

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS
Facultad de Ciencias de la Educación

Tesis para optar por el grado de:
Licenciatura en Comunicación social

Comunicación y políticas públicas:

**Implementación del Programa Nacional
de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo»
en la provincia de Entre Ríos.**

Autora: Sofía Antonela Quaglia
Directora: Lic. Gabriela Bergomas

Entre Ríos - Argentina

2017

Agradecimientos

*A mis compañeros y compañeras;
(los de acá, los de allá, los más viejitos en edad y los no tanto):*
por el aguante, el amor, la alegría que contagian al militar,
por no haberse rendido ante el individualismo y el mundo
del sálvese quien pueda; y por seguir abrazando a la política
como herramienta de transformación social.

A mi familia:
por el acompañamiento incondicional,
la paciencia, el amor y la contención.

A mis amigos/as:
por estar siempre.

A Gabriela y Coca:
por el trabajo colectivo
del cual esta investigación es su fruto.

Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad de Ciencias de la Educación

**Comunicación y políticas públicas:
Implementación del Programa Nacional
de Alfabetización RENATEA “Yo, sí puedo”
en la provincia de Entre Ríos.**

Autora: Sofía Antonela Quaglia
Directora: Lic. Gabriela Bergomas

2017

Índice

A modo de Prólogo	5
Capítulo 1: Primeras consideraciones	
Introducción	7
Antecedentes	7
Justificación/fundamentación teórica	8
Definición del objeto de estudio	9
Diseño de investigación	10
Capítulo 2: El analfabetismo en el sector agrario	
La ruralidad en Argentina	14
La nueva Ley de Trabajo Agrario (Diciembre/2011)	16
La tecnología en el sector rural	17
Lo rural y lo urbano. Lo urbano y lo agrario	18
Lo agrario y lo rural	18
El analfabetismo en el sector agrario	19
Capítulo 3: Educación/Comunicación. La educación de adultos en contextos rurales	
Orígenes de la Educación Popular en América Latina	23
Educación rural	25
Educación de jóvenes y adultos en Argentina	25
Alfabetización	27
El Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo»	27
Dos reducciones: comunicación-medios y educación-escuela	28
Una idea de comunicación	29
La mediación tecnológica en la cultura escolar	30
Capítulo 4: Comunicación, Política Pública y Ruralidad	
4.1 El Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo»: la raíz sociológica	33
Estructura Formal	
Los alfabetizandos	
La cartilla «Yo, sí puedo»	
Los facilitadores	
Los encuentros presenciales	
Los centros o puntos de alfabetización	
4.2 El Estado y las políticas públicas	36
4.3 Lo público y el Estado en el Siglo XX y XXI	36
4.4 El Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo»	38
Estructura formal	
4.5 La comunicación pensada desde el Estado en el PNAR	40
4.6 La alfabetización como Programa Nacional del RENATEA	41
4.7 La comunicación según la coordinación central del PNAR	43
4.8 Aportes desde la comunicación al PNAR	44
Lo organizativo	
Otros criterios para el diseño, la implementación y evaluación	
El desarrollo de las clases	
Las mediaciones	
Espacios participativos-colectivos	
Estrategias comunicacionales para la difusión	
Evaluación de los alcances	
Reformulaciones	
Conclusiones	57
Bibliografía	62
Anexos	65
Entrevistas	
Datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010	
Programa Nacional de Alfabetización RENATEA 2015	

En los días en los que se empezó a implementar el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo» (PNAR), me preguntaba cómo haríamos para que los/as trabajadores/as rurales se interesen en esta propuesta de alcance nacional. Un sinfín de preguntas resonaban en mi cabeza: cómo es su vida; les interesará aprender a leer y a escribir; creerán que les sirve para algo; cómo se informan de las políticas del Estado; conocen al Registro Nacional de los Empleadores y Trabajadores Agrarios (RENTA); mediante qué política pública llegó hasta ellos; qué medios de comunicación consumen; con qué grado asimilan los mensajes que por éstos le llegan; participan y/o participaron de alguna capacitación, formación; etc.

La primer experiencia del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», creado en 2013, habilitó hacer evaluaciones en torno a las dificultades, implicancias y resultados de un primer año de programa; y a tener un más exhaustivo diagnóstico del territorio y de los sujetos al cual se pretendía alcanzar con la política pública recientemente creada. Por su parte, el Registro Nacional de Empleadores y Trabajadores Rurales estaba en mejores condiciones: más experticia en la temática dado a una primera experiencia, más recursos económicos, mayor número de oficinas y trabajadores/as disponibles para el lanzamiento de una segunda etapa. Había muchas expectativas en torno a las metas establecidas, y quienes estaban al frente del Registro decidieron llevar adelante un segundo año conformando una estructura de coordinación más amplia.

En ese marco fui convocada como Coordinadora Nacional de los Facilitadores: aquellas personas que voluntariamente se comprometen a generar las condiciones para que los/as trabajadores/as y los peones rurales puedan adquirir herramientas de lecto-escritura para desenvolverse en su vida cotidiana.

La responsabilidad personal asumida era desafiante. No sólo se trataba de ser un eslabón fundamental en la cadena de la política pública para posibilitar que los sujetos adquieran una herramienta necesaria y fundamental para desenvolverse en un mundo letrado sino también restablecer un derecho esencial para la constitución identitaria de gran parte de la población del sector rural y como garantía fundamental del acceso a otros derechos.

El programa se desarrolló por casi dos años, hasta noviembre de 2015, mes en el cual el escenario político argentino cambió, y se dio marcha atrás con el PNAR.

En esos meses fui procesando la idea de empezar a recibirme. Ya no había margen para dilatar más mis días como estudiante de la Licenciatura de Comunicación Social.

Me llevó más de lo que esperaba pero el objetivo claro de poder aportar y seguir creciendo en otros espacios, como profesional recibida de la Universidad Pública, me guió hasta los últimos días. No es un punto de llega, sino una meta más para seguir tomando impulso en la construcción de una Patria libre, justa, feminista, y soberana. Seguramente otro lugar me encontrará para seguir aportando en esa construcción, que elegí como forma de vida.



Capítulo 1

Primeras consideraciones

Introducción

La implementación de políticas públicas dirigidas a trabajadores/as del sector agrario plantea el desafío de enfrentar un conjunto de complejidades de distinto tipo, donde se conjugan características propias del espacio geográfico con carencias socio-económicas estructurales producto de deudas históricas de largo aliento. Todo esto supone considerar puntos de partidas específicos en la generación de condiciones concretas para el acceso a las políticas públicas en general y, a las educativas y formativas en particular.

Los/as trabajadores/as del sector agrario y sus familias cuentan con un complejo de condiciones económicas, sociales y culturales adversas heredadas que, sumadas a la concentración de la oferta educativa en contextos urbanos, redundan en una verdadera restricción al acceso de procesos de aprendizaje de mediana y larga duración. Los niveles de alfabetización, de finalización de estudios primarios y secundarios, así como los de acceso a la formación profesional y a los estudios superiores son marcadamente inferiores a los urbanos. Las restricciones señaladas se combinan y refuerzan con limitantes estructurales en el acceso al mercado de trabajo y, en particular, al trabajo registrado.

La implementación de programas para atender la problemática educativa y formativa de los/as trabajadores/as del sector, específicamente en el estímulo y generación de condiciones que permitan desarrollar trayectos formativos de mediano y largo alcance, enfrenta simultáneamente un conjunto de desafíos desde el plano de la comunicación y la educación, en general, y de la construcción e implementación de la política pública, en particular.

La dispersión territorial; la realización de acciones y/o relevamientos que permitan conocer las necesidades del sector; la construcción de herramientas que posibiliten la llegada de las políticas públicas a realidades tan particulares como la de los/as trabajadores/as; la participación de aquellos en el diseño de la misma: son solo algunos de los desafíos a afrontar por la gestión pública estatal para atender al sector en materia educativa y formativa.

El desarrollo de ésta tesis indaga diferentes aspectos del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA (PNAR), creado en 2013 por el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATEA) e implementado a lo largo y ancho del país; aunque se centra en la experiencia concreta del Programa efectuada en la Provincia de Entre Ríos. Si bien tiene más de un objetivo específico, en lo general intenta hacer un análisis de la articulación entre ésta política pública y la comunicación.

Desde lo específico, al ser un programa gubernamental que tiene fines educativos, en el desarrollo de la investigación se aborda el campo de la educación/comunicación. Asimismo, intentamos identificar (o al menos aproximarnos) al modelo de comunicación y educación imperante en el diseño, implementación y difusión del programa. Por último, buscamos establecer la articulación entre la construcción de la política pública, la estrategia de comunicación implementada, y la apropiación de la misma por parte de la población entrerriana.

Antecedentes

La experiencia llamada Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo» (PNAR) contó con algunos antecedentes de programas de alfabetización recientes dentro de la órbita es-

tatal: el «Programa Encuentro», elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el «Programa de Alfabetización Rural» (PAR) perteneciente al Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Rurales (RENATRE).

Asimismo, existió una experiencia de un grupo de estudiantes y docentes alfabetizadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos que data de mediados de los años 70. Dicha experiencia surge a partir de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (Crear): un programa de alfabetización nacional para personas adultas impulsado en 1973 por el Ministro de Educación y Cultura, Jorge Taiana (padre), quien fuera funcionario en el segundo gobierno de Juan Domingo Perón entre 1973 y 1974.

Por último, pudimos constatar la experiencia creada por la Federación Universitaria Argentina (FUA) durante los '90, y desarrollada, a partir de 1996, desde la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Entre Ríos: el «Proyecto de Alfabetización Nunca es Tarde». Dicho programa tenía como objetivo: a) movilizar e integrar socialmente a los alfabetizandos, y lograr su inserción social en el medio; b) propiciar el desarrollo de potencialidades que dinamicen la vida en democracia, el reconocimiento y el pleno ejercicio y vigencia de los derechos humanos; c) implementar y articular actividades complementarias que propicien el desarrollo de la participación, la solidaridad y las capacidades creativas y organizativas de los alfabetizandos; y d) contribuir con el aporte de herramientas para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas.

A pesar de estas experiencias, no existen demasiadas investigaciones en la temática específica de educación no formal con trabajadores/as rurales. Tampoco hay mucho desarrollo en investigaciones sobre políticas públicas diseñadas para el sector rural. Lo mismo constatamos al averiguar sobre la existencia de trabajos de investigación que abordasen la relación entre comunicación y política pública.

A continuación, se presentan algunas investigaciones que sirven como antecedente para el presente trabajo, que utilizan algunas de las variables antes mencionadas:

- × **Cerutti** (2010) en su tesis de licenciatura de la carrera de Ciencias de la Educación, abordó el Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo» a partir de una experiencia concreta desarrollada en un barrio de la zona noroeste de la ciudad de Rosario, favoreciendo mediante esta, la reflexión y análisis de dicha herramienta pedagógica, y utilizando como metodología la investigación-acción.

- × **Giménez y Rizzo** (2015) en su trabajo final del Posgrado de Gestión y Control de Políticas Públicas, abordaron el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA, como una política pública para el sector agrario.

- × **Sendra**, Analía Liliana (2003) en su tesis: «La dimensión comunicacional de la alfabetización en una institución disciplinaria de la ciudad de Paraná» investigó la dimensión comunicacional de un programa de alfabetización desarrollado durante los '90 en el Penal Número 1 de la ciudad de Paraná.

- × **Cuello**, Vanesa (2004) en «Comunicación/educación un estudio del campo desde el Proyecto Regional de Alfabetización Nunca es Tarde» estudió y analizó el campo de la educación/comunicación en el «Proyecto de Alfabetización Nunca es Tarde» creado por la Federación Universitaria Argentina (FUA). En el desarrollo de la investigación, la tesista investigó el Programa para luego presentar una propuesta concreta para adecuarlo a la realidad Universitaria de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

- × **Sarli**, María Eugenia (2009) mediante su tesis de grado: «La vida cotidiana de la tecnología en el mundo rural» brindó herramientas para abordar las esferas de *lo rural* y *lo urbano*, acercarnos más al territorio donde está inserto el sujeto destinatario del PNAR, y a su vez obtener algunos datos interesantes para analizar las tecnologías en la vida del mundo rural.

Justificación/fundamentación teórica

Si bien en un principio de la delimitación del objeto de estudio se proponía hacer aportes que

sean volcados directamente en la implementación y desarrollo del Programa, tras la no continuidad del mismo, cambió de objetivo, aunque no se descartó.

De esta manera, se propone conocer, sistematizar y adquirir nuevas herramientas teóricas para próximas experiencias, dando cuenta de la forma en que las políticas públicas se tejen en el territorio, en una red de relaciones que es necesario conocer y articular.

Asimismo, mediante este trabajo se pretende caracterizar y sistematizar cómo fue el diseño e implementación de un programa de alcance nacional, poniendo el eje en lo comunicacional, en tanto proceso social de producción de sentidos.

Se parte de entender a la alfabetización como un instrumento para poder garantizar otros derechos humanos; y aportar herramientas a las personas, familias, comunidades y naciones, fortaleciendo sus capacidades para acceder a la salud, a la educación, y contar con mayores posibilidades para desarrollarse en el plano económico, político y cultural.

En este sentido, resulta necesario generar líneas de investigación en comunicación y políticas públicas que nos permitan contribuir a la planificación de políticas educativas y al análisis de programas en marcha, con el objetivo de mejorarlos y garantizar la inclusión, permanencia y egreso de la mayor cantidad ciudadanos.

Asimismo, esta investigación intenta poner en debate los modelos de comunicación imperantes de la época.

Consideramos que desde las Universidades Públicas son escasas las producciones enfocadas a políticas públicas y comunicación; así como también a aquellas que abordan la educación no formal. Sin embargo, no faltan aquellas orientadas a problemáticas del mercado y de instituciones de educación formal.

También, aunque no siendo su objetivo principal, en la investigación se pretende rescatar historias personales y colectivas de diferentes actores y organizaciones involucradas que consideramos importante para poner en valor el trabajo, compromiso y convicción puestos en función de la construcción de un modelo de país más inclusivo e igualitario.

Definición del objeto de estudio

El desarrollo de la tesis intenta abordar el rol de la comunicación en la implementación de una política pública: específicamente en la formulación, planificación y puesta en funcionamiento del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo» llevado adelante por Registro Nacional de los Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATEA) a lo largo y ancho del país; aunque nuestro análisis se centra en la provincia de Entre Ríos.

Además se busca relevar la importancia que la comunicación puede tener en el proceso de planificación, implementación y evaluación de un programa de gobierno de tal envergadura; indagar cuál es el modelo de comunicación dominante; e interrogar en cada etapa comunicativa del programa acerca de cuál es el objetivo que se pretendía lograr, mediante qué metodología lo hicieron; y cuán cumplido está.

Por último, al tratarse de un programa de alfabetización se intenta abordar el campo de la educación/comunicación, buscando además poder acercarnos a la idea de educación predominante en el mismo.

Si bien son muchos los aspectos que se podría investigar del PNAR, la tesis se centra en los últimos mencionados poniendo foco en los participantes (o alfabetizandos), los destinatarios directos del Programa: aquellas personas mayores a 18 años que no saben leer y escribir, y que viven del sector agrario o trabajan en zonas rurales de la provincia de Entre Ríos.

Partimos de la premisa que la comunicación fue el sustento de la construcción del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo». Sin embargo, es necesario mencionar que tanto en la formulación, implementación y difusión del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA hay una idea de comunicación unidireccional. Así, el modelo de comunicación predominante fue el modelo difusionista que traduce a la comunicación en mera información y genera el malentendido de la comunicación como transferencia. Esta idea de comunicación no posibilitó la

participación masiva de los destinatarios de la política pública en la provincia, y por este motivo no fue un actor fundante de la ciudadanía y la política.

Además, y viendo otras propuestas gubernamentales, a simple vista pueden observarse negligencias o descuidos en los organismos del Estado por falta de discusión en torno a lo comunicacional; generando herramientas de supuesta inclusión social que no son apropiadas por los titulares de derechos; o lo simplifican entendiendo que el campo de la comunicación sólo hace referencia a los «medios de comunicación». Es por esto, que también nos vemos interpelados a indagar sobre los procesos comunicativos y abrir el debate para que nuevas corrientes teórico/filosóficas «entren» a los circuitos del Estado.

Esta hipótesis, en tanto hipótesis general, provoca supuestos que buscamos refutar a lo largo de la investigación. Sin embargo, habrá que considerar que la estrategia comunicacional planificada para lograr la implementación del programa fue siendo retocada a medida que avanzaba el programa teniendo en cuenta la evaluación de algunas experiencias que se iban generando en el camino.

Diseño de investigación

Dado muchas discusiones de ésta época y anteriores, resulta imperioso reconocer la necesidad de múltiples perspectivas y estrategias de análisis de una realidad social cada vez más compleja. Partimos de la base, coincidiendo con Valles que: «...cualquier práctica investigadora puede concebirse como un acto que tiene lugar dentro de un contexto sociohistórico específico, en el que investigador social toma decisiones (implícitas o explícitamente) que revelan su adherencia ideológica, su compromiso». (Valle; 2007: 69).

Dichas decisiones influyeron en la elección del tema de estudio, desde un paradigma y perspectiva concretos, así como la utilización de unas estrategias y técnicas metodológicas. Todas ellas, decisiones en apariencia meramente técnicas o prácticas, están en el fondo asociadas a posturas ideológicas de quienes escribimos este material. Asimismo, dicho diseño, y el conjunto de decisiones, tendrá que estructurarse a lo largo de toda la investigación, entendiendo que por ser ésta de tipo cualitativa deberá ser flexible, posible de ser alterada, modificada y cambiada a lo largo de la recolección de datos.

Actualmente, se puede distinguir en la investigación cualitativa diferentes diseños y tradiciones. En el caso de nuestra investigación elegimos un diseño flexible; un estudio orientado según los principios de la teoría fundamentada o teoría enraizada, correspondiente a la investigación cualitativa con el propósito de crear teoría y desarrollar propuestas.

La teoría fundamentada (Glaser, B. y Struss, A., 1967) es una tradición de investigación que permite, en forma inductiva, durante el proceso de investigación, generar conceptos e interrelacionarlos.

Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba; más bien comienza con un área de estudio y se permite que emerja lo que es relevante para la investigación. El gran desafío aquí es la creatividad, y es necesario para ello desarrollar sensibilidad teórica, para desafiar el conocimiento establecido al problematizar conceptualmente temas en forma original.

Sostenemos que debido a que en las Ciencias Sociales las investigaciones apuntan a aspectos subjetivos, la forma de acceder a ellos es a través de la relación con otros puntos de vistas logrados mediante el diálogo. De esta manera, acceder a esas subjetividades no es tan simple como podría parecer, teniendo en cuenta que en este tipo de investigaciones somos observados por quienes observamos y los investigadores debemos ser conscientes de esta dinámica observacional.

Asimismo, en esta investigación los lineamientos de trabajo fueron interpretativistas, ya que asumimos que las significaciones que fundan el orden social no se pueden observar como conducta mecánica.

Para lograr un trabajo de campo adecuado y que nos permita retratar lo más fielmente la realidad, pusimos como premisa la empatía hacia el grupo que hemos seleccionado para interrogar. En este sentido, consideramos que esto fue logrado durante los dos años de trabajo sostenido e inin-

terrumpido con los facilitadores, los integrantes de la coordinación central, los/as trabajadores/as del RENATEA en las provincias, y los participantes del PNAR; que ayudó a generar confianza para poder acceder a la información necesaria.

Para realizar este trabajo partimos de una experiencia concreta realizada durante 2014 y 2015 desde la Coordinación Nacional de Facilitadores en el marco del Programa de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo». Durante estos meses se despertó el interés en abordar el Programa, y surgieron los interrogantes en torno a la comunicación en la política pública. Por este motivo, muchas de las observaciones ya habían sido realizadas, ateniendo a que durante la implementación del programa se estaba pensando en el tema y en el abordaje del mismo.

Las fuentes de información fueron tanto primarias, es decir producidas a través de entrevistas en profundidad: a) estructuradas: a participantes del programa de alfabetización, y b) semiestructuradas: a responsables de la formulación, implementación y difusión del programa, y a facilitadores; como secundarias, a través de datos construidos por otros investigadores en el marco de tesis de grados, tesinas o proyectos de investigación que aborden la temática.

Además analizamos información suministrada por documentos elaborados por el organismo, entre otros materiales que dispone el RENATEA. La obtención de estos últimos (documentos oficiales de la administración pública) en su mayoría fueron pensados desde el diseño de la misma, dado que ya se tenía noción de que existían y de que eran factibles de acceder. Sin embargo, en el transcurso de la investigación se fueron incorporando algunos otros documentos no previstos que fueron considerados como aportes valiosos en información.

La tarea de recolección de información (tanto de fuentes primarias como secundarias) se hizo más dificultosa a medida que iba pasando el tiempo desde cierre del Programa y, posteriormente con los despidos de los/as trabajadores/as del organismo involucrados en la implementación de la política pública a partir del Fallo de la Corte Suprema que declaró inconstitucional al RENATEA, y el consecuente cambio de gestión del mismo.

Por último, observamos y analizamos datos extraídos de los últimos censos nacionales de población, hogares y viviendas; y de informes y/o diagnósticos elaborados por la Provincia de Entre Ríos.

Vale aclarar que se eligió la Provincia de Entre Ríos por la accesibilidad y la cercanía al territorio. Concordia y Oro Verde, las dos localidades de la provincia donde se desarrolló el PNAR, eran territorios que estaban a pocos kilómetros de distancia de nuestra residencia, y además eran de fácil acceso. También se había concurrido en anteriores oportunidades a los dos puntos de alfabetización donde se desarrollaban las clases, por lo que entrevistados y entrevistadores ya habían tenido un contacto previo.

La selección de informantes (entrevistados) se fue generando por un planteamiento conceptual, más que por el hecho de buscar representatividad. De esta manera, la decisión de optar por tales entrevistados no fue ni por estratificación ni por cuotas; sino que se buscó que estuvieran todos los actores involucrados en el diseño, desarrollo e implementación de la política pública, en diferentes lugares. Esta decisión también tuvo que ver con la idea de no buscar llegar a generalizar los resultados a otros contextos sino ver cómo operan conceptualmente las teorías que son hegemónicas dentro del Estado.

Asimismo, algunos entrevistados nos pusieron en contacto con otros lo que llevó a generar nuevas entrevistas que no habían sido planificadas. Se entrevistó a:

- × Tres alfabetizandos¹: dos de Oro Verde y uno de Concordia;
- × Tres integrantes de la coordinación central del PNAR;
- × Tres facilitadores².

¹ Llamaremos alfabetizandos o participantes a aquellas personas mayores de 18 años que fueron destinatarios directos del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA.

² Llamaremos facilitadores a aquellas personas que saben leer y escribir, y eran los encargados de generar las condiciones de encuentro para el aprendizaje de las herramientas de lectoescritura.

El modo elegido para recabar o producir información en la investigación fue la entrevista en profundidad. La investigadora Alonso la define como:

«...un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que hablan al sujeto. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma, que sería la entrevista. El discurso aparece como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso» (Alonso, 1998: 87).

En este tipo de entrevistas, cada entrevistador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema, y lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva. Es por este motivo que realizamos preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permitiéndonos ir entrelazando temas. Esto requirió de una gran atención por parte nuestra para poder encauzar los temas y mantener una actitud de escucha.

Asimismo, se formularon las preguntas con una cierta lógica, de forma secuencial, se hizo uso de un lenguaje significativo para el interlocutor, a la vez que se buscó contextualizar las preguntas para evitar ambigüedades.

Tanto las entrevistas estructuradas como las semiestructuradas contenían temas y subtemas que decidimos abordar a lo largo de la charla, de acuerdo con los propósitos de las mismas. En el caso de las entrevistas estructuradas, realizadas a los participantes, se hicieron formulaciones textuales de preguntas, aunque no se sugirieron opciones de respuesta. Más bien se trató de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se consideraba cerrado y cuyo orden no tenía que seguirse necesariamente. Lo que interesaba justamente era recoger el flujo de información particular de cada entrevistado.

Previo consentimiento de los entrevistados, las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su posterior análisis. Procuramos en la situación de entrevista no perder detalles de información que pudieran ser relevante, y además realizamos al mismo tiempo observaciones tanto de la situación de entrevista como del contexto en que la misma se desarrollaba.

Vale aclarar que las entrevistas se realizaron en casa de los entrevistados, lo que facilitó las observaciones ocasionales, que proporcionaron información extra acerca de las dinámicas en la vida cotidiana de los participantes.

Por último, es necesario mencionar que el análisis de la información comenzó durante el diseño de la investigación: en el momento de la formulación del problema, la selección del caso a investigar, el contexto, y tras la selección de una estrategia metodológica. Aclarado esto, es necesario indicar que luego de la realización de las entrevistas y la recolección de otras fuentes de datos, se realizó un intenso trabajo de tratamiento de la información con miras a escribir el informe final de los resultados o conclusiones de la investigación.

No se buscó comparar viejas teorías sino generar nuevas por lo que se intentó hacer el máximo esfuerzo para explicar y comprender un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones; incorporando lo novedoso, lo que generaba provocaciones o nuevas preguntas. •••

Capítulo 2

**El analfabetismo
en el sector agrario**



Para abordar nuestro objeto de estudio, partimos de la base de que el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo» tiene como destinatario a los/as trabajadores/as, y sus familiares, del sector agrario analfabetos. Nos proponemos hacer un análisis de tipo descriptivo, situacional; para comprender el medio en el que éstos están insertos, y las características del territorio y del sujeto que lo habita.

En primer lugar, sostenemos que la ruralidad no se define por el análisis únicamente cuantitativo de la población, ni en relación a lo urbano, o mediante referencias temporales: atraso-modernización. En este sentido, Truer y Berger sostienen que: «La ruralidad es una forma de relacionarse de la sociedad con su medio social y con su medio natural, a partir de una característica dominante, su localización, su racionalidad regional» (Berger, S; y Truer, I., 2013:16).

Teniendo en cuenta este aspecto, nos proponemos caracterizar al sector rural haciendo un poco de historia para tener una mayor aproximación conceptual al territorio donde se implementó el programa. Por este motivo, es necesario tener en cuenta, y comprender las causas de las profundas modificaciones en la estructura productiva del país y del mundo, producto de la intervención del hombre a lo largo de los últimos 40 años².

Desde mediados de la década del '70, las presiones ejercidas por la globalización y la competitividad a partir de las transformaciones económicas, sociales y políticas del capitalismo llevaron a nuevas relaciones entre el agro y la industria, así como entre la ciudad y el campo.

Por un lado, se generaron complejos agro-industriales que delinearon nuevas formas de organización del trabajo y la producción. Esto llevó a un avance firme de los procesos agrícolas, especialmente de aquellos ligados a granos y oleaginosas de amplia aptitud exportadora, sobre espacios que desconocían hasta esos momentos la presencia de este tipo de cultivos, o cuya presencia previa era de limitadas dimensiones.

Por otro lado, y en paralelo, se registraron fuertes transformaciones tecnológicas aplicadas a la producción rural a nivel mundial; se dio una apertura de los mercados de exportación no tradicionales en los países latinoamericanos; se extendió universalmente el uso de organismos genéticamente modificados (como por ejemplo, semillas de soja transgénicas), y la utilización de agroquímicos que permitieron el avance de la agricultura sobre tierras que se encontraban anteriormente fuera del circuito agroexportador, entre otras cosas.

En este sentido, en las últimas décadas, la base de producción agrícola se modificó como consecuencia de la evolución de los precios relativos de los productos, el margen neto de las diferentes actividades a partir de la extraordinaria rentabilidad que generaban, y la incorporación de nuevas tecnologías. De esta manera, se registró un aumento del valor de las tierras y, en paralelo, un recrudecimiento de los problemas por las tierras/territorios, muchos de los cuales se encontraban latentes o eran producto de causas surgidas tiempo atrás. Sin embargo, este fenómeno no sólo im-

¹ Durante el desarrollo de la tesis vamos a considerar a la población rural como toda aquella que viva en agrupamientos de menos de 2000 habitantes (rural agrupada) o a campo abierto (rural dispersa).

² En un próximo apartado y con el fin de delimitar más aún nuestro campo de investigación haremos una distinción entre rural y agrario.

plicó el agravamiento de conflictos en torno al vínculo de propiedad y ocupación del suelo, sino que afectó también la relación identitaria que los actores mantenían con sus lugares de vida.

Frente a estos cambios, algunos pequeños productores y campesinos comenzaron a articularse en complejos agroindustriales con formas organizativas novedosas para la producción agraria vinculadas al agregado de valor y a formas de contratación de mano de obra; mientras que otros desarrollaron nuevas actividades relacionadas, en espacios rurales y/o urbanos, migrando de forma temporaria o definitiva hacia otras regiones.

Desde los años '80, según Neiman, el proceso de «agriculturización»; primero, a partir de la combinación trigo-soja y, luego con la expansión del cultivo de la soja bajo «siembra directa» y utilizando semilla transgénica, hizo progresar la disminución del empleo directo a partir de una caída de los trabajadores permanentes, y un incremento relativo en el uso de empleados transitorios, aunque contratados, a través de terceros. Aun cuando inicialmente no implicaba una inmediata expulsión de mano de obra; ya que primero actuaron desplazando la frontera de producción al permitir la ocupación de nuevas tierras aptas para la agricultura, que anteriormente estaban destinadas a la cría de animales utilizados para labranza, transporte, etc; los procesos de tractORIZACIÓN y maquinización de la actividad agrícola que se dieron a lo largo y ancho del país, pero sobre todo en la zona pampeana, afectaron principalmente y de manera notable el volumen de mano de obra empleado en las diferentes tareas requeridas por los cultivos de cereales y oleaginosas practicados en esta región.

Así, la disminución de los tiempos de trabajo empezó a verse asociada al uso de maquinarias de gran escala y a la mayor capacidad de labor que lleva, en última instancia, a una reducción de los requerimientos totales de empleo directo. Asimismo, y dado al avance de la tecnología, comenzó a necesitarse la incorporación de trabajadores especializados en la operación de las mismas.

«Así, el ciclo completo de las tareas que requieren cultivos tales como la soja, pero que también se puede ampliar al trigo y al maíz-desde la plantación hasta la recolección-, se reduce a prácticamente dos horas por hectárea o, expresado de otra manera, en una jornada de trabajo se podría completar todas las tareas que demandan a lo largo de un año 4 hectáreas de cualquiera de esos cultivos; sólo con la aplicación de la siembra directa se estima que se opera una reducción de un 30% de la demanda de mano de obra». (Neiman, 2012).

Otro impacto fue la relocalización de la mano de obra rural en zonas urbanas y el crecimiento de empleos ligados a la provisión de servicios para la producción primaria, incluyendo la aparición de nuevas formas de «tercerización» y de intermediación laboral.

De esta manera, se empezaron a generar condiciones de mayor precariedad laboral a partir de la dificultad de garantizar un empleo estable y de calidad.

Como mencionamos anteriormente, el desarrollo del sector agrario en la Argentina vivió profundos cambios en las últimas décadas. A partir de la salida de la convertibilidad, las políticas implementadas por el Estado definieron un nuevo esquema de crecimiento: el establecimiento de un tipo de cambio competitivo y el aumento de los precios internacionales de los commodities agrícolas, generaron condiciones para una alta rentabilidad de la producción del sector.

Esta elevada rentabilidad de la producción agrícola reconfiguró la «estructura social»: aparecieron nuevos empresarios diferentes a los productores tradicionales, gran parte de los pequeños propietarios de tierras se transformaron en rentistas, se conformó una masa de contratistas, se dio un proceso donde la demanda de mano obra mermó, y el uso de nuevas maquinarias con mayor tecnología se volvió un requisito para muchos trabajadores/as.

Debido a las transformaciones mencionadas se modificaron los modos de vida, las relaciones interpersonales, las valoraciones simbólicas, y las formas organizativas y de trabajo en el medio rural que dieron lugar a un cambio de época en el sector.

La nueva Ley de Trabajo Agrario (Diciembre/2011)

En el año 2001-2002, en Argentina, el Estado neoliberal, y sus postulados, entraron en una profunda crisis que tuvo como saldo un costo muy alto que fue pagado por todo el pueblo argentino. La falsa ilusión noventista del país del Primer Mundo llegaba a su fin. La pérdida del patrimonio nacional a través de privatizaciones de empresas claves, el endeudamiento externo a altísimas tasas de interés, la destrucción de millones de puestos de trabajo con la consecuente pérdida de la credibilidad del sistema político, que generó una crisis de gobernabilidad, y el consumo exacerbado, daban por finalizado un ciclo en Argentina.

Sin embargo, desde el 2003 comenzó a desarrollarse un proceso de reconstrucción social, desde un nuevo paradigma económico, político y social. Se convocaron a las organizaciones sociales y comunitarias a la recuperación de la participación y construcción colectiva de ciudadanía; se pasó del concepto de «beneficiario» al de «sujeto de derecho», instalando la igualdad como ampliación de la ciudadanía; se crearon leyes, y hubo persistentes intentos para instalar las condiciones estructurales e institucionales necesarias para la promoción del desarrollo local y regional.

En marzo de 2008, el Ministro de Economía de la Nación sancionó la Resolución 125/2008, que establecía un sistema móvil para las retenciones impositivas a la soja, el trigo y el maíz. La medida generó un fuerte rechazo de las «entidades del campo» y se produjo así una división en la que se enfrentaron, por un lado «el Gobierno», y por otro las distintas entidades representativas del «campo»: la Sociedad Rural Argentina, la Confederación Intercooperativa Agropecuaria, la Federación Agraria Argentina, y la Confederación Rural Argentina.

Mientras la mayoría del ejecutivo del Gobierno Nacional sostenía que las retenciones eran necesarias para redistribuir el ingreso hacia los sectores más desfavorecidos, los sectores ligados a la agroexportación alegaban que las medidas eran injustas y confiscatorias, solicitando su abolición inmediata a través de una serie de bloqueos de rutas (paros agrarios y lockouts), que dejaron al país al borde del desabastecimiento durante 100 días.

En este contexto, Entre Ríos se convirtió en el territorio provincial con mayor conflictividad social del país, y fue el lugar donde se realizaron los primeros «piquetes», con referentes como Alfredo De Angeli de la Federación Agraria o Luis Miguel Etcheveré – hoy presidente de la Sociedad Rural.

La resolución del conflicto se dio tras el voto no positivo del Vicepresidente de la Nación vigente, Julio Cobos, en la Cámara de Senadores, que desempató la votación dando marcha atrás al Proyecto de Ley sobre las retenciones a las exportaciones de granos y las compensaciones a pequeños productores, dejando sin efecto la Resolución 125/08, e impidiendo que los representantes del pueblo decidan sobre las mismas. Además, obligó la renuncia del entonces Ministro de la Producción de la Provincia de Entre Ríos, Héctor Motta, quién, no casualmente, acuñó la frase: «a nadie le gusta que le metan la mano en el bolsillo», en pleno conflicto social.

Finalmente, en 2010, la ex presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner presentó al Congreso la Ley 26.727 de Trabajo Agrario. Dicha ley fue sancionada por el Senado de la Nación en diciembre de 2011, y derogó el antiguo Régimen de Trabajo Agrario creado por la última dictadura cívico-militar en 1980. Este nuevo marco regulatorio, también conocido como «Nuevo Estatuto del Peón Rural», buscaba producir un profundo cambio en el sector agrícola: igualar a los/as trabajadores/as del sector en condiciones de trabajo y seguridad con las demás ramas productivas, visibilizarlos y reconocerlos como sujetos de derecho.

Las principales características de la Ley 26.727 son las siguientes:

- × Aplicación de la Ley de Contrato de Trabajo y del Régimen de Negociación Colectiva.
- × Regulación del trabajo a destajo³.

³ Se denomina de esta manera al pago "por rendimiento de trabajo" y se determina que en este caso el salario no podrá ser inferior a la remuneración mínima que la Comisión Nacional del Trabajo Agrario fije para esa actividad por unidad de tiempo o en su defecto la que se encuentre fijada con carácter general.

× Jornada de Trabajo: se deroga la jornada de «sol a sol» y se establece jornada normal y habitual de 8 horas diarias y 44 semanales de lunes hasta el sábado a las 13 horas. Se regulan la jornada nocturna, la jornada mixta, el trabajo de menores, etc.

× Vacaciones: la nueva norma aplica lo dispuesto por la Ley de Contrato de Trabajo aumentando los días de licencia por vacaciones para los/as trabajadores/as del sector.

× Licencias Especiales: El Nuevo Régimen Laboral hace aplicable las determinadas por la Ley de Contrato de Trabajo y establece dos innovaciones importantes: Licencia Parental y Licencia por Maternidad para las/os trabajadoras/es temporarios.

× Jubilación ordinaria anticipada: Se establece el derecho a una jubilación ordinaria, la que se podrá acceder con 57 años de edad, sin distinción de sexo y con acreditación de 25 años de servicio con aportes.

× Vivienda, alimentación y traslados: La vivienda que se provea a los/as trabajadores/as deberá ser sólida, construida con materiales adecuados que garanticen un adecuado estándar de confort y habitabilidad, debiendo reunir los requisitos mínimos especificados por la ley. A su vez, se establece que la alimentación deberá ser sana, suficiente, adecuada y variada, según el área geográfica y la actividad que desarrolle en la zona. Cuando a los/as trabajadores/as no les sea posible adquirir sus alimentos por la distancia o las dificultades del transporte, el sector empleador deberá proporcionarlos. Finalmente, si el trabajador o la trabajadora fuere contratado para residir en el establecimiento, el sector empleador tendrá a su cargo el traslado de aquél, el de su grupo familiar y sus pertenencias, desde el lugar de contratación al de ejecución del contrato cuando se iniciare la relación y de regreso al extinguirse el vínculo.

Para llevar adelante muchos de estos requisitos regulatorios, y conforme a la implementación de esta nueva ley, se disolvió el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Rurales (RENATRE): un organismo de derecho privado; y se creó uno de derecho público bajo la jurisdicción del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación: el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATEA).

La tecnología en el sector rural

Con el avance de las nuevas tecnologías, los cambios en los modos de producción, y la introducción de nuevos dispositivos y formas para comunicarse, se fueron dando una serie de modificaciones que desdibujaron las fronteras entre lo urbano y lo rural.

Tiempo atrás los pobladores rurales comenzaron a considerar que todas las vías de comunicación con «las ciudades»: caminos, medios de transportes, medios de comunicación masivos, teléfonos celulares significaban la posibilidad de acceder al «progreso» y la «civilización». Sin embargo, con el correr de los años esa visión, como las relaciones en el contexto del «campo», cambió.

«Ya no viven todos los familiares en el campo, ni los vecinos de propiedad son todos conocidos o «medio pariente» -como suele decir la gente cuando hay un conocido en común-; sino que es necesario salir hacia la ciudad, hacia «el pueblo», porque allá están los servicios, los parientes, las actividades. Antes, el camino representaba el nexo con un mundo allá lejos, con un pueblo dónde se iba de vez en cuando para buscar algunas provisiones, pero la mayor parte de las actividades y relaciones se desarrollaban en el campo». (Sarli, 2001: 73).

De esta manera, lo rural empieza a no ser visto como algo viejo y atrasado, y el habitante de ese territorio es incorporado por las grandes empresas como un consumidor más, en tanto demanda las mismas tecnologías y servicios que un habitante de la ciudad. Aunque con algunas marcadas desigualdades, por la falta de acceso a algunos servicios, que si gozan aquellos que habitan las ciudades y pueblos, las formas de vida y los vínculos comenzaron a modificarse en el campo.

Por lo anteriormente dicho, es necesario comprender al habitante, ya sea rural o urbano, en su totalidad desde otro punto de vista, dónde no sea categorizado esquemáticamente por la dualidad

urbano-rural sino que sea integrado a un territorio cuyos límites sean flexibles al alcance de sus relaciones.

Lo rural y lo urbano. Lo urbano y lo agrario

Aunque el mundo que hoy conocemos se mueve en función de la urbe, y el predominio de las temáticas se centra en lo urbano, existen algunas nuevas tendencias que se refieren a esta relación urbano-rural sin límites tan estrictos que permiten un vínculo de integración más que de contraposición entre ellos. En este sentido, María Eugenia Sarli sostiene:

«Desde un enfoque tradicional lo rural es entendido entonces como un apéndice de lo urbano, como un espacio desvalorizado por su atraso. Desde un nuevo enfoque «lo rural» puede ser pensado en articulación con lo urbano, porque existe un contexto distinto donde el espacio rural ha sido influenciado por prácticas urbanas y viceversa, este escenario ha generado nuevas relaciones, haciendo posible pensar la ruralidad desde otro punto de vista». (Sarli, 2001:38).

Pensar en un nuevo enfoque para lo rural, es también pensar en una concepción distinta de lo que denominamos territorio, ya que estamos acostumbrados a delimitar los espacios urbanos y rurales, como «dentro de» determinada zona o «fuera de» ella. En este sentido, es que nosotros entendemos que los territorios ya no pueden pensarse solo como espacios geográficos o áreas administrativas, sino que se deberá tener en cuenta un nuevo ingrediente: «el accionar de otros sujetos y organizaciones que operan en el mismo, pero que no están asentados físicamente y pueden llegar a tener una influencia muy significativa» (Manzanal, 2004: 45).

Además, al hablar de territorio es factible pensar en otros vínculos que determinan la pertenencia de las personas a un lugar, como pueden ser la historia común o las relaciones sociales. Así, los municipios y juntas de gobierno (que son categorías administrativas), tienen delimitadas las zonas urbanizadas y rurales, pero hoy en día es muy común encontrar expresiones de ruralidad en la población de áreas urbanas, o al contrario, usos urbanos en áreas rurales.

Lo agrario y lo rural

Al inicio de esta investigación surgió el interrogante acerca del porqué del nombre Registro Nacional de Empleadores y Trabajadores Agrarios (RENATEA), adoptando la palabra «agrarios» y no «rurales».

En la Ley de Trabajo Agrario N° 26.727, que dio origen al RENATEA, se plasmó esta forma de entender la «nueva ruralidad», sin hacer un recorte espacial o geográfico. En la reglamentación, en el artículo 5° conceptualiza a la actividad agraria de la siguiente manera: «...toda aquella dirigida a la obtención de frutos o productos primarios a través de la realización de tareas pecuarias, agrícolas, forestales, hortícolas, avícolas, apícolas u otras semejantes, siempre que éstos no hayan sido sometidos a ningún proceso industrial, en tanto se desarrollen en ámbitos rurales» (Régimen de Trabajo Agrario. Ley Nacional 26.727).

Asimismo, incorpora en el artículo 7° otras actividades que serán incluidas en esta conceptualización; siempre y cuando no se realicen en establecimientos industriales, y aun cuando se desarrollen en ámbitos urbanos: «a) la manipulación y el almacenamiento de cereales, oleaginosos, legumbres, hortalizas, semillas u otros frutos o productos agrarios; b) las que se prestaren en ferias y remates de hacienda; y c) el empaque de frutos y productos agrarios propios» (Régimen de Trabajo Agrario. Ley Nacional 26.727).

Aunque lo geográfico siga siendo un factor que delimita la jurisprudencia del sector, se observa que no es lo determinante. En este sentido, el ex- Gerente de Gestión y Políticas Públicas Territoriales del RENATEA, Lucas Aguilera, afirma que:

«Lo agrario tiene que ver un sistema económico productivo, ligado a los granos. Lo rural para el común denominador tiene que ver con áreas específicas, con cuestiones geográficas, demográ-

ficas, de densidad poblacional. Es un territorio más amplio, que se lo puede dimensionar también integrado a lo urbano en el marco del espacio local. Así se concibe también al habitante rural como un sujeto con derechos, diferente pero no extraño a las relaciones de la población urbana». (LA Entrevista 2.1).

El analfabetismo en el sector agrario

El interés de abordar la temática de la alfabetización, a través del análisis del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», tiene sus orígenes, entre otras cosas antes mencionadas, en la reiterada visualización de problemáticas que se relacionan directamente con los escasos niveles educativos presentes en muchas personas jóvenes y adultas provenientes de aquellos sectores sociales más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Esta realidad, que se presenta también en gran parte de la población mundial, viene siendo discutida en las últimas décadas por los Estados y diversos organismos internacionales. De este modo, la alfabetización se convirtió en uno de los temas en debate de las agendas actuales:

«La alfabetización de jóvenes y adultos sigue siendo un reto en el mundo, donde hay 774 millones de adultos (personas de más de 15 años de edad) que son incapaces de leer y escribir, de los cuales los dos tercios son mujeres. Las escasas competencias en lectoescritura son también un motivo de preocupación en numerosos países de altos ingresos (...) Esta meta tiene por objeto lograr que los jóvenes y adultos de todo el mundo adquieran las competencias funcionales reconocidas en lectoescritura que les permitan identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales impresos y escritos vinculados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial, adquirir conocimientos y participar plenamente en la comunidad y la sociedad en general» (UNESCO, 2014).

La «Educación para Todos» (EPT), Programa de la «Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura» (UNESCO), encargada de seguir y monitorear los niveles educativos de la población a escala mundial, se plantea la necesidad de pensar a la alfabetización no sólo como un derecho humano, sino como un factor esencial para lograr el acceso de todas las personas a la educación, y en un plano más general, alcanzar el objetivo primordial de mitigar la pobreza.

Según los datos arrojados por la EPT, en un estudio realizado el año 2006 sobre América Latina y el Caribe, se visualiza la relación que se establece entre el analfabetismo y las condiciones de desarrollo económico, siendo la tasa de esta problemática más elevadas en los países donde la pobreza es mayor. Esto suele tener como consecuencia la reducción de posibilidades de acceso y permanencia en el sistema de educación formal y en diversos programas de alfabetización.

Además, se constata que el analfabetismo es una problemática que afecta particularmente a la población de áreas rurales, ya sea por las condiciones en las que se desarrolla la escolaridad, como por la realidad del trabajo infantil, muchas veces naturalizado como la idea de colaboración con la vida familiar.

Los censos de población de 2001 y 2010⁴ en Argentina aportan datos que dan claras muestras de las desigualdades educativas entre los ámbitos rurales y urbanos en nuestro país. En el 2010, por ejemplo, se registró un 5,1% de la población rural analfabeta, mientras que el porcentaje de la población urbana era de un 1,6%⁵. Esta disparidad era similar a la que habían arrojado los datos del censo 2001⁶.

⁴ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

⁵ Según el Mapa de la Tasa de Analfabetismo elaborado por el RENATEA en marzo de 2014.

⁶ Tales datos fueron utilizados por el RENATEA para poder fijar las metas del PNAR en los años en que se desarrolló el programa.

Asimismo, y para finalizar, otro de los parámetros para medir la pobreza, con directa vinculación a las desigualdades educativas, es la Población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI): de una población de 375.121 habitantes en Entre Ríos en 2010, 30.132 no cubren esas necesidades.

Todas estas estadísticas revelan la necesidad de promover e impulsar programas educativos para mejorar las condiciones socioeconómicas y culturales de la población rural; así como también indagar los ya implementados para fortalecerlos e incentivarlos. •••



Capítulo 3

Educación-Comunicación:
La educación de adultos
en contextos rurales

Como lo veremos en el capítulo siguiente, la comunicación está presente y atraviesa todo el campo de lo social, por lo que toda política pública, programa o proyecto institucional-gubernamental, debe ser analizado teniendo en cuenta la mirada desde ésta disciplina.

Asimismo, al tratarse en esta investigación de un programa de alfabetización, la educación es un elemento fundamental y constitutivo. Esto nos lleva a pensar que nuestra investigación tiene que necesariamente ser abordada teóricamente desde estos dos campos disciplinarios: educación y comunicación.

Partimos de la base de que tanto la comunicación como la educación han empezado a ocupar un lugar más importante en diversos ámbitos nacionales e internacionales debido a las transformaciones económico, político y tecnológico que se vienen dando desde inicio del Siglo XXI. Desde entonces hasta nuestros días, se multiplicaron las investigaciones, escritos y experiencias en estas dos áreas: algunas más instrumentales y difusionistas, basadas en el uso de las herramientas; y otras más conceptuales, culturales y políticas.

Al respecto, muchos autores (Ismar de Oliveira Soares, 2000; Huergo, 2001; Kaplun, M., 1998) coinciden en señalar que la educación y la comunicación no deben pensarse separadas, y se refieren al campo de la Comunicación/Educación. Según Huergo (2001: 10), concebirlo de esta manera, indica la proximidad y la diferencia que genera el campo de ambas situaciones o acciones; por lo que está implicando, en cierto sentido no sustancializado, alteridad, reconocimiento del otro.

Sin embargo, pese a su importancia y aún con teóricos de renombre en la materia que sostienen que no pueden concebirse separadas, la una sin la otra; es frecuente encontrar escritos que tienden a seguir aislándolas, e incluso reduciendo sus implicancias.

La historia nos enseña que tanto la educación como la comunicación al ser originadas por la racionalidad moderna tuvieron sus campos de acción demarcados en el contexto del imaginario social, como espacios independientes, aparentemente «neutros», cumpliendo funciones específicas: «La Educación administrando la transmisión del saber necesario al desarrollo social y la Comunicación responsabilizándose por la difusión de las informaciones, la recreación popular y la manutención del sistema productivo a través de la publicidad» (Olivera Soares, 2000: 2).

Olivera Soares describe estas prenociones y las cuestiona diciéndonos que: en tanto el campo de «Comunicación/Educación» se centra en objetos, es reducido a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan, a la vez que se unifica la noción de la «educación» con las instituciones educativas preferentemente escolares y a la «comunicación» con los medios o aparatos técnicos.

Sin dejar de tener en cuenta este paradigma, y haciendo un punto y aparte para retomarlo más adelante, es necesario poner en consideración algunas conceptualizaciones que nos sirven para adquirir otras herramientas necesarias para el abordaje de nuestro objeto de estudio.

En las páginas siguientes haremos mención a la «educación rural» para intentar comprender de forma más acabada los desafíos que tienen todos aquellos que piensan y llevan adelante políticas educativas para este sector.

Asimismo, realizaremos una breve conceptualización de la «alfabetización», incorporando algunos antecedentes de programas destinados a trabajadores/as agrarios/as; y a continuación nos

centraremos en los orígenes y fundamentos teóricos y prácticos de la educación popular, para luego generar algunas intersecciones con el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA en el siguiente capítulo.

Orígenes de la Educación Popular en América Latina

Para el abordaje del tema que este trabajo propone realizar, se considera necesario situar a la alfabetización de adultos en el contexto del surgimiento de la Educación Popular en América Latina, a fines de la década de los 60 y principio de los 70.

Si bien en momentos anteriores al período que señalamos también hubo prácticas que se engloban dentro de esta concepción, consideramos que las mismas no formaron parte de lo que hoy se denomina Educación Popular, puesto que los fundamentos eran completamente distintos.

Según la pedagoga Adriana Puiggrós (1983: 3), la concepción de «Educación Popular» fue tomada por los sectores dominantes, igualando dicho término con el de «Instrucción Pública».

Si bien las prácticas desarrolladas en la época colonial, durante las misiones jesuíticas, tomaron a la Educación Popular, como educación para el pueblo, para los oprimidos, la necesidad pasaba por crear consenso y mejores posibilidades de gobierno.

Esta concepción, ligada a la conformación de los Estados Nacionales en América Latina, estuvo basada en la idea de «progreso» y «civilización» que políticos, pedagogos e intelectuales de las oligarquías liberales de la época tomaron para terminar con «la barbarie».

Así, Adriana Puiggrós sostiene: «Los políticos pedagogos, intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales optarían por identificar educación popular con instrucción pública. Esta idea respondía a un juicio previo: en nuestros países el progreso tendría como condición el triunfo de la civilización frente a la barbarie». (Puiggrós, A., 1983: 4).

No obstante ello, es posible situar los fundamentos con los cuales se reconocerá posteriormente a la Educación Popular, en la propuesta de Simón Rodríguez, quien sentó las bases que hoy tiene dicha educación.

A partir de esto, y de los aportes posteriores de José Martí y José Carlos Mariátegui, la pedagogía latinoamericana irá tomando otros matices.

De esta manera, la Educación Popular considerada un elemento importantísimo en los procesos de democratización, que adoptan diversos países de Latinoamérica, surge como movimiento político- educativo, a fines de la década del '60 y principios del '70.

Si bien se registran algunas experiencias aisladas que podrían situarse bajo esta concepción, existen diferentes autores que ubican su surgimiento a partir de una serie de movimientos y procesos que se desarrollaron luego de la segunda mitad del Siglo XX.

Según Raúl Marco Mejía, la década del '60: «Está marcada por una manera de intentar modificar las relaciones desiguales a nivel mundial, y la recepción de esta búsqueda en América Latina marca muy fuerte las corrientes y grupos que alimentan la búsqueda de transformación social y a su vez la construcción de un proyecto educativo coherente con esos ideales de cambio, y que va a tomar el nombre de Educación Popular». (Mejía, 2001: 3)

En este sentido, tanto Puiggrós (1983) como Mejía (2001), señalan que existieron circunstancias históricas que van a coadyuvar a la conformación de este campo del saber, entre ellas: la Revolución Cubana en 1959, el surgimiento de la Teología de la Liberación, la Revolución Sandinista en Nicaragua, el gobierno nacionalista popular de Goulart en Brasil, etc.

Así, la Educación Popular se fundamenta en la realización de una lectura crítica de la realidad y de la educación predominante, a través de herramientas de análisis brindadas por el materialismo histórico.

«La Educación Popular no es algo totalmente originario e inédito sino que es un punto de inflexión que redefine la educación y específicamente la educación que existía con sectores populares en ese momento, en donde las principales serían: a. La educación de adultos, que viniendo

de una tradición más europea y americana de la postguerra se instaura en nuestro continente en la década de los '50 a través de procesos remediales de tipo lectoescritor, matemático y de capacitación productiva. Este sector, cuando se plantea la Educación Popular, la formula como procesos no formales y orientados a sujetos adultos, quienes serían los propiciadores de las transformaciones. b. La educación comunitaria, que viniendo también de experiencias de sacerdotes obreros en el mundo europeo busca una inserción en el medio social latinoamericano desde la vida de los pobres. Va a ser allí donde los sectores con una orientación de Educación Popular van a hacer su enfoque metodológico, que tiene como corazón la participación (con incidencia fuerte de las dinámicas de grupos) y la construcción de comunidades organizadas para que ellos sean gestores de su propio destino. c. La extensión rural, que conformada por científicos sociales, especialmente del campo de la sociología y del trabajo social, quienes asesoraron los procesos de reforma agraria que se instauran en América Latina, haciendo énfasis en procesos de capacitación productiva y en un saber hacer técnico, que les daba a los grupos populares del agro, las posibilidades de gestionar sus propias empresas campesinas. d. La educación político-sindical que realizaban sectores de la izquierda latinoamericana como componente de la formación a su militancia y a los cuadros obreros donde buscaban conformar procesos organizativos que tenían como fundamento producir una opción política de transformación revolucionaria de las estructuras sociales, económicas y políticas» (Mejía, 2000: párr 7).

Dentro de lo que se conoce como referentes de la Educación Popular en América Latina, podemos ubicar al pedagogo brasileño, Paulo Freire, que realizó sus trabajos y prácticas en función a una fuerte crítica hacia los fundamentos de la pedagogía tradicional.

Freire fue uno de los exponentes que más aportó al desarrollo y consolidación de la Educación Popular y sostuvo que «la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo» (Freire, 2008: 45).

De este modo, promovió el develamiento de la realidad y la organización del pueblo a favor de la transformación social.

El pedagogo brasileiro postula un tipo de educación que trabaja en función de generar en el sujeto una lectura crítica de la realidad y del mundo que lo circunda, posibilitando a partir de ello, la transformación del mismo.

Así, la Educación Popular, y también el planteo freireano, van a realizar una crítica hacia la escuela tradicional y a la educación imperante.

Freire sostiene que en la educación tradicional-formal el sujeto es puesto en un lugar objetivado, de receptor pasivo, donde lo único que este puede hacer es recibir los conocimientos que no posee, que le faltan. De este modo, los contenidos que se transmiten no tienen relación con los que posee el alumno, y éste no tiene la posibilidad de relacionarlos con su contexto y con sus prácticas. Estos saberes y/o contenidos se encuentran fragmentados, atomizados, sin posibilidad de vincularlos con otros ya adquiridos.

Por otro lado, teniendo en cuenta los nuevos aportes que van a ir enriqueciendo a la Educación Popular, las críticas hacia la educación predominante no necesariamente remiten a una crítica directa hacia el Estado. Así, los cuestionamientos que van dirigidos hacia la escuela tradicional y sus metodologías, no tienen que ver con una cuestión de ámbitos formales, o no formales, sino a entender la educación (y la comunicación) como proceso: «en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás» (Kaplún, M., 1998:45).

Además, esta concepción freiriana, intenta salir de la idea de la educación para informar, y aún menos para conformar comportamientos, sino que busca formar a las personas y llevarlas a poner en cuestionamiento lo «natural», lo tradicional y comprometerse a transformar su realidad.

Educación rural

Hacer un abordaje del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo» necesariamente nos lleva a reflexionar sobre la práctica de la educación rural en todos sus aspectos.

Partimos de la base que la educación de los habitantes de zonas rurales ha sido un tema relativamente descuidado a nivel mundial debido a las características estructurales que presentan las regiones rurales en el mundo, y que en nuestro país no son una excepción: baja densidad y dispersión poblacional, grandes distancias a los centros urbanos, carencia de infraestructura básica, mayor incidencia del trabajo infantil, mayores costos en la provisión de servicios, etc.

Dada estas características, existen (y existió) un marcado sesgo urbano en las políticas educativas implementadas por los Estados Nacionales.

Interpelados por la globalización y las nuevas tecnologías del cual la familia campesina-rural es sujeto de construcción; mediando entre las tradiciones ancestrales y las nuevas tecnologías, discursos y prácticas propias y de afuera, requeridas para la articulación con el mundo y la producción de mercado; se fue construyendo un sistema educativo rural con algunas deficiencias.

Es en este sentido que, diferentes autores (Berger, S., y Truer, I., 2013) señalan que la educación rural se enfrenta al deseo de realizar una propuesta pedagógica que rearme la identidad campesina-rural, valorizando los saberes pero simultánea y paradójicamente, le permita su inserción en un espacio social y laboral sometido a las reglas de la globalización, la descentralización y la modernización.

Asimismo, señalan estas autoras que para poder sortear los obstáculos antes mencionados, dadas las características del sector rural, es necesario que sean abordados con soluciones específicas tanto en materia de infraestructura educativa, como en los aspectos organizacionales y pedagógicos.

Educación de jóvenes y adultos en Argentina

En nuestro país existe una larga tradición en la formación de jóvenes y adultos, que comprende iniciativas llevadas a cabo por el Estado y por la sociedad civil. Algunas se enmarcan dentro del Sistema Educativo Formal y otras por fuera de este.

Los primeros antecedentes de educación de adultos se remontan a los inicios del siglo pasado. Estas experiencias fueron gestadas por educadores aislados o por grupos enmarcados dentro de la Educación Popular.

No obstante ello, tras la sanción de la Ley 1.420 en 1884, se contempló, y hasta el día de la fecha sigue vigente, la creación de escuelas nocturnas para adultos en Capital Federal que luego se extendieron a todo el país. Además algunas leyes provinciales sancionadas mucho tiempo después, y que hasta la actualidad siguen vigentes, refieren a la creación de escuelas vespertinas o nocturnas para mayores de 14 años (Santa Fe, Ley N° 3554/49; Buenos Aires, Ley N° 5650/51; Corrientes Ley N° 1576/51), enmarcadas dentro de la denominación de Educación para Adultos (Cerutti, 2010).

Asimismo, la Ley de Federal de Educación, sancionada en abril de 1993, en su artículo N°30, establece objetivos para la Educación de adultos, entre los cuales se encuentra:

«El desarrollo integral y la calificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma, deseen adquirir o mejorar su preparación a los efectos de proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial». (InfoLeg. Ministerio de Justicia, y Derechos Humanos de la Nación, 1993).

Por último, en 2006 se sanciona la Ley N°26.206 de Educación Nacional, donde se constata que en su Artículo N°46 refiere a la educación de jóvenes y adultos estableciendo que: «La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida» (Ministerio de Educación de la Nación, 2006)

Existen numerosos antecedentes de programas educativos destinados a adultos, y varios marcos regulativos que incentivan y fomentan la creación y aplicación de los mismos. Sin embargo, tomaremos y rescataremos la «Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción» (CREAR) que se desarrolló en el país durante catorce meses a partir de septiembre de 1973, hasta la expulsión del Doctor Jorge Taiana (padre) del Ministerio de Educación y Cultura en 1974, y fue implementada en nuestra provincia.

Dicha campaña tuvo como objetivo la alfabetización de personas adultas, ya que para entonces la tasa de analfabetismo del país rondaba el 9% de la población total. El método, a través del cual se implementó, suponía la participación organizada de los adultos; la conducción y aporte eficaz del educador; la información y reflexión sobre los problemas del grupo, la comunidad y el pueblo; el aprendizaje de la lecto-escritura ligado a las tareas de la comunidad; y una evaluación que contemplaba la incorporación de nuevos conocimientos y el avance en el grado de organización de los grupos y las comunidades.

Según diferentes autores consultados, esta campaña se llevó a cabo en Entre Ríos en los años '70, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE); bajo el decanato normalizador de Susana Froy de Boeykens; y necesitó de la creación de Centros de Cultura Popular para su implementación.

«La vinculación de la FCE con la CREAR en Entre Ríos fue vital. Los Centros, pensados como formas organizativas a surgir y a implementar durante la Campaña, no se limitaron a la tarea alfabetizadora, puesto que estaban destinados a cubrir un amplio espectro cultural educativo sobre la base de la participación plena de las comunidades en cuyo seno se debían gestar. Este ámbito comprendería acciones, específicamente educativas, de rescate y consolidación de las formas culturales propias, asistenciales, de capacitación y reconversión laboral. La participación de las organizaciones de base a nivel local (sindicatos, clubes, cooperativas, sociedades de fomento, bibliotecas populares, ligas agrarias, etc.) fue esencial para materializar una auténtica democratización de la educación.» (López, M. ; Baraldi, V.; Kummer, V.; Olalla, V.; Baffico, F.; Almará, J., 2014).

Años más tarde, en la década del '90, desde un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Entre Ríos, se dio inicio a un Programa Regional de Alfabetización, conocido como «Nunca es Tarde», diseñado e implementado inicialmente por la Federación Universitaria Argentina (FUA). Asimismo, este programa fue llevado adelante por las siguientes Universidades Nacionales conjuntamente con sus Federaciones estudiantiles: Universidad Nacional del Litoral, Rosario, San Luis, Patagonia Austral y Mar del Plata. La propuesta en Entre Ríos se realizó en tres localidades de la provincia: Paraná, Gualguaychú y Concordia.

Por otro lado, en relación a campañas más actuales de alfabetización desarrolladas en nuestro país encontramos: el Programa Nacional de Alfabetización y Educación básica para jóvenes y adultos, desarrollado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que recibió el nombre de «Encuentro». Este programa fue diseñado en el año 2003, y desarrollado por diversos movimientos y organizaciones sociales, acompañado de una fuerte apuesta del Estado Nacional para su implementación.

«La función reparadora del programa, destinado hacia aquellos ciudadanos que por múltiples razones no pudieron ingresar al mundo de la alfabetización, lo inscriben en un marco de justicia social con el objetivo de generar una mejor convivencia democrática, una revalorización del sujeto y la premisa de solidaridad atravesando el recorrido. La etapa introductoria --alfabetización-- tendrá una duración de cinco meses. Se busca que todas las personas que finalicen esta primera instancia, continúen sus estudios hasta lograr la certificación de la escolaridad básica.» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2004)

A la par del «Encuentro», el RENATEA creó el «Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», destinado exclusivamente a la población agraria, que es objeto de nuestra investigación.

Alfabetización

Desde la concepción freireana, la alfabetización es el método a través del cual el hombre «se dice» y al hacerlo se reconoce como co-creador de su vida y de su mundo. Es el momento en que el hombre se reconoce con lo que realmente es y se compromete con su humanización.

El pedagogo brasileiro Paulo Freire aborda el tema de la alfabetización desde el concepto antropológico de cultura, rescatando y valorizando los conocimientos, saberes y experiencias que cada ser humano tiene, y que son producto de su historia y de su vida en sociedad. El partir de ellos implica considerar al sujeto desde su historia, revalorizando lo propio, lo que lo ha constituido, lo que es parte de su mundo.

Al respecto, Freire plantea que:

«Todos los pueblos tienen cultura, porque trabajan, porque transforman la realidad, y al hacerlo se transforman a sí mismos. La cultura está hecha de los instrumentos que el pueblo utiliza para producir. La cultura es la forma en que el pueblo entiende y expresa su realidad y el modo en que se concibe a sí mismo y a su relación con la realidad. La cultura es el son del tambor. La cultura es el movimiento de los cuerpos del pueblo al ritmo de los tambores». (Freire, 2008: 99)

Así el pedagogo, parte desde esa reflexión para posibilitar la alfabetización, la lectura de la palabra, desde una lectura de la realidad en la que cada sujeto está inmerso.

En otro de sus textos, este autor dirá que:

«La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Movimiento (del mundo a la palabra y de la palabra al mundo) en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de «escribirlo» o de «rescribirlo», es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.» (Freire, 1989: 56).

A partir de ello, las palabras que se utilicen para alfabetizar deberán ser palabras que se relacionen con el universo vocabular de las personas, las cuáles no serán impuestas, o sacadas de una realidad ajena, sino que serán pertenecientes a su propia realidad.

En sintonía con lo dicho anteriormente, Leonella Rellys (citado en Tellez López, E., 2008) creadora del Programa «Yo, sí puedo», plantea que la alfabetización debe convertirse en vía de acceso a la igualdad plena, a la información y al desarrollo de las potencialidades de los seres humanos en la búsqueda de explicaciones al mundo en que viven, para contribuir a la transformación del mismo.

El Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo»

En los párrafos anteriores buscamos conceptualizar diferentes cuestiones vinculadas a nuestro objetivo de estudio. Es pertinente a nuestro problema describir detalladamente las causas y el contexto de surgimiento. Dicho motivo es objeto del presente apartado.

La creación del programa de Alfabetización cubano «Yo, sí puedo» se vincula con la posibilidad de desarrollar un instrumento eficaz que pueda dar respuesta a la problemática del analfabetismo. La creadora del Programa «Yo, sí puedo», Leonella Rellys expresa:

«Yo, sí puedo» es el método educacional de alfabetización de origen cubano «cuyo soporte esencial es la televisión. Surge en Cuba en el año 2001 y se aplica por primera vez en Venezuela,

con resultados alentadores, pues más de un millón de personas se alfabetizaron. Haití fue su génesis, donde se implementó un sistema radiofónico que convocaba a una población con escasos recursos a que escuchara al radio y aprendiera a leer y a escribir a través de ella» (Citado en Tellez López, E., 2008).

El método, que viene siendo utilizado por más de 30 países en el mundo para erradicar el analfabetismo, generó que entre el 2002 y el 2009 cerca de tres millones y medio de personas sean alfabetizadas. Llegó a nuestro país en 2004 a través de la Fundación «Un Mundo Mejor es Posible»: una entidad privada sin fines de lucro que a su vez, desde 2003, implementa en Argentina diferentes programas solidarios nacidos en Cuba cuyos ejes son la salud y la educación.

Dicha fundación está integrada por un grupo de asesores pedagógicos cubanos que prestan servicios voluntarios en el país, con el fin de declararlo territorio libre de analfabetismo, fomentando e impulsando el Programa «Yo, sí puedo» con la ayuda de diferentes organismos, instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

Desde su diseño hasta la implementación, el método tiene en cuenta las necesidades y dificultades de espacio- tiempo de los interesados. Así, Rellys afirma que: «El punto de partida y origen de la alfanumerica lo constituyó un fructífero intercambio con el presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en marzo del 2001, quien expuso ideas en cuanto a la creación de una cartilla para alfabetizar por televisión, en la que se combinan los números con las letras» (Citado en Tellez López, E., 2008).

Para cumplir con sus objetivos, el método (que implica el encuentro de al menos dos personas: el facilitador y el participante) parte de lo conocido (los números) hacia lo desconocido (las letras), y se basa en la experiencia que se va adquiriendo en el proceso de aprendizaje.

Dos reducciones: comunicación-medios; y educación-escuela

En los apartados anteriores hicimos un breve repaso de algunas cuestiones conceptuales acerca de la educación rural, el analfabetismo, la educación popular y nos referimos al Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo». En el capítulo siguiente analizaremos más en detalle su estructura formal, su metodología de aplicación, etc.

En ese sentido, nos preguntamos por qué arrancamos analizando los procesos educativos, en vez de ir al meollo de la cuestión indagando acerca de la comunicación.

Partimos de la base de que el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo» busca, de una u otra manera, un resultado formativo y, además entendemos que «a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación» (Kaplún, M., 1998:15).

Es por esto que consideramos sumamente valioso, como lo hicimos en el apartado anterior, adoptar una forma de concebir la educación y, vincularla con nuestro objeto/problema de estudio.

Muchas veces se tiende a pensar que la cultura escolar sólo comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar.

Para el investigador Jorge Huego (2005), los procesos ligados a la modernización y a la educarización, con acento en la lógica escritural, le dan un orden racional a los saberes, a las relaciones, que pierden de vista la riqueza expresiva, emotiva, corporal, creativa y de vinculación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, para Huego y Morawicki la cultura escolar:

«...que incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la lógica escolar...», (...) «es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y

representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la institución escolar.» (Huego, J, y Morawicki, K. 2009: 3).

Y, en tanto, institución escolar disciplinadora, al decir de Paulo Freire, disciplina la entrada del mundo en la conciencia.

De esta manera, esta visión contribuye a clausurar el sentido de lo educativo, a limitar el objeto de la pedagogía, y necesariamente a profundizar el aislamiento con otros campos del conocimiento como la comunicación, por lo que se tiende a excluir una serie de prácticas y espacios socioculturales que forman sujetos.

En función de ésta reflexión, Huergo (2005:21) plantea que: para no caer en esta visión sesgada de la educación es preciso atender a todas aquellas prácticas y espacios, institucionales o no, que contribuyen con la formación de sujetos, describiendo en qué condiciones se producen, a través de qué quehaceres, relacionados con qué fuerzas políticas, con qué tipo de contradicciones y qué tipo de sujeto constituyen y de alternativas ofrecen. Esta reflexión implica que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones educativas específicas, sino en muchas otras agencias sociales, y aunque la «escolarización» (podríamos referirnos a ella también como «institucionalización») tiende a separar la educación de la vida, hay muchas corrientes que rompen con esta tradición, como la pedagogía de la liberación de Freire o las reflexiones en torno a la educación popular.

A la visión más «institucionalizada», dice:

«Tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con: el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes; la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas; la construcción e identificación de un estatuto de la infancia; la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro; la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales; la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el maestro moderno; la definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos Estados». (Huergo, 2001: 3)

Además, y como lo veremos más adelante, ésta reducción de la educación a la escuela, con el consecuente olvido de los procesos educativos no formales e informales, significan un costo para el campo de la Edu/comunicación, y la potencialidad emancipadora de sus estrategias. También lo significan el soslayo de otros espacios sociales que operan en la actualidad como formadores de sujetos, en la medida en que, en ellos y con ellos, los sujetos experimentan procesos identificatorios, a veces más fuertes que los que se dan en agencias consideradas clásicamente como «educativas».

Se trata así de una educación problematizadora, que busca ayudar a la persona o desmitificar su realidad, tanto física como social.

Una idea de comunicación

Otras de las reducciones, que desde hace décadas viene siendo objeto de críticas y de llamados de atención, a las que nos enfrentamos a menudo, es la idea de comunicación asociada únicamente a los medios o a las tecnologías; y por consiguiente a la cuestión de que la comunicación versa sobre problemas de «aparatos», «contenidos» o «mensajes». Entendida de esta manera, la comunicación no implica relación, diálogo, interacción; y se olvida, en cierta manera, del sujeto.

Por otro lado, otra visión reduccionista intenta situar a la comunicación como un complemento o un servicio, desde una visión utilitaria, de otras disciplinas. Uranga (2011) coincide en tildar a estas teorías como reduccionistas; y propone una mirada que sitúa al sujeto en el centro de la escena social, como artífice de las relaciones sociales que van tejiendo en su vida cotidiana.

Esta forma de entender la comunicación demanda una mirada compleja sobre las relaciones, los significados y los sentidos producidos. Al mismo tiempo, exige reconocer que en el intercam-

bio comunicativo se genera nuevo conocimiento y se disputan perspectivas respecto del imaginario social y de los cambios que se pretenden en la historia desde la vida cotidiana.

Así, la comunicación entendida como un todo integral, finalmente implica sostener que ésta atraviesa todo el proceso social y que se incurre en un grave error cuando se la ubica como una acción con el único propósito de «transmitir», «difundir», «divulgar»; o como mero instrumento para tales fines.

Una de las corrientes filosóficas que provocó el reconocimiento del carácter no lineal de la circulación del sentido, que asimismo sostiene como necesario abandonar la idea de las perspectivas mecanicistas de la comunicación, es la teoría del discurso. «Aunque no usen el mismo «canal» y aunque la producción no sea la misma, tanto emisor como receptor son productores de sentido»¹ (Huerger, 2000:6).

Esta forma de entender la comunicación rompe con la idea de acuerdo o contrato donde se aplanan las diferencias y los conflictos que se dan en el encuentro, en el diálogo. Ambos, emisor y receptor, le imprimen su impronta a los mensajes que decodifican. A la vez, éstos tienen la «posibilidad de retroalimentación o feedback, como circuito que garantiza la eficacia de un «sistema» preconstruido de relaciones entre un emisor y un receptor (idea que tiene su raíz en las teorías de sistemas).» (Huerger, 2000:6).

En la misma línea Freire (1973), sostiene que en la comunicación se da la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar. De este modo, la comunicación no puede ser un comunicado de un sujeto a otro. Como la educación, la comunicación, es un encuentro dialógico situado en diferentes contextos; un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados: es la coparticipación en el acto de comprender la significación del significado.

De esta manera, consideramos que es importante no escamotear o ignorar el papel de las audiencias (o los destinatarios) como sujetos de la comunicación, así como tampoco debemos reducir el campo de problemas de la comunicación. Al respecto de este tema, en el capítulo cuatro nos explayaremos y analizaremos esta mirada con mayor detenimiento.

La mediación tecnológica en la cultura escolar

En los últimos tiempos, parece haber una exagerada precaución acerca de la reducción de la comunicación a los medios de comunicación, lo que deviene en su opuesto: la ignorancia o escamoteo de los medios en los procesos de generación de conocimientos y sociabilidad.

Muchas veces los medios de comunicación o las nuevas tecnologías, son considerados elementos desestabilizadores de los ambientes de aprendizaje heredados de la tradición. «Los medios rompen las fronteras entre la razón y la imaginación, el saber y la información, el arte y las ciencias y permiten el desarrollo de un tiempo virtual que libera el aquí y el ahora, inaugurando nuevos espacios y velocidades.» (Ismar de Oliveira Soares, 2000:7).

Esta forma de concebir los medios y las tecnologías en algunos sectores tradicionales de la educación tiende a ser un elemento de desconfianza.

Asimismo, otras de las causas por la que hasta hoy en día se le tiene desconfianza, es que los recursos tecnológicos clásicos, como la radio y la televisión tienen, y conservan desde sus orígenes, un carácter lúdico y mercantil que difiere de los objetivos de la enseñanza.

Por otro lado, estos «aparatos» al estar siempre en constante expansión debido a la rápida evolución de los descubrimientos tecnológicos y de su aplicación en la enseñanza, tanto presencial como a distancia, requieren una constante actualización tecnológica y de conocimientos, que muchos sujetos vinculados a la enseñanza rechazan o se rehúsan a emprender.

Estas consideraciones son manifestadas como las principales responsables de la resistencia de los educadores para dialogar con las tecnologías.

¹ En el próximo capítulo ahondaremos más al respecto cuando incorporemos el concepto de «medicaciones» que acuñó Raimond Williams.

Sin embargo, desde hace un tiempo, las computadoras son un elemento más del paisaje áulico (salvo excepciones donde las tecnologías aún no han irrumpido de manera exponencial, como por ejemplo en algunos sectores rurales o más marginales de la sociedad), y son tenidas en cuenta como necesarias para el trabajo diario. Incluso, también podemos dar cuenta de que a través del Programa Nacional Conectar Igualdad, internet llegó a pueblos, y a escuelas rurales de Entre Ríos.

Para no caer en las falsas contradicciones presentadas, Ismar de Oliveira Soares sostiene que:

«En la perspectiva de la Educomunicación el área de la mediación tecnológica debe ser concebida a partir de una perspectiva interdisciplinaria del quehacer pedagógico y estar subordinada a un proyecto educativo que tenga como objetivo prioritario capacitar para el uso de las tecnologías y discutir su uso social y político. Sólo así, creando ecosistemas comunicativos, con objetivos claros y planificaciones rigurosas para alcanzarlos, la tecnología y los medios de comunicación podrán ser elementos que potencien los espacios educativos (Ismar de Oliveira Soares, 2000:13)».

En el mismo sentido, es necesario atender a lo dice Huergo respecto de las ventajas y desventajas de la utilización de las tecnologías en los procesos de aprendizaje²:

«En concreto: una computadora puede utilizarse siguiendo concepciones solipsistas (...), propuestas unidireccionales reforzadoras de la enseñanza tradicional o dinámicas transformadoras de la educación. Las nuevas tecnologías de comunicación pueden ser utilizadas para preservar y consolidar el sistema tradicional de educación, pero muchas de sus características pueden ser ampliamente aprovechadas para transformarlo (Castro y Lluria, 1995). Incluso, otros autores plantean un problema de alcance político-pedagógico más crucial, llegando a augurar el fin de la escuela como institución educativa» (Huergo; 2000: 79)

Teniendo en cuenta estos recaudos, y potenciado por éstos tiempos de globalización y avance de la tecnología, distintos autores sostienen que tanto educadores como comunicadores tienen que poder prestar atención al carácter comunicacional de los medios: cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos; y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan.

Oliveira Soares denomina a esta corriente teórica: «vertiente dialéctica», vinculada con la lectura crítica de los medios, realizada en el marco de organizaciones que trabajan con el movimiento popular.

«Estas experiencias han intentado elaborar una metodología que tuviera en cuenta no ya los medios de comunicación sino la función mediática de estos medios, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas». Es dialéctica ya que parte del principio de que lo importante es la confrontación que los receptores establecen con los productos analizados. La vertiente nos remite a las condiciones de recepción, a las mediaciones, y esto en relación con los productos» (Ismar de Oliveira Soares, 2000:10). •••

² Habla de computadoras pero la reflexión puede extenderse a otros medios y/o dispositivos de comunicación.



4

Capítulo

Comunicación,

política pública y ruralidad

En este capítulo intentaremos indagar cuál fue el modelo de comunicación imperante en la construcción del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA, «Yo, sí puedo». Además buscaremos aproximarnos e investigar cuáles fueron las estrategias comunicacionales aplicadas en la implementación, difusión, evaluación y reformulación del programa.

Dado que la iniciativa del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», surge a partir de la readaptación del Programa cubano, implementado en Argentina desde 2005, haremos una breve descripción del mismo, caracterizando su estructura formal, los principales destinatarios, la metodología aplicada, etc; que nos permitirá luego aproximarnos a una caracterización más precisa del Programa/objeto de estudio.

4.1 El Programa de Alfabetización cubano «Yo, sí puedo»: la raíz sociológica

Para continuar con lo descripto en el capítulo anterior, vamos a proceder a caracterizar la raíz sociológica del programa de alfabetización cubano «Yo, sí puedo», a partir de la cual se justifican muchos de los requisitos para su implementación.

El enfoque sociológico del programa de alfabetización se sustenta en las concepciones filosóficas del materialismo dialéctico, en tanto su creadora, la cubana Leonera Relys, sostiene que en el proceso educativo se da la ascensión del conocimiento: de lo concreto real a lo abstracto, a lo concreto pensado; y el mismo, refleja las leyes objetivas del proceso docente educativo que se desarrolla en su interior. Asimismo, concibe la determinación del ser social sobre la conciencia social, la cual desempeña un papel activo; el carácter clasista e ideológico del ser; y el enfoque multilateral y sistémico de los objetos y fenómenos.

Por otro lado, sostiene que: «El analfabetismo es un fenómeno que no afecta de forma homogénea a los países y poblaciones. Por diversas razones de desarrollo educacional y de situaciones políticas, sociales, económicas, étnicas, geográficas y de otra índole, incide más fuerte en determinados países, sectores o grupos poblacionales que en otros» (Relys. 2005. p. 13).

De esta manera, se considera imprescindible la contextualización del Programa que incluye el estudio de población por sexo, edad, estado civil, número de hijos, situación de salud y laboral, credo religioso, tradiciones, costumbres, solvencia económica, entre otros.

Estructura Formal

El Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo» se implementa a partir de la aplicación de un método educativo que es flexible, y si bien se calculan tres meses para su desarrollo, hay experiencias donde la acción educativa es realizada durante un mes de forma intensiva lográndose un primera alcance que certifica que ese participante «aprendió a leer y escribir». Ésta primera meta, independiente del tiempo transcurrido desde el inicio hasta su alcance, se cumple mediante la escritura y lectura en voz alta de una carta personal dirigida a algún familiar, amigo o persona cercana.

El material de trabajo del programa se organiza en 65 videoclases; distribuidas en 17 audiovisuales en Dvds, que desarrollan en forma gradual los contenidos; y en cartillas impresas para los participantes que permiten acompañar todo el proceso.

En las clases audiovisuales se aborda desde el aprestamiento hasta el aprendizaje de las letras, introduciendo también temáticas de interés general que se relacionan con las palabras claves utilizadas en cada uno de los encuentros.

Teniendo como premisa lo anteriormente detallado, el método plantea en su estructura formal la existencia de tres etapas que lo vertebran:

1. Etapa de adiestramiento

En esta etapa se pretende entrenar, guiar y preparar al alfabetizando para el aprendizaje de la lecto-escritura. Están comprendidas las diez primeras clases, de las cuales:

- × Las cinco primeras permitirían: familiarización, desarrollo de la expresión oral y de habilidades psicomotoras. Aseguramiento de la representación gráfica de los números de 0 al 30.
- × Las cinco clases restantes están dirigidas al estudio de las vocales.

2. Etapa de aprendizaje de la lecto-escritura

Al desarrollo de esta etapa se dedican 42 clases. En las primeras 23 clases se van introduciendo las dificultades que se presentan en el idioma:

- ✦ Combinación de ce-ci, güe- güi. Uso de la rr en sonidos fuertes y suaves.
- ✦ Ubicación del alfabetizando en un número que conoce, acompañado de una letra que desconoce.
- ✦ Reconocimiento de una figura fácil y debajo de ella, la palabra objeto de estudio.
- ✦ Presentación de una idea u oración en la que se encuentre la palabra a trabajar, y a partir de ello: extracción de la palabra clave, división en sílabas de dicha palabra, combinaciones normales e inversas, producción verbal de nuevas palabras e ideas.

3. Etapa de consolidación

El objetivo de esta etapa es fijar los conocimientos adquiridos, asegurar lo desarrollado hasta ese momento y verificar hasta qué punto se aprendió bien. Se dedican 11 clases y dos finales de redacción, teniendo como ejes centrales:

- ✦ Consolidar las dificultades de las grafías a modo de juego o entretenimiento.
- ✦ Desarrollar la escritura y la lectura a un nivel elemental. El asistente debe organizar palabras hasta lograr que estas tengan un sentido lógico.
- ✦ Con diferentes imágenes, nombrar y escribir, mediante el auxilio de los números, objetos y palabras trabajadas, tanto en la cartilla como en los videos.
- × Cuando los alfabetizandos dominan todas las grafías, se va introduciendo, paulatinamente, la letra cursiva, el cual es uno de los objetivos de la post alfabetización.

Los alfabetizandos

La clasificación del «Yo, sí puedo» ubica a los alfabetizandos en tres grupos:

- 1) Illetrados puros: son aquellas personas que nunca asistieron a la escuela.
- 2) SemiIlletrados: son aquellas personas que en algún momento asistieron a la escuela. Se incluyen también a quienes reconocen las letras y saben escribir algunas palabras.
- 3) Illetrados especiales: son personas con necesidades educativas especiales, por lo que se debe tener en cuenta las limitaciones que las mismas presentan.

De esta caracterización inicial depende el posterior desarrollo del Programa, de manera que: teniendo conocimiento de los saberes previos que presentan los asistentes, es posible adelantar videoclases o enfatizar en aquellos que se visualicen como de mayor importancia.

La cartilla «Yo, sí puedo»

Como lo mencionamos anteriormente, acompañando el desarrollo de las clases audiovisuales están las cartillas: un soporte para el trabajo en cada una de las clases, que acompaña a los videos. Esta cartilla, a través de la utilización de símbolos, va indicando al alfabetizando las tareas a realizar:



A partir de ella, el alfabetizando va trabajando cada uno de los temas y relacionando lo que acontece en los videos con el material impreso que posee en sus manos.

En cada una de las páginas que componen la cartilla aparece un recuadro central, que tiene el objetivo de resumir las letras o fonemas estudiados, con el propósito de que los alfabetizandos puedan llenar los espacios en blanco de cualquier ejercicio con mayor rapidez y facilidad.

Los facilitadores

El facilitador es aquella persona que se encarga del acompañamiento durante el proceso de implementación del programa, aquel que vehiculiza, que «facilita» la aprehensión de los contenidos por parte de los alfabetizandos. Además, se encarga de llevar adelante el relevamiento para detectar posibles participantes del programa, y convocarlos a ser parte del programa, una vez detectado que no reúnen las herramientas de lecto-escritura mínimas.

Los facilitadores tienen una primera y única capacitación dictada por los asesores pedagógicos: alfabetizadores cubanos radicados en Argentina, que brindan algunas herramientas básicas para comprender la estructura formal del método, sus requerimientos y alcances. Además de ésta capacitación, se les entrega a los facilitadores un manual de ayuda para las clases.

La propuesta que presenta la enseñanza de la lecto-escritura, a través de las videoclases, implica que el facilitador no necesariamente sea un educador o maestro, sino que basta con que sepa leer y escribir, y pueda resolver las dificultades que se presentan en cada clase.

En promedio, los participantes aprenden a leer y escribir en sólo tres meses, pero está establecido como principio que las personas continúen estudiando al menos hasta concluir la enseñanza primaria. En este sentido, el facilitador cumple un rol esencial en tanto debe ser capaz de poder ayudar a cumplimentar este objetivo.

Los encuentros presenciales

En el manual de ayuda para el facilitador se sugieren algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de interactuar con los participantes y propone la organización de los encuentros de la siguiente manera:

- × 10 minutos para el diálogo colectivo (destinados a la asistencia y al comentario de situaciones particulares de cada uno).
- × 30 minutos de clase televisiva y, posteriormente 15 minutos para el intercambio activo.
- × 10 minutos de receso o cambio de actividad.
- × De ser posible se utilizará alguna sesión para un sábado o domingo, para realizar repasos o consolidar los contenidos a una clase televisiva en específico.

- × El facilitador no debe pasar a un nuevo ejercicio sin comprobar que sus alfabetizandos dominen el anterior.
- × Es necesario que el facilitador observe y estudie las clases previamente, con la finalidad que sea capaz de establecer adecuadas relaciones entre estas y el encuentro presencial, así como copiar algunos ejercicios de la clase.

Los centros o puntos de alfabetización

Los centros o puntos de alfabetización son aquellos ámbitos en los que la gente se reúne a mirar los videos y realizar los ejercicios.

Estos lugares presentan características diversas, debido a las particularidades de cada espacio, siendo escasos los requisitos necesarios para que estos funcionen como tal.

De este modo, pueden ser centros de alfabetización: casas de vecinos, los centros comunitarios, escuelas y todos aquellos sitios en los que sea posible la visualización de los videos, a través de un televisor y un reproductor de Dvds. Tal es así, que no sólo los contextos áulicos son los habilitados, sino también aquellos que puedan ser adaptados para el desarrollo de la clase, pudiendo garantizar que la distancia a clases no sea un obstáculo, y que puedan dictarse en sitios más familiares.

4.2 El Estado y las políticas públicas

Para tratar de comprender el diseño de una política pública particular; en este caso el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA; es imperioso partir encuadrando el análisis dentro de una serie de aspectos jurídicos, administrativos y de concepción, que hacen a la comprensión de la gestión de las políticas públicas.

Para este fin, en primer lugar, es necesario expresar qué entendemos por Estado. Al respecto, vamos a considerar que: «El Estado es producto y manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase. El Estado surge en el sitio, en el momento y en el grado en que las contradicciones de clase no pueden, objetivamente, conciliarse. Y viceversa: la existencia del Estado demuestra que las contradicciones de clase son irreconciliables.» (Lenin, 2001: 16)

Así consideramos, que el Estado no puede ser nunca una abstracción institucional aislada, sino que es producto de una relación social, producto de un vínculo entre diversos actores sociales, con intereses distintos.

Lenin cita a Engels para describirlo y dice:

«El Estado —dice Engels, resumiendo su análisis histórico— no es, en modo alguno, un poder impuesto desde fuera a la sociedad; ni es tampoco «la realidad de la idea moral», «la imagen y la realidad de la razón», como afirma Hegel. El Estado es, más bien, un producto de la sociedad al llegar a una determinada fase de desarrollo; es la confesión de que esta sociedad se ha enredado consigo misma en una contradicción insoluble, se ha dividido en antagonismos irreconciliables, que ella es impotente para conjurar. Y para que estos antagonismos, estas clases con intereses económicos en pugna, no se devoren a sí mismas y no devoren a la sociedad en una lucha estéril, para eso se hizo necesario un poder situado, aparentemente, por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el conflicto, a mantenerlo dentro de los límites del «orden». Y este poder, que brota de la sociedad, pero que se coloca por encima de ella y que se divorcia cada vez más de ella, es el Estado.» (Lenin, 2001: 16).

Esta es la concepción del Estado que nosotros adoptaremos para el abordaje de nuestra tesis. Sin embargo, el Estado como tal, fue concebido y analizado por autores y corrientes de pensamiento de la historia mundial de manera diferente, y en reiteradas oportunidades se lo análoga a gobierno.

4.3 Lo público y el Estado en el Siglo XX y XXI

Con el correr del Siglo XX y: «Apoyada en la concepción del «Estado benefactor» o «Estado de

Bienestar», surgida tras la llamada Segunda Guerra Mundial, el Estado pasó a ocupar todo el espacio de la gestión de lo público, dejando sin margen de posibilidades al resto de los actores sociales. La condición de garante se entendió y se confundió con la de único actor y protagonista, relegando a otras iniciativas» (Uranga, 2012: 3).

Ya entrada la fase final del Siglo XXI, en los 90, con la llegada del modelo neoliberal el rol del Estado cambió. El sistema de producción capitalista hegemónico a nivel global, necesitaba de un Estado que sea garante en la ejecución de las propuestas del «mercado» y de la banca financiera global. Así, se implementaron políticas de estabilización y ajuste estructural que se centraron en una abrupta reducción del gasto (o inversión, según su concepción) público y reducción del déficit fiscal. Dichas medidas pusieron en debilidad la cobertura en el sistema de protección social, afectando seriamente la calidad en la prestación de los servicios de salud y educación pública.

En este sentido, a diferencia del Estado de Bienestar, de la época de posguerra; este modelo de Estado abandonó muchos de los espacios que atendía, aplicando medidas e implementando programas que viraron hacia otros sectores sociales.

Esta tendencia se profundizó en el ámbito rural, dado a que como históricamente sucedió (y sucede en la actualidad), la implementación de políticas públicas en esos territorios se realizó de manera exógena, desordenada, y sin una preparación administrativa y funcional. Así la histórica diferencia entre lo urbano y rural volvió a acrecentarse dejando al sector rural con mayores índices de precariedad.

De esta manera, y sin el Estado como garante de la gestión de lo público, se empezó a considerar otras formas de conceptualizarlo: «el Estado es parte esencial de lo público pero no lo agota. Lo público, por lo contrario, tiene que ver con todo aquello que es atinente a los asuntos de interés común, no importa cuáles sean los actores que se impliquen o se ocupen. Lo público, en consecuencia, es responsabilidad de todos los ciudadanos y ciudadanas.» (Uranga, 2012: 3).

A la par, emergieron nuevas prácticas y actores que se iban haciendo cargo de tareas y funciones con la intención expresa de contribuir a la vigencia de los derechos fundamentales de todos los hombres y mujeres del país.

En estos años surgió el movimiento piquetero; y organizaciones y movimientos sociales de diferente raigambre empezaron a abordar las negligencias de una sociedad que comenzaba a sufrir la «retirada» del Estado y la renuncia de sus responsabilidades¹: privatización de las empresas estatales, y la consiguiente pérdida del empleo; flexibilización laboral; ingreso de productos de consumo importados que devastaban la producción local; falta de ingresos destinados a la atención pública de la salud; poca inversión en materia educativa; etc.

Asimismo, y en paralelo, en las Universidades (sobre todo en las de enseñanza pública) aparecieron agrupaciones estudiantiles que, desde una lógica académico-gremial, comenzaron a generar actividades y proyectos para suplir esta ausencia.

Una de las actividades que mayor incumbencia y alcance real tuvo con las sociedades excluidas fueron aquellas vinculadas con la «articulación social»²: proyectos de murga, apoyo escolar, alfabetización de adultos, pasantías con pequeños productores, merenderos infantiles, se extendían a lo largo y ancho del país. Así, el movimiento estudiantil organizado volvía a asumir un compromiso social que por los 80, 90 parecía haber perdido³.

¹ Hablamos de «retirada y renuncia» del Estado o de «Estado ausente» para graficar que las funciones y obligaciones del mismo estaban más enfocados en garantizar la libre concurrencia, y negocio de capitales extranjeros; y el afianzamiento de los capitales financieros transnacionales; dejando de lado el diseño e implementación de políticas sociales destinadas a la población con necesidades básicas insatisfechas, a los sectores productivos locales y a las grandes masas de asalariados.

² Preferimos no usar el concepto de «extensión» para ponerlo en tensión, y adoptamos el de «articulación social» dado que los ejemplos revisados y estudiados dan cuenta de ser, tanto en lo conceptual como en lo metodológico, iniciativas que retoman las ideas del pedagogo brasileiro Paulo Freire, que cuestionan la educación bancaria y proponen la educación popular como alternativa.

³ En este contexto en varias ciudades del país diferentes organizaciones sociales empezaron a implementar el Programa de Alfabetización «Yo, sí puedo». De ésta época datan los primeros puntos de alfabetización donde se aplicaba el método cubano, que luego será retomado por el RENATEA para lanzar su programa nacional.

Sin embargo, y según lo afirma el autor Bruno, con el cambio de siglo, y la llegada de los gobiernos progresistas en Latinoamérica, el escenario se modificó y hubo una tendencia regional a reposicionar al Estado como «actor fundamental de la regulación del mercado, la promoción del desarrollo y el bienestar social, operando directa o indirectamente en sectores considerados clave para el logro de esos fines y una articulación más equilibrada en los escenarios internacionales» (Bruno, P., 2012: 11).

El Estado pasó a retomar el rumbo perdido en los 90, hacerse cargo de la gestión de lo público y de satisfacer las demandas insatisfechas de un pueblo que sobrevivía (a duras penas) a los años más duro del neoliberalismo. Sin embargo, esto trajo aparejado una mayor tensión entre el Estado y las organizaciones sociales, piqueteras y estudiantiles de la época, que habían pasado a ocupar un lugar protagónico en la construcción, diseño e implementación de acciones colectivas para satisfacer las demandas producto de un «estado ausente».

En éste sentido, como dice Uranga (2011), los unos y los otros tuvieron que adaptarse a la nueva situación, hallar nuevas formas de dialogar, negociar, encontrar consensos en la acción. Allí también, la comunicación, en sus más diversas formas, fue protagonista.

4.4 El Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo»

Para iniciar este apartado, y darle una continuidad con el desarrollo del anterior, es necesario definir que entendemos por política pública. Vamos a considerar a «políticas públicas» como: «El conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios» (Tamayo Saenz, 1997: 281).

Como lo decíamos al principio de éste capítulo, y coincidiendo con esta conceptualización, una de las primeras decisiones de la dirección del Registro Nacional de Empleadores y Trabajadores Agrarios (RENATEA) fue la de implementar un programa de alfabetización.

Según la página web del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; el Registro Nacional de los Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATEA), tiene como objetivo: «Implementar programas de alfabetización, capacitación, formación y perfeccionamiento técnico para los trabajadores agrarios del sector, y acciones orientadas a facilitar la reinserción ocupacional de los trabajadores agrarios» (Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación Argentina, 2014).

A continuación, intentaremos hacer un recorrido histórico desde la creación del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», haciendo hincapié en la descripción del método adoptado, sus alcances, etc.

El Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», comienza a implementarse en el territorio Nacional en el año 2013, a través de la firma de convenio con la Fundación «Un Mundo Mejor Es Posible». El mismo fue una readaptación del Programa de alfabetización cubano «Yo, sí puedo», y estuvo destinado a trabajadoras/es en activo o desocupados, mayores de 18 años y a sus familias, que sintieran inquietud y motivación por iniciar el proceso de alfabetización, y su continuidad en la enseñanza formal y/o técnico profesional⁴.

En su primer año se implementó en 14 Provincias (San Luis, Mendoza, La Rioja, San Juan, Córdoba, Santa Fe, Corrientes, Misiones, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Buenos Aires, Entre Ríos, La Pampa), tuvo 650 participantes, de los cuales 149 resultaron alfabetizados, y hubo un total de casi 400 facilitadores en todo el país.

Este primer año resultó una prueba piloto que permitió para el 2014 diseñar una nueva estructura de abordaje territorial, a partir de fortalecer la coordinación del programa, logrando una mejor gestión y alcance del mismo.

⁴ Según determinó el organismo aquellos que no tuvieran la mayoría de edad no podían acceder al Programa dado que en nuestro país la obligatoriedad escolar, que se extiende desde el año 2014 a la edad de cuatro años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, lo impide. Por este motivo, el RENATEA fijó esta cláusula y mediante diferentes acciones buscó promover que los menores de 18 años concurren a las instituciones de educación formal.

En el año 2014, el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA extendió su desarrollo territorial a 19 delegaciones sumando cinco delegaciones con respecto al 2013: Jujuy, Tierra del Fuego, Formosa, Chaco y Catamarca. Este mayor desarrollo territorial en diferentes provincias con respecto al año anterior, se vio expresado también en el crecimiento en la cantidad de articulaciones con municipios y organizaciones sociales, y en la cantidad de participantes, facilitadores y graduados, resultando 1050 personas graduadas, cifra que demuestra un crecimiento de un 700% en relación al año 2013.

Estructura formal

La estructura de gestión y funciones para la implementación del programa estuvo compuesta por una Coordinación Central, los asesores pedagógicos de la «Fundación Un Mundo Mejor es Posible» (UMMEP), los referentes de Formación provinciales del RENATEA, los coordinadores regionales y/o provinciales de los facilitadores y los facilitadores.

La Coordinación Central fue llevada adelante por el Departamento de Formación RENATEA Central, a cargo de la Licenciada María Paula Giménez, Jefa del Área de Formación RENATEA. Dicho espacio se encargaba de:

«Coordinar institucional y políticamente el programa; promover la implementación paulatina de las acciones con enfoque de género, respeto a la interculturalidad, focalizando la mirada en la promoción de derechos; e incentivar la terminalidad educativa y la formación técnico profesional articulando con diferentes instituciones y programas nacionales y/o provinciales con el fin de conseguir la mejora de calidad de vida de los y las participantes y el desarrollo local» (RENATEA, 2014).

Además participaban de la Coordinación Central, Jorge Padrón: responsable en Argentina del Programa «Yo, sí puedo» e integrante de la «Fundación Un Mundo Mejor es Posible» (UMMEP); y la Coordinadora Nacional de los Facilitadores.

La Fundación «Un Mundo Mejor es Posible», a través del Responsable Nacional y sus diez asesores pedagógicos asentados en diferentes provincias del territorio nacional eran: «Los responsables de realizar un acompañamiento pedagógico y metodológico en la implementación territorial del método «Yo, sí puedo» en los diferentes puntos de alfabetización, realizar informes mensuales, sistematizar las actas de inicio del proceso de alfabetización, llevar un registro de los participantes y graduados, realizar rendiciones y hacer un seguimiento de los puntos de alfabetización para corroborar su aplicación» (RENATEA, 2014).

Por su parte, la Coordinadora Nacional de Facilitadores tenía como tarea:

«relevar y sistematizar el seguimiento de las acciones previstas en los territorios en base a los insumos obtenidos por los/as Coordinadores Regionales y/o Provinciales; promover y definir junto con los demás coordinadores las estrategias de captación e implementación del Programa en los diferentes territorios; localizar voluntarios que deseen ser facilitadores; elaborar una lista de facilitadores/as de todo el país; identificar necesidades de los puntos de alfabetización: qué materiales necesitan para el desarrollo de las clases, número de facilitadores; relevar información mes a mes de los puntos de alfabetización abiertos: cantidad de alfabetizados, número de clases realizadas, dificultades en la implementación, asistencia de facilitadores y alfabetizados, número de graduados; y por último hacer un seguimiento del desempeño de los facilitadores/as y sus respectivos coordinadores». (RENATEA, 2014).

Los cuatro coordinadores de facilitadores dispuestos en diferentes regiones del país: NEA, CUYO, NOA y CENTRO, cumplían funciones complementarias a las del coordinador nacional.

Además de estos actores implicados estaban los facilitadores o alfabetizadores voluntarios que, en continuo contacto con el territorio, implementaban el programa, y eran los responsables

de garantizar que los participantes terminasen las clases adquiriendo las herramientas de lecto escritura.

Por último, estaban los alfabetizando o participantes: aquellas personas que no poseían las herramientas de lecto escritura y que, al momento de la implementación del programa, se habían animado a incorporarse con el fin de aprender a leer y escribir.

4.5 La comunicación pensada desde el Estado en el PNAR

El desplazamiento del Estado en los 90, junto a la aparición de nuevas organizaciones sociales y políticas que se hacían cargo de lo público (y de satisfacer demandas que el Estado no cumplía), generaron nuevas experiencias, las cuales derivaron en nuevas concepciones sobre la participación y la comunicación⁵.

Así, el Estado tuvo que necesariamente empezar a dialogar con estas nuevas organizaciones, y repensar su campo de acción, tanto para contenerlas e incorporarlas en su plan de gobierno, tanto para enfocarse en el diseño e implementación de otras políticas públicas. Hubo que inventar y crear este campo disciplinar, pensado no sólo como hasta entonces se venía haciendo: como comunicación institucional (desde la gestión de la imagen pública, la publicidad de los actos de gobierno); o como política de medios, circumscripita al diseño, implementación y evaluación de políticas nacionales de comunicación.

Así, y retomando el análisis de uno de los apartados anteriores, sostenemos que la comunicación debe ser tenida en cuenta y planificada en todos los organismos del Estado; desde la formulación hasta la construcción, diseño, implementación y evaluación de políticas públicas concretas que éste ponga en funcionamiento.

En cuanto a la construcción de la política pública, planificar la comunicación de manera estratégica puede aportar un bagaje valioso de información sobre los derechos básicos de los ciudadanos, sus necesidades, intereses y deseos. Obviar de esa información o no tener una perspectiva de derechos; mediante la cual los ciudadanos conozcan en profundidad qué les corresponde, sus garantías esenciales para vivir como seres humanos; generaría que cualquier programa gubernamental-institucional, pueda verse gravemente restringido a las experiencias, opiniones y, eventualmente, a los intereses particulares de aquellos que administran o gestionan los organismos públicos.

Ésta idea nos lleva a presuponer que todo programa de gobierno, desde su diseño hasta su evaluación, al estar impartida por sujetos sociales está en pugna por orientar el desarrollo del mismo en particular; y de una visión del organismo en general; en función de los intereses de quienes la impulsan. Así, cada uno de los actores que está relacionado con la temática o el programa apela a los recursos económicos, de poder, de conocimiento, e institucionales que posee, para presionar a favor de una resolución del problema que satisfaga más a sus intereses particulares, sectoriales. De esta manera, consideramos valioso tener una vasta información sobre los derechos y las necesidades de la población, que permite un ejercicio activo de la ciudadanía, así como también, saber cuáles son las verdaderas y más urgentes demandas.

Es en este sentido, que el diseño e implementación del Programa de Alfabetización de alcance Nacional partió de la base de la identificación de un problema en el sector rural: una alta tasa de analfabetismo en los/as trabajadores/as agrarias/os y sus familias.

Al respecto, María Paula Giménez nos dijo sobre la creación del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA:

⁵ En referencia a esto, Washington Uranga (2009: 179) sostiene que no se puede hablar de lo público abstracto, sino de un espacio concreto donde los derechos de todos y todas adquieren visibilidad y se ejercen. Ese espacio no es verdadero, genuino y legítimo sin comunicación, porque lo comunicacional, es decir, la construcción de relaciones entre los actores en el escenario social es constitutivo de lo público.

«La idea surge producto de la creación de la ley de trabajo agrario y del Organismo, y de la asignación de funciones de registración de los trabajadores agrarios por parte del Estado. Además se identifica que en las prestaciones, en las libretas de los trabajadores agrarios, aparecían firmas con huellas digitales en gran cantidad, que demostraban que esas personas no sabían leer y escribir porque firmaban con el dedo o una cruz. Entonces a la hora de diseñar los objetivos estratégicos, la visión y la misión se planteó la necesidad de trabajar sobre el acceso de derechos de los trabajadores agrarios y uno de esos fue la alfabetización: el acceso de la lecto escritura.» (MPG Entrevista 1.1).

De esta manera, según Uranga (2009) también se garantiza una mayor apropiación de los programas institucionales; en tanto son pensados y diseñados acorde a la manera de ver y transitar el mundo de esos ciudadanos para lo cual fueron creados. No tener en cuenta los condicionantes histórico-sociológicos; aun cuando la población destinataria está siendo alcanzadas por las influencias urbanas, a través de la radio, de las telecomunicaciones o el transporte; puede coartar las iniciativas de participación.

En el mismo sentido, Lucas Aguilera, ex gerente del RENATEA, nos dijo: «Es en este sentido que apuntamos a que desde las Subgerencias y las delegaciones, se tome como punto de partida el diagnóstico de los territorios, y, en función de los lineamientos estratégicos definidos por la dirección del registro, se orienten todas las acciones y decisiones a dar respuestas a las problemáticas identificadas en ese diagnóstico. Lo que se trataba era de no caer en acciones puntuales que no respondan a la relación entre lo estratégico y lo problemático a resolver». (LA Entrevista 2.2).

Concebida de esta manera, al decir de Uranga:

«Se puede entender la política pública como una estrategia destinada a la construcción del bienestar colectivo en un determinado campo. Las nuevas experiencias de participación que fueron asomando a la luz de la crisis de la política entendida solamente como partidocracia ponen en evidencia que tales políticas públicas requieren de la comunicación, y más particularmente la comunicación pública comprendida fundamentalmente como «poner en común» (Uranga, 2009: 4).

De esta forma, sostenemos que el proceso de construcción de políticas públicas no puede limitarse a las oficinas del Estado, a las prioridades decididas exclusivamente por administradores públicos o técnicos, muchos de los cuales no conocen con exactitud las necesidades e intereses de esa población. En relación a esto la Licenciada Giménez, nos expresó: «Todas las políticas del RENATEA pretendían tener una impronta territorial. No de arriba para abajo, sino de abajo hacia arriba; que pudiera ser con participación de los actores locales. Brindando elementos desde estructura del Estado para facilitar el acceso pero siempre tomando la red territorial como un elemento fundamental para su creación e implementación». (MPG Entrevista 1.2).

4.6 La alfabetización como Programa Nacional del RENATEA

La alfabetización entendida como derecho fundamental, no puede ser vista como una obra de beneficencia, ni como una concesión, sino como un derecho de todos los ciudadanos. Ésta es la manera en que Freire entiende la alfabetización, aunque dice que en la mayoría de los casos:

«...Aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que ‘saben’ hacen a quienes ‘nada saben’. Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho a decir su palabra, una vez que la regala o la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos» (Freire, 1968: 35).

Esto en parte se debe, a que las mismas personas faltas de herramientas de lecto-escritura todavía no logran asumir la educación como un derecho que le corresponde. En otras palabras: la educación no aparece como una reivindicación consciente por los sectores más excluidos, o en cualquier caso, está muy por detrás de otras reivindicaciones como el salario, la vivienda, etc.

En este sentido, coincidimos en afirmar que no educarse es no ejercer un derecho, pero también el abono para la violación de muchos otros. No concebirlo de ésta manera, en cierta medida tiene que ver a que cuando surge la educación como una necesidad es pensada en la mayoría de los casos como una exigencia de educación para los hijos, de construcción de escuelas, de mejor atención y trato por parte de los maestros; pero difícilmente como una exigencia de educación para los adultos. De ahí que las campañas y programas de alfabetización surgieron más como una opción de gobierno, grupos o instituciones que ven en ella una necesidad, más que como una respuesta a una presión efectiva ejercida por las personas que no saben leer y escribir. De esta manera, los ciudadanos no perciben a la alfabetización como una demanda lograda sino como una propuesta ofrecida desde afuera, como una concesión, como un servicio o como mero asistencialismo.

Ahora bien; si entendemos la alfabetización como un instrumento destinado al desarrollo de una sociedad consciente, crítica, autónoma, capaz de asumir la transformación de su realidad circundante, debemos reconocer que toda forma de paternalismo es un enemigo de la educación popular y, romper con eso es una necesidad que emana de la propia naturaleza y de los objetivos que asignan aquellos educadores populares u otros sujetos comprometidos con esta tarea.

En este sentido, para lograr este cometido, los impulsores del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA, y a través de los responsables del área de formación y capacitación de las delegaciones provinciales, se encargaron de transmitir; a los futuros facilitadores; en reuniones previas a la concurrencia a los puntos de alfabetización; lo que el organismo entendía por alfabetización, brindaban herramientas de la educación popular, y encomendaban el rol de facilitador diferente al de extensionista o maestro. Al respecto, Florencia López, una de las facilitadoras nos dijo:

«Aprendí más de ellos, de lo que ellos aprendieron de mí. Ellos cuando van te cuentan sus experiencias y terminas nutriéndote de cosas que ni tenías idea de la vida y entiendes porque ellos están ahí y creo que eso es un montón. Esto era algo que yo sabía que me iba a pasar porque cuando fui convocada para alfabetizar, me explicaron de que se trataba la educación popular. Tenía claro que más que enseñar, íbamos a aprender y conocer juntos». (FL Entrevista 7.1).

Además, coincidiendo con lo desarrollado en el capítulo tres (en el apartado de «Alfabetización» de la presente investigación), la propuesta que surgió desde el RENATEA: de trabajar en la alfabetización de las/os trabajadoras/as y peones rurales no sólo se vinculaba a posibilitar una herramienta necesaria y fundamental para desenvolverse en un mundo letrado, sino también restablecer un derecho esencial para la constitución identitaria de los sujetos:

«El Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENTA), tiene como fines específicos el registro, fiscalización y seguridad social respecto de la actividad agraria y de todos/as los/as trabajadores del sector que se desempeñan en las distintas unidades productivas regionales que tienen desarrollo en todo el territorio del país. A partir de ello, se proponen diferentes líneas de acción en pos de llevar a cabo dichos objetivos»: (...) «Fortalecer mediante la alfabetización procesos que fomenten la identificación y concientización de los trabajadores y trabajadoras agrarios como sujetos de derecho, tanto en el plano individual como en el colectivo, desarrollando con estas acciones un nuevo sentido a la ciudadanía y de sus responsabilidades». «Ofrecer a las y los trabajadores agrarios la posibilidad de desarrollar y profundizar conocimientos y habilidades para la mejora personal y de la comunidad» (RENTA, 2014).

Siguiendo este planteo, la alfabetización permitiría y posibilitaría el acceso a una lectura crítica de la realidad. Esto significa, problematizar aquellas cuestiones que tienen que ver con el hacer y con la vida diaria de los sujetos, abriendo un sinnúmero de posibilidades, entre ellas: poseer más herramientas para realizar mejoras y transformaciones en dichos contextos. Es en este sentido que, la comunicación se vuelve un elemento central: «Ser dialógico es vivenciar el diálogo, es no invadir, es no manipular, es no 'esloganizar'. El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan» (Olivera Soares, 2000:6)

Estas reflexiones se sustentan en la consideración de que tanto el aprender a leer como a escribir generan no sólo la adquisición de un aprendizaje concreto, sino que también promueven nuevas formas de leer, escribir y aprehender la realidad. Al respecto, Verónica Amadeo, una de las alfabetizandas, nos dijo: «Yo considero que aprender a leer y escribir sirve para tener un mejor entendimiento de las cosas. Te llegan cartas, boletas de la luz y entendés lo que estás leyendo. Le pude enseñar a mis hijos para que puedan aprender más. Te ayudan si alguien te pide un préstamo: por ejemplo del banco, y entendés porque está esa deuda» (VA Entrevista 4.1).

A partir de esta reflexión, también se percibe que el desarrollo del Programa de Alfabetización RENATEA, posibilita el acceso al conocimiento de nuevas normativas, posibilitando así el diálogo respecto a las condiciones socio laborales y a la detección futura de posibles vulneraciones.

4.7 La comunicación según la coordinación central del PNAR

Partimos de la base de que: «la manera en que la comunicación es entendida por los diferentes miembros de la organización juega un papel clave en la peripecia y los resultados de la intervención». (Kaplún, G., 2000:8)

Así, una de las primeras preguntas que buscamos responder a través de las entrevistas que hicimos a funcionarios y trabajadores/as del RENATEA, era saber qué entendían por comunicación, y si había un equipo de comunicadores durante el desarrollo del programa; dado que ningún documento oficial a los que pudimos tener acceso, daba cuenta de eso.

En este sentido, fuimos indagando y nos encontramos con diversas respuestas que es necesario analizar para constatar algunas de las hipótesis que teníamos al comenzar la investigación, como por ejemplo: cuál es la idea de comunicación imperante en este organismo gubernamental.

Al respecto, ante la pregunta si hubo uno o varios comunicador(es) en la formulación del programa de alfabetización, Santiago Iorio, ex trabajador del RENATEA, nos respondió:

«No, los comunicadores no participaron. Hay que pensar la política pública en función de la dinámica interna. Como te decía, era un organismo de reciente creación por lo que las áreas tuvieron ciertas mutaciones internas, que de alguna manera incidieron en los procesos de formulación de las políticas. En ese momento, el área de comunicación estaba atravesando unas modificaciones internas, de cambio de autoridades, de cambios de equipo, que creo de que alguna manera eso influyó porque, después, a medida que se consolidó el equipo, sus jefes de áreas definieron articular con las otras áreas; y nosotros articulamos muchísimos y empezamos a coordinar. Creo que esto tiene que ver en porqué no se incluyó a un comunicador». (SI Entrevista 3.1).

El ex gerente del RENATEA, sobre el mismo interrogante nos expresó: «Se hizo articuladamente con la Subgerencia de Comunicación. Todo lo que fue audiovisual, radial se hizo desde ahí». (LA Entrevista 2.3).

Al respecto de la pregunta acerca de qué se entiende desde el RENATEA cuando hacen alusión a la comunicación, María Paula Giménez nos dijo: «Había una idea de comunicación centralizada que tenía que ver con una consigna que se pudiera instalar de la misma manera en todo el país. Se construyó una consigna: «alfabetizar es incluir», se elaboraron materiales para la difusión pero después el trabajo fue principalmente local, a través de la radio, la tele». (M.G.P Entrevista 1.3).

Iorio, al interrogante acerca de cómo fue pensado el diseño de la estrategia de comunicación del PNAR, nos respondió:

«Desde un principio había dos poblaciones destinatarias: una más directa y una menos directa. Los analfabetos puros y/o funcionales, con los cuales la llegada de la comunicación no podía ser a través de mensajes escritos; y otro público destinatario y/o mediador, que fueron los voluntarios, los facilitadores, que permitieron la implementación más concreta del programa en el territorio. Entonces una primera fase del diseño, estuvo apuntado a la convocatoria de personas dispuestas a alfabetizar. Pensamos primeramente en el facilitador, porque sabíamos que la persona que se sumase a alfabetizar iba a ser la que llevase el mensaje. Sabíamos que esa persona iba a ser parte de la estrategia de convocatoria del programa.»(SI Entrevista 3.2)

4.8 Aportes desde la comunicación al PNAR

Luego de la identificación del problema: el alto número de analfabetismo en el sector rural, y las demás consecuencias que con ello se acarrea, se incluyó esta problemática en la agenda del Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios, para abordarla dentro del plan de acción de mediano plazo. A partir de esa definición, se evaluaron diferentes programas ya implementados en nuestro país para desterrar el analfabetismo. En este sentido, el ex gerente del RENATEA, Lucas Aguilera, nos contó:

«Se hicieron diferentes pasos. Primero se hicieron reuniones con el Ministerio de Educación de la Nación para intervenir a través del Programa Encuentro pero por la descripción del ámbito rural y las características del trabajador agrario no teníamos la capacidad de llegar territorialmente» (...) «Es el problema de lo rural, de cómo accedes a ese trabajador rural, porque está lejos, por la dispersión, porque son trabajadores temporales. Están en una provincia y después vuelven. Son nómadas». (LA Entrevista 2.4).

Por tal motivo, la conducción del Registro decidió crear el Programa Nacional de Alfabetización RENATEA, readaptando el Programa de Alfabetización «Yo Sí Puedo». En este sentido, Aguilera nos dijo: «Entonces ahí es cuando se toma la decisión de que teníamos que actuar con las organizaciones locales, el gobierno local, la iglesia, el vecino, la escuela. Para ello se amoldaba bien el Programa «Yo si, puedo», que se daba a través de facilitadores que podían saber leer y escribir, que podían ser los miembros de la familia» (LA Entrevista 2.5).

Lo organizativo

Para llevar adelante la implementación del programa, se hizo necesario que subgerentes, jefes de departamento y delegados provinciales asuman la responsabilidad de orientar la dirección de las acciones hacia la consecución de este objetivo. Esto implicó tomar nuevos compromisos y asumir nuevas tareas que requirieron desarrollar la capacidad de diseñar un plan territorial integral que tuviera en cuenta: una permanente articulación entre diferentes áreas del RENATEA una revisión constante del plan de acción y la capacidad de toma de decisiones de los referentes provinciales bajo los lineamientos planteados en la fundamentación y metodología de abordaje del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA (PNAR).

Partiendo de este aspecto, es fundamental tener en cuenta la importancia de la descentralización de la gestión del RENATEA, pero no sólo en el aspecto administrativo, sino fundamentalmente en lo que respecta a la definición político-institucional del diseño e implementación de la política pública (definida previamente al surgimiento del PNAR) que, como lo dijimos en otra oportunidad en el desarrollo de la investigación, buscó fortalecer el reconocimiento y la organización de los/as trabajadores/as agrarios/as a partir de necesidades concretas. Así, al igual que las otras líneas de acción del organismo, el programa debió estar conformado por un equipo técnico

territorial con un enfoque de desarrollo local que potencie la descentralización del diseño y ejecución, y la articulación con los actores relevantes del territorio.

En este sentido, la estructura formal o de coordinación se volvió indispensable en el Programa, dado que tuvo como eje estratégico las decisiones de los Delegados Provinciales del RENATEA y el trabajo territorial de los responsables del Área de Formación y Capacitación que lo implementaron y pusieron a disposición de la población destinataria, articulando roles de: asesores pedagógicos, coordinadores de facilitadores y facilitadores.

De este modo, la delegación de cada provincia fue la encargada de llevar a cabo el conjunto de convenios y articulaciones con municipios, organizaciones sociales y sindicatos del territorio circundante para potenciar el alcance del programa. Se partió de la base de que cada nuevo actor que conocía la experiencia era un eslabón más para conocer, difundir y/o implementar el programa.

Otros criterios para el diseño, la implementación y evaluación

Teniendo en cuenta los criterios fundamentales, que establece el teórico Washington Uranga (2011), que debe tener toda política pública, independientemente del área (salud, educación, seguridad, etc.), observamos que:

1) Como lo mencionamos en el apartado anterior, hubo una convocatoria a través de las delegaciones del organismo a: organizaciones, instituciones y diferentes actores locales, que permitieron el fortalecimiento y la inserción territorial del programa de alfabetización.

Soledad Leiva, una de las facilitadora, nos expresó: «Fuimos convocados por la Agrupación de estudiantes de la facultad. Nos comentaron otros estudiantes que venían alfabetizando de qué se trataba» (SL Entrevista 8.1). Al respecto, Ariana Luna, otra de las jóvenes que se encargaba de alfabetizar, nos expresó: «Vi carteles en la facu y me acerque a preguntar. Los chicos me invitaron a participar. Eran estudiantes de una agrupación que me invitaron a ser facilitador» (AL Entrevista 9.1). Al igual que Ariana, Florencia, otra de las facilitadoras, nos dijo: «Fui convocada por carteles que puso una agrupación en la facu y nos acercamos a preguntar». (FL Entrevista 7.2)

De esta manera, pudimos constatar el esfuerzo de organizaciones del movimiento estudiantil que se acercaron a las oficinas del RENATEA en la provincia a interiorizarse sobre el programa, y que luego convocaron a diferentes estudiantes de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) para ser facilitadores. Asimismo, uno de los puntos de alfabetización de la provincia estudiada se desarrollaba en un centro comunitario de la Comuna de Oro Verde, por lo que previo al dictado de las clases se hizo contacto con las autoridades de la comuna para que les facilitaran las instalaciones y tener datos fehacientes de la cantidad de analfabetos en la comuna. Éste primer contacto sirvió para dar a conocer el programa e involucrar a trabajadores/as y funcionarios de dicha institución.

En este sentido, sostenemos que el programa es multiactoral, en tanto convoca a varios actores sociales conocedores de la realidad de los vecinos y comprometidos con erradicar el analfabetismo en la provincia.

2) Otro criterio que sostiene Uranga como fundamental a la hora de implementar una política pública es el multisectorial: incorporando en el proceso de diseño y toma de resoluciones a todos los sectores económicos, productivos, sociales, culturales, académicos y políticos. Creemos que este criterio fundamental no se tuvo en cuenta en el diseño del programa; y sólo trabajadores/as y directivos del RENATEA se dieron la tarea de pensar y bosquejar un diseño del programa de alfabetización, que con el paso de los meses se fue modificando y readaptando.

Si por ejemplo, se hubieran incorporado a los destinatarios directos e indirectos de los materiales de difusión del programa en la toma de decisiones, así como en el diseño de los mismos, creemos que éstos se hubieran reconocido más rápidamente en el mensaje: se hubieran identificados con ellos, aun cuando no hayan participado directamente en su producción. Sin embargo, no queremos dejar de reconocer, de acuerdo a nuestra experiencia en otras áreas de gobierno o en otras instituciones, que los tiempos de la implementación de las políticas públicas de los gobiernos son

bastante disímiles dependiendo del organismo, su estructura y las «urgencias» o «importancias» dadas a ciertos sectores de la población o a temáticas, por parte del gobierno de turno; por lo que la aseveración antes mencionada queda como un supuesto ante la falta de una evaluación comparativa que nos permita afirmar que «esto hubiera funcionado mejor si se hubiera hecho de otro forma». Lo contemplamos para no obviarlo como una aproximación a una nueva conclusión, que pudiera disparar otros interrogantes en posteriores trabajos investigativos.

3) Asimismo, y por último, Uranga sostiene como fundamental la convocatoria abierta y disposición a aceptar las diferentes miradas que también permitan congregarse en la diferencia los distintos intereses en juego para avanzar hacia los consensos posibles. En este plano, Santiago Iorio, ex trabajador del RENATEA nos expresó:

«La característica del programa encontró su funcionamiento en esa estructura tripartita a nivel nacional, y provincial. Eso nos dio una visión más abarcativa de lo que era programa; porque no sólo era un acto pedagógico, sino también un acto político, de sumar, incluir a personas al sistema de educación formales y a otras que acompañasen. Poco a poco fue tomando ese rumbo. Un poco fue pensado y la práctica lo adecuó. La práctica adecuó el diseño a la realidad». (SI Entrevista 3.3)

El desarrollo de las clases

El método «Yo, sí puedo» desde su concepción parte de la reflexión y el diálogo entre facilitadores y participantes por lo que al comenzar la clase se da un encuentro entre dos o más cosmovisiones. En este sentido, según Freire (1973) para iniciar el diálogo el comunicador/educador debe hacer un reconocimiento del universo vocabular del otro, es decir: identificar el campo de significación (entendido como conjunto de lenguajes, códigos, valores e ideologías de los sectores populares) del interlocutor, a partir del cual se inicia el proceso de comunicación educativa.

Asimismo, partiendo de la idea de que el método «Yo, sí puedo» parte de lo conocido (números)⁶ y de la reflexión, a partir del diálogo en las clases que se da entre los participantes y los facilitadores, puede inferirse que coincide con la teoría de Ismar de Olivera Soares, que citaremos a continuación:

«No se trata, pues, de educar usando el instrumento de la comunicación, sino que ésta se convierta en la columna vertebral de los procesos educativos: educar por la comunicación y no para la comunicación. Dentro de esta perspectiva de la comunicación educativa como relación y no como objeto, los medios son reubicados a partir de un proyecto pedagógico más amplio. En este sentido, tanto Freire como Kaplún entienden conceptos como «contexto sociocultural», «Comunicación» y «Educación» como una relación y no como áreas que deban tener su objeto de estudio disputado.» (Olivera Soares, 2000:7).

Por otro lado, el Programa de Alfabetización en su propuesta de enseñanza cuenta con 17 audiovisuales, que contienen cuatro videoclases cada uno, y una cartilla que son la base para emprender el proceso de conocimiento con los participantes, acercarse al tratamiento de cada nuevo contenido y, sistemáticamente, a la ejercitación y consolidación de lo aprendido.

De esta manera, el material audiovisual y la cartilla no son entendidos «como actividad complementaria ni entendido como mera «actividad extracurricular», sino como el eje central y motor del proceso educativo». (Huergo, 2001:13).

Teniendo en consideración lo planteado, y tal cual lo vimos en apartados anteriores, volvemos a las reflexiones del pedagogo Paulo Freire (1973) que entiende a la educación como diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que

⁶ En su mayoría los/as trabajadores/as rurales conocen los números porque manejan el dinero para poder vender sus cosechas.

buscan la significación de los significados. Ariana Luna, unas de las facilitadoras, al respecto nos dijo: «Nos ayudamos los unos a los otros, y al final terminamos aprendiendo más los que enseñábamos». (AL Entrevista 9.2).

Así, la educación según Freire (1973) por el contrario, no es la transferencia de este saber (que lo torna casi «muerto»), es situación gnoseológica, en su sentido más amplio. No es extensión sistemática de un saber.

«La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados» (Freire; 1973:34).

Las mediaciones

Para hacer un análisis más exhaustivo del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA «Yo, sí puedo», es necesario hacer un apartado aparte describiendo y detallando la labor de los facilitadores: un actor clave y relevante en la implementación del programa. Para comenzar a caracterizarlo, es necesario aclarar que el RENATEA no contaba con presupuesto destinado retribuir la tarea de los facilitadores, por lo que se volvió necesario articular con organizaciones sociales y del movimiento estudiantil que pudieran tomar al programa como herramienta para organizar a jóvenes y adultos sensibilizados con esta problemática. Así, la mayoría de éstos resultaron ser estudiantes jóvenes dispuestos voluntariamente a llevar adelante la implementación del programa.

En primer lugar, teniendo en cuenta las etapas de implementación que prevé el método, se consideraba imperioso (cómo así lo sugiere el manual de ayuda al facilitador) caracterizar a los participantes, de acuerdo a las necesidades educativas que los mismos presentan, a los fines de trabajar a partir de sus demandas concretas, sus costumbres, cosmovisiones; y clasificar a los asistentes de acuerdo a los niveles educativos con el objetivo de adaptar a ellos el desarrollo del Programa.

En este sentido, y para un diagnóstico acabado se sugería que el facilitador fuera una persona del barrio.

En este sentido, Freire afirma sobre los educadores: «...nuestro lenguaje técnico, que se expresa en un universo de signos lingüísticos propios, puede no ser comprendido por ellos, como el significante del significado, sobre el cual hablamos.» (Freire, 1973: 54).

Es por esto, que consideramos se hace necesario contar con facilitadores que sean cercanos a la realidad de los participantes, no sólo por la referencia que se genera en hacer el proceso más «de igual a igual» entre la gente del lugar, sino también por la posibilidad construir en los barrios instancias de auto-organización⁷: otro de los objetivos del RENATEA. Sin embargo; y aunque en la mayoría de los casos analizados esto no ocurrió, dado que los facilitadores entrevistados vivían a unos diez kilómetros de la casa de los participantes; la tarea del facilitador se volvió indispensable para la implementación y expansión del programa.

Además de facilitar las herramientas de lecto-escritura, los facilitadores eran quienes primariamente tenían el contacto con los posibles participantes. Eran los que primero «iban a la gente», empezaban por conocer y escuchar a sus «destinatarios», relevaban sus necesidades y aspiraciones; y obtenían así algunos insumos para hacer una convocatoria efectiva.

Este es el primer requisito que sugiere Mario Kaplún: el primer paso, que habilita el diálogo, y poco a poco, la participación. De esta manera, al ubicarse desde ésta posición de escucha y reconocimiento, el autor sostiene que ya está preparando la participación, creando las condiciones para que esta se dé, para «llegar»:

«¿Qué significa «llegar»? — En primer lugar, obviamente, que nuestros mensajes sean atendidos: que despierten el interés de sus destinatarios. Que sean escuchados, leídos, o vistos. —

⁷ En la fundamentación del Programa de alfabetización se sostiene que el vincularse con los propios vecinos del barrio, en un trabajo concreto, puede favorecer la consolidación de grupos y la organización al interior del mismo para satisfacer necesidades concretas.

Luego, que sean entendidos, captados. Pero en comunicación educativa aún con eso no basta. Nuestra comunicación cumple realmente su objetivo: — si moviliza interiormente a quienes lo reciben; — si los cuestiona; — si genera el diálogo y la participación; — si alimenta un proceso de creciente toma de conciencia» (Kaplún, 1998: 81).

En este sentido, Florencia Lopez, una de las facilitadoras, haciendo una evaluación de la convocatoria a participar del programa de alfabetización que hacían a los vecinos, nos contó acerca de su primer contacto con los posibles participantes:

«Creo que estuvo bien la convocatoria. Fuimos a la Municipalidad y preguntamos quiénes eran las personas que no sabían leer y escribir. Recabamos esa información a través de una Trabajadora Social del Municipio. Estaban identificados por zonas y manzanas. Después de eso salimos a recorrer, golpeábamos las manos en una casa, y con mate en la mano, nos presentábamos y le sacábamos charla. Después los convocamos abiertamente». (FL Entrevista 7.3)

De esta manera, consideramos que los facilitadores, al adoptar una posición dialógica desde el primer acercamiento con los participantes, y ser quienes promovían e impulsaban el encuentro en los puntos de alfabetización, eran los destinatarios indirectos del programa en tanto eran una «mediación».

Aunque el concepto de mediación en la mayoría de los casos suele usarse para referirse a los «medios de comunicación», rompiendo con la significación muchas veces emparentada a un elemento interpuesto entre otros dos que disfraza o distorsiona el elemento (mensaje) «natural/material», nosotros entendemos que éste puede ser atribuido a los facilitadores del Programa en tanto: «...mediación no significa (como algunos autores sostienen) un acto de intercesión, como algo que está o se coloca en el medio entre dos elementos, reconciliando esos elementos extraños u opuestos; ésta es una noción idealista de mediación, que entiende a la misma como conexión indirecta o medio entre diferentes actos o elementos» (Williams, 1997: 118).

Los facilitadores son parte del proceso comunicativo y; en tanto promotores del programa, facilitadores de las herramientas de lecto-escritura y coordinadores de grupos; no pueden ser pensados como sujetos pasivos y por fuera de éste.

«Todas las relaciones activas entre diferentes tipos de existencia y conciencia son inevitablemente reconciliados, mediatizados; este proceso no comporta una mediación separable -un medio- sino que es intrínseco respecto de las propiedades que manifiestan los tipos asociados. La mediación se halla en el propio objeto, no es algo que se halle entre el objeto y en lo que éste da. Por tanto la mediación es un proceso positivo dentro de la realidad social antes que un proceso agregado a ella por medio de la proyección, el encubrimiento o la interpretación». (Williams, 1997:119).

De este modo, y considerando lo que plantea Raymond Williams, consideramos que los facilitadores dejan de ser los intermediarios, entre el RENATEA y los participantes, para convertirse en un proceso positivo y sustancial, de producción de significados y valores que producen y reproducen las formaciones sociales de la que son partes y llevan a cada punto de alfabetización. Asimismo, concebirlas como destinatarias de la política pública, y no sólo como instrumentos que contribuyen a favor de la eficacia del mensaje, que se quiere enviar a los posibles participantes del programa, es en cierta medida un intento de romper con el modelo de comunicación dominante y generar entre facilitadores y participantes un diálogo democrático que garantice el compromiso social de ambos para transformar y transformarse.

Espacios participativos-colectivos

Verónica Amadeo, una de las participantes del programa, nos contó: «Los chicos me invitaron a parti-

cipar del apoyo escolar, a aprender a leer y escribir. Me golpearon la puerta. Vinieron hasta mi casa. Me dijeron que no tenga miedo, que no tenga vergüenza a decir lo que yo siento, pienso». (VA Entrevista 4.2).

Freire nos decía que esa actitud tenía que ver con que: «En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta. Es natural que prefieran no dialogar.» (Freire, 1973:54).

Además, el pedagogo brasileiro, en la misma línea y agregando un componente más, afirmaba:

«¿Hemos preguntado, investigado, procurando saber las razones, probables, que llevaron a los campesinos al silencio, a la apatía, frente a nuestra intención dialógica? ¿Y dónde buscar estas razones, si no en las condiciones históricas, sociológicas, culturales, que los condicionan? Para que éstos se consideren así, es preciso que haya otros que los consideren de esta forma, y que consideren, a sí mismos, superiores. La estructura latifundista, de carácter colonial, proporciona, al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio que tiene, la posesión también de los hombres. Esta posesión de los hombres, quienes casi se «cosifican», se expresa a través de una serie interminable de limitaciones, que disminuyen el área de acciones libres de estos hombres. Y aún cuando, en función del carácter personal de uno u otro propietario, más humanitario, se establecen relaciones afectivas entre éste y sus «moradores», éstas no eliminan la «distancia social» entre ellos». (Freire, 1973: 13).

En este sentido Freire, concluye diciendo:

«admitiendo, una vez más, las mismas hipótesis, diremos que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean, por naturaleza, reacios a él. Hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican su rechazo al diálogo. Su experiencia existencial se constituye dentro de las fronteras del antidiálogo. Por ser una estructura cerrada, que obstaculiza la movilidad social vertical ascendente, el latifundio implica una jerarquía social donde los estratos más «bajos» se consideran, por regla general, naturalmente inferiores» (Freire; 1973: 48).

Lo que estas consideraciones revelan es la dificultad para el diálogo que tienen estos pobladores, y que al decir de Freire, tiene que ver con la «estructura social, en cuanto «cerrada» y opresora» (Freire; 1973 : 54).

Una vez más la tarea del facilitador se volvía indispensable en tanto eran quienes debían generar confianza y entusiasmo en los posibles participantes para iniciar el proceso de alfabetización. Miriam Zimermang, una de las participantes del PNAR, nos expresó: «sabía pero poco, pero cuando yo entré ahí aprendí a leer más y escribir más. Además de que el grupo era lindo. Me sentía cómoda». (MZ Entrevista 5.1).

Por otro lado, según Mario Kaplún: «Es preciso avanzar pacientemente, paso a paso, sabiendo que la participación es un proceso. Que no se da de un día para otro. Ni tampoco por generación espontánea: hay que saber estimularlo» (Kaplún, M., 1998: 71).

Sin embargo, y aun teniendo en cuenta las diferentes instancias que se dan hasta llegar a la participación, muchas veces las ansiedades, y la falta de herramientas de facilitadores y encargados del programa para comprender los procesos y llevarlos hacia «buen puerto» obstaculizaron el desarrollo, lo que generaba frustración por haber acercado pocos vecinos al punto de alfabetización. En este sentido, Florencia López, una de las facilitadoras, nos dijo: «muchos no se acercaron porque tenían hijos, o trabajan. S les hacía difícil ir a alfabetizarse». (FL Entrevista 7.4).

Por este motivo, y por considerarlo como «mediaciones» en el proceso edu/comunicativo, el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios decidió incorporar y readaptar una iniciativa de las provincias de San Luis y San Juan, que adquirió el nombre de «Curso de Promotor Socio-Comunitario»: una herramienta formativa para jóvenes con disposición y compromiso para el trabajo comunitario que se planteaba como fundamental. Al respecto, Santiago Iorio, ex

trabajador del RENATEA, nos dijo: «El curso del Promotor Socio Comunitario, hace que el facilitador sea un destinatario del programa, desde su rol comunitario. Se empieza a institucionalizarse su rol. Esto es una iniciativa desde la provincia, que desde Central la fuimos robusteciendo para convertirla en una línea de trabajo». (SI Entrevista 3.4)

Este curso suponía el fortalecimiento del rol de los facilitadores involucrados en la implementación de las acciones del RENATEA en los territorios y revestía una importancia estratégica, tanto desde la perspectiva de los participantes, como en relación a los objetivos institucionales del organismo. Así, en su formulación planteaba:

«El trabajo en el aula en el marco de este curso debe generar herramientas pedagógicas-didácticas para la alfabetización, la promoción de derechos laborales y herramientas para la gestión territorial que serán implementadas en el corto plazo en puntos de alfabetización donde se desarrolle el programa. En este sentido, el curso se constituye como una instancia formativa que acompaña y fortalece las prácticas educativas y el trabajo socio-comunitario de los alfabetizados en los ámbitos locales» (RENATEA, 2015).

Por otro lado, el proceso formativo, que constaba de diferentes clases, tenía como objetivo rector el aprendizaje en torno a cuestiones generales en relación a la promoción de derechos laborales sancionados a partir de la Ley N° 26.727, incorporando una serie de puntos que permitían abordar la problemática del trabajador rural.

Asimismo, buscaba brindar herramientas teóricas para conocer las condiciones históricas, económicas y culturales de los pobladores a quienes estaba destinado el programa. De este modo, se pretendía que el facilitador posibilitando el acceso a la palabra escrita fomentase también el conocimiento de estas nuevas normativas, incentivando así el dialogo respecto a las condiciones socio laborales y a la detección futura de posibles vulneraciones.

Además, el curso proveía a los facilitadores de herramientas político-metodológicas para el fortalecimiento del trabajo territorial en el marco de proyectos socio-comunitarios. Sobre este punto, Soledad Leiva, una de las facilitadoras, nos dijo: «En el día a día íbamos a charlando y buscábamos la forma de que nos entiendan. A veces no entendían y nos poníamos a ver otras formas». (SL Entrevista 8.2).

En este sentido, empoderar a los coordinadores de facilitadores y a facilitadores, y dotarlos de nuevas herramientas era decisivo.

Otras de las herramientas para el fortalecimiento del rol de los facilitadores fueron los «Encuentros Regionales de Facilitadores» que se desarrollaron en varias provincias con el objetivo del encuentro, intercambiar experiencias y herramientas del abordaje territorial. Leiva, una de las facilitadora, al respecto de esa instancia nos contó: «Tuvimos instancias de evaluación a mitad de año, en julio/ agosto. A casi dos meses de haber empezado. Las conclusiones era más viendo a las personas como individuales: «a este le falta esto, a éste lo otro». En Paraná el grupo era distinto porque había muchos chicos que acompañaban a las madres. Nuestras conclusiones fueron bastante positivas». (SL Entrevista 8.3).

A su vez, los «Encuentros Regionales de Facilitadores» sirvieron para que desde la Coordinación Central del programa tengan un control y seguimiento de lo que se venía haciendo y una lectura diagnóstica de la implementación de la política pública con mayor eje en lo cualitativo.

Lucas Aguilera, ex gerente del RENATEA, nos dijo:

«Las apreciaciones fueron relevadas a partir de encuentros de facilitadores de las políticas públicas, evaluaciones de la coordinación con la fundación. Eran el termómetro de las cosas que estaban pasando y veíamos los elementos para revisar, repensar. Se hacían de manera regional con el coordinador de facilitadores. Entre las tareas que tenía el coordinador de facilitadores era hacer el monitoreo y evaluar para generar propuestas. Era la relación entre la implementación de la política pública y la coordinación/dirección. Tenía una tarea de mediación.» (AL Entrevista 9.3).

Por último, podría decirse que estas instancias sirvieron también para romper con cierta lógica vertical y centralizada del organismo (no olvidemos que si bien el RENATEA había descentralizado gran parte de su gestión, la mayoría de las definiciones que hacían a la misión del mismo se definían en Buenos Aires; dado que allí desempeñaban sus labores Directores, Gerentes y Subgerentes de áreas); en tanto que implicaban una situación de escucha de los de «abajo».

Estrategias comunicacionales para la difusión

Las diferentes estrategias comunicacionales elaboradas e implementadas entre la Subgerencia de Formación y Capacitación del RENATEA junto a los responsables provinciales del Área de Formación y Capacitación y la Subgerencia de Comunicación, permitieron difundir y visibilizar las acciones del programa. La elaboración de videos, spots radiales, afiches y dípticos ampliaron la capacidad de convocatoria de facilitadores y participantes. A la vez, estos dispositivos comunicacionales permitieron referenciar al organismo como un actor institucional clave en el desarrollo de políticas inclusivas para el sector agrario.

Al respecto, Santiago Iorio, ex trabajador del organismo nos dijo: «En este sentido, un poco las piezas de comunicación que en un principio eran afiches, trataban de expresar el acto más concreto de alfabetizar, que era una persona escribiendo, estuvieron destinada a ellos (los alfabetizando)». (SI Entrevista 3.5).

Sin embargo, tanto dípticos como afiches, no sólo estuvieron pensado para las personas que no sabían leer y escribir; sino que al ser distribuidos en centros de salud, escuelas, paradas de colectivos; buscaban interpelar a familiares, vecinos, con el fin de que aquellos que sí sabían leer y escribir pudieran transmitir el mensaje de la convocatoria.

Los spots radiales y televisivos con la misma consigna fueron pasados en algunas pocas radios y canales de televisión locales. Santiago Iorio, ex trabajador del RENATEA, nos contó que: «La consigna era «alfabetizar era incluir», que fue el slogan de gobierno, con el eje clave de que la educación es un derecho. Se conformó un binomio complementario de educación-derecho, que atravesó el mensaje del programa: «alfabetizar es incluir», «el verbo en acción» (SI Entrevista 3.6).

Otra herramienta en términos de visibilización y difusión territorial del programa de alfabetización fue el lanzamiento de la «Campaña por Territorios Libres de Analfabetismo», que se realizó en el segundo año y que permitió llegar con otra agenda a diferentes medios de comunicación, a municipios y comunas donde el Programa no había tenido anclaje en su primer año de implementación.

Por otro lado, creemos necesario considerar como estrategias de promoción y difusión del Programa de alfabetización: las visitas casa por casa que hacían los facilitadores. Si bien no podemos hacer una generalización de los resultados, es importante considerar que las cuatro personas alfabetizandos que entrevistamos se enteraron del Programa a través de la llegada a sus hogares que hicieron los facilitadores. En este sentido, Miguel Rolando, otro de los alfabetizandos, nos expresó: «Me enteré del programa porque los chicos vinieron a conocerme y a preguntarme si quería aprender a leer y escribir». (MR Entrevista 6.1). En la misma línea, Ariana, una de las facilitadoras nos dijo: «Pasamos casa por casa. Le dejamos el volante a los que sabían leer y a los otros también pero lo explicamos bien de que se trataba. Más que eso no hicimos.» (AL Entrevista 9.3). Miriam Zimmermann, nos dijo: «Los chicos de la facultad vinieron hasta a mi casa a ofrecerme para que aprenda a leer y escribir. Vinieron los facilitadores a invitarme». (M. Z Entrevista 5.2). Soledad, otra de las facilitadoras, nos dijo: «Fuimos a buscar a los vecinos. Miguel fue por Miriam y otra vecina que lo invitó. Una vecina que conocía las letras y algo de los números lo llevó» (SL Entrevista 8.4).

Acá también podemos observar que los mismos participantes del programa, eran los que invitaban y acercaban a sus vecinos al punto de alfabetización.

Por otro lado, tanto para la difusión como para comprometer a más actores, se hicieron convenios con municipios y comunas en las diferentes provincias; y actos de graduación donde se convocaban a referentes barriales, funcionarios de los gobiernos locales, familiares y vecinos.

Asimismo, Santiago Iorio, nos dijo: «...se hicieron otras piezas que buscaban concientizar a los trabajadores de sus derechos. Piezas desde banner, afiches, dípticos, videos, juegos lúdicos para los chicos, cartas. Se trató de llevar la concientización de los derechos y la ley 26.727 a través de diferentes dispositivos de comunicación, que se trabajó desde todas las áreas» (SI Entrevista 3.7).

Evaluación de los alcances

Además de intentar hacer un análisis de la formulación de la política pública vamos a incorporar otros elementos a la discusión que no hay que dejar de abordar a la hora de evaluar si el Programa de Alfabetización cumplió con los objetivos propuestos. Gabriel Kaplún dice lo siguiente:

«En un tiempo creía que escribir con la mayor precisión posible estos acuerdos solucionaba definitivamente las ambigüedades y evitaba confusiones posteriores sobre los resultados esperados, la tarea a realizar, los plazos a cumplir, los recursos a aportar, los compromisos asumidos de un lado y otro. Aunque no he dejado (y probablemente no deje) esta costumbre de explicitar y escribir, sé a esta altura que esto casi nunca elimina una ancha zona de ambigüedades, por al menos dos tipos de razones» (Kaplún, G., 2000: 45).

De este modo, tener en claro con quién y qué se acuerda define la ancha zona de ambigüedades y confusiones que pueden condicionar el resultado de los objetivos alcanzados.

Al respecto, a través de convenios institucionales, el RENATEA estableció diferentes acuerdos de cooperación con instituciones y organismos para implementar el programa. Así, se firmaron convenios con municipios, comunas, y Universidades Nacionales involucrando a una serie de actores que se comprometieron a llevar adelante una serie de tareas en el marco de la estructura formal del PNAR.

En referencia a esto Gabriel Kaplún, en la revista Constelaciones, expresó que: «En verdad nunca se acuerda algo con una organización. Se acuerda con algunos sectores o grupos de esa organización: con el Consejo Directivo del sindicato, con la Gerencia de recursos humanos de la empresa, con la comisión x o el departamento z. O más bien con los dirigentes tales y cuales, con estos o aquellos gerentes, funcionarios o miembros de la organización» (Kaplún, G., 2000: 42).

Es en este sentido que, siendo actores concretos, representan más o menos fielmente (y no acabadamente) a otros y tienen estrategias propias dentro de la organización que no siempre suelen coincidir con todos. Así, puede haber sucedido que alguno de los integrantes de las instituciones u organismos firmantes del acuerdo se haya opuesto abierta o encubiertamente a éste tipo de intervención sobre el que se trabaja, o que no le haya designado el tiempo y los recursos necesarios para llevar adelante la implementación del programa. También puede haber ocurrido que se hayan interpuesto tareas cotidianas o imprevistas que distorsionaron u obstaculizaron la planificación del mismo⁸.

Hecha la salvedad, creemos oportuno haber firmado acuerdos, porque fueron una forma de «institucionalizarlos», de forma de que, llegado el caso de incumplimiento, se exija a los directivos, funcionarios o gerentes de ambas partes a retomarlos.

Estas cuestiones, que son necesarias de considerar en las evaluaciones periódicas que se haga de cualquier política pública, no inhabilitaban necesariamente la aplicación del Programa pero, de haberlas tenido en cuenta, podrían haber agregado ingredientes probablemente no previstos en el acuerdo prolijamente escrito por las partes firmantes.

Por otro lado, Gabriel Kaplún agrega en referencia a los acuerdos establecidos: «La precisión de los acuerdos es un buen deseo nunca totalmente alcanzable. Porque nos comunicamos con el

⁸ Esta información no puede ser fehacientemente corroborada mediante ésta investigación dado que no fue planteada como interrogante a la hora del abordaje de nuestro objetivo de estudio.

lenguaje y porque no es posible explicitar todas las referencias. Lo cual hace inevitables los sobreentendidos. Que pueden revelarse llenos de malos entendidos». (Kaplún, G., 2000: 43).

Sin embargo, también hubo compromisos asumidos de palabra, como lo hizo el Movimiento de Participación Estudiantil: una organización del movimiento estudiantil nucleada en diferentes Universidades Nacionales. Como pudimos constatar mediante las entrevistas, integrantes del Movimiento se acercaron a coordinadores de facilitadores, representantes de las Universidades, a las delegaciones provinciales del RENATEA, con el objetivo de sumarse como voluntarios para emprender la tarea de facilitadores.

Esta organización, que tuvo un rol clave en la implementación del programa (los tres facilitadores que entrevistamos habían sido convocados por esta organización), sin embargo, no contó con un convenio de cooperación con el RENATEA, por lo que su compromiso quedó librado a voluntad de sus integrantes.

Por estos motivos, y para cumplir lo más fielmente con la planificación y con los objetivos previstos a alcanzar, la coordinación central del Programa Nacional de Alfabetización generó instancias de encuentros entre facilitadores, trabajadores/as del RENATEA, asesores pedagógicos, entre otros; utilizando metodologías de tipo participativas para ayudar al involucramiento del mayor número de integrantes en las tareas propuestas.

Sabiendo que nunca es posible involucrar totalmente a todos y explicitar todas las referencias, se realizaron los «Encuentros de Facilitadores», como lo mencionamos anteriormente, para contener las demandas, socializar experiencias y abrir el debate para recabar propuestas que ayudasen a implementar con mayor eficacia el programa.

Iorio, ex empleado del Registro, nos dijo:

«A fin de año, sobre todo en los momentos cuando hacíamos las planificaciones anuales, y hacíamos propuestas nuevas, salían las evaluaciones. Se realizaban reuniones de equipo donde cada nueva propuesta terminaba en la evaluación de la anterior. No recuerdo un documento explícito pero las evaluaciones se hacían, sobre todo a fin de año; que no son evaluaciones finales, sino que son evaluaciones de fin de año y donde se evaluaba un proceso. Hacíamos un seguimiento de las metas cuantitativas, bimensualmente y anualmente, siempre». (SI Entrevista 3.8).

De esta forma, es importante considerar que las evaluaciones fueron grupales, incorporaron a la mayor cantidad de actores; y que no tenían como fin llevar a un diagnóstico acabado, dado que lo que se buscaba (más allá de la cantidad de trabajadores/as incluidos al programa) era generar el espacio para el intercambio.

Por último, cabe mencionar lo que nos dijo en la entrevista Santiago Iorio como otra cuestión a considerar en torno a la evaluación:

«Como cuello de botella podría ser por la falta de recursos; de no contar con más personas pudiendo ver los procesos que se daban en los territorios, dedicados solamente a eso, nos hubiera podido tener una mirada más completa y cerca de los procesos que se daban dentro del programa a nivel nacional. Hay que pensar que estas limitaciones pueden haberse generado por eso. Por ejemplo un referente de capacitación se encargaba de 5 programas distintos de escala nacional. Entonces si tenía 30 puntos de alfabetización, más 15 cursos (Cursos de Promotor Socio Comunitario), más 5 fortalecimiento de escuelas, era difícil el seguimiento óptimo del programa». (SI Entrevista 3.9).

Así, consideramos imperioso mencionar y tener en cuenta estos obstáculos a la hora de evaluar, que nos permiten acercarnos a lo que decía Gabriel Kaplún(2000) cuando sostenía que: los objetivos con frecuencia no se cumplen totalmente porque en el proceso de implementarlos nos damos cuenta que no pueden o deben cumplirse. Es por esto que Kaplún considera que la modalidades de intervención, en la mayoría de los casos debe ser progresiva, estableciendo un primer acuerdo

y luego otros a medida que se va avanzado en comprensión e involucramiento, para no frustrarse con las metas propuestas e incluso para dejar abierta la posibilidad de reformulación y reacomodamiento de la política pública que se está implementando.

Reformulaciones

«Estas distancias y barreras entre el arriba y el abajo, el centro y la periferia, son con frecuencia «puenteadas» en las organizaciones. Detectar los puentes puede ayudar a entender el origen de algunos malestares y deseos latentes. Así (...) ciertas personas en el nivel central se muestran receptivas a atender los llamados «desde abajo» y a ellos se recurre entonces sistemáticamente. Esto no significa necesariamente que resuelvan los problemas planteados: se aprecia su actitud mucho más que su capacidad. Algunos resuelven efectivamente, muchas veces saltando normas y canales formales. Puede ser gente que «vino de abajo» o simplemente más «sensible», con más capacidad de escucha. También actores hábiles en la lucha interna, que viendo bloqueado su ascenso, hacen populismo interno para recuperar terreno» (Kaplún, G., 2000: 43).

Tener en cuenta estas reflexiones y ser conscientes de que se dan estos procesos dentro de los organismos del Estado, instituciones y organizaciones, puede ayudar a la convivencia de los actores que estén involucrados en el diseño e implementación de los distintos programas. Además, puede allanar la discusión entre quienes planifican, a la hora de proyectar metas y objetivos, y obtener resultados esperados teniendo en cuenta estas circunstancias.

En este sentido, Iorio atribuye a las nuevas instituciones y organismos del Estado creados recientemente, esta capacidad de repensarse y reflexionar sobre sus prácticas; así como también los nuevos desafíos a los que se anteponen los funcionarios o directivos de estos organismos para actuar y canalizar ciertas demandas que antes en estructuras más anquilosadas, verticalistas o jerárquicas, no eran atendidas.

«...Tiene que ver con que las instituciones más nuevas, son más flexibles. Los técnicos del RENATEA, por ejemplo tienen una capacidad creativa. Los cuadros técnicos supieron atender esas iniciativas, esas miradas de los territorios que tal vez antes en las instituciones no se atendían. Los cuadros directivos supieron escuchar. No solamente con alfabetización sino con otras líneas que surgieron desde los territorios». (SI Entrevista 3.10).

Si bien la columna vertebral del PNAR no se modificó, con el correr de los meses y teniendo en cuenta los aportes que hacían los diferentes actores involucrados en la implementación del mismo, que dependía muchas veces del territorio donde se llevaba adelante la alfabetización, el programa se fue reformulando y adaptando a las circunstancias que el espacio le imprimía. También se fueron incorporando una serie de acciones para reforzar e incentivar el trabajo. En este sentido, Paula Giménez, ex trabajadora del RENATEA, nos dijo: «...se fue ampliando e hilando más fino acerca de lo territorial. Fuimos viendo que la gente faltaba (a las clases) y se incentivó en transporte, comida, útiles escolares. Se realizó un curso para los facilitadores, que muchas veces no conocían la problemática agraria con el objetivo que el facilitador también sea un promotor de derecho». (MPG Entrevista 1.3).

Santiago Iorio, en la misma línea, nos expresó: «...Fue mutando después de los primeros meses de experiencias (...) Hubo un primer diseño, una primera experiencia, unas modificaciones a partir de la experiencia de cada lugar». (SI Entrevista 3.11).

Asimismo, en varias oportunidades y en diferentes etapas de la implementación del Programa se tuvieron en cuenta los aportes de los equipos de las delegaciones provinciales. Por ejemplo, al respecto del diseño de los materiales de difusión, Giménez nos dijo: «Hubo un acomodamiento, cierta plasticidad desde los territorios con el lenguaje que se iba a utilizar pero siempre con la misma consigna. Cada uno creativamente hizo afiches, radios, se vinculó con actores». (MPG Entrevista 1.4).

Por otro lado, Santiago Iorio, refiriendo a una experiencia tomada de una provincia nos contó: «Incluso, una experiencia que se retomó mucho, fue a partir de la experiencia de Salta, que para el segundo año del programa hizo una serie de aportes que fueron tomados en cuenta. Ellos hicieron una primera experiencia, unas primeras sugerencias, y a partir de eso se modificaron algunas cuestiones del programa. O sea que se tuvieron en cuenta esas cosas». (SI Entrevista 3.1).

Para finalizar, Iorio nos dijo: «En función de la práctica fuimos elaborando nuevos materiales que dieron respuestas a las necesidades de los agentes territoriales y de los facilitadores, en función de las emergencias de la implementación. Esto es un punto novedoso, que tiene que ver con el ida y vuelta...». (SI Entrevista 3.13).

A su vez, existían experiencias de los mismos facilitadores, que sin estar bajo una orgánica institucional, pero con ciertos acuerdos dentro de la estructura del Programa de Alfabetización, tomaban algunas definiciones que modificaban la metodología de implementación. Al respecto, Soledad Leiva, una de las facilitadoras nos dijo: «Al principio no sabíamos muy bien qué teníamos que hacer. Las cartillas llegaron a mitad de año, así que empezamos a enseñar como nosotros sabíamos de la escuela primaria. Primero las vocales, después las letras. Cuando llegaron las cartillas, nos dimos cuenta de que no lo estábamos haciendo tan mal, pero no seguimos al pie de la letra lo que decía el método, sino que lo readaptamos». (SL Entrevista 8.5).

Por último, Santiago Iorio agregó: «...surgieron muchos aportes desde los territorios, y creo que con la autonomía y la legitimidad que tenían los agentes territoriales los fueron incorporando, que uno los desconoce». (SI Entrevista 3.14).

En este sentido, y para finalizar, cabe señalar el «feedback» entre la coordinación central del programa y los equipos territoriales que lo llevaban adelante, que se asemejaba a una relación entre pares, de retroalimentación y de construcción colectiva.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta la reflexión que hace Gabriel Kaplún (2000) sobre las organizaciones/instituciones con las cuáles él se relaciona, pero que podría ser equiparable al RENATEA, dado a que responde a unas lógicas, que si bien pueden ser más flexibles, no rompen con los estándares generales de los organismos/instituciones creados en décadas anteriores: «En todo caso la realidad de las organizaciones con las que trabajamos sigue siendo mayoritariamente piramidal y concéntrica: se está abajo o arriba, adentro o afuera. Aún para quien procura alentar formas organizativas diferentes -y especialmente en ese caso- comprender las organizaciones obliga a pensar los problemas de comunicación ente el abajo y el arriba, el adentro y el afuera» (Kaplún, G., 2000: 44). •••



**Conclusiones,
bibliografía y
anexos**

«Toda intervención está orientada a partir de criterios valorativos sobre la concepción que cada uno de los actores participantes tiene sobre el ser humano y de la manera cómo cada uno de ellos concibe las relaciones con su escenario de actuación que, en este caso, hace las veces de entorno, en cuanto contexto, y de ámbito de transformación, como objetivo de incidencia. Todas las acciones están cargadas de principios y valores que orientan el cambio, de manera explícita o no. Tales orientaciones pueden leerse como una perspectiva política si entendemos por política: el proceso social que busca articular necesidades e intereses para el buen vivir, es decir, el ejercicio pleno, armonioso y equilibrado de todos y todas los que habitan en una comunidad» (Uranga, 2014:3).

A modo de síntesis, y tratando de generar algunas generalizaciones, que no busquen repetir lo dicho en los capítulos anteriores, sino dar algunas aproximaciones, a modo de respuestas a los objetivos investigativos y a las preguntas que nos formulásemos al principio de la presente tesis, aportamos lo siguiente:

Partimos de la base de que en todo acto comunicativo no hay sujetos pasivos, dado que todo comunica y por ende es imposible no comunicar. Es en este sentido que planteamos que en la política pública estudiada hay uno o varios modelos de comunicación. Sin embargo, existe un modelo que prima (es dominante) sobre otros, que aparece en diferentes momentos del proceso que se da desde el diseño hasta la implementación de la misma. En referencia a esto, sostenemos que: el modelo de comunicación imperante en el PNAR pareciera (porque no lo es completamente) ser el unidireccional, siendo que no hay un desplazamiento acabado de las teorías lineales de la comunicación, que operan reductivamente, traducen a la comunicación en mera información y generan el malentendido de la comunicación como transferencia.

Para llegar a esta conclusión tuvimos en cuenta diferentes interrogantes que serán analizados:

× 1) Por un lado, nos preguntamos si: a) ¿se apuntó a interpelar en la comunicación a personas alfabetizadas que establecieran la comunicación con personas que no supieran leer y escribir para informarles acerca del PNAR?; d) ¿Hubo una estrategia comunicacional pensada para interpelar a personas no alfabetizadas?; e) Se planificó o se fue desarrollando a medida que avanzaba el programa?; d) Si se planificó, ¿se modificó en el transcurso del programa teniendo en cuenta las experiencias?. Estas preguntas surgieron a partir de concluir (aunque no de forma acabada porque no tenemos estudios comparativos de otros programas o del mismo PNAR) que: de haberse planificado estratégicamente el rol del facilitador en el programa, los alcances del mismo hubieran sido mayores. Este actor dentro de la política pública pareciera ser el mejor difusor, transmisor del programa, y por ende hacia quien deberían haber estado dirigido la mayoría de los mensajes desde la coordinación central del Programa. Considerarlos como destinatarios indirectos o mediaciones hubiera aportado una mirada comunicacional intrínseca al programa, teniendo en cuenta el resultado del choque de matrices culturales y no negando el conflicto, asumiéndolo como parte de la dimensión social. Asimismo, atribuirle un rol predeterminado, y, por ende, darse una política para convocar, empoderar y visibilizar la tarea de los facilitadores desde el diseño del PNAR, hubiera sido central para potenciar el programa, en términos de alcance, de articulación con otros

sectores, que pudiera haber favorecido un mejor y más aceitado diálogo democrático fortaleciendo el compromiso social, y la capacidad creativa y creadora de los facilitadores.

Al respecto, pudimos comprobar que no hay materiales audiovisuales y gráficos institucionales destinados a la convocatoria de facilitadores. Esto puede deberse a que hay diferentes concepciones acerca de cuál es la población destinataria del Programa. Así, mientras Santiago Iorio, ex trabajador del RENATEA, hace alusión a dos destinatarios del PNAR: analfabetos y posibles facilitadores; Paula Giménez, pareciera que reflexiona sobre uno sólo posible: los analfabetos.

En este sentido, aunque afirmamos que hubiera sido necesario fortalecer la tarea de los facilitadores, no menos cierto es que comparado con otros programas, aunque dirigido a otro sector de la población, como por ejemplo el Pro.Cre.Ar no contó con promotores u otros actores que intervinieran en el proceso de diseño e implementación. En este caso, los destinatarios de derechos se inscriben online, vía ANSES, y luego se dirigen a la entidad bancaria a cumplir con los requisitos para acceder al programa, con lo cual la relación interpersonal solo se da con el personal técnico de ese Banco, nunca con trabajadores/as del Estado o promotores de derechos. Esto hace que prevalezca, aún en muchos destinatarios que se beneficiaron con esta política, la idea de que solo el esfuerzo propio les posibilita tener su casa.

Por otro parte, tras indagar a los responsables de la coordinación central, pudimos constatar que no había sistematizaciones de las evaluaciones colectivas y de las producciones realizadas en los encuentros de los facilitadores, ni de los cursos del promotor socio comunitario que se desarrollaron en diferentes provincias¹. En este sentido, puede inferirse que no resulta de interés, o interesa poco, lo que surge de ese intercambio facilitador– alfabetizando. Para nosotros, valerse de estos recursos hubiera servido para afinar el diagnóstico, y empezar por agacharse y mirar la comunicación «desde abajo» teniendo una mirada más cercana y próxima a la realidad concreta de los alfabetizandos. De esta manera, sistematizando y/o recogiendo las conclusiones e intercambios dados en los encuentros, podría haberse puesto en cuestión la mirada dominante, lo naturalizado y la forma en que el organismo se diseña a sí mismo habitualmente, ya sea en forma de política pública o como institución.

× 2) Por otro lado, en reiteradas oportunidades pudimos detectar que había discusiones sin acuerdos, diferentes visiones y concepciones a la hora de entender, abordar, diseñar, y ejecutar la política pública. Así, por ejemplo al hacer referencia a la comunicación, en el intercambio verbal que surgía de las entrevistas, detectamos que se adoptaban distintas acepciones acerca de este campo disciplinar.

Teniendo en cuenta nuestros interrogantes explícitos, los que se fueron suscitando a lo largo de las entrevistas, y en el proceso de producción de conocimiento de esta tesis; pudimos observar algunos descuidos del organismo, o una falta de discusión verdadera, en torno a lo comunicacional. Así puede observarse en las respuestas a las preguntas que versan sobre el campo de la comunicación, que los entrevistados sólo hacen referencia a los «medios de comunicación»: afiches, dísticos, audiovisuales; como instrumentos. En este sentido, y como lo afirmáramos en el capítulo tres, la comunicación análoga a «aparatos», «contenidos» o «mensajes», no implica relación, diálogo, interacción; y se olvida, de cierta manera, del sujeto.

Asimismo, siguiendo el análisis de éste aspecto, podemos observar que mientras que Paula Giménez y Lucas Aguilera ven a la política de comunicación del programa haciendo un corte sincrónico, o en un momento preciso del desarrollo del mismo; Santiago Iorio reflexiona sobre éste aspecto viendo la concatenación de hechos que se va dando durante la implementación, en términos de procesos, pudiendo establecer variaciones a lo largo del desarrollo del programa.

¹ Aunque en Entre Ríos no se dictó el Curso del Promotor Socio Comunitario de tener las evaluaciones y aportes sistematizadas de las provincias donde sí se dictó, hubiera servido para analizarlos y ponerlos en consideración en la implementación del PNAR en los otros lugares donde no los hubo.

Esta falta de síntesis se debe a que es imposible pensar la sociedad sin conflictos; y sólo puede darse en una supuesta «igualdad» que sólo es atribuible bajo las lógicas del mercado y el consumo. Sin embargo, consideramos que de haber logrado algunos otros puntos de acuerdos² estratégicos, por ejemplo: definir y establecer quien o quienes eran los destinatarios de los mensajes que se comunicaban hacia fuera del organismo con la finalidad de llevar adelante la implementación del PNAR, o tener una idea común cuando se hablaba de comunicación, hubiera sido un gran aporte para avanzar en otros obstáculos y dificultades que se generaron en la implementación del programa.

× 3) Además, pudimos corroborar que las metodologías participativas: encuentros de facilitadores, mesas de trabajolocales/provinciales entre diferentes actores que «facilitaban» un involucramiento del mayor número posible de participantes en el PNAR no estuvieron demasiado planificadas, se realizaron desde el segundo año de implementación, y sólo en algunas provincias. Por ejemplo, en Entre Ríos se hizo un solo encuentro de facilitadores a mitad del segundo año y no hubo sistematización de las discusiones y debates que allí se generaron.

Al respecto de esto, sostenemos que aunque nunca es posible involucrar totalmente a todos y explicitar todas las referencias, de haber hecho instancias de diálogo social, mesas de trabajo colectivo con diferentes actores involucrados en educación, o cercanos a la realidad de este sector poblacional; es posible que el proceso de generación de la demanda, hubiese dado una más precisa, viable y potencialmente eficaz. Si bien la descentralización de la gestión del organismo y la apertura a la toma de decisiones de los actores locales intentaron esto, la inercia de las dinámicas de trabajo, las tradiciones laborales, y los esquemas verticalistas de gestión implementados por años en la mayoría de los organismos e instituciones públicas, en este caso pareciera que fue difícil de desarticular. Asimismo, como lo mencionábamos anteriormente, se debe a que la articulación entre instituciones/grupos de personas/organismos es un trabajo complejo y requiere de una planificación que fue poco tenida en cuenta. Por otro lado, en la mayoría de los casos (y éste puede ser uno), los trabajos colaborativos no se conciben como procesos, sino como firma de acuerdos o convenios de colaboración entre partes, en los cuales no se llevan adelante las tareas pautadas o se hacen de forma inconclusa. En este sentido, concluimos que los trabajos articulados requieren de un mayor esfuerzo al principio, aunque faciliten luego la tarea, y también por eso muchas veces los/as trabajadores/as del Estado o dirigentes de organizaciones se rehúsan a ello. Es sencillo acordar, no es fácil llevar a la práctica los acuerdos. Hay que darles seguimiento y realizar las tareas consensuadas.

× 4) Si bien coincidimos en afirmar que el diagnóstico es la primera fase de intervención, cuyos efectos se puede prever y planificar, es necesario sistematizar y divulgar los resultados de la misma, asegurarse que todos quienes participaron (o interese participar) de un modo u otro los conozcan. No hacerlo puede acarrear como problema la falta de un diagnóstico acabado de la realidad de los/as trabajadores/as agrarios/as, que puede haber generado algunos malentendidos, falta de acuerdo en los objetivos, o la desconfianza en ciertos actores de la comunidad que no se involucraron en la implementación del programa.

× 5) Por otro lado, y como en la mayoría de los organismos gubernamentales, la estructura de funcionamiento y toma de decisiones del PNAR fue mayoritariamente piramidal y concéntrica. Hubo quienes procuraron alentar formas organizativas diferentes, y especialmente en este caso donde hubo reformulaciones y aportes que se fueron incorporando, pero las iniciativas en su mayoría quedaron truncas ante una coordinación que tomaba y centralizaba la mayoría de las decisiones. Por ejemplo, en Entre Ríos comprobamos que no se generó una mesa de coordinación local/regional con los actores territoriales y que esto acentuó en cierta medida el control, la burocratización de las tareas: en vez de abrir los espacios para la participación, se cerraron.

² Para que haya comunicación debe haber entendimiento, acuerdo de signos; por lo que consideramos que el acto comunicativo fue establecido, se posibilitó la comunicación pero faltó profundizar algunas discusiones y llegar mayores puntos de acuerdos.

Ciertamente, puede que esta participación se haya visto obstruida por la falta de personal en el organismo abocado al PNAR, como lo mencionó Santiago Iorio en la entrevista, que pudieran haberse tomado el tiempo de generar mesas locales logrando una verdadera descentralización de la gestión y diseño del mismo; entre otras cosas. Como lo afirmamos en el capítulo precedente, y coincidiendo con esta reflexión, la participación de algún modo siempre queda sujeta al acceso a las tecnologías y recursos que la permitan, considerando a ésta el «derecho a decidir lo que realmente importa» (Gabriel Kaplún; 2010: 7).

× 6) Otro de los descuidos o falencias que observamos, que se repiten en la mayoría de los organismos gubernamentales, y que nos da argumentos para seguir pensando que el modelo de comunicación imperante es el lineal, es obviar el primer paso en la realización de un proceso real de comunicación: no poner al/los destinatario/s del PNAR al principio del esquema de comunicación. Diseñar, planificar con los alfabetizandos hubiera servido para tener un mejor diagnóstico de su realidad involucrarlo a participar con mayor entusiasmo. Esto puede deberse a que en el sector rural hay poco lugar para la construcción de propuestas participativas por las relaciones de subordinación que aún hoy en día se siguen ejerciendo. En este sentido, nos consta (tras visitar ámbitos rurales en Entre Ríos) la desaparición de ámbitos de intercambio y socialización. No hay plazas, no se hacen más bailes, quedan muy pocas pulperías y tampoco anda el tren. Solo la escuela, la iglesia o el centro de salud pueden todavía ser lugares donde se produzca algún tipo de intercambio entre los pobladores rurales.

× 7) A su vez corroboramos que, la mayoría de los facilitadores no usaban las cartillas y los videos, dado a que en las entrevistas no se las nombraba, o como nos dijo una de las facilitadoras: «las cartillas y los videos eran como para chicos de primaria» (FL Entrevista 7.5) Tampoco pudimos comprobar el uso en las clases a la que asistimos. En este sentido, sostenemos que la incorporación de estas tecnologías al programa no garantizó por sí mismo un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad. Tampoco fue considerado como el eje central y motor del programa educomunicativo. Sin embargo, aunque esto pareciera obstruir el proceso de educación colectivo (en tanto facilitadores y alfabetizandos suelen atarse a estructuras impuestas desde afuera); en este caso la descentralización de la gestión y el «dejar hacer» (ya sea por no tener aceitado un seguimiento más riguroso de la implementación del programa o por dar libertad y ser conscientes de las readaptaciones y aportes en el proceso educativo) facilitó las críticas, los cuestionamientos y habilitó a repensar estrategias de enseñanzas y aprendizaje de los facilitadores. Esto podría desprenderse de la idea que emerge cuando se da lugar a espacios y procesos educativos para dar inicio a la educación popular, entendiendo a ésta y a la comunicación como procesos de acción-reflexión-acción, que se van readaptando y reinventando. Asimismo, esta concepción trae aparejado la formación de los facilitadores en tanto sujetos críticos, capaces de transformar la realidad que se les impone. En tanto, los facilitadores tenían cierto andamiaje (o mecanismo) como para generar sus propias alternativas o herramientas, encontraron allí una oportunidad de ponerlas a prueba en una práctica concreta. De esta manera, podemos concluir que el proceso propiciado por cierta autonomía relativa de trabajo para generar nuevas formas no fue espontaneo sino construido y, de ahí, que los facilitadores, aún con el sentido común de concebirse puramente educadores, percibieran que estaban aprendiendo.

× 8) Asimismo, sostenemos que en este tipo de programas gubernamentales se hace necesaria la tarea de un educomunicador que pudiera haber ayudado a no cometer los descuidos antes mencionados y lograr un mayor impacto del programa en términos cuantitativos (más alfabetizandos y facilitadores participando) y cualitativos, pudiendo facilitar herramientas para que éstos mismos se organicen; defiendan los derechos que les corresponden, y puedan construir una sociedad que realmente los incluya.

× 9) Como lo vimos en el capítulo cuatro, el teórico de la comunicación Washington Uranga, apunta que toda política pública sea del sector o tema que sea debe corresponderse con tres características: multisectorial, multiactoral; plural y diversa. En este sentido, pudimos detectar

que no todos estos componentes fueron planificados y concretados rigurosamente en los hechos; pero que sin lugar a dudas tanto para el diseño, implementación, difusión y evaluación del Programa se requirieron estrategias de comunicación pensadas con otros actores porque es imposible entender una política pública, dejando de ver que ésta es un proceso de concertación social que es imposible al margen de la comunicación y sus estrategias. Al afirmar esto, concebimos a la comunicación no sólo como un ámbito más de la vida en sociedad, sino como un el lugar donde se realizan las relaciones políticas, económicas, culturales, etc; donde se proyectan acuerdos o se manifiestan los conflictos.

× 10) Es necesario rescatar que la potencialidad de un organismo creado recientemente; con mayoría de profesionales jóvenes, en un contexto nacional diferente al de décadas anteriores que imponía una lógica de gobierno más inclusiva en materia de políticas públicas y derechos constitucionales para los sectores históricamente relegados y postergados; tuvo sus limitaciones. La principal limitación recae en que la alfabetización no era una política central del organismo; caso contrario hubiera tenido más experticia en el programa, así como también más trabajadores/as, y recursos materiales para su abordaje.

Si bien asentimos que hubo descuidos, falencias a la hora del diseño e implementación del programa por parte de la coordinación central; falta de discusión respecto a lo comunicativo y educacional; en algunas oportunidades, se cayó en la reproducción de una comunicación de tipo lineal; consideramos oportuno rescatar la labor de todos los actores involucrados en la política pública para ir saldando discusiones, creando nuevas condiciones para tener un mejor alcance, etc. Darle tiempo a «eso» que venía readaptándose podría haber sido clave a la hora de ir perfeccionando una herramienta de inclusión social que sea apropiada por un mayor número de titulares de derechos.

Además, sostenemos que en una posterior investigación sería interesante poder mirar más allá de las comunicaciones institucionales: observar los «puentes» que se entretejieron entre delegados y trabajadores/as de las provincias con los facilitadores; así como aquellos que se dieron entre los diferentes grupos de facilitadores; o entre trabajadores/as del organismo con otros de otras provincias; salteando las mesas de coordinación, etc; para tener una mirada más acabada del proceso comunicativo.

Asimismo, y como lo planteáramos en el capítulo tres, haciendo un análisis general de los materiales educativos, del método educativo empleado para la aplicación del programa: sostenemos que la educación rural se enfrenta aún hoy al deseo de realizar una propuesta pedagógica que rearme la identidad del sector, valorizando sus costumbres, saberes, intereses pero simultáneamente, le permita su inserción en un espacio social y laboral sometido a las reglas de la globalización, la descentralización y la modernización.

Para concluir, queremos poner en valor, al PNAR ya que rompe en cierta medida con los lineamiento de la educación bancaria, dado a que desde su concepción habilita y promociona a que los facilitadores generen instancias de dialogo y participación con los alfabetizandos; rompiendo las relaciones verticales y escolarizadas: los puntos de alfabetización no fueron en ámbitos del sistema educativo formal; se dispusieron los bancos en semicírculo o en rondas durante el desarrollo de las clases; se partió de lo conocido (número y palabras que utilicen en la diaria); etc. Como lo sostiene Freire, la alfabetización se transforma en una práctica contrahegemónica, y junto a la comunicación desarrollada en estos espacios generan un proceso de interacción, encuentro y participación que no sólo implica que los participantes conozcan sus derechos sino que también se reconozcan como titulares de ellos; y busquen por si mismo transformar la realidad que les circunda. •••

Bibliografía

A

× **Alonso, L.** (1998) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

B

× **Bardomas, S., y Neiman, G.** (2001) Continuidad y cambio en la ocupación agropecuaria y rural de la Argentina. Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/content/acerca-de-la-estructura-y-condiciones-del-empleo-en-el-sector-agropecuario-argentino>.

× **Berger, S., y Truer, I.** (2013) Territorios, Desarrollo y Educación Rural en América Latina. Recuperado de: https://www.academia.edu/5154089/Territorios_Desarrollo_y_Educaci%C3%B3n_Rural_en_Am%C3%A9rica_Latina

× **Bruno, P.** (2012) Propuestas para una práctica profesional políticamente situada. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/1431/1298>

C

× **Cerutti, J.** (2010). Experiencia del Yo, sí puedo en Rosario. Una herramienta pedagógica para la construcción de una educación liberadora. (Tesis de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

F

× **Freire, P.** (2008). Educación como Práctica de la Libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

× **Freire, P.** (1968) La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica. Montevideo.

× **Freire, P.** (1973) Pedagogía del Oprimido. México: Editorial Siglo XXI.

G

× **Glaser, B y Struss, A.** (1967) El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois: Editorial Aldine.

H

× **Huego, J, y Morawicki, K.** (2009) Re-leer la escuela para re-escribirla. Recuperado de: <http://come-duc.blogspot.com.ar/2009/04/re-leer-la-escuela-para-re-escribirla.html>

× **Huergo, J.** (2001) Comunicación y Educación: aproximaciones, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata: Ed. Renovada.

× **Huergo, J.** (2005) Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Recuperado de: <http://jorge-huergo.blogspot.com.ar/>

× **Huergo, J.** (2001) Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927008.pdf>

K

× **Kaplún, G.** (2000) Comunicación Organizacional: La importancia de los bordes y las ventajas de agacharse. Texto publicado en Revista Constelaciones Nº 1, Fund. W. Benjamin, Buenos Aires.

× **Kaplún, M.** (1985) El comunicador popular. Recuperado de: <http://catedras.ciespal.org/wp-content/uploads/kaplun/El%20comunicador%20popular.%20Libro.pdf>

× **Kaplún, M.** (1998) Una pedagogía de la comunicación. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

L

- × **Lenin, V.** (2001). El Estado y la revolución. Barcelona: De Barris.
- × **López, M.; Baraldi, V.; Kummer, V.; Olalla, V.; Baffico, F.; Almará, J.** (2014) Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (Argentina), 1973-1983. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000200003

M

- × **Manzanal, M.** (2004) El desarrollo territorial en Argentina: una historia plena de contradicciones. Sus alternativas desde la perspectiva institucional. Recuperado de: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/pert/SemPIEANOAArquerosManzanal>
- × **Mejía, R.** (2001) Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/821011187817651458011111077971149911182972501087710110623797_637.pdf
- × **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.** (2004) Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adultos, Encuentro. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/curriform/adultos.html>
- × **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.** (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206 Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- × **Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación Argentina** (2014). Registro Nacional de Trabajadores y empleadores agrarios. Recuperado de: <http://www.mecon.gov.ar/onp/html/presutexto/proy2016/jurent/pdf/P16E881.pdf>
- × **Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.** Información Legislativa (1993). Ley de Educación Federal N°24.195. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/15000-19999/17009/texact.htm>
- × **Ministerio de Trabajo de la Nación. Régimen de Trabajo Agrario.** (2011). Ley Nacional 26.727. Recuperado de: http://www.trabajo.gov.ar/downloads/agrario/reg_trabajoagrario_ley26727.pdf

N

- × **Neiman, G.** (2012) Acerca de la estructura y condiciones del empleo en el sector agropecuario argentino. Recuperado en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/acerca-de-la-estructura-y-condiciones-del-empleo-en-el-sector-agropecuario-argentino>

O

- × **Olea, M.** (2007) Algunas claves para pensar la educación rural en Argentina. Recuperado de: <http://www.oppad.uns.edu.ar/docs/trabajos/congresos/ruralidad%20y%20sistema%20educativo.pdf>
- × **Oliveira Soares, I.** (2000) La Comunicación/ Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2013_2/ismardeoliveirasoaes.pdf
- × **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2014). Documento de posición sobre la educación después de 2015. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>

P

- × **Puiggrós, A.** (1983) Distensiones y tendencias de la Educación Popular en América Latina. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15363/13703>

R

- × **Relys Díaz, L.** (2005) Yo si puedo, un programa para poner fin al analfabetismo. Casa Editora Abril. La Habana.

S

× **Sarli, M. E.** (2009) La tecnología: lenguaje y orden del mundo. (Tesis de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social). Universidad Nacional de Entre Ríos.

T

× **Tamayo Sáez, M.** (1997) El análisis de las políticas públicas. La nueva administración pública. Recuperado en: http://politicas.typepad.com/files/tamayo_el-analisis.pdf

× **Tellez López, E.** (2008). Modelo de gestión del programa social de alfabetización «Yo, sí puedo» en el contexto de los gobiernos locales. Recuperado de: <http://biblos.uamerica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=558838>

U

× **Uranga, W.** (2014) Conocer, transformar, comunicar: para incidir». La Plata: Mimeo.

× **Uranga, W.** (2011) Página 12. Recuperada de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/laventa-na/26-162011-2011-02-09.html>

× **Uranga, W.** (2011) Sin comunicación no hay políticas públicas democráticas. Recuperado de: http://taoppcomunicacion.weebly.com/uploads/6/9/3/8/6938815/uranga_sin_comu.pdf

V

× **Valles, M.** (1999) Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

W

× **Williams, R.** (1997) Marxismo y Literatura Barcelona: Península.

Entrevistas

Entrevistas semi-estructuradas

× **Dr. Vet. Lucas Aguilera**, ex-gerente de Gestión y Políticas Públicas Territoriales del RENATEA;
× **Licenciada María Paula Giménez**, ex-jefa de Área de Formación del RENATEA. Ambos integrantes de la Coordinación Central del Programa:

- 1) ¿Qué entendían por rural y agrario desde el organismo?
 - 2) ¿Cómo nace la propuesta de llevar adelante un programa de alfabetización a nivel nacional?
 - 3) ¿Cómo fue el diseño del mismo?
 - 4) ¿Se convocó a diferentes actores territoriales para que colaborasen en el diseño del programa?
 - 5) ¿Hubo un comunicador(es) en la formulación de la política pública?
 - 6) Cuando hacían alusión a comunicación, ¿qué entendían desde el organismo?
 - 7) ¿Cómo evaluaron la implementación del programa? ¿Hubo reformulaciones durante la implementación?
 - 8) Cuando hacían alusión a educación, ¿qué entendían desde el organismo?
-

× **Licenciado Santiago Iorio**, ex trabajador del RENATEA e integrante del equipo de Coordinación Central del PNAR:

- 1) ¿Cómo fue el diseño del Programa de Alfabetización, como política pública?
 - 2) ¿A qué actores territoriales se convocó para que colaborasen en el diseño del programa?
 - 3) ¿Hubo un comunicador(es) en la formulación de la política pública?
 - 4) ¿Cómo fue pensado el diseño de la estrategia de comunicación del PNAR?
 - 5) ¿Qué materiales se diseñaron para la convocatoria a participar del PNAR?
 - 6) ¿Se fueron haciendo aportes, sugerencias, cambios en la medida en que se implementaba el programa?
 - 7) ¿Cómo evaluaron la implementación?
 - 8) A la distancia, ¿qué aportes le harías a la estrategia de comunicación del Programa?
-

Entrevistas estructuradas

Alfabetizandos: **Miguel Rolando** y **Miriam Zimermang** de Oro Verde y **Verónica Amadeo** de Concordia.

- 1) ¿Consideran que es necesario aprender a leer y a escribir?, ¿qué pensaban antes de arrancar con las clases?
 - 2) ¿Qué materiales de difusión recibieron del RENATEA?
 - 3) ¿Vieron a conocerlos y a preguntarles cuáles eran sus necesidades, intereses, antes de arrancar con el programa?
 - 4) ¿Con qué otras organizaciones se vinculan?
 - 5) ¿Cómo se enteraron del PNAR?
 - 6) ¿Qué medios de comunicación, transportes, usan para comunicarse con «la ciudad»?
-

Facilitadoras: **Soledad Leiva**, **Ariana Luna**, **Florencia López**.

- 1) ¿Cómo fueron convocados a participar del PNRA?
- 2) ¿Cómo les resultó la tarea de ser facilitador/a?

- 3) Además de enseñar a leer y escribir, ¿qué otros fines tenía para ustedes el PNAR?
 - 4) ¿Cómo se estableció el primer acercamiento con los posibles participantes?
 - 5) ¿Tuvieron instancias de evaluación durante la implementación del Programa?
 - 6) ¿En qué etapa del Programa se incorporaron?
 - 7) ¿Se hicieron instancias con los participantes para obtener aportes o sugerencias?, ¿Qué conclusiones sacaron?
-

Entrevista a la ex-jefa del Departamento de Formación del RENATEA

Ex-responsable de la Coordinación Central del Programa de Alfabetización RENATEA, «Yo, sí puedo»

Licenciada María Paula Giménez

(Referencia: MPG Entrevista 1)¹.

Entrevistadora (E): —¿Cómo nace la propuesta de llevar adelante un programa de alfabetización a nivel nacional?

María Paula Giménez (MPG): —La idea surge producto de la creación de la ley de trabajo agrario y del Organismo, y de la asignación de funciones de registración de los trabajadores agrarios por parte del Estado. Además se identifica que en las prestaciones, en las libretas de los trabajadores agrarios aparecían firmas con huellas digitales en gran cantidad, que demostraban que esas personas no sabían leer y escribir porque firmaban con el dedo o una cruz. Entonces a la hora de diseñar los objetivos estratégicos, la visión y la misión se planteó la necesidad de trabajar sobre el acceso de derechos de los trabajadores agrarios y uno de esos fue la alfabetización, el acceso de la lecto escritura. (MPG Entrevista 1.1).

E: —¿Cómo fue el diseño del mismo?

MPG: —El diseño de la política pública se realizó mediante un equipo. El equipo ejecutivo marcaba las líneas de acción con impronta territorial. Todas las políticas del RENATEA pretendían tener una impronta territorial. No de arriba para abajo, sino de abajo hacia arriba; que pudiera ser con participación de los actores locales. Brindando elementos desde estructura del Estado para facilitar el acceso pero siempre tomando la red territorial como un elemento fundamental para su creación e implementación. (MPG Entrevista 1.2)

E: —¿Se convocó a diferentes actores territoriales para que colaborasen en el diseño del programa?

MPG: —Siempre había un ida y vuelta con el territorio. Las fotos se sacaban del territorio. La propuesta de «alfabetizar es incluir», incluso vino de una provincia. Ellos hicieron la propuesta y se tomó. Había una comunicación muy fluida con los territorios.

E: —Cuando hacían alusión a comunicación, ¿qué entendían desde el organismo?

MPG: —Había una idea de Comunicación centralizada que tenía que ver con una consigna que se pudiera instalar de la misma manera en todo el país. Se construyó una consigna: «alfabetizar es incluir», se elaboraron materiales para la difusión pero después el trabajo fue principalmente local, a través de la radio, la tele. (M.G.P Entrevista 1.3). Hubo un acomodamiento, cierta plasticidad desde los territorios con el lenguaje que se iba a utilizar pero siempre con la misma consigna. Cada uno creativamente hizo afiches, radios, se vinculó con actores. (M.G.P Entrevista 1.4). Los materiales de difusión fueron diseñados por los comunicadores del organismo. Se elaboraba una propuesta con la coordinación, subgerentes, técnicos.

E: —¿Cómo evaluaron la implementación del programa? ¿Hubo reformulaciones durante la implementación?

MPG: —Fue reformulada la política en la medida que se fue implementando. Los objetivos fueron cumplidos y superados ampliamente los objetivos. De hecho en diciembre de 2015

¹ Las citas señalan la transcripción textual a la investigación.

llegamos a plantear objetivos superadores a través de los centros de capacitación agraria para poder tener una mirada integral de los programas del Organismo, y pensar la continuidad educativa después de que la persona había aprendido a leer y escribir. Uno de los problemas era la deserción y la continuidad, qué pasaba después de que la persona se alfabetizaba.

E: —Cuando hacían alusión a educación, ¿qué entendían desde el organismo?

MPG: —Se pensaba a la alfabetización como una etapa más del trayecto formativo donde podía optar por la terminalidad primaria de los estudios y también por la calificación laboral. Se abría un abanico de posibilidades podía formarse en otras capacidades vinculadas a su trabajo u optar por continuar con la educación formal, como terminar la primaria. La calificación laboral de sus trabajos eran reconocidos por el Ministerio de Trabajo.

{•}

Entrevista al ex-gerente de Gestión y Políticas Públicas Territoriales del RENATEA

Dr. Vet. Lucas Aguilera

(Referencia: LA Entrevista 2)

Entrevistadora (E): —¿Qué entendían por rural y agrario desde el organismo?

Lucas Aguilera (LA): —Lo agrario tiene que ver un sistema económico productivo, ligado a los granos. Lo rural para el común denominador tiene que ver con áreas específicas, con cuestiones geográficas, demográficas, de densidad poblacional. Es un territorio más amplio, que se lo puede dimensionar también integrado a lo urbano en el marco del espacio local. Así se concibe también al habitante rural como un sujeto con derechos, diferente pero no extraño a las relaciones de la población urbana (LA Entrevista 2.1).

E: —¿Cómo nace la propuesta de llevar adelante un programa de alfabetización a nivel nacional?

LA: —Sabiendo que ya se sabía implementado en Cuba, y que se había declarado libre de analfabetismo. También se había implementado en Venezuela, Cuba. Vimos el programa, la posibilidad de implementarlo y nos acercamos de la Embajada de Cuba. La embajada nos facilitó el contacto con la Fundación (FUMEP) y ahí vimos la posibilidad de llevarlo adelante. Dado esto lo que estábamos observando en los abordajes que hacíamos en las distintas provincias, y los datos suministrados por el INDEC, que nos señalaba el alto índice de analfabetismo en el sector decidimos armar este programa. Entendíamos que era el primer paso para acceder a los derechos. Si no sabían leer y escribir tampoco iban a poder comprender la Ley de Trabajo Agrario, cuando le corresponde una prestación, cuando son trabajadores permanentes o discontinuos. Para conocer sus derechos tenían que primero saber leer y escribir.

—Es en este sentido que apuntamos a que, desde las Subgerencias y las delegaciones, se tome como punto de partida el diagnóstico de los territorios, y, en función de los lineamientos estratégicos definidos por la dirección del registro, se orienten todas las acciones y decisiones a dar respuestas a las problemáticas identificadas en ese diagnóstico. Lo que se trataba era de no caer en acciones puntuales que no respondan a la relación entre lo estratégico y lo problemático a resolver (LA Entrevista 2.2).

E: —¿Se convocó a diferentes actores territoriales para que colaborasen en el diseño del programa?

LA: —Se hicieron diferentes pasos. Primero se hicieron reuniones con el Ministerio de Educación de la Nación para intervenir a través del Programa Encuentro pero por la descripción del ámbito rural y las características del trabajador agrario no teníamos la capacidad de llegar territorialmente (...) Es el problema de lo rural, de cómo accedes a ese trabajador rural, porque está lejos, por la dispersión, porque son trabajadores temporales. Están en una provincia y después vuelven. Son nómadas (LA Entrevista 2.4).

—Entonces ahí es cuando se toma la decisión de que teníamos que actuar con las organizaciones locales, el gobierno local, la iglesia, el vecino, la escuela. Para ello se amoldaba bien el

Programa «Yo, sí puedo», que se daba a través de facilitadores que podían saber leer y escribir, que podían ser los miembros de la familia (LA Entrevista 2.5). Después hubo otra estrategia que fue a través de los territorios con los relevamiento, de la visita a los vecinos casa por casa.

E: —¿Hubo un comunicador(es) en la formulación de la política pública?

LA: —Se hizo articuladamente con la Subgerencia de Comunicación. Todo lo que fue audiovisual, radial se hizo desde ahí (LA Entrevista 2.3). Fue un trabajo interdisciplinario a nivel central y a nivel local.

E: —¿Cómo evaluaron la implementación del programa? ¿Hubo reformulaciones durante la implementación?

LA: —La columna vertebral del abordaje no se modificó, pero si se fue ampliando e hilando más fino acerca de lo territorial. Fuimos viendo que la gente faltaba y se incentivó en transporte, comida, útiles escolares. Se realizó un curso para los facilitadores, que muchas veces no conocían la problemática agraria con el objetivo que el facilitador también sea un promotor de derecho. También se otorgaron incentivos económicos que en caso de los alfabetizados era un incentivo para seguir estudiando.

—Las apreciaciones fueron relevadas a partir de encuentros de facilitadores de las políticas públicas, evaluaciones de la coordinación con la fundación. Eran el termómetro de las cosas que estaban pasando y veíamos los elementos para revisar, repensar. Se hacían de manera regional con el coordinador de facilitadores. Entre las tareas que tenía el coordinador de facilitadores era hacer el monitoreo y evaluar para generar propuestas. Era la relación entre la implementación de la política pública y la coordinación /dirección. Tenía una tarea de mediación.

{•}

Entrevista al ex Trabajador del RENATEA e integrante del equipo de Coordinación Central del PNAR Santiago Iorio

(Referencia: SI Entrevista 3)

Entrevistadora (E): —¿Cómo fue el diseño del Programa de Alfabetización, como política pública?

Santiago Iorio (SI): —El diseño parte de asumir que toda política pública tiene limitaciones en términos de recursos. Asumiendo la complejidad de la realidad en que la política pública se sumerge. Nosotros teníamos por un lado un organismo que sus funciones principales eran registrar, fiscalizar y capacitar en términos laborales, con certificación laboral. Dentro lo cual la alfabetización aparecía como un apéndice del resto de las cosas. No era lo central del organismo.

—Partiendo desde esa base se pensó una estructura donde tenía que haber una coordinación nacional, con tres patas, que representaban las tres patas del programa. Por un lado, una coordinación más política, desde el área de formación y capacitación que en las provincias era el delegado. Por otro, la pata pedagógica que era el método. Y una tercera pata que eran los facilitadores, que tenían una coordinadora nacional. Esta coordinación se armó en base a las limitaciones del organismo, porque no podíamos disponer de gente contratada como facilitadores. Además los facilitadores-voluntarios eran parte del espíritu del método «Yo, sí puedo».

—La característica del programa encontró su funcionamiento en esa estructura tripartita a nivel nacional, y provincial. Eso nos dio una visión más abarcativa de lo que era programa; porque no sólo era un acto pedagógico, sino también un acto político, de sumar, incluir a personas al sistema de educación formales y a otras que acompañasen. Poco a poco fue tomando ese rumbo. Un poco fue pensado y la práctica lo adecuó. La práctica adecuó el diseño a la realidad (SI Entrevista 3.3).

E: —¿Cómo fue el diseño del PNAR?

SI: —Desde un principio no tengo en claro cómo fue. Lo que sí sé es que la fundación tuvo un rol clave porque ellos traían la experiencia del territorio. Desde la experiencia de otros países, de patear los barrios. Y un poco fue mutando después de los primeros meses de ex-

periencias. «Incluso, una experiencia que se retomó mucho, fue a partir de la experiencia de Salta, que para el segundo año del programa hizo una serie de aportes que fueron tomados en cuenta. Ellos hicieron una primera experiencia, unas primeras sugerencias, y a partir de eso se modificaron algunas cuestiones del programa. O sea que se tuvieron en cuenta esas cosas». (SI Entrevista 3.1). Hubo un ida y vuelta. Hubo un primer diseño, una primera experiencia, unas modificaciones a partir de la experiencia de cada lugar. Quizás en un primer momento no lo hubo desde las delegaciones; si de la experiencia de la Fundación y después en un segundo momento, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de las delegaciones.

E: —¿Hubo un comunicador(es) en la formulación de la política pública?

SI: —No. Los comunicadores no participaron. Hay que pensar la política pública en función de la dinámica interna. Como te decía, era un organismo de reciente creación por lo que las áreas tuvieron ciertas mutaciones internas, que de alguna manera incidieron en los procesos de formulación de las políticas. En ese momento, el área de comunicación estaba atravesando unas modificaciones internas, de cambio de autoridades, de cambios de equipo, que creo de que alguna manera eso influyó porque, después, a medida que se consolidó el equipo, sus jefes de áreas definieron articular con las otras áreas; y nosotros articulamos muchísimos y empezamos a coordinar. Creo que esto tiene que ver en porqué no se incluyó a un comunicador.

E: —¿Cómo fue pensado el diseño de la estrategia de comunicación del PNAR?

SI: —Desde un principio había dos poblaciones destinataria: una más directa y una menos directa. Los analfabetos puros y/o funcionales, con los cuales la llegada de la comunicación no podía ser a través de mensajes escritos; y otro publico destinatario y/o mediador, que fueron los voluntarios, los facilitadores, que permitieron la implementación más concreta del programa en el territorio. Entonces una primera fase del diseño, estuvo apuntado a la convocatoria de personas dispuestas a alfabetizar. Pensamos primeramente en el facilitador, porque sabíamos que la persona que se sumase a alfabetizar iba a ser la que llevase el mensaje. Sabíamos que esa persona iba a ser parte de la estrategia de convocatoria del programa (SI Entrevista 3.2)

—En este sentido, un poco las piezas de comunicación que en un principio eran afiches, que trataban de expresar el acto más concreto de alfabetizar, que era una persona escribiendo, estuvieron destinada a ellos.» (SI Entrevista 3.5). La consiga era «alfabetizar era incluir», que fue el slogan de gobierno, con el eje clave de que la educación es un derecho. Se conformó un binomio complementario de educación-derecho, que atravesó el mensaje del programa: «alfabetizar es incluir. El verbo en acción» (SI Entrevista 3.6).

E: —¿Qué materiales se diseñaron para la convocatoria a participar del PNAR?

SI: —En función de la práctica fuimos elaborando nuevos materiales que dieron respuestas a las necesidades de los agentes territoriales y de los facilitadores, en función de las emergencias de la implementación. Esto es un punto novedoso, que tiene que ver con el ida y vuelta.... (SI Entrevista 3.13). Los otros materiales incluían, el mismo mensaje para una población específica que no sabía leer y escribir. Después se hicieron otras piezas que buscaban concientizar a los trabajadores de sus derechos. Piezas desde banner, afiches, dípticos, videos, juegos lúdicos para los chicos, cartas. Se trató de llevar la concientización de los derechos y la ley 26.727 a través de diferentes dispositivos de comunicación, que se trabajó desde todas las áreas (SI Entrevista 3.7)

—El curso del Promotor Socio Comunitario, hace que el facilitador sea un destinatario del programa, desde su rol comunitario. Se empieza a institucionalizarse su rol. Esto es una iniciativa desde la provincia, que desde Central la fuimos robusteciendo para convertirla en una línea de trabajo (SI Entrevista 3.4).

—Tiene que ver con que las instituciones más nuevas, son más flexibles. Los técnicos del RENATEA, por ejemplo tienen una capacidad creativa. Los cuadros técnicos supieron atender esas iniciativas, esas miradas de los territorios que tal vez antes en las instituciones no se atendían. Los cuadros directivos supieron escuchar. No solamente con alfabetización sino con otras líneas que surgieron desde los territorios (SI Entrevista 3.10).

E: —¿Se fueron haciendo aportes, sugerencias, cambios en la medida en que se implementaba el programa?

SI: —Se incorporaron materiales para los alfabetizadores y los facilitadores. Creo que surgieron muchos aportes desde los territorios, y creo que con la autonomía y la legitimidad que tenían los agentes territoriales los fueron incorporando, que uno los desconoce (SI Entrevista 3.14)

E: —¿Cómo evaluaron la implementación?

SI: —Estoy seguro que se generaron mayores condiciones de inclusión, que uno no alcanza ver desde la mirada más central y nacional; y que quizás ningún funcionario sepa que surgieron. Y creo que ahí está lo valioso del programa. Ese lugar para la creación para el esfuerzo, para la militancia y para generar mejores condiciones para las personas más vulneradas.

—A fin de año, sobre todo en los momentos cuando hacíamos las planificaciones anuales, y hacíamos propuestas nuevas, salían las evaluaciones. Se realizaban reuniones de equipo donde cada nueva propuesta terminaba en la evaluación de la anterior. No recuerdo un documento explícito pero las evaluaciones se hacían, sobre todo a fin de año; que no son evaluaciones finales, sino que son evaluaciones de fin de año y donde se evaluaba un proceso. Hacíamos un seguimiento de las metas cuantitativas, bimensualmente y anualmente, siempre (SI Entrevista 3.8).

—Como cuello de botella podría ser por la falta de recursos; de no contar con más personas pudiendo ver los procesos que se daban en los territorios, dedicados solamente a eso, nos hubiera podido tener una mirada más completa y cerca de los procesos que se daban dentro del programa a nivel nacional. Hay que pensar que estas limitaciones pueden haberse generado por eso. Por ejemplo un referente de capacitación se encargaba de 5 programas distintos de escala nacional. Entonces si tenía 30 puntos de alfabetización, más 15 cursos (Cursos de Promotor Socio Comunitario), más 5 fortalecimiento de escuelas, era difícil el seguimiento óptimo del programa (SI Entrevista 3.9).

E: —A la distancia, ¿qué aportes le harías a la estrategia de comunicación del Programa?

SI: —La continuidad fue una limitación. La alfabetización en si misma termina ahí. El próximo paso hubiera pensado en la continuidad con los facilitadores y con los participantes con proyectos sociocomunitarios. Darle una vuelta de tipo colectivo, para que sigan participando, a través de proyectos, financiados por el mismo organismo. Y asimismo, no perder de vistas que esas personas que terminaron el programa, sigan estudiando. Tener un seguimiento posterior a la alfabetización, es lo que nos quedaba pendiente. Tal vez esto tenía mucho que ver con que los Ministerios de Educación dependían de cada provincia políticamente. Nosotros habíamos firmado con el Ministerio de Educación a nivel nacional y nosotros sabíamos que eso era más una formalidad porque era muy difícil mover a las provincias en términos de educación. El Programa Encuentro tenía una dinámica muy urbana que no daba respuestas a las que apuntaba el programa nuestro.

—Además, algo que quedó medio trunco con Educación, fue lograr la articulación con las primarias de adultos. Y también cursos de capacitación para las personas que ya se habían alfabetizados. Con el cambio de gestión, y la desaparición del programa no pudo darse continuidad a las gestiones.

{•}

Entrevista a alfabetizanda de la ciudad de Oro Verde

Verónica Amadeo

(Referencia: VA Entrevista 4.1)

Entrevistadora (E): —¿Consideran que es necesario aprender a leer y a escribir?, ¿qué pensaban antes de arrancar con las clases?

Verónica Amadeo (VA): —Yo considero que aprender a leer y escribir sirve para tener un mejor

entendiendo de las cosas. Te llegan cartas, boletas de la luz y entendés lo que estás leyendo. Le pude enseñar a mis hijos para que puedan aprender más. Te ayudan si alguien te pide un préstamo: por ejemplo del banco, y entendés porque está esa deuda (VA Entrevista 4.1).

Antes era muy tímida, muy cerrada. Ahora ando más canchera. Conozco lo que es el RENATEA. Es un apoyo escolar para los adultos para que aprendan leer y escribir, sumar y restar. Para que los mayores puedan valerse y manejarse por sí solos.

E: —¿Qué materiales de difusión recibieron del RENATEA?

VA: —Me llegaron carpetas, cartucheras, reglas del RENATEA.

E: —¿Vieron a conocerlos y a preguntarles cuáles eran sus necesidades, intereses, antes de arrancar con el programa?

VA: —Los chicos me invitaron a participar del apoyo escolar, a aprender a leer y escribir. Me golpearon la puerta. Vinieron hasta mi casa. Me dijeron que no tenga miedo, que no tenga vergüenza a decir lo que yo siento, pienso (VA Entrevista 4.2). Puedo opinar distintas cosas. A esto me ayudó el RENATEA.

E: —¿Cómo se enteraron del PNAR?

VA: —Me invitaron a repasar la lectura que es lo que más me cuesta.

E: —¿Qué medios de comunicación, transportes, usan para comunicarse con «la ciudad»?

VA: —Veo la tele y la radio. El domingo veo el diario.

{•}

Entrevista a alfabetizando de la ciudad de Oro Verde

Miguel Rolando

(Referencia: MR Entrevista 6).

Entrevistadora (E): —¿Consideran que es necesario aprender a leer y a escribir?, ¿qué pensaban antes de arrancar con las clases?

Miguel Rolando (MR): —Yo estoy muy contento y quiero seguir aprendiendo a leer y escribir. Quiero volver a la escuela. Empecé a leer los carteles. Por ahí me ayudó a comunicarme. Yo siempre quise aprender a leer y escribir. En el campo no fuimos a la escuela, no podíamos porque trabajábamos. La escuela estaba lejos. Cuando teníamos 8 años fuimos pero un día, o dos días y después volvíamos a trabajar al campo. Íbamos en pata, hacía mucho frío. Yo le decía que quería ir pero mi papá me hacían trabajar.

E: —¿Vieron a conocerlos y a preguntarles cuáles eran sus necesidades, intereses, antes de arrancar con el programa?

MR: —Me enteré del programa porque los chicos vinieron a conocerme y a preguntarme si quería aprender a leer y escribir (MR Entrevista 6.1). Me molestaba joder a la gente para que me lea lo que me llegaba. Yo sólo sabía firmar pero ahora tuve un avance bárbaro.

{•}

Entrevista a alfabetizanda de la ciudad de Oro Verde

Miriam Zimermang

(Referencia: MZ Entrevista 5).

Entrevistadora (E): —¿Consideras que es necesario aprender a leer y a escribir?, ¿qué pensaban antes de arrancar con las clases?

Miriam Zimermang (MZ): —Para mí fue una experiencia linda. «Sabía pero poco, pero cuando yo entré ahí aprendí a leer más y escribir más. Además de que el grupo era lindo. Me sentía cómoda (MZ Entrevista 5.1). Empecé a leer los carteles cuando iba en el colectivo. Antes iba al rumbo, sin

saber. No se me daba por empezar a aprender. La escuela era de noche. Yo soy corta de vistas así que me iba a quedar así, sin saber. Pero cuando conocí a los chicos me prendí.

E: —¿Qué materiales de difusión recibieron del RENATEA?

MZ: —Conocí al RENATEA cuando fui a Buenos Aires. Me mostraron un video de lo que hacían. Me regalaron una remera, cuaderno.

E: —¿Vieron a conocerlos y a preguntarles cuáles eran sus necesidades, intereses, antes de arrancar con el programa?

MZ: —Los chicos de la facultad vinieron hasta a mi casa a ofrecerme para que aprenda a leer y escribir. Vinieron los facilitadores a invitarme (MZ Entrevista 5.2). Ahora tengo ganas de seguir.

{•}

Entrevista a facilitadora de Oro Verde.

Soledad Leiva

(Referencia: SL Entrevista 8)

E: —¿Cómo fueron convocados a participar del PNRA?

Soledad Leiva (SL): —Fuimos convocados por la Agrupación de estudiantes de la facultad. Nos comentaron otros estudiantes que venían alfabetizando de qué se trataba (SL Entrevista 8.1).

E: —¿Cómo les resultó la tarea de ser facilitador/a?

SL: —Al principio no sabíamos muy bien qué teníamos que hacer. Las cartillas llegaron a mitad de año, así que empezamos a enseñar como nosotros sabíamos de la escuela primaria. Primero las vocales, después las letras. Cuando llegaron las cartillas, nos dimos cuenta de que no lo estábamos haciendo tan mal, pero no seguimos al pie de la letra lo que decía el método, sino que lo readaptamos (SL Entrevista 8.5).

E: —Además de enseñar a leer y escribir, ¿qué otros fines tenía para ustedes el PNAR?

SL: —Para los alfabetizados el objetivo era que aprendan a leer y escribir, que se conozcan con los vecinos. Para nosotros sirvió para conocer a otras personas, otras experiencias de vidas totalmente distintas.

—Nos dimos cuenta que ellos se manejaban muy bien sin leer y escribir. Vimos muchas situaciones de abuso. Por ejemplo Miguel, nos decía que siempre lo cagaban en el laburo; entonces aprendió los números para manejar la plata pero no las letras. Se manejaba bien pero él sentía la necesidad de aprender.

E: —¿Cómo se estableció el primer acercamiento con los posibles participantes?

SL: —En el barrio dimos volantes y pegamos carteles. «Fuimos a buscar a los vecinos. Miguel fue por Miriam y otra vecina que lo invitó. Una vecina que conocía las letras y algo de los números lo llevó (SL Entrevista 8.4).

E: —¿Tuvieron instancias de evaluación durante la implementación del Programa?

SL: —Tuvimos instancias de evaluación a mitad de año, en julio/ agosto. A casi dos meses de haber empezado. Las conclusiones era más viendo a las personas como individuales: «a este le falta esto, a éste lo otro». En Paraná el grupo era distinto porque había muchos chicos que acompañaban a las madres. Nuestras conclusiones fueron bastante positivas (SL Entrevista 8.3).

E: —¿Se hicieron instancias con los participantes para obtener aportes o sugerencias? ¿Qué conclusiones sacaron?

SL: —No se hicieron instancias con los alfabetizados para obtener aportes, pero en el día a día íbamos a charlando y buscábamos la forma de que nos entiendan. A veces no entendían y nos poníamos a ver otras formas. (SL Entrevista 8.2) Buscábamos muchos ejemplos, nos valíamos de textos infantiles de primaria, de jardín, cosas básicas.

Entrevista a facilitadora de Oro Verde

Ariana Luna

(Referencia: AL Entrevista 9)

Entrevistadora (E): —¿Cómo fueron convocados a participar del PNRA?

Ariana Luna (AL): —Vi carteles en la facu y me acerque a preguntar. Los chicos me invitaron a participar. Eran estudiantes de una agrupación que me invitaron a ser facilitador (AL Entrevista 9.1).

E: —¿Cómo les resultó la tarea de ser facilitador/a?

AL: —Una linda experiencia, de verdad. Nos ayudamos los unos a los otros, y al final terminamos aprendiendo más los que enseñábamos (AL Entrevista 9.2).

E: —Además de enseñar a leer y escribir, ¿qué otros fines tenía para ustedes el PNAR?

AL: —El objetivo era leer y escribir, pero uno se termina yendo para otro lado (en el buen sentido), porque se ve en la gente el esfuerzo, las ganas que tienen. Es un derecho de todos que se refuerza. Además aprendimos muchos nosotros, los facilitadores.

E: —¿Tuvieron instancias de evaluación durante la implementación del Programa?

AL: —Cada uno de los alfabetizadores tenía un alfabetizando, un alumno. Al final de la semana cada uno podía ver cómo iba tal, y por ahí, a los más avanzados le dábamos tareas más difíciles; y a los otros, dependiendo de cómo iban, planificábamos cómo seguir.

E: —¿Cómo se estableció el primer acercamiento con los posibles participantes?

AL: —Pasamos casa por casa. Le dejamos el volante a los que sabían leer y a los otros también pero lo explicamos bien de que se trataba. Más que eso no hicimos (AL Entrevista 9.3)

E: —¿En qué etapa del Programa te incorporaste?

AL: —Empecé a alfabetizar en la segunda clase. En la primera, no estuve. Después de un viaje que tuve con los chicos, pregunté, me acerqué y ya la segunda fui a alfabetizar y ya me quedé.

E: —¿Se hicieron instancias con los participantes para obtener aportes o sugerencias? ¿Qué conclusiones sacaron?

AL: —A fin de año nos encontramos todos los facilitadores de Paraná y Oro Verde; y estaban todas las personas que habían sido alfabetizadas que leyeron sus cartas, contaron su experiencia. La graduación me gusta la idea de la carta. Yo mejoraría la organización. Llegábamos e improvisamos.

Entrevista a facilitadora de Oro Verde

Florencia López

(Referencia: FL Entrevista 7)

Entrevistadora (E): —¿Cómo fuiste convocada a participar del PNRA?

Florencia López (FL): —Fui convocada por carteles que puso una agrupación en la facu y nos acercamos a preguntar (FL Entrevista 7.2).

E: —¿Cómo te resultó la tarea de ser facilitadora?

FL: —En un principio no tenía nada de idea y fui por primera vez a un encuentro; y luego me animé. Los chicos me explicaron y me resultó fácil. No conocía un método. Use los conocimientos míos, que traía de la escuela secundaria.

E: —Además de enseñar a leer y escribir, ¿qué otros fines tenía para vos el PNAR?

FL: —Aprendí más de ellos, de lo que ellos aprendieron de mí. Ellos cuando van te cuentan sus experiencias y terminas nutriéndote de cosas que ni tenías idea de la vida y entiendes porque ellos están ahí y creo que eso es un montón. Esto era algo que yo sabía que me iba a pasar porque

cuando fui convocada para alfabetizar, me explicaron de que se trataba la educación popular. Tenía claro que más que enseñar, íbamos a aprender y conocer juntos. (FL Entrevista 7.1).

E: —¿Cómo se estableció el primer acercamiento con los posibles participantes?

FL: —Hicimos una primera convocatoria. Creo que estuvo bien la convocatoria. Fuimos a la Municipalidad y preguntamos quiénes eran las personas que no sabían leer y escribir. Recabamos esa información a través de una Trabajadora Social del Municipio. Estaban identificados por zonas y manzanas. Después de eso salimos a recorrer, golpeábamos las manos en una casa, y con mate en la mano, nos presentábamos y le sacábamos charla. Después los convocamos abiertamente (FL Entrevista 7.3) Muchos no se acercaron porque tenían hijos, o trabajan. Se les hacía difícil ir a alfabetizarse (FL Entrevista 7.4). Hicimos difusión por facebook pero la mayoría de esos vecinos no tiene acceso. De parte del Municipio no se convocó. Sirvió mucho el boca en boca de ellos mismos. Algunos participaron por segunda vez.

E: —¿Tuviste instancias de evaluación durante la implementación del Programa?

FL: —Al final de la semana con los otros facilitadores lo que hacíamos era hacer un especie de relevamiento de cómo iba cada uno. Charlábamos mucho, si íbamos a avanzando o no. Si servía el método o no. Íbamos modificándolo.

E: —¿En qué etapa del Programa te incorporaste?

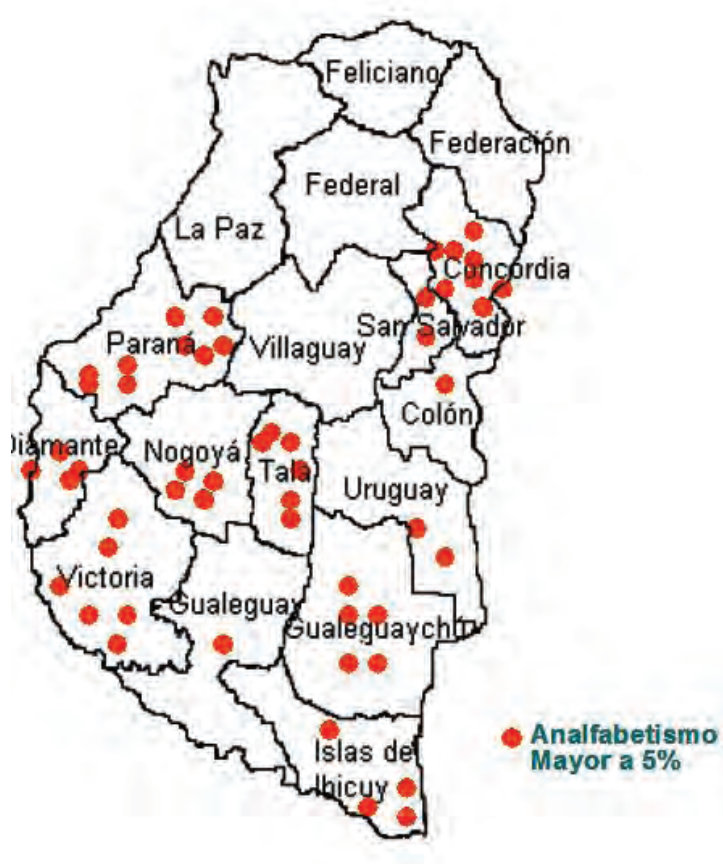
FL: —Desde el inicio.

E: —¿Se hicieron instancias con los participantes para obtener aportes o sugerencias? ¿Qué conclusiones sacaron?

FL: —La planificación que venía del programa no era adecuada con el grupo de alfabetizando que teníamos. No podíamos ir al ritmo, porque no podíamos ir con eso a la par. Al no poder hacerlo teníamos que improvisar actividades que mucha idea no teníamos. No usamos las cartillas porque llegaron tarde. Las cartillas y los videos eran como para chicos de primaria. Costó eso así que no las usábamos (FL Entrevista 7.5).

Datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010¹.

	Argentina 2010	Entre Ríos 2010	Entre Ríos 2001
Población Total	40.117.096	1.235.994	1.158.147
Población Urbana total (población que reside en áreas de 2000 o más habitantes)	36.517.332	1.059.537	955.414
Población Rural total (población rural a la que se encuentra agrupada en localidades de menos de 2.000 habitantes y a la que se encuentra dispersa en campo abierto)	3.599.764	176.457	202.733
Población Rural Agrupada (en localidades de menos de 2.000 habitantes)	1.307.701	60.382	58.329
Población Rural Dispersa (en campo abierto)	2.292.063	116.075	144.404

Datos del Censo 2010. Tasa de Analfabetismo en la Provincia de Entre Ríos.


¹ Extraídos de: http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135

Introducción

El presente informe contiene los principales resultados de la implementación del Programa Nacional de Alfabetización RENATEA durante el año 2015. El Programa tiene como objetivo la inclusión social de las y los trabajadores agrarios y sus familias a partir del acceso a la lectoescritura.

Los destinatarios del programa son las personas mayores de 18 años que no saben o que tienen dificultades con la lectura y escritura. El proceso de alfabetización tiene una duración estimada entre 3 y 4 meses.

Los pasos para la implementación del programa son los siguientes:

- × Actas de adhesión con municipios, instituciones, universidades, etc.
 - × Convocatoria y capacitación a facilitadores voluntarios.
 - × Relevamiento de beneficiarios.
 - × Apertura del punto de alfabetización.
 - × Desarrollo de las videoclases.
 - × Graduación y entrega de Diplomas.
 - × Continuidad educativa (terminalidad primaria) y capacitación en oficios (recalificación laboral)
- A continuación, se resumen los principales resultados de la implementación del Programa.

Personas en Alfabetización. Total País. Año 2015.

Provincia	Participantes
Santiago del Estero	698
Corrientes	607
Jujuy	428
Salta	286
Mendoza	220
Formosa	201
Santa Fe	178
Córdoba	168
Misiones	156
San Juan	146
San Luis	131
Buenos Aires	112
La Rioja	109
Tucumán	105
Catamarca	101
Chaco	83
Entre Ríos	59
Tierra del Fuego	15
La Pampa	11
Total general	3814

Distribución territorial y alcance del Programa

El Programa se ejecuta en 19 provincias a través de 139 municipios y cuenta con más de 260 puntos de alfabetización ubicados en ámbitos agrarios.

La ejecución es posible mediante la participación y el compromiso de más de 450 voluntarios llamados facilitadores.

Durante el año 2015 el Programa se encuentran alfabetizando a más de 3800 personas, incrementando su alcance en un 76% sobre el total de beneficiarios, cuando se compara con la cantidad asistentes del año anterior

Beneficiarios. Variación anual. Total país.

Año	Participantes
2014	2063
2015	3814
Variación 2014 2015	+90%

Personas en alfabetización, por sexo. 2015

Perfil de los beneficiarios

En todas las provincias donde se desarrolla el Programa es posible observar una mayor presencia de mujeres que de varones en los cursos realizados. Del total de asistentes al Programa de alfabetización, 6 de cada 10 personas fueron mujeres.



Distribución por sexo según provincia (%). 2015.



Personas en alfabetización, por sexo y provincia 2015.

Provincia	Varones	Mujeres	Total general
Santiago del Estero	303	395	698
Corrientes	198	409	607
Jujuy	159	269	428
Salta	82	204	286
Mendoza	63	157	220
Formosa	71	130	201
Santa Fe	33	145	178
Córdoba	75	93	168
Misiones	51	105	156
San Juan	66	80	146
San Luis	41	90	131
Buenos Aires	51	61	112
La Rioja	40	69	109
Tucumán	49	56	105
Catamarca	56	45	101
Chaco	35	48	83
Entre Ríos	16	43	59
Tierra del Fuego	6	9	15
La Pampa	4	7	11
Total general	1399	2415	3814

Distribución por tramos de edad

En cuanto a la edad de los beneficiarios, la asistencia a los cursos muestra una distribución pareja en todos los tramos de edad, con un peso relativamente mayor en el tramo comprendido entre los 26 y 35 años y que disminuye cerca de 8 puntos entre los que tienen de 19 a 25 años. Considerando al total de beneficiarios, puede decirse que el 58,1% que las personas que accedieron a las actividades de alfabetización fueron mayores de 36 años.



En relación a la situación de los beneficios y su vínculo con RENATEA, cerca del 60% del total de las personas que asistieron a los cursos de alfabetización fueron trabajadores agrarios debidamente registrados ante el Organismo.



En concordancia con los resultados a nivel país, el análisis desagregado a nivel provincial indica una presencia mayoritaria de beneficiarios registrados en RENATEA en casi todas las provincias.

Personas en alfabetización, por provincia y estado de registración (%) 2015.



Personas en alfabetización, por provincia y estado de registración. 2015

Provincia	Registrados	No registrados	Total general
Corrientes	203	404	607
Santiago del Estero	159	539	698
Jujuy	358	70	428
Salta	220	66	286
Mendoza	117	103	220
Formosa	172	29	201
Santa Fe	138	40	178
Córdoba	107	61	168
Misiones	65	91	156
San Juan	139	7	146
San Luis	53	78	131
Buenos Aires	64	48	112
La Rioja	95	14	109
Tucumán	97	8	105
Catamarca	30	71	101
Chaco	78	5	83
Entre Ríos	38	21	59
Tierra del Fuego	14	1	15
La Pampa	0	11	11
Total general	2147	1667	3814

Créditos

Diseño y diagramación

Milena Lara Ceccato
(emececcato@gmail.com)

Todas las tipografías utilizadas en esta publicación
son libres para uso personal y no comercial.

Diseñadas por la fundidora digital Omnibus:

<http://www.omnibus-type.com>

Todos los derechos reservados a la autora de este trabajo de tesis.

Esta publicación se imprimió en
Santa Fe, Santa Fe(Argentina)

• *Junio de 2017* •