

# LENGUAS VIVAS

REFLEXIÓN DE UNA PRÁCTICA DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN CONTEXTO RURAL

LENGUAS VIVAS = REFLEXIÓN DE UNA PRÁCTICA DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN CONTEXTO RURAL



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

M. BELÉN HORISZNY



# LENGUAS VIVAS

REFLEXIÓN DE UNA PRÁCTICA DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN  
EN CONTEXTO RURAL



Lenguas vivas. Reflexión de una práctica de comunicación/educación  
en contexto rural.

Tesis de reflexión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social,  
Universidad Nacional de La Plata.

Tesista:

María Belén Horiszny

Legajo:

17316/9

Director:

Lic. Julian Manacorda

Codirectora:

Lic. Daniela Venturuzzo

Diseño:

Mort Espiral

Año  
2019

---

*A mi familia, amigxs, compañero,  
ex alumnxs y colegas,  
que son protagonistas, desde el primer momento, de  
mi experiencia, el proceso de tesis y mi formación profesional.  
Gracias por su apoyo incondicional.*

---

# ÍNDICE

---

## DESDE DÓNDE Y PARA QUÉ

- La (De)construcción del lenguaje es aliada de la formación crítica
- Descripción y objetivos del escenario de la reflexión
- Mi universo vocabular: la pedagogía como herramienta de cambio social
- Hacia un recorrido teórico metodológico de la mano de las teorías críticas

## CAPÍTULO 1: RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

- Introducción
- Características de la provincia de Chubut en la actualidad
- El Valle Genoa: entre mallines y cerros
- Escenario de la práctica: Gobernador Costa

## CAPÍTULO 2: EL MUNDO EDUCATIVO Y LA RURALIDAD

- Pantallazo por la educación nacional y la sanción de la LEN
- Reconocimiento de la modalidad rural
- Legislación provincial en materia educativa
- Primera experiencia de organización para una escuela secundaria
- La creación de la escuela secundaria y su recorrido
- La escuela como proyecto sociocultural



## CAPÍTULO 3: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- El comienzo de la experiencia
- El mapeo de actores para el reconocimiento de la comunidad educativa - alianzas, oposiciones y estrategias de reconocimiento:
  - El reconocimiento de lxs colegas en la práctica: la vicedirectora y su intervención*
  - Relaciones y espacios de articulación con docentes*
  - Resistencias*
- Entre la planificación estratégica y la comunicación/educación: desde el análisis situacional al reconocimiento
  - El reconocimiento es la base para toda intervención: hacia adentro del aula*
  - La primera actividad de reconocimiento*
- Planificación y diseño curricular
  - Lengua y literatura: propósitos y contenidos del espacio curricular*
- La importancia del reconocimiento en la planificación
- Materiales y herramientas
  - Proyectos y actividades realizadas*

## REFLEXIONES

## BIBLIOGRAFÍA

---





DESDE DÓNDE Y PARA QUÉ

# DESDE DÓNDE Y PARA QUÉ

## La (De)construcción del lenguaje es aliada de la formación crítica

La educación es un campo en el que confluyen las posiciones político-pedagógicas de lxs profesionales, las percepciones del mundo de lxs educandxs, y los lineamientos del estado que atraviesan a las instituciones educativas en pos del cumplimiento de sus políticas de turno. A diferencia de la política, emparentando la misma al campo de la “representatividad”, lo político, designa una compleja configuración de distintas manifestaciones de poder, reflejando la condensación de distintas instancias de poder sociocultural y reconociendo la relativa autonomía en el desarrollo de distintas esferas de la vida sociocultural (Huergo, 2013: 6).

Cómo educar, a quién educar y para qué educar es completamente político. Si el/la docente reproduce una perspectiva pedagógica para modificar las conductas de lxs educandxs a fines de los valores culturales establecidos, es político. Si el/la docente forma a educandxs para que reflexionen sobre su realidad y construyan herramientas para luchar y disputar el sistema capitalista, es político. Si el/la docente imparte y corrige conductas que estén por fuera del ser mujer y ser varón, es político. Puedo seguir dando ejemplos de cómo se observa lo político en la educación, desde minúsculas acciones, pero lo importante es reconocer y reflexionar que somos nosotrxs mismos sujetxs políticxs y nuestras posturas, creencias, y formas de ver el mundo van con nosotrxs y operan en toda práctica de educación/comunicación. No podemos abstraernos de ellas, no podemos dejar de estar impregnadxs por nuestra experiencia que nos condiciona en la lectura del mundo.

Por esta razón, y porque no puedo escapar de mi *universo vocabular*, ni de mi forma de analizar, ver y concebir las relaciones sociales, la cultura, el territorio, es que este Trabajo Integrador Final (TIF) contempla mi postura político ideológica como docente, como profesional, como mujer.



Particularmente creo necesario que comencemos a exigir y militar por descolonizar, descapitalizar y despatriarcalizar las instituciones, a fin de convertirlas en lugares de construcción de saberes, de organización de los territorios, de intercambio de prácticas culturales, de resistencia al avance neoliberal.

Uno de los lugares a disputar es el lenguaje hegemónico: es necesario romper con las estructuras establecidas al enunciar, que nos nombran bajo estereotipos simbólicos del *ser y deber ser*; desconociendo las identidades de la sociedad y armando generalizaciones simplificadas en las que los sujetos se ubican a presión. No soy hombre, ni profesor, ni educador, ni educando: me percibo como mujer, profesora, comunicadora y por lo tanto en cada enunciado de identidades, en las palabras genéricas, incluiré la X, no sólo para nombrarme a mí sino para reconocer e integrar las diferentes identidades de lxs educandxs y compañerxs con lxs que trabajé.

La ruptura con el lenguaje hegemónico implica resistir y producir trabajos que escapen al lenguaje sexista, sostenido históricamente por distintas instituciones, como la Real Academia Española. Son educandxs mujeres, niñas, trans, inter y otras identidades diversas. Siendo así, y reiterando lo antes dicho, la “X” engloba y abre el juego a nombrar y leer como cada cual se sienta percibidx, yendo por uno de los primeros principios que sostengo; despatriarcalizar las instituciones.

Cuando hablo de descolonizar las instituciones, hablo de la necesidad de romper con el eurocentrismo cultural, particularmente muy fuerte en la enseñanza de la escuela. El territorio está cargado de luchas, resistencias y combates de comunidades que fueron desplazadas, y silenciadas bajo las armas y políticas de los españoles y del Estado Argentino. Descolonizar implica luchar para el reconocimiento de la pluralidad de las culturas que conviven dentro de un territorio, y criticar y develar la histórica mentira del descubrimiento de América.

Tenemos un horizonte claro: educar para que lxs sujetxs duden, cuestionen y no sean meros reproductorxs y consumidorxs de políticas opresoras, de este sistema desigual que arrebató la dignidad del colectivo.

## Descripción y objetivos del escenario de la reflexión

Desde el año 2014 hasta principios del ciclo lectivo 2016, trabajé como docente del espacio de lengua y literatura para los segundos años de la Escuela N° 719 de la localidad de Gobernador Costa, de la provincia de Chubut. La idea del proyecto fue que lxs jóvenes trabajen la literatura en diversos lenguajes de comunicación y, a su vez, generar la promoción de la lectura desde estrategias radiales comunitarias, recuperando las voces, escritos y experiencias situadas en la ruralidad.

Este trabajo busca reflexionar sobre esta práctica educativa recuperando las decisiones, problemáticas, el contexto, los deseos, las ventajas y las barreras, y reconociendo las herramientas metodológicas y estrategias con las que cuenta un/a comunicador/a para llevar adelante propuestas pedagógicas en contextos rurales. La objetivación y sistematización de la práctica intentarán promover una lectura crítica, que produzcan nuevos conocimientos, retóricas y líneas de acción que sean de utilidad en el futuro para delinear intervenciones comunicacionales en contextos rurales.

Para esto, me propuse como objetivo general sistematizar la práctica educativa del espacio curricular Lengua y Literatura del ciclo lectivo 2014 y 2015 de 2° año de la Escuela Rural N° 719 Peñi-Hué de Gobernador Costa, provincia de Chubut, para realizar una reflexión crítica de la práctica y generar nuevos conocimientos en relación a las estrategias y herramientas metodológicas que puede aportar un/a comunicador/a en un espacio curricular ajeno a su campo profesional y en contexto rural.



## Mi universo vocabular: la pedagogía como herramienta para el cambio social

La pedagogía crítica es una convicción ideológica que tiene relación con las formas de pensar la sociedad, la historia, la cultura y a lxs otrxs. Tuve la posibilidad de cruzarme en mi experiencia por la Universidad Pública a docentes militantes que me abrieron las puertas a repensarme y a enamorarme de la educación desde el territorio, desde la participación y la escucha, releendo desde otro lugar la idea de “escuela”. No olvido que esto fue dentro de una institución, y tampoco olvido que esa institución, históricamente, fue reguladora y homegenizadora de la cultura y el razonamiento. Pero sí creo, como línea de acción, que se debe resistir desde adentro construyendo distintas posibilidades de habitar el aula, el vínculo y la historia, narrándonos y rearmando una realidad colectiva, considerando que si cedemos, ese espacio seguirá cumpliendo su función elitista, patriarcal, colonialista y capitalista.

Partiendo desde esta premisa ideológica, que se incorpora en mi cotidiano como bandera de lucha, es desde donde intervengo como educadora, como comunicadora que considera al campo popular como un campo de resistencia, de puja política que se revela ante el incesante ataque del sistema neoliberal. ¿Por qué digo esto? Porque la educación pública es un blanco fácil para los gobiernos privatistas, que desean vaciar las escuelas, y seguir promoviendo la obediencia, la opresión. Pero son lxs docentes, y sobre todo lxs críticxs, quienes sostienen desde sus prácticas cotidianas propuestas para que lxs alumnxs accedan a otras formas de ver el mundo, que se sientan escuchadxs, y se puedan percibir como sujetxs activxs y participativxs.

La práctica pedagógica que trabaja este TIF se enmarca dentro del campo de Comunicación/educación, considerando al mismo como un espacio procesual y dialógico, de participación colectiva, de reflexión e instancias de debate, donde

se circunscriben diversos sentidos, que tienen como fin el trabajo con el/la otrx y no para el/la otrx. En palabras de Rosa Buenfil Burgos, un proceso de educación crítico o liberador implicaría que la modificación de la práctica cotidiana, a partir de la interpelación educativa, estuviera encaminada a la denuncia, a la crítica y a la transformación de las relaciones de opresión diversas que rigen en una sociedad específica (Buenfil Burgos, 1990: 21).

Comprender a la educación desde esta matriz, implica pensar que las prácticas educativas coexisten por fuera del ámbito escolar, como formas constitutivas del sujetx, desde una perspectiva amplia, en la que cualquier espacio social puede leerse en clave de espacio educativo. En este sentido el/la pedagogx debe tener como premisa que la principal característica de la educación es su humanidad, atravesada por diversas cosmovisiones acerca de la realidad, la historicidad y la ideologicidad.



## Hacia un recorrido teórico metodológico de la mano de las teorías críticas

Cuando comencé a escribir este TIF, y de algún modo a reflexionar sobre el trabajo de campo que había realizado en la escuela de Gobernador Costa, automáticamente lo primero que pensé fue que es imposible pensar una práctica de comunicación/educación por fuera de los principios políticos que estructuran-condicionan nuestra forma de generar vínculos, el modo de percibir el mundo, la forma de pararnos socioculturalmente. Y ese lugar desde donde hablo tiene que ver con esta mirada crítica que mencioné en el apartado anterior, a las formas discursivas históricas y hegemónicas, que como dice Jorge Huergo, establecen modos de “deber ser” en pos de una construcción de “sociedad civilizada” (Huergo, 2013: 5).

Entender entonces a la educación, como dice el comunicador Mario Kaplún, con una clara orientación social, política y cultural, que se piensa como instrumento para la transformación de la sociedad, y la democracia (Kaplún, 2002: 45); nos acerca a la noción de Paulo Freire: “la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Desde esta postura, debemos procurar apostar a que la práctica pedagógica sea un proceso donde se formen *sujetxs* y *subjetividades*<sup>1</sup> que puedan transformar o leer en clave crítica su realidad. Ver a la educación como un proceso permanente implica que el/la *sujetx* vaya descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con *lxs* demás (Kaplún, 2002: 45).

Poner en juego estos principios políticos- pedagógicos, implica pensar a la comunicación como un proceso que habilite el diálogo, rompiendo con la construcción teórica instrumentalista de la comunicación como acto de informar y transmitir, sostenido en el paradigma de emisor- receptor (pasivo). En palabras de Jorge Huergo, entender a la comunicación como producción social de sentidos, implica trascender el ámbito exclusivo de los medios para recuperar el sentido experiencial del término:

1 Cuando hablo de *sujetxs* y *subjetividades*, lo hago en base a lo que postula Huergo: “la subjetividad hace referencia al yo en la trama del nosotros, una zona donde se articulan la experiencia con el lenguaje (...), donde la historia se cruza con la biografía” Y en relación al *sujetx*, menciona una diferencia entre “el *sujetx* de voluntad, razón y poder, y el *sujetx* -sujetado- por las estructuras” (Huergo, 2013: 5).

diálogo, intercambio, relación de compartir (...), esta perspectiva nos invita a pensar en los *sentidos* que son históricamente construidos y reconstruidos desde la cotidianidad, lo que implica reconocer instancias comunicacionales en las prácticas sociales (Huergo, 2013: 2).

Asimismo, y bajo la misma línea teórica, pensar la comunicación desde el diálogo muchas veces nos lleva a una construcción armónica del mismo, que invisibiliza y le quita entidad a *los conflictos, tensiones y desacuerdos* que coexisten en el terreno político cultural. Ante eso me parece fundamental leer los conflictos como modos de comunicar, en donde se deben leer subjetividades puestas en juego, posicionamientos, características del ser-pensar. En palabras de Huergo, los conflictos comunican modos de ser, identidad. El conflicto es central, y en vez de intentar resolverlo, tenemos que entenderlo. Es fundamental desplazar las miradas binarias, dicotómicas (como civilización-barbarie), hacia el reconocimiento de las tensiones (Huergo, 2013: 3).

Esto me remonta a dos ideas fundamentales del pensamiento de Paulo Freire: el diálogo y la concientización o concienciación. Para el pedagogo, el diálogo debe ser el medio por el cual hombres, mujeres, *niñxs*, intercambien ideas y formas de ver el mundo, permitiendo nuevos pensamientos que habiliten o tenga como horizonte la transformación de la realidad social. Necesitamos para esto que el diálogo problematice, cuestione la realidad en la que estamos, ponga en relación la historia inmediata de *lxs* dialogantes con las condiciones sociales políticas y culturales del sistema, que ponga en juego una comprensión y lectura de esa realidad con otras en el mundo.

Pensar la concientización<sup>2</sup> como una idea transversal de nuestras prácticas

2 La idea de concientización trae aparejado pensar la tensión que existe entre subjetividad y objetividad, de la que habla Paulo Freire. Esta tensión debe ser trabajada de forma crítica entiendo que existe entre las mismas una relación dialéctica, contradictoria, procesal (Freire, 1985: 2). Siendo así poder entender que ni la subjetividad crea la objetividad, ni viceversa. Pensar que por solo entender la realidad social se modifica la realidad concreta (el objetivismo) es un idealismo devenido de subjetivismo. Y a su vez pensar que porque se modifique la realidad concreta se modifica la subjetividad, es un mecanicismo (Freire, 1985: 2). Por esta razón, no por entender de manera crítica la realidad social automáticamente se modifica y transforma, sino que debe volcarse a pensar el cambio social de la misma.

cotidianas, necesariamente en relación con otrxs, nos habilita la duda y el cuestionamiento a un sistema donde las clases dominantes construyen nuestra realidad como la única posible, y a la que nos someten a través de mecanismos de homogeneización, miedo y opresión. Como educadorxs/comunicadorxs y sujetxs sociales debemos construir el diálogo como medio para problematizar, cuestionar, poner en escena la realidad a la que estamos sumerigidxs.

Partiendo de esto, y a modo de síntesis de estas ideas, existe entre el proceso de concienciación y el diálogo una relación intrínseca que tiene como horizonte la transformación social, en donde la conversación, los conflictos, la autorreflexión de la propia historia y la de otrxs con el mundo, el reconocimiento de las formas históricas de vinculación, el enredado social, nos habilitan una comprensión colectiva, nuevas formas de pensar(nos) nuestra realidad dada, y buscar estrategias de acción que tenga como fin modificarla, o quizá esa línea de acción sea solo pensarla en contexto y colectivamente. Como educadorxs estas ideas de Freire nos invitan a seguir apostando a que el horizonte, para algunxs lejano y para otrxs utópico, de la educación sea la organización, transformación y ruptura de las lógicas de opresión de las clases dominantes, del sistema desigual.

Asimismo, me parece necesario recuperar la idea de Kaplún de que a cada modelo de educación corresponde un modelo de comunicación (Kaplún, 2002: 15). El autor realiza una especie de clasificación donde distingue los modelos exógenos, aquellos en que la educación hace hincapié en los contenidos o en los efectos, y el modelo endógeno que hace énfasis en el proceso (Kaplún, 2002: 16). Siendo así en los exógenos aparece una comunicación unidireccional, porque se plantea desde afuera del destinatario y lxs educandxs son entendidxs como objeto de la educación. Sin embargo, el endógeno parte de entender a lxs educandxs como sujetxs, y aparece

aquí la comunicación dialógica, horizontal, de la que hablaba con anterioridad<sup>3</sup>. Tanto en este TIF como la práctica pedagógica, tienen su base en el modelo endógeno, es decir, intervenir desde la educación considerada como un proceso y a la comunicación como dialógica y democrática, aceptando que comunicación/educación es un campo necesariamente articulado, transdisciplinario, que busca recuperar los procesos, reconociendo los contextos socioculturales y políticos.

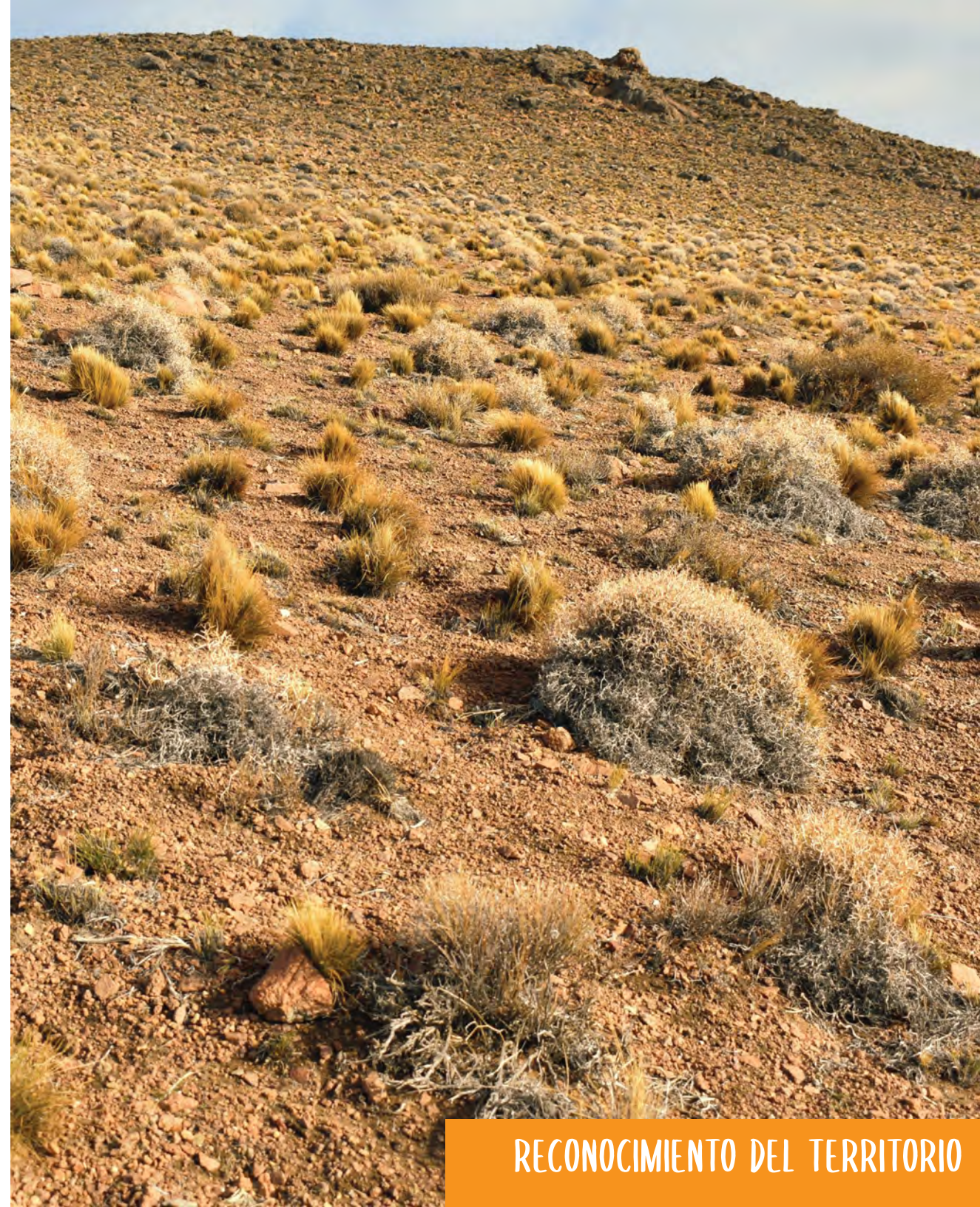
Desde esta postura política ideológica y desde el campo de formación en el que me encuentro, se vuelve primordial reflexionar y analizar el cómo de toda práctica de comunicación/educación, convirtiéndose la metodología en una de las aristas fundamentales que aporta un/a comunicador/a, permitiendo la consolidación de vínculos y acercamiento a lxs sujetxs en el terreno, a través de sus propuestas estratégicas. Para esbozar, recuperar y describir esta experiencia, tratando de entender, comprender y visualizar las subjetividades y el territorio, trabajo desde la mirada etnográfica, que posibilita estar en el territorio con lxs otrxs, escuchando sus historias, conociendo sus prácticas, sus percepciones del mundo.

La etnografía intenta comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de lxs sujetxs, y retomando a Spradley, recuperado en el texto de Guber “La entrevista etnográfica” o “el arte de la no directividad”, nos permite que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree. La reflexividad en el trabajo de campo y particularmente en la entrevista puede contribuir a diferenciar los contextos, a detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación; cómo cada uno interpreta la relación y sus verbalizaciones (Guber, 2011: 3).

Siendo así, alejada de la experiencia y con una lectura nostálgica y analítica de la misma, y conjugando entre la práctica y la teoría una metodología etnográfica con una mirada crítica y de proceso del campo de educación/comunicación, tuve y tengo como

<sup>3</sup> Hago esta aclaración pensando en la necesidad de atender a la virtud de coherencia, que menciona Paulo Freire, haciendo referencia a la necesidad que tenemos como educadorxs popularxs de achicar la distancia que existe entre el discurso y la práctica (Freire, 1985: 1). Si pensamos a la educación como herramienta para la transformación social, como educadorxs no podemos establecer una comunicación unidireccional, que niegue el diálogo, prive de la palabra a lxs educandxs, y juzgue los cuestionamientos y saberes del grupo.

desafío reconocer las estructuras de significación que se inscriben en el territorio: desentrañarlas, describirlas, explicarlas, comprenderlas, como sostiene Huergo al retomar al antropólogo Clifford Geertz: lograr una descripción densa (Huergo, 2013; 10).



RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO



# CAPÍTULO I

## RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

### Introducción

Uno de los criterios que tomé para la organización de este capítulo es el principio de lo “macro a lo micro”. Considero necesario para el lector y la lectora ir conociendo las características generales del lugar, para luego ir profundizando en la zona. Ante esto se planteará una caracterización de la provincia de Chubut, una de la zona del Valle Génoa, y entrelazada con ésta, una de Gobernador Costa.

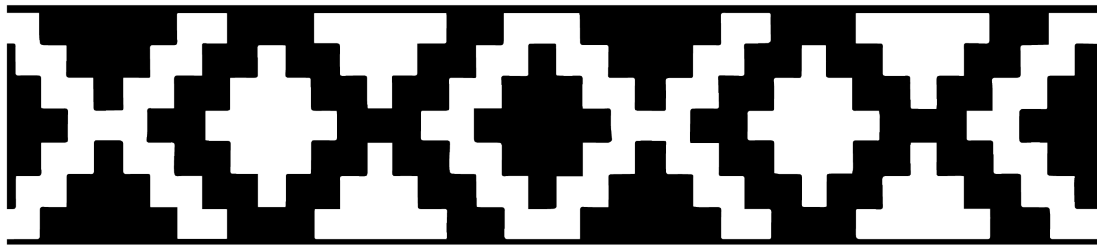
Como punto de partida, es necesario realizar una construcción contextual que recupere, y exponga la historia de los pueblos originarios de la Patagonia, lugar en el que realicé mi práctica educativa, con el fin de dar cuenta que la realidad actual remite al asesinato, explotación y despojo a los largo y ancho de la zona, víctimas de políticas del estado argentino fundadas en el deseo de incorporar estas tierras a las relaciones capitalistas de producción.

Para la iniciación y sostenimiento de la perspectiva capitalista, era necesario en primera instancia usurpar las tierras y en segunda convertir a lxs originarixs<sup>4</sup> en mano de obra barata o asesinarxs en los fortines a aquellxs que se resistían a la colonización. Ante este panorama, los pueblos existentes debieron luchar para no sufrir el despojo de sus tierras y el sometimiento del hombre blanco, perdiendo no sólo la libertad de ser, sino quedando al desnudo de su integridad cultural.

Como expresan los mapuches en un comunicado escrito en 2015: “el territorio es de vital importancia para la existencia de su pueblo, ya que el mapuche sin territorio, no puede ser de manera íntegra, sobre todo en el contexto actual donde grandes terratenientes winkas<sup>5</sup> concentran la mayor parte de nuestro territorio ancestral, que

4 En Chubut quienes estaban en el territorio eran el pueblo Tehuelche (tehuel:Bravo- Che: gente) y Mapuche (mapu: tierra - che: gente)

5 Winka es una palabra de origen mapuche que significa hombre blanco.



su gran mayoría fue entregado como “moneda de cambio” para pagar los créditos que financiaron la genocida campaña militar<sup>6</sup>. Partiendo de esto, el arrebato incluyó la desaparición de su concepción económica que piensa a la naturaleza como la madre de sus saberes, y fruto de sus alimentos, debido a que quedó totalmente fuera de vigencia dentro del paradigma económico del capital. Tanto lxs mapuches como lxs tehuelches cosechaban, cazaban y eran artesanxs de sus productos (mantas, vasijas, casas).

De este proceso histórico recupero tres consecuencias claves que repercuten en la realidad actual: en primera instancia la mirada del colonizador fue y es el discurso hegemónico, la verdad oficial, que se encargó de estigmatizar y construir al nativo como bárbaro. En segunda, la desterritorialización, fragmentación de las comunidades y privatización de sus tierras, hizo que se lxs reubicara en zonas infértiles, pedreros y arenas que no les permitían llevar a cabo sus prácticas económicas de subsistencia, una tortura escondida en una “recompensa”. La tercera es que fueron ninguneadxs, pisoteadxs y tomadxs como mano de obra barata, y al no tener sus tierras no les quedaba otra alternativa más que trabajar como peones en condiciones indignas, empleadxs domésticxs y obrerxs, es decir: fuerza de trabajo asalariada explotada por la oligarquía criolla y el empresariado trasnacional<sup>7</sup>. Este último punto es sumamente importante porque queda en evidencia que no sólo se incluyeron las tierras de los pueblos originarios a las relaciones capitalistas de producción, sino también su mano de obra, que resistía al capitalismo.

El poder del estado decreta en 1884, a partir de la Ley N° 1532, que la Patagonia pasaría a tomar la figura de Territorio Nacional, designándole en noviembre de ese año al Coronel Luis Jorge Fontana como Gobernador (Maggiori, 2003: 13). Con su gestión se fortaleció la expansión colonizadora impulsada por el Estado, y serán, también, lxs nativxs de la zona del valle Genoa víctimas de batallas desiguales.

6 Comunicado “CURAMAPU- PUELWILLMAPUMEU”: firmado por la la Pu Lof en resistencia del departamento cushamen y el MAP (movimiento autónomo del PUEL MApu). Marzo 2015. Ver comunicado completo en Anexos N° 3.

7 Ver comunicado “ CURAMAPU- PUELWILLMAPUMEU” completo en Anexos N° 3.

Años de lucha y usurpación legitimada por el Estado Argentino llevaron a varios caciques a rendirse en el fuerte de Junín de los Andes en el año 1884, como Sayhueque e Inacayal, que formaba parte del parlamento de los caciques y eran representantes de la zona del Valle Genoa. Este último, no solo fue tomado como prisionero, sino que fue expuesto vivo, junto a su esposa y sobrina, en el museo nacional de La Plata, sometido a intervenciones para el análisis “científico”<sup>8</sup>.

Si bien estamos hablando de hechos con raíces a finales del siglo XIX, estos tienen fuertes ramificaciones vigentes en el siglo XXI ya que los nativos todavía siguen luchando por el reconocimiento de los derechos básicos de sus pueblos: la recuperación del territorio para su desarrollo autónomo, la práctica libre de sus valores culturales, y el ejercicio de su perspectiva sociopolítica<sup>9</sup>.

Actualmente, en Chubut la policía, gendarmería y otras fuerzas oficiales practican represiones y torturas sistemáticas al pueblo mapuche, y violencia por portación de cara y apellido. Y no sólo eso, sino que los medios hegemónicos de comunicación aportan a seguir reafirmando la estigmatización de lxs mapuches como bárbarxs, violentxs e inadaptadxs. Durante el transcurso en que desarrollé este TIF, tres casos que tuvieron mayor difusión fueron: la desaparición forzada y posterior muerte de Santiago Maldonado en el marco de una represión que se realizó en el territorio de Cushamen en 2017; el asesinato por la espalda de Rafael Nahuel en manos de efectivos de Albatros, en la Villa Mascardi, Bariloche y la encarcelación del Lonko Facundo Jones Huala considerado un preso político.

Estos tres casos fortalecieron la criminalización de los pueblos originarios, ya que los medios de comunicación trataron los hechos desde una mirada colonizadora, construyendo al mapuche como indio<sup>10</sup> incivilizado. Estas construcciones simbólicas, que operan desde la conformación del Estado hasta la actualidad, cobran el rol de

8 Tras más de cien años de secuestro el pueblo mapuche, junto a organizaciones adherentes, lograron la restitución de los restos del Cacique Inacayal a su territorio en el año 2014.

9 Ver comunicado “ CURAMAPU- PUELWILLMAPUMEU” completo en Anexos N° 3.

10 Más adelante desarrollaré los significados arraigados a la noción de indio y cómo sigue operando como insulto, como modo de estigmatización en los pueblos sureños, inclusive la utilización de la palabra como denigración al otrx sin importar que quien la diga tenga descendencia mapuche.

discursos oficiales, que son posibles por la homogenización de la verdad, y su sentido social aspira a sostener la idea de bases duales que han sido constitutivas de nuestro tejido cultural: lo bueno y lo malo; lo civilizado y lo bárbaro, lo rural y lo urbano. Estas dicotomías históricamente creadas, no sólo se construyen por oposición, sino que una de las dos tiene privilegios y la otra no.

También a lo largo de la historia, la escuela jugó un rol indispensable en poder instalar estos discursos como la verdad absoluta, como los principios fundantes de la sociedad, ya que se creó como “*institución disciplinadora*”, como herramienta del Estado para la homogenización de la verdad y la cultura. Como señala Jorge Huergo, recuperando a Varela y Álvarez Uría:

La escolarización como disciplinamiento es una estrategia de racionalización, cuyo objeto es remediar el hedor de las culturas populares, la oscuridad, la confusión, el desorden, el atraso. Y lo hace centrándose en la higiene, la sujeción, la corrección, la disciplina, el orden, la distinción, las buenas costumbres, la clasificación (Huergo, 2000: 3).

Reconocer las bases del tejido social del contexto donde nos insertamos como sujetxs, profesionales, militantes luchadorxs, nos permite pensar y entender en clave las subjetividades y luchas como punto de partida para toda práctica profesional. Desde un profesorado, el reconocimiento del escenario y sus luchas, nos permite compartir prácticas contextualizadas, y que sea un espacio de recuperación de saberes, de aplicación situada de lo curricular, y que lleve al docente a preguntarse qué puede aportar, qué es importante, cómo debe seleccionar el material y cuáles serán las intervenciones, entre otras cuestiones.

Las dualidades, la represión, la estigmatización y las consecuencias xenofóbicas de la colonización son parte adherente a la historia del lugar en el que me incluí como profesional y que si bien no es mi base de análisis, ya que mi objetivo es reflexionar sobre una práctica pedagógica, permite al lector/a pensar la conformación de los vínculos, las formas de habitar el espacio, el escenario sociopolítico.

## Características de la provincia de Chubut en la actualidad

A partir del año 1955 el territorio Nacional Chubut, creado por la Ley N° 1532 en 1884, pasa a ser provincia. Actualmente, su extensión comprende una superficie territorial de 224.686 km<sup>2</sup> y según los datos estadísticos del Censo 2010 tiene 509.108 habitantes, haciendo una densidad de dos habitantes por km<sup>2</sup> (INDEC, 2010). A su vez, el 8,5% del total de la población, es decir 43.427 personas, es considerada rural. De ese número un porcentaje se encuentra agrupado en localidades de menos de 2.000 habitantes y otro disperso a campo abierto (INDEC, 2010).

La Provincia está ubicada en la zona de la Patagonia, lindante con Santa Cruz, al sur, y Río Negro, al norte. La organización política del territorio está basada en la división de 15 departamentos: Cushamen, Futaleufú, Languiño, Tehuelches, Río Senguer, Gastre, Paso de Indios, Sarmiento, Telsen, Mártires, Escalante, Biedma, Gaiman, Florentino Ameghino y Rawson.

La Constitución Provincial diferencia municipios de primera y de segunda, en este último entran comisiones de fomento y comunas rurales, que se consideran poblaciones con menos de 200 habitantes (Constitución de la Provincia de Chubut, 1957). El siguiente cuadro nos permite ver la densidad poblacional de la provincia dejando en evidencia que los núcleos poblacionales están constituidos por pocos habitantes.



Tipo de municipio	Características	Cantidad en la provincia
Municipio de primera	Comunidades con más de 4000 personas inscriptas en el padrón electoral	7 (siete)
Municipio de segunda	Comunidades con menos de 4000 personas inscriptas en el padrón electoral. Incluyen comunas rurales y Comisión de fomento (más de 200)	16 de segunda. 4 comisiones de fomento. 20 comunas rurales

Fuente: datos extraídos de la constitución volcados en el cuadro de elaboración propia.

Las ciudades más pobladas de la zona son: Comodoro Rivadavia, que tiene como actividad económica principal la producción petrolera; Trelew, que se caracteriza por la producción frutihortícola en el valle, en menor medida por su actividad ganadera, y un parque industrial que tuvo fortaleza sobretudo en el rubro textil; Puerto Madryn, que se creó como centro urbano a partir de la apertura de la fábrica ALUAR y que cuenta también con una importante actividad pesquera y turística; y Esquel que explota la actividad turística, y la producción ovina.

Cuando emprendemos un viaje por la Provincia, si bien nos encontramos con algunas localidades cercanas entre sí, el recorrido de ruta que se debe hacer entre las ciudades cabeceras es mayor a los 400 km. Existen sólo tres rutas asfaltadas que permiten hacer un triángulo entre las localidades cabeceras: la 3, la 25 y la 40.

Entre los trayectos que se recorren para llegar de ciudad a ciudad, se van atravesando pueblos que crecieron a la orilla de la ruta, o pequeños parajes que antiguamente nucleaban a lxs trabajadorxs del campo, algunos de estos corrieron la suerte de desarrollarse en paralelo con el crecimiento urbano y otros quedaron despoblados dejando solo las ruinas de lo que fueron en otra época.

De las rutas principales, se desprenden diversos empalmes que derivan en caminos de ripio, que se adentran en la meseta y el valle para arribar a pequeñas comunas

rurales. La lejanía de algunas localidades en la meseta patagónica, caracterizadas por el frío y lo desértico, las hace carecer muchas veces de un acceso a los servicios básicos: atención a la salud, insumos primordiales de consumo, comunicaciones de avanzada (internet, señal móvil, cable) e incluso en muchos lugares todavía no llega ni la red de gas natural, ni la electricidad. Tienen periodos de luz establecidos con grupo electrógeno.



**Líneas rojas:** rutas de asfalto

**Líneas verdes:** caminos y rutas de ripio.

Fuente: <https://argenlive.blogspot.com.ar/2013/09/cabo-dos-bahias-es-considerado-la-zona.html>.

### Caminos que conducen a Gobernador Costa:

Ruta 25: atraviesa la provincia de este a oeste. Conecta la localidad de Esquel con la de Trelew. En el final del tramo existe un desvío de ripio, la ruta Provincial N° 63, que conecta con Gobernador Costa.

Ruta 40: sobre la provincia tiene un tramo que conecta Comodoro Rivadavia con Esquel. Sobre este camino se encuentra Gobernador Costa.

Ruta 3: atraviesa la provincia por el lado este y conecta Trelew con Comodoro Rivadavia.

Todos estos caminos, tanto los de ripio como los de asfalto, durante la temporada de invierno son cerrados o de tránsito cauteloso, debido a las fuertes heladas que caen. La zona oeste, sobretodo, que está a kilómetros de la Cordillera de los Andes, siempre es la más perjudicada.

### **El Valle Genoa: entre mallines y cerros**

El Valle Génoa, de origen glacial, es cauce de un arroyo, que comienza en Putrachoique hasta desembocar en el Río Senguer (Maggiori, 2003: 9). Su recorrido fluye por el mallín<sup>11</sup> de la zona: tierras planas y cenagosas cubiertas de pastizales amarillentos, que permite ver a lo lejos las rocosas laderas de sierra, que son parte de la zona precordillerana de la provincia de Chubut. El valle, que tiene una superficie aproximada de 4000 km<sup>2</sup>, comprende los alrededores de las localidades de Río Pico, Gobernador Costa, José de San Martín, Nueva Lubecka y Alto Río Senguer.

La zona se caracteriza por la economía ganadera. Hectáreas y hectáreas de campo abierto cubierto de ovejas pastando y caballos sueltos. Por los costados de los caminos suelen verse cortinas de álamos que son el reparo del viento de algunas estancias o campos. Estas construcciones realizadas al borde del arroyo Génoa, no muy lejos

11 Mallín es una palabra en mapuche “Malliñ” que significa *lago*. Es una característica propia de la toponimia patagónica, que se caracteriza por tierras bajas inundables y húmedas y contienen pastos tiernos y nutritivos, que son fuente de alimento del ganado ovino.

de la ruta, pertenecen casi todas a los descendientes de aquellas primeras familias de colonos y nativos que se establecieron a finales del siglo XIX y principios del XX (Maggiori, 2003: 9).

En sus principios el valle era una zona que se caracterizaba por un importante caudal, luego de las nevadas y heladas con el calor de primavera- verano circulaba agua de deshielo descendiente de las sierras, que afloraba en los arroyos. Sin embargo en la actualidad, si bien sigue sucediendo en menor medida, debido a los cambios climáticos, el crecimiento de la población rural, y las obras de desvío del cauce natural de los arroyos<sup>12</sup>, la zona está atravesando una fuerte sequía, que impacta directamente sobre la economía ganadera, el rendimiento de los campos agrícolas, y la estadía de las familias en la zona.

El valle pasa por el paraje Piedra Shotel, que fue el lugar donde se instaló el primer mercado de ramos generales de la zona, conocido como “casa blanca” o el “almacén de los suecos”. La inauguración de este mercado atrajo las familias de gauchos y nativos de los distintos parajes. Este precedente comercial, es uno de los hechos que dio origen al surgimiento del pueblo: Gobernador Costa.

### **Escenario de la práctica: Gobernador Costa**

Entre los kilómetros 1592 y 1594 de la Ruta Nacional Número 40, sobre el cordón de sierras denominado “La Vertiente”, se encuentra la localidad de Gobernador Costa, un pueblo que según el censo del 2010, cuenta con un total de 2374 habitantes (INDEC, 2010), distribuidos en una superficie de 3883 km<sup>2</sup>.

Para 1923 la localidad de Gobernador Costa, ya tomaba forma. El principal comercio aledaño era “la casa de los suecos”, que si bien quedaba a unos 30 km del lote donde se conformó el pueblo, fue el lugar principal de encuentro de las familias que arribaron. Por otro lado, en el paraje Putrachoique, según el membrete de una carta, también

12 En enero de 2013 se realizó una denuncia ante el IPA (instituto provincial de agua) a propietarios linderos del arroyo, que habían desviado el curso y retenido agua del Genoa para utilizarla en sus estancias. La noticia se encuentra disponible en: <http://www.diariocronica.com.ar/79110-rapida-intervencion-del-gobierno-provincial-ante-corte-del-arroyo-genoa.html> .

existió un negocio de ramos generales denominado “La Pilarica”, que en palabras de Agustín Lagos, un antiguo poblador de la zona, también fue el lugar de encuentro de las primeras familias que llegaron, algunas de Río Negro, otras del norte, algunas de España y también estaban los antiguos pobladores, los nativos (Maggiore, 2003: 73).

Según el archivo histórico el 26 de mayo de 1937 por Decreto N° 106.452 del Poder Ejecutivo Nacional, se dispuso: “Se llamará Gobernador Costa a la población formada en el lote 53 de la Colonia San Martín, del Territorio Nacional”.

El terreno se caracteriza por una zona árida, envuelta en sierras pequeñas y pedregosas, que funcionan como reparo natural al viento patagónico. Sus calles siguen siendo de ripio, solo algunas han adoquinado, y su avenida principal es un fragmento de la ruta Nacional N° 40.

En relación a las instituciones, dentro de la localidad encontramos dos primarias y una secundaria: la escuela N° 68, que fue la primera institución educativa, la N° 35 con albergue y la N° 719 Peñi-Hué. Tiene un centro de salud en el Barrio Malvinas y un hospital con sala de internados que atienden a problemáticas de primer grado y deriva la mayoría de los casos al hospital zonal de Esquel. A su vez cuenta con cuartel de bomberos, comisaría y Juzgado de Paz.

Si bien durante el último tiempo la localidad ha crecido, la urbanización e instalación de servicios básicos avanza a paso lento. La red de gas natural se realizó en el año 2007.

Con respecto a la red de cloacas, la obra se inició en el año 2013. Hasta la actualidad el 77, 45% de la población utiliza en las casas cámaras sépticas y pozos ciegos (INDEC, 2010). Aún no funciona la red, solo 0,89% de la población tiene conexión (INDEC, 2010).

En relación a la implementación de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC's), surge un gran inconveniente debido a la imposibilidad de conexión de los aparatos de informática. Las redes que llegan a la localidad son satelitales, tienen costo muy alto y una velocidad muy lenta. En mayo del 2017, según un video institucional

de ARSAT (Empresa Argentina de Soluciones Satelitales Sociedad Anónima)<sup>13</sup>, Gobernador Costa es la localidad N° 154 en adherirse al servicio Federal de Internet. En cuanto a las señales de telefonía celular sólo una de las multinacionales de telefonía tiene red, la otras dos no. La navegación de estas redes varía entre las velocidades más lentas del mercado: la G que no te permite el acceso a internet; y la E<sup>14</sup>, que limita el acceso a la red, la descarga de archivos, pero esporádicamente permite la llegada de los mensajes de la aplicación WhatsApp.

El transporte público interurbano no existe. Al ser localidades pequeñas los colectivos que pasan por el pueblo son los de larga distancia: hacia Comodoro Rivadavia, Trelew o Esquel. Para poder viajar a José de San Martín, que queda a una distancia de 10 km, existen tres opciones: tomar un taxi, contar con auto propio o hacer dedo. Recalco esto porque muchos de lxs docentes y alumnxs que viven en “Costa”, como lo llaman sus pobladorxs, asisten a la esc. N° 709 de José de San Martín.

Todas estas cuestiones de infraestructura, que inciden directamente sobre las prácticas cotidianas de lxs sujetxs, ubica a Gobernador Costa en *contexto de desfavorabilidad*.

13 Video Institucional que cuenta la adhesión de Gobernador Costa a ARSAT. Publicado el 19/05/2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sXkTZVMELeE>.

14 La letra E, referida al servicio de internet de los Smartphone, viene de la sigla EDGE, que significa Tasas de Datos Mejoradas para la evolución de GSM. Esta conexión tiene una velocidad media con un máximo de 348 kbps. Y la letra G de GPRS, estas siglas significan Servicio General de Paquetes Vía Radio, y representa una velocidad de 128 kbps.





EL MUNDO EDUCATIVO Y LA RURALIDAD

## CAPÍTULO 2

# EL MUNDO EDUCATIVO Y LA RURALIDAD

### Pantallazo por la Educación Nacional y la sanción de la LEN

A partir del año 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206, en reemplazo a la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195, vigente desde la década del 90 que surgió como expresión de las políticas neoliberales del momento. El cambio legislativo apuntó a una transición de paradigma educativo: mientras en la LFE se pensaba al Estado como garante de la política educativa, en la LEN se ubicó al Estado como responsable de hacer cumplir el *derecho social* a educarse. Podemos decir, que esta modificación pone al Estado en un papel central asignándole de manera clara el rol que debe cumplir, tanto a nivel nacional como provincial, y pone de manifiesto que es “indelegable” su obligación y responsabilidad referida al sistema educativo (LEN, 2006: Art N°4).

Lxs docentxs que formamos partes de las escuelas y organismos públicos educacionales debemos tener presente en las prácticas cotidianas que el acceso a la educación y el conocimiento es un derecho personal y social que el Estado debe garantizar (LEN, 2006: Art. 2). Por lo tanto como profesionales conscientes y críticxs debemos defender y luchar por los derechos de nuestrxs alumnx, exigiéndole al Estado la implementación de estrategias y presupuesto educativo a fines de que en las escuelas se brinde una educación de calidad en condiciones dignas que procure por la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (LEN, 2006: Art 11). Así mismo recordar que a partir de esta legislación la educación es un bien público, por lo tanto como comunidad debemos tener acceso equitativo a ese bien, sin diferencia de clases ni estigma que nos coarte dicho derecho.



En este contexto, cobra sentido la definición de Educación explicitada de la Ley de Educación de la Provincia del Chubut:

(...)La Educación se constituye en política de estado, para construir una sociedad justa y equitativa; reafirmar la soberanía en un marco de respeto a las identidades, diversidades culturales y de género, profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, garantizando el pleno ejercicio de los derechos humanos, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Provincia, la unidad nacional y provincial; respetando las particularidades municipales, comunales, regionales y comarcales (Ley VIII N°91 ,2010: Art 2).

Considerando estos puntos clave de la Ley de Educación Nacional y de la Provincia de Chubut, se comienza a dar un cambio de paradigma en relación a qué es y cómo pensamos la educación. Siendo así las escuelas encaminan una transición hacia la implementación de estrategias de educación que promuevan la participación, acercamiento e inclusión de lxs sujetxs a la escolarización, y considerando a lxs educandxs como sujetxs de derecho. Esto implica comenzar a pensarlxs, escucharlxs y mirarlxs como grupo social con entidad propia, con necesidades, preocupaciones y demandas que derivan tanto de la etapa vital que atraviesan como del momento histórico en el que inscriben la propia existencia. Pensar de este modo implica admitir que las adolescencias que hoy habitan el colegio constituyen en realidad la expresión de movimientos sociales y culturales que van más allá del colegio aun cuando también la afectan (Campello, Hallman y Viel, 2009: 20).

En relación a esto se pusieron en marcha diversos programas dependientes de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas como fueron: el Centro de Actividades Juveniles (CAJ), el Parlamento Juvenil del Mercosur, el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI), las Orquestas Infanto-juveniles, las Radios Escolares, el Conectar Igualdad, Programas para la Inclusión y Retención. Y por otra parte se creó la Dirección Nacional de Gestión Educativa, de la cual dependían las direcciones generales de los cuatro niveles, y la coordinación de las ocho modalidades.

En el Artículo N° 17 se establece que dentro del Sistema Educativo Nacional se

comprenden cuatro niveles: la Educación Inicial, obligatoria a partir de los 5 años de edad; la Educación Primaria, obligatoria en la formación desde los 6 años; la Educación Secundaria, obligatoria para los jóvenes que terminaron el periodo primario; y la Educación Superior. A su vez se reconocen ocho modalidades, siendo parte de estas la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (LEN, 2006: Art N° 17).

Asimismo, tanto estos programas como la LEN, surgen como reflejo de lucha de los sectores populares que históricamente procuraron por los derechos de lxs niñxs y se materializa con la Convención de los Derechos del Niño, con jerarquía constitucional a partir de 1994, y la Ley 26.061 que se sancionó en Septiembre de 2005, donde se procura pensar a lxs niñxs y adolescentes como sujetos de pleno derecho, y romper con el *patronato de menores o paradigma de situación irregular*, que consideraba a la infancia como objeto. Si bien, la ley está modificada y es el marco de movimiento para denunciar, garantizar y procurar una infancia libre, es necesario contemplar que aún no se ha hecho de uso y costumbre de la sociedad.

La Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en el Artículo N° 1 sostiene que:

“... se tiene como objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que Nación sea parte”.

Asimismo es de aplicación obligatoria y establece que todx niñx tiene derecho a la vida, a la dignidad y a la integridad, a la vida privada e intimidad familiar, a la identidad, a la documentación, a la salud, a la educación, a la libertad, al deporte y juego recreativo, al medio ambiente, a la libre asociación, a opinar y ser oído, a la seguridad social.

Es de suma importancia conocer el marco legislativo de la niñez y adolescencias siendo docente, porque será el documento de respaldo profesional de lucha por los derechos de nuestrxs educandxs.

### Reconocimiento de la modalidad rural

Dentro de la LEN se reconoce a la Educación rural como una modalidad legítima de organización educativa, que contempla los primeros tres niveles, con el fin de garantizar la finalidad de los estudios de lxs sujetxs que viven en zonas alejadas a los radios urbanos. Esta organización educativa debe procurar que lxs niñxs, jóvenes y adultxs puedan finalizar sus estudios secundarios, haciendo valer la obligatoriedad escolar, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (LEN, 2006: Art N° 49). Dentro de los objetivos que se le asignan aparecen:

- a) Garantizar el acceso a los saberes a través de propuestas pedagógicas que fortalezcan el vínculo de lxs educandxs con la identidad cultural local.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a lxs alumnxs mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

Estos objetivos que encontramos en la modalidad rural proponen un paradigma educativo basado, no sólo en la inclusión y la garantía del derecho al acceso a la educación, sino al reconocimiento de las particularidades de cada territorio. Este avance en materia legal, nos convoca a identificar las subjetividades particulares de los grupos de jóvenes, implementar estrategias pedagógicas que cobren interés y relevancia en relación a su identidad. La generalización en materia pedagógica, en muchos casos, excluye las particularidades contextuales, grupales e identitarias, y es así que con este nuevo respaldo se va militando la importancia de contextualizar la práctica educativa.

A su vez, en el artículo 51 de la Ley 26.206 establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos (LEN, 2017: Art. 51). Para esto establece criterios generales que tiene como fin orientar esta medida, entre ellas, asegurar el funcionamiento de comedores escolares y servicios asistenciales, lograr redes intersectoriales, promover servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y promoción cultural, proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de estudiantes del medio rural (LEN, 2017: Art. 51).

### Legislación provincial en materia educativa

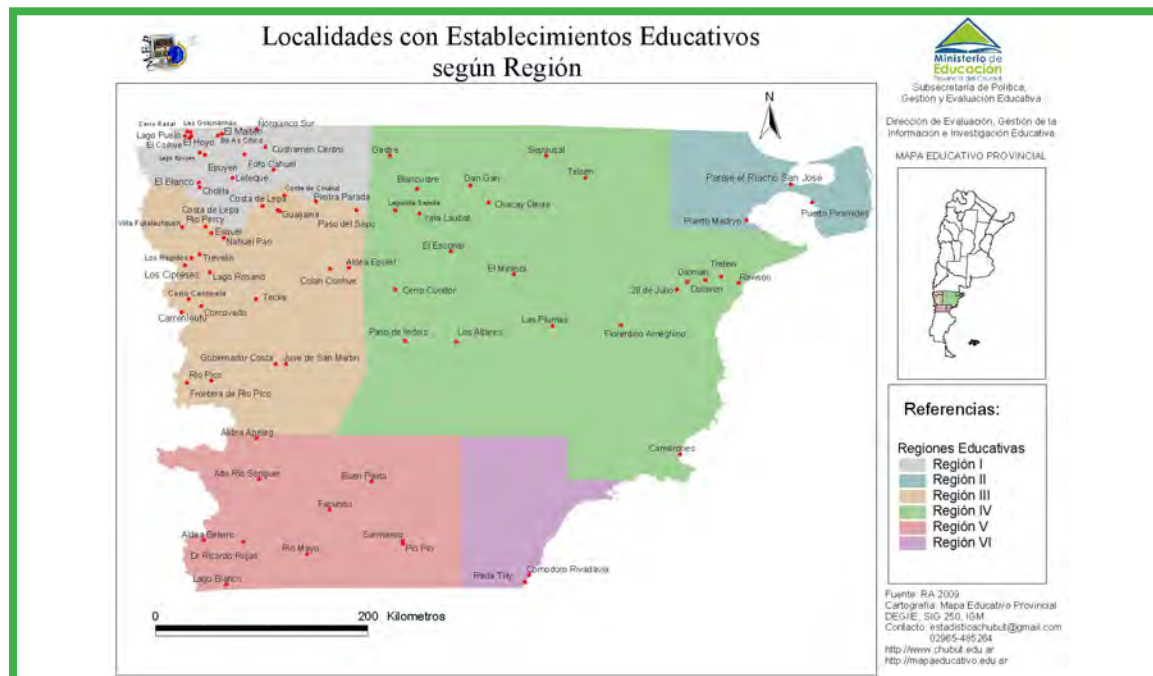
A partir de la modificación de la LEN, la provincia del Chubut se ve obligada a garantizar y trabajar en tomar las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad a través de modelos alternativos que, conviviendo con los formatos de la secundaria urbana y ofreciendo instancias de calidad equivalente, pongan a disposición de todxs lxs adolescentes y jóvenes la posibilidad de completar el nivel (Decreto Provincial 22/15, 2015).



La educación dentro de la provincia de Chubut se organiza en base a la cercanía de los departamentos geográficos, es decir, nuclea las escuelas por zona de ubicación. Las regiones que operan en la actualidad son: Región I: Las Golondrinas; Región II, Puerto Madryn; Región III, Esquel; Región IV Trelew; Región V, Sarmiento; y Región VI, Comodoro Rivadavia.

A su vez existe una clasificación basada en la cantidad de habitantes, y las condiciones urbanísticas de la misma. En la Ley VIII N° 20, anteriormente denominada Ley 1820, se plantea la siguiente clasificación de las escuelas por su ubicación:

- a) Urbanas: Escuelas del Grupo "A".
- b) Alejadas de radio urbano: Escuelas del Grupo "B".
- c) De ubicación desfavorable: Escuelas de los Grupos "C" y "D"
- d) De ubicación muy desfavorable: Escuelas de los Grupos "E" y "F".



Fuente: Ministerio de Educ. Prov. de Chubut, Subsecretaría de Política, Gestión y evaluación Educativa.

Desde el ciclo lectivo 2011, por una resolución provincial, se establece que todas las comunidades rurales que ofrecían más de un nivel de escolaridad obligatoria, pasarían a denominarse Unidades Educativas Multiniveles (U.E.M). En la Provincia se registran un total de 86 escuelas rurales: 8 pertenecientes a técnicas rurales, 19 secundarias y 59 UEM, de las cuales 41 de ellas tiene nivel inicial, primario y secundario, y 18 solo nivel inicial y primario<sup>15</sup>.

Las escuelas rurales se organizan en cuatro tipos (Decreto Provincial 22/15, 2015):

*-Las escuelas secundarias en contexto rural:* son las que funcionan con un modelo organizacional similar al de las escuelas urbanas pero tienen características específicas de la ruralidad.

*-Escuelassedes:* son aquellas que llevan a cabo por un lado el manejo de la documentación del docente y estudiante, y por otro realizan el acompañamiento pedagógico de un agrupamiento de escuelas UEM sólo en el nivel educativo secundario (U.E.M-E.S);

*-Escuelas Unidad Educativa Multinivel (U.E.M):* es el agrupamiento de los tres niveles de la Educación Obligatoria en una sola institución.

*-Otras escuelas de educación secundaria en contextos rurales con formatos diversificados,* un ejemplo en la provincia de Chubut es la Escuela N° 7706 de Piedra Parada que tiene alternancia.

A partir del año 2015 a través del Decreto provincial 22/15, se implementó el Ciclo Orientado dentro de las escuelas UEM, lo que permitió a lxs alumnxs terminar la secundaria en su lugar. Estas UEM dependen de una escuela sede que garantiza y organiza a lxs docentes itinerantes:

15 Estos datos fueron extraídos de un listado de escuelas rurales presentado en la página oficial del ministerio de educación, donde aparece la zona, la región, y el contacto de la institución. Actualizado en el 2016. Recuperado de: [http://www.chubut.edu.ar/chubut/?page\\_id=14221](http://www.chubut.edu.ar/chubut/?page_id=14221)

Las escuelas UEM en cada localidad (...) dependen de una Escuela Sede, que hay 10 en la provincia, que están situadas en localidades que cuentan con una secundaria tipo, que es el lugar de donde sale el grupo de profesorxs itinerantes que van a asistir a las Unidades Educativas Multiniveles y están divididos por regiones (Entrevista a Fuentes, Marcia- Coordinadora del Equipo de Ruralidad de la provincia de Chubut)<sup>16</sup>.

A su vez las escuelas sedes se organizan por circuitos, distribuidos entre la región sur y la región de la meseta: :

El circuito de la meseta A : abarca Telsen, Sepaucal y Blancuntre.

El circuito de la meseta B: Lagunita Salada, El Escorial, y Yalalaubat.

Circuito sur A: Facundo, Buen Pasto y Aldea Apeleg.

Circuito sur B: Lago Blanco, Ricardo Rojas, y Aldea Beleiro.

Existen en la Provincia varias localidades de muy pocos habitantes. Como enuncié con anterioridad, son más de 20 las comunas rurales. Estas comunas, la mayoría clasificadas en los grupos E y F, acceden a la educación de dos maneras: por Unidades Educativas Multiniveles (UEM) en el territorio o por migración hacia residencias estudiantiles ubicadas en pueblos o centros urbanos. Actualmente en la Provincia hay tres casas estudiantiles y 25 residencias escolares.

Dentro de este contexto que desarrollé de lo macro a lo micro para analizar las políticas educativas y la caracterización de la modalidad rural, se encuentra la escuela de Gobernador Costa, que está atravesada por los cambios nacionales y provinciales en materia educativa.

16 Ver entrevista completa en Anexos N° 4.

## Primera experiencia de organización para una escuela secundaria

Durante el año 1967 vecinos y vecinas organizadas en una comisión de trabajo solicitaron la construcción de una escuela secundaria en el pueblo, debido a que lxs niñxs de entre 10 y 12 años, al finalizar la educación primaria, debían emigrar para poder continuar con sus estudios, lo que implicaba un complejo desarraigo simbólico y material del entorno familiar.

Una de las primeras acciones registradas para la creación de la escuela secundaria, es el envío de una carta por parte de lxs habitantes de la localidad, en junio del año 1967, al Director del Servicio Nacional de Enseñanza Secundaria, expresándole las problemáticas y la necesidad de darle inicio a otro nivel pedagógico en el lugar. En ese entonces las Escuelas Secundarias más próximas quedaban ubicadas en Esquel, con una distancia de 200 km, Comodoro Rivadavia, 400 km y Trelew a 580. Estas dos últimas tenían periodos lectivos distintos al de la zona Oeste<sup>17</sup>, razón por la cual lxs alumnxs egresados de la primaria pasaban nueve meses sin estar escolarizados, causando un alto porcentaje de deserción escolar.

En la sumatoria de las tres localidades se registró una matrícula de egresados de alrededor de 25 alumnos: en Gobernador Costa de 15 a 8; en José de San Martín de 7 a 8 y en Río Pico de 5 a 6, de los cuales el 75 por ciento estaba en condiciones de continuar con sus estudios secundarios<sup>18</sup>.

La comisión de vecinos y vecinas, entre ellxs mi abuelo paterno, esbozaron una planificación exhaustiva de una escuela secundaria, que sólo buscaba la aprobación a nivel nacional y la adscripción bajo las condiciones y disposiciones vigentes de la Escuela Normal Mixta República de Costa Rica de la ciudad de Esquel, para lograr que

17 La zona Oeste comprende, en este caso, las localidades de José de San Martín, Gobernador Costa y Río Pico.

18 Datos extraídos del libro de Actas de la Comisión Vecinal de 1967. La carta enviada al Servicio nacional de Enseñanza Secundaria en el año 1967, y registrada con el número de Expediente 62585/67. (Acta N° 1 con fecha del 25 de Agosto de 1967) de la Comisión de vecinos de Gobernador Costa, José de San Martín y Río Pico; refrendada por Jorge A. Costas, Felipe Higuera, Alan Lugaresi y Andrés Horiszny. Ver libro de actas en Anexos N° 1.

lxs alumnxs que continúen ahí tengan un título oficial. En la planificación propusieron un cuerpo docente a voluntad, un espacio material concreto que cumplía en primera instancia con las necesidades indispensables para llevar a cabo las actividades, y motorizaron el proyecto desde abril con el fin de comenzar el periodo lectivo en septiembre<sup>19</sup>.

Considerando que los integrantes, más allá de ser parte de la comisión vecinal, eran padres y madres que habían transitado el desentrañamiento de sus hijxs, pensaron claramente cuál era el objetivo del instituto y el horizonte por el que se moverían. Una de las cuestiones que manifestaron era ponerle el cuerpo y el acompañamiento necesario, con el fin de apoyar desde lo material y lo simbólico el desenvolvimiento eficaz y cómodo del instituto, promoviendo como objetivo primordial la “unión entre los actores pertenecientes a la comunidad secundaria: los padres, las madres, los/as alumnos/as y los/as profesores”<sup>20</sup>.

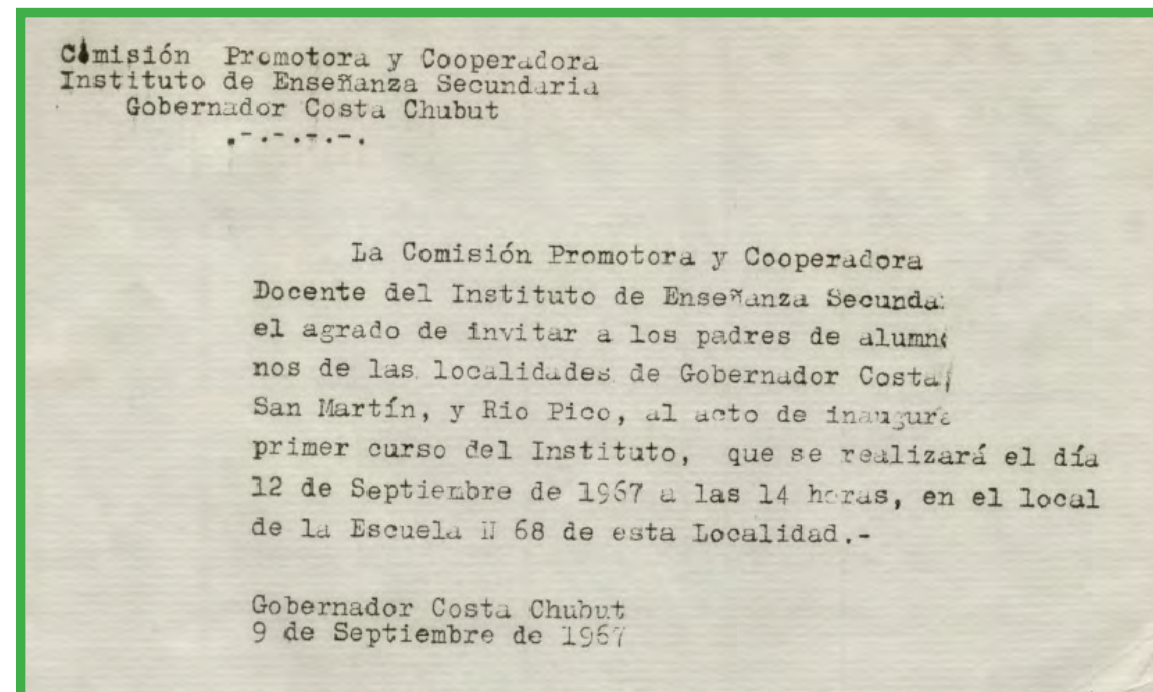
El 12 de septiembre de 1967 se logró dar inicio a este proyecto a partir de una inauguración realizada en el local donde funcionaría el primer curso del Instituto Secundaria.

Según una invitación que aparece en el libro de actas, el primer curso del instituto de enseñanza se inauguró el 12 de septiembre de 1967. Las actas de este antecedente histórico son registradas hasta el 29 de Octubre de 1968, fecha en la que se relata la cobertura de un espacio curricular. Luego de eso no hay registro alguno, y las voces de la comisión vecinal son difíciles de recuperar.

Esta primera experiencia de organización no estaba registrada en la historia de la escuela secundaria actual. A través de este libro de actas que encontré en la biblioteca de mi abuelo, pudimos recuperar este antecedente histórico, y dejar registro de la propuesta y datos que en él se registran.

19 El periodo lectivo de esta zona estaba pensado en relación a las condiciones climáticas del lugar. En la actualidad, si bien Gobernador Costa se adaptó al calendario escolar nacional, algunas escuelas rurales tienen sus vacaciones largas en invierno y las cortas en verano.

20 Ver Libro de actas en anexos N° 1



*Invitación que aparece en el Libro de Actas de de la Comisión Vecinal, convocando a la comunidad al acto de inauguración (Ver Libro de Actas en anexos N° 1)*



## La creación de la escuela secundaria y su recorrido

Entre los años 69 y 84, no se registra experiencia de educación Secundaria en la zona. Aquel proyecto alcanzado por la comisión vecinal, por problemas de mantenimiento económico dejó de funcionar.

Recién en el año 1986 se le da inicio a otro proyecto de escuela secundaria en Gobernador Costa con el plan de estudio de Bachiller con Orientación docente (B.O.D), una lucha ganada nuevamente por el pueblo, que hizo presión hasta que se aprobase por Decreto Provincial la institución<sup>21</sup>. Esta lucha y espíritu de organización se ve atravesada por las mismas condiciones materiales y simbólicas que la de la Comisión vecinal del 67: ambos grupos a partir de la ausencia edilicia y organizativa de la educación secundaria se veían obligados a sufrir, en caso que la condición socioeconómica de la familia lo permitiese, la partida de lxs hijxs de 10 años en adelante, o la deserción escolar temprana por la imposibilidad material de sostenerlxs en otro territorio.

A partir de esta lucha organizada, se logra que se ceda el Club Chico, un edificio de aportes privados ubicados sobre la ruta nacional 40, que es la avenida principal de Gobernador Costa. En ese momento había un total de 60 alumnxs, oriundos del pueblo y de Río Pico<sup>22</sup>.

En este entonces se presentaron dos grandes problemas: en primera instancia, la financiación para la construcción edilicia donde se puedan desarrollar de manera adecuada las clases. En segundo lugar, no había recurso humano para hacerse cargo de los espacios curriculares<sup>23</sup>.

---

21 El Decreto Provincial se aprobó en el 1984, pero por cuestiones de lugar se tardó dos años en dar inicio a la actividad educativa.

22 Para ese entonces la Localidad de José de San Martín ya contaba con una escuela secundaria. Cuando se instala gendarmería Nacional en la localidad ejerce presión para la instalación del nivel, que en un primer momento es de aportes privados y luego en el año 1974 se estatiza. Me parece necesario aclarar esto, porque hasta el momento el total de alumnxs había estado integrado por las tres localidades: José de San Martín, Río Pico y Gobernador Costa.

23 Ver entrevista en Anexos N° 2

En relación a la primera problemática entre el 86 y el 89 los distintos sectores políticos-sociales del lugar siguieron luchando para que el decreto pase a ser Ley, y que la provincia se responsabilizara de la construcción del edificio, que recién se materializó en el 1989, cuando la escuela secundaria se mudó a su edificio propio.

En relación a la segunda, apenas se aprobó el decreto en el 84 el municipio del pueblo comenzó a sacar avisos en los diarios nacionales promocionando los puestos de trabajo que se ofrecían, y fue uno de los medios por el cual se acercaron docentes, mayoritariamente oriundos de Córdoba y Buenos Aires<sup>24</sup>.

Luciano Lombardo, actual director de la secundaria, cuenta que en ese momento no había profesionales en la zona y que para atraer un profesional había que brindarle otra cosa, más allá de lo que el consejo de educación le podía dar. Como afirma Lombardo:

“Realmente era muy duro vivir acá para gente que venía de otros lugares. Había que trabajar con kerosene, que en ese momento era el elemento vital, tener un cilindro de gas era un lujo. Los inviernos eran muy duros. Entonces para poder tentar a alguien que venga a un lugar tan inhóspito, había dos opciones o era corajudo, o se favorecía en algo a nivel económico”<sup>25</sup>.

El proyecto funcionó tres años en ese lugar, hasta que se logró tener una construcción propia que contaba con tres divisiones, una galería para los recreos, los sanitarios y un espacio destinado a la dirección y secretaría. En ese edificio, que se inauguró el 28 de febrero de 1989, funciona actualmente la Municipalidad de la localidad.

Dieciocho años más tarde, en 2007, se aprobó la licitación para la construcción de una escuela de material, que fue inaugurada el 25 de mayo de 2010, edificio en el que comencé a trabajar.

---

24 Ver entrevista en Anexos N° 2

25 Ver entrevista en anexos N° 2

## La escuela como proyecto sociocultural

La perspectiva con la que se comienza a plantear la escuela, desde la mirada *moderna*, está relacionada con los procesos de homogenización de los grupos sociales, que tienen como fin generalizar un discurso, desconociendo y silenciando otras formas de ver, analizar y reconocer el mundo. Es decir, que a medida que las propuestas educativas se fueron generalizando y estableciendo referentes comunes en las poblaciones, se fue desconociendo cada vez más las necesidades urgentes y específicas del *territorio*. Esto trajo aparejado que la identidad inmediata de las localidades no fuese el motor de movilización de las propuestas educativas generales. Sin embargo, se da una contradicción, porque un alto porcentaje de lxs educadorxs que ponen en práctica los proyectos educativos, son del territorio. Esto implica que si lxs docentes reconocen la organización social, cultural y política del lugar, harán mutar la propuesta teórica inicial en una práctica enmarcada y surgida desde la zona.

Esta articulación entre territorio y proyecto curricular se vio reflejada en las organizaciones vecinales de Gobernador Costa cuando a partir de reuniones asamblearias, fueron decidiendo el perfil curricular de la institución.

En un primer momento, como enuncié anteriormente, la formación que se brindaba a nivel secundario era el bachiller con orientación docente (BOD), basado en que era necesario contar con docentes dentro del lugar que pudieran coordinar la institución educativa, y darle continuidad al proyecto curricular. Esta formación duró desde el inicio de la escuela secundaria hasta el año 1990.

Considerando que las orientaciones necesitaban un corte temporal, para formar e incentivar a lxs alumnxs en diferentes áreas, en el año 1990 se cambia a la orientación de Deportes y Recreación. Como explica Lombardo, a nivel social se observaba que existían pocos espacios, casi nulos, de esparcimiento y recreación para jóvenes<sup>26</sup>. Motivados por esa lectura de contexto comienzan a darle lugar a esta formación dentro de la escuela, que dura hasta el cambio de plan de estudios de polimodal.

26 Ver entrevista en anexos N° 2.

Cuando llega la reorganización educativa de escuela secundaria a E.G.B y Polimodal se llamó nuevamente a la comunidad para pensar qué orientaciones eran necesarias dentro de la localidad. A partir de jornadas de debate se piensa la necesidad de trabajar específicamente con la Producción de Bienes y Servicios, que se creó desde dos lugares: la producción agraria y el turismo. Estas orientaciones, devenidas del crecimiento del lugar, tuvieron vigencia hasta el año 2009.

En la actualidad La Escuela Secundaria N° 719 Peñi-Hué, en mapuche “Entre hermanos”, en función del perfil rural en el que se ubica la institución, modificó en 2013 la orientación a Agrotécnica, con aval de la comunidad, lo que la convierte en una secundaria pionera en el departamento, por las posibilidades que habilita el título de técnico para trabajar en los campos de la zona.

La institución, a partir de la modificación de la LEN, se organiza en: Escuela Secundaria Básica (E.S.B) que contiene a primero, segundo y tercer año; y Escuela Secundaria Orientada (E.S.O) que representa a cuarto, quinto, sexto; y por ser Escuela de Formación Técnica se le agrega uno más, séptimo año. Los alumnos tienen doble jornada, en el turno de la mañana se encuentran concentradas todas las materias troncales que comienzan de 7.40 a 12.50; y en el turno de la tarde se dan los talleres exclusivos de la orientación correspondiente a cada división, con horarios variables.

Tiene una matrícula de alrededor de 200 alumnos oriundos del pueblo y a su vez de comunidades cercanas como Paso de Indio, Colan- Conué, Facundo, Pocito de Quichaura y Tecka, que se albergan en la residencia estudiantil de la localidad.

La nueva infraestructura de la escuela tiene: laboratorio, Salón de Usos Múltiples (SUM), sala de conferencia, la primera radio escolar de la provincia, una chacra para las prácticas agrotécnicas, invernáculo, maquinaria y movilidad.

A su vez, es necesario remarcar que es una escuela rural por dos motivos: en primera instancia por ser técnica profesional y ser escuela sede de la UEM de la Aldea Atilio Viglione, o también conocida como “Las Pampas”, ubicada al límite con Chile, y en segunda por la categoría territorial que ocupa Gobernador Costa.



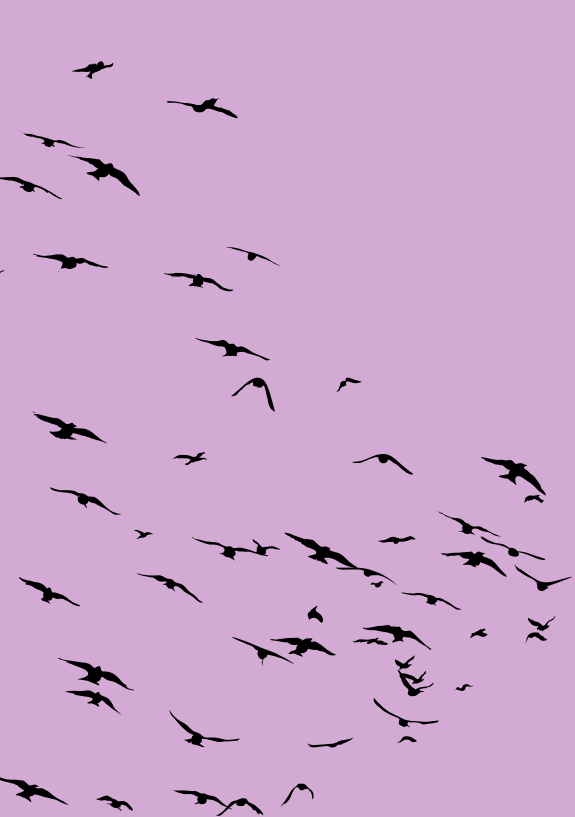
*Club Chico, lugar donde funcionó la escuela secundaria de 1986 a 1988*



*Primer edificio propio de la Escuela Secundaria, que funcionó de 1989 hasta el 2009.*



*Actual edificio de la Escuela Secundaria Peñi Hue, inaugurado el 25 de mayo de 2010.*



LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA





## CAPÍTULO 3

# LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

### El comienzo de la experiencia

*“De pronto lo previsto se resignifica en el andar y es, el andar contingente que nos propone un viaje, con sus certezas e incertidumbres”. (Huergo, 2013:12)*

Me mudé de La Plata a Gobernador Costa sin escalas. De bares y eventos culturales, al viento y al silencio. De amigxs militantes, marchas, ciclos de cine, congresos; a la soledad con la naturaleza. De años de vivir sola, a refugiarme en mi viejo. Dentro de lo emocional fue un montón, y desde lo profesional otro tanto, por algo me encuentro reflexionando sobre esto que se convirtió en una experiencia pilar en mi forma de ver el mundo.

Terminé el Profesorado en Comunicación Social de la UNLP en diciembre de 2013. Culminar una carrera trae aparejado infinitas tensiones personales, que se van resolviendo con el tiempo, pero que se tornan complejas al momento de elegir cómo seguir. Aquello que reconocía como rutina desde los 6 años de pronto se había terminado. Ya me había desarraigado una vez a los 18, cuando decidí seguir una carrera, y ahora barajaba la posibilidad de volver a desarraigarme de aquel lugar que había construido como mi segunda casa. Volví de La Plata, como todos los diciembres, a Chubut, a casa. Pero esta vez, traía una mudanza. Las vacaciones transcurrieron idénticas a las de otros años, y eso no me permitía sentir el peso de que algo había concluido. Terminando febrero tuve que empezar a ver qué hacía. Trelew no era el lugar.

Durante el mes de febrero me avisó una amiga que vivía en Gobernador Costa, donde también estaba mi papá, que se abría un cargo de Profesor en Orientación y Tutoría, una figura pedagógica que existe en el sistema educativo de Chubut. Me puse a escribir un proyecto, que nunca había escrito, para poder presentarme. No entendía bien qué poner, cómo era el lugar, pero era una posibilidad que me abría



nuevas puertas. Mientras tanto me llamaron, gracias a la mediación de una conocida, de la escuela de José de San Martín, para saber si me interesaba cubrir algunas horas de Cultura y Estéticas Contemporáneas. Mi contacto con este espacio había sido únicamente leyendo su nombre en simulacros de actos públicos que hacíamos en la materia Prácticas de la Enseñanza.

Me acerqué al colegio y estuve por primera vez en una reunión con directivos. Súper tímida, no entendía bien nada. A la semana empecé a trabajar. Siguiendo la lógica de cómo armar una clase, leí el proyecto curricular y empecé a planificarla. No sabía que el tiempo se percibía más lento cuando estas parado por primera vez en un aula, no sabía que el primer día era fundante de la imagen que construye el/la educandx del educadxr. Lo único que tenía claro era la idea de taller. De plantear en ese momento un espacio de participación con lxs alumnxs, a modo de construir el saber de manera colectiva.

Al tiempo que me iba desarrollando en esas tres horas semanales, me surgió la propuesta de trabajar en el espacio de Lengua y Literatura en 2° año ESB en la escuela de Gobernador Costa. Ahí entendí que en el lugar hay ciclos en donde los docentes eligen irse y cuesta bastante encontrar quiénes cubran las horas que van dejando.

En Costa viví en la antigua casa de mis abuelos, actualmente la vivienda de mi papá. La casa estaba intacta: cuadros, platos, bibliotecas, cortinas, baúles, inclusive ropa. Parecía una casa de antigüedades habitada en 2014, con objetos desde el año 25 hasta la fecha.

Mi abuelo era un gran lector: momentos antes de morir estaba fascinado con la cultura maya, y sorprendido por los cambios climáticos que se estaban viviendo en la zona. Libros de todo tipo y de todos los años. Páginas amarillas, anotaciones en máquina de escribir, dedicatorias internacionales, títulos desconocidos, registros contables y facturas del año 50, formaban un diario histórico de su viaje por la vida. Entre todo ello, encontré un libro de actas. En él, una manuscrita perfecta relataba los encuentros de una comisión vecinal.

Leyendo me di cuenta de que mi abuelo había sido parte de un grupo organizado que luchó por la instalación de una escuela secundaria, de la cual yo estaba siendo

parte como docente.

La unión simbólica y arbitraria que realicé fue basada en primera instancia por el vínculo familiar de sentirme representada, pero seguidamente no pude dejar de pensar que ambxs estábamos movilizadxs por la educación, que apostábamos al territorio, al desenvolvimiento participativo de los/as sujetos/as y que la brecha generacional entre él y yo, nunca nos había permitido hablarnos políticamente, comprendernos. Pero fue ese libro el motivo por el cual, después de 10 años con otra lectura del mundo, pude darme cuenta que más allá de que seguramente existiesen diferencias políticas, caminábamos juntxs en la organización y la construcción colectiva de horizontes posibles.

### **El mapeo de actores para el reconocimiento de la comunidad educativa: alianzas, oposiciones y estrategias de reconocimiento**

Para comenzar a releer la experiencia y poder reflexionar sobre ella, me parece necesario trazar un mapeo de actores, que me permite reconocer, describir y caracterizar a lxs distintos actores sociales que intervienen y componen el espacio social donde realicé la práctica pedagógica.

Cuando hablo de espacio social, no hablo de la estructura edilicia de una escuela, de un lugar concretamente material; sino que hago referencia a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas (Huergo y Morawicki, 2009: 1).

Partiendo de esto, una de las primeras cuestiones que debemos considerar es que al acercarnos a la escuela como espacio social, estamos hablando de una institución, que como tal existe en la medida de lo simbólico, y es en ella en la que se establecen, se posibilitan y se avalan determinadas relaciones sociales, y también se obturan, se impugnan o se reprimen otras; es ahí mismo donde se sitúan y se visibilizan las relaciones de poder, los lazos sociales, los conflictos, las identidades, las pugnas, las

desigualdades y la fragmentación (Huergo y Morawicki, 2009: 10).

Partiendo de esta premisa, creyendo en la existencia simbólica de las instituciones, y en las relaciones de poder que en ella radican, el mapeo de actores se vuelve fundamental como herramienta que nos abre la posibilidad a reconocer de qué manera circula la palabra, y cómo se dan las relaciones de fuerzas entre los diversos discursos y actores que conviven. Cabe aclarar y recuperar la noción de Foucault, de que el poder no se posee, se ejerce, y en tanto esto sea considerado así puede ejercerse independientemente del cargo jerárquico que se ocupe dentro de la institución.

Siendo así, el *mapeo de actores* me permitió identificar lxs sujetxs que intervienen en el escenario institucional donde desarrollé mi práctica. A su vez, esta herramienta habilitó identificar la circulación de información, las relaciones de poder, las articulaciones con otras organizaciones, situaciones de tensión, entre otros tópicos que de cierta manera fui desarrollando a lo largo de este apartado.

El cuadro que presento a continuación identifica los roles que componen la institución educativa: y está realizado con el orden jerárquico decreciente. Dicha herramienta me sirvió para visualizar cómo se construye el tejido institucional, sin dejar afuera a ningún actor social del cotidiano.



ROL PEDAGÓGICO	FUNCIÓN	LEGITIMIDAD Y PODER
<b>DIRECTOR/A</b>	Planificar, dirigir, ejecutar, supervisar, evaluar el servicio educativo. Conducir la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.	Autorización, gestión y poder en las decisiones de alcance general de la escuela. Intervención en casos complejos en relación a lxs alumnxs, y docentes.
<b>VICEDIRECTOR/A</b>	Si bien su función bien está anclada a lo administrativo, su fuerza está en la propuesta de un proyecto pedagógico claro, que tiene como acciones trabajar en conjunto con los docentes, bibliotecarios, POT's, y referentes. Acompañamiento a lxs docentes en sus planificaciones, propuestas alternativas, gestiones áulicas, jornadas, socialización de materiales.  A su vez toma el rol del director/a en caso de que éstx se ausente.	Aprobación de proyectos pedagógicos, evaluación, y análisis del cumplimiento de las funciones pedagógicas. Intervención en casos complejos en relación a lxs alumnxs, y docentes.

<b>SECRETARIX</b>	Se encarga de todo la documentación del docente y de la escuela. Es la vinculación directa con la administración del Ministerio de Educación de la provincia.	Control de las asistencias, sueldos, carga de horas y bajas.
<b>DOCENTES</b>	Llevan a cabo la propuesta curricular del espacio que le compete como profesional (lengua, matemática, tecnología, etc) que hacen la propuesta educativa del alumnx. A diferencia del docente de primaria, la práctica del profesor/a de secundaria se enmarca en horarios rotativos, y la máxima carga horaria de una materia es de 5 hs cátedras por semana. La hora cátedra son 40 minutos. Este dato es importante porque depende directamente de la cantidad de cursos en los que dé clase, será la cantidad de horas que habite con lxs alumnxs en los pasillos, recreos, gimnasio, propuestas alternativas. Sin contar el tiempo extra que puede destinar o dedicar, más allá de las horas cátedras pagas.	Tienen comunicación directa con la vicedirección. Ante cualquier proyecto externo al aula deben consultarlo con el equipo directivo y ser aprobado por ése para su gestión. Se relacionan con el POT y preceptorxs si es necesario coordinar una reunión con las familias.

<b>PRECEPTORXS</b>	Llevan a cabo una tarea administrativa que implica controlar la asistencia, documentación y legajos, llamados de atención, y control de las formas de actuación del/a alumnxs. Y por otro cumple un rol de acompañamiento al alumnx.	Articulan con el docente y lxs POT, para el seguimiento de lxs alumnxs. Tienen relación directa con las decisiones que el equipo directivo tome para informar en las casas los comunicados oficiales de la institución. Entrega de boletines, cierre de notas, instancias de recuperación, autorizaciones.
<b>ADMINISTRADOR/A DE RED (ADR)</b>	Trabaja en la sala de informática o un espacio designado concretamente para trabajar con las Netbooks del programa Conectar Igualdad <sup>27</sup> . Dichas computadoras trabajan con un software de control que lo administra y arregla el ADR. Siendo así se vuelve una figura importante porque es quien desbloquea las máquinas, socializa los programas de utilización el aula, trabaja con el servidor, lo AP, que son fundamentales para compartir material digital.	

<sup>27</sup> El programa ha sido desmantelado en la gestión de Mauricio Macri, y desde el 2015 no se hace entrega a lxs ingresantes de las Netbooks. Lo que sí se sostiene dentro de las escuelas es el ADR que desbloquea las máquinas que han sido entregadas mientras funcionó el programa.

<p><b>COORDINADOR/A C.A.J</b></p>	<p>Administra, organiza y planifica los talleres que integran el Centro de Actividades Juveniles. Este programa tiene como fin el abrir la escuela a la comunidad, y lograr un acercamiento de lxs jóvenes y adultxs que por distintas razones han desertado la trayectoria escolar. Depende del año hay: taller de vóley, fútbol, folklore, radio, laboratorio, etc.</p>	<p>Todas las decisiones en relación al programa son tomadas en conjunto entre el/la tallerista y coordinador/a del CAJ, y a su vez deben ser avaladas y autorizadas por el equipo directivo.</p>
<p><b>AUXILIARES DE LA EDUCACIÓN</b></p>	<p>Las funciones son disímiles dentro de este rango educativo, hay quienes se encargan del mantenimiento, apertura y cierre de la institución educativa, quienes tienen una tarea relacionada al seguimiento y entrega de documentación. Son un rol fundamental para el funcionamiento de la institución y tienen un reconocimiento integral del alumnado, lxs docentes y directivos porque pasan gran parte del tiempo en la escuela, es muy importante valerse de la voz de esta figura educativa.</p>	<p>Relación directa con el equipo directivo, para trabajar bajo las necesidades y demandas que éste establezca.</p>

<p><b>PROFESOR/A DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA (POT)</b></p>	<p>Llevar a cabo un acompañamiento pedagógico y vincular de lxs alumxs. Si bien el desempeño dependerá directamente sobre el proyecto del profesional, no puede desatender el objetivo del rol pedagógico. Para esto algunos ingresan al aula en las distintas áreas curriculares, tienen cita con la familia, siguen el desempeño académico del alumnx, realiza talleres de ESI, acompaña en situaciones de vulnerabilidad a partir de distintas dinámicas, etc.</p>	<p>Coordinación con la vicedirección, otrxs POT, preceptorxs y docentes. Es una figura de mediación dentro de la institución en el cual recae mucha información que debe saber mediar entre los distintos actores que hacen a la institución.</p> <p>Es el que recibe a la familia y define qué hacer con el caso, al igual que con lxs alumnos.</p>
<p><b>ALUMNXS</b></p>	<p>Quienes permiten que toda institución educativa siga en vigencia, garantizando su acceso a la educación y la protección de sus derechos. En la escala de poder, tiene poca injerencia y deben organizarse para exigir y visualizar sus demandas, necesidades y deseos.</p>	<p>Relación directa con los docentes, POT y preceptores. Tienen mucha afinidad con el coordinador del CAJ.</p>

<p><b>FAMILIAS</b></p>	<p>Acceden a la escuela a partir de jornadas abiertas, o estrategias concretas donde se las llama a participar.</p>	<p>Articulación directa con el POT. Cuando existe algún caso de vulneración o necesidad de comunicación es el POT quien las cita para tener una reunión, y así definir si debe hablar con el/la docente o no.</p>
<p><b>OTRAS INSTITUCIONES</b></p>	<p>Se genera un trabajo en red cuando la escuela invita a participar a otras instituciones o viceversa de jornadas de concientización, formación. Dichas invitaciones requieren de un aviso por cuaderno de comunicados a las familias, y si se propone una salida de una autorización previa por el juzgado de paz, para garantizarle el seguro a lxs alumnxs.</p>	

## El reconocimiento de lxs colegas en la práctica: la vicedirectora y su intervención

Cuando ingresé a la escuela 719 Peñi- Hue de Gobernador Costa en el año 2014 la institución estaba conformada por un equipo directivo integrado por el director Luciano Lombardo, profesor de Historia, y la Vicedirectora Cecilia Celiz, profesora de Lengua y Literatura, lxs cuales se posicionaban desde una mirada crítica de la educación, proponiendo actividades, jornadas, diálogos y un proyecto pedagógico que promoviera la participación de la comunidad, abriendo las puertas de la escuela al entorno.

El plantel docente está conformado por 60 profesionales que se distribuyen entre ESB y ESO, y la parte técnica que desarrolla los talleres en el turno tarde. Cuando ingresé a la escuela por primera vez a una reunión con la vicedirectora, sabiendo que mi título era profesora en comunicación social, una de las cosas que ella me facilitó fueron herramientas para comenzar a pensar el aula y alguna actividad diagnóstica para lxs alumnxs. En ese momento en su oficina, recuerdo que en un pizarrón blanco que estaba colgado atrás de su escritorio dibujó rápidamente la estructura de un texto y me recomendó, considerando que el grupo estaba integrado por edades de 11 a 13 años, que trabaje con los saberes mínimos: la noción de párrafo, oraciones, titulaciones, como punto de partida. En esa acción de asesorar y acompañar al docente, se vislumbró la función desde donde asumía la vicedirección esta profesional, que se basaba en el acompañamiento pedagógico y asesoramiento a lxs docentes a fines de garantizar prácticas educativas acorde al grupo de lxs educandxs.

Esta intervención de minutos me sirvió para reconocer que en la transposición didáctica no debía olvidarme de que no estaba en la facultad, y que lxs destinatarixs de mi práctica eran niñxs y adolescentes.

La vicedirectora proponía constantemente que lxs docentes lleven a cabo prácticas que tengan como fin la participación, la extensión de la escuela a la comunidad, promoviendo una mirada crítica de la lengua y literatura, rompiendo con los modos de leer y escribir convencionales. Ambas nos tomamos como alianza: ella veía en mí

propuesta en la escuela, y en el rol que iba construyendo, una línea política pedagógica que apuntaba al mismo horizonte que ella: habitar la educación desde la autonomía. Y en ese vínculo me sentí contenida, apoyada, y motivada para seguir, de alguna manera, pensando ideas por fuera del aula bancaria, entendiendo a ésta como una un tipo de educación que dicta ideas, no debate, no discute, no ofrece medios para pensar auténticamente (Freire, 1969).

Cecilia, fue una compañera que supo compartir sus saberes, y de alguna manera me hizo transitar un proceso de formación crítico dentro de la escuela. Escucharnos, fue un principio y a su vez nos hizo reconocernos e identificarnos, con las distancias y cercanías, con las historias de vida de la otra. Eso estrechó aún más el vínculo. Cuando definí mudarme de lugar, fue participe con lxs chicxs de segundo de una despedida sorpresa, y fuimos cómplices de un llanto nostálgico, que esperaba un reencuentro.

### **Relaciones y espacios de articulación con docentes**

En las reuniones institucionales, que son una instancia de encuentro bisemanal entre docentes y directivxs, se comparte información que compete a la escuela como a sus actores sociales: desde fechas, programas, concursos, casos particulares de estudiantes, propuestas de participación colectiva, entre otras. En esta instancia de encuentro, que se presentan a lxs nuevos docentes que integrarán el plantel, se da pie a la construcción de vínculos entre lxs compañerxs y también, de alguna manera u otra, abre el juego y la posibilidad de leer de manera más integral al equipo y la institución.

En la primera “institucional” que participé como docente, a principio de año, el equipo directivo luego de dar un paneo general de la escuela, propuso trabajar por áreas curriculares con el fin de intercambiar saberes que se tenían de los grupos, información de qué se trabajó y cómo, promoviendo así una articulación y proceso dialógico entre lxs docentes, que de alguna manera permitía ver la trayectoria escolar de lxs educandxs. Esta propuesta me pareció importante, porque en esas actividades

el docente habla sobre cómo trabajó, qué hizo, qué sabe, qué piensa. Ahí conocí a los profesores a cargo de Lengua y Literatura de 1° y 3° ESB, y construí una amistad y compañerismo profesional con el docente Daniel García<sup>28</sup>.

Cuando comencé a dar clases las aulas correspondientes a segundo año, se ubicaban frente al estudio de la radio. Leyendo los espacios desde mi lugar de comunicadora, pude darme cuenta que la radio era un lugar de participación juvenil. Desde lo concretamente material, se identificaban intervenciones estudiantiles: grababan sus nombres, dibujos, frases, creaban logos y slogan, y era el paso asegurado entre la ida al baño y el aula. Durante el recreo se encontraban en el banco de la radio, charlaban con el coordinador, y mientras tanto se organizaban para pasar canciones durante los 10 minutos.

A partir de esto comencé a trabajar en articulación con el coordinador del Centro de Actividades Juveniles, y de la radio, Mauricio Elgueta, con quien compartíamos la premisa de que recuperar las voces de lxs estudiantes y utilizar la radio como aula, era un recurso enriquecedor para que la misma tenga apertura a la comunidad, y crear mensajes propios que potencien el derecho a la comunicación de lxs jóvenes. Siendo así el espacio de Lengua y Literatura ya comenzaba a ser atravesado por la comunicación estratégica como herramienta primordial para la producción de mensajes.

Tanto con Mauricio como con Daniel, acompañadxs por la vicedirectora, logramos encarar proyectos conjuntos, surgidos de lxs estudiantes, que integraban a otrxs docentes y llevaba adelante propuestas de apertura de la escuela a la comunidad, planteadas como estrategias de comunicación que incluían a lxs jóvenes como partícipes fundamentales, y a su vez construíamos espacios de diálogo para repensar

---

28 Daniel era el profesor de Lengua y Literatura de 3° Año, con quien trabajé como pareja pedagógica durante mi estadía en Gobernador Costa, por iniciativa del equipo directivo que creía a la Pareja Pedagógica como una experiencia enriquecedora para el aula. Esta primera vinculación fue el puntapié al surgimiento de varias propuestas de participación juvenil y articulación con otras comunidades educativas, que nutrieron mi práctica profesional.

estrategias devenidas de las nuevas líneas de acción<sup>29</sup> que surgían de la puesta en práctica de estas estrategias.

Estxs compañerxs fueron para mi práctica profesional una alianza de trabajo en red. Logramos en equipo la puesta en marcha de actividades que disrumpieron con la estructura formal del aula, e invitaban a la comunidad a una propuesta pedagógica participativa, abierta, en red. Cuando hablo de disrumpir, hago referencia a las prácticas pedagógicas que de alguna manera provocan una ruptura educativa con respecto al estado en el que están, a través de la aplicación de diferentes estrategias que tienen como fin la creación de propuestas movilizadoras.

## Resistencias

Dentro de las instituciones educativas, como por fuera de ellas, conviven distintas matrices de pensamiento teórico- político que condicionan cómo nos paramos frente al mundo, y cómo pretendemos transformar ese mundo. Todxs lxs actores, con sus subjetividades construyen la realidad cotidiana de la escuela. En ese andar constante de la institución van confluyendo diálogos armónicos, conflictos, acuerdos, desacuerdos que ponen en pugna maneras de ser y hacer, bases de para qué educar y cómo hacerlo. Esto es sumamente importante porque, como sostengo al principio del TIF el diálogo, el conflicto son nociones claves de la comunicación, comprender las diferencias, posicionamientos diversos, opiniones, resistencias, como modo de comunicar nos permite entenderlos, leerlos como partes constitutivas de la institución y apuntar a que las miradas divergentes, no sean entendidas como un enfrentamiento dicotómico de unxs sobre lxs otrxs. sino que esas formas de ver el mundo están atravesadas por condicionamientos sociales, políticos y culturales de la experiencia de vida particular

<sup>29</sup> Las nuevas líneas de acción surgen a partir del proceso constante que caracteriza a la planificación en sus cuatro etapas: diagnóstico, planificación, gestión y evaluación. De esta premisa teórica recupero a modo de ejemplificación la propuesta conjunta de trabajar con los cursos desde la literatura la producción de radio- teatro, teatro o títeres, que a través de la emoción que reconocimos en lxs pibxs cuando lo hacían y su respuesta a las actividades, pensamos en ampliar esa idea a una jornada que luego llevamos a cabo en Noviembre que se llamó: "Cultivando Palabras".

de lxs sujetxs, que nos ubica en una realidad concreta, pero no estática. En palabras de Paulo Freire, "somos seres condicionados pero no determinados" (Freire, 2004: 6).

La escuela como institución educativa se va modificando en base al contexto sociocultural en el que se encuentra inmersa. Recuperando a Huergo, a fines de los 90 con la aparición de los comedores escolares, producto del crecimiento de la pobreza y el desempleo, la institución tuvo que reacomodarse a la realidad social de lxs sujetxs (Huergo, 2013: 10). Asimismo, la entrega de computadoras en las escuelas, el programa Conectar Igualdad, también habla de una reactualización de la institución por reconocimiento del mundo cultural de lxs sujetxs: instala a las nuevas tecnologías como aporte formativo de los estudiantes (Huergo, 2013: 10).

Estas transiciones educativas, siempre conllevan sus resistencias: docentes que cuestionan el ingreso de la tecnología a la escuela, el programa conectar igualdad, el cambio de función de la escuela: desde las puertas cerradas al reconocimiento del afuera, la modificación de la LEN. Estas resistencias a veces te encuentran en el pasillo, en una jornada de formación permanente, en un comentario en la sala de profesorxs. Son parte de los discursos sociales, y por tanto reconocerlos es sumamente importante, para deconstruirlos de manera conjunta, pensarlos, ver si son ideas propias o instaladas, de dónde surgen, por qué están y para qué.

La crisis socioeconómica del 2001, de alguna manera, obligó a las escuelas a ver su función social, a transitar por nuevos paradigmas, transiciones teóricas, prácticas y políticas, y sobretodo exigió, de cierta forma, al educador/a que se forme, que escuche y *aggiorne* en relación al contexto sociocultural emergente. Esta exigencia, pone en crisis antiguas prácticas bancarias de educación, donde el educando/a no tenía voz, ni participación, y evidencia que él o la docente debe actualizarse y no repetir de manera automática y a modo de receta, a lo largo de su experiencia su planificación, porque de alguna manera va perdiendo legitimidad, credibilidad y realidad con el contexto, con los cambios culturales y sociales.

Esta realidad se inscribía en algunas prácticas de docentes de la institución, que salían del aula ofuscados, realmente agotados de sostener la hora en el aula, reposando



las culpas sobre la capacidad cognitiva del alumnado, sobre su hiperactividad, su falta de interés, la falta de ganas de estudiar; estigmatizando a lxs jóvenes de hoy en comparación con lxs jóvenes de ayer, mecanismo históricamente utilizado por el desconocimiento de los deseos, capacidades y desafíos de las adolescencias<sup>30</sup>; devenido de no “posibilitarse”o tener momento para repensar, no sólo su práctica pedagógica y metodología, sino también su propia historia en relación a otras en el mundo.

Podemos reflexionar desde el reconocimiento institucional, que toda transición de paradigma trae aparejada resistencias. Estas resistencias se hicieron presentes en mi práctica educativa. A partir de esto, dividí las resistencias que se inscriben en la institución educativa ancladas a los diferentes roles:

Por lxs alumnxs: resisten con sus cuerpos, voces, formas de habitar el aula de manera vanguardista en relación al orden y forma que propone el o la docente, a modo de dar a entender que algo no está bien, que algo de eso no desean, como manifestación de incomodidad hacia la clase, hacia un conflicto interno, hacia un disgusto generalizado. A modo de ejemplo: cuando se llevan propuestas de participación, que quizás escapan de escribir en la carpeta todo el tiempo, al principio piensan y comentan que “no están haciendo nada, solo jugando”, sin embargo al terminar el año dan cuenta de cómo accedieron a ciertos conocimientos de manera colectiva y por la experiencia. Particularmente, a partir de un intercambio que realicé con la docente que el curso tuvo cuando promovió a 3° año, pude saber que lxs chicxs se acordaban de las estructuras del texto argumentativo, el cual lo trabajamos desde la dinámica de juicios y situaciones cotidianas de su vida.

Por lxs docentes: algunxs, desde sus perspectivas político ideológica, que podemos enmarcar dentro de un modelo de educación que pone énfasis en los contenidos, basado en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra (Kaplún,

---

30 En ese sentido me parece importante recuperar para pensar las resistencias el concepto de Habitus de Pierre Bourdieu, que considera al mismo como un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos (...) es la sociedad inscripta en los cuerpos (Bourdieu, 1991: 92)

2002: 17), presentan cierta resistencia al cambio de paradigmas y a la innovación de nuevas metodologías participativas, aplicando como receta ciertas propuestas curriculares que no interpelan al educandx y reposan sobre estxs la “culpa” de que no hacen, no participan, no pueden, no quieren, son vagxs. Utilizan el reto, el grito, el llamado de atención como estrategia instrumental para producir un efecto en el cambio de conducta. Si bien es una forma de pararse frente al aula, rescato de que se da cierta reticencia individual a pensar otra forma para la práctica pedagógica, y que la misma está atravesada por la formación del docente, por las posibilidades de sus historia de vida, por su experiencia inmediata y colectiva, que le proponen cierta lectura del mundo, y escapar de ese lugar jerárquico y del saber se vuelve un muro en el cotidiano. Uno de los ejemplos que grafica esta resistencia, un espacio curricular donde la docente llegaba, se sentaba en el escritorio, y reproducía un cassette toda la clase esperando que lxs chicxs respondan lo que proponía el cassette. Qué sucedía acá: cuando yo ingresaba después de ella, los mismo alumnxs se quejaban de la clase, y la misma profesora me entregaba el aula diciendo: “están insoportables, no se callaron en toda la hora, no hicieron nada”.

Este ejemplo, se puede analizar desde distintos lugares, pero me importa particularmente utilizarlo a modo de visibilizar, que si no desarrollamos una capacidad empática, que nos movilice y haga escuchar al otrx, permitiéndonos reflexionar sobre lo que estamos haciendo, no en clave de error sino para resurgir un nuevo para qué, cómo, a quiénes, por qué; la práctica pedagógica se vuelve estática, descontextualizada, con partes que resisten desde lxs distintos lugares: el/la educadrx y lxs educandos.

Ahora bien, no significa que la dinámica de llevar un cassette para escuchar conjuntamente esté mal, no quiero juzgar eso, sino pensar en las resistencias: cuando esa dinámica se vuelve estática, y siempre la práctica está atravesada por la misma propuesta, se pierde el factor sorpresa, se sabe lo que se viene, lo que va a suceder, no se puede hablar, solo hay que escuchar y surgen conflictos, el desgano, la apatía desde lxs alumnxs al espacio curricular. A su vez, si lo pienso desde el/la docente, esa dinámica no nos expone, no nos exige poner el cuerpo, nuestra forma de pensar, de

demostrar quiénes somos como profesorxs, y me parece importante, quizás a modo de retórica, pensar cuáles son los miedos, incertidumbres, desafíos que a veces aparecen solapados detrás de una dinámica, cuales son aquellas propuestas que vetamos por vergüenza, por miedo al fracaso, a la frustración, a la disrupción de lo conocido, y me atrevo a preguntarme, de qué manera inconscientemente resistimos a nuevas formas metodológicas y desafíos por inseguridades personales y de formación.

Cuando hablamos de diferentes subjetividades que se inscriben en una institución hablamos de posicionamientos políticos ideológicos diferentes, a veces enfrentados, con acuerdos y desacuerdos, con distintas miradas sobre el cómo y para qué, que desatan una lucha constante en el modo de construir. Reconocer las resistencias y oposiciones, nos abre el escenario para pensar de qué manera nuestra convicción y militancia de *la pedagogía crítica, no sólo aporte a un pedacito de la transformación de la realidad de lxs educandxs, sino también a la de lxs colegas*. Reconocer las resistencias, nos permite escuchar y pensar estrategias que interpelen a esx otrx, reconociendo los puntos que lxs moviliza y motiva; y tratar de que desde el intercambio cuestionemos discursos naturalizados, formas instituidas, bases individuales condicionadas, apelando a la posibilidad de otra realidad posible.

Si me detengo a pensar porqué es importante hacer estas lecturas institucionales o para qué nos sirve reconocer las subjetividades que se inscriben en ella, debo responderme dos cosas: en primera instancia tratarse con el/la otrx, vincularse y reconocerlx es completamente humano y necesario para pensar otro tipo de formas en esta sociedad del individualismo y aislamiento; y segundo que es una herramienta, un proceso, que nos sirve para que aquello que a veces vemos como conflicto lo construyamos como potencialidad, y que a cada potencialidad, le veamos la posibilidad de pensarla desde el diálogo y la creatividad, a prueba- reflexión, en el afán de construir nuevos horizontes políticos, y desandando estructuras sociales que nos condicionan el accionar cotidiano.

## Entre la planificación estratégica y la comunicación/educación: el reconocimiento como horizonte ético político

Durante mi proceso de formación universitaria, comencé a cursar con la idea clara de seguir la Licenciatura en Comunicación con Orientación en Planificación, pero en el transcurso, me di cuenta que me interesaba el campo de la comunicación/educación, lo que abrió mi camino para estudiar el profesorado. Ante esto, me parece importante quizá realizar un esbozo de este diálogo entre los saberes específicos del campo de la planificación estratégica con los saberes del campo de la comunicación/educación.

Partiré primero desde el enfoque de la *planificación estratégica situacional*, que postula que el diseño estratégico, comienza cuando se inicia el diálogo y la construcción del vínculo con el ámbito o territorio y se busca comprender los temas que preocupan a lxs actores y que atraviesan los escenarios (Iglesias, Pagola, Vargas, Zapata, 2018:183). Este primer acercamiento al territorio, desde esta mirada, busca conocer los desafíos, necesidades, deseos, brechas entre lo deseado y la realidad, de lxs actores que intervienen con objeto de lograr un *análisis situacional*, que será la guía de orientación para producir una *planificación*.

Este enfoque, se apoya en el análisis de la situación presente, vista a partir de una concepción del mundo, de la historia y de la realidad particular de cada escenario (ámbito, organización, proyecto) para luego diseñar estrategias de respuesta que orienten las acciones en función de los objetivos de cambio propuestos (Iglesias, Pagola, Uranga, 2018: 66).

Por otro lado, el reconocimiento desde el campo de la comunicación/educación, se basa en la idea de Paulo Freire quien propone partir del reconocimiento del universo vocabular o del universo temático de lxs otrxs (Huergo, 2006). En relación al primero, se entiende al lenguaje con que lxs sujetxs interpretan al mundo: inquietudes, reivindicaciones, sueños de los sectores populares. Y el segundo, contiene los temas y problemas que son más significativos para lxs educandxs, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época (Huergo, 2006).

Ambas miradas teóricas, tanto la del campo de la planificación como la de educación/comunicación, conviven conmigo en todo momento. A la hora de leer la instituciones, ya desde la primera intervención como puede ser entrar a la escuela a buscar un papel analizo la construcción edilicia, las ubicaciones, la respuesta de lxs docentes que me cruzo, las preguntas que me hacen, la mirada de lxs directivxs, de lxs porters, entre otras posibilidades emergentes a ese ejemplo, pongo en juego la herramienta de la planificación: el análisis situacional. Pero a la vez, a medida que esa intervención pasa a cobrar cierta permanencia o cotidianeidad, entra en juego lo aprehendido del campo de comunicación/educación: el *reconocimiento*. Es decir, tanto el *conocimiento-análisis situacional* como el *reconocimiento*, dialogan constantemente a la hora de estar en el campo: se amplían, desafían, rechazan, conviven y critican.

En este TIF, que reflexiona sobre una práctica de comunicación/educación en contexto rural, cobra importancia la idea del reconocimiento, que como postula Julia Barba y Julián Manacorda en sus tesis “Abrecaminos”, es un posicionamiento ético-político cuyo horizonte es el de trabajar con el otro en la búsqueda de sus propias formas de organización, en este sentido, resulta indispensable comenzar a pensar las prácticas educativas como una construcción en conjunto, en las cuales cada unx de lxs actores sea protagonista en una relación de reciprocidad (Barba y Manacorda, 2015: 25). Siendo así es indispensable que como educadorxs reconozcamos el mundo cultural de lxs sujetxs con lxs que trabajamos, valorando el territorio, su identidad, sus prácticas sociales entendiendo que *el reconocimiento*, va más allá que el conocimiento: implica que nos involucremos con el/la otrx, desarrollar la escucha previo al habla, permitir que nazca el diálogo.

Existe una clara diferenciación entre el *reconocimiento* del mundo cultural de lxs educandxs, y *diagnóstico*. Este último pone énfasis en la mirada del observador, es decir, del educador/a (mira, clasifica, interpreta, diagnóstica, desde su perspectiva); mientras que el primero pone el énfasis en el/la educandx, al considerarlx como interlocutor/a válidx, capaz de poner en común y que ello le sea *reconocido* (Barba y Manacorda, 2015: 27).

Debemos comprender al reconocimiento como un proceso dialógico que implica un vínculo con sujetos culturales e históricos en cuyas prácticas la comunidad habla, y a la vez es hablada (Barba y Manacorda, 2015: 26). Sin el reconocimiento no es posible ningún proceso *educacomunicativo*, sino que todo se vuelve instrumental, tecnicista; es en el proceso de escucha, reciprocidad e intercambio, en donde esx otrx entra en juego desde su propio universo vocabular, y se hace protagonista en el trazado de toda planificación y propuesta pedagógica.

El reconocimiento es una de las etapas fundamentales de la intervención, es el nacimiento para toda planificación o propuesta de educación, como expresa Mario Kaplún, el/la destinatari-x- interlocutor/a está al principio de todo esquema, es quien nos permite conocer las expectativas, necesidades, aspiraciones para una formulación pedagógica basada en la realidad de lxs sujetxs, pensada desde y con lxs destinatarixs (Kaplún, 2002: 73).

### **El reconocimiento es la base para toda intervención: hacia adentro del aula**

---

Cuando comienza el ciclo lectivo, desde los equipos directivos se promueve que los docentes tengan un tiempo de “diagnóstico”, el cual denominaré a partir de este momento como reconocimiento por lo expuesto anteriormente, previo a las actividades que se planifiquen como evaluación de los trimestres, a fin de que se reconozca a lxs alumnx, se sepa quiénes son, qué piensan, qué sienten, hasta dónde llegaron en el año anterior y así poder pensar el espacio curricular acorde al grupo con el que se trabajará.

Durante mi práctica educativa en la escuela de Gobernador Costa, cuando se hablaba de la instancia de reconocimiento, como era novata en la práctica, el equipo directivo me mostró, a modo de ejemplo, “diagnósticos” que habían realizado colegas míos años anteriores. De las lecturas, pude inferir y analizar que estaban escritos atendiendo a un paneo general del grupo, y resguardados en la identidad grupal y no de cada uno de lxs sujetxs que lo componen: características generales del grupo,

la cantidad de alumnxs, si son dispersos, si entienden las actividades, el índice de repitencia, son los ítems que más aparecían.

Creo que no darle lugar de prioridad al reconocimiento como docente radica en dos puntos, uno externo y uno de formación: en primera medida, la precarización que existe del trabajo docente, repercute directamente sobre la calidad de las prácticas docentes, ya que le exige al mismo una cantidad excesiva de horas para obtener un sueldo digno, y la itinerancia constante de escuela a escuela. Como segundo punto, y acá hablo desde mi lugar de comunicadora, dentro de la formación en comunicación, como ya mencioné con anterioridad, el reconocimiento es un proceso fundante de toda intervención en el espacio social: sin reconocimiento, no podemos propiciar una comunicación dialógica y que sirva como base para un proceso educativo emancipador, por lo menos desde la premisa teórica que sostengo. Por lo tanto un profesor o profesora en comunicación, y un licenciado o licenciada en comunicación que ingresa a una escuela, o a cualquier institución o espacio social, automáticamente activa el ojo crítico, el análisis, la observación, la escucha, que va formando durante su carrera para reconocer la realidad en la que se está involucrando.

En mis primeros años como educadora el *reconocimiento* lo sostuve como una herramienta primordial, como la base guía para poder pensar la práctica docente, y las metodologías que definirían cómo habitar el aula. Buscar, escuchar los intereses, las realidades, los gustos y curiosidades de lxs alumnxs de segundo año, me permitió poder crear y pensar una planificación que tenga como punto de partida los contenidos básicos de enseñanza curricular, pero a su vez una interacción con lxs distintxs educandxs para realizar una planificación “con” otrxs y no “para” otrxs.

### **La primera actividad de reconocimiento**

Al iniciar el año, para comenzar con esta etapa de reconocimiento, realicé en la presentación un trabajo sencillo que consistió en una autobiografía, con el fin de conocer a lxs alumnxs, pero a su vez tenía una consigna que me sirvió para saber qué

se acordaban de los contenidos propios al espacio. Dicha autobiografía se trató de un trabajo desdoblado que buscaba reconocer al/a la alumnx desde algunos datos específicos, y a la vez ir reconociendo algunas sensaciones, sentimientos que lxs movilicen para pensar la práctica pedagógica.

Para que ellxs se pongan a pensar en ellxs mismos armé una ficha que tenía:

*Nombre:*

*Sobrenombre:*

*Día de nacimiento:*

*Canción Favorita:*

*Película favorita:*

*Deporte:*

*Pasatiempo:*

*Color que te guste:*

*Comida:*

*Un regalo que me gustaría recibir:*

*Un lugar que me gustaría conocer:*

*Una pasión:*

*Equipo de fútbol:*

*Un sentimiento que me represente:*

*Un libro o historia que me gustó leer:*

*Una frase que use siempre:*

*Un deseo:*

*Una anécdota:*

*Amigos/as:*

- *De la manera que te salga, y con las palabras que quieras, tenés que escribir un relato de 3 párrafos en primera persona de algún día que recuerdes de tu vida. El relato debe tener un título, un dibujo con epígrafe.*

A la medida que ellxs iban haciendo la ficha, yo también la fui completando, para que supieran quién era cómo docente, de dónde venía, qué hacía, por qué estaba ahí. A partir de eso las paredes del aula fueron la imprenta de lxs alumnxs, en tanto fueron compartiendo su biografía y armando el espacio reconociendo con quiénes estábamos aprendiendo. El relato me sirvió, en parte, para darme cuenta que no estaba clara la noción de párrafo, ni de primera persona, y que debía de alguna manera ver cómo trabajar la escritura; y por otra parte para notar que les costaba hablar de ellxs mismxs, que no se habían preguntado a sí mismos por ellxs mismxs, y que definir específicamente gustos era una tarea compleja.

Recupero esta primera actividad, porque fue la que me puso en contacto con lxs chicxs, fue una de las propuestas para conocernos y la que de algún modo u otro estableció ese primer vínculo de reconocimiento que nos introdujo a diferentes experiencias compartidas súper enriquecedoras. Durante toda esa etapa de reconocimiento<sup>31</sup>, en la que realizamos distintas actividades, me di cuenta que la lectura estaba vaciada, no les gustaba leer en voz alta, no se concentraban para leer solxs en el aula, pero a la vez hablaban de historias que leían y les gustaban. Entonces comencé a pensar que lo que estaba agotada era la lectura de Lengua, que por alguna razón, sea por la obligación, la forma o experiencias que habían tenido, el leer se había convertido prácticamente en una martirio<sup>32</sup>.

Para darle un cierre a este apartado, aunque sea redundante, es de suma importancia reconocer el universo vocabular de lxs alumnxs para darnos cuenta de las condiciones de producción del mensaje, y a su vez de las condiciones de interpretación y reconocimiento que se ponen en juego a la hora de leer un texto, un cuento, una explicación. Quitarle importancia al reconocimiento personal de lxs

31 En Anexos aparecen los documentos presentados como “diagnósticos”, que solicita el equipo directivo. Ahí están las características individuales y grupales, trayectorias alternativas y observaciones sobre los contenidos específicos del área. Ver Anexos N°5

32 Sugiero ver la película “Mis tardes con Margaret”, una película que nos invita a reflexionar sobre los modos que proponemos leer en las aulas, y qué lugar, cuerpo y predisposición dedicamos a los proyectos de lectura.

alumnxs, repercute directamente en la posibilidad de generar procesos dialógicos e interpeladores.

## Planificación y diseño curricular

### Lengua y literatura: propósitos y contenidos del espacio curricular

En la provincia del Chubut, al igual que en otras, el/la profesor/a en Comunicación Social está habilitado dentro del sistema educativo para tomar no sólo las horas de Comunicación y Cultura, Cultura y Sociedad, sino también las de los espacios de Lengua y Literatura, Construcción Ciudadana, Cultura y Estéticas Contemporáneas. A estos espacios los atraviesa un diseño curricular provincial determinado, que el/la docente, bajo sus convicciones ideológicas, puede ir modificando y adaptando según el contexto sociocultural en el que se encuentre.

Dentro del Diseño curricular de Lengua y Literatura de la Escuela Secundaria Básica, nos encontramos con información necesaria para cualquier docente, porque sirven como guía básica de hacia donde se puede orientar dichas prácticas pedagógicas. Como *propósitos de enseñanza el diseño plantea*:

- Ofrecer **situaciones de enseñanza que habiliten la formación de lectores reflexivos y autónomos**, capaces de definir itinerarios personales de lectura, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Generar en los estudiantes el interés por saber más acerca de la Lengua** y de la Literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos, para imaginar mundos posibles
- Generar situaciones didácticas que permitan a los estudiantes el**

**encuentro con la Literatura en diálogo con otros lenguajes**, en variados contextos culturales, en pos del desarrollo de una mirada estética y crítica de los lenguajes

**-Promover prácticas sostenidas de escritura en las que sea posible la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos** y en las que se reflexione sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego.

**-Brindar espacios de participación a partir de la exploración de temas de la cultura, la vida ciudadana, las experiencias personales, con una actitud crítica** de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones.

A su vez, en dicho diseño, se realiza una segmentación de contenidos basados en la escucha, la producción escrita, la oralización y la producción en relación con la lectura. Realicé un cuadro sintetizando el diseño curricular, a fin de dar cuenta sobre los ejes en los que me paré para pensar la planificación, y cómo se desprendieron las herramientas metodológicas en base a esto, lugar indispensable en donde opera nuestra visión como comunicadorxs<sup>33</sup>.

33 El cuadro está realizado en base al Diseño Curricular de Lengua y Literatura, Educación Secundaria Básica. Es una adaptación de un cuadro en el que se presentan los contenidos mínimos a los que deben llegar lxs alumnxs. Las palabras y objetivos son de autoría del Ministerio de Educación. Disponible en: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis\\_curricular/Lengua\\_y\\_Literatura.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis_curricular/Lengua_y_Literatura.pdf)

DISCURSO ORAL	LA ESCUCHA	LA PRODUCCIÓN EN RELACIÓN CON LA LECTURA	EL PROCESO DE ESCRITURA
Práctica del lenguaje oral en contextos habituales presenciales y mediatizados	Comunicación oral en conversaciones, explicaciones, informaciones, construcciones orales de relatos colectivos.	Localización, selección y jerarquización de datos por búsqueda en la web para ampliar información, resolver problemas, enriquecer el conocimiento del mundo.	Aplicación de estrategias para monitorear el proceso de escritura en sus distintas etapas de textualización, revisión, corrección y edición.
Reconocimiento del marco, canal, participantes, intencionalidad y efectos en eventos comunicativos, con presencia/ausencia de los interlocutores (chat, radio, tv)	Toma de apuntes a partir de textos orales recuperando información relevante.	Registro de información relevante y elaboración de síntesis de textos expositivos y de opinión. Reconocimiento de posturas y argumentos centrales en textos argumentativos producidos por periodistas y agentes culturales	Producción de textos narrativos (reseñas históricas, acontecimientos, crónicas periodísticas) atendiendo a la elección de la voz narrativa, la caracterización de personajes, épocas y ambientes, la organización (episodios y sucesos). Discursos directos e indirectos.

Sistematización de las condiciones que regulan las intervenciones comunicativas presenciales o mediatizadas.	Discriminación de tema y problema, hecho, opiniones y argumentos en sus intervenciones y la de los demás.		Producción de textos (en soporte papel y digital) del ámbito social extenso con diferentes propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, atendiendo al uso de un registro formal.
--	---	--	--

Partiendo de esta premisa, como digo en mi planificación, desde la escritura, la oralidad, la dramatización y lectura busqué que el/la alumnx pueda expresarse libremente adecuando el lenguaje y la expresión según el ámbito en el que se encuentre. Pronunciar y escribir una palabra, no es solamente practicar la caligrafía y la modulación ni aprenderse las reglas de gramática de memoria, sino que, es poder producir un sentido con otrxs.

Esto significa, poder pensar los nuevos usos del lenguaje, las resignificaciones y sentidos en el uso de la palabra, las modificaciones en las abreviaturas, el reconocimiento de la comunicación mediada, la toma de conciencia en el uso de la red, la escritura poética de estados sociales, los tips de síntesis de los twitters, y otras manifestaciones revolucionarias de la lectoescritura, a fin de extender el aula a la comunidad, a su cotidiano promoviendo una lectura de sus prácticas desde una mirada literaria y comunicacional.

Por otra parte, y en relación al habitar el aula, muchas veces se sostiene que el orden y la tranquilidad son características de un ambiente áulico que esté trabajando, sin

embargo considero necesario no olvidar las juventudes<sup>34</sup> como lugar de movimiento, de desorden, de búsqueda, de socialización desde el cuerpo y las voces. Sus mensajes, sus movimientos, son el vivo de su cuerpo, y no debemos aplacarlo sino buscar la forma de que esos modos de convivir y compartir el espacio se encaminen a la búsqueda de reflexiones, a la construcción de saberes colectivos. Visualizar y tener en cuenta esto, es respetar el espacio de aprendizaje. Esto debe ser parte de toda planificación, porque implica que el/la docente no imparta *autoritarismo*<sup>35</sup> al desorden que se forme, sino que contempla que en un aula taller esto puede suceder y debe tener las herramientas para coordinarlo.

Por último, creo necesario pensar a la planificación como modos de hacer flexibles y readaptables, que a medida que vamos realizando procesos de evaluación, van surgiendo nuevas propuestas ideas que debemos incorporar. Asimismo es necesario al finalizar una práctica educativa realizar un diagnóstico de esa planificación, una evaluación que nos permitirá nuevas líneas de acción para una nueva práctica educativa.

34 Hablo de *juventudes* en plural porque no existe una única forma de ser joven, ni una descripción genuina que represente la heterogeneidad de la juventud. Cada juventud está atravesada por el territorio, la condición de clase, el género, las cuestiones familiares y la experiencia de vida. Desconocer que existen juventudes, automáticamente implica anular el reconocimiento de los universos vocabulares, del lenguaje, del otrx.

35 El autoritarismo hace referencia al uso de poder desde la violencia, desde impartir una verdad como forma absoluta del vivir. Implica aplacar al otro. En la docencia recae mucho en la forma de comunicarse con lxs alumnx, en tanto se levanta la voz, se reta, se juzga, se silencia a ese otrx, arrebatándole la posibilidad de réplica. En palabras de Freire, el autoritarismo de los padres y los maestros se revela cada vez mas a lxs jóvenes como algo antagónico a su libertad (...), y es necesario reafirmar que en la educación desde la perspectiva dialógica se nieva al autoritarismo y desenfreno, y al hacerlo afirma a la autoridad como a la libertad (Freire, 2005: 201).

## La importancia del reconocimiento en la planificación

“No nos gusta leer”, “No somos lectores”, “A mí me aburre”, son algunas de las frases que más escuché al principio del año cuando comencé a dar Lengua y Literatura.

Luego de la etapa de reconocimiento, que fui trabajando mediante distintas estrategias de juego, me di cuenta que lxs chicxs leían, pero aborrecían la práctica convencional<sup>36</sup> de lectura. En ese momento, y gracias a los informes diagnósticos, que me hicieron ver que estaba con alumnxs que les encantaba la ficción, cantar, “chusmear” entre ellxs, armar escenas de juego, recitar algún que otro fragmento de payadas camperas, contar leyendas del lugar, historias de lxs abuelxs, comencé a armar *estrategias de juego donde el objeto era el libro*.



<sup>36</sup> Hablo de práctica convencional de lectura refiriéndome a la metodología clásica, común, de leer: sentarnos con un libro y leer a nuestro ritmo.

## Ejemplo de taller de lectura realizado:

Lugar: Aula de conferencias

Recursos: libros de todos los géneros, tamaños, colores, ediciones. Y que el aula sea cálida

Tiempo: 1 hora aprox

Desarrollo:

*Primer momento:* lxs educandxs deberán recorrer el aula en un minuto, caminando por todos sus rincones, observando los libros que hay y deberán elegir alguno que les llame la atención. Una vez que tienen su libro, en ronda, contamos por qué lo eligieron y de qué se imaginan que trata y cada cual hojea su libro, y al azar elige una página: deberá leer la primera oración de la página derecha, a modo de horóscopo. Esta última actividad con el libro nos habilita la posibilidad de realizar una analogía con la vida cotidiana y la lectura: en algunos casos esa hoja que abren al azar se logra identificar con el momento que están viviendo lxs educandxs, la piensan como realmente un horóscopo; otras veces no genera nada, no entendemos qué nos dice y nos parece hasta descolocada. Esa hoja puede ocupar el rol del libro, y el horóscopo del lector, haciendo la metáfora, que no siempre encontramos lo que queremos leer, pero eso no implica que no lo encontremos alguna vez, lo importante es saber buscar palabras que nos representen en nuestro habitar, y así ir construyendo nuestros hábitos de lectura. Al entender esto podemos decir que no todxs los libros nos convocan, nos llaman, nos gustan, es un proceso elegir tipos de lecturas, y por esta razón homogenizar la lectura tiene sus resistencias y rupturas.

*Segundo momento:* En un tiempo corto que establezca la facilitadora, lxs educandxs, sin criterio previo, deberán ordenar los libros que eligieron. Esto sirve para ver si los organizan por colores, por temas, por material, etc. Cuando los libros estén organizados utilizaremos el orden de los libros para ponerlos en dos grupos. Ambos grupos enfrentados jugaran “La última- primera letra”. Los dos equipos, se sentarán de manera enfrentada, cada unx con un libro. Arranca unx integrante del “equipo A” leyendo una oración que elige al hojear el libro, y el/la otrx debe



responderle con una oración de su libro que comience con la última letra de la oración del grupo contrincante, y así consecutivamente, sumando distintas reglas.

*A modo de ejemplo:*

*Grupo A: Recién al cerrar con llave la puerta del departamento de Leonor; Mara se siente a salvo (Bombara, 2015: 39)<sup>37</sup>*

*Grupo B: ordenar y limpiar su ya limpio y ordenado cuarto se leía una oración (Bombara, 2015: 43)*

*Cierre:* Al final del taller, hay una instancia final plenaria que se empieza hablando sobre el cómo habitaron el taller, y una evaluación grupal que tiende a buscar una reflexión sobre la lectura lúdica, sobre otros modos de leer que tratan de resignificar el objeto libro, y romper con la habitualidad de pensar a la lectura como un aburrimiento.



Si bien todas las propuestas metodológicas nacen desde el reconocimiento, en este apartado sólo desarrollaré algunas para demostrar cómo dialogan la planificación y el reconocimiento.

Horacio<sup>38</sup>, es un alumno con reiteradas repitencias en segundo y primer año, cabe aclarar, que dentro del sistema educativo formal sólo se acredita el año hasta con dos

37 Utilizo para ejemplificar, el libro *La chica pájaro* de Paula Bombara.

38 En el documento diagnóstico describo una trayectoria alternativa para Horacio, por la situación de repitencia. Ver Anexos N° 5.

materias pendientes<sup>39</sup>. Horacio tenía una creatividad increíble, le encantaba debatir, cuestionar, dibujar, pero todo era en el marco de la oralidad. Si la propuesta era crear un cuento, él se acercaba al escritorio y te lo narraba. Cuando comenzó el año su carpeta era hojas empezadas con tres o cuatro líneas y olvidadas en el día. Nunca volvía a la misma hoja. A la hora de planificar pensé que sí o sí la estrategia tenía que estar en la oralización, y ver de qué manera se podía traspasar esa oralización a algunas líneas de escritura<sup>40</sup>.

Propuse entonces en el documento escrito de la planificación, una trayectoria alternativa. Esto consistía en trabajar horas en la radio con él y algunxs compañerxs, en un programa que denominó<sup>41</sup> “Sin nombre”. Como la radio fue una herramienta transversal en la práctica pedagógica, fui trabajando con el grupo en general con tonalidades, ritmo, matices, sonidos de voces para contar una historia. La propuesta consiste en ir cambiando roles, con características e ideas que teníamos construidas.

*A modo de ejemplo:*

*Taller de tonalidades y oralización*

Desarrollo:

*Primer momento: dentro del aula en ronda hacemos ritmos con las palmas y el cuerpo. Luego comenzamos a agregar sonidos realizados con la boca, después se va inventando personajes y se van creando voces a esos personajes, por ejemplo, habla un gigante, una persona afónica, una nena, alguien que está llorando, alguien que*

39 Documento de Evaluación, acreditación y Promoción de los estudiantes, de la provincia de Chubut, se establece la figura de *condición habilitante*: una posibilidad posterior a la instancia de recuperación de febrero, donde se habilita una oportunidad de examen donde el alumno puede sacar una de las tres materias pendientes para acreditar el año.

40 Cabe aclarar que a partir de esta propuesta concreta, Horacio comenzó a realizar en postix la planificación de los programas, y armar un pautado para la producción del mismo. Dos registros de escritura de organización que fue creando él mismo. Esto queda registrado en un programa de 2015, cuando al aire se comenta la nueva organización de Horacio. Ver Anexos N° 6 - Grabación del programa radial.

41 Ver Anexos N° 6 - Grabación de los programas radiales. Track 2.

*está tentado, alguien que viene de otro país y tiene otro idioma, entre otras variables. Luego caminando por el aula en ronda, la facilitadora comienza a construir un personaje con una característica y una situación cotidiana breve y en grupo deben actuar sus voces, para que el resto lo interprete. A partir de esto, al final de la actividad, reflexionábamos sobre la importancia de la voz y acentuaciones para contar historias por la radio: al carecer del sentido de la vista, el oído nos tiene que habilitar una experiencia de imaginación para poder conectar con lo que escuchamos.*

Esta propuesta me introdujo al mundo de la oralidad. Fue ahí que fuimos realizando distintos formatos de radio. Horacio definió que quería trabajar sobre la sexualidad. Entonces hicimos un ciclo de programas de Educación Sexual Integral (ESI) que luego presentó en una Jornada Regional de ESI en Esquel. Para la realización del programa primero vimos los formatos, la edición de audios, el guión de pautado, la búsqueda de información, y lectura de textos o casos concretos como información. Todas estas actividades que involucran a la radio, estuvieron también acompañadas por Mauricio Elgueta, que nombré con anterioridad, un colega que no sólo coordinaba la radio escolar, sino que proponía actividades participativas.

Estos dos ejemplos de principio de año pretenden en algún punto enfatizar en la necesidad de darle lugar, tiempo y prioridad a la etapa inicial de reconocer(nos) a fin de que las propuestas metodológicas apunten a recuperar lxs universos vocabulares de lxs educandxs, y desde ahí pensar estrategias metodológicas que en donde se promueva la participación y construcción colectiva del saber.

## Materiales y herramientas

El cuadro que compartí sobre el diseño curricular será la base para analizar cuáles fueron las herramientas metodológicas o materiales que fui utilizando a lo largo de mi práctica pedagógica.

Como dije con anterioridad, tanto internet como las librerías no son de fácil acceso para Gobernador Costa, razón por la cual el programa de Conectar Igualdad, fue una forma de conexión y socialización de material con lxs alumnxs, quienes utilizaban cotidianamente sus Netbooks en la escuela, por distintas razones: primero porque el establecimiento era un punto de conexión para la realización de sus trabajos; y segundo porque era la base para acceder al material específico de las materias que lxs docentes le compartían vía Server<sup>42</sup>.

Al interiorizarme sobre esta situación cuando llegué, una de las primeras inversiones que realicé como docente fue un escáner, que me permitió compartirles el material de lectura de manera digital, entendiendo que durante la etapa de reconocimiento di cuenta que eran pocos lxs alumnxs que podían viajar o pedir desde Esquel los libros con los que trabajaríamos. Ante esto vi necesario en la planificación, aclarar en un apartado:

*“Todos los libros se subirán al servidor de manera escaneada, y se irán dejando en la fotocopidora para que puedan acceder a ellos en papel. También se prestará, en la medida de lo posible, el material. La idea es que ningún alumnx quede afuera de alguna actividad por inaccesibilidad económica, digital o cualquiera que fuere”<sup>43</sup>.*

42 A partir de este programa se instaló en las instituciones educativas un Server al cual tienen acceso lxs alumnxs y docentes, a través de distintos puntos de conexión, denominados A.p (punto de acceso), que son módems instalados en diferentes lugares del edificio, que habilita el acceso a la red. El acceso a la red en la escuela no se caracterizaba por una navegación rápida para la búsqueda en la WEB, pero servía para que lxs alumnxs descarguen, y compartan material con lxs docentes desde esta plataforma virtual.

43 Planificación Anual que realicé en el 2015. Ver anexos N° 7

Cada uno de los ejes mencionados en el cuadro de la planificación, fueron trabajados con actividades de participación activa de lxs educandxs, en donde se ponían en juegos distintos materiales y herramientas.

A continuación realizaré un esbozo de las estrategias metodológicas para dar cuenta cómo se fueron desarrollando la oralidad, la escucha, la escritura y la producción en relación a la lectura desde formas metodológicas alternativas que buscan alejarse un poco del quietismo y la unidireccionalidad. Todas estas propuestas fueron posible dentro de la institución en la que estaba, y fueron surgiendo de las conversaciones con lxs educandxs, como forma de salida del aula a la comunidad, o como espacio de ponernos en escena tras actividades concretas que hacíamos. Es necesario mencionar que en el marco de la ruralidad, considerando que generalmente se trabaja con grupos reducidos, existe un reconocimiento entre lxs vecinxs, la burocracia que se solicita ante algunos casos se tramita con más rapidez que en la urbe y la escuela es ponderada en el escenario social, se habilita con mayor facilidad la posibilidad de pensar dinámicas que salgan del aula, articulen con otras instituciones y actorxs sociales, construyendo otras experiencias en la práctica pedagógica.



## Proyectos y actividades trabajadas

“Hola soy Juancito, el vendedor de este pueblito,  
de alpargata’ y pancito’ a un precio baratito.  
No salga no se mueva, Juan le lleva lo que sea.  
Si de condimentos se trata yo te saborizo hasta la pata’  
provenzal, ajo y pimienta para el almuerzo y la cena.  
De Paso de Indio yo vengo, yo soy solo lo que vendo.  
Asique si mal está el tiempo, una campera yo te ofrezco.  
¡No le miento amigo yo conozco de este frío.  
Por eso gorro, guante y bufanda yo te fío.  
Mi facha no es mi fuerte, mi fuerte es la voz,  
venga señor y vea, lo que traí este morochón”  
Autor: Juan, alumnx de Gobernador Costa  
(Ver Narración en Anexos N° 9, Track 1)

**Radioteatros y narraciones radiales:** dentro del cuadro de contenidos específicos del área de lengua y literatura, aparecen los cuatro ejes fundamentales a trabajar: el discurso oral, la escucha, la producción en relación con la lectura y el proceso de escritura. En el primer trimestre, contando la etapa de reconocimiento, trabajamos con producciones de radioteatros basados en la lectura de *La odisea* (adaptación de la editorial Andrés Bello), lecturas de poesías, payadas y milongas campestres, relatos del amor y el enamoramiento. Si bien la lectura de la aventura de Ulises, fue propuesta para trabajar el eje de mitología y relato fantástico, la lectura que se hacía de las microhistorias del libro por lxs educandxs proponía nuevos textos para leer, para buscar y compartir. En el andar de la práctica, las conversaciones, debates, puestas en común de la interpretación que se da, modos de identificación, relaciones entre esos relatos fantásticos y los del territorio, van tejiendo intertextualidades originales.

La producción de radioteatros<sup>44</sup> y narraciones radiales, surgidos de historias leídas, no sólo literarias, pone en juego la oralidad, y lleva a lxs educandxs a escucharse y a

44 Ver Anexos N° 8 Radioteatros grabados.

escuchar a sus compañerxs mediados por un parlante, estar frente a un micrófono y a la vez tener una audiencia que escucha, y no sólo eso, si no que pone en ejercicio un proceso de escritura que implica pulir, corregir, y ordenar las ideas que van saliendo, y también aparece la producción creativa de qué queremos hacer y cómo queremos que se escuche, permitiendo un abordaje transversal de los ejes principales de la lengua y la literatura.

Un aspecto importante a rescatar de esta propuesta, que fue facilitada porque la escuela contaba con Radio Escolar, es que la oralidad de producciones tanto literarias como no, permite el reconocimiento desde la práctica del canal, los participantes, los efectos comunicativos, los interlocutores, y entre ellxs surge uno fundamental que es habilitar la literatura oral como reliquia de las culturas ancestrales que permite a las personas de la comunidad que no saben leer acceder a la relatos literarios.

**Estilo Juvenil**<sup>45</sup>: a mediados del segundo trimestre llegó la invitación abierta a participar del Encuentro de Medios Escolares que se realiza todos los años en Comodoro Rivadavia. El Encuentro es una muestra por stands de todas las producciones de medios de comunicación que realizan lxs alumnxs en la provincia de Chubut.

Al ver esta invitación, y saber que teníamos que trabajar con entrevistas, notas de opinión, argumentaciones y noticias, consideré la posibilidad de nuclear las producciones en una revista. A partir de esto, formamos dentro del aula juegos de roles, buscamos notas que nos interesaban, pensamos qué queríamos contar, jugamos con títulos y escenas, estructura de las noticias, análisis de los carteles de la escuela. ¿Qué queremos contar desde nuestro lugar, de nuestra escuela, de nosotrxs mismxs? fueron preguntas disparadoras para ir pensando colectivamente. Algunxs fueron inclinándose por las actividades competentes al campo, otrxs sobre la historia de la escuela, otrxs sobre los cárteles en contra de la discriminación que había en la escuela y cómo a veces existía cierta diferencia entre el cartel y la práctica cotidiana, otrxs hablaron sobre pasos a seguir para tomar una decisión, otrxs del amor. A partir de esta propuesta trabajamos el reconocimiento de medios gráficos, los distintos

45 Ver en Anexos N° 11 la tapa y contrapa de la revista.

formatos de textos, la edición colectiva de las notas, errores, titulaciones, derechos de autor e identidad.

**El debate**: comenzamos a trabajar con el eje que hace hincapié en la toma de apuntes y síntesis de textos, articulado con el reconocimiento de posturas argumentativas en los textos, que son ejes transversales en la producción en relación con la lectura, de Lengua y Literatura. A partir de esto leíamos textos argumentativos y debatíamos si compartíamos la mirada del autor o no, qué desacuerdo teníamos, qué le sacaríamos o agregaríamos. Conversábamos sobre los textos y armábamos y desarmábamos esa postura, poniendo en juego los recursos argumentativos que iban apareciendo. Como instancia final y a partir de temas que fueron surgiendo y priorizamos sobre otros, armamos una instancia de debate compuesta por un grupo a favor y otro en contra, personas que tomaban apuntes sobre lo que se iba diciendo, una que coordinaba y controlaba el tiempo de exposición, un jurado que mediaba para respetar la palabra, y un público que preguntaba. Esta metodología no solo apoyó la oralidad, sino también la escritura argumentativa, la escucha y la posproducción con reflexiones de la dinámica.

**Campaña política escolar**: en el marco de las elecciones 2015 realizamos la producción de campañas políticas que implicaba el reconocimiento de diversos formatos comunicacionales y estrategias de difusión, la producción de padrones escolares, el rol político, la identidad y la imagen, el uso del discurso y la producción de propuestas. A su vez lxs alumnxs tuvieron que argumentar, convencer y oralizar esas propuestas pasando por los cursos votantes. Esto se enmarcó en el eje de producción de escritura en donde debía trabajar sobre producción de textos del ámbito social extenso con distintos propósitos: reclamar, opinar, agradecer, solicitar. Esto atravesado también por la argumentación que habíamos trabajado con anterioridad, y enmarcado quizá en el reconocimiento de la Ley 26877 sobre Centros de Estudiantes, promulgada en 2013, como un derecho básico de lxs estudiantes para que ellxs mismxs construyan un órgano democrático de representación estudiantil.

**Radio ESI**: se realizó durante un mes un programa especial sobre la Ley 26.150

de Educación Sexual Integral, como dinámica para llevar a cabo la trayectoria escolar alternativa que propuse para Horacio, un alumno que en ese momento tenía reiteradas repitencias y se encontraba en riesgo escolar. Las condiciones de producción responden a las mismas potencialidades que los otros formatos de radio: la escucha, la oralidad, la lectura de los cuadernillos de ESI, la expresión genuina que habilita un vivo de radio, la entrevista<sup>46</sup>.

**El Preguntados:** fue una dinámica que realizamos a fin de año como instancia evaluadora. Mi papá me soldó un tablero de pie de 1, 5 mts, transportable, y con lxs chicxs lo pintamos, de seis colores, y cada uno de ellos representaba una categoría. Luego, en grupos debían armar preguntas relacionadas a lo aprendido en el año. Tanto en lengua y literatura como en el resto de las materias. Las categorías eran: literatura, ciencia, historia, deportes, geografía y gramática. Cada alumno debía realizar dos preguntas, que serían su comodín si les tocaba, y la docente armaba una por cada alumnx, para armar una variedad de tarjetas. Se jugaba en grupo, pero debía responder un turno cada unx.

**Lxs Cuenta Cuentos<sup>47</sup>:** consistió en una jornada de narración, teatro, baile y radio abierta para lxs abuelxs del centro de día de la localidad de Gobernador Costa. En el tercer trimestre trabajamos dos ejes: la narración y la reflexión.

Hicimos aulas taller con ejercicios de la voz (tonalidad, potencia, volumen, matices y colores) y del cuerpo para poder llevar a cabo la narración de un texto. Trabajamos la estructura del cuento, y el modo de contar. Leímos relatos populares, cuentos del bicentenario, escuchamos audiolibros y a narradores de la feria del libro llevada a cabo en Gobernador Costa, poesías. En esa transición buscamos un texto que les gustara y se sintieran cómodos para narrar en el centro de día. Una vez que se eligió lo practicaron varias veces, poniendo en juego todos los ejercicios llevados a cabo al principio de la actividad. Grabamos luego los audios de las narraciones y comenzaron a organizar la jornada de lectura.

46 Ver Anexos N° 6.

47 Ver anexos N° 9: grabaciones de audio, video e imagenes.

También fuimos leyendo cuentos con diversas actividades que se incluirían en la jornada, por ejemplo, leímos “Ya no se escriben cartas de amor” y la actividad fue escribir cartas de amor con algún/a destinatarix anónimo o no, y hacer un mural móvil con frases de acción poética, canciones o poemas. A medida que la jornada iba tomando forma se decidió hacer centros de mesa, CD con los audios, cocinar, decorar, realizar tarjetas de invitación, frases, etc.

Para dicha actividad los gustos y convicciones de lxs educandxs fueron de alguna manera creando los formatos de producción, hay quienes definieron armar una grilla de radio abierta, otrxs recitar con guitarra, otrxs bailar el mito de la salamanca, escribir cartas de amor para entregar, seleccionar poemas para compartir.

**Cultivando palabras:** comenzamos con Daniel, el profe de Lengua de 3° año, con la narración y obras de títeres. Mientras tanto en la escuela se pedía que exista una mayor articulación entre las materias básicas de la escuela con las específicas de la tecnicatura. Ante esto, y pensando de qué manera podíamos poner en escena las obras de lxs chicxs, pensamos la propuesta de armar una jornada cultural desde el área de lengua, que tenga como fin la promoción lectora, en la que hubo banda musical, taller de lenguaje de señas, talleres de promoción de lectura, teatro, tarde de juegos, café literario. Lxs alumnx de 3° estuvieron a cargo de la obra de títeres y una actividad de producción de títeres para lxs niñxs del jardín de la localidad. Lxs alumnx de segundo trabajaron la poesía desde pintadas de acción poética y poemas para el café literario.. En esta jornada se articuló con los espacios de taller y otros espacios curriculares. La jornada fue abierta a la comunidad y se llevó a cabo desde las 11 de la mañana hasta las 5 de la tarde dentro de la institución, y a la noche se realizó una obra de teatro de la mano de un grupo de estudiantes de El Bolsón en el anfiteatro, como otra forma de acceder a la literatura.

**Último día de libertad a los pueblos originarios:** fui interpelada por docentes y algunxs alumnos para pensar el 11 de octubre, como último día de libertad de los pueblos originarios. Justo en ese acto me tocó trabajar en conjunto con otra docente de Lengua. Fue en el año 2014, el mismo año en el que fueron recuperados los restos del

cacique Inacayal en Tecka, y se había estrenado su película. A partir de esto, definimos la necesidad de resignificar un poco el acto tradicional y pensamos una propuesta que se desplegaba en dos días. El primer día consistió en la proyección por grupo del documental del cacique Inacayal, y al segundo día cada curso participó de una jornada de colectividades, debió armar la cultura de un pueblo y mostrarla en un stand: esto implicaba comida típica, vestimenta, armado de objetos, música, baile, canto, mostrar de manera integral la colectividad que les tocaba. Esta propuesta se institucionalizó en la escuela, con las modificaciones anuales que competen a toda actividad<sup>48</sup>.

Si bien no es una propuesta metodológica concreta del aula, la recupero porque en el reconocimiento de quienes estábamos en la escuela, muchxs tenían descendientes mapuches y tehuelches, y había cierta negación a esas raíces, devenida del eurocentrismo cultural. Quizás pensar este acto, en estos términos habilita repensar la historia que nos contaron, quienes somos, preguntar por qué hay en el pueblo un monumento al cacique Saihueque, por qué se llama Gobernador Costa y no otro tiene otro nombre, por qué la mayoría de lxs docentes son de afuera, entre tantas cuestiones más que siempre van al proceso de la construcción del tejido.

\*\*\*

Estos proyectos fueron surgiendo en el andar de la práctica, y en primera medida nacieron de una construcción colectiva, de la escucha de las ideas que nos iban surgiendo, de las identidades que se ponían en escena, de los conflictos, deseos, miedos que golpeaban la puerta para ser entendidos e interpretados. Pero de alguna manera las propuestas metodológicas no son más que el surgimiento creativo del proceso de reconocimiento constante de unxs y otrxs.

---

48 En los anexos se encuentra el documento que presentamos en la institución para describir el acto mencionado. Ver anexos N° 10, planificación del acto.





BIENVENIDOS

BOACON  
Polo

## REFLEXIONES FINALES

Hasta acá el desarrollo del TIF trató de sumergir a lxs lectorxs, a través de una descripción densa, en el territorio de la práctica, construyendo en la medida de lo posible las pujas sociales, políticas y culturales que atravesaron la conformación del lugar y las continuidades de éstas en la actualidad; los lineamientos en materia educativa en el ámbito rural, y el rol de la escuela secundaria, y sus actorxs en el momento determinado que se realizó la experiencia.

Esta construcción organizada en estos tres grandes ejes, responde a la necesidad que tuve como tesista de clasificar y ordenar el material que tenía de manera tal de poder de alguna manera compartir y construir el escenario de la práctica desde donde lo observé y viví como comunicadora. Esta lectura y relato no escapa de mis convicciones políticas y pedagógicas que me construyen como sujetx social. Nunca es “neutra” la escritura en sí misma, sino que impone una mediación y un tipo de orden lógico en la comprensión del mundo, que en el fondo es ideológico (Huergo, 1994:1).

Comienzo hablando sobre la necesidad de narrar lo que fue la incorporación de las tierras patagónicas a las relaciones capitalistas del Estado argentino, que para lograrlo ejecutó el asesinato, explotación y despojo sistemático de los pueblos originarios ubicados a los largo y ancho de la zona, y que sin duda esas políticas de represión, remiten y persisten en la realidad actual. Parto de esta idea porque fueron lxs primerxs pobladorxs que estuvieron bajo los núcleos del disciplinamiento y el capitalismo, que como dice Jorge Huergo, el primero opera como medio y el segundo como fin (Huergo, 1994: 1). Entonces es necesario que para que persista este modelo, primero se domine a lxs trabajadorxs y ciudadanxs, y esto se realiza a través del disciplinamiento al otrx, al diferente, al control y orden de la cotidianeidad social, y en ese sentido se instala a la alfabetización como estrategia educativa disciplinaria (Huergo, 1994: 1).

Lxs mapuches fueron expuestos a un desnudo de su integridad cultural, a una construcción bárbara de su modo de ser, pensar y existir. Fueron ninguneados e





insultados a lo largo de la historia, y como bien decía en el capítulo 1, esto se observó en las prácticas actuales, donde el mismo Estado sigue reprimiendo y despojando, pero con una doble cara: porque por un lado es un aparato represor, y por otro está compuesto de leyes educativas que buscan el reconocimiento intercultural, bilingüe y del territorio.

Sin dudas estos avances en materia de derecho son un reflejo de la lucha popular, de un sector que de manera organizada, a lo largo de la historia fue exigiéndole a ese mismo Estado el reconocimiento de sus identidades situadas en el territorio, haciendo en el andar cotidiano nuevas resistencias al disciplinamiento opresor, y entendiéndose como sujetxs condicionados y no determinados del modelo político, social y cultural que nos caracteriza, permitiendo otra realidad posible.

Esta escueta caracterización de las pujas políticas y económicas del territorio son indispensables para poder entender las subjetividades que componen el tejido social actual de lugar, y que ubican a todx profesional en la necesidad de escuchar y entender, antes de comentar e impartir opinión.

Toda lucha tiene como horizonte la transformación social de la configuración del lugar político-cultural que nos es impuesto por los procesos de dominación, que nos nuclea, y divide como sujetxs sociales. Esa realidad colectiva que nos nombra, nos ubica y nos cohibe debe ser primero reconocida y objetivada para poder intervenirla, leerla, y buscar las formas de modificarla. Entendernos como sujetxs sociales, implica que nos relacionemos con un otrx que nos construya, de esx otrx parte la construcción de nosotrxs mismxs, y es la alteridad lo que nos da identidad, algo completamente ajeno y exterior a nuestro cuerpo.

Comprender la construcción del ser social desde el vínculo dialógico con ese otrx, implica que la relación que se construya con esx otrx no conciba al mismo como un objeto, si no como un humano, capaz de marcarnos en la construcción de nuestro ser.

De esta manera cobra sentido la **ruptura con la idea bancaria de la educación**, que como desarrollo en el capítulo 3 del TIF, construye a esx otrx como un sujeto

vacío, pasivo, incapaz de enseñar y modificar la subjetividad de otrx, y donde la única intención que aparece impresa en la figura del/a pedagogx es depositar su saber en la mente de esx otrx objetivadx.

Ahora bien, si bajamos estas ideas al campo debemos pensar en una práctica atravesada por múltiples subjetividades que tienen una intención política clara: educar para romper con la lógica de opresión, o de alguna manera, para entender que la realidad escolar en la que desarrollamos nuestra práctica como comunicadorxs/ educadorxs no es aislada de la realidad social. Como menciona el pedagogo brasileño, Paulo Freire, el horizonte de la educación debe ser a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, para poder organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria (Freire, 1992: 115).

En este sentido, y recuperando lo expuesto en el desarrollo del TIF, en la formación como comunicadorxs vamos nutriéndonos con herramientas del campo de la **comunicación/educación** que nos habilitan a pensar en el reconocimiento de lxs otrxs y de nosotrxs. Ese reconocimiento es entendido como un proceso dialógico, que implica vínculos con sujetxs culturales e históricos en cuyas prácticas la comunidad habla, y a la vez es hablada (Barba y Manacorda, 2015: 26).

Durante el transcurso de la carrera de la licenciatura de comunicación social con orientación en planificación, nos impregnamos de la idea de observar todo aquello que nos rodea para construir una mirada, un análisis situacional. Y es en ese proceso en el que muchas veces nos ubicamos como interventorxs ajensxs que tienen una propuesta para paliar alguna situación detectada como “problemática”, construida de la observación y del relato de otrx, que tienen valor por ser actor del juego social (Demonti e Iotti, 2017: 24). Esta idea inherente a la **planificación estratégica**, que critica al enfoque normativo, nos atraviesa en el cotidiano de toda intervención que realizamos como comunicadorxs, al estar alerta a qué narran, qué vemos, qué dicen unxs de otrxs; pero que sin embargo desde una **perspectiva crítica pedagógica** esta mirada dialoga, y se amplía, al pensar ya no en un diagnóstico, en problemáticas, si

no en el **reconocimiento de lxs universos vocabulares** y temáticos de los sujetos, de la identidad del territorio, de la memoria social, que propone una construcción colectiva de saberes, de interpretación de la realidad, y que a través de distintas propuestas surgidas del andar colectivo se intenta desandar, leer o reflexionar sobre los condicionamientos propios, inmediatos y generalizados de lxs sujetos sociales.

En lo que compete a la planificación estratégica existe un aporte inmenso en toda intervención comunicacional, en tanto amplía las estrategias que nos damos como comunicadorxs para pararnos en el territorio, dialoga con el reconocimiento del campo de la comunicación/educación, sin olvidar que este último es un horizonte ético-político que mantenemos como un proceso constante e inherente de la convicción ideológica de la educación crítica.

Como educadora y comunicadora, la práctica sobre la que intento reflexionar, fue la primera experiencia en el ámbito educativo formal que tuve en el área curricular de Lengua y Literatura, que si bien como comunicadorxs estamos en condición de “habilitantes” para trabajar, no es específica del campo de la comunicación. A esto hago referencia cuando hablo en los objetivos de un espacio ajeno, porque durante la formación académica del comunicador si bien tenemos contenidos que se pueden enmarcar en Lengua y Literatura, no hay una formación sobre los contenidos específicos de los proyectos curriculares del área.

Leer el proyecto curricular de Lengua y Literatura de la escuela secundaria básica, nos permite pensar técnicas, dinámicas y estrategias que nos ayuden a superar las dificultades que nos plantea el mismo. En cierto modo, la transición al paradigma educacional a partir de la modificación de la LEN, como mencioné en el capítulo 2, imprime en el enfoque pedagógico del diseño una intención de pensar a lxs sujetxs desde las experiencias de participación, proponiendo al espacio de Lengua y Literatura desde el taller:

“El aula de Lengua y Literatura estará organizada como un taller. En el taller se pueden aplicar criteriosamente diferentes estrategias,

técnicas, metodologías, incluida la clase magistral. Esto facilita que docente y grupo atraviesen cuatro momentos insoslayables en términos de aprendizaje: vivencia, reflexión, conceptualización y sistematización (...). Las ventajas del taller están íntimamente relacionadas con su esencia, una instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales, con los conocimientos, las actitudes y las prácticas” (Diseño Curricular de Lengua y Literatura de la Escuela Secundaria Básica)

Tomando al **aula taller** como punto de partida, me parece necesario recalcar que siempre la relación pedagógica está basada en una asimetría en tanto es el/la docente quien ejerce poder la mayor parte del tiempo, pero la importancia radica en cómo construimos y habitamos ese poder. Para pensar **propuestas participativas** y bajo el **pensamiento crítico** de la educación, necesitamos romper con el autoritaje opresor, y configurar un rol de autoridad, que habilite y ponga en juego los límites necesarios para habitar esa libertad. Esto es fundamental considerarlo a la hora de pensar toda práctica, porque si no reconocemos y proponemos límites, que debemos cuestionar cuáles son, esa práctica se puede volver difusa, contradictoria y hasta en cierto punto contraproducente.

Como se sostiene en el desarrollo del TIF, la importancia del taller como metodología implica la participación y construcción colectiva del saber, desde distintas dinámicas que rompe con la estructura bancaria de clase unidireccional. Para toda aula taller tiene que existir una planificación que tenga en claro el para qué de la propuesta, los límites que se ponen en juego, habitar distintos momentos en donde aparezca la acción, el debate y la reflexión, y que esté construido atendiendo al campo de significación de las bases. Pensar una lluvia de ideas puede ser una dinámica de un taller, un momento, pero debemos contemplar cómo seguiremos después de eso, qué tiempo tenemos, y cuál es el objetivo transversal del taller, tanto en el inmediato como en el largo plazo.

Asimismo, en la LEN, y como menciono en el capítulo 3, también se propone como objetivo de los propósitos de enseñanza que se habilite la formación de lectores reflexivos y autónomos, generar el interés por saber más acerca de la Lengua y de la Literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos, para imaginar mundos posibles, generar situaciones didácticas que permitan a los estudiantes el encuentro con la Literatura, brindar espacios de participación a partir de la exploración de temas de la cultura, la vida ciudadana, las experiencias personales, con una actitud crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones; relacionarse con diversos circuitos de socialización, reconociendo la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades (Diseño Curricular Lengua y Literatura).

Podemos leer estos aspectos del diseño curricular en coincidencia y articulación con una perspectiva educacional crítica, que irrumpe con la educación bancaria, y pone al diálogo como motor de toda práctica de comunicación/educación. Siendo así, recuperar estas especificaciones del documento nos da pie a pensar a la metodología como aspecto central de toda intervención, como motor para poner en juego la construcción colectiva del saber e indagación de la experiencia personal y social. La base teórica del diseño nos sirve para armar, dentro de los requisitos formales que toda institución solicita, una planificación atravesada por la importancia de la metodología, dándole el sentido de flexibilidad al documento, para atender a los emergentes que surjan del andar cotidiano de la práctica, y del reconocimiento necesario que se plantea desde el campo de la comunicación/educación.

Asimismo, me parece necesario mencionar que los aspectos teóricos del diseño como los saberes específicos del área que pretenden instalarse como documento general de las prácticas, como receta de aplicación para el/la docente, sólo cobran sentido en las experiencias concretas, donde se modifica, resignifica, y muta según las demandas, deseos, intereses, y complejidades del territorio determinado.

El **reconocimiento político-social y cultural del territorio** es un proceso indispensable de reflexión y puntapié para pensar toda práctica pedagógica en

ámbito rural, y generalmente se ponen en común ciertas similitudes que en estos ámbitos se inscriben: las condiciones materiales y simbólicas del lugar, entre ellas la precariedad de algunos servicios, las distancias, la escuela como actor indispensable en la comunidad. Ante esto, las herramientas metodológicas que utilicé en esta práctica me sirvieron en ese momento, con ese grupo determinado, en ese año y bajo las condiciones en la que se construyeron esos vínculos, porque eran modificadas, creadas, y adaptadas al reconocimiento del lugar y los universos vocabulares inmediatos. Dentro de mi experiencia personal, cada dinámica que intenté replicar en otros ámbitos, sufrió modificaciones y adaptaciones a las condiciones intrínsecas del territorio de la otra práctica, que se inscribieron en su totalidad en contexto urbano. No hay una dinámica que sirva como receta de aplicación a toda práctica pedagógica, si no que cada estrategia se modificará según el contexto determinado.

Existe cierta contingencia a toda práctica de comunicación/educación, que surge de la puesta en juego de las variables de territorio, sujetxs, cultura, espacio histórico concreto, realidades cotidianas. Consideremos que al ser escaso el material didáctico para ámbito rural, lxs docentxs, debemos crear material acorde para las intervenciones a llevar a cabo, o utilizar producciones de manuales de lengua y literatura que están basadas o pensadas desde otro ámbito. Esto es necesario remarcarlo porque como se recupera en este TIF, en el área de Lengua y Literatura muchas veces se trabaja con ejemplos de oraciones, situaciones desarrolladas en un párrafo, biografías, narrativas y cuando son extraídas tal cuales de los cuadernillos, manuales o producciones didácticas, son completamente ajenas a las realidades territoriales rurales, como puede ser: “Frank practica longboard en el skatepark”, cuando por ejemplo en Gobernador Costa, no sólo que no hay un skatepark, sino también que la mayoría de las calles son de tierra; o “Juana se quedó sin plata en la sube”, cuando no hay transporte urbano, y nisiquiera sistema SUBE para el de larga distancia. Con esto quiero ejemplificar el rol preponderante que el reconocimiento juega en el microterreno, en la consideración mínima que hace a toda planificación cotidiana o anual. Siguiendo esta línea, debemos estar atentxs al sentido que queremos producir, al para qué estamos usando tal texto, si es lo mismo que diga tal situación o no, qué avalo con ese ejemplo, y repensar los

materiales para que éstos no sean completamente ajenos al universo de lxs educandos.

Esto dialoga con la **planificación estratégica**, porque la construcción de materiales situados para la intervención concreta, con la expectativa de cambiar o repensar una situación-realidad, tal puede ser la escasez de material didáctico para ámbito rural, atendiendo a las complejidades del escenario, de lxs sujetxs participantes e involucradxs es parte del proceso de la planificación situada y estratégica.

La **producción metodológica** se construye bajo la toma de múltiples decisiones que implica pensar el cómo voy a poner en escena el para qué de dicha propuesta. Esto trae aparentado que al pensar las intervenciones nos veamos en la necesidad de definir estrategias que hacen a la comunicabilidad de toda dinámica o material para la intervención, si voy a producir un juego, me pregunto: qué sentidos puede producir en el marco de las posibilidades que reconocemos, para qué lo producimos, cuál es el objetivo de la propuesta creada, qué tiempo utilizaría, qué queremos que se vea y qué creemos que se va a ver (construyendo inconscientemente un lector imaginario, que a la vez se basa en la construcción del sujetx colectivo con quien dialogamos en el reconocimiento); y a su vez la materialización de este proceso implica decidir sobre qué lenguaje utilizamos, el modo de presentación, que como comunicadorxs le damos entidad, bajo la premisa que todo produce sentido, y ese sentido como construcción social, se reformará según las condiciones materiales y simbólicas de interpretación, y las realidades sociales, políticas y culturales del territorio que construyen distintos sentidos.

Como docentes, trabajadorxs, militantes no sólo debemos reconocer y establecer un vínculo dialógico con lxs sujetxs sociales, sino también que debemos reconocer en materia legislativa y social el territorio, porque dá marco a la intervención y entendimiento de ciertas formas de organización institucional y social. Ante esto, introducirnos en un ámbito rural, sobretodo si es ajeno al ámbito cotidiano de nuestra experiencia de vida, nos para frente a una forma completamente distinta a la urbanidad, con otras complejidades y demandas propias de las características del lugar. En el caso de Gobernador Costa, y como en un muchos otros lugares dentro del ámbito

de la ruralidad y contexto de desfavorabilidad, la precariedad de algunos servicios básicos de consumo para toda práctica docente nos lleva a buscar estrategias y actividades nacidas de los materiales disponibles. Recordemos que a diferencia de otros lugares internet es un recurso que no fluye con la rapidez de las ciudades, entonces siempre la propuesta material de toda intervención tiene que tener alternativas. Esto implica que haya varias planificaciones que contemplen distintos soportes materiales, no solamente por si existe una emergente en el grupo que no lleva a cambiar de planificación en último momento, si no también por la necesidad de tener siempre material que siga la línea de intervenciones con la que se trabaja.

Es indispensable considerar que dentro del ámbito rural los grupos de educandxs son reducidos, y esto nos permite un reconocimiento quizá más profundo de las subjetividades que se inscriben dentro del espacio educativo. Esta característica además se suma a que, a veces, esos espacios están compuestos por grupos de distintas edades, en el caso de ser una UEM, entonces debemos potenciar el respeto de los tiempos de aprendizaje de cada sujetx, y darnos las estrategias de pensar cuál puede ser el punto transversal y cómo desde el plano metodológico lo puedo trabajar de manera discriminada según las subjetividades.

\*\*\*

Las relaciones que vamos construyendo dentro del ámbito rural desbordan el plano “profesional”, laboral, en tanto la relación docente/alumnx va mutando según el momento del día: sos el/la docente, pero también sos la vecina, la que comparte algún taller recreativo, a quien le golpean la puerta de la casa para pedirle alguna ayuda, quien te cruzas en el mercado y charlás un rato. Sos quien destina más tiempo a la escuela porque más allá de trabajar ahí es un espacio de socialización, y le comenzás a dar la misma importancia que le da el pueblo.

Te convertís en amiga de quienes llegaron a vivir al lugar, muchas veces en las mismas condiciones que unx, solxs, dejando en otro espacio geográfico sus vínculos cotidianos.

Durante la construcción de nuestra identidad la escolarización se cobra una gran

parte de experiencias y momentos que hemos atravesado, en tanto ingresamos en jardín con cinco años y finalizamos la secundaria con 18, o más, según la trayectoria. Tengo varios momentos que recuerdo de mi primaria, algunos con amor, sobretodo los referidos a las amistades y alguna que otra docente que me movilizó con alguna pregunta, un comentario. Otros, no son tan buenos y son los que más aparecen golpeando la puerta a la hora de pensar qué no quiero ser. Durante toda la primaria hice un esfuerzo inmenso para tratar de cumplir mi objetivo: estar en la bandera. Logré estar entre los mejores promedios, pero en la elección, que difundieron frente a todxs mis compañerxs, la docente se dio el tupé de decirme como justificativo que no había quedado por quedarme dormida en una clase de ciencias naturales. Nunca me preguntó qué pasó para que me quede dormida. Para ella eso no fue más que una simple intervención que la olvidó con un abrir y cerrar de ojos, pero para mí fue un trauma. Esta historia, que hoy cuento como anécdota, y seguro cada unx de ustedes tiene más de una para poner en palabras, me marcaron para todo el viaje. No recuerdo de ese momento que alguien tenga en cuenta mi historia, que me pregunte si estaba bien, si tenía los materiales, cómo estaba mi familia. Y creo que la ausencia de esa pregunta no fue sólo a hacia mí sino que creo que no fui protagonista de una escuela que procure saber y conocer las historias complejas de sus alumnxs.

Si bien, una parte mía lee esto en clave de una línea política educacional propia de los 90, no dejo de pensar que para mí y mi infancia fue una ausencia, me dolió, y me formó; me formó justamente para darme cuenta que la mínima pregunta, mirada, palmada en la espalda, o lo que nos surja en el momento, puede ser valioso en la formación de subjetividad de quienes nos rodean. Tenemos como docentes la posibilidad de habilitar otras formas de trato con lxs otrxs, que rompa con la forma ya reconocida y reproducida en el sistema que es la frialdad, el trato moderado. Y hacer uso de esa posibilidad es una inmensa respuesta a las incertidumbres que nos competen como docentes, a las inseguridades que nos aparecen surgidas generalmente de cuánto sé del tema.

A la hora de estar en el aula, de irnos a vivir a la meseta, a la ciudad, o algun

lugar recondito del mundo debemos procurar antes que nada de no olvidar nuestra condición de humanidad, y tratar de ser genuinos en la construcción de los vínculos, para convidar otra forma de habitar ese aula. No está mal compartir un dolor, decir “no sé” cuando no tenemos una respuesta, tentarnos ante un chiste, confundirnos al hablar, porque no somos robots configurados para ese “perfeccionismo”, somos humanos, y pensar en una educación humana implica antes que nada que nosotrxs mismxs podamos romper con el chip que nos formatean de “comportarte como un docente”.

Soy docente y lloro cuando se me muere el perro, cuando escucho una injusticia social, se me nota en la mirada cuando hay algún problema en la casa, cuando no llego con el salario a fin de mes, y tantas otras emociones que unx tiende a reprimir por “el ser docente”. Y nuestrxs alumnxs se dan cuenta, y nos preguntan ¿Todo bien señora? Ahí se nos congela el mundo, y no hay teoría que pueda decir qué hacer, pero sí creo que para no ser contradictorxs con nosotrxs mismxs, abrir el juego a nuestras emociones es en algún punto habilitar la empatía.

Como decía en uno de los apartados del TIF, la libertad tiene límites, o mejor dicho existen límites para que exista la libertad, y como educadorxs reconocemos los límites para nuestra libertad, y esto nos habilita ocasionar desde los emergentes de las emociones propias, algo que sea significativo, interpelador, reflexivo, y no una verborragia personal con esxs otrxs.

Construir vínculos genuinos muchas veces nos posibilita la continuidad de los mismos, le da cierta incondicionalidad porque hay un reconocimiento de la autenticidad de esa identidad, que nos permite elegir estar cerca, o seguir, de alguna manera, siendo parte esa(s) historia(s).

Seguramente mientras fui armando este trabajo dejé por fuera un montón de historias, miedos, desaffos, expectativas, porque se hace difícil contar todo lo transitado, pero sí intenté compartirles desde las narrativas el andar contingente de toda práctica de comunicación/educación, y de poner en palabras aquellos miedos a lxs que nos enfrentamos como comunicadorxs, cuando aceptamos el desaffo de algo desconocido.

Y hay algo que quisiera recalcar: las convicciones políticas pedagógicas de nosotrxs mismxs, sumadas a las herramientas metodológicas que vamos adquiriendo durante la formación académica, nos preparan para poder estar en el campo participando en la construcción de la comunicación, no sólo como un derecho humano, sino también como el motor para la transformación social, inherente e inseparable para pensar una educación para la liberación.



# BIBLIOGRAFÍA

- Algranati, Santiago; Bruno, Daniela; Iotti, Andrea (2012). “Mapear actores, relaciones y territorios: una herramienta para el análisis del escenario social” - Cuadernos de Cátedra N° 3. Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales: FPyCS, UNLP. La Plata.
- AN: Agencia de Noticias, Ciencias de la Comunicación, UBA. “La Ley de Educación Nacional diez años después” Disponible en: <http://anccom.sociales.uba.ar/2016/10/26/la-ley-de-educacion-nacional-diez-anos-despues/>. Consultado: 10/06/17
- Argentina Live (2017). Cabo Dos Bahía, área protegida. Disponible en: <https://argenlive.blogspot.com.ar/2013/09/cabo-dos-bahias-es-considerado-la-zona.html>. Consultado: 22/05/2017
- Barba Julia, Manacorda Julián (2015). “Abrecaminos: una herramienta para el reconocimiento del mundo cultural rural”. La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54812>
- Bordieu, Pierre (1991). “El sentido práctico”. Ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Disponible en: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-practico.pdf>
- Bruno, Daniela; Demonte Flavia (2017). “Planificación y comunicación: perspectivas, abordajes y herramientas - Capítulo II: Procesos Participativos y políticas públicas” de Demonte e Iotti. Cuaderno de Cátedra. La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59580/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59580/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3)
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991). “Análisis de discurso y educación”. Departamento de investigaciones educativas: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional”. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>. Consultado: 10/09/2018.

□ Campello, Ana; Hallman, Jazmín y Viel, Patricia (2009). “Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela”. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Diponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000759.pdf>  
Consultado: 22/04/2019.

□ Caviglia, Sergio Esteban (2011). “La Educación en el Chubut 1810-1916” - 1° Ed. Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.

□ Constitución de la Provincia del Chubut. Disponible en: <http://www.legischubut2.gov.ar/digesto/lxl/VIII-20.html>. Consultado 05/03/2018.

□ Decreto Provincial 20/ 2015. Disponible en: <http://www.chubut.gov.ar/portal/medios/uploads/boletin/Febrero%2020,%202015.pdf>. Consultado 05/03/2018.

□ Diseño Curricular de Lengua y Literatura, Escuela Secundaria Basica. Consultado 25/09/2018. Disponible en: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis\\_curricular/Lengua\\_y\\_Literatura.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis_curricular/Lengua_y_Literatura.pdf)

□ Documento de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes: Criterio para el acompañamiento de las trayectorias escolares. Dirección General de Educación Secundaria, Ministerio de Educación, provincia de Chubut. Disponible en: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis\\_curricular/Documento\\_de\\_Evaluacion.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis_curricular/Documento_de_Evaluacion.pdf)

□ Fue la Pluma: Debate educativo desde las aulas (2017). “Reestructuración salvaje del Ministerio de Educación: el cajoneo de la LEN”. Disponible en: <https://fuelapluma.com/2017/02/04/reestructuracion-salvaje-en-el-ministerio-de-educacion-el-cajoneo-de-la-len/>. Consultado: 1/06/2017.

□ Freire, Paulo (1985). “De las virtudes del educador”. Conferencia presentada en el Centro Cultural General San Martín. Argentina. Disponible en: [http://www.educacionsantacruz.gov.ar/diadelmaestro/ACTIVIDAD/TEXTOS\\_PROPUUESTAS/DE\\_LAS\\_VITRUDES\\_DEL\\_EDUCADOR\\_FREIRE.pdf](http://www.educacionsantacruz.gov.ar/diadelmaestro/ACTIVIDAD/TEXTOS_PROPUUESTAS/DE_LAS_VITRUDES_DEL_EDUCADOR_FREIRE.pdf)

□ Freire, Paulo (1997). “La educación como práctica de la libertad”. 45° Ed. Siglo XXI Editores. Coyacán, México. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com>.

[ar/academicos/freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf](http://www.academicos/freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf). Consultado: 21/03/2019.

□ Freire, Paulo (2004). “Pedagogía de la autonomía”. Ed Paz y Tierra, Sao Paulo. Disponible en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf>. Consultado 15/01/2019.

□ Freire, Paulo (2005). “Pedagogía del oprimido”. Ed Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

□ Guber, Rosana (2011). “La etnografía: método, campo y reflexividad- Capítulo 4: La entrevista Etnográfica o el arte de la no directividad”. Ed Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>

□ Huergo, Jorge (1994). “Alfabetización y disciplinamiento: una interpelación de las culturas híbridas”. Revista de trabajo social y ciencias sociales Margen. Ed N° 5. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen05/huergo.html>

□ Huergo, Jorge (2000). “De la escolarización a la comunicación en la educación”, en: *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Disponible en: <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-de-la-escolarizacin-la.html>  
Consultado 13/01/2019

□ Huergo, Jorge (2006). “El reconocimiento del Universo Vocabular y la prealimentación”. Disponible en: <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>. Consultado: 15/03/2019.

□ Huergo Jorge; Marowicky, Kevin (2009). “Releer la escuela para transcribirla: la escuela como espacio social”. DES-DGCyE, La Plata. Disponible en: <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/huergo-morawicki-re-leer-la-escuela-para-re-escribirla1.pdf>. Consultado: 21/03/2018

□ Huergo, Jorge (2013). “Comunicación/educación: un acercamiento al campo”. Documento de Cátedra de Comunicación y Educación - FPyCS - UNLP. Disponible en: <http://comeduc.blogspot.com/2011/04/comunicacion-educacion-un-acercamiento.html>. Consultado 10/09/2018.

- Iglesias, Martín; Pagola, Cecilia; Vargas, Teresita; Zapata, Natalia (2018). Cap N° X: “Del diseño estratégico a planes, programas y proyectos” en Cuaderno de Cátedra TPPC, FPyCS-UNLP. (pp.183-216)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2010). “Población rural y urbana por provincia”. Disponible en: [http://www.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=2&id\\_tema\\_2=18&id\\_tema\\_3=77](http://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=18&id_tema_3=77). Consultado: 10/06/17.
- Kaplún, Mario (2002). “Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular”. Editorial Caminos. La Habana.
- Ley Nacional de Educación (2006). Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf). Consultado: 1/05/2017.
- Ley VII N° 20. “Estatuto del personal docente dependiente del Ministerio de Educación”. Disponible en: <http://www.legischubut2.gov.ar/digesto/lxl/VIII-20.html>. Consultado: 13/03/2017.
- Ley XVI – 46 “Corporaciones municipales y Comisiones de Fomento”. Disponible en: <http://www.conjura.net/6toB/wp-content/uploads/2015/04/chubut-ley-xvi.pdf>. Consultado 13/03/2017
- Maggiori, Ernesto (2003). “Gobernador Costa: Historias del Valle Genoa” - 1° Ed. Comodoro Rivadavia: Imprenta Gráfica de Armando E. Andrade.
- Ministerio de Defensa de la Nación (2017) - Instituto Nacional de Geografía. Disponible en: <http://www.ign.gob.ar/images/MapasWeb/CHUBUT/CHUBUT-POLITICO-WEB.jpg>. Consultado: 15/05/2017.
- Ministerio de Desarrollo Territorial y Sectores Productivos, Provincia del Chubut. Datos y mapeo del sector rural en la provincia del Chubut. Disponible en: <http://inversiones.chubut.gov.ar/inversiones/provincia/chubut-poblacion-rural/>. Consultado: 10/03/2017.
- Regiones educativas de la provincia de Chubut. Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/estadisticas/mapas\\_tematicos.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/estadisticas/mapas_tematicos.pdf).
- Troncoso, Antonia María (2015). “Todavía No”. Edición de la autora. Trelew, Chubut.
- Zamudio, Teodora (2016). “Derecho de los pueblos indígenas, Tierras y Territorio”- Ediciones digitales 2016-2019. Disponible en: <http://indigenas.bioetica.org/mono/inves60.htm> Consultado: 22/05/2017





