



Abrecaminos¹

Hacia nuevos modos de leer y escribir al mundo desde el reconocimiento del otro

Julia Barba - Julián Manacorda

Resumen: En el presente artículo, nos proponemos hacer un breve recorrido sobre el proceso de elaboración de la tesis de grado: “Abrecaminos: una herramienta para el reconocimiento del mundo cultural rural”, realizada como cierre de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma, pusimos el foco en el reconocimiento como una instancia de encuentro político-pedagógico y la relación escuela-territorio en la búsqueda de nuevos modos de leer y escribir desde el diálogo con el otro, entendido como un sujeto histórico y pleno de derechos.

Palabras clave: comunicación – educación – reconocimiento – escuela rural – territorio

El producto final de la tesis surge a partir de un proceso de intervención en dos comunidades de la Provincia de Chaco y del diálogo con distintos docentes del país quienes nos relataron sus experiencias. Se trata de una herramienta/manual destinada a educadores de escuelas rurales con técnicas y dinámicas que permitan el reconocimiento del mundo cultural de sus estudiantes para generar procesos formativos desde la interpelación que tiendan a la transformación o a la reafirmación de prácticas y subjetividades.

El trabajo tuvo una fuerte impronta de intervención en campo, ya que, en línea con el posicionamiento político-pedagógico de nuestra Facultad, partimos desde la convicción de que la Universidad pública debe estar al servicio del pueblo, y que la manera de hacerlo es mediante el desarrollo de prácticas que

¹ Síntesis de la investigación en el marco de la Tesis de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social. Título: *Abrecaminos* (2015), realizada por los autores del artículo. FPyCS-UNLP. Director: Jorge Huergo.



no escindan lo académico de lo territorial, sino que surjan del reconocimiento de las problemáticas cotidianas de los distintos sectores de la sociedad.

Al mismo tiempo, decidimos centrar nuestra mirada en una línea que aún no se había profundizado en el Centro de Comunicación/Educación de la FPyCS, del cual formamos parte, que tiene que ver con la ruralidad; y por otro lado, surgió la necesidad/interés de indagar sobre la perspectiva teórica, anclada en un posicionamiento político que parte del reconocimiento del mundo cultural de los sujetos.

A partir de todo esto, la idea original del proyecto era hacer una intervención en Comunicación/Educación en escuelas rurales, partiendo de la concepción de que la escuela pública, pese a los intentos de vaciamiento de las políticas neoliberales llevadas a cabo en la década del 90, sigue siendo la institución más representativa de la presencia y el rol del Estado en lo educativo, no sólo por su distribución en los diversos territorios del país, sino porque también pueden acceder a ésta todos los sectores sociales.

Además, creemos que es un espacio donde se pueden desarrollar procesos transformadores, más aún, en este período histórico en el que se ponen en práctica políticas que fomentan la incorporación de nuevos sujetos al mundo académico, bajo premisas de inclusión con calidad educativa.

Breve mapa de situación de la educación rural en la Argentina

En un principio, pensamos realizar una experiencia en una escuela rural de Chaco con la que poseíamos un contacto directo, y/o en otros establecimientos de la misma índole en La Plata y Junín, ciudades de procedencia de cada uno de nosotros. Luego, al empezar a esbozar un mapa de la situación actual de las escuelas rurales en la Argentina, comenzamos a identificar algunos datos que nos hicieron replantear nuestros objetivos. Por un lado, investigando sobre la cantidad de escuelas rurales que hay en nuestro país (19.304), pudimos notar que en más de la mitad de ellas se trabaja con la Modalidad de secciones integradas y con personal único. A partir de esto, llegamos a la conclusión de que sería importante complementar la intervención con la producción de una herramienta, que nos



permita compartir en otros espacios nuestra experiencia y la perspectiva desde donde nos posicionamos.

Por otra parte, en las sucesivas charlas que tuvimos con maestros, durante el proceso de gestión de las intervenciones, advertimos dos grandes problemáticas que se interrelacionan entre sí: la dificultad de dar clases con niños y niñas de diferentes edades y trayectorias socioculturales; y que los maestros no cuentan con formación específica, ni con el material didáctico para trabajar en un escenario tan complejo.

Para sortear esos obstáculos, los docentes nos comentaron que deben apelar a su propia experiencia en el aula y así buscar disparadores que les permitan unificar contenidos con distintos grados de dificultad, según el año en que se encuentre el alumno, y para adaptar los materiales que generalmente están pensados para el medio urbano.

Por otro lado, indagando sobre lo territorial, surge una idea fuerza presente en toda la tesis que tiene que ver con la centralidad de las escuelas rurales en las comunidades donde se encuentran, siendo a veces la única representación del Estado en los lugares más remotos de nuestro país.

Esta particularidad hace que a la vez lo territorial tenga una vital importancia en los procesos pedagógicos que se desarrollan en este tipo de establecimientos, debido a que condicionan sus formas de organización (secciones integradas, de personal único) las cuales influyen en los modos de planificar y llevar a cabo las clases.

En esa línea, es importante destacar que desde el año 2006, con la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, existe un marco normativo en el que se incluyó a la ruralidad como Modalidad del sistema educativo. Para su puesta en práctica se aprobó la Resolución 128/10 en la que, entre otras cosas, se propone como punto central la adaptación de los contenidos programáticos a los territorios, la formación permanente en la especificidad de este tipo de instituciones y la creación de nuevos materiales educativos acordes a la diversidad espacial.

En función a todo esto, la herramienta/manual se construyó a partir de la **pre-alimentación**²; es decir, mediante un reconocimiento vivencial de las prácticas de los docentes y de las

² Pre-alimentación: implica conocer a nuestro interlocutor y reconocer su experiencia existencial, sus lenguajes, los modos en que interpreta sus experiencias, su vida y la realidad en que vive; con el fin de que los materiales educativos que se lleven a cabo sean comunicables.



problemáticas que tienen día a día. Intentamos trabajar la herramienta “con” los otros y no sólo “para” ellos teniendo esta idea-fuerza como una especie de testigo silencioso permanente en el trabajo de tesis, debido a que nos posicionábamos desde la perspectiva de Comunicación/Educación popular que concibe al diálogo como eje de los procesos educativos.

¿Qué queremos decir con reconocimiento?

A la hora de desarrollar acciones estratégicas en pos de un trabajo con otros, debemos tener en cuenta que estos se encuentran inmersos en una cultura que condiciona sus prácticas sociales (aunque no las determina porque tienen una cierta autonomía para actuar sobre esos condicionamientos.) A partir de esto, es clave en los procesos de comunicación/educación trabajar desde la interpelación³. Es decir, debemos conocer ese entramado complejo con el fin de que, mediante procesos dialógicos, se generen identificaciones para que el individuo se constituya en sujeto y así transforme o reafirme sus prácticas y subjetividades. Para eso debemos tener en cuenta:

- Las palabras que utilizan para nombrar las cosas. En términos de Paulo Freire, su “universo vocabular”, es decir las palabras o el lenguaje con el cual los sujetos interpretan el mundo y su experiencia.
- Los temas y problemas que son significativos para ellos. Freire los enmarca dentro del denominado “universo temático” que se conforma por los temas preponderantes de una sociedad en una época determinada.
- Su campo de significación: saberes, prácticas, lenguajes, etc. que promueven lecturas del mundo.

Es importante destacar que no estamos hablando del reconocimiento como una estrategia tecnicista que pone el foco en la persona entendida como un individuo aislado, sino de un vínculo con “sujetos culturales e históricos en cuyas prácticas la comunidad habla, y a la vez es hablada” (Huergo, 2006). Para conocer, es necesario involucrarnos con el otro, y como afirma Jorge Huergo (2006), debemos

³ En palabras de la pedagoga Rosa Buenfil Burgos, “lo educativo consiste en que a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”.



entenderlo como alguien activo y protagonista en las acciones estratégicas, concediéndole cierta “igualdad de honor” mediante un postulado de reciprocidad, de un llamado al diálogo⁴.

Cuando nos referimos a este concepto, entonces, aludimos a un proceso constante de comunicación / educación que permite enriquecer y recrear interpelaciones, abriendo instancias continuas de diálogo. Según Huergo (2006), el criterio central, es que no se trata sólo del conocimiento en tanto obtener informaciones acerca de los modos de vida, de las prácticas, de la cotidianidad, etc.; sino que se trata de algo más complejo: reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo.

De la experiencia al producto y del producto a la herramienta/manual

Nuestra metodología de trabajo se basó en la investigación-acción participativa. Es decir, como el mismo término lo indica, investigar mediante la interacción con los sujetos, a través de procesos de intervención que tengan un horizonte de transformación.

En esta línea, la experiencia se realizó en la Escuela N° 934 de la ciudad de Tres Isletas, Provincia de Chaco. La misma se encuentra ubicada en el paraje El Aguacerito a unos 40 kilómetros del casco urbano y tiene una matrícula total de 32 alumnos. A su vez, posee un anexo en el paraje La Medialuna, que queda a 60 kilómetros y concurren aproximadamente 25 estudiantes.

En ambas escuelas, desarrollamos talleres con distintas temáticas desde la perspectiva de comunicación/educación, en los cuales pusimos en práctica técnicas para el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos. Esto no sólo tuvo como finalidad relevar información de campo y “probar” esas dinámicas, sino también propiciar procesos formativos con los habitantes del paraje, con el fin de reflexionar sobre distintas problemáticas que atraviesan la vida de los sujetos y de la comunidad.

Por otro lado, para poder seguir indagando sobre el trabajo en este tipo de escuelas, y sobre las percepciones de las comunidades se realizaron entrevistas a docentes y pobladores de los parajes, y también a maestros de distintos puntos geográficos

⁴ Según Paulo Freire, es el “encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose en la relación yo-tú”.



del país (Córdoba, Formosa, La Pampa, entre otras). Esto permitió tener una idea más acabada, pero no cerrada, del contexto actual de la educación rural.

A partir de esto, a lo largo de la tesis intentamos desarrollar una serie de coordenadas macro y micro acerca de la educación rural, con el fin de reflexionar y problematizar cómo aportaría (o no) una herramienta sobre el reconocimiento del mundo cultural para docentes que se desempeñan en esa Modalidad del sistema educativo.

En ese sentido podemos destacar la posibilidad que se abre al trabajar, por ejemplo en plurigrado, que es uno de los modos de organización más frecuente en estos establecimientos (secciones integradas, alumnos de diferentes edades y trayectorias escolares en una misma aula y con un mismo docente) de generar instancias de aprendizaje colectivo, intercambios de saberes y de un reconocimiento y ayuda mutua entre los alumnos cuando tienen que realizar actividades específicas, dentro o fuera del aula.

En esta misma línea, las técnicas y dinámicas propuestas en esta tesis, sintetizadas en la herramienta-manual “Abre caminos”, pueden potenciar estos modos de hacer, teniendo en cuenta que son participativas, colaborativas y propician la creación y el fortalecimiento de los vínculos,

Asimismo, la posibilidad de tener un conocimiento más acabado de los estudiantes, permite generar procesos en donde se consideren los distintos tiempos de aprendizaje de cada uno. Esto es importante por dos razones: por un lado, para respetar el camino madurativo que no es lineal, homogéneo, ni compartimentado; y por el otro, al estar ubicados los establecimientos en zonas donde la complejidad de lo territorial hace que a los alumnos se les dificulte el sostenimiento de la asistencia, el docente puede ir manejando las estrategias didácticas en función a las particularidades de cada niño.

Por otro lado, podemos situarnos pensando al “reconocimiento” desde el orden de lo metodológico, dado que las técnicas y dinámicas desarrolladas durante la experiencia pueden ayudar a que el educador profundice en el conocimiento de sus educandos y de sus prácticas culturales, para crear estrategias pedagógicas que tiendan a generar una identificación común, permitiéndole trabajar con todo el curso en simultáneo.

Al mismo tiempo, como proponen algunos docentes, la creación de materiales educativos que respondan a los intereses y



deseos del grupo, utilizando el contexto como punto de partida, les permitirá captar su atención y trabajar con distintos niveles de dificultad, según el grado o la materia correspondiente. Como dijimos anteriormente, veíamos que, al conocer las palabras que utilizan los sujetos para nombrar las cosas, los temas y problemas que son significativos para los alumnos y su campo de significación, el docente contará con mayores herramientas para lograr este cometido.

Del mismo modo, el intento de conocerlos no se tiene que agotar en una técnica o una dinámica destinada a observar o averiguar una cosa en particular, sino que lo importante también es complementar y pensar otras instancias que creemos haber logrado incluir en el diseño de *Abrecaminos*. Se trata de:

- Identificar cuáles son los espacios de los que se apropian los chicos y ver las marcas que dejan en ellos, para seguir conociendo algunas cuestiones que muchas veces no verbalizan o no se animan a decir en una clase, por ejemplo: leer lo que escriben en las mesas, los bancos, los lugares por los cuales circulan.
- Generar un ambiente de trabajo propicio para que los alumnos y alumnas puedan soltarse y sentirse cómodos. Para ello es importante tener en cuenta el punto anterior con el fin de utilizar esos ámbitos por los que transitan cotidianamente.
- Conocer los espacios institucionalizados de la zona, a los referentes reconocidos y también a los lugares referenciales que resultan formadores de los sujetos socioculturales.
- Tener una relación fluida con la comunidad involucrándose en su vida diaria. El contacto directo permitirá entender algunas lógicas y prácticas culturales que están atravesando continuamente el proceso educativo, en tanto habitus⁵.

Teniendo en cuenta el último punto, nos parece que pensar a la escuela en tanto institución territorial, es decir, como “parte

⁵ Jorge Huergo, en su tesis de maestría, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales* plantea que: “el «habitus», para Bourdieu, más que con la intervención racional o la acción, tiene relación con la internalización de la exterioridad; es “una formación duradera, (el) producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada” una acción externa (Bourdieu, 1981: 72). Esa acción externa (que llamamos estratégica) “tiene por efecto producir individuos duradera y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación que tiende a dotarles de una misma formación duradera y transmisible (habitus), es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (Ib.: 250). Las estructuras internalizadas actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones” (cfr. Bourdieu, 1991: 92).



de un espacio construido y caracterizado a lo largo del tiempo por el grupo social que allí habita”⁶, le permite al educador conocer a la comunidad para seguir profundizando en el reconocimiento y, en consecuencia, generar mayores instancias de diálogo o estrategias pedagógicas desde la prealimentación.

Al mismo tiempo, poder situar a estos establecimientos en el marco de las relaciones sociales que constituyen la vida cotidiana de la comunidad en donde se encuentran, revaloriza la centralidad de la escuela como espacio público (a veces el único) de referencia. En línea con la resolución 128/10, el docente estaría contribuyendo a que la escuela pueda “constituirse en referente del Estado frente a sus comunidades”. Aún más, en muchos territorios de nuestro país, la escuela, y la escuela rural en particular, han configurado durante mucho tiempo la única presencia estatal.

En consecuencia, al destacar lo territorial como parte inherente de la escuela rural (y viceversa), podemos decir que la intención de esta herramienta no es prescribir ni presentar una “receta”, porque estaríamos desconociendo las particularidades contextuales que las hacen tan complejas. Es así que anhelamos que esta producción (o producto) interpele e invite a educadores rurales, a repensar sus prácticas conociendo y reconociendo la heterogeneidad (que, en esencia, es compleja) de los cursos con los que trabajan cotidianamente, cuya cultura e identidad se constituyen (y son constitutivos) de la vida social y política de su comunidad.

En función a eso, es necesario retomar a Jorge Huergo (2010) que destaca que la educabilidad de un material no necesita pautas rígidas para recorrer un camino pre-trazado, sino generar interpelaciones o invitaciones a “la problematización y al enriquecimiento del lenguaje y de la experiencia”. Es decir, sugiere problematizar a partir de lo que es significativo para el interlocutor, con el fin de colaborar en la ampliación de sus horizontes de significación.

A raíz de todo esto, pensamos que *Abrecaminos* surge porque creemos que el reconocimiento del mundo cultural, abre caminos para generar procesos formativos desde la interpelación; porque creemos que se puede reconocer al otro en una

⁶ Conferencia a cargo de Olga Zattera, Coordinadora del Área de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional. Encuentro de la Educación Rural y de Islas en la provincia de Buenos Aires: Experiencias, logros y desafíos. Organizado por la Dirección General de Cultura y Educación. Noviembre, 2013.



relación dialógica, y porque creemos que el diálogo, el poner en común (sin dejar de lado el conflicto) nos abren caminos hacia la acción permanente de nombrar la realidad, de “leer y escribir” la propia experiencia, la vida y el mundo.

Bibliografía

- AA.VV. (2013). Documento de Cátedra: “Comunicación y Educación, un acercamiento al campo”. La Plata: Catédra I de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Buenfil Burgos, Rosa (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE.
- Fraser, Nancy (2006). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en N. Fraser y A. Honneth (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Morat.
- Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2011). “La entrevista etnográfica”, en Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Huergo, Jorge (2010). “El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación”. La Plata: Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, Jorge (2009). “Desafíos a la Extensión desde una perspectiva cultural”. La Plata: Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, Jorge (2001). *Comunicación y Educación: Aproximaciones, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ed. de Periodismo y Comunicación, Renovada.
- Huergo, Jorge (2001). “Los modos de relacionar Comunicación/Educación”, en Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación, Renovada.
- Huergo, Jorge (2000). “De la escolarización a la comunicación en la educación”, en J. Huergo y M. B. Fernández (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge; Morawicki, Kevin (2009). “Re-leer la escuela para re-escribirla”. La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior-Dirección General de Cultura y Educación.
- Huergo, Jorge; Morawicki, Kevin (2008). “El sentido de la ‘experiencia social’”. La Plata: Dirección de Educación. Superior-Dirección General de Cultura y Educación.
- Iglesias, Luis (1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.