

Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina)

Este trabajo intenta realizar una aproximación antropológica a la puesta en práctica de un plan oficial de educación para jóvenes y adultos (Fines Primaria) por parte de un movimiento social de la ciudad de Córdoba, Argentina. En primer lugar, se reseña brevemente la situación normativa de la educación de jóvenes y adultos, así como algunas de las principales características de Fines Primaria. Luego, se busca dar cuenta de los modos en que el mismo es puesto en funcionamiento en un universo social particular, tratando de dejar de lado las consideraciones acerca del ingreso de lo estatal en las organizaciones sociales como acciones de cooptación o institucionalización de las mismas. Persiguiendo este objetivo, se reconstruyen la diversidad de actores y prácticas involucrados en los procesos cotidianos de desarrollo de este programa educativo.

PALABRAS CLAVE: políticas públicas, educación de jóvenes y adultos, prácticas cotidianas, apropiación.

An approximation to an educational plan for young adults and adults by a social organization (Córdoba, Argentina)

This paper tries to make an anthropological approximation to the management of an official educational plan for young adults and adults run by nonprofit organization (Fines Primaria) in Cordoba, Argentina. Firstly, the normative educational situation of young adults and adults, as well as some Fines Primaria main features are described. Then, we are seeking to report the different ways the plan is run at a particular social universe, avoiding the considerations about the financial aid to the social organization such the co-optation actions and self institutionalization. Following this objective, the diversity of actors and practices involving the habitual processes of this educational program are reconstructed.

KEYWORDS: public policies, young adult and adult education, habitual practices, appropriation.

* Profesora en Antropología Social. Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Becaria de posgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. CE: luciacaisso@hotmail.com .

Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina)

■ Lucía Caisso

Introducción

Este trabajo¹ busca realizar una primera aproximación socio-antropológica a una de las más recientes acciones estatales tendientes a abordar la problemática de la terminalidad educativa de jóvenes y adultos que han desertado de la escolaridad primaria: el Plan Nacional Fines Primaria. Las primeras indagaciones que realizamos en la provincia de Córdoba² se producen en el marco de una investigación que estamos desarrollando sobre espacios educativos para jóvenes y adultos en el seno de un movimiento político-social de la capital provincial.³

Uno de los ejes analíticos de este estudio es el modo en que *las organizaciones que desarrollan proyectos educativos se vinculan con actores y políticas estatales*, a pesar de que diversos trabajos académicos conciben estas experiencias educativas como meramente “civiles”.⁴ Es por este motivo que consideramos relevante realizar un análisis –al menos preliminar– de la forma en que

1 Retomamos aquí algunos de los planteos desarrollados en la ponencia “Una mirada histórica sobre Programas de Terminalidad Educativa para Jóvenes y Adultos (1994-2010)”, realizada en co-autoría con Ma. del Carmen Lorenzatti y presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, noviembre/diciembre de 2011.

2 La provincia de Córdoba, ubicada en el centro geográfico de la República Argentina, es una de las más importantes del interior del país. Dedicada centralmente a la actividad agropecuaria y a la actividad turística, cuenta con una población total de 3,308,876 personas. Su ciudad capital –Córdoba– cuenta con 1,329,604 millones de habitantes, entre los que se cuentan 66,506 mayores de 18 años que no han completado su educación de nivel primario (Censo Provincial de Población, 2008).

3 Proyecto de doctorado “Lo educativo y lo político en experiencias educativas para jóvenes y adultos en una organización social de la ciudad de Córdoba”, desarrollado por la autora bajo la dirección de la Dra. Ma. del Carmen Lorenzatti y la co-dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky. CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

4 Partimos de entender la categoría de sociedad civil desde una perspectiva gramsciana. Retomamos para ello el trabajo de Elsie Rockwell (1987). La autora recupera la crítica que Gramsci realiza a la disociación de sociedad civil/Estado, al señalar que el error teórico de esta disociación ha residido en confundir la distinción metódica de ambos elementos en distinción orgánica de los mismos. En este sentido, Rockwell sigue la propuesta de Pereyra que, al cuestionar los planteos de Althusser y Poulantzas sobre los aparatos ideológicos del Estado, plantea que “medios de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etc., no son ‘aparatos ideológicos de Estado’, son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases” (Pereyra citada por Rockwell, 1987: 4).

un plan educativo oficial se pone en práctica por una organización social (el *Movimiento*⁵ que nos encontramos estudiando), permitiéndonos visualizar la dinámica compleja generada entre los actores involucrados a partir de la implementación del plan.

Nos hemos propuesto aproximarnos al Fines Primaria con el siguiente objetivo: dar cuenta de las formas cotidianas en que se desarrolla una política pública educativa, a fin de documentar, de manera cualitativa, qué elementos median entre el diseño oficial y su desarrollo cotidiano, lo cual posiblemente pueda ayudar a vislumbrar cuáles son los alcances y limitaciones de dicha política. Persiguiendo este objetivo, nos proponemos realizar un análisis de dos dimensiones interrelacionadas que suponen: en primer lugar, relevar las principales características del mismo a partir de los documentos y la información oficial del Ministerio de Educación Nacional; y, en segundo, realizar una aproximación a la dimensión cotidiana de su implementación por parte de los integrantes del *Movimiento*.

Consideramos pertinente aclarar que entenderemos al Plan Fines en tanto política pública, concepto que nos remite (siguiendo a Achilli, 1998) a un conjunto de actuaciones generadas tanto desde los ámbitos estatales –actuaciones hegemónicas– como desde otros sujetos implicados en la puesta en práctica de las políticas y programas. Ambos conjuntos de prácticas y representaciones establecen una relación dialéctica que, si bien se desenvuelve “en un contexto de poder desigual, entraña apropiaciones, expropiaciones y transformaciones recíprocas” (Nugent y Alonso, 2002: 175).

Este punto de partida teórico posibilita entender que más allá del diseño oficial de un programa educativo, la implementación efectiva de aquel se encontrará atravesada por otras dimensiones, relativas a los sujetos específicos que participan en la implementación –de modo dinámico y con intereses heterogéneos– y a los contextos sociales e históricos en que lo hacen. Si consideramos esto, es posible también dejar de lado las referencias a la utilización de programas oficiales por parte de organizaciones sociales como símbolos de “cooptación” o “institucionalización” de las acciones contestatarias de las mismas. Tal como intentaremos mostrar en este trabajo, los diversos sujetos disputan, de manera no predecible, el sentido último de los bienes culturales en juego, tanto a nivel del modo de implementación del plan como del sentido último que se le asignan a las certificaciones educativas otorgadas en el marco del mismo, procesos todos que pueden abordarse desde el concepto de *apropiación*,⁶ propuesto por Rockwell (1996).

Buscaremos de este modo rescatar el aporte que supone una aproximación socio-antropológica a las experiencias de implementación de planes y políticas públicas. Coincidimos para este fin con los planteos de Cris Shore, quien indica que, en contraste con los tradicionales estudios sobre políticas públicas, la antropología “tiende a resaltar la complejidad y lo desordenado de los procesos

5 Las palabras que presentamos en itálica (como *Movimiento* o *militantes*) son expresiones o categorías nativas. Buscamos de este modo relativizar los sentidos unívocos o transparentes que se les suelen atribuir desde el sentido común y desde algunas producciones académicas.

6 Recuperamos el concepto de *apropiación* en cuanto permite abordar la relación activa entre sujetos, recursos y usos culturales. Según Rockwell, este concepto remite simultáneamente a “la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter restrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles” (Rockwell, 1996: 2). La autora aclara que la apropiación –a diferencia del sentido que le otorgaba al término el paradigma reproductivista– se puede realizar en múltiples direcciones, y no sólo en el sentido en que se apropia la plusvalía en el ciclo económico capitalista. Sin embargo advierte, siguiendo al historiador francés Roger Chartier, que se debe localizar la apropiación cultural dentro del “conflicto social sobre la clasificación, jerarquización y consagración o descalificación” de los bienes culturales, lo que significa no desconocer las relaciones de poder existentes entre los múltiples sujetos de la apropiación (Rockwell, 1996).

de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por la gente, por decirlo de alguna manera, ‘en el terreno’ ” (Shore, 2010: 28).

Haciendo uso de informaciones oficiales y de un trabajo de campo consistente en ocho registros escritos (surgidos de observaciones participantes de clases) y cinco entrevistas (a estudiantes y docentes-tutoras) realizadas en los años 2010 y 2011, buscaremos dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué tramas y relaciones se van construyendo en la implementación de este plan en el espacio educativo estudiado? ¿Qué apropiaciones del mismo realizan los sujetos en el plano de la cotidianidad?

La EDJA en la normativa actual y principales características del plan Fines Primaria

Vale la pena recordar que, tal como consideraran diversos autores (Sirvent, 2005; Rodríguez, 2008; Lorenzatti, 2005) la Reforma educativa de la década de los 90 implicó que la Educación de Jóvenes y Adultos (de ahora en adelante EDJA) fuera relegada a un lugar marginal dentro de las políticas educativas. Tal vez la máxima expresión de esta situación haya sido el encuadramiento de la modalidad en tanto “Régimen especial”, junto a educación artística y educación especial.

Con la firma por parte del Consejo Federal de Educación del acuerdo Marco A 21 en el año 1999 se sostiene que la inclusión de la EDJA en los regímenes especiales se encuentra justificada por la necesidad de realizar ciertas *adaptaciones* de la misma al sistema educativo regular. Sin embargo, esta adaptación toma más bien la forma de una *homologación normativa* (Lorenzatti, 2005) a partir de la cual se trasladan a la EDJA las categorías centrales del sistema educativo regular (en relación a los límites de edad para ingresar, a la centralización de la organización curricular y a la mirada que se realiza de las instituciones educativas) desconociendo las notas distintivas y específicas de la modalidad.

A partir de la nueva Ley Nacional de Educación sancionada en 2006, se redefine a nivel normativo el lugar de la EDJA. La nueva ley, que deroga en términos generales el marco jurídico fundamental de las políticas educativas neoliberales, reconoce a este trayecto del sistema educativo como modalidad y no ya como un “régimen especial”, aunque sin aclarar suficientemente el sentido de este nuevo encuadramiento. Además, como señala Lidia Rodríguez (2009), la nueva Ley Nacional de Educación define con mayor precisión los objetivos de la EDJA y avanza sobre las características de la oferta y de la estructura curricular, estableciendo certificaciones parciales y acreditaciones de saberes adquiridos a través de la experiencia laboral. Se enuncia también en favor de la participación de docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como de la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los educandos. Por último, la nueva norma avanza también en el reconocimiento de la importancia del acceso social al conocimiento, así como al manejo de nuevas tecnologías.

Sin embargo, algunos autores (Rodríguez, *et al.*, 2009, Sverdlick y Costa, 2007) señalan que a nivel de su implementación esta nueva ley no ha producido aún grandes modificaciones en el sector de la EDJA. Principalmente, se señala como una limitación de importancia que no se haya avanzado

de manera tal de revertir la descentralización educativa instituyendo ámbitos de carácter federal que permitan poner en marcha políticas nacionales articuladas. No obstante, desde la reapertura de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, funciona –aunque con carácter no vinculante– la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, con la participación de referentes ministeriales de todas las provincias del país. En este ámbito se negocian y definen propuestas que luego se refrendan en el seno del Consejo Federal de Educación. Tal es el caso de la Resolución 118/2010 que establece las definiciones curriculares para la modalidad.

Otro avance en materia de políticas específicas es el relativo a la formación docente ya que, a nivel nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) introduce, a partir del año 2008, la posibilidad de que en los Institutos de Formación Docente se dicten seminarios específicos. Sin embargo, la decisión de incluir este trayecto en la formación docente queda librada a decisiones jurisdiccionales y de cada instituto en particular.

Tal como se desprende del “Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos”, redactado por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de las acciones preparatorias para la VI CONFINTEA,⁷ el Plan Fines⁸ y el plan de Alfabetización Encuentro son las acciones centrales que en materia de EDJA se han llevado a cabo por parte de los gobiernos nacionales desde el año 2003 a la actualidad. Los mismos, si bien han sido diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, se han puesto en marcha a partir de convenios con los ministerios de educación provinciales.

El Plan Fines se diseñó en dos etapas, según la población destinataria: la primera –que inició en 2008 y continúa– estuvo dirigida a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que habiendo terminado de cursar sus estudios secundarios sigan adeudando algunas materias para conseguir la certificación educativa del nivel medio. La segunda etapa –puesta en marcha a partir del año 2010– incluye a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron ni completaron su educación primaria o secundaria (en este segundo caso, de cualquier nivel en el que la hubieran abandonado).

En la modalidad de trabajo del plan, la propuesta para los jóvenes y adultos que ingresan consiste en asistir a “tutorías” donde docentes-tutores guían su proceso de aprendizaje. Es decir, se trata de una modalidad educativa semipresencial en tanto los estudiantes no deben asistir a los centros educativos de manera diaria, sino dos o tres veces por semana (según sea instituido por el docente-tutor y la institución educativa que lleve adelante este programa). Los estudiantes realizan en su casa avances en el estudio, ya sea confeccionando trabajos prácticos o actividades propuestas por los tutores o, en el caso de aquellos que se incorporan para iniciar y finalizar toda su educación primaria y secundaria, siguiendo y realizando las actividades y contenidos propuestos en los manuales del plan provistos a los estudiantes por el Ministerio Nacional de Educación. Las dudas que surgen en este quehacer hogareño se trasladan luego, en teoría, al espacio de tutorías,⁹ donde se desarrollan y refuerzan los contenidos más problemáticos para los estudiantes. El lapso propuesto oficialmente para el ingreso y egreso de los estudiantes del programa es de seis meses.

7 Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Bélem, Brasil, en el año 2009.

8 La información técnica sobre el Plan Fines que presentamos en este apartado proviene principalmente del portal oficial del plan: www.fines.com.ar, del documento para Maestros del Plan Fines Primaria y de los manuales de ejercicios del mismo.

9 Según consta en el Documento para Maestros-Tutores del Plan Fines Primaria (páginas 7 y 8) “el enfoque pedagógico se despliega mediante un dispositivo tutorial que consiste en un conjunto de reglas y recursos que organiza el espacio grupal en el contexto de una acción educativa en donde el maestro tutor problematiza los ejes temáticos de los contenidos de los textos de cada área o su contexto inmediato donde desarrolla su vida cotidiana atendiendo los saberes significativos (sic)”.

Según la información oficial, el Fines Primaria debe desarrollarse trabajando centralmente con el currículum condensado en los manuales del plan, tanto en el momento de las tutorías como en el de la ejercitación hogareña de los estudiantes. Es preciso aclarar que este material de trabajo es el mismo que se utilizaba durante el Plan de Terminalidad Educativa de la década de los 90 (perteneciente al Plan Social Educativo), con la excepción de la actualización de logos ministeriales, fechas históricas y tipos de monedas de curso legal (en los ejercicios de matemática), entre algunos otros detalles. Los demás –ilustraciones, división en módulos según dificultad, áreas curriculares, soportes de “auto-corrección” – son los mismos que se utilizaban anteriormente.

En el material que ha sido confeccionado desde el Ministerio para los docentes/tutores como guía práctica de implementación, se sostiene que los manuales del plan

[son un] material vigente desde hace años, [que] con sus actualizaciones permitirá que el maestro pueda conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecer desde su rol de tutor etapas de estudio a partir de la organización de un plan de trabajo que no requiera la asistencia diaria a la escuela, sino el acompañamiento permanente del maestro que identifica e intensifica los aprendizajes a través de instancias variadas: secuencia de actividades que se podrá resolver cada estudiante (sic) en su domicilio; clases - refuerzo en el área de lengua y / o de matemática; utilización de materiales del canal Encuentro para desarrollar los trabajos domiciliarios de las distintas áreas, etc. (Documento para Maestros Tutores Fines Primaria, 2009: 7).

Como podemos observar, tanto en los manuales como en el tipo de modalidad, el plan está centrado en la realización autónoma de actividades y ejercicios por parte de los estudiantes. Se propone además la interacción hogareña con medios audiovisuales (canal Encuentro, portales educativos virtuales)¹⁰ como modo de acompañar y mejorar el desempeño de los jóvenes y adultos que forman parte del plan.

Una última particularidad que quisiéramos destacar –en cuanto al diseño de implementación– es que este plan se desarrolla en instituciones educativas (regulares o de jóvenes y adultos) y en espacios pertenecientes a organizaciones de la sociedad civil. Entre las entidades “convenientes” se encuentran –según el sitio oficial del Plan Fines– cerca de 50 sindicatos, en su mayoría de trabajadores no docentes de las universidades nacionales y algunos otros gremios (como el sindicato del Personal de Dragado y Balizamiento, la Unión del personal Civil del Hospital Posadas, la Unión de Trabajadores de entidades Deportivas y Civiles, y la Secretaría de Políticas Educativas de la Confederación General del Trabajo). A partir de la investigación que venimos desarrollando, vimos cómo también numerosos movimientos y organizaciones sociales que cuentan con maestros implementan el plan funcionando como “aulas anexas” a alguna institución educativa “base”. Ya sea que se trate de una escuela regular, de una escuela de jóvenes y adultos o de una organización social, los docentes-tutores que están a cargo de la implementación efectiva del Plan Fines Primaria se inscriben por propia voluntad en el mismo. Percibirán por su labor un bono de 390 pesos argentinos por mes –el cual a su vez es muy difícil de cobrar en tiempo y forma– como retribución a su tarea estimada oficialmente en ocho horas semanales¹¹ al frente de las clases-tutorías. Es decir, no se trata

¹⁰ En el sitio oficial del Plan se hace referencia a las “Tutorías virtuales del portal educ. ar” en el listado de “tipos de acompañamientos recibidos por los estudiantes del plan” (en www.fines.educ.ar).

¹¹ Las horas estipuladas de trabajo son indicadas a los docentes-tutores por las dependencias ministeriales provinciales. Los datos (en dinero y tiempo) aquí presentados son los manejados en el ámbito de la Provincia de Córdoba para el año 2010.

de una tarea más remunerada dentro del conjunto del salario del docente, si no por fuera de él. A pesar de esto, el informe elaborado por el ME de cara a la VI CONFINTEA sostiene que:

los docentes de la modalidad de jóvenes y adultos tienen las mismas condiciones de empleo que el resto de los docentes, el mismo piso salarial, entran en las mismas paritarias docentes y les corresponde la estabilidad laboral en el marco del estatuto del docente de cada una de las jurisdicciones educativas (provincias y Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires) (Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos, MEN, 2008).

Si bien esto es cierto para los docentes de la modalidad, no lo es para los maestros-tutores del Plan Fines, al que se hace alusión permanente en el citado informe. Recordemos que los docentes que participaron en el único plan educativo para adultos implementado durante la década de los 90 (el Plan de Terminalidad Educativa del PSE) lo hicieron percibiendo por su labor el salario en blanco correspondiente a las horas cátedra trabajadas.

El Plan Fines Primaria en el marco de las prácticas cotidianas del *Movimiento*

Como ya mencionamos realizamos nuestra investigación en torno a la implementación del Plan Fines Primaria por parte de una organización sociopolítica de la ciudad de Córdoba capital. Esta viene desarrollando diversas acciones en la zona sureste de la ciudad desde hace unos cinco años, acciones entre las que se cuentan movilizaciones por alimentos y mejora de infraestructura urbana, piquetes por planes sociales de trabajo cooperativo, sostenimiento de comedores y copas de leche, entre otras. Desarrolla, además, diversas actividades educativas tanto con niños como con jóvenes y adultos, siendo estas últimas las predominantes durante el período aquí aludido (2010-2011).

La actividad educativa del *Movimiento* que se desarrolló dentro del Plan Fines funcionó en tanto “aula anexa” de una escuela nocturna de jóvenes y adultos ubicada en otra zona de la ciudad. Las clases, dictadas por maestros que son *militantes* –o personas afines al *Movimiento*–, se desarrollaron en uno de los locales de la organización: un salón de usos múltiples donde se realizan reuniones, se dictan talleres de plástica para niños, se almacenan cajas de alimentos y todo tipo de recursos materiales conseguidos a partir de acciones de demanda al gobierno provincial o nacional.

En calidad de estudiantes, asistió **un grupo de entre cuatro y siete mujeres –con asistencia intermitente–** cuya edad oscilaba entre los 30 y 70 años. Estas mujeres habían cursado –como máximo– hasta quinto grado de escolaridad primaria durante su infancia. Tres de estas mujeres son migrantes bolivianas, una es migrante de la provincia argentina de Salta y las demás son de Córdoba. Casi en su totalidad son amas de casa, con excepción de dos de ellas que se desempeñan como empleadas domésticas en casas familiares. Creemos necesario aclarar que no todas ellas se vinculan del mismo modo con el *Movimiento*. Algunas de ellas “*están* con el movimiento” mientras que otras “*son* del movimiento”. El “ser del movimiento” supone participar en ciertas instancias o tomar a cargo determinadas tareas de las que no forman parte necesariamente todos aquellos que

“están con el movimiento” (es decir, aquellos que por ejemplo reciben planes, o asisten a marchas y piquetes, o son parte de los espacios educativos).¹²

Cuando los integrantes del *Movimiento* decidieron “entrar al Plan Fines”, se pusieron en contacto con representantes del Ministerio de Educación provincial, lo que los llevó a una entrevista con la inspectora a cargo del Plan en la provincia. En esta reunión la inspectora detalló ciertos aspectos de la implementación (los seis meses de duración y las ocho horas semanales de tutorías), explicando a los *militantes* que su experiencia debería funcionar como aula anexa de una escuela “base” de jóvenes y adultos. Ellos, por su parte, detallaron a la inspectora las características del grupo de estudiantes y el espacio físico en que se desarrollaría el plan. En esa instancia, presentaron además la documentación correspondiente para ingresar oficialmente en el programa.

A las semanas de ese encuentro, la inspectora asistió al barrio donde se desarrollaría la experiencia llevando consigo los manuales de ejercicios del plan. En ese encuentro entre la funcionaria, los estudiantes y los *militantes*-educadores, la inspectora recordó a las estudiantes que el plan “se realiza casi a distancia... en la casa, y consultando de cuándo en cuándo con las tutoras si algo no se entiende”, según el relato de algunos *militantes* presentes en este encuentro. Sin embargo, desde el principio, los integrantes del *Movimiento* decidieron dejar de lado esta modalidad de estudio: argumentaron para ello ciertas cuestiones de índole política: la participación de las estudiantes en espacios áulicos de clase –y no en tutorías a distancia– les resultaba más acorde para una socialización que vinculaban a objetivos de formación política. Expresaba una de las *militantes* en una entrevista: “acá se trata de pelear un poco contra la educación a distancia que no permite el objetivo que tenemos de socialización [...] hacer una tutoría implica que todas las opiniones que podemos compartir en clase se pierden” (comunicación personal, 26/02/11).

Así es que, según esta definición, el plan comenzó a contar con tres encuentros o clases por semana, durante un poco más de dos horas cada vez, siempre en horarios diurnos. Estas clases estaban a cargo de dos personas, una de ellas de 40 años, maestra de profesión y militante del *Movimiento*, mientras que la otra, de 29 años, era una maestra recientemente graduada y sin participación activa en el mismo. Sin embargo, sólo una de ellas era tutora inscrita oficialmente en el plan, ya que este sólo contempla un tutor o tutora por cada grupo de estudiantes (el cual puede tener según la normativa un máximo de hasta 30 personas). Por este motivo, sólo una de ellas aspiraba a cobrar el bono docente por la labor desempeñada en el marco del plan. Sin embargo, a partir de una decisión consensuada con el resto de los integrantes del *Movimiento*, el dinero que se cobraría de ese bono iba a ser destinado para equipar mejor el local en que se dictan las clases.¹³

En cuanto al nivel pedagógico, con base en los registros que realizamos a partir de observaciones participantes en clases constatamos cómo las educadoras llegaban a las clases con una selección previa de los temas a trabajar que realizaban fundamentalmente en torno a los contenidos propuestos por los manuales del plan. En contadas ocasiones, estas maestras trajeron otros materiales (fotocopias, revistas, mapas, dibujos) como material de apoyo. La guía de contenidos era la secuencia

¹² Tampoco se trata sólo de un gradiente de responsabilidades, sino más bien del modo en que los sujetos viven su relación con las organizaciones sociales. La diferencia entre el *ser* y el *estar con* ha sido desarrollada por Quirós en el contexto del movimiento *piquetero* (Quirós, 2006).

¹³ A partir de una entrevista, pudimos relevar una situación paradójica respecto del uso del dinero proveniente de la paga del Plan: la militante que participaba como tutora había rechazado trabajar para el Fines cuando se le ofreció participar en una escuela regular de jóvenes y adultos. Su decisión estaba basada en que consideraba que era muy “poco dinero” en relación a las horas de trabajo que se le exigían. Sin embargo, llevaba adelante el plan en el marco del *movimiento* al que pertenece.

propuesta por el manual oficial. Algunos ejercicios son dados de tarea, tomándose la primera parte del encuentro para corregir estas actividades. Así, los libros oficiales se constituyeron en materiales valorados tanto por las maestras como por las estudiantes. Como señalaba una de las tutoras: “a mí lo que me permitió el manual fue organizarme porque si no empiezo en una cosa y termino dando, no sé... me organizaba los temas... es más fácil así en matemática” (Registro de campo, 08/12/10).

También las estudiantes realizaban una gran valoración de estos manuales para trabajar en clase: nunca olvidaban asistir con ellos, en momentos de ocio los inspeccionaban, y contaban que eran los únicos libros que poseían en sus casas. Inclusive pudimos observar un conflicto entre una de las tutoras y una estudiante desencadenado por el faltante del Manual de Lengua de esta última, hecho que abordamos en otro trabajo (Caisso y Ominetti, 2011).

Con el paso del tiempo, las educadoras nos remarcaron que, más allá de la opción por sostener una modalidad presencial para poder fomentar un espacio de socialización, no creían que fuera posible que las estudiantes hubieran sostenido una modalidad de tutoría a distancia. Desde su punto de vista, las estudiantes tenían muchas dificultades de aprendizaje debido a su breve y lejano paso por el sistema educativo oficial. Según creían, esto hubiera vuelto imposible que pudieran resolver los ejercicios a solas y contando con esporádicas consultas a las tutoras. Decía una de las educadoras:

se supone que esto termine en diciembre pero acá obviamente nadie terminó el manual... yo en matemática voooy [hace un gesto de poquito]... ¡y eso que voy! [hace un gesto de rápido]... pero no hay forma [...] yo al menos lo que veo es una dificultad increíble hasta en las tareas más fáciles (registro de campo, 06/11/2010).

También preguntamos a las estudiantes si les resultaba fácil realizar las tareas, y, por tanto, avanzar solas en sus casas. Algunas nos decían: “si alguna parte [algún ejercicio] la entiendo ahí nomás escribo... pero casi siempre hay partes que no entiendo, lo dejo nomás y vengo aquí a preguntar...” (Clara, comunicación personal, 13/09/2011). “yo para hacer esos deberes en el libro... yo espío un poco de atrás [del apartado con las soluciones] [se ríe]” (Cecilia, comunicación personal, 13/09/2011).

Así, la dinámica de tutorías difiere del modo en que se propone oficialmente –como espacio de “consulta” de lo realizado en casa. Esta implementación del plan a partir de clases presenciales, más que de tutorías semipresenciales, imprime una dinámica de mayor profundización en los contenidos y por tanto alarga los plazos de la implementación del plan. Así, éste, que está estipulado oficialmente en seis meses de duración, llevó en la experiencia analizada más de un año y medio de dictado, llegando a su fin –es decir, a la finalización del desarrollo de los contenidos propuestos en los Manuales– a fines de 2011.

Este ritmo de implementación se encontró y se complementó a su vez con otro aspecto subrayado por las tutoras entrevistadas: la escasa información brindada por el Ministerio de Educación Provincial en relación a las formas y plazos de certificación del plan. Esto quedó plasmado, por ejemplo, en una reunión con una nueva inspectora a cargo del plan –ya que la que visitó inicialmente a estudiantes y educadores pasó a cumplir otra función a las pocas semanas–. Esta reunión, que pudimos presenciar, se realizó en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio Provincial. Allí, la nueva funcionaria dio a las tutoras algunos consejos sobre cómo organizar al grupo de estudiantes y cómo trabajar con los manuales. También ofreció modelos de evaluaciones para “ir realizando” al final de cada módulo (cada sección de cada uno de los manuales) pero

no precisó en ningún momento cuándo debía finalizarse efectivamente el dictado del plan ni qué pruebas de avances concretos por parte de los estudiantes se debían presentar.

Se comprometió a visitar el lugar para supervisar la experiencia, pidiendo numerosas indicaciones sobre horarios y formas de llegar. Esta visita no se concretó en ningún momento de todo el año lectivo. Tampoco las tutoras volvieron a la Dirección de Jóvenes y Adultos a buscar las evaluaciones ofrecidas por la supervisora ni volvieron a demandarle que hiciera efectiva su visita.

A medida que pasaban los meses, las tutoras se comunicaban esporádicamente con el director de la escuela base a la que pertenecían en tanto “aula anexa”. A partir de estas charlas las educadoras supieron, entre otras cosas, que la escuela base recibía ciertos recursos (computadora, útiles, mapas, etc.) por “sostener matrícula” dentro del plan, ya fuera dentro de la institución o a partir de un aula anexa. Además, era el director de esta institución quien les conseguía los manuales que las tutoras iban necesitando al sumarse alguna nueva estudiante. Si bien este directivo despejaba algunas dudas de las maestras respecto de la implementación o formas de egreso del plan, tampoco manejaba información muy certera.

Finalmente, las dudas sobre la forma en que el plan podía llegar a su fin –y así las estudiantes lograr certificar– fueron despejadas al terminar el año 2010. En este momento, según nos contó una de las tutoras, el director de la escuela base fue telefonado por funcionarios de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación provincial. Así relataba la tutora lo que le había dicho el director:

me llama desesperado el director [de la escuela base] diciéndome si teníamos alguien que egresaba... Le habían dicho [desde el ministerio] que pusieran egresados... “¿saben leer y escribir? Bueno, dale, firmá el certificado” le habían dicho a él [...] él dice que dijo “no, no, de acá no va a egresar nadie... sí, leer y escribir saben, algunos no, pero...” [...] a mí me preguntó y yo digo “mirá, acá los manuales no están completos ni los contenidos agotados, nosotros no podemos decir: terminaron la primaria, porque es una cuestión ética digamos [...]” (Registro de campo, 08/12/2010).

A pesar de la presión del Ministerio, a través del director, o tal vez meramente del director, para que “pusieran egresados”, las tutoras continúan sosteniendo las clases semanales y desarrollando lentamente los contenidos de los manuales, sin saber a ciencia cierta cuándo o cómo podrán graduar a las estudiantes cuando lo consideren pertinente. Finalmente, y por mediación del director de la escuela base, se llega a volver a incluir esta experiencia dentro del plan un año y medio después. Se reinscribe a tutoras y estudiantes y seis meses después, una vez cumplido el plazo oficial, las mujeres –ahora sí consideradas por las tutoras como “*listas para terminar*”– logran obtener su certificado de primaria.

Pudimos demarcar hasta aquí cuatro aspectos relevantes que nos permiten vislumbrar las formas concretas que adquiere el desarrollo del plan en el seno del *Movimiento*, formas en que se expresa la “dialéctica compleja” a la que aludíamos en la introducción de este trabajo y que nos permiten comenzar a responder los interrogantes con los cuales iniciábamos el mismo.

En primer lugar, vimos cómo la modalidad semipresencial propuesta en el diseño curricular del plan queda relegada para dar paso a una modalidad educativa presencial. Este pasaje se funda, en primer término, en argumentos esgrimidos por los *militantes* y vinculados a la socialización y el

“intercambio de opiniones” que permite un contacto asiduo entre estudiantes y tutores. Pero también se termina por reconocer que no podría haberse cumplido con los contenidos y actividades propuestas por el plan si no se hacía a partir de una modalidad presencial, dado el apoyo constante que precisaban las estudiantes inscritas.

En segundo lugar, si bien el plan está pensando para solventar un bono docente cada 30 estudiantes, resultan ser dos las docentes-tutoras que tomaron a su cargo al pequeño grupo de estudiantes, dividiéndose entre ellas el dictado de las asignaturas propuestas por el plan. También la cuestión de la paga que reciben las tutoras adquiere una nueva significación: las maestras que se desempeñan como tales en esta experiencia asumen la implementación del plan más allá del monto del bono, ya que su interés es invertirlo en la práctica de educación colectiva del *Movimiento*, a diferencia de la valoración personal realizada en sus ámbitos de trabajo personales.

En tercer lugar, los temas y actividades contenidos en los manuales del plan se erigieron como elementos centrales de la actividad educativa realizada. Este punto nos resulta sumamente significativo, dado que al iniciar nuestra investigación partíamos de una hipótesis opuesta: la que sostenía que, a pesar de enmarcarse dentro de un plan educativo oficial, los militantes del *Movimiento* seguramente intentarían distanciarse del modelo pedagógico propuesto oficialmente para dar lugar a contenidos y didácticas más “contestarias”. Sin embargo, vimos cómo las tutoras estructuraron sus clases en torno a los contenidos y actividades propuestos en los manuales, hecho que se fundamenta tanto en la valoración que de los mismos realizan las estudiantes como de la propia valoración de estos libros que les “ordenan el trabajo”.

Por último, y en relación a la cuestión de las certificaciones, las tutoras se opusieron a la graduación de aquellos estudiantes “que [sólo] saben leer y escribir” (supuesto objetivo del Plan de Alfabetización Encuentro, no del Plan Fines Primaria), sosteniendo la necesidad de continuar con el dictado del plan aún vencidos los plazos fijados formalmente. Por medio de intersticios en la normativa, o más bien, haciendo uso de la flexibilidad y ambigüedad de la misma, lograron graduar a las participantes cuando lo creyeron conveniente.

Intentamos de este modo dar cuenta de la forma poco lineal en que el diseño del plan llega a su concreción “en terreno” (Shore, 2010). En esa “dialéctica compleja” establecida entre políticas, agentes estatales y actores civiles involucrados se producen actos de apropiación de ciertos elementos (para cambiar su forma y/o contenido), se sostienen otros como legítimos y se abren también procesos de negociación, explícita e implícita, por medio de los cuales los diversos actores imprimen su propia dinámica a los diferentes elementos culturales en juego.

A modo de cierre

El Plan Fines Primaria lleva dos años de implementación en la Provincia de Córdoba y en nuestro país en general. Con la continuidad de la gestión del gobierno nacional que lo ha puesto en marcha se espera también una continuidad que redunde, tal vez, en modificaciones y cambios en su diseño o en nuevos rumbos en su implementación. Aquí, sólo intentamos dar cuenta de sus características iniciales y del modo en que las mismas se materializan a partir de las mediaciones específicas

que les imprime una experiencia concreta de educación de jóvenes y adultos en un universo social particular.

Como pudimos ver, variadas son las formas concretas que va adquiriendo la implementación cotidiana del plan en esta organización social: formas a partir de las cuales se traman y vinculan tanto las actuaciones hegemónicas como los diferentes actores involucrados. Sin embargo, la vinculación, las disputas y los modos de accionar en ellas por parte de los sujetos sociales no se desenvuelven de manera sencilla: se configuran por el contrario de modo complejo, en tanto que no responden de forma lineal a valores que podríamos definir *a priori*, ni se corresponden a universos nítidamente opuestos y enfrentados (sociedad civil/Estado).

Esperamos, en este sentido (y más allá de las líneas en las que resta aún profundizar a nivel de investigación) haber contribuido mínimamente con una aproximación que dé cuenta de la dinámica compleja en que se traman los diseños oficiales con los actores sociales involucrados en la implementación cotidiana de una política pública.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1998), "Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente", en *Revista Lote*, núm. 18. www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm. (consultado el 3 de septiembre de 2009).
- Caisso, L. y L. Ominetti, (2011), "Educación Popular: procesos de apropiación desde distintas experiencias socioeducativas", ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Huerta Grande, Córdoba, junio de 2011.
- Censo Provincial de Población (2008), Dirección General de Estadística y Censos, en http://web2.cba.gov.ar/actual_web/estadisticas/censo2008/_CPP08_MUNICIPIOS/DESD_CPP08_001_Municipio_Cordoba_77.pdf (consultado el 18 de enero de 2013).
- Documento para Maestros Tutores Fines Primaria (2009), en www.fines.educ.ar (consultado el 20 de mayo de 2011).
- Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos (2008), Ministerio de Educación de la Nación.
- Lorenzatti, M. del C. (2005), *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- Nugent, D. y A. M. Alonso (2002), "Tradiciones selectivas en la reforma agraria y la lucha agraria: Cultura popular y formación del estado en el ejido de Namiquipa, Chihuahua", en *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en México moderno*, México, Era.
- Quirós, J. (2006), *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Rockwell, E. (1996), "Claves para la apropiación: Escolarización rural en México", en Levinson, B., D. Foley y D. Holland (ed.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, New York, University Press.
- Rockwell, E. (1987), "Repensando institución: una lectura de Gramsci". Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rodríguez, L., et al. (2009), "Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm 1, enero-junio, en www.crefal.edu.mx (consultado el 20 de marzo de 2009).
- Rodríguez, L., et al. (2008), "Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Argentina", en www.crefal.edu.mx (consultado el 15 de mayo de 2009).
- Shore, C. (2010), "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas", en *Antípoda*, núm. 10, s/p, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Sirvent, M. T. (2005), "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina", en *Revista Brasileira de Educação*, núm. 28, pp. 37-49.
- Sverdlick, I. y P. Costa (2009), "Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires", en P. Gentili e I. Sverdlick (comp.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.