

UN VIAJE FORMATIVO DE LA MANO DE JORGE HUERGO Itinerarios en el campo de la formación docente en salud y la comunicación/educación rural

Bettina Marta García Laval

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Introducción

Cruces entre instituciones, prácticas y subjetividad

Aproximarse a la obra de Jorge Huergo supone un acercamiento a una historia de compromiso político cultural, pasión e interpelación, a conocer para transformar lo real a la vez que alegría y militancia en el sueño de la emancipación y transformación social.

Para quien escribe el diálogo con la obra de Huergo significó y significa cada día un desarreglo respecto de algunas “marcas” de la propia formación pedagógica, que emergen muchas veces de manera solapada, ligadas a propuestas racionalizadoras, normativas y regulativas de las prácticas educativas respecto del desorden cultural emparentado con las nuevas formas de la comunicación. Un corrimiento de “las obsesiones pedagógicas” que ligan la educación a una escolarización con sentido de disciplinamiento, que insisten en organizar terca y racionalmente la revoltura cultural cuando no la niegan. Desplazamiento subjetivo basado en la necesidad de superar las visiones instrumentales de comunicación y educación y la adhesión a esta apuesta que señala Mata (2005) en el Prólogo a la Tesis de Maestría de Huergo (1) a “volver a leer” lo ya leído en las nuevas claves que propone la articulación comunicación/educación, en términos de cultura y poder, de significación y hegemonía, de experiencia y proyecto.

La asociación singular que durante más de quince años construimos con Jorge se sustentó en un diálogo político, espacio de puesta en común (y a veces de disputa) por el sentido que para nosotros tienen nuestras prácticas, la vida, el mundo. Diálogo del que participan muchos compañeros y compañeras que recorren la academia y la gestión pública, un viaje formativo, a la manera de Rodríguez y Bolívar, viaje, en este caso por los andariveles de las prácticas de Extensión Rural y los procesos educativos ligados a procesos de trabajo en salud.

Nuestra apuesta fue retomar el viejo desafío de ensanchar el campo de comunicación/educación, no desde la huida hacia el código o desde el olvido de los sujetos, sino desde la convicción de que lo central son los sujetos trabajadores que pugnan por determinados significados acerca de las prácticas y sus sentidos y las

hablan, las narran, las recrean, las re-cantan, las re-danzan (como dijo en algún momento Paulo Freire) en articulación con las instituciones y con su subjetividad.

Es así que en este viaje compartido fuimos perfilando que lo que estaba en juego no eran los logros individuales, sino diversas formas de lucha por el reconocimiento y la apertura de múltiples espacios para hacer posible ser y estar mejor en el mundo, comenzando por el mundo del trabajo. También comprendimos que el pensamiento no debe ser cooptado como una mercancía, sino provocar, en el mismo momento en que habla del hacer, nuevos desafíos para las prácticas. Es que pensar y hacer, en una dialéctica interminable, son en la perspectiva de Huergo los gérmenes en los que los sujetos ensanchan el campo.

En definitiva, como él señala, "memorare" significa (más allá de recordar) comunicar algo a alguien y, en ese acto, problematizarlo iniciando la trayectoria que lleva a su conceptualización. Si solo ese espacio donde ponemos nombre a lo que hacemos y lo comunicamos es el que nos pone en el camino de la formación subjetiva, eso es lo que intentará el relato de este viaje por los territorios de la formación en salud y en extensión rural.

Lejos de haber restringido su camino exclusivamente a espacios institucionales educativos ya a mediados de los setenta inicia su trabajo con sectores populares (Mapuches en Chiquilihuín, vecinos del barrio Otaño de Plaza Huincul, Colonia Valentina y Villa Farrell (en Neuquén), Jóvenes del Seminario Juvenil de Derechos Humanos (de SERPAJ) del Alto Valle, habitantes de Villa Evita (en Bajo Flores), presos de la cárcel de Olmos) y con los dos sectores a los que nos dedicaremos especialmente en este texto: formadores y técnicos de terreno de Desarrollo y Extensión Rural de todo el país y trabajadores y formadores de Salud de la provincia de Buenos Aires.

Como señala Huergo en la introducción de su Tesis de maestría (2), desde sus inicios y hasta la actualidad lo acompañaron interrogantes persistentes en cuanto a la relación entre diferentes prácticas educativas y las culturas de sus interlocutores. Estas preguntas, surgidas de diferentes y sucesivas problemáticas, rápidamente se evidenciaron en él como desafíos vinculados con lo político. Los diferentes contextos políticos (la devastadora dictadura militar, el advenimiento de la democracia, la creación y fortalecimiento de espacios democratizadores, la injusticia del liberalismo, la restitución de lo público) a la vez que modelaron de diversas formas a la cultura, dejaron para su perspectiva de comunicación/educación, profundas huellas y cuestionamientos claves sobre el sentido político- cultural de lo educativo.

1- Volver a soñar lo imposible. Claves para una relectura de la Formación Docente en Salud

1.1 Ente la memoria y la promesa

Conocida como Escuela Superior de Sanidad, la Dirección Provincial de Capacitación para la Salud (DPCS) de la Provincia de Buenos Aires (3) impulsó, a lo largo de los años, diversas iniciativas de capacitación en servicio para los profesionales que cumplían funciones docentes, entre las cuales se encuentra el curso de Formación Docente en Salud que entre 1999 y 2003 contó con 950 egresados.

La iniciativa intentaba articular los campos de la salud y de la educación concebidos como dinámicas conquistas sociales. Su punto de partida fue un relevamiento de los procesos educativos, de las prácticas habituales de los servicios, de las profesiones y de las concepciones que circulan en torno de la salud y de la educación, entre otros. La Educación Permanente en Salud, la Atención Primaria de la Salud (APS), la Educación Popular y el enfoque metodológico de estudio –trabajo sirvieron como base para la construcción del proyecto, que representó la oportunidad de reducir la brecha existente entre las prácticas habituales de los trabajadores del sector y las prácticas transformadoras de la realidad cotidiana en los servicios y en el sistema de salud.

El proyecto, que contempló como punto de partida el acontecer habitual del trabajo, el ambiente del quehacer en salud y el estudio de los problemas reales y cotidianos como las situaciones más apropiadas para contribuir a la formación de los trabajadores, contó desde su gestación con el aporte de Jorge Huergo, cuya formación profesional y su propia biografía tienen huellas del trabajo en esta “escuela”, ya que su madre, María Esther Cebrián, trabajó muchos años en el área de Enfermería. Es así que el primer texto con el que se encuentran los participantes es *Fundamentos de los procesos educativos en Salud*, en el que presenta una lectura de los procesos de trabajo desde las principales tradiciones pedagógicas, distinguiendo aquellas que reproducen la hegemonía de aquellas perspectivas críticas que instauran nuevas lecturas y escrituras posibles de las prácticas en salud.

Desde la perspectiva de la Educación Permanente en Salud la formación docente se presentó como herramienta de intervención estratégica capaz de colaborar para generar nuevos modelos y procesos de trabajo en las instituciones de salud a través de la transformación de las prácticas técnicas y sociales.

En las instituciones concretas los adultos adquieren su experiencia, modelan las instituciones y son modelados por ellas. Esta dinámica es la que se pretendió destacar en la metodología de estudio –trabajo, considerando el trabajo como fuente y productor del conocimiento y ámbito de realización social y personal, a través de la transformación de las instituciones. Desde esta perspectiva el trabajo se expresó como factor educativo.

En el año 2009 un relevamiento realizado en las doce Regiones Sanitarias de la Provincia señaló la necesidad de formación docente para casi mil trabajadores de la salud que desempeñaban actividades de formación en servicio. Luego de reconocer el proyecto de formación de docentes como constitutivo de la identidad institucional y buscando responder a las necesidades actuales en el sector, un grupo de trabajadores asumió el sueño colectivo de recuperar el proyecto y, con el apoyo de la Dirección Provincial, emprendió un doble desafío: recuperar y no repetir, iniciando un recorrido entre la memoria y la promesa. Durante el período transcurrido entre la primera y segunda edición muchas cosas ocurrieron en nuestro país, en nuestra provincia y en nuestro sistema de salud. Podría decirse que fueron creadas profundas grietas en nuestras instituciones o, mejor dicho, puertas que diferentes actores se unen para reabrir en algunos casos, o para evitar que se cierren en otros,



Es de desatacar que este espacio no supuso una experiencia inaugural sino que recuperaba la historia y la memoria que con sus problemas, malestares, malos entendidos, condiciones institucionales y condiciones políticas constriñeron o facilitaron la formación. Otro hecho destacable, que a la vez resultó formativo, es que muchos de los que participamos de la experiencia teníamos larga trayectoria institucional, habíamos sido parte de la etapa fundacional de la Formación Docente en Salud y compartimos el desafío con compañeros y compañeras que ingresaron más recientemente a la institución.

Desde esta perspectiva entonces, para reeditar esta propuesta formativa, Huergo coordinó un espacio de Diálogo y Acompañamiento de la Formación Docente en Salud centrado en la “lectura” de nuestras prácticas, en el que tratamos de ver en qué medida pudimos “leer y escribir” en clave Freireana en nuestra propia historia y en la historia institucional, ¿qué margen tuvimos? A partir de este recorrido por la memoria institucional y subjetiva pudimos ver que aún en los momentos más dolorosos traccionamos para sobrevivir. Al considerar nuestro propio recorrido y al pensar juntos la formación subjetiva del docente en salud nos encontramos con un cruce, que nunca es armonioso, entre *subjetividad, instituciones y prácticas*. Teníamos que ser capaces de reconocer cuáles eran los nudos, las contradicciones y las tensiones y cómo resolverlas en el proceso de re diseño de la Formación Docente en Salud.

Miramos nuestra historia, pudimos ver que hubo momentos en los que nuestras expectativas y nuestras experiencias se inscribían en políticas y expectativas más globales –el surgimiento de este proyecto, en su momento, respondió a una clara política institucional–, mientras que en otros momentos esto no fue tan claro, incluso podemos percibir contradicciones entre el discurso y los hechos.

Este recorrido con Jorge nos invitó a no perder de vista que el quiebre de la promesa es la traición y el quiebre de la memoria es el olvido, y en esta institución que parecía traicionarnos todo el tiempo, como señalaban algunos compañeros, nos preguntamos qué podíamos prometer que fuera cumplible. Como nunca la institución aplasta del todo (siempre tenemos un margen para jugar, nos puede constreñir pero no aplastar) pudimos preguntarnos qué queremos o podemos construir en este margen que teníamos entre lo *tendencial* –la reiteración de traiciones sin intervenir– y lo *deseable*.

1.2 Nuevas coordenadas para releer y reescribir la formación docente

El desafío de reeditar el Programa de Formación Docente en Salud nos invitó a emprender una re lectura de los procesos educativos en este campo desde nuevas coordenadas conceptuales, sin perder de vista la integración interdisciplinaria de nuestras prácticas educativas y las articulaciones entre educación, salud y trabajo, ya que constituyen las claves desde las que se concibió este programa. Se trataba entonces de recuperar la singularidad de la construcción de este diseño curricular, que involucró la participación de trabajadores que se desempeñan en el ámbito de la Dirección Provincial de Capacitación para la Salud coordinados por Jorge Huergo y la participación de Kevin Morawicki y de quien escribe. Los testimonios y

reflexiones de los trabajadores, sus correcciones a los borradores iniciales y aportes propositivos permitieron que se constituyera en una respuesta para los problemas de las prácticas educativas en salud.

Desde el respeto por esta construcción, el nuevo diseño curricular (con grandes influencias del Nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente vigente en la provincia de Buenos Aires y, en definitiva, de la “pluma” de Jorge Huergo), se organizó alrededor de distintos campos curriculares pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta (3):

Campo de fundamentos, ¿Cuál es el sentido de la docencia en salud en el mundo actual, en la sociedad latinoamericana, argentina, en la provincia de Buenos Aires y sus Regiones Sanitarias?

Campo de salud, cultura y la subjetividad, ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural de los sujetos de la educación en Salud?

Campo de la práctica docente, ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir las prácticas educativas en salud como “praxis” dialéctica entre el saber/conocimiento (trabajo pedagógico en salud) y los contextos en que se materializa (procesos de trabajo en salud)? Este campo curricular se desarrolla durante todo el Proyecto de Formación Docente en Salud en condiciones reales en el ámbito institucional, áulico y comunitario.

Nos propusimos trabajar como colectivo docente integrado por pedagogos y trabajadores de salud con experiencia y formación docente y desde este espacio colectivo comenzamos a repensar la Formación Docente en Salud destacando la “formación subjetiva” de todos los implicados, entendida como un proceso y un producto inacabado resultante del condicionamiento y de la acción que, como diría Paulo Freire, supone escribir el mundo desde esta experiencia compartida, recuperamos la noción del *trabajo como espacio formativo*.

Comenzamos a partir de coordenadas conceptuales que nos permitían resignificar el *horizonte formativo* (4) de la formación docente en salud, entendido como noción histórico prospectiva (que pone énfasis en el proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales), más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. Definimos entonces como horizontes formativos del trayecto a) el trabajador/profesional de la salud como educador; b) el docente en salud como profesional de la enseñanza, movilizador de políticas de salud; y c) el docente en salud como productor de discurso reflexivo y colectivo en sus prácticas educativas.

Esta perspectiva se puso de manifiesto también en el carácter regional de la implementación de la Formación Docente en Salud. Por este motivo concebimos este primer trabajo reflexivo del colectivo docente coordinado por Huergo como el punto de partida de una estrategia de seguimiento/acompañamiento de la implementación, en la que todos los actores involucrados fuimos



construyendo un papel relevante en el abordaje de las interrelaciones entre formación, trabajo, salud y cultura que influyen sobre las prácticas educativas objeto de análisis, con el reconocimiento de lo que significan la interpelación educativa y los reconocimientos subjetivos (Buenfil Burgos, 1992), el intercambio y la negociación de significados entre actores sociales, la producción, circulación y apropiación de saberes y de puntos de vista y la interacción y el interaprendizaje.

1.2.1 Lo político y lo cultural en la Formación Docente en Salud

En este espacio colectivo Huergo interpeló a los y las participantes a partir de las dimensiones de análisis e intervención que se abren al abordar el sentido político cultural y pedagógico de nuestras prácticas educativas en salud. Por este motivo trabajamos tanto sobre nuestras experiencias como sobre nuestras subjetividades, así como los programas y proyectos que llevamos a cabo. Y lo hicimos en tanto estos proyectos con sus equipamientos tecnológicos y culturales son procesos de producción de sentido y de formación de sujetos complejos e históricos, con sus disposiciones subjetivas y perceptivas, sin restringirlos a sus dimensiones tecnológico-instrumentales y considerando los procesos culturales y políticos que les sirven de contexto y los atraviesan.

Considerar lo cultural en los procesos formativos en salud supone reconocer al otro y su mundo cultural, en este caso, una cultura fundamentalmente ligada y situada en lo institucional y laboral. Implica reconocer las prácticas culturales, caracterizadas por un uso continuado y durable por parte de los trabajadores de salud, que cargan una historia incorporada y naturalizada. Están condicionadas por un orden cultural objetivo que crea disposiciones subjetivas puestas de manifiesto en lo corporal, los gestos, las posturas y en los modelos de interpretación de la experiencia. Estas disposiciones permiten a los sujetos otorgarle diversos sentidos a sus prácticas. (cfr. Huergo, 2005: 17)

Reconocer lo político en el campo de la formación en salud supone la identificación de múltiples manifestaciones de poder. Es necesario reconocer aquellas tradiciones que operan como discursos hegemónicos porque son estas las que estructuran con más fuerza las percepciones sobre el mundo del trabajo, las capacidades de gestión y los procesos formativos. Estas tradiciones han homologado la salud con la ausencia de enfermedad y formación con una estrategia meramente "instrumental", en la que el sentido y fines últimos de los procesos de trabajo en salud y de los procesos formativos se les escapan a los propios sujetos.



Es esta aproximación sociocultural y política a los procesos educativos en salud la que nos invita a recurrir a la original articulación concebida por Huergo entre los aportes de la etnografía, los sentidos actuales de la educación popular y la atención primaria de la salud como caminos que aporten a la transformación de las subjetividades que “miran” de modo que, a partir de la construcción de una mirada compleja sobre el trabajo en salud, desnaturalicen y problematicen lo “dado”, recreen los sentidos instaurados y a partir de la apropiación conceptual, creen nuevos sentidos para las prácticas formativas en salud.

Sobre la base de la ya mencionada concepción freireana de que el mundo “se escribe, se pinta, se baila”, observamos esta década transcurrida desde la primera edición del programa de formación y no podemos desligar las historias subjetivas de los trabajadores de la historia institucional, tampoco de la “gran historia” de nuestro país y de la región. En este sentido nos frente a un comienzo del siglo caracterizado por una crisis de las instituciones de representación política y de formación de sujetos, una crisis de los contratos sociales. En numerosos trabajos y en el diálogo compartido en los talleres de Acompañamiento de la Formación Docente en Salud, Jorge nos alerta acerca de estas crisis, pero también refiere que comienzan a vislumbrarse desde 2003 indicios de restitución de lo público y de los sujetos políticos, de reconstrucción de nuevos lazos, de visibilización de identidades antes silenciadas que también suponen nuevas lecturas colectivas de mundos posibles. En este contexto esta propuesta formativa, por la que desde 2010 han transitado cerca de 2000 trabajadores, aspira a consolidarse como espacio para la construcción grupal de conocimientos, la recuperación *del* sentido del trabajo, de la memoria institucional y subjetiva.

Si bien no se puede negar la fragilidad de muchas promesas institucionales que no se han logrado sustentar, asumimos estos caminos de relectura y reescritura de la Formación Docente en Salud de la mano de Huergo desde el reconocimiento de las tensiones entre la adaptación subjetiva a las posiciones asignadas acerca del “ser docentes” y la construcción de “subjetividades críticas”, capaces de impugnar estas posiciones. Lejos de desanimarnos, estas tensiones nos impulsan no ya a la búsqueda de certezas, resultados o puntos de “llegada” sino a soñar lo imposible, es decir, caminar en la construcción de espacios de posibilidad, a la indagación de la complejidad del campo educativo en salud y del papel interpelador de los servicios de salud para la formación de los trabajadores.

Para ello es necesario considerar cuál es el punto de partida. En palabras de Huergo “este Programa de Formación Docente en Salud no está puesto en el aire, no está puesto por fuera de las relaciones entre equipamientos tecnológicos y culturales y disposiciones subjetivas, sino que se inserta en el núcleo de éstas”. Esta idea tiene que ver para Huergo con el trabajo docente, que en esta Formación Docente en Salud tiene como punto de partida una visión de los otros y su mundo cultural, y en este caso es el mundo cultural que se produce alrededor del trabajo en salud. Este punto de partida supone trabajar la relación, muchas veces tensa, entre “el aquí y el ahora del otro, del estudiante trabajador y el aquí y ahora del educador. De lo que se trata, señala Huergo recuperando la propuesta metodológica de Saviani, es de



producir una instancia de formación que tiene que ver con la reflexión, la problematización y la apropiación conceptual.

Y agrega que para que se enriquezca la reflexión, la problematización y la apropiación conceptual trabajamos *con* otros, en equipo. Y esto tiene como horizonte un proceso de transformación y de praxis allí donde nos movemos todos los días, en el hospital, en la unidad sanitaria, en nuestro trabajo cotidiano como trabajadores de salud, nuestro trabajo como profesionales. Siempre la relación está dada con este mundo del trabajo institucional del sector de la salud pública.

Esta perspectiva acerca de la formación se articula para Huergo con una concepción de salud, que recupera de Floreal Ferrara, entendida como la conservación de la posibilidad individual o colectiva de producir las transformaciones que sean necesarias para revertir las situaciones adversas que representa la realidad. (Huergo, J. 2010::2)

Hay al menos dos grandes horizontes del proceso de transformación educativa que nos deja Huergo para la Formación en salud, uno que tiene que ver con la autonomía y otro, con la utopía.

Para abordar la cuestión de la autonomía recurre a Cornelius Castoriadis y señala que hay tres prácticas que postulan la autonomía del sujeto, sabiendo que la autonomía absoluta es imposible, y son la política, el psicoanálisis y la educación.

También aclara en innumerables debates y reflexiones compartidas en torno a la formación en salud que la autonomía absoluta es imposible, porque si fuera absolutamente posible la autonomía terminaría con nuestra propia vida. Estos espacios de posibilidad para la autonomía significan la "instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto" (Castoriadis, 1993a, I: 178). Significa que nuestra palabra debe tomar el lugar del discurso del Otro (discurso que está en nosotros y nos domina, nos configura y nos actúa). En esta formación docente en salud significa, entonces, instituir un campo para la palabra entendiendo que "pronunciar la palabra" no es ordenar racionalmente el mundo; la palabra no es logos, diría Huergo, "pronunciar la palabra" es liberar el flujo de las representaciones y los sueños.

Huergo nos propone volver a soñar lo imposible. Este no es un slogan superficial sino que tiene el sentido profundo de recuperar las tradiciones que vincularon la educación con la vida, con la riqueza y la variedad del mundo de la vida tal como acontece en nuestro caso en las instituciones, los sujetos y las prácticas de salud. Tradiciones de las que, según Huergo, no hemos perdido tanto la memoria, sino más que nada el deseo. Recupera a Lyotard para expresar que quien desea ya tiene lo que le falta (de otro modo no lo desearía) y no lo tiene (puesto que de otro modo tampoco lo desearía). En este sentido, la ausencia hecha presencia en el deseo puede ser la esperanza del proyecto.

En este marco institucional en el que tuvimos la fortuna de contar con el acompañamiento de Jorge, esto quiere decir (y creemos que es válido para otros ámbitos) que nosotros permanentemente vemos, sentimos, vivimos en medio de ataduras que son institucionales, que son culturales, pero a la vez no podemos aislarnos, retirarnos de ellas. En todo caso lo que sí podemos hacer es *proyectar nuestras propias redes*



para seguir viviendo, nuestras redes en forma de proyectos, en forma de sueños comunes, de utopías colectivas.

Tendremos que manejar esta tensión entre la liberación subjetiva, social, etc. y la creación de nuevos espacios de posibilidad. Esta es la clave por la cual la educación se emparenta con la política y con el psicoanálisis como señala Castoriadis, ya que si los sujetos no logran ir creando otras condiciones de posibilidad, difícilmente lleguen a avanzar en procesos de liberación.

2- La Extensión Rural desde una perspectiva sociocultural

2.1 Algunos anclajes conceptuales para releer las prácticas de Extensión Rural desde comunicación/educación

El campo de la Extensión Rural y, específicamente, las prácticas de comunicación/educación que lo configuran, se fueron constituyendo de la mano de los programas continentales desarrollistas, de los avances tecnicistas y de los desarrollos de la educación y la comunicación popular, y sus horizontes están articulados con diferentes perspectivas políticas.

El seminario “Las prácticas de Extensión desde una perspectiva sociocultural” que co-coordinamos con Jorge Huergo durante 2013 acompañando una iniciativa de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, parte del reconocimiento de la complejidad de las prácticas de extensión rural y de los diversos modos en que los equipamientos propios del mundo del trabajo contribuyen a la formación de sujetos, los desafían a la inserción en diferentes sistemas productivos y a la vinculación con diferentes agentes de la cadena agroalimentaria en un agro cada vez más integrado a lo urbano, que requiere modelos productivos sustentables y articulados a una estrategia de desarrollo de cada localidad y región. Este campo complejo de intervención, históricamente configurado y productor de disposiciones subjetivas, desafió al espacio formativo por un lado, a la relectura de los problemas de las prácticas de comunicación/educación rural y por otro, a la producción reflexiva de conocimientos sobre metodologías de abordaje propias de este campo.

Es así que revisitamos algunas tradiciones fundacionales como el *Difusionismo Desarrollista*, que homologaron la Extensión con una estrategia meramente “instrumental”, en la que el sentido y los fines últimos de los procesos se les escapaban a los propios sujetos. Revisaremos estas tradiciones en la convicción de que aún hoy podemos encontrarnos con sus “marcas” en los procesos, los programas, los proyectos y las experiencias de extensión rural.

Como señala Huergo en su artículo para la revista *Dialoguemos* (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria –INTA–) “Desafíos de la extensión desde una perspectiva sociocultural”, aún hoy podemos encontrarnos en los procesos, los programas, los proyectos y las experiencias de Extensión Rural con marcas de esta narrativa desarrollista, en la que la intervención está configurada por la racionalidad de los llamados “agentes de modernización”, que viene a iluminar, a controlar y a ordenar las culturas populares



confusas y oscuras y lleva “normalidad” o moraliza las culturas que se consideran “anormales”. Trabaja sobre la base de una fuerte distinción entre la cultura de los expertos (los técnicos, los profesionales) y la cultura de los públicos. Sobre esa plataforma, la comunicación/educación en el ámbito público tendría como propósito la transmisión de saberes o de informaciones a los sectores a los cuales se considera carentes de saberes. Este tipo de enfoques operan sobre un supuesto desierto cultural (Huergo, 2004: 3).

Es indiscutible que en estas estrategias opera, a modo de sentido residual, el papel que se le otorgó en el llamado proyecto de modernización o “despegue” de las sociedades latinoamericanas impulsado por La Alianza para el Progreso a tres áreas consideradas centrales: la planificación familiar, la tecnificación y modernización del campo y las nuevas tecnologías en educación. Tampoco se puede desconocer la preocupación de base de este proyecto: controlar el comportamiento insurgente del tercer mundo.

Consideramos como antecedente relevante para nuestro campo de análisis el papel otorgado a la comunicación y educación para tecnificar y modernizar el medio rural, ya que esta se presentó como una estrategia pluralista y participativa. Everett Rogers, investigador de la Universidad de Stanford, líder del proyecto difusionista y de las estrategias de acción a seguir en la sucesión de estadios, define el desarrollo como un amplio proceso de participación en el cambio social de una sociedad, que intenta hacer progresar social y materialmente a la mayoría del pueblo, haciéndole alcanzar máximo control sobre el entorno, dentro de mayor igualdad y libertad (Rogers, 1962). Sin embargo, lo que esta aparente comunicación pluralista hizo fue homogeneizar a los destinatarios de la estrategia de difusión, soslayando desigualdades socioeconómicas y de poder.

Recuperamos en este espacio formativo interpelaciones del pensamiento latinoamericano a la comunicación/educación rural. Algunas de ellas tradiciones populares críticas, como la ya mencionada Pedagogía de Paulo Freire (1921-1997), cuyas contribuciones permitirán reconocer la extensión como práctica educativa con y no para los productores rurales, así como su carácter dialógico y transformador.

Huergo nos acercó, también entre las tradiciones críticas, los aportes de Saúl Taborda y su valoración del carácter educativo de todos los espacios sociales y también los de Simón Rodríguez y su pedagogía del viaje.

Abordamos la Extensión Rural como proceso educativo que contribuye al desarrollo rural y asume como punto de partida el conocimiento y el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos implicados y el abordaje de sus prácticas de comunicación/educación desde una perspectiva política y cultural. Considerar la dimensión política implicó la recuperación y reconfirmación de la memoria de las luchas que configuran el campo de la comunicación/educación rural, los problemas y las identidades forjadas en estas luchas. Considerar lo cultural supondrá pensar tanto las prácticas de los participantes y sus subjetividades como los programas y proyectos que ellos llevan a cabo o en los que están involucrados, desde nuevas claves que propone Huergo para comunicación/educación en términos de cultura, identidades y poder, sentidos, significados, hegemonía, experiencia y proyecto.



Lejos de transitar una etapa inaugural esta perspectiva de análisis y abordaje de los procesos de Extensión Rural es fruto de un largo camino de diálogo y construcción colectiva, recorrido tanto hacia el interior del equipo docente del Curso de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP (del que quien escribe forma parte), como de otras experiencias formativas realizadas conjuntamente con otras áreas, tales como el seminario de posgrado “El abordaje de comunicación educación en el medio rural”, desarrollado en el año 2002 conjuntamente con el Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, o el curso “La educación , la cultura y la educación” co coordinado junto a Huergo en el año 2004 en Bariloche, en el marco de la Especialización en Desarrollo y Extensión Rural del Centro de Investigación y Extensión Andino Patagónico (CIEFAP).

Si aquellos encuentros, que contaron con la participación de los integrantes del Seminario Permanente de Cátedras de Extensión Rural, red integrada por espacios de formación en Extensión de toda la Argentina, permitió una primera aproximación conceptual y metodológica al campo de la comunicación/educación rural, este nuevo espacio construido en 2013 se propuso recuperar las construcciones realizadas, sumar las voces de jóvenes extensionistas e investigadores que trabajan en el sector y propiciar procesos de interacción y análisis crítico que permitan interpelar y problematizar las prácticas de comunicación/educación rural dominantes, emergentes y transformadoras presentes en los planes, proyectos y experiencias objeto de análisis para avanzar en la construcción de metodologías de intervención en este campo

En una primera aproximación sociocultural pudimos identificar intervenciones estratégicas, prácticas socioculturales, interpelaciones y reconocimientos y vislumbramos algunas tensiones propias de la intervención en Extensión Rural, como la que se da entre el sentido político de la intervención y el de otras propuestas políticas; la que se genera entre la cultura rural e intervención estratégica, tensión ligada al modo en que reconocemos a los sujetos y a qué sujetos interpelamos (fragmentación de los sujetos); o la que se genera entre los distintos enfoques de intervención (conceptuales, metodológicos, ideológicos); o la que surge entre las prácticas cotidianas y las acciones propuestas por la intervención, entre otras.

2.2 Aproximaciones metodológicas

Comenzar a problematizar el sentido de las prácticas de comunicación/educación rural nos lleva a pensar desde qué diferentes lugares y modelos pueden ser entendidas. Para no recorrer este trayecto en vacío y con el fin de capitalizar la experiencia de algunas organizaciones cargadas de memorias particulares y colectivas, sin la pretensión de identificar “leyes universales” sino más bien producir descripciones detalladas de la experiencia concreta de vida en experiencias particulares, consideramos las prácticas de extensión de los participantes de los seminarios desarrollados y los pusimos en diálogo con una herramienta de aproximación sociocultural al mundo cultural rural.



Siguiendo a la antropóloga argentina Esther Hermitte y a su discípula, Rosana Guber, asumimos para el abordaje de comunicación/educación rural la triple acepción que comprende a la etnografía como enfoque, como método y como texto. Desde esta perspectiva es posible concebir la etnografía como un enfoque posible de ser adoptado para enriquecer la mirada en cualquier proceso de investigación social y no necesaria o exclusivamente antropológico. En este sentido, para Geertz hacer etnografía es hacer descripción densa (Geertz 1990). La descripción densa define el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales los sujetos perciben, producen, interpretan. El análisis que nos proponemos consistirá entonces en desentrañar las estructuras de significación en la urdimbre de significaciones de los espacios de comunicación/educación rural seleccionados y determinar su campo social y su alcance, es decir, esa serie de procedimientos para capturar cómo los sujetos sociales miran el mundo

Esta aproximación al mundo cultural supone desde la perspectiva de Huergo la articulación etnografía-educación popular a partir de las siguientes categorías:

- *El punto de partida*, que en la perspectiva de educación popular en clave Freireana es el reconocimiento del aquí y ahora del otro, teniendo en cuenta que “partir del aquí y ahora del otro” no significa quedarse ahí, sino ir hacia un proceso de liberalización y desnaturalización de las situaciones de injusticia, y en la etnografía son los sujetos culturales y la serie de procedimientos para capturar cómo miran el mundo
- *El reconocimiento* en la educación popular supone reconocer el universo vocabular. Con el estudio del universo vocabular no solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial y, por tanto, de mayor contenido emocional sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen. La obtención del *universo vocabular* no es un trabajo meramente tecnicista, sino que implica un involucramiento del educador en el pueblo. La búsqueda misma, la investigación realizada por el educador, es ya dialógica y da origen a la posibilidad misma del diálogo. La etnografía, por su parte, postula reconocer la otredad desde una actitud metodológica que implica dejar momentáneamente entre paréntesis nuestro marco de sentido.
- *El Proceso de trabajo* en educación popular supone *diálogo*, un diálogo que debe entenderse de dos maneras: como superador de la mera conversación o de las palabrerías y como un alerta frente al activismo. Diálogo no necesariamente armonioso ni orientado a un acuerdo, que supone la *acción*



y la *reflexión*, articuladas entre sí. Y en la etnografía se apela al diálogo cultural, ya que cuando habla, la comunidad se expresa, es hablada, pero también enriquece a la comunidad

- *Las representaciones* en educación popular se desmontan a partir de la reflexión. Vivimos gracias a las representaciones sociales. Hay núcleos de ideas/representaciones sobre el otro que se problematizan en la educación popular para que el otro pueda elaborar una lectura del mundo más amplia, saliéndose de lenguaje con que lo nombraron, desandando discriminaciones que se hicieron cuerpo. La educación popular va a desandar eso que capturó el cuerpo y la subjetividad. Desde nuestras experiencias de Educación Popular será deseable generar espacios para que el otro con el que trabajamos, el trabajador de salud, el agricultor en el caso de las experiencias presentadas, reconozca sus propias representaciones. La etnografía, a su vez, apela a la reflexividad para poner en vigilancia las propias representaciones.

2.2.1 La herramienta de aproximación al mundo cultural rural

La “herramienta de aproximación al mundo cultural rural” fue construida en 2002 por Jorge Huergo y el equipo de docentes e investigadores del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y del Curso de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del ya mencionado seminario de posgrado “El abordaje de comunicación educación en el medio rural”, con la participación del Seminario Permanente de Formadores en Extensión Rural. Está organizada teniendo en cuenta tres dimensiones: la cultural, la comunicacional y la educativa. En cada una de ellas se propone lo que “queremos saber” y se enuncian categorías (para la dimensión cultural: identidades, prácticas, representaciones, relaciones de poder, la política y agentes políticos; para la dimensión comunicacional: interacciones-intercambios, sentidos del espacio, medios y tecnologías, lenguajes; para la dimensión educacional: saberes, espacios, relaciones de educación, entre otras). Para cada categoría se proponen preguntas orientadoras de aproximación. Este instrumento se fue enriqueciendo a partir de los aportes de los distintos grupos con los que fue trabajada: técnicos del CIEFAP Bariloche, docentes de Práctica de Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, entre otros.

La herramienta se completa con una aclaración conceptual que Huergo y Morawicki realizan de todas las categorías a indagar, con referencias bibliográficas y con un artículo de Huergo referido a *Técnicas de relevamiento*.

Allí nos advierte que la indagación que propone la herramienta debe entenderse como un modo de llegar a cierto sistema de información, donde no hay “datos” sino observables que cargan representaciones sobre el mundo percibido y sobre el mismo proceso de percepción. Proceso que permite registrar, de diferentes modos y a través de distintas trayectorias, el pasaje *del objeto percibido al objeto construido*.



Teniendo en cuenta que la descripción densa pone énfasis, precisamente, en las significaciones, en la “urdimbre” de significaciones, porque busca comprender las culturas, lo simbólico, las significaciones; en nuestro caso, en y acerca de las prácticas de comunicación/educación rural, el propósito de este texto en el que se presentan técnicas de relevamiento, es compartir algunos ejercicios y técnicas que pueden ser utilizadas para relevar significaciones en el proceso de “re-lectura” de los espacios, sujetos y prácticas de comunicación/educación rural. Huergo señala que si bien la “mirada” ha sido formada durante mucho tiempo en la familia, la escuela, la formación como extensionistas, etcétera y tal vez no sea posible cambiarla, pueden intentarse a través de diversas técnicas otros *posicionamientos* desde donde mirar.

Esta diversidad de técnicas se organiza en dos grupos: las *técnicas clásicas de investigación social*, entre las que se destacan la entrevista, la observación, la historia de vida, entre otras y las técnicas con énfasis en la participación como dibujos o collages que revelan significados, el fotomontaje, las siluetas para indagar significados acerca de los “otros” y nosotros o acerca de la institución y la comunidad, entre otras.

Tanto la perspectiva sociocultural como estos aportes metodológicos de Huergo resultan novedosos en el campo de la Extensión Rural, en el que son más abundantes y habituales los estudios de corte sociológico y económico propios de la Sociología del Desarrollo.

En este sentido, el diálogo construido entre coordenadas conceptuales y metodológicas del campo de comunicación/educación con diversas prácticas desarrolladas en ámbitos académicos, de gestión y en organizaciones del sector, resulta estratégica para avanzar en indagaciones e intervenciones desde esta perspectiva.

2.3 Desafíos político culturales del campo

Para cerrar este recorrido por algunos de los itinerarios que dan cuenta de los aportes de Huergo al campo de comunicación/educación, surgen algunas preguntas que él plantea. Las incluimos porque ponen el eje en la articulación entre políticas de distribución y políticas de reconocimiento –redistribución de riqueza y reconocimiento de identidades–, y pueden resultar un camino a seguir en tanto interpeladoras para las prácticas presentadas aquí y las de los lectores:

- ¿Nuestras prácticas aportan a la articulación horizontal –reconociendo el carácter formativo de espacios sociales horizontales, como nuestros grupos, redes– y vertical un proyecto político de restitución del estado, lo público, el sujeto político?
- ¿Qué lugar tienen en nuestras experiencias la institucionalidad, la discursividad en sentido amplio, las memorias que –a modo de tradiciones residuales inscriptas en nuestros cuerpos– operan en nosotros y en nuestras prácticas? No solo las tradiciones deseables, liberadoras,



sino las referidas a la “escolarización” que como “lastre” nos obtura inscribirnos en procesos de restitución de lo público.

- ¿Qué tensiones hay que administrar en la construcción cultural de nuestros procesos de comunicación/educación respecto de la tecnicidad, la subjetividad y el reconocimiento? Asimismo, respecto de la tecnicidad Jorge nos alerta acerca de algunos planos a considerar, como el de la distribución y el acceso, que tiene que ver con la pertenencia, y el de la comprensión, ligado a la sociedad del conocimiento. En este sentido, es necesario reconocer cómo los nuevos equipamientos tecnológicos y culturales configuran nuevos modos de conocer. Desde la comunicación/educación popular cabría preguntarnos cómo trabajamos esta tensión entre el saber del buceador y el del surfista (Baricco 2006), además de la tensión entre saber popular y letrado, al mismo tiempo que, como señala Barbero, asistimos a la deslocalización y diseminación de saberes.
- ¿Cómo ponemos las tecnologías al servicio de las luchas por el reconocimiento? ¿Qué tipo de relación establecemos entre tecnología y aprendizaje para no caer ni exclusivamente en la tecnificación de los espacios educativos ni en la escolarización de las tecnologías desconociendo el cruce entre interpelaciones y reconocimientos? ¿Cómo alentamos con la tecnicidad espacios de posibilidad? ¿Cómo contribuimos al desafío político de ampliar la participación en el espacio público?

Respecto de la subjetividad Jorge nos interpela desde la pregunta sobre el modo en que se da la relación entre experiencia y lenguaje en tiempos de restitución de lo público y nos desafía a dismantelar las representaciones desde las que somos nombrados.

Respecto del reconocimiento, el desafío es “poder contar/poder contarnos” (Ricoeur 2005). Vivimos un tiempo de restitución de la memoria histórica. Esto implica no solo reconocimiento, sino redistribución. Tomando a Ricoeur, Huergo alude a esta posibilidad de *contarnos de otra manera a como hemos sido contados*.

Para finalizar se refiere al *reconocimiento mutuo* y nos invita a transitar el camino de la formación desde la pedagogía del viaje. Recurriendo a Martín Barbero, señala el escalofrío epistemológico que se produce al comprobar que muchas veces hablamos del pueblo, pero no con el pueblo y esto tiene que ver con el reconocimiento del *partenaire* y con un principio de “igualdad de honor de los otros y sus mundos culturales” y desde el reconocimiento de que somos distintos, no mejores, “crear un campo de posibilidades para la palabra”.

Finalmente, la pregunta que abre caminos para nuestras experiencias: ¿qué tipo de espacios de comunicación/educación estamos habilitando para poder contar y poder contarnos?



Jorge nos mostró un horizonte, su presencia junto a nosotros y nosotras mantiene viva esta pregunta y nos permite continuar el viaje.

Notas

- (1) Tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales PLANGESCO publicada por la Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Argentina, con el título: Jorge Huergo (2005), *Hacia una Genealogía de Comunicación / Educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales*.
- (2) Huergo, Jorge (2005) op. cit.
- (3) La historia de la actual Dirección Provincial de Capacitación para la Salud (DPCS) del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires se remonta a la creación de la Escuela de Enfermeros y Preparadores de Farmacia y Laboratorios en 1941. En 1994, a partir de la firma del Decreto 1833, ganó fuerza institucional y se constituyó como estructura organizativa responsable por la formación, capacitación y actualización de los trabajadores de salud del sector público. Por medio de la DPCS, el Estado de la Provincia de Buenos Aires busca cumplir el compromiso de garantizar la capacitación de esos trabajadores, a fin de mejorar las condiciones de salud y la calidad de vida de la población bonaerense.
- (4) Violeta Núñez sintetiza la definición de *campo* del siguiente modo: "Es una metáfora espacial que hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que éstas adoptan en la producción de los discursos (pedagógicos). Esta noción fue planteada por los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein" (cf. Núñez, 1999 citado por el Diseño Curricular de la Formación Docente de Inicial y Primaria).
- (5) Esta fecunda noción es trabajada en el actual Diseño Curricular de la Formación Docente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares

Bibliografía

- Baricco, Alessandro (2006), *Los Bárbaros*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992), *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*, México, DIE-IPN.
- Castoriadis, Cornelius, (1993b), "Psicoanálisis y política", en *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira.
- Castoriadis, Cornelius (1993c), "Poder, política, autonomía", en *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira.
- Davini, María Cristina (1989), *Bases metodológicas para la Educación Permanente del Personal de Salud*, Organización Panamericana de la Salud, OMS.
- Freire, Paulo (1975), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.



- Freire, Paulo (1991), "La importancia del acto de leer", en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- García Laval, Bettina y Patricia Chabat, *Volver a soñar lo imposible. Nuevos conceptos para una relectura de la formación en salud*, Revista *RETS. Red Internacional de Educación de Técnicos en Salud*, Año 2 N.º 5.
- Huergo, Jorge (2005), *Hacia una Genealogía de Comunicación / Educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales*, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.
- Huergo, Jorge (2005), "Desafíos de la extensión desde la perspectiva cultural", en *Dialoguemos*, INTA.
- Huergo, Jorge (2003), *El reconocimiento del 'universo vocabular' y la prealimentación de las acciones estratégicas*, Documento del Centro de C/E, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP).
- Huergo, Jorge (2002), *Herramienta de aproximación sociocultural al mundo cultural rural*, Documento de trabajo del Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Huergo, Jorge y Kevin Morawicki (2008), *La experiencia social*, La Plata, DGCyE.
- Huergo, Jorge (2003), *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*, Documento de Formación de Formadores en Comunicación/Educación Popular, Instituto de Cultura Popular (INCUPPO), Resistencia.
- Huergo, Jorge (2010), *No sería yo si no fuera por...*, Conferencia Jornadas de Formación Docente en Salud, Documento Unidad Pedagógica, Dirección Provincial de Capacitación para la Salud, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.
- Huergo, Jorge (2011), *Proyectos que vinculan la educación con la vida. Para romper el encanto de las cosas que son* [www.comeduc.blogspot.com].
- Martin Barbero, Jesús (2003), *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*, Bogotá, OEI.
- Ricoeur, Paul (2006), *Caminos del reconocimiento*, USA, Fondo de Cultura Económica.
- Rogers, Everett (1993), "The diffusion of innovations", *Glencoe*, Free Press. Citado por Sevilla Guzmán, *Agroecología y Desarrollo Rural Sostenible*, Documento Interno de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.
- Thompson, Edward (1989), "Prefacio", en *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Tomo 1, Barcelona, Crítica.

