



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Repositorio Digital Universitario
Biblioteca Oscar Garat
Facultad De Ciencias De La Comunicación

**COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN: NARRAR(SE) Y ENUNCIAR(SE) DE OTROS MODOS.
REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA CON JÓVENES SOCIALMENTE
VULNERABLES.**

**María Pía Heredia
Antonella Madarieta**

Cómo citar el artículo:

Heredia María Pía, Madarieta Antonella. (2018). "Comunicación/Educación: narrar(se) y enunciar(se) de otros modos. Reflexiones desde la práctica con jóvenes socialmente vulnerables". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (inédita).

Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4390/>

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por el apoyo, el aliento constante y la contención de todos los días...

A Patricia Mazzini por enseñarnos el amor como línea de trabajo y de práctica...

A Nahuel Nieto por abrirnos las puertas de su espacio y sumarse a esta aventura...

A Agus Madarieta por su compañerismo intelectual de principio a fin...

A Huay Henderson por la creatividad de cada trazo...

A Eduardo Pelosio por su confianza, dedicación y palabras de aliento...

A Betty Ammann por compartir sus saberes y acompañarnos desde su calidez humana...

A los y las jóvenes protagonistas de esta historia por darnos las pistas para imaginar otro mundo posible y hacer lo que sea necesario para transformarlo.

ÍNDICE

<i>Abstract</i>	4
<i>¿Empezamos?</i>	5
<i>Introducción</i>	6
Capítulo I: Una experiencia pedagógica, inclusiva y participativa	9
<i>I.I. Lelikelen una alternativa escolar</i>	10
<i>I.II. ¿Con quienes compartimos el recorrido?</i>	13
<i>I.III. Taller de comunicación: Activá el poder de tu voz</i>	14
Capítulo II: La juventud entre la imposibilidad y la oportunidad	16
<i>II. I. Juventudes diversas, múltiples y complejas</i>	17
<i>II.II. La juventud bajo las desigualdades del tejido social</i>	21
<i>II.III. El contexto cordobés: jóvenes en situación social comprometida</i>	25
<i>II.IV. Medios de comunicación: medios de estigma y catalogación</i>	27
Capítulo III: Educar y comunicar: dos caras de un mismo desafío	33
<i>III.I. Educación popular para el cambio social: por una educación que libere y transforme</i>	34
<i>III.II. Comunicación/educación: un campo estratégico y alternativo de prácticas diversas e inclusivas</i>	38
<i>III.III. Medios de comunicación y TIC: una alternativa pedagógica para trabajar en el aula</i>	42
Capítulo IV: Los retos de la enseñanza-aprendizaje: el taller como estrategia metodológica	49
<i>IV.I. El taller: una modalidad para explorar y aprender</i>	50
<i>IV. II. Lo lúdico: un aprender – haciendo</i>	51
<i>IV. III. Narratividad y cuerpo: la palabra como acción</i>	53
<i>IV.IV. La voz: un camino hacia el lenguaje radiofónico</i>	58

Capítulo V: De la experiencia al relato: interpretación y análisis de lo vivido	61
<i>V.I. ¿Por qué elegimos sistematizar la práctica?</i>	62
<i>V.II. El aula: un espacio posible de habitar y transformar</i>	63
<i>V.III. Preguntar y preguntar(se): acciones claves para la reflexión y el análisis</i>	65
<i>V.IV. La revelación de un cuerpo en acción</i>	69
<i>V.V. Lo lúdico: un factor que desequilibra y transforma</i>	77
<i>V.VI. La voz: una herramienta poderosa</i>	81
<i>V.VII. La vida en relatos: una forma de narrar(se)</i>	84
<i>V.VIII. La radio: un medio para darle voz a las ideas</i>	89
<i>V.IX. Ejes para repensar las realidades: historias de vida y vulnerabilidad social</i>	93
Todo concluye al fin...	99
Bibliografía	102

ABSTRACT

El presente trabajo es un proyecto de intervención social. Se llevó adelante una instancia educativa con el objetivo de revalorizar la comunicación como una herramienta pedagógica para recuperar la reflexión y el sentido crítico de los/as jóvenes.

Esta propuesta se llevó a cabo en el centro socio-educativo Lelikelen de la ciudad de Córdoba capital. Un espacio que nació con la voluntad de contrarrestar la exclusión socioeducativa, la precarización económica, las alternativas ilícitas de sobrevivencia, el consumo de drogas, el desamparo y la violencia social que sufren miles de jóvenes de sectores marginados, de numerosos barrios de la ciudad. Por esta razón, consideramos al centro socioeducativo como un lugar apto y virtuoso para llevar adelante nuestra propuesta. Emprendimos una intervención pedagógica a través de interpelaciones que piensen y construyan a los/as jóvenes como sujetos/as de educación activos/as, para generar la incorporación de nuevos contenidos valorativos y conceptuales, que incidan en sus prácticas cotidianas ya sea, para transformarlas como para reafirmarlas.

En efecto, diseñamos, producimos y realizamos un taller de comunicación para que los/as jóvenes ejerzan su derecho a la libertad de pensamiento y de expresión, profundicen su capacidad de producción y análisis crítico y fortalezcan su rol protagónico en el desarrollo de su subjetividad.



¿EMPEZAMOS?



Introducción

La educación pública y gratuita nos dio herramientas, valores y saberes, pero por sobre todo nos asignó el compromiso de asumir la responsabilidad social y política que demanda nuestra profesión. Es decir, en una sociedad cada vez más mediatizada, la comunicación, los medios y las tecnologías comunicacionales nos desafían a llevar adelante un compromiso ético que nos guíe para poder expresar las realidades de miles y miles de personas que constantemente son silenciadas a través de la vulneración de sus derechos y la exclusión. Así, el desafío es ser capaces de generar una comunicación diferente, con contenidos comprometidos, propios, que no sigan reproduciendo la banalidad que hoy impera en gran parte del sistema de medios vigentes. Es elegir ejercer desde la alternativa una comunicación diversa e inclusiva para mejorar los pequeños grandes espacios del mundo en donde nos toca actuar. En sí, el presente nos exige que nuestras palabras, gestos, ideas, y acciones devengan en el ejercicio de una comunicación crítica, transformadora, reflexiva y comprometida.

Creemos que, como comunicadoras sociales tenemos la responsabilidad social de trabajar con aquellos sectores históricamente marginados de la palabra, para facilitar la toma y difusión de la propia voz. Confiamos en que la educación pública es el elemento más poderoso para revertir desigualdades. De allí, nuestro interés por llevar adelante un proyecto de intervención social donde se intenta revalorizar la comunicación como una herramienta educativa. Dado que, asumimos a la formación académica como complemento de la formación ciudadana, social y política que conforma a cada ser. Ante esto, buscamos crear una práctica educativa donde los/as estudiantes puedan intervenir, debatir, analizar y producir mensajes. Pensamos firmemente en la necesidad de reconocer a los/as jóvenes, en especial aquellos/as estigmatizados/as, excluidos/as, criticados/as y vulnerabilizados/as en sus derechos, como sujetos/as activos/as capaces de identificar sus necesidades y construir su visión de mundo. Por esto, la pregunta que motivó la propuesta de crear un taller de comunicación fue: ¿Cómo fomentar la expresión democrática de los/as jóvenes, socialmente vulnerados/as, para que asuman, enfrenten y transformen las miradas parciales que se les adjudican en beneficio de algún cambio?

Para pensar entonces, la práctica del taller de comunicación emprendimos la búsqueda de antecedentes teóricos sobre jóvenes y juventudes, vulneración social juvenil, Comunicación/Educación, Educación Popular y modalidad de taller. Así, construimos toda una

base teórica que nos sirvió y ayudó para emprender nuestro proyecto. Es decir, el diseño, la producción y realización de un taller de comunicación destinado a jóvenes de entre 14 y 18 años que se encuentran cursando el Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria y de formación laboral (PIT). Aquí, el objetivo fue que los/as jóvenes logren reconocerse como productores/as de sus propios discursos y como sujetos/as con enunciación propia. Por tanto, se pusieron en práctica actividades creativas, participativas y lúdicas incorporando medios de comunicación (fragmentos audiovisuales y radiales, recortes gráficos, etc.) y tecnologías (celulares, grabadores, equipos de música, computadoras, cámaras, etc.).

Luego, llevamos a cabo la instancia de sistematización, revisión, análisis y organización de los materiales de la práctica de taller. Dicho de otra manera, recreamos un puente entre la experiencia y la teorización de lo que se hizo, para otorgarle un orden lógico a las ideas, actividades e información de nuestra experiencia para compartirla con los/as demás. Así, daremos cuenta de la propia experiencia, entrecruzada con las categorías analíticas que fuimos recuperando. Asimismo, durante el recorrido de la sistematización se podrán observar reflexiones de los/as jóvenes y planificación de actividades. Por último, se encontrará la instancia de interpelación y reflexión donde compartiremos las conclusiones finales que alcanzamos a partir de todo lo trabajado y, sobre todo, luego de pensar, planificar y producir el taller de comunicación.

Así pues, el objetivo general que motivó esta propuesta fue, proponer la comunicación como herramienta educativa para fomentar la narrativa y la capacidad de escucha de los/as jóvenes, en el trayecto educativo del PIT Paulo Freire 2018 -perteneciente al Centro Socio-educativo Lelikelen de la ciudad de Córdoba- para que así, estos/as jóvenes se reconozcan como sujetos/as partícipes de un colectivo social con capacidades para difundir su voz. De esta manera, el desafío planteado consiste en desarrollar condiciones y oportunidades para que los/as jóvenes ejerzan su derecho a la libertad de pensamiento y de expresión, profundicen su capacidad de producción crítica y fortalezcan su rol protagónico en el desarrollo de su subjetividad. En efecto, nuestra intención es la de intervenir pedagógicamente y percibir a los/as jóvenes como sujetos/as de educación activos/as, generando en ello/as la incorporación de nuevos contenidos valorativos y conceptuales, que incidan en sus prácticas cotidianas ya sea, para transformarlas como para reafirmarlas.

Para ello, pensamos objetivos específicos con el propósito de que sea más factible alcanzar nuestro objetivo general. En primer lugar, nos planteamos: realizar un taller lúdico y

creativo de comunicación donde los/as jóvenes se reconozcan como productores/as de sus propios discursos y como sujetos/as con enunciación propia. En segundo lugar, nos propusimos: fomentar la formación de sujetos/as críticos/as y la producción de sentidos. En tercer lugar, decidimos: sistematizar teóricamente la experiencia del taller en diálogo con referentes teóricos. En cuarto y último lugar, nos planteamos: construir un relato alternativo a las representaciones simbólicas y estigmatizadoras que se construyen de los/as jóvenes para comprender sus conflictos y revalorizar sus potencialidades.

En efecto, nuestro trabajo tiene base en dos instancias que funcionaron de manera paralela e interrelacionada, donde fuimos parte del proceso mismo que investigamos. Es decir, dictamos un taller de comunicación para jóvenes y, al mismo tiempo, éste fue nuestro objeto de estudio y análisis. Entonces, la recolección de datos y el posterior análisis de estos, se constituyeron en procesos simultáneos. Esto es, se sistematizó por escrito la experiencia del taller en diálogo con los referentes teóricos y, al mismo tiempo, se plasmó en el cuerpo del trabajo lo vivenciado en el proceso de intervención. Para esto, fue esencial una reflexión crítica sobre el proceso de investigación donde pudimos repensar continuamente los procedimientos llevados a cabo. De esta manera, el ser parte del proceso mismo que investigamos requirió de nosotras el ejercicio de un distanciamiento reflexivo de la propia práctica. En definitiva, confiamos en que se aprende haciendo y es por ello, que creímos en la necesidad de reflexionar sobre los propios errores, avances y retrocesos generados durante la recolección de datos y el proceso de investigación.

En suma, nuestra investigación se presentará en cinco capítulos que se desarrollarán a continuación. En el primer capítulo, se encontrarán con una introducción al contexto de intervención: el centro socio-educativo Lelikelen y, más específicamente, al grupo de jóvenes pertenecientes al PIT Paulo Freire 2018 partícipes de nuestro taller. En el segundo capítulo, exponemos referentes teóricos sobre la diversidad y complejidad de las juventudes. Además, de marcar el constante ida y vuelta de la juventud entre las posibilidades e imposibilidades. El tercer capítulo, contiene el paradigma teórico de la Educación Popular y las nociones construidas bajo el campo Comunicación/Educación. El cuarto capítulo, describe y analiza el taller como metodología y las categorías analíticas que se utilizaron. En el quinto capítulo, van a encontrar las temáticas y actividades trabajadas durante el taller, así como también, las reflexiones y análisis de la experiencia. Por último, compartimos nuestras reflexiones finales sobre el recorrido de esta propuesta.



CAPÍTULO I

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA Y PARTICIPATIVA



I.I Lelikelen: una alternativa escolar

Nuestro proyecto de intervención, tuvo lugar entre los meses de Julio, Agosto y Septiembre, y se llevó a cabo en el centro socio-educativo Lelikelen, ubicado en la calle Tránsito Cáceres de Allende 250, de la ciudad de Córdoba capital. El centro socio-educativo Lelikelen, es un espacio que nació con la voluntad de contrarrestar la exclusión socioeducativa, la precarización económica, las alternativas ilícitas de sobrevivencia, el consumo de drogas, el desamparo y la violencia social que sufren miles de jóvenes de sectores marginados, de numerosos barrios de la ciudad de Córdoba.

Este centro socio-educativo surgió en el año 2005 como una propuesta particular de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), en conjunto con el Ministerio de Educación de la provincia con la intención de contrarrestar la gran cantidad de jóvenes que se encontraban bajo tutela del Estado. En aquel entonces, funcionaban muchas residencias y hogares de niños/as y adolescentes bajo protección del Estado, así como también, ya se encontraba en funcionamiento el Complejo Esperanza, entre otros programas juveniles de privación de la libertad. Tanto la SENAF como el Ministerio de Educación, observaron que cuando los/as jóvenes salían de las residencias, o del Complejo Esperanza, no lograban insertarse en la educación formal. Ya sea porque los/as jóvenes no eran recibidos/as por las escuelas por su edad y circunstancias o bien, porque su situación exigía una incorporación en cualquier momento del año. Entonces, personal de la SENAF en conjunto con el Ministerio de Educación idearon la posibilidad de crear una escuela destinada a todos/as los/as chicos/as que estuvieran bajo los programas de la SENAF, pertenecieran a residencias estatales abiertas, o bien, se encontraran en el Complejo Esperanza. Así es como nace el Centro socio-educativo Lelikelen ofreciendo, en un comienzo, únicamente nivel medio para jóvenes a partir de los 16 años y algunos talleres de formación laboral.

A partir del año 2008, cambia la gestión de gobierno y asume como gobernador de la provincia Juan Manuel Schiaretti, hecho muy significativo para la historia del Centro socio-educativo Lelikelen. Esta nueva gestión de gobierno reconoció el potencial del establecimiento educativo y propuso la posibilidad de abrir el centro a toda la comunidad cordobesa. Es decir, abrir las puertas del Centro Lelikelen a todos/as los/as adolescentes de la ciudad y finalizar con la exclusividad de una escuela únicamente para chicos/as judicializados/as. A partir de aquí, la SENAF comienza a trabajar para reorganizar la situación de la escuela, dado que, hasta ese momento sólo concurrían al centro 60 jóvenes. Generalmente llegaban al lugar esposados, en

los autos del Complejo Esperanza, situación que generaba mucho rechazo por parte de la sociedad. Por esta razón, una vez firmado el convenio entre la SENAF y el Ministerio de Educación, se comenzó con el trabajo de modificar la infraestructura y la apertura del centro a toda la comunidad cordobesa.

En este marco es que el Centro socio-educativo Lelikelen, en el año 2008, abre sus puertas a la comunidad en general. A partir de este momento, el centro comienza a estar bajo la dirección de Patricia Mazzini, magíster en estudios del desarrollo, con amplia trayectoria y conocimiento en vulnerabilidad juvenil. Desde ese entonces, el desafío fue pensar e instalar nuevas líneas de acción enfocadas en darle protección integral a los y las jóvenes concurrentes al centro socio-educativo Lelikelen. De esta manera, Patricia Mazzini, desde la dirección del establecimiento educativo, guio y puso en relación a todas las instituciones que conformaron el centro, para así lograr creaciones recreativas en conjunto y, primordialmente, asegurar la promoción y protección de los derechos de los y las jóvenes concurrentes al Centro socio-educativo Lelikelen. Bajo esta nueva dirección y en compañía de un gran equipo de personas se propuso abrir los brazos a un sector juvenil históricamente estigmatizado, excluido y marginado. Así, en el año 2008 se pasó de trabajar con 60 jóvenes a tener una comunidad educativa de 400 chicos/as de diferentes barrios de la ciudad, por lo general, barrios muy vulnerables y carenciados. Existió un gran cambio de paradigma, se puso en marcha una mirada diferente para con los/as jóvenes.

Es decir, el Centro socio-educativo Lelikelen emprendió una política social dirigida a los/as adolescentes como sujetos/as de derechos. La SENAF comenzó a trabajar fuertemente para proporcionarle al establecimiento educativo un nuevo enfoque. En esos años se crea la Ley de Protección Integral de Derechos del Niño y del Adolescente y todo empieza a pensarse desde esta lógica. Por tanto, ya no sólo se resguardaba a los/as jóvenes, sino que se además se comenzaron a proteger sus derechos. Esta ley exigió poner en práctica todo un sistema para lograr la protección integral de los derechos de toda la comunidad infanto-juvenil. Bajo esta idea, el Centro socio-educativo Lelikelen se configuró con tres organismos estatales: la SENAF, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Equidad y Promoción de Empleo, que ofrece formación profesional para jóvenes.

El Centro socio-educativo Lelikelen, cuyo eje central es la educación formal y laboral para jóvenes, funcionó siempre en el mismo edificio ubicado sobre la calle Tránsito Cáceres de Allende 250, perteneciente a la SENAF. Se encuentra en la zona centro de la ciudad,

acompañado por el Espacio de formación y Expresión artística Nuestras Manos y su manzana se compone de los edificios de diversos organismos estatales como lo son la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), el Polo Integral de la Mujer, y la Secretaría de lucha contra la violencia a la mujer y trata de personas. También, en la zona se encuentra la Comisaría N° 1 - Unidad Judicial 1-, la Capilla de la Santísima Trinidad y la Plaza de los niños. Además, frente al centro socio-educativo está el viejo edificio de la Terminal de Ómnibus. Esto, marca un importante flujo peatonal y automovilístico dotando a la zona de un constante movimiento.

El edificio del Lelikelen sobresale por el colorido mural que sorprende a quien camina por la zona. Una pared plasmada de arte, da pistas de lo que se encontrará al traspasar la puerta vaivén del edificio. La inscripción *Construyendo un mundo mejor: participando, trabajando, aprendiendo, conociendo, educando, incluyendo, creando, jugando* nos invita a conocer su misión de satisfacer las necesidades socioeducativas y de inclusión laboral de los/as jóvenes de la comunidad popular cordobesa, a través de la educación formal, la educación para el trabajo, la práctica laboral, la orientación y capacitación artística, en un marco de respeto de sus derechos, escucha activa y contención afectiva. Por tanto, cuando se recorre el establecimiento del centro socio-educativo Lelikelen se observa en la parte baja de éste, un escritorio de recepción para acompañar a quien ingresa, una sala vidriada de preceptores/as de libre entrada y posibilidad de contacto, los baños distinguidos por sexo, y luego, hacia la izquierda, un largo pasillo donde se ubican los ingresos a las diversas aulas y al final del extenso pasaje la biblioteca como espacio de uso común y destinado a diversas actividades. Al llegar, la persona es recibida por un ambiente jovial y todo su campo visual se ve intervenido por la gran cantidad de afiches educativos, con fechas patrias, collages de los/as estudiantes y recordatorios de las actividades y talleres que se brindan en el lugar. De esta manera, el establecimiento se caracteriza por ser un edificio en buenas condiciones. Sin embargo, presenta ciertas falencias como el faltante de enchufes en buenas condiciones dentro de las aulas, puertas sin picaporte, y rejas que cubren todas las ventanas del edificio.

Luego de recorrer la institución y entrevistar al equipo de trabajo, constatamos la necesidad de crear instancias educativas donde trabajar desde la comunicación, como herramienta para recuperar la reflexión y el sentido crítico de los y las jóvenes. También, se pudo observar como desafío futuro el reconocer y recuperar las potencialidades de los/as jóvenes proponiendo alternativas pedagógicas creativas y participativas. Esto, motivó nuestro interés por llevar adelante allí nuestra propuesta de taller lúdico y creativo, donde los/as jóvenes puedan reconocerse como productores/as de sus propios discursos, tanto como sujetos/as con

enunciación propia. Así pues, planteamos una práctica comunicacional con la finalidad de lograr la vivencia de experiencias subjetivas, que les permita reflexionar sobre sí mismos/as, para narrarse y enunciarse de otros modos. Por tanto, consideramos indispensable, en esta propuesta de taller la presencia de los/as jóvenes a través de su enunciación, ya que la narrativa los/as revaloriza como sujetos/as con capacidad para organizar y comunicar su experiencia. Al mismo tiempo, mediante la narratividad las personas se empoderan expresando sus ideas, muchas veces ocultas por convencionalidades cotidianas. Entonces, apostamos a que el desarrollo de la capacidad de escucha de sí mismo/a y de los/as otros/as pueda construir una comunicación horizontal, participativa y dialógica con el mundo que los/as rodea.

I.II ¿Con quiénes compartimos el recorrido?

Nuestra intervención se dirigió a los/as jóvenes de entre 14 y 18 años que se encontraban cursando el Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria y de formación laboral (PIT). Justamente, nos interesó trabajar en este programa, porque aquí acuden jóvenes que por distintas circunstancias de la vida y/o por dificultades en la escolarización común, se encontraban fuera del sistema escolar. Nuestra motivación pasó por generar una instancia donde ellos/as puedan integrar sus capacidades emocionales y producir mensajes alternativos, para que se apropien y constituyan como dueños/as de su presente y de la realidad inmediata. Así pues, nos parece importante atender a lo que tiene para decir ese otro/a, que pocas veces fue escuchado/a, así como también, indagar cuáles son sus necesidades. Vale aclarar que, nuestro acercamiento nace del deseo de intervenir junto a otros/as y consideramos que este encuentro con los/as demás deviene revelador para ambas partes. Es decir, la apuesta es construir un todo colectivo que crezca encuentro a encuentro.

La mayoría de los/as jóvenes que participaron del taller, se encuentran inmersos en diversas situaciones sociales comprometidas. Muchos/as de ellos/as socialmente vulnerados/as, pertenecientes a sectores de bajos recursos, a zonas periféricas de la ciudad o familias numerosas atravesadas por el desempleo. Existen casos de jóvenes que tienen hijos/as a cargo, y no cuentan con un sustento económico acorde a su realidad. Asimismo, algunos/as de los/as jóvenes, presentan trayectorias escolares interrumpidas o discontinuadas, problemáticas judiciales, nulas oportunidades laborales o se encuentran desempleados/as, o con empleos de baja calidad. Por tanto, la mayoría de ellos/as se reconocieron como parte de un grupo que, al menos en algún momento de su vida, sufrió vulneración, estigmatización, exclusión y

discriminación. En efecto, apostamos a la educación, dado que, nos permite ser con otros/as y entablar espacios de debate, interpelación y crítica de los supuestos que creíamos saldados. Así, el encuentro con los/as otros/as nos permite poner en cuestionamiento o en tensión, aquello dado como supuesto. En otras palabras, el encuentro con los/as demás, permite compartir distintos modos de interpretar la realidad que habitamos y de la misma manera, amplia nuestros modos de pensar, transformar y avanzar.

I.III. Taller de comunicación: activá el poder de tu voz

El taller, Activá el poder de tu voz, propuso un encuentro semanal durante los meses de Julio, Agosto y Septiembre del año 2018, con una duración promedio de una hora cada uno. Se propuso realizar actividades interactivas y participativas para contribuir al desarrollo de una comunicación horizontal, libre, igualitaria y dialógica que nos permita reconocer a los/as demás y a uno/a mismo/a. Hablamos, de crear una instancia de comunicación a través de la cual se recupere la creatividad, la reflexión y el sentido crítico. De esta manera, el objetivo del taller fue fomentar la participación democrática de los/as jóvenes para que logren expresar su visión de mundo. Se pusieron en juego herramientas para que cada cual logre, a lo largo de ésta práctica, reconocerse como sujeto/a parte de un ámbito de socialización y creación colectiva. Dado que, propusimos crear instancias para fortalecer la comunicación entre los/as jóvenes y promover posiciones críticas frente a los contenidos producidos por los medios. Así pues, pretendimos que los/as jóvenes busquen identificar y priorizar los temas que les preocupan e inciden directamente en el desarrollo de sus vidas cotidianas. El trabajo apuntó a que se vean como actores/as con capacidad de incidencia aportando a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Para ello, desarrollamos una planificación con objetivos y actividades, siempre adhiriendo a una estrategia en común a todos los encuentros. Es decir, los objetivos se fueron trazando en función de lo que surgía en el encuentro anterior, estableciendo un eje conector entre las diferentes clases. Conviene subrayar que, la idea siempre fue trabajar sobre una multiplicidad de temas, aunque la mayoría no fueron establecidos a priori. Muchas de las temáticas fueron propuestas por los/as jóvenes partícipes del taller construyendo un espacio de creación y producción colectiva. En concreto, la práctica tuvo objetivos específicos abordados de múltiples maneras a lo largo del taller. En primer lugar, decidimos: crear una instancia de comunicación donde habilitar el ejercicio humano del derecho a la comunicación y la

ciudadanía, procediendo grupal, cooperativa y democráticamente. En segundo lugar, nos propusimos: fortalecer el proceso oral de los/as jóvenes concurrentes al taller, construyendo una comunicación horizontal y dialógica. En tercer y último lugar, nos planteamos: crear instancias de autoconocimiento y crecimiento personal.

Así pues, en una primera instancia se trabajó sobre la presentación del proyecto y del grupo a través de juegos para fundar el vínculo grupal y crear un espacio de confort y confianza entre los/as integrantes del taller. Por otro lado, cada encuentro tuvo a su inicio una pequeña actividad que dio cuenta de manera lúdica y creativa el tema a abordar en la respectiva jornada. Y, seguido a esto, se desarrolló de manera más profunda el tema correspondiente a cada módulo, mediante la implementación de diferentes propuestas, como debates, ocupación del espacio, trabajo en pequeños y grandes grupos, entre otros. Para concluir, rutinariamente, se invitó a los/as jóvenes a una charla-reflexión final donde cada participante pudo compartir sus sensaciones en relación al encuentro o lo que deseó comunicarle al grupo. Así pues, durante toda la propuesta de taller se trabajó con las técnicas participativas de la Educación Popular ya que, proponen otorgar protagonismo a todos/as los/as participantes del proceso aprender-enseñar, generar debates, mejorar la confianza en uno/a mismo/a y en los/as otros/as y, fundamentalmente, establecer el diálogo como la base de todo encuentro relacional. Además, durante nuestra práctica de taller, siempre se realizaron producciones que lograron materializar lo trabajado en cada encuentro. Esto se llevó adelante, dado que, en todo momento se pretendió que los/as jóvenes puedan quedarse con un producto tangible que demuestre su trabajo y participación.



CAPÍTULO II

LA JUVENTUD ENTRE LA IMPOSIBILIDAD Y LA OPORTUNIDAD



II.I. Juventudes diversas, múltiples y complejas

“Tal vez algún día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud.”

Quino

Muchas veces, solemos hablar de juventud y referir únicamente a ésta como una etapa de la vida. Pensamos y concebimos como instancias naturales a la infancia, adolescencia, adultez, y vejez; como momentos fijos, dados y preestablecidos en el ciclo de la vida. Esto marca la existencia de determinados rasgos y conductas propias de los distintos grupos de edad y da cuenta de las condiciones simbólicas que establecen cómo se debe ser y estar en cada una de las etapas de vida. Pero si sólo se toma en consideración la dimensión etaria como dato de ideas y prácticas desde el comienzo estamos negando la influencia y participación de otros factores, como la clase social, género, pertenencias culturales, entre otros. Así, no se puede hablar de jóvenes o juventud de manera uniforme, homogénea o indistinta; simplemente porque referimos a un entramado social complejo. Por tanto, es necesario rever la dimensión juventud y su típica y única aceptación como período de transición y etapa de vida. Es necesario reconocer la existencia de juventudes y construir miradas integradoras de lo juvenil. En sí, la actualidad nos exige observar desde la diversidad el presente del mundo.

Los sociólogos Mario Margulis y Marcelo Urresti (s/f) dirán que la juventud es más que una palabra al dar cuenta que esta categoría tiene usos, sentidos y efectos diversos. En otras palabras, la juventud no será posible de definir única y exclusivamente por la edad y características establecidas universalmente. Siguiendo a Margulis y Urresti (s/f) esto se complica aún más cuando esta categoría “(...) refiere no sólo a un estado, una condición social o una etapa de la vida, cuando además significa un producto.” (p. 1). Entonces, según los autores, la juventud es una construcción que se da dentro de las sociedades, y a medida que el entorno cultural, social, político y económico cambia, también mutan los modos de definirla y los sentidos que se le adjudican. Además, no existen formas naturales de ser joven, vivir y experimentar la juventud. Todos y todas experimentan esta etapa de la vida de diversas maneras dependiendo, muchas veces, de las condiciones objetivas, la cultura y el entorno próximo en donde la persona está inmersa. Por lo tanto, referir a la juventud, implica poner atención a las diversas formas de ser y sentirse joven; a las diversas maneras de habitar las circunstancias del vivir.

De esta manera, la juventud “(...) como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve.” (Margulis & Urresti, s/f, p. 2). Debido que la condición histórico-cultural de la juventud no se ofrece ni se vive de igual forma por todos/as los/as integrantes de la categoría joven es que el concepto de juventud adquiere distintos sentidos de acuerdo al contexto social en que es usado. Entonces, al plantear la condición de juventud se deberá incorporar los aspectos relativos a las desigualdades sociales que en ella están implícitos. Así, los sociólogos Margulis y Urresti (s/f) plantean que la forma específica de la condición de juventud es la noción de “moratoria” social. Lo cual implica aquel período en que las personas obtienen aprobaciones para explorar sus potencialidades, disponer de grandes lapsos de ocio y mejorar académicamente.

Como se dijo, es necesario distinguir entre las condiciones desiguales que existen (particularmente el sector social de pertenencia) entre personas de los mismos grupos etarios. Ya que, los/as jóvenes de sectores medios y altos tienen, en su mayoría, oportunidades varias para estudiar, posibilidad de postergar las responsabilidades de la vida adulta, emprender la búsqueda de trabajo formal, asumir la formación de una familia, entre otros. Pero, desde este punto de vista, los/as integrantes de los sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a esta definida y limitada condición de juventud; en sí no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma establecida. Dado que, generalmente, ingresan tempranamente al mundo del trabajo, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento, unión temprana o consolidación por hijos), entre otros. Es decir, carecen del tiempo y el dinero para vivir el periodo de la juventud con relativa despreocupación y ligereza. En sí: “(...) ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la memoria incorporada, las instituciones.” (Margulis & Urresti, s/f, p. 10).

Como bien remarcamos los/as jóvenes como sujetos/as sociales constituyen un universo cambiante y discontinuo que supone un sistema complejo de atributos y diferencias, por lo que sería erróneo catalogarlos/as bajo una categoría homogénea. Resulta fundamental no perder de vista las diferencias que existen simultáneamente bajo el concepto de juventud, una de las más condicionantes es la diferencia socioeconómica, que implica una variación de posibilidades, privaciones, derechos, accesibilidades de las que gozan o carecen los/as jóvenes. Las generalizaciones suelen resultar equívocas y peligrosas, sobretudo en una sociedad clasista

donde los estratos sociales marcan y modelan las identidades personales. Por ésta razón hacemos hincapié una y otra vez en la importancia de saber “(...) de qué jóvenes estamos hablando, dónde están sus anclajes profundos y sus anclajes situacionales.” (Reguillo, 2000, p. 152). En definitiva, la condición de juventud demuestra una intensa heterogeneidad y distintas maneras de ser y estar en la vida. Es así que lo correcto es hablar de juventudes diversas, múltiples y complejas estrechamente relacionadas con la clase social, el contexto cultural y político, la inserción en la familia e instituciones, el género y grupos de pertenencias.

Pese a las diferencias y la heterogeneidad de este grupo social, el ser joven lleva consigo ciertos límites que los/as mantiene distantes y ajenos/as de su propia realidad. Se les impone una desconfianza que impide la reflexión crítica para que puedan superar sus situaciones y revertirlas. Según lo expuesto, y haciendo eco de las palabras del filósofo Martín Hopenhayn (2011), se observa la existencia de ciertas tensiones o paradojas en cuanto a la inclusión en la juventud. En primer lugar, Hopenhayn (2011) sostiene que en la actualidad la juventud cuenta con un mayor acceso a la educación formal, pero con excesivas restricciones en el acceso al trabajo. Es decir, la juventud actual está más incorporada: (...) a los procesos consagrados de adquisición de conocimientos y formación de capital humano, pero más excluidos de los espacios en que este puede realizarse, a saber: el mundo laboral y la fuente de ingresos para el bienestar propio.” (Hopenhayn, 2011, p. 285). Esto demuestra que los avances técnicos reclaman mayor dedicación a la educación formal, y a la vez, vuelve más inestable el empleo, y más aún para quienes ingresan al mercado laboral sin experiencia de trabajo. Lo cual implica dedicar más años a la formación académica y, aun así, quedar librado/a a la incertidumbre del mundo laboral.

Otra de las tensiones que marca el filósofo Hopenhayn (2011) en la inclusión a la juventud es que los/as jóvenes cuentan con un mayor acceso a la información, más participación y conocimiento de redes informáticas y consumo de medios de comunicación en relación a otros grupos etarios; pero esto no logra un acceso al poder. En consecuencia, la juventud es excluida de los espacios sociales deliberativos y decisorios, privándoles su cualidad como sujetos/as de acción y discurso. Sin embargo, los/as jóvenes no están ausentes y desinteresados/as de los espacios participativos y deliberativos, como muchas veces el discurso hegemónico nos hace creer. Simplemente, se los/as excluye de dichos espacios, se toman decisiones ajenas a sus propios intereses, sin consulta ni previo aviso. Por ende, a los/as jóvenes se les priva la posibilidad democrática de la que debería gozar todo/a ser humano/a: la posibilidad de decidir. Así, los/as jóvenes, son parte de un sistema que omite su presencia, nadie los/as representa ni deja representar, se acallan sus voces, se privan sus derechos, se los/as

mantiene invisibilizados/as. A pesar de lo dicho, los/as jóvenes poseen mejor que nadie la aptitud de sacar a la luz cuestiones relativas, y por ende propias, de la condición juvenil que no están siendo escuchadas.

Probablemente, lo anterior evidencia otra tensión o paradoja de la juventud actual. Según Hopenhayn (2011) existe una gran diferencia entre el consumo simbólico y el consumo material. Es decir, hay un real aumento en el acceso a la información, el conocimiento, mensajes e imágenes, pero, esto no se corresponde con el acceso a bienes materiales, debido que la principal fuente de ingresos es el empleo, y como se dijo, el desempleo juvenil está en la cima más alta. Por tanto, la juventud queda desprotegida ante la vorágine de propuestas de consumo simbólico, sin un real consumo material que pueda hacerles frente.

Por último, y como resultado de lo comentado, Hopenhayn (2011) muestra una cuarta y significativa tensión. En principio, la juventud actual cuenta con mayor autonomía, pero, menos posibilidad de materializarla. Los/as jóvenes, a diferencia de los/as adultos/as, poseen capacidades para afrontar los desafíos y novedades de la sociedad moderna, como se dijo, más años de escolaridad, conocimiento de las nuevas tecnologías e internet, mayor consumo de los medios de comunicación, entre otros. Sin embargo, lo dicho rápidamente se topa con factores que impiden el desarrollo de la autonomía juvenil: “(...) mayor dilación de la independencia económica, porque en la actualidad hay mayores requisitos en materia de instrucción formal y más dificultades para obtener una primera fuente de ingresos.” (Hopenhayn, 2011, p. 286); también, dificultades de concretar una vivienda propia, etc. Así: “Esto produce una asincronía novedosa entre una precoz expectativa de autonomía moral y una larga postergación de la autonomía material.” (Hopenhayn, 2011, p. 287).

Lo descrito anteriormente converge en la necesidad de comprender que la juventud es un actor clave para la construcción de un futuro mejor, más libre y equitativo. Pero para esto, los/as jóvenes deben tener un pleno acceso a la oportunidad de protagonismo para ser y estar es su máxima expresión en la sociedad sin ser limitados/as de antemano. En sí, los/as jóvenes son agentes de acción y capaces de contribuir positiva y activamente al desarrollo de una sociedad más equitativa, diversa y solidaria. Por lo tanto, el presente exige que las instituciones públicas desarrollen condiciones y oportunidades para que todos/as los/as jóvenes ejerzan su derecho a la libertad de pensamiento y de expresión, profundicen su capacidad de producción y análisis crítico y fortalezcan su rol protagónico en el desarrollo de su subjetividad. Debido que, muchas veces, ocupan un lugar indeterminado en el sistema social, un sistema que los/as

excluye de las categorías preestablecidas, dejándolos/as en un campo de oscilación e incertidumbre entre la niñez y la adultez. Resulta una tarea difícil para los/as jóvenes existir a través de ellos/as mismos/as cargando sobre sí el peso de las catalogaciones y los estigmas sociales de la dimensión juventud.

Asimismo, la aparición de los/as jóvenes en diferentes escenarios abre posibilidades enriquecedoras. Visibilizarlos/as como actores/as sociales con capacidad propia, crítica y reflexiva, capaces de denunciar y reivindicar la posibilidad de representarse a sí mismos/as permite que participen desde un lugar correspondido y democrático. Es decir, que los/as jóvenes puedan ejercer su lugar de participación política, enunciación y comunicación, conlleva a la posibilidad de ser escuchados/as. Y de esta manera, dejen de decidir por ellos/as aquellos/as que no conocen su mundo ni se interesan en hacerlo, que hacen oídos sordos a sus demandas y los/as estigmatizan a través de miradas llenas de juicios. Como bien afirma Reguillo (2000), si se desmonta críticamente el sistema que los/as construye como jóvenes “(...) encontraríamos que bajo esa denominación o categoría no se oculta ninguna "esencia", sino que, en todo caso, en ella habitan hombres y mujeres que intentan construirse a partir de su relación con los/as otros/as y afirmarse en el mundo” (p. 96).

II.III La juventud bajo las desigualdades del tejido social

*“Este mundo, que ofrece el banquete a todos
y cierra la puerta en las narices de tantos,
es al mismo tiempo igualador y desigual:
igualador en las ideas y costumbres que impone
y desigualador en las oportunidades que brinda.”*

Eduardo Galeano.

La segregación social define el devenir de las sociedades actuales. Las diversas maneras de segregar y marginar a sectores sociales demuestran su continua y desenfrenada expansión. Ahora bien, cuando uno/a comprende la segregación social de la que forma parte, consecuentemente se permite ver las desigualdades y desintegraciones bajo las que se construye el tejido social. Hay quienes sufren un debilitamiento del sentimiento de ciudadanía, simplemente porque alguien les ha quitado esa posibilidad, les ha reducido sus oportunidades, coartado sus libertades y privado de sus derechos civiles, políticos, económicos y sociales. Así,

se entiende que, la reducción de oportunidades y la privación de cualquier derecho implica de trasfondo el fomento de la desigualdad y por ende el crecimiento de una sociedad segmentada de la que como seres humanos/as somos responsables y consecuentes; una segmentación que lejos de disolverse se vuelve cada vez más resistente. Entonces, hablar de segregación social, implica hablar de la ausencia de interacción entre actores/as distintos/as, cuyas distinciones se conforman de acuerdo a posibilidades otorgadas o determinadas privaciones y carencias. Es decir, la diferencia de oportunidades produjo una especie de dialéctica en la que, por un lado, se encuentran aquellos/as integrados/as y aptos/as para competir dentro de una sociedad segmentada, pudiendo reproducir sus capitales económicos, sociales y culturales. Mientras que, por el otro, se encuentran aquellos/as en insuficiencia de recursos para competir dentro de las reglas que impone este sistema. Claramente, en esta situación, reina la disparidad de oportunidades y, en consecuencia, desencadena estigmas y dificulta los procesos de integración social de quienes se encuentran en desventaja. Concretamente, hay un sector de la sociedad cuya realidad se encuentra olvidada, abandonada y estigmatizada fuertemente.

Frente a estas diferencias y ante la falta de integración social es que surge el criterio de la marginalidad como aquella condición social de vulneración en que se da el recorte de oportunidades. Además, la marginalidad, implica la imposibilidad de participación de las personas en ciertos lugares donde les corresponde participar. Quienes se encuentran en situación de marginalidad conforman un grupo social al que históricamente se le ha negado el disfrute de ciertas oportunidades y la privación de derechos. Este sector de la sociedad, cuya realidad está marcada por la relegación social, queda total o parcialmente fuera del sistema educativo, laboral, político, y socioeconómico principalmente. Paralelamente, se constituyen en un grupo social vulnerado e inserto en situaciones de desventaja y exclusión. Por lo tanto, hablar de marginalidad implica pensar a los/as sujetos/as en relación a su contexto sociocultural y económico. Ya que, la persona comienza a sentirse marginada cuando tiene dificultades para responder a las exigencias o demandas que le exige su contexto y entorno social próximo. Por ende, es el contexto social el que determina la marginalidad que afecta a la persona, en función de sus necesidades satisfechas o insatisfechas y su lugar de participación en la sociedad. En palabras de Agustín Salvia (2012), una persona es marginal “(...) no porque no desea participar del proceso de modernización sino porque el modelo de desarrollo económico no permite que tal proceso ocurra (...) la masa marginal tiene que crear su propia resistencia (...)” (p.18).

Esta situación de desigualdad, abandono y exclusión en las sociedades actuales afecta en gran medida a los/as jóvenes de sectores populares y carenciados. Es decir, gran parte de estos/as jóvenes son relegados/as del sistema de desarrollo y crecimiento político, económico

y social que persiste en la actualidad. Con el correr de los años, se observa la gran cantidad de jóvenes víctimas de realidades donde las necesidades vitales básicas no están cubiertas y abundan todo tipo de carencias. Muchos/as de los/as jóvenes pertenecen a sectores de bajos recursos, a zonas periféricas de la ciudad o familias numerosas atravesadas, generalmente, por el desempleo. Existen casos donde los/as jóvenes tienen hijos/as a cargo a muy temprana edad, y no cuentan con un sustento económico acorde a su realidad. Asimismo, presentan trayectorias escolares interrumpidas o discontinuadas, problemáticas judiciales, nulas oportunidades laborales o se encuentran desempleados/as, o con empleos de baja calidad. En efecto, el ser joven hoy, está estrechamente relacionado con el entorno social y cultural al que se pertenece. Así pues, son muchos/as los/as jóvenes que sufren el riesgo de exclusión y están expuestos/as a miradas negativas impulsadas por los medios de comunicación y adueñadas por la sociedad en general.

Así pues, los/as jóvenes marginado/as por ocupar posiciones sociales subordinadas son estereotipados/as como identidad colectiva por los modos heteroproducidos por el mercado, la publicidad, los medios, la política y la sociedad en general. El contexto de los/as jóvenes segregados/as y marginados/as, del cual vale aclarar que no son responsables, define y construye sus identidades y en consecuencia sus catalogaciones. Al mismo tiempo, “(...) los discursos para descalificar se intensifican y se cierran alrededor de ellos, tanto “desde abajo”, en las interacciones ordinarias de la vida cotidiana, como “desde arriba”, en los campos periodístico, político y burocrático (y a veces científico)”. (Wacquant, 2007, p.194). Sólo basta con imponer la creencia prejuiciada que se tiene de los/as jóvenes para mantenerlos/as en su estado de relegamiento y exclusión. En efecto, los discursos que descalifican a los/as jóvenes se intensifican desencadenando como consecuencia principal la marginalidad. Al mismo tiempo, nacen los patrones contemporáneos de desigualdad, típicos de políticas neoliberales que, en lugar de reducirse, se refuerzan diariamente.

En coincidencia con lo expuesto, retomamos resultados de la investigación de UNICEF (2017) sobre la juventud. Ésta arrojó que en nuestro país hay más de 5 millones y medio de adolescentes entre 10 a 18 años que experimentan el derecho formal y su ejercicio efectivo dependiendo del lugar donde nacen y las características socioculturales y laborales de sus familias. Así, se indica que aproximadamente 1 de cada 2 adolescentes de entre 13 y 17 años vive en situación de pobreza. Por tanto, es decisivo defender un enfoque con base en los derechos humanos que incluya “(...) el reconocimiento y el respeto de la dignidad y la capacidad de acción de los adolescentes; su empoderamiento, ciudadanía y participación activa

en sus propias vidas; (...) y el ejercicio de sus derechos humanos, sin discriminación.” (UNICEF, 2017, p. 10). En efecto, ninguna persona podrá lograr una real inserción en la sociedad sin el previo logro del reconocimiento y el pleno ejercicio de sus derechos.

De esta manera, las situaciones de vulnerabilidad o desprotección reclaman atención especial, ya que, los/as jóvenes condenados/as por la sociedad son obligados/as a vivir excluidos/as y limitados/as en el intento de escapar a este destino de ser y estar al margen de la sociedad. Así, la juventud marginal sufre dificultades materiales, pero también privaciones culturales, educativas, laborales y de toda índole. Conviene subrayar que, el sector juvenil marginal se ve afectado por las insuficiencias del sistema y esto incide directamente en su comportamiento social y su integración a la sociedad. Como se dijo, hablamos de jóvenes al margen de un sistema educativo, que los/as priva de terminar sus estudios por sus condiciones materiales y culturales, que los/as castiga y, en el peor de los casos, los/as expulsa por sus comportamientos. Se practica una educación bajo el peso de los estigmas, que se olvida de su verdadero rol como herramienta fundamental, para que estos/as jóvenes marginados/as transformen la realidad que les pesa. Asimismo, hablamos de jóvenes al margen de un sistema laboral repleto de exigencias, que los/as priva de un trabajo digno y salubre, y que, en consecuencia, los/as obliga a trabajar en lugares y horas inseguras por pagos insuficientes. Estos/as jóvenes deben prepararse para un mundo que les exige salir a trabajar, pero que a su vez les cierra las puertas del ámbito laboral. Es sabido que la sociedad no ofrece las mismas posibilidades laborales para todos los estratos sociales. En definitiva, “(...) el joven marginal sólo se integra al sector informal del mundo adulto; solamente algunos de ellos tendrán la posibilidad de obtener un empleo con mediana estabilidad y status. Así se reitera la marginación que afectará su vida adulta.” (Serrano, s/f, p.14).

Entendemos que la educación y el trabajo son dos factores claves de integración social, que al interrumpirse colocan en una situación de desventaja a los/as jóvenes que deben pasar por ello. Así, la mayoría de los/as jóvenes en situación de marginalidad se ven privados/as de terminar sus estudios con reducidas posibilidades de emanciparse, construir modelos de vida propios e integrarse socialmente. Como bien afirma Agustín Salvia (2012) estos/as jóvenes “(...) van quedando como una especie de fuerza de trabajo excedentaria, que el mercado no requiere, no demanda, no necesita. Por mucho que tengan igualdades credenciales educativas, que sus pares de clase media, estos jóvenes quedarán al final de la fila. (p.18).

Entonces, las limitaciones que posee el sector juvenil marginal para estudiar, trabajar e insertarse socialmente se relacionan con las condiciones de desigualdad propias y reproductivas

del sistema social en su conjunto. Allí, es donde radica el origen de la problemática: “(...) el tipo de vestimenta, el color de piel o el modo de hablar los denuncia como sujetos pobres, es decir, como masa marginal (...) (Salvia, A. 2012, p.18). Hablamos de jóvenes al margen del cuidado comunitario, a los/as que el control social en lugar de protegerlos/as, los/as castiga y persigue. La situación juvenil marginal, en lugar de ser una situación de carencia, de necesidad y de derechos vulnerados, termina siendo un delito y se la criminaliza. El control social que se ejerce sobre estos/as jóvenes y no sobre los/as de otros estratos sociales marca las desigualdades bajo las que, como bien dijimos, se construye el tejido social. A causa de esto, es que se debe abandonar la errónea idea de que el problema de los/as jóvenes se encuentra en los/as propios/as jóvenes y asumir que el problema está en las limitadas posibilidades de inclusión que ofrece el sistema social para los/as jóvenes marginados/as.

En efecto, hacemos eco de las palabras de Reguillo (2000): “Pensar los jóvenes en contextos complejos demanda una mayor articulación entre las diferentes escalas geopolíticas, locales y globales y un tejido más fino en la relación entre las dimensiones subjetivas y los contextos macrosociales.” (p.46). Ante esto entendemos que los/as jóvenes estigmatizados/as, excluidos/as, criticados/as y vulnerabilizados/as son quienes más atención deberían recibir por parte de la sociedad y las políticas de Estado. Sin embargo, la realidad es a la inversa, en lugar de responder a sus demandas es a quien más se les da la espalda. “Los jóvenes en condiciones de marginalidad requieren de un sistema económico, social y cultural que los considere sujetos de derecho, no que los persiga y los obligue a reglas, logros y normas que no son ningún boleto de inclusión.” (Salvia, A., 2012, p.19).

II.III. El contexto cordobés: jóvenes en situación social comprometida

De acuerdo a lo desarrollado, también, es necesario conocer el nivel y estado de los indicadores de pobreza e indigencia correspondientes a nuestro país y provincia. Dado que, es urgente tomar conciencia de la realidad de la que formamos parte y, para ello, resulta necesario evaluar el desempeño de la política económica y social que nos atraviesa. El abrir los ojos a la situación socioeconómica nacional tanto como provincial, debería permitirnos hacer foco en diseñar políticas orientadas a rellenar vacíos característicos de un Estado ausente. En otras palabras, a enfocarnos en las vulneraciones de derechos por las que atraviesan los sectores de menores recursos, y así, reducir el índice de pobreza e indigencia.

Para comenzar, las estadísticas afirman que de los 13 millones de niños, niñas y adolescentes argentinos/as, casi 6 millones vive en condiciones de pobreza y marginalidad. Situándonos específicamente en la provincia de Córdoba, el Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (CIPPES), afirma que estadísticamente se trata de la provincia con mayor nivel de pobreza e indigencia en niños, niñas y adolescentes. Concretamente, estudios realizados en el tercer trimestre del año 2016, indicaron que el 55,63%, de los y las jóvenes de la provincia, es decir, 564 mil niños/as y adolescentes cordobeses, desarrollan su vida en contextos desventajosos. De manera que, integran un hogar que no satisface necesidades básicas de consumo y sufren de la vulneración y privación de sus derechos elementales. Esta valoración, está basada en el enfoque de ingreso, en el que se identifican aquellos hogares en donde no se satisfacen las necesidades básicas como la canasta básica, debido a no tener ingresos suficientes.

Asimismo, dentro de la población que vive en condiciones de pobreza, los/as niños, niñas y adolescentes de hasta 17 años, representan el 44,18%, mientras que, para la población total sólo representan un 29,8%. Lo que en otras palabras significa que, las familias con menores ingresos poseen mayores tasas de dependencia de niños/as que el promedio de la población general. Como resultado, se reducen las posibilidades de dicho sector de acceder a servicios y derechos básicos como lo son: la educación, la salud, una adecuada alimentación y nutrición, entre otros. Derechos y servicios, de los que se supone, debería gozar toda persona. Al mismo tiempo, las privaciones por las que atraviesan, son factores determinantes a largo plazo para este segmento de la población, que vale aclarar, no es el segmento minoritario en la provincia de Córdoba. No obstante, el territorio cordobés se encuentra en la cúspide con el índice superior en cantidad de hogares pobres con respecto a las demás provincias del país. Allí, la falta o informalidad laboral afecta significativamente a los hogares en condición de desventaja, dando un valor promedio, (al tercer trimestre de 2016) de 4,29 integrantes por hogar, que viven bajo condiciones de pobreza.

Por otra parte, un estudio realizado por la Dirección General de Estadística y Censos de la provincia de Córdoba del año 2010, indicó que 92.948 o el 15% de la población total de jóvenes de entre 14 y 24 años, se encuentra fuera del sistema educativo y laboral. Con respecto a esto, existe una lectura social que estigmatiza y criminaliza a dichos/as jóvenes llamándolos/as “*ni-ni*”, haciendo alusión a que ni estudian, ni trabajan, porque no quieren. Una estigmatización, que se da sin conocer de antemano sus verdaderas realidades. Puntualmente, en términos estadísticos el 67,3% de los y las jóvenes que se encuentran fuera del sistema

educativo y laboral, tienen el secundario incompleto por diferentes razones. Una de ellas, identificó que 50.726 de estos/as jóvenes son jefes o jefas de hogar, lo que implica el hacerse cargo de su familia y por ende dejar la educación en un plano secundario, empeorando las posibilidades de conseguir un empleo. En definitiva, un panorama porcentual que refleja las dificultades de acceso a la educación que sufren determinados sectores sociales, y que a su vez dan cuenta de la situación de vulneración de este segmento de la población cordobesa.

En conclusión, los números reflejan una realidad que está lejos de resolverse en tiempo presente si no se acciona contra la segregación social. De esta manera, si las condiciones de vida de los y las jóvenes no mejoran sustancialmente, la vulnerabilidad característica de los sectores populares tiende a volverse un círculo imposible de romper. Sus condiciones de vida actuales, llevan inevitablemente a la disminución de posibilidades y oportunidades de insertarse en un mercado laboral óptimo que les permita, en un futuro, la posibilidad de desarrollar su vida en un entorno pleno y saludable.

II.IV. Medios de comunicación: medios de estigma y catalogación

“El miedo que te venden lo pagamos nosotros.”

Anónimo.

Como bien se conoce, la influencia de los medios audiovisuales fomenta y genera opinión pública. Por lo tanto, el tratamiento mediático e informativo sobre los/as jóvenes es una importante cuestión a tratar. Generalmente las representaciones mediáticas transmiten significaciones sociales sobre las personas y sus conductas, construyendo y difundiendo discursos que contribuyen a representaciones sociales que condenan mediáticamente a los/as jóvenes. La tendencia de los relatos mediáticos concluye en repetitivos rasgos constitutivos de los/as jóvenes que destacan y atienden aspectos negativos como la recurrencia al delito, la violencia y los consumos problemáticos. Así, a diario, la juventud deviene en un recurso para la creación de noticias con énfasis en el drama y el morbo desdibujando las identidades de estos/as actores/as sociales. De esta manera, la constante circulación de representaciones negativas conlleva a justificar la exclusión y vulneración de este grupo social. Los grandes medios de comunicación predicán un discurso que ha estigmatizado y responsabilizado a los/as jóvenes, a los/as más marginados/as y vulnerados/as específicamente, como los/as responsables

del deterioro y la violencia. Sin embargo, la realidad es a la inversa, son estos/as jóvenes quienes más están siendo violentados/as, excluidos/as y perjudicados/as ya sea tanto material como simbólicamente.

Con respecto a lo expresado, haremos eco de la reflexión de Eva Da Porta (2008) sobre cómo se dan las narrativas mediáticas de los/as jóvenes. La autora observa que los medios de comunicación desde hace tiempo ponen en marcha dos narrativas audiovisuales contrapuestas y, a la vez, complementarias, referidas específicamente a los/as *jóvenes pobres*. En primer lugar, habla de una narrativa audiovisual de “(...) índole autoritario-represiva que deposita sobre la figura del “joven pobre” los rasgos estigmatizantes de la delincuencia, la amenaza a la seguridad privada y la peligrosidad de la violencia “gratuita” (...).” (Da porta, 2008, p.168). Aquí entran en juego el desprecio y la amenaza hacia la emergencia de imaginarios juveniles marginados, excluidos material y simbólicamente. Concretamente, se establece a los medios argentinos como los principales productores de identidades juveniles relegadas con una fuerte carga estigmatizante. Mientras que, en segundo lugar, Da Porta (2008) habla de una narrativa audiovisual de índole *reformista-correctiva*: “(...) un imaginario salvífico en torno a la figura del joven pobre que lo pone en el lugar de víctima/salvaje que se hace necesario “reeducar” para reinsertarlo en la sociedad.” (p.169). Esto es, incluir relatos que hablen, nombren y personifique a los/as jóvenes pobres en pos de otorgarles la palabra y el espacio. Sin embargo, esta narrativa audiovisual de tipo *reformista-correctiva* conceden el protagonismo y la presencia a medias, ya que ubican a los/as jóvenes desde tramas que no les pertenecen, y en ocasiones, tampoco se reconocen en éstas. Se pone en juego un relato que está única y exclusivamente dirigido a las audiencias que poco tienen que ver con el grupo social al que refieren. En definitiva: “El trabajo estigmatizador de los medios audiovisuales renueva en cada noticia, en cada ficción juvenil, este identikit que identifica a los potenciales enemigos de la sociedad a partir de rasgos físicos, lingüísticos y culturales (...).” (Da Porta, 2008, p. 170).

En relación a lo comentado, y con base en datos empíricos, la Defensoría del Público (s/f) llevó a cabo una ardua y extensa investigación que identificó que recurrentemente los relatos mediáticos condenan estableciendo una estrecha vinculación entre conductas delictivas y su realización por parte de niñas, niños y jóvenes. Asimismo, se plantean determinadas conductas como representativas de la juventud. Es decir, determinadas narraciones periodísticas difunden abiertamente hechos negativos llevados a cabo por una persona y lo vincula directamente como característica definitoria del grupo social. Ahora bien, cuando el hecho a comunicar es positivo y favorable y el o la protagonista pertenece al grupo de las niñas,

niños y jóvenes, la cobertura se individualiza sin establecer ningún tipo de vínculo con el colectivo. Y como último dato relevante la investigación arrojó que en la agenda mediática las reuniones de jóvenes, ya sea como una manera de socializar, de organización o recreación no tienen lugar; pareciera ser que el relato periodístico únicamente comunica las reuniones reducidas al consumo de sustancias nocivas para la salud. Así, vemos cómo las narrativas mediáticas marcan tendencias que componen representaciones de la niñez y juventud única y exclusivamente relacionadas con el delito, la violencia y consumos problemáticos y poco saludables. Representaciones que escapan de una real visibilización de niños/as y jóvenes activos/as y presentes en sus contextos y capaces de llevar adelante acciones de diálogo, discusión, aprendizaje y proposición. Además de impedir otras tantas formas posibles y representativas de la diversidad y pluralidad que implica ser niño, niña o joven.

Aun así, las más fuertes estigmatizaciones caen sobre aquellos/as jóvenes de sectores populares vulnerados/as en sus desigualdades materiales, pero también víctimas de violencia simbólica. Las catalogaciones y prejuicios sociales establecidos, los miedos impuestos y los lugares desde donde se mira a estos/as jóvenes tienen inmediata vinculación con el discurso mediático, que, como poderoso modelador de opinión pública, impone modelos hegemónicos y erróneos de ver el mundo. Así, los/as jóvenes de sectores populares conviven y soportan cotidianamente catalogaciones y representaciones negativas que la sociedad les atribuye. “Entonces, ser un joven de los barrios periféricos o de los sectores marginales se traduce en ser "violento", "vago", "ladrón", "drogadicto", "malviviente" y "asesino" en potencia o real.” (Reguillo, 2000, p. 155). Recurrentemente en los medios audiovisuales de comunicación se muestra a estos/as jóvenes remarcando aspectos perjudiciales y visibilizando una parte fragmentada de la juventud. Asimismo, son intensamente frecuentes las miradas estigmatizantes anulando la multiplicidad de perspectivas y las voces propias de los/as jóvenes.

Así pues, la investigación llevada a cabo por la Defensoría del Público (s/f) arrojó que el discurso mediático totalmente apartado y distante de la realidad produce principalmente dos efectos no deseados. Por un lado, se plantea la existencia y crecimiento desmedido del debilitamiento del ejercicio de la ciudadanía comunicacional a cargo de los/as jóvenes. Y, por otro lado, los medios de comunicación audiovisual siembran desconfianza de la juventud como grupo social, activo y crítico. Por lo tanto, mientras las narrativas y discursos mediáticos continúen propagando miradas estigmatizantes, simplistas y desiguales, se perderán las audiencias juveniles y, paralelamente, reinará la homogeneización enunciativa. En sí, tanto el debilitamiento como la desconfianza hacia la juventud, y aún más hacia la juventud de sectores

marginados, constituyen un constante retroceso en la conformación de una democracia comunicacional de la que la juventud forma parte y reclama hace tiempo su reconocimiento y pleno ejercicio.

En efecto, los discursos hegemónicos instalados por los medios de comunicación producen determinadas representaciones o modelos identitarios que excluyen y limitan imponiendo cómo y de qué manera ser y estar en el mundo. Sin embargo, en este panorama dominante y arbitrario logran emerger formas alternativas que buscan brindar miradas y posiciones más inclusivas, críticas o reflexivas sobre la constante situación de exclusión social y división de clases. Consideramos como Da Porta (2008) que estas propuestas alternativas y contrahegemónicas no sólo deben dar batalla en los medios audiovisuales, sino también en otros ámbitos. En nuestro presente, la escuela puede presentarse, tal vez, como el único espacio común de formación y proyección de futuro. Es decir, a pesar de la crisis de las instituciones tras las transformaciones de la sociedad, la escuela, mantiene cierta legitimidad y capacidad de contención social. Ésta, todavía aparece como lugar de formación de sujetos/as partícipes del sistema democrático; como un espacio de cambio e inclusión. Dado que, entendemos que los/as estudiantes no son únicamente consumidores/as de formación académica sino también ciudadana, social y política. Ante esto, se busca dotar de palabras a estos/as jóvenes que constantemente están siendo hablados/as, interpretados/as y representados/as desde afuera. Así, hipotéticamente, se busca revalorizar “(...) la capacidad de los jóvenes de lograr un posicionamiento crítico respecto de los modelos de identidad estigmatizantes y discriminadores que los medios les proponen (...)” (Da Porta, 2008, p. 175). Desde la alternatividad se pueden llevar adelante propuestas educativas que pueden ser consideradas como prácticas de resistencia donde los/as estudiantes puedan intervenir, debatir, analizar y producir mensajes, para así, fortalecer y promover posiciones críticas frente a los contenidos producidos por los medios.

La importancia de lo dicho radica en que en las democracias modernas ha mutado enormemente la concepción clásica de ciudadanía. A partir de las transformaciones de las sociedades contemporáneas en sociedades globalizadas, fragmentadas e individuales “(...) la ciudadanía comenzó a verse como un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público, caracterizado por su capacidad de constituirse como sujetos de demanda y proposición en diversos ámbitos vinculados con su experiencia.” (Vargas, 2006, p. 30). De esta manera, Vargas (2006), explicita que se considera ciudadanos/as a aquellas personas que puedan reflexionar sobre los términos y condiciones de vida que los/as constituyen. Pero esto,

únicamente, se logra a partir del momento en que los/as sujetos/as entran en relación con sus pares para construir un colectivo social que se exprese conjunta y colectivamente en el espacio público. Así: “El ciudadano activo es un sujeto que reconoce la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de los derechos del grupo al que pertenece y exige a ese Estado soluciones.” (Vargas, 2006, p.30).

Ahora bien, qué lugar ocupan los/as jóvenes en esta nueva concepción de ciudadanía, si constantemente la sociedad moderna los/as priva de participación y expresión. Siguiendo el planteo de Vargas (2006) consideramos a la escuela como aquel espacio desde donde generar el cambio e incorporar a los/as jóvenes como actores/as partícipes de la sociedad y en pleno ejercicio de su ciudadanía. Ya que, compartimos la visión de que la escuela genera un espacio donde:

(...) se producen lecturas del mundo y se formulan las demandas, los derechos y las necesidades legítimas a partir de las cuales se actúa. Y al mismo tiempo, como una institución donde se imparten los saberes necesarios para la toma de decisiones y la acción colectiva e individual, ámbito de producción y circulación del conocimiento social y de las voces legitimadas para pronunciarlo. (Vargas, 2006, p. 31).

Así, se pretende comprender las diversas identidades juveniles y aceptar de una vez que los/as jóvenes no están por fuera ni ajenos/as a lo social, sino que su existencia, cuerpos, ideas y acciones se dan y configuran en relación a la sociedad de la que indudablemente forman parte. De esta manera, adherimos al desafío que enfrenta actualmente la escuela propuesto por Vargas (2006): “(...) trabajar desde sus realidades, con los productos y los procesos de producción cultural de los jóvenes, para tratar de 'escuchar' qué es lo que están tratando de decir (...)” (p. 32).

De esta manera, seguimos la propuesta de Rossana Reguillo (2013), quien enfatiza en la idea de entender a los/as jóvenes como sujetos/as capaces de constituirse como seres de discurso, es que se plantea la necesidad de crear propuestas de inclusión y participación colectiva. Es decir, asumir a los/as jóvenes como agentes y actores/as sociales críticos/as, reflexivos/as y activos/as. Reguillo (2013) nos invita a acercarnos a los lenguajes, espacios y sentidos que animan a los/as jóvenes y así comprender que “lo joven” se configura por múltiples mediaciones y campos de acción diferenciados. Creemos firmemente en que es necesario ganar espacios de inclusión y participación. Los/as jóvenes quieren participar, la pregunta es cómo hacerlo en una realidad que los/as exalta y reprime simultáneamente. Por

tanto, debemos colocarnos en su lugar y en el terreno de sus prácticas sociales; sin perder de vista que ellos/as mismos/as son actores/as en el mundo social y no fuera de éste. Mientras se sigan coartando sus voces y libertades seguiremos hablando de privación de derechos y por ende de ausencia democrática. Así, en lugar de evaluar el desempeño de los/as jóvenes desde las estigmatizaciones y prejuicios establecidos, la tarea consiste en averiguar cuáles son sus utopías y proyectos, qué aspectos aceptan y cuáles desearían cambiar de este sistema social que los/as mantiene en la incertidumbre, qué tan factible es su posibilidad de enunciarse y comunicarse. En otras palabras, la tarea consiste en comprender desde sus propios ritmos y espacios sus percepciones del mundo. Ya que, una sociedad más justa y democrática no se hace hablando de uno/a mismo/a, sino peleando por las libertades de los/as otros/as.

Resulta una necesidad que la juventud sea crítica frente a estas realidades marginadoras y excluyentes. Los/as jóvenes deben constituirse como seres críticos/as capaces de reflexionar y problematizar aquellas representaciones que se les atribuye a sus identidades. El presente reclama romper el círculo estigmatizador dentro del que se enmarca y limita a los/as jóvenes. Para así, lograr la apropiación y valoración del poder de la palabra y la voz propia de cada uno/a de los/as jóvenes que hacen y conforman la sociedad en su conjunto. Es decir, el presente reclama visibilizar públicamente a los/as jóvenes desde ellos/as mismos/as y no desde miradas ajenas. Únicamente así se logra expresar y reconocer sus intereses y preocupaciones.

Entonces, siendo parte de una realidad en donde los deseos de las instituciones son más importantes que los deseos de los/as jóvenes, nos encontramos con la tarea y el compromiso de crear instancias educativas y comunicativas que los/as tengan como protagonistas. Confiamos firmemente en que los/as jóvenes son actores/as sociales, y deben obtener su lugar en la sociedad. Son productores/as de discursos, acciones y hechos que deben ser reconocidos para poder lograr una real revitalización de la democracia. Con esto queremos expresar la necesidad de acercarnos a la comprensión de las identidades de los/as jóvenes, a través de sus prácticas y discursos.



CAPÍTULO III

EDUCAR Y COMUNICAR: DOS CARAS DE UN MISMO DESAFÍO



III.I. Educación popular para el cambio social: por una educación que libere y transforme

*“Libres son quienes crean, no copian
y libre son quienes piensan, no obedecen.*

Enseñar, es enseñar a dudar.”

Eduardo Galeano.

En la actualidad, en gran parte las lógicas que sostienen las políticas educativas tienen base en criterios de mercado, eficiencia, formación de competencias cognitivas, en sí, lógicas de bases económicas. Frente a estas prácticas neoliberales que disciplinan la enseñanza y que frustran el derecho a construir identidades diversas, es fundamental la búsqueda de alternativas que impulsen a repensar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica. Así, la educación consiste en construir el potencial del aprendizaje de cada persona, estimular la reflexión y acción sobre la realidad.

Este escenario acrítico e inhibitor del acto creador, carente de praxis, reflexión y acción implica repensar la educación desde otro lugar, desde otra mirada. Exige una propuesta pedagógica que incorpore a la persona, su historia y su cultura, fundándose como protagonista de su educación. De esta manera, los/as jóvenes, desde posiciones subjetivas más flexibles, reflexivas, exploratorias y con capacidad de trabajo en equipo pueden apropiarse de los procesos educacionales. Se invita a problematizar los límites de lo establecido y a crear nuevas experiencias de sí y de los/as otros/as. Lo dicho funda un camino para que los/as jóvenes puedan interrogarse y reflexionar sobre la práctica educativa en la cual se encuentran. Es decir, esta propuesta pedagógica alternativa, otorga posibilidades para ejercer el derecho a la pregunta, cuestionar el mundo, a los/as otros/as y cada uno/a de ellos/as.

Ante la toma de conciencia de estas lógicas de mercado que sostienen las políticas educativas, surge el paradigma teórico de Educación Popular de Paulo Freire. Una concepción de educación que viene a reajustar y replantear los modelos ya existentes, que propone rupturas, cambios y transformaciones a partir del desarrollo del pensamiento crítico de los/as participantes. La educación entendida como un proceso de participación y formación donde no sólo se consolide un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino también participativo, problematizador y dialógico. La propuesta de Paulo Freire implica una práctica educacional democrática y de apertura, basada en una pedagogía crítica y liberadora, así como también

desafiante en donde los/as educandos/as mediante su participación se conviertan en actores/as críticos/as de la realidad social a la que pertenecen, para así problematizar-la, resignificar-la y transformar-la. En efecto, una pedagogía que tenga las condiciones que le permitan a la persona descubrirse y encontrarse reflexivamente como sujeto/a constructor/a de su propio destino histórico. Así, la Educación Popular propone un método pedagógico que le ofrece a hombres y mujeres la oportunidad de redescubrirse a la vez que se asume reflexivamente el proceso donde se manifiesta y configura el propio ser. Sin embargo, nadie logra constituirse en soledad. Toda conciencia se conforma como conciencia de mundo en el necesario encuentro con los/as demás. Cada cual forjará su propio camino en este mundo compartido, pero todos y todas colaborarán en la construcción de este mundo común.

Por lo tanto, según Paulo Freire, la educación se constituye como práctica transformadora en la que los/as seres son parte desde su realidad, vida y mundo junto con los/as demás. Entonces, la educación planteada propone un proceso participativo y recíproco entre *educador/a-educando/a*, donde ambos/as se constituyen como protagonistas de un proceso en el que crecen juntos/as. “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.” (Freire, 2015, p. 90). Se entiende así que, enseñar no puede ser simplemente una transmisión de conocimientos, sino un proceso en el que se co-eduquen los/as participantes. Es preciso que la práctica educativa de cuenta de la necesidad de alcanzar una educación consciente del valor que lleva consigo la reciprocidad. “Cuánto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.” (Freire, 2006, p. 40). En definitiva, la educación propuesta implica un proceso permanente en el que los/as sujetos/as descubren, elaboran, reinventan y se apropian del conocimiento desde su propia experiencia y práctica social, así como también de la del resto. En este proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea la posibilidad de la autorreflexión de cada uno/a, la toma de conciencia de la voz propia, y la posterior inserción en el mundo, ya no como espectador/a, sino como actor/a. Aquí, el educador o la educadora es quien acompaña dicho proceso estimulando un aprendizaje conjunto y colaborativo. En suma, se aprende con reciprocidad de conciencia y experiencia, no hay profesor/a, más bien una persona facilitadora de la instancia educativa.

La propuesta freiriana de Educación Popular, se trata de una educación que problematiza e incita a descubrir, elaborar, reinventar y apropiarse del conocimiento. Según Freire (2009): “La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para

transformarlo.” (p.9). Desde esta perspectiva, se pone en juego un proceso de acción y reflexión que implica la conformación de seres críticos/as capaces de cuestionar su propia realidad en pos de algún cambio. Por tanto, el/la sujeto/a como protagonista del proceso educativo requiere de una relación dialéctica entre acción - reflexión. En otras palabras, sería establecer un lazo de correspondencia, concordancia y simetría entre el pensar y el hacer, en donde el/la sujeto/a tenga la posibilidad de narrarse, decidir, optar, crear y recrear el mundo, en el doble sentido de la dialéctica entre acción - reflexión. En sí, la educación que nos propone Freire, es notablemente problematizadora, liberadora, pero fundamentalmente crítica. Por tanto, exige una permanente postura reflexiva y, por sobre todo, una actitud que lleve siempre a la acción.

“Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos una nueva pronunciación.” (Freire, 2015, p. 104). De esta manera, se plantea una educación que despierte la conciencia de los/as participantes en donde la metodología educativa central sea el diálogo. Se pretende mediante el intercambio dialógico la problematización del propio conocimiento como un acto transformador y liberador de la propia realidad. El diálogo y la problematización concientizan. Justamente, es en la dialogicidad donde los/as individuos/as desarrollan una postura crítica, y se encuentran con los/as otros/as. Por lo tanto, todo el conjunto del saber y actuar se encuentra en la interacción donde los hombres y mujeres se reflejan en y con el mundo como condición fundamental para una verdadera humanización. En pocas palabras: “Hablar no es sólo servirse una lengua, sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen hombre y mundo a la vez.” (Barbero, 2003, p.31). El diálogo, el habla y el lenguaje son herramientas netamente necesarias para lograr un verdadero desarrollo de la persona en una educación como práctica liberadora y transformadora.

Asimismo, la propia subjetividad se constituye en la reciprocidad de la interlocución. “(...) es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo.” (Freire, 2009, p. 31). Los/as sujetos/as se encuentran una y otra vez en un mundo común y compartido por todos/as y es en este encuentro donde surge la comunicación y el intercambio dialógico. Al dialogar, ponemos en juego la palabra, la herramienta más valiosa con la que contamos de forma natural para comunicarnos. Por tanto, la palabra, además de ser una herramienta, es el origen mismo de la comunicación. En sí, sin diálogo no hay comunicación, en cuanto éste nos conforma desde un nosotros/as.

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. (Barbero, 2003, p. 79).

Así la Educación Popular es una invitación alternativa, diversa e inclusiva para mejorar los pequeños grandes espacios del mundo en donde nos toca actuar. Entendiendo que “(...) la comunicación es una condición de posibilidad, un sustrato desde el que se van construyendo los procesos educativos, la trama de sentidos sobre la que se configuran las prácticas educativas de producción del conocimiento y de formación subjetiva.” (Da Porta, 2017, p. 196).

Por otra parte, resaltamos la importancia de la dimensión de la presencia en los procesos educativos tal como lo propone Gomes Da Costa A. (1997). El pedagogo establece a la presencia como aquel elemento central, instrumento clave y el mayor objetivo de su pedagogía. Lo dicho implica una dialéctica entre la proximidad y el distanciamiento. Entonces, la presencia implica un doble juego que entiende a la proximidad como la instancia donde el educador o la educadora se acerca al/la educando/a y paralelamente busca identificarse con sus problemáticas, deseos, ideas y sentimientos de manera amable fundando una relación de calidad y confianza. Y el distanciamiento como el momento donde el educador o la educadora se aparta del plano de la crítica y aprende a captar los acontecimientos en toda su complejidad. Así, la pedagogía de la presencia que propone Gomes Da Costa A. (1997) busca destacar y revalorizar lo positivo de los/as jóvenes con dificultades, evitando rótulos y clasificaciones que señalan únicamente sus deficiencias. Por lo tanto, el/la educador/a crea instancias que le posibiliten a los/as jóvenes ser su propia fuente de iniciativa, respeto y compromiso consigo mismo/a y con los/as otros/as.

Es decir, la pedagogía de la presencia está dirigida a crear prácticas más humanas con base en el consentimiento, reciprocidad y respeto mutuo. Es así que la tarea esencial de los/as educadores/as será siempre comunicar a los/as jóvenes las herramientas para comprenderse y aceptarse y a la vez, comprender y aceptar a los/as demás. Pero también, el/la educador/a debe estar dispuesto/a a entender, aceptar y trabajar con comportamientos que dan cuenta de lo propio, íntimo y oculto en la vida de los/as jóvenes en situaciones de dificultad personal y social. Puesto que, el/la educador/a como facilitador/a del proceso enseñanza-aprendizaje debe tratar alcanzar una aproximación concreta con el/la joven, para situarlo/a en su historia singular, única, propia, y descubrir sus aptitudes y capacidades para despertarlas y desarrollarlas. Únicamente así, se alcanza una presencia constructiva y emancipadora.

A su vez, y en consonancia con lo planteado por Freire, la pedagogía de la presencia propuesta por Gomes Da Costa A. (1997) se basa en la reciprocidad. Demuestra la interacción de dos presencias que se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una y otra vez. De esta manera, la reciprocidad garantiza el valor de la presencia y el respeto de la libertad de los/as otros/as. Entonces, el/la educador/a orienta, guía y el/la educando/a elige aceptar o rechazar esa orientación. O sea, el/la educador/a facilita y propone un plan de acción, pero jamás debe decidir por el/la educando/a. Cada uno/a tiene el derecho a decidir, elegir y accionar libremente, aun cuando no sea la mejor manera. El educador o la educadora debe reconocer que cada persona es la mayor autoridad de su vida. Desde allí la elección de la práctica de taller, revalorizando la presencia y participación particular y única de los/as jóvenes.

III.II. Comunicación/educación: un campo estratégico y alternativo de prácticas diversas e inclusivas

Trabajar desde una propuesta pedagógica con los rasgos descritos anteriormente (dialógica, horizontal, recíproca, crítica, participativa, liberadora, transformadora) nos posibilita defender el vínculo entre comunicación y educación, asumiendo la posibilidad de conocer, problematizar y transformar la propia realidad a partir de la reflexión y el diálogo recíproco. Entonces, hablar de comunicación y educación como campos separados carece de sentido. Esto dado que, si la educación se concibe como un proceso de aprendizaje no puede serlo sin recurrir a la comunicación como su complemento necesariamente indispensable. De esta manera, la educación debe entenderse como un proceso de comunicación. Es decir, ser diálogo, reflexión, participación, interacción e intercambio. Aquí lo fundamental es aceptar la imprescindible articulación entre comunicación y educación, dado que, el quiebre de ésta imposibilita tanto el aprendizaje como la comunicación en sí. Se plantea una relación interdisciplinaria y complementaria que busca formar ciudadanos/as críticos/as, con aptitudes que les permitan desarrollar sus potencialidades para vivir mejor.

De este modo, para que en el proceso educativo los/as educandos/as logren una real apropiación del conocimiento es preciso generar y ofrecer verdaderas instancias de comunicación, dado que enseñar y aprender implica involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas. Así, aprender y comunicar son componentes necesariamente interrelacionados en el proceso educativo, que tiene como objeto la formación de sujetos/as y la producción de sentidos. Ante esto, visualizamos que los términos

comunicación y educación son componentes simultáneos de un todo y por consiguiente tomaremos las nociones construidas bajo el campo Comunicación/Educación. En definitiva, nuestro interés se basa en defender a la comunicación y la educación como un campo sumamente articulado de prácticas, políticas e ideas. Dando cuenta que ambas dimensiones son estratégicas en los procesos sociales de transformación y emancipación. Concretamente:

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura. (Huergo, 2001, p. 11).

En efecto, Huergo (2001) caracteriza a este campo como aquella articulación que funda estrechas relaciones entre los procesos sociales de formación de sujetos/as y subjetividades y las prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones. Asimismo, el campo Comunicación/Educación, demuestra ser un espacio donde entran en relación los dispositivos tecnológicos y culturales con las prácticas e identificaciones subjetivas.

En suma, las personas piensan, actúan y en todo momento son parte activa de los procesos de acción y transformación. Por lo tanto, la relación consigo mismo/a y el mundo exterior les permite formar parte de un proceso dinámico de ser y estar en el mundo, condicionado por su accionar constante y transformador desde la persona hacia el mundo y viceversa. En efecto, existe una relación dialéctica entre las personas y la realidad donde éstas transforman la realidad y esa transformación, a su vez, transforma a las personas. Ahora bien, la persona logra emanciparse al explicar lo que le ocurre, siente, su situación de vida personal, su realidad y, paralelamente, actuar para transformarla. Así, los hombres y mujeres deben estar capacitados/as para poder reflexionar de forma crítica y reflexiva sobre su entorno. Para ello, tienen que reconocer y desarrollar los recursos y las habilidades personales. Por eso, conviene acompañar a la persona para que ésta transforme su realidad de manera autónoma y creativa y a la par resuelva los conflictos o dificultades de forma consciente.

Es decir, los/as educandos/as son seres sociales, situados/as en una comunidad y entorno cultural determinado, con historia, con saberes y prácticas incorporadas, y modalidades particulares de expresar sus experiencias. La posibilidad de ponerse en contacto con los/as otros/as reclama al educador/a una competencia para descifrar los significados que se presentan en momentos y contextos específicos de interacción. Para ello, hay que conocer la realidad cultural de los/as educandos/as. Sólo de esta forma se puede saber el modo en que cada ser se apropia y reconoce en el mundo. Desde la perspectiva de Huergo (2006), la articulación

conceptual Comunicación/Educación, produce acciones estratégicas - instancias como lo es el diseño de actividades, producción de materiales, creación de espacios, intercambio de saberes, etc. - que implican dos procesos indispensables: el reconocimiento del universo vocabular y el de prealimentación de las acciones estratégicas.

Se dijo que las estrategias de Comunicación/Educación entran en escena a partir del trabajo con los/as otros/as, en la búsqueda de la significación, producción de sentido y subjetividad de cada persona. Esto implica, partir desde el conocimiento de las prácticas socioculturales de los/as educandos/as; partir desde el reconocimiento del universo vocabular de los/as sujetos/as. En las obras de Paulo Freire se define al universo vocabular como aquel conjunto de palabras o bien el lenguaje en sí con el que los/as sujetos/as interpretan, viven, y significan el mundo. De esta manera, proponerse conocer a los/as demás a través de su universo vocabular es emprender una aproximación a ese/a otro/a; un reconocimiento de las condiciones y contextos de su interlocución. Así, nos insertamos en el campo de significación de ese/a otro/a para intentar conocer en profundidad su lugar, sus pares, las características culturales y sociales, etc. Sólo así, conociendo el universo vocabular, se puede fundar una relación de confianza con el/la otro/a y realizar un análisis orientado a la transformación de los problemas, dificultades, o realidades de ese/a otro/a.

Asimismo, dentro del universo vocabular se incluyen las inquietudes, deseos, sueños, ideales y perspectivas de las personas. Aquí, el universo vocabular da cuenta de la significación de las experiencias existenciales de los/as interlocutores/as. Por lo tanto, para lograr un aprendizaje significativo, se debe escuchar y atender al campo de significación de las personas. Es decir, observar y tener en cuenta la dimensión de los saberes y prácticas previas del/la educando/a y de sus lenguajes y códigos propios. Aun así, Freire, en más de una ocasión, sostuvo que no basta únicamente con el conocimiento y acercamiento al universo vocabular. También, es necesario reconocer ese universo vocabular propio de nuestros/as interlocutores/as para poder conocer a las personas, pero además reconocer su valor e importancia.

A partir de allí, y de manera complementaria, se pone en marcha el proceso de “prealimentación” de las acciones estratégicas. El término “prealimentación” ha sido utilizado principalmente por Kaplún Mario (2001), y se lo toma desde esta perspectiva. Si bien este autor refirió este término particularmente a la producción de materiales, es posible extenderlo a todo tipo de acciones estratégicas. Así, se plantea que a través de la prealimentación el educador o la educadora puede contemplar la realidad de los/as educandos/as y así dirigir los contenidos, tratamientos e intervenciones de una mejor manera. Porque como ya se expresó, en cada educando/a hay preguntas, percepciones, deseos, contextos que necesitan atención. Así Kaplún

(2001) remarca: “(...) la importancia de partir de la realidad de los destinatarios; creyendo que un proyecto de comunicación educativa no debe comenzar hablando a la gente, sino escuchándola; (...)” (p. 97). En otras palabras, la comunicación es escucha atenta antes que habla. Por tanto, es preciso antes de poner en marcha cualquier acción estratégica conocer a los/as otros/as. Sencillamente esto es la prealimentación: conocer a las personas, y a su vez, reconocer en ellas su experiencia existencial. En síntesis, para poder poner en práctica propuestas educativas y acciones estratégicas es necesario “(...) reconocer los lenguajes del otro, los modos en que el otro interpreta sus experiencias, su vida y la realidad en que vive. La comunicabilidad de mi material (...); necesita, primero, de la expresividad basada en una escucha atenta: (...)” (Huergo, 2006).

Así es que, la comunicación y la educación conforman un campo estratégico donde surgen prácticas capaces de modelar sujetos/as, relaciones y producciones de sentido. De ahí que exige el desarrollo de un pensar crítico que cuestione y ponga en jaque las lógicas hegemónicas, mandatos y lo históricamente establecido, recuperando la capacidad de interrogar aquello que se nos presenta como evidente. El escenario actual nos exige ser creativos/as y romper con la uniformidad del sistema para pensar y comprender el mundo desde la complejidad que éste tiene. Por tanto, el campo Comunicación/Educación insiste en proponer otras prácticas, otros modos de apropiación alternativa, diversa e inclusiva. Propone así, el desarrollo de un pensamiento libre, abierto al diálogo, que incite la producción colectiva de conocimiento y permita el acceso a la palabra pública, recuperando aquellas voces muchas veces acalladas. En efecto, el campo Comunicación/Educación permite articular procesos de comunicación con procesos educativos y dar cuenta de los modos de producción de sentido como lo es la modelación de uno/a mismo/a, los modos de relacionarse con los/as otros/as y la constitución de las identidades colectivas e individuales.

Asimismo, la articulación conceptual Comunicación/Educación, denota territorios atravesados por avances tecnológicos, cambios sociales y culturales repercutiendo directamente en las personas, grupos sociales e instituciones. Por esto, se deben implementar acciones estratégicas alternativas e innovadoras que, como bien mencionamos anteriormente, implican instancias como lo es el diseño de actividades, producción de materiales, creación de espacios, intercambio de saberes, entre otras. Entonces, creemos en la necesidad de que las estrategias educativas recuperen, por un lado, el poder de la enunciación propia de los/as educandos/as, y por el otro, el desarrollo de la capacidad de cuestionar, problematizar y poner en jaque los discursos ajenos que condicionan y determinan. De esta manera, nos interesa ver

cómo la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son capaces de contribuir a este propósito y generar otros escenarios educativos.

III.III. Medios de comunicación y TIC: una alternativa pedagógica para trabajar en el aula

En el escenario actual, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ocupan un lugar cada vez más importante y central en la sociedad y sus instituciones. Se puede reconocer cómo los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han adquirido relevancia en la vida cotidiana de las personas; ya sea para entretenimiento como para la búsqueda de información. Ahora bien, para analizar esta realidad actual de los medios de comunicación y el auge de las nuevas tecnologías que, influye en gran medida en las conductas y genera efectos en la vida cotidiana de la sociedad, creemos pertinente recurrir al concepto de mediatización que plantea Verón (1997).

En pleno avance de la tecnología y en el seno de una sociedad altamente mediatizada, Verón (1997) aborda el análisis del concepto de mediatización “(...) desde el punto de vista de la influencia de los medios de comunicación (...) sobre los mecanismos de funcionamiento social.” (Verón, 1997, p.13). El autor considera que la comunicación mediática son aquellos medios de comunicación que surgen como resultado de una vinculación entre los dispositivos tecnológicos y ciertas condiciones específicas de producción y recepción. A su parecer, la comunicación se encuentra en un cambio constante y acelerado, consecuencia a su vez de la evolución y emergencia de las nuevas tecnologías. “A partir de cierto punto, la comunicación mediática genera un proceso de mediatización de las sociedades industriales” (Verón, 1997, p.13).

El concepto de mediatización así planteado, permite lo que hasta el momento ningún otro concepto ha hecho, que es justamente pensar en conjunto los múltiples aspectos que se dan en el cambio social de las sociedades contemporáneas, aspectos que hasta el momento se han analizado de manera distante y dispersa. Desde esta perspectiva, la mediatización nos permite situar la comunicación y los medios de comunicación en el plano de ciertos procesos culturales que atraviesan instituciones educativas como la escuela; no simplemente como una herramienta pedagógica de complemento, sino como un proceso que, al atravesar la escuela, también la transforma.

Los/as jóvenes de las sociedades contemporáneas se han criado bajo una sociedad mediatizada, sin embargo, se someten diaria y cotidianamente a los, como bien llama Paula Sibilia (2011), *envejecidos rigores escolares*. Son los jóvenes quienes se alimentan de una institución formada hace siglos y acorde a las necesidades de aquel momento y que fiel a lo tradicional “(...) sigue operando con el instrumental analógico de la tiza y el pizarrón, los reglamentos y los boletines, los horarios fijos y los pupitres alineados, la prueba escrita y la lección oral.” (Sibilia, 2011, p.7). Si bien son descripciones que suenan familiares, en la misma medida, son ajenas y retrógradas a los tiempos presentes, donde la cultura está fuertemente marcada por la popularidad de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Elementos que, en efecto, implicaron e implican una gran transformación de modos de expresión, del propio lenguaje y de la cultura en general. Ante esto, “(...) no sorprende que la escuela se haya convertido en algo profundamente aburrido y que la obligación de frecuentarla signifique una especie de calvario cotidiano para los dinámicos niños contemporáneos”. (Sibilia, 2011, p. 9). Por lo que, es importante poner en juego la capacidad de la escuela para transformarse acorde a las nuevas necesidades y demandas de los/as jóvenes de hoy. La institución educativa, así como también sus educandos/as, debe adaptarse y dejarse atravesar por los tiempos mediatizados, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

Dado que, aún existen diversas posturas y líneas de investigación que afirman que la educación está única y exclusivamente asociada a la escuela o a instituciones educativas. Como así también vinculan estrechamente a la comunicación con los medios masivos. Sin embargo, perpetuar estas miradas es permanecer en este reduccionismo y negar rasgos sumamente potenciales de la educación y la comunicación. En este sentido, el campo articulado Comunicación/Educación nos permite prácticas que estimulan la producción de un pensamiento crítico, reflexivo y estratégico y proceder creativamente mediante el uso de los medios y dispositivos tecnológicos como herramientas en las escuelas. Haciendo eco de Kaplún (2001) la incorporación de medios de comunicación en la propuesta educativa permite a los/as educandos/as valerse de una herramienta para expresarse, enunciarse, y a la vez, afirmar sus capacidades. Así, la posibilidad de tomar la palabra trae consigo el autoconocimiento y el crecimiento personal. Justamente, la persona, en ese acto de comunicarlo a los/as demás, se encuentra consigo mismo/a y da paso a su proceso de formación. En definitiva, las potencialidades de la utilización de medios y tecnologías en la práctica educativa se manifiestan cuando se las comienza a reconocer como un componente pedagógico.

Entonces, y de acuerdo a lo desarrollado, la comunicación se propone como el eje articulador del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, se entiende a la comunicación como aquella posibilidad de entablar otros modos de diálogo, de evidenciar los intereses de los/as jóvenes, de conectar la práctica educativa con la vida cotidiana, en sí, como una posibilidad de repensar y reelaborar la enseñanza. De este modo, si se propone a la comunicación como certeza de lo que “(...) los sujetos son, hacen, piensan y sueñan, las prácticas comunicativas adquieren un papel clave en los procesos de constitución de identificaciones, en tanto estas prácticas permitan poner en juego experiencias, intereses, saberes, representaciones y visiones del mundo.” (Plaza, 2006, p. 38). Así, los/as jóvenes construyen su identidad en el diálogo permanente entre las vivencias escolares, las narrativas mediáticas, el entorno familiar, el grupo de pares, entre otros círculos socioculturales de los que forman parte. Lo dicho, determina la percepción y la actitud que los/as jóvenes tienen de la realidad, del entorno inmediato, de sí mismos/as y de los/as otros/as.

Por lo tanto, coincidimos con Verónica Plaza (2006) en la necesidad de que las escuelas se constituyan en espacios que (...) les permitan a sus alumnos experimentar cómo ser productores culturales (y no meros “consumidores”), capaces de analizar críticamente diferentes discursos, pero también capaces de producir sus discursos propios.” (p. 39). En suma, el interés está centrado en repensar a la escuela como un ámbito propicio para la constitución y construcción de nuevas subjetividades. En este sentido, se intenta potenciar las competencias comunicativas en los/as jóvenes para que logren y actúen en el espacio público siempre con autonomía, libertad y respeto. Entonces, se evidencia que hay prácticas educativas que deben revisarse dado que en ellas se ponen en juego dos procesos de gran importancia para los/as sujetos/as y la sociedad en general: “(...) el modo en que cada persona se constituye socialmente y la manera en que construye su identidad individual, grupal, social y cultural.” (Vidal, E. & Di Santo, M. R., 2006, p. 93).

Consideramos que los medios de comunicación y las TIC ocupan hace tiempo un lugar relevante en la reproducción y construcción de las identidades de los/as actores/as sociales que hacen y conforman las sociedades contemporáneas. Ahora bien, estas transformaciones también impactan sobre todas las instituciones reelaborando muchos de sus prácticas y sentidos. En efecto, la sociedad: “(...) atravesada por los medios, las tecnologías y sus propias lógicas de producción y funcionamiento, legitima –por acción u omisión– un discurso que nos habla de cambios vertiginosos, nuevas culturas escolares, nuevas comunidades de aprendizaje y nuevas identidades juveniles, (...)” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 16). Como bien advierten los autores, el auge de los medios de comunicación

y los avances de las TIC no sólo implicó cambios técnicos, sino que demostró novedosas maneras de percibir, pensar y existir en la sociedad.

Ahora bien, es preciso reconocer que tanto los medios de comunicación como las TIC ya están, de alguna manera u otra, dentro de la escuela; simplemente porque están en la cultura misma de los/as jóvenes y los/as docentes. De ahí que, el problema es qué hacer con esta realidad. Da Porta (2006) propone que la producción de medios, o en nuestro caso también la inclusión de TIC, adquiere relevancia cuando los/as jóvenes pueden darle sentido al mundo en el que viven, se expresan y actúan. Es decir, cuando los/as jóvenes desarrollan capacidades para significar, interpretar y transformar el mundo que los/as rodea. Aun así, la autora apunta que si bien “(...) el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, analítico, es también un pensamiento orientado al hacer, al transformar, por eso es fundamental aquí que cualquier estrategia pedagógica que se siga al respecto contemple la dimensión de la acción.” (Da Porta, 2006, p. 177). Para ello, es fundamental repensar el uso de los medios y TIC en la escuela en una trama reflexiva y activa direccionada a que los/as sujetos/as se vinculen críticamente con la realidad mediatizada que conviven. Concretamente, lo propuesto, tal vez sea “(...) una estrategia para extender los aprendizajes escolares al mundo de la vida de los jóvenes y brindarles así algunas herramientas para enfrentar esta crisis de las “significaciones imaginarias de la sociedad” que convive con la hiperproducción de discursos mediáticos.” (Da Porta, 2006, pp. 178 – 179). Además, Eva Da Porta (2006), reconoce que el trabajo con medios en la escuela es una buena estrategia pedagógica, siempre y cuando, su utilización logre que los/as jóvenes problematicen y cuestionen el entorno, investiguen, se apropien de los lenguajes mediáticos para expresarse y crear creativamente y producir sentido. En sí, la autora, refiere a la posibilidad de “(...) de ponerle palabras y hacer visible públicamente ciertas problemáticas sociales que viven los jóvenes y que si no se hacen públicas de estos modos, no sólo serán ignoradas por los responsables de solucionarlas sino también por los propios protagonistas.” (Da Porta, 2006, p. 170).

Así, cuando los/as jóvenes realizan un uso creativo y productivo de las TIC logran experiencias subjetivas y significativas. Esto les permite, entre otras cosas, reflexionar sobre sí mismos/as, mirarse, comunicarse y enunciarse a través de modos alternativos a los socialmente establecidos. Además, el uso de las TIC implica desarrollar la capacidad crítica de la que venimos hablando, problematizar el discurso social que los/as cataloga de ciertas maneras, poner en duda cuestiones hegemónicas, y, por ende, transformar su propia realidad. Como bien explica Eduardo Pelosio (2011) las TIC son centrales y provechosas en la práctica educativa y

la vida de los/as jóvenes “(...) cuando a través de ellas encauzan su consumo simbólico, construyen y reconstruyen sus identidades, amplifican sus relaciones y desde una lógica expresiva contestataria adoptan tácticas de resistencia.” (p.57). Así, la incorporación de TIC y redes sociales en el aula permite nuevas y diversas maneras de llevar adelante el proceso enseñanza-aprendizaje. Su uso puede ser visto como objeto y medio pedagógico, además de posibilitar novedosas estrategias educativas.

El uso de las TIC en el aula posiciona al/la educando/a como protagonista y actor/a de su propio crecimiento y formación, además de ofrecer una innovación didáctica, una metodología alternativa, motivadora e innovadora de aprendizaje. Integrar las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, exige relaciones participativas y dinámicas en la comunidad educativa que favorecen la socialización, así como también estimula la creatividad de educador/a y educando/a mejorando a su vez la calidad de la enseñanza. Los/as jóvenes contemporáneos/as se interesan por las nuevas tecnologías y ellos/as mismos/as las demandan en diferentes ámbitos y actividades. Sin embargo, para que sean provechosas dentro del ámbito educativo es necesario trabajar con estas nuevas tecnologías desde un correcto enfoque pedagógico. Lo dicho, implica adaptar las TIC a las necesidades de los/as sujetos/as, como herramienta para eliminar la unidireccionalidad naturalizada entre educador/a y educando/a, favoreciendo el aprendizaje individual y colectivo. Las TIC se deben utilizar como medios habilitadores de expresión, fuentes abiertas de información y como medio lúdico, didáctico e interactivo para el desarrollo cognitivo.

Ahora bien, la necesidad de abrir el campo pedagógico con tecnologías no puede reducir el campo Comunicación/Educación a la mera incorporación de las TIC en las prácticas educativas. Ya que, la comunicación en el proceso educativo va más allá del uso de los medios y tecnologías como herramienta unidireccional que implicaría el abandono del debate y la capacidad de cuestionar. Sin embargo, lo dicho no pretende negar la utilidad de estas herramientas pedagógicas, siempre y cuando generen: “Un pensamiento crítico que se proponga exhibir las tensiones, las contradicciones en toda su complejidad como un modo de militancia intelectual y que pueda proponer alternativas, modos más creativos de vincularse con estos dispositivos.” (2011, p.49). Es decir, la utilización de las TIC en el aula requiere del desarrollo de un posicionamiento que cuestione, una voz crítica que interpele las lógicas hegemónicas políticas, socioculturales y económicas que se instauran como mandatos y modelos a seguir. Es preciso apropiarse de los dispositivos técnicos de una manera que favorezcan los procesos emancipatorios, la toma de la palabra y un posicionamiento original y propio.

Aunque las personas tejen vínculos con los momentos de producción y recepción de los contenidos mediáticos, la capacidad interpeladora de estos/as deberá exceder las operaciones de codificación y decodificación. Es decir, se trata de la posibilidad de acrecentar los saberes y capitales culturales de las prácticas y discursos de los/as sujetos/as en un doble carácter. Por un lado, está implicada la percepción crítica frente a la aparición de los contextos socioculturales, políticos y económicos de las personas en la narrativa mediática. Y por otro, fomentar una mirada reflexiva de la experiencia social que se muestra y así privilegiar el enunciarse por sobre el ser enunciado/a. De alguna manera, se pone en marcha la producción y apropiación simbólica para habilitar la creatividad, reflexión y sentido crítico al reconocer a los/as demás y a uno/a mismo/a en las narrativas mediáticas.

En definitiva, lo descrito anteriormente propone un modelo pedagógico crítico que apunta a crear instancias dialógicas y reflexivas. Se plantea un enfoque alternativo centrado en la capacidad productiva y enunciativa de los/as educandos/as mediante una modalidad participativa y de intercambio mutuo. De este modo, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo, horizontal y dialógico donde la comunicación y la educación se constituyen en dimensiones estratégicas de los procesos sociales de transformación y emancipación. Así, el campo Comunicación/Educación rompe los límites entre la educación como mera transmisión unidireccional de conocimiento y la comunicación como producto de lo mediático y tecnológico. La articulación conceptual Comunicación/ Educación crea puentes entre procesos de comunicación y procesos educativos visibilizando modos de producción de sentido como lo es: la modelación de uno/a mismo/a, los modos de relacionarse con los/as otros/as y la constitución de las identidades colectivas e individuales.

Tal como se ha desarrollado la comunicación es un eje central del proceso educativo. En ella se da la coparticipación de los/as sujetos/as en el acto de pensar y compartir saberes. De este modo, la educación es comunicación en tanto propone un encuentro de sujetos/as interlocutores/as que emprenden en conjunto la búsqueda de la significación de las cosas. Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pone el énfasis en la comunicación como aquella estrategia que funda el proceso educativo desde la participación horizontal, y a la vez como el eje que otorga sentido a la utilización de técnicas, tecnologías y medios audiovisuales. En concreto, la articulación conceptual Comunicación/Educación denota participación activa y conjunta, desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, apropiación de los saberes y conocimientos, para que todos y todas se reconozcan como sujetos/as actores/as y constructores/as del sistema sociocultural y político del mundo.

Concretamente, la propuesta del campo Comunicación/Educación, permite que los/as educandos/as se reconozcan como sujetos/as partícipes de un colectivo social y enuncien sus voces entretejiendo otros modos de narrar(se) y enunciar(se). De este modo, sin el reconocimiento de los/as jóvenes como fuente de iniciativa, con aptitudes y capacidades propias será imposible alcanzar una educación constructiva y emancipadora. Sólo revalorizando la presencia y participación particular y única de los/as jóvenes se logra obtener el verdadero provecho del campo Comunicación/Educación. Así, se asume la posibilidad de conocer, problematizar y transformar la propia realidad a partir de la reflexión y el diálogo recíproco. Entonces, las acciones estratégicas propuestas por este campo animan a constituirse como seres críticos/as, autónomos/as y ser parte desde su realidad, vida y mundo con los/as demás.



CAPÍTULO IV

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL TALLER COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA



IV.I. El taller: una modalidad para explorar y aprender

*“La educación debe, no sólo a la transmisión de la cultura,
sino también un proveedor de visiones alternativas del mundo
y un fortalecedor de la voluntad de explorarlas”
J. Bruner.*

Desde un comienzo, el taller, fue nuestra modalidad para llevar adelante el proyecto de intervención. Ya que, concebimos al taller como un espacio social, que facilita la comunicación entre los/as participantes, la creatividad y la reflexión. Asimismo, la dinámica de taller trae consigo estrategias para impulsar procesos de trabajo colaborativo. Por tanto, el taller como metodología permite fundar un espacio de creación y co-educación colectiva donde reine el diálogo y la horizontalidad, dos herramientas netamente necesarias para lograr un verdadero desarrollo de los/as sujetos/as. De manera que, vimos en la dinámica de taller la posibilidad de hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un recorrido dinámico y creativo con actividades interactivas, participativas y lúdicas que contribuyan a la creación individual y grupal. Descubriendo así, las diversas formas de expresión que pasan por el cuerpo, la acción y reflexión.

Entonces, entendemos al taller como una instancia de participación e intercambio colectivo, lo cual, supone el reconocimiento de las personas como sujetos/as posibilitados/as de palabra, con la suficiente capacidad de organizarse, expresar sus ideas, opiniones y experiencias respecto a asuntos que les competen. Además, cualquier instancia que permite la participación conduce necesariamente a la reflexión, la identificación de demandas y la movilización. Es por esto que, consideramos al taller como la mejor metodología para que los/as jóvenes puedan cuestionar la realidad mediata y constituirse en agentes de su propio desarrollo y de posibles transformaciones. En sí, elegimos el taller porque vemos en esta modalidad de intervención la posibilidad de un espacio respetuoso donde cada sujeto/a pueda compartir(se), narrar(se) y enunciar(se) para sí mismo/a y los/as demás.

La última razón que nos llevó a elegir al taller como metodología fue nuestro deseo de no pretender transmitir saberes en torno a los medios de comunicación, las TIC o la comunicación en general, sino más bien construirlos colectivamente a partir de la experiencia, el compartir y el trabajo con los/as demás. Como ya se ha desarrollado, concebimos al proceso

enseñanza-aprendizaje como un proceso donde todos/as tienen algo que enseñar y que aprender a la vez. Por lo tanto, este proceso exige que la persona esté dispuesta a recibir a los/as otros/as, sus experiencias, saberes, ideas, proyectos y sueños. Es decir, dispuesta a recibir a los/as otros/as y abrirse a las transformaciones y cambios. Ante esto, asumimos el rol de facilitadoras del encuentro, guías de la organización, participación y desarrollo de las actividades. Dado que, cada sujeto/a es protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje como así también, es parte del proceso grupal. Todas las actividades y propuestas sirvieron como estímulos que ayudaron a dar lugar a los emergentes que cada participante propuso. Es decir, si bien existieron objetivos y actividades planeadas, también, se necesitó de la intensa participación de los/as participantes en el hacer y en la elección de lo que se hizo. Esto no implicó olvidar el programa u objetivos propuestos, sino poner a dialogar las actividades previas con la realidad grupal y contextual.

Con esto queremos decir que, la dinámica de taller nos permite que las propuestas de quien coordina sean abiertas y libres a modificaciones para lograr un mutuo acuerdo entre quien dicta el taller y quienes lo reciben. Concretamente, el taller como metodología nos permite pensar una instancia relajada, distendida y de contención donde cada persona puede desarrollarse de acuerdo a sí mismo/a, a su propia inteligencia emocional y a la vez, descubrir cuáles son sus formas de moverse, de pensar, de jugar y de vincularse con los/as otros/as, consigo/a mismo/a y con el mundo que lo/a rodea.

IV. II. Lo lúdico: un aprender - haciendo

“En el proceso de aprendizaje es necesario construir una zona de juego, un espacio lúdico y creativo, con el objeto de vencer vincularmente al síntoma, que no es otra cosa que la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, a conocer y a crecer.”

Pilar Ubilla.

Consideramos que, el taller como metodología habilita vivenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un recorrido dinámico y creativo con actividades interactivas y lúdicas que contribuyen a la creación individual y grupal. Por lo tanto, nuestra propuesta tuvo centro en el ejercicio de lo lúdico que, en el contexto del taller, impulsó la problematización y cuestionamiento de la realidad de la que somos parte. Para desarrollar lo propuesto, utilizamos conceptos propios de la Educación Popular, ya que, esta perspectiva dota de real importancia a la dimensión lúdica del aprender. Además, valoriza lo lúdico como el principal impulsor del vínculo entre las personas y su entorno.

En la Educación Popular, lo lúdico, implica descubrir y descubrirnos en el proceso de construcción de nuevas relaciones, saberes y subjetividades. En sí, involucra el construir creativamente con otros/as y supone, a la vez, un *hacer lúdico* “(...) que desafía lo instituido, lo burocrático, lo dogmatizado y que propone el movimiento, la construcción, el debate, la tolerancia, la confrontación dialéctica, la incompletud, la creatividad. (Algava, 2006, p. 17). Entonces, apelamos a que en el proceso de constituirse como sujetos/as con voz propia, capaces de decidir, elegir y transformar, se disputen las significaciones del orden instituido y se resignifiquen aspectos de la realidad a través del goce, el juego y la creatividad.

Así, se plantea a lo lúdico como un factor desequilibrante ya que “En la raíz del impulso lúdico está la tendencia a ensayar combinaciones nuevas, a explorar con el cuerpo, con la mente, con la sensorialidad, con el intelecto, lo no previsible, lo soñado, lo novedoso.” (Algava, 2006, p. 20). Asimismo, el valor de este impulso radica en que se modifican, crecen, cambian, aparecen y desaparecen aspectos que constituyen nuevos hombres y nuevas mujeres. Por tanto, compartimos la idea propuesta por la Educación Popular que, la experiencia del *hacer lúdico* sobre la realidad, desempeña un rol fundamental en la constitución de subjetividad.

Sumado a lo dicho, el modelo lúdico de la Educación Popular, propone una pedagogía de la pregunta y no de las respuestas. Esto implica, “(...) sostener abierta la duda, molesta y generadora, la incompletud inherente a los seres humanos, como motor de la búsqueda y de la acción que construye la historia.” (Algava, 2006, p. 21). Al mismo tiempo que, propone la construcción colectiva del conocimiento y anula la reproducción acrítica y pasiva. Como bien afirma Alejandro Rozitchner (1992), la pregunta funciona como herramienta para activar el pensamiento, hacer dudar de la realidad misma, y brinda la posibilidad de abrir el mundo. A su vez, esa apertura trae consigo una angustia que llama a la acción y a la respuesta. La interrogación sobre los intereses, conocimientos y experiencias de las personas, promueve un

diálogo abierto y una escucha mutua. De esta manera, la construcción de saberes involucra a “(...) aprendientes y enseñantes, ambos aprendiseñantes, con compromiso, confianza y esperanza.” (Algava, 2006, p. 22). Concretamente, el aprender es conocerse, aceptarse, arriesgarse y crear colectivamente para hacer frente a nuevas situaciones, contenidos, significaciones; en síntesis, involucrarse íntegramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. III. Narratividad y cuerpo: la palabra como acción

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero yo estoy seguro de que también estamos hechos de historias”*

Eduardo Galeano.

Las personas somos seres sociales, situados/as en una comunidad y entorno cultural determinado, con historia, saberes y prácticas incorporadas, y modalidades particulares de expresar experiencias. Por lo tanto, la relación de los/as sujetos/as consigo mismo/a y el mundo exterior es lo que les permite formar parte de un proceso dinámico de ser y estar, condicionado por su accionar constante y transformador desde la persona hacia el mundo y viceversa. En consecuencia, existe una relación dialéctica entre las personas y su realidad, en donde las personas transforman su propia realidad y al mismo tiempo ésta transforma a las personas. Entonces, al abordar los diversos procesos de subjetivación, en tanto implican el modelado de uno/a mismo/a, se evidencian los diversos modos en que se constituyen los/as sujetos/as. Para lograr este abordaje, nos servimos del estudio de la narrativa para comprender, interpretar e indagar la producción de subjetividad de los/as jóvenes, particularmente, aquellos/as históricamente estigmatizados/as, excluidos/as, criticados/as y vulnerabilizados/as en sus derechos. Se entiende así, que cada sujeto/a deviene en resultado del discurso que enuncia y de sus condiciones sociales y materiales de existencia. Por consiguiente, el criterio a seguir no puede ser otro que la narrativa y la enunciación.

Con el correr de los años, la implementación de la narrativa como elemento de estudio fue mayor. Según Connelly y Clandinin (1995) la principal razón del uso de la narrativa radica en que las personas somos organismos contadores de historias; somos seres sociales en constante construcción y reconstrucción que, al contar(nos) reflexionamos sobre nuestras propias vivencias y experimentamos el mundo que nos rodea. Como se observa, el estudio de la narrativa se encuadra en lo cualitativo, dado que, se basa en la experiencia humana vivida y

en el análisis de la forma en que los/as seres están en el mundo. Esto le otorga un valor agregado a la narrativa dentro del campo educacional. Dado que, la investigación narrativa, según Connelly y Clandinin (1995), transcurre en una relación constituida como una comunidad de atención mutua. Es decir, la narrativa “(...) transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes (...). Cuando ambos, investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las propias disposiciones y capacidades (...)”. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 19). Es decir, acorde a lo propuesto en la práctica de taller, en la investigación narrativa todos/as los/as participantes se ven a sí mismos/as como parte integrante de un grupo o colectivo que tiene valor para ambos. Esto implica relaciones basadas en situaciones de igualdad, atención mutua y propósitos compartidos. Así, los autores enfatizan en el carácter colaborativo y cooperativo del proceso de investigación narrativa.

Los espacios educativos, entre ellos la escuela, lleva consigo la fuerza de construir algo en común a partir de las diferentes historias propias ya sea, de educadores/as o educandos/as a lo largo de su vida. Sin embargo, en las prácticas educativas: ¿Alguien nos piensa como seres resultado de un entramado de trayectorias? El territorio de la educación debe traer consigo la tarea de pensarse y pensarnos como sujetos/as con trayectorias propias y diferentes porque, como bien dijimos, somos seres en constante construcción y reconstrucción de historias personales. Por lo que, coincidimos con Greco y Nicastro (2012) cuando afirman que “(...) la narración, la promesa y el sentido de educar configuran una identidad abierta para sostener una trayectoria educativa, lejos de las esencias terminadas que califican alumnos como pre-juicios.” (p. 66).

Entonces, la narrativa como interpretación de la realidad y como herramienta educativa remarca la importancia de recuperar lo personal en las relaciones humanas y en la educación misma. El poder real que esconden las narraciones consiste en promover la oportunidad de capturar las historias de los/as educandos/as relatadas en primera persona. En otras palabras, brinda la posibilidad de obtener “(...) una vida contada en los términos de la persona que la vivió.” (Rivas Flores & Herrera Pastor, 2010, p.10). La interpretación entre líneas de las narraciones permite comprender los desafíos personales en los que se encuentra quien narra, así como también, sus valores y su realidad. Así, los temas que se exponen dentro de una narración aluden a experiencias previas y, por ende, a un recorrido y un proceso personal que, a nuestro entender, debe ser tenido en cuenta en toda práctica educativa. El permitir que los/as

educandos/as se narren a sí mismos/as “(...) supone dar valor a las voces propias de los sujetos participantes, como portadoras de sentido y de contenido.” (Rivas Flores, 2010, p.20).

En la mayoría de los casos, las personas al narrarse ponen en marcha narraciones autobiográficas. Ahora bien, estas narraciones si bien hablan de los/as sujetos/as individuales también, ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que está inmersa la persona que narra. Por tanto, quien recepta e interpreta una narración, establece una vinculación con la vida de quien la produce y su entorno mediato. Como bien afirma José I. Rivas Flores (2010): “La complejidad es la característica más relevante de la realidad de la vida cotidiana y las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en su mundo de significados.” (p.22). Es por ello que, se cree fundamental en la práctica educativa el interés del/la educador/a de conocer, interpretar e indagar la producción de subjetividad de los/as jóvenes educandos/as. Para así, llevar adelante una trayectoria educativa que permita a los/as jóvenes la apropiación y transformación de la realidad propia. En síntesis: “Esta perspectiva nos lleva, por tanto, a poner de relieve realidades divergentes, complejas, a veces contrapuestas, diversas, que nos enseñan acerca de los diferentes contextos de construcción de la experiencia (...).” (Rivas Flores, 2010, p.22).

Sumado a lo expuesto, hacemos eco del aporte de Jerome Bruner (2013), quien también expuso que, la narrativa es una capacidad con la que cuentan las personas para organizar y comunicar su experiencia. Además, reconoce a la narrativa como una herramienta que, lejos de ser inocente, permite encontrarles sentido a las cosas incluso cuando parecen carentes de ello. Así, mediante la narratividad las personas se empoderan expresando sus ideas, deseos, experiencias y sentidos, muchas veces ocultos por convencionalidades cotidianas. Entonces, poner énfasis en la narración implica saber qué significa para cada persona su propia trayectoria y vinculación con el mundo. Y, para conocer a los/as demás es requisito primordial “(...) darle la palabra a ese alguien, escucharla, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido.” (Nicastro & Greco, 2012, p. 31). Sin embargo, no es tarea fácil poner en palabras la experiencia vivida. Ya que, detrás de esas palabras se encubren sensaciones, miedos, historias pasadas, deseos, proyectos a futuro, entre otros, que hacen eco de lo que realmente somos. Al narrarnos, dejamos implícitos nuestros mundos para que otros/as entren en ellos y nos interpreten al leerlos. Así como también, tomamos distancia de nosotros/as mismos/as para poder mirarnos, reconocer nuestros propios cambios y continuidades a lo largo del tiempo, nuestros procesos y posiciones, nuestros logros y frustraciones.

Se entiende así que, somos seres sociales y contadores de historias. Por tanto, recorremos y creamos nuestro paso por la vida con otros/as y muchas veces gracias a otros/as. Por lo que, cuando nos narramos a nosotros/as mismos/as también, dejamos ver las huellas de cómo nos narraron esos/as otros/as. Al ser pensados/as y narrados/as por otros/as solemos pensarnos a nosotros/as mismos/as y construir la narrativa de nuestra propia historia en función de eso. La forma en que nos vemos, pensamos y contamos lleva muchas veces implícita la forma en que nos ven, piensan y cuentan los demás. Como bien afirman Nicastro y Greco (2012) “(...) no somos seres aislados, ni posibilitados de vivir solos aunque vivamos solos. Desde el comienzo de nuestras vidas, la presencia del otro se hace indispensable para humanizarnos y construirnos.” (p.73). Es así que, la presencia de los/as otros/as es la que otorga la condición de posibilidad y de existencia de la subjetividad. De modo tal que, la posibilidad de un sí mismo/a o de la subjetividad está condicionada por la mirada ajena, social y del contexto. Esto implica la identificación de los rasgos y marcas sociales que existen en la conformación del/la sujeto/a; pero también, la identificación de los procesos a través de los cuales lo social, las valoraciones, opiniones, etc. se vuelven rasgos de lo subjetivo. En síntesis, en el proceso de constitución de la persona se conjugan diversos rasgos sociales y culturales.

Así pues, el narrar, implica reflexión y sentido crítico, pensar y hablar acerca de las cosas, dar cuenta de un camino recorrido. Sin embargo, nunca es algo uniforme, claro, ni definitivo, sino que, por el contrario, se opone a la explicación unívoca e implica una apertura de sentidos múltiples. De esta manera, el acto de contarnos implica abrirnos a un otro/a que nos interprete, que nos lea, nos escuche. Ahora bien, el narrarnos no sólo implica dejar que otros/as nos interpreten sino también, dar lugar a descubrirnos entre líneas a nosotros/as mismos/as. En otras palabras, al enunciarse se logra una interpretación de sí mismo/a y se evidencian otros modos de ver, de pensar y de sentir.

Como se dijo, los procesos de subjetivación implican el modelado de la persona en toda su expresión. Hasta ahora, hablamos del componente enunciativo que conforma la subjetividad. Pero esto, también, entra en constante relación con la corporalidad y la experiencia de quien relata. Es decir, todo proceso de subjetivación atraviesa a los/as sujetos/as a partir de procedimientos corporales y enunciativos simultáneamente. En tanto que, y siguiendo a Jesús Martín-Barbero (2003), el/la sujeto/a emerge en la acción y la expresión pasando por el cuerpo. Dado que éste es el mayor portador de sentidos y nuestra manera esencial de acceso al mundo. En otras palabras: “El cuerpo es la fuente de toda percepción, nuestro modo primordial de habitar el mundo, el lugar-desde donde realizamos su apropiación.” (Martín-Barbero, 2003, p.

37). El cuerpo abre el camino a la palabra, es habla, productor de signos, y constituye el soporte de la subjetividad. Consideramos que éste aparece como nexo para ser-estar en el mundo con los/as otros/as ya que, como se ha expuesto, “(...) el sujeto se constituye mediante la experiencia recíproca del reconocimiento.” (Martín-Barbero, 2003, p. 39).

Así, como el cuerpo es nuestro modo de estar, ser, relacionarnos y captar el mundo, también, refleja nuestras experiencias del mundo. Es decir, el cuerpo es el reflejo de lo que nos pasa, de lo que somos, como asimismo de lo que otros/as proyectaron en nosotros/as y nos adjudicaron. A partir de lo dicho, elegimos pensar el cuerpo como aquel instrumento para captar el mundo tal y como lo plantean las bases de la Educación Popular. Una educación que propone técnicas participativas que reconocen la importancia del cuerpo en los procesos enseñanza-aprendizaje. A partir de las técnicas participativas la persona se lanza a la aventura de *hacer juntos* con el objetivo de ser protagonistas de las prácticas educativas, generar intercambios, conocer a los/as otros/as, mejorar la confianza en uno/a mismo/a y en los/as demás y, fundamentalmente, rescatar la verdadera dimensión que tiene el cuerpo en la dimensión lúdica del aprender.

Mariano Algava (2006), como coordinador del área de juego, arte y cultura, del Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía, explica que la concepción de la Educación Popular implica una radicalizada pedagogía que enfrenta el adoctrinamiento del sistema. Además, de atacar y combatir la fragmentación, la negación del cuerpo y la normalización que el sistema impone sobre las personas. En concreto, el mayor adoctrinamiento del sistema siempre recae sobre el cuerpo, dado que define sobre él estructuras, doctrinas, jerarquías, y esto exige pensar el lugar del cuerpo en la educación. Ya que, entendemos que no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo captando, sintiendo, experimentando. Por eso, es que en la concepción de la Educación popular se disputa también el lugar del cuerpo en el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se considera a la persona en su integridad. Esto es, con sus sentires, acciones, pensares y desde esta convicción el cuerpo se re-integra naturalmente; ya no como un complemento a una educación y una cultura que lo ignora, sino como parte de un proceso integrado.

También, conviene subrayar que, el cuerpo está socialmente construido y, por tanto, se configura en terreno político y allí radica el interés y la necesidad del poder en normalizarlo, educarlo, relegarlo. En otras palabras, “(...) el patriarcado no acepta que el cuerpo pueda ser un lugar de aprendizaje, de placer y de conocimiento. El sistema niega el mundo de los afectos y

los deseos, estos dejados en libertad resultarían un peligro para su status quo (...).” (Algava, 2006, p. 11). Por tanto, poner el cuerpo o bien, decidir sobre y con el cuerpo, es ejercer el poder. En cada técnica participativa de la Educación Popular se ponen en marcha procesos de aprendizaje grupal donde los cuerpos juegan y se relacionan juntos y allí se ensaya el ejercicio del poder. Así, concebir al cuerpo como un lugar político implica tomar una postura sobre el mundo, sobre mi relación con los/as otros/as y sobre nosotros/as mismos/as. Se trata así de comprender que, en el cuerpo viven historias, vínculos, y se proyecta la manera de ser y estar en y con el mundo. Los/as sujetos/as construyen la relación con su propio cuerpo y con los cuerpos de los/as demás; relación mediada por las condiciones culturales, valores, creencias, historia, etc. En este proceso será el diálogo, mediador fundamental e indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el que se nutrirá de la lectura de la historia que nos cuentan los cuerpos.

IV.IV. *La voz: un camino hacia el lenguaje radiofónico*

La voz en las personas es el vehículo de la expresión y manifestación de las ideas. Es la herramienta más poderosa al servicio de cada ser. Es decir, bajo la sencillez de la palabra oral se encuentra nuestra capacidad de abrirnos al mundo y, en esa apertura humana, se evidencia el mismo ser. Por tanto, la voz es esencia y huella propia, una construcción de tonos, sentimientos, percepciones, experiencias y, por sobre todo, un fuerte y poderoso impulso a la imaginación. A través de la voz nos narramos, asumimos el compromiso de decir y decirnos, construimos ambientes y sensaciones. La voz es acción inmediata que lleva al diálogo y, a la vez, a la crítica ya que, la palabra oral siempre está dirigida a un/a otro/a o al exterior. Entonces, al hablar, nos abrimos a ese/a otro/a para compartir pensamientos y experiencias, así como también asumimos un compromiso con aquello que decimos. De esta manera, los relatos, suelen estar repletos de riqueza y diversidad para quien los escucha, razón por la que, la voz es también un instrumento de interacción, construcción colectiva y presencia humana resonando. Es inmediatez y simultaneidad, es poder expresivo y sentido. En efecto, importa lo que uno/a dice a través de la palabra hablada, así como también, la manera en que eso se dice. Es decir, la oralidad posee entonaciones capaces de otorgar rasgos, modos y personalidad a lo dicho. A través de las diversas posibilidades de la voz, lo que se dice puede volverse contundente, verdadero, seductor y sugerente. Ya que, el acto de comunicar implica todo nuestro cuerpo.

Con esto se quiere decir que el conjunto expresivo deviene en resultado de la interacción de la voz y la expresión del cuerpo.

Esto nos lleva a pensar en la posible y factible conjugación de la voz y el cuerpo en la radio como aquel instrumento fundamental de expresión que ayudó a extender los alcances de la comunicación oral a través del tiempo. Justamente, el poder de la radio radica en que entraña un potencial mágico que achica cualquier distancia entre quien enuncia y quien recibe la palabra. Más allá de los aspectos técnicos, la voz, es la evidencia sonora más puramente humana. En sí, la radio destaca la fuerza de la oralidad, comparte con los/as demás un presente común y apela al valor descriptivo y evocador de la palabra. Al conjugar radio y voz se funda un ambiente dinámico, móvil, evolutivo y transformador capaz de atravesar a quien habla y quien escucha. Si bien la voz es un canal de sentidos y un verdadero acto del decir, el lenguaje radiofónico no es únicamente la palabra hablada, se constituye además de otros sistemas expresivos como la música, los efectos sonoros y el silencio. Sistemas que, si son utilizados de manera equilibrada y correcta pueden hacer de la oralidad en radio, una magnitud expresiva sumamente rica.

Ahora bien, todo el mundo tiene voz, sólo hay que amplificarla y ¿qué mejor camino para hacerlo que la radio? Aquella herramienta poderosa y sólida para acortar distancias, unir comunidades, compartir momentos, alivianar rutinas. Compañera en momentos de paz, de conflicto y de emergencia. La radio, poderosa herramienta, fuente de información y conocimiento desde sus comienzos, portadora de voz y escucha. Persistente a cualquier cambio generacional, la radio ha trascendido historias, ha unido diversidades y culturas, su presencia nos inspira y nos conecta con el mundo, así como también nos hace viajar a otros mundos cuando lo necesitamos. La radio bien usada es fuerza y riqueza para las personas, una herramienta capaz de activar la imaginación, la creatividad, la reflexión y la comunicación. Apelamos a ésta función de la radio para llevar adelante nuestra última intervención del taller, ya que consideramos importante revalorizar el aspecto mediador de la radio, como nexo entre las personas. Ya no pensamos a la radio únicamente como un canal a través del cual se transmiten contenidos sino también, como un espacio en el cual las personas ponen en juego diferentes competencias y producen sentidos conjuntamente.

Tras tantos cambios y avances tecnológicos durante los últimos años, la radio ha sido, y confiamos que seguirá siendo, un medio irremplazable por su simpleza, sencillez y flexibilidad. Es por esto que consideramos importante realizar una radio como cierre y trabajo final del taller dado que pretendemos que en ésta instancia se pongan en juego las producciones

de los/as jóvenes y, en definitiva, ellos/as mismos/as. Pensamos que el hecho de que la radio esté al alcance de los/as jóvenes permite que hagan uso de su imaginación para crear contenidos y mensajes sonoros posibles de compartir y difundir. Además de poner en práctica capacidades de expresión oral, socialización y trabajo en equipo.

Para nuestra práctica, la radio se presenta como una herramienta idónea para el desarrollo de metodologías participativas, colaborativas y cooperativas con las que se puede fomentar el verdadero valor de la palabra hablada. Asimismo, al utilizar la radio como medio de expresión permite que los/as jóvenes puedan convertirse en narradores/as de sus propias historias o incluso ser los/as personajes protagonistas de sus relatos. Por esto es que creemos firmemente en la radio como portadora de los elementos más provechosos para concluir nuestra intervención. Apostamos a la posibilidad de que los y las jóvenes estigmatizados/as y vulnerados/as en sus derechos tengan la oportunidad de narrar(se) y enunciar(se) de otros modos. Y, en este ejercicio, la radio como portadora de comunicación e interacción será un factor clave para lograrlo. Por un lado, nos permite establecer relaciones de cercanía y pertenencia con un/a otro/a; y, por otro lado, nos ofrece la posibilidad de explorar, reconocer y fortalecer el placer de ser escuchado/a y la confianza en el poder de la palabra.



CAPÍTULO V

DE LA EXPERIENCIA AL RELATO: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LO VIVIDO



V.I. *¿Por qué elegimos sistematizar la práctica?*

La sistematización de nuestra práctica nos permitió recrear un puente entre la experiencia y la teorización de lo que se hizo. Esto implicó otorgar un orden lógico a las ideas, actividades e información de nuestra experiencia para compartirla con los/as demás. Por lo tanto, sistematizar la experiencia nos permitió ir mucho más allá de narrar lo sucedido y describir el proceso. Nos viabilizó a la interpretación y reflexión crítica de lo vivido en la práctica. Esto, fue posible gracias a las observaciones, registros escritos y grabaciones que se hicieron de cada encuentro. Vale aclarar que, los registros consistieron en una observación del grupo desde dentro de éste y su cotidianeidad. Es decir, se observó siempre desde un lugar comprometido con la práctica y, a la vez, siendo parte de ésta. En síntesis, la observación en nuestra práctica consistió en llegar a conocer a los/as jóvenes, comprender su lenguaje y formas de vida a partir de la continuada interacción con ellos/as.

Con la propuesta de la sistematización se buscó recuperar y acumular el aprendizaje que nos dejó la experiencia de taller. Es decir, nos permitió poner en marcha un proceso de reflexión crítica con el fin de desencadenar procesos de aprendizaje. Por lo tanto, nuestra sistematización se orienta a compartir y, principalmente, a entender lo que sucedió en la práctica, identificando los por qué de los resultados obtenidos para mejorar en un futuro. Entonces, elegimos sistematizar la experiencia fundamentalmente porque quisimos aprender de nuestra práctica, reconocer lo realizado, recuperar lo vivido, analizar y registrar los fracasos y logros. En sí, pretendemos valorizar la recuperación de los saberes, opiniones, ideas y percepciones de todas las personas que, de algún modo u otro, intervinieron en el taller.

Concretamente, sistematizar implicó comprender cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia. Por tanto, se puso énfasis en la reconstrucción de procesos y su interpretación crítica para así, poder enfrentar la experiencia desde una visión transformadora. Dado que, nuestra práctica de taller tuvo eje en actividades que permitieron generar un espacio de reconocimiento y confianza entre todos/as los/as integrantes del grupo. Y para ello, se puso énfasis en romper la disposición habitual del espacio áulico, el uso del cuerpo, lo lúdico, el debate y la narración como factores claves para incentivar a los/as jóvenes a asumir posiciones enunciativas y que expresen sus problemáticas identitarias, subjetivas e inquietudes.

V.II. El aula: un espacio posible de habitar y transformar

En principio, para nuestra práctica educativa resultó fundamental considerar al espacio como herramienta pedagógica. Las características y condiciones en que se lleva adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen de manera directa en la relación y formación de educadores/as y educandos/as. Históricamente, el espacio áulico se nos ha presentado con una estructura rígida y establecida en la que los bancos se acomodan ordenadamente uno tras otro, dándole la espalda al resto de las personas ubicadas detrás. Los/as educandos/as se encuentran posicionados de manera tal que muestran cierta subalternidad respecto a la posición del/la educador/a, el/la cual se encuentra de pie y con posibilidad de ver por completo el espacio áulico. Estos factores condicionan los espacios escolares y, por ende, las prácticas educativas.

Como creadoras de un taller de comunicación y dispuestas a seguir lineamientos propuestos por la Educación Popular, desarrollados en páginas anteriores, propusimos una manera alternativa de utilizar el espacio áulico. Rompimos la alineación de los bancos, armamos rondas con la intención de que los/as participantes se puedan mirar a los ojos cuando alguno/a de ellos/as compartía algo para el resto, se eliminaron los bancos para recorrer cómodamente el espacio, utilizar el suelo, levantarse de las sillas para recibir las consignas, entre otras. Sin embargo, en un comienzo, todas estas propuestas generaron rechazo por parte del grupo. Concretamente, el disponer los bancos de otro modo generó mucha resistencia. Los/as jóvenes acostumbrados/as a sentarse uno/a detrás de otro/a resistían a tener que ser parte de una ronda. En los primeros encuentros, se evidenció malestar ante la reiterada propuesta de las coordinadoras de hacer un círculo con los bancos y aun, cuando la disposición circular ya se encontraba preparada, el grupo la desarmaba y volvía a la disposición común: un banco detrás de otro. Nuevamente aquí, se observó en las acciones y actitudes de los/as participantes cierta tensión entre la organización y reglas típicas del espacio áulico y las redefiniciones o cambios propuestos en la práctica de taller.

Además, en los primeros encuentros, se evidenció que, la distribución material en el espacio áulico influye directamente sobre las personas que lo habitan. Se observó que, las relaciones e intercambios que los/as participantes establecían entre sí, estaban fuertemente condicionados por los límites que imponen las posiciones de los bancos y sillas típicas de los establecimientos educativos. En el aula, se daban interacciones entre quienes se encontraban más cerca, ya que la distribución espacial condiciona de cierta manera con quién se relaciona cada uno/a. Así, frecuentemente, es el/la compañero/a de banco con quien más intercambios

sostienen. Por lo que, se insistió en la importancia de modificar el espacio áulico y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se trabajó en conjunto entre el grupo y las coordinadoras para lograr un mejor desarrollo y apropiación de las actividades a realizar. Vale aclarar que, con el avance del taller se pudo transformar esa negación que manifestaban los/as jóvenes a reacomodar el espacio de una forma diferente por una aceptación y conformación. Se observó notablemente el cambio de actitud de los/as chicos/as ante la diferente utilización del espacio, ya que, hubo un mejor intercambio de miradas, se logró mantener la escucha atenta, generar diálogos fluidos y sin intermediaciones.

Entendimos que, de una correcta o incorrecta utilización del espacio, dependerá la calidez de la enseñanza, sus condicionamientos, el éxito o las dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas. Por lo tanto, considerar al espacio como herramienta en nuestra práctica de taller permitió disponer de un espacio libre y amplio para que tanto los/as jóvenes como las facilitadoras se desplacen libremente, así sea para retirar alguna consigna, consultar alguna duda, tomar un mate, pegar tarjetas en algún afiche, ir a interactuar con otros grupos o compañeros/as, etc. Así, con el avance y desarrollo de los encuentros los/as participantes lograron apropiarse del espacio áulico, pararse, desplazarse por éste, aproximarse a los/as compañeros/as, comunicarse a través de la voz, miradas y gestos, rompiendo de alguna manera los límites que la organización típica del aula parecía fijarles. De ahí que, comprendimos que los/as educandos/as son agentes de acción y construcción de su propio espacio, capaces de modificar los límites del aula y asumir con ello las posibilidades de interacción social y de comunicación horizontal.

Por otro lado, cambiar la disposición de los bancos también implicó modificar la posición de autoridad y superioridad que comúnmente se le otorga a los/as educadores/as. El hecho de quitar las barreras que generalmente separan a educandos/as y educadores/as estableció una relación más simétrica y cercana entre estos/as. Concretamente, esto facilitó el intercambio fluido entre las coordinadoras y los/as jóvenes. De ésta manera, se estableció mayor cercanía física entre las partes, así como también, se evidenció mayor confianza e intimidad en el grupo. En sí, a medida que avanzaron los encuentros no sólo se fortalecieron los vínculos de confianza entre los/as participantes, sino que también, la instancia de taller empezó a funcionar sola. Percibimos que, a partir del cuarto encuentro ya no hubo que aclarar que se iba a trabajar en ronda, o sentarse de una forma y no de tal otra, sino que sucedió espontáneamente. Entendimos que, ocurrió de este modo porque se fueron creando hábitos,

formas de relación, vínculos que nacieron espontáneamente y aparecieron como fruto del saber común que compartimos como grupo y que construimos juntos/as.

V.III. Preguntar y preguntar(se): acciones claves para la reflexión y el análisis

El modelo educativo, propuesto por la Educación Popular, trae consigo la pedagogía de la pregunta. Esta idea, también, fue tomada y puesta en práctica en nuestro taller, ya que, nos resultó útil para motivar a los/as jóvenes a que problematicen, cuestionen y recreen la realidad en lugar de normalizarla y aceptarla tal y como está. La pregunta como tal, en nuestra práctica de taller, nos permitió como grupo dudar, interrogarnos y, por ende, reconocernos como seres activos/as y capaces de salir de ese lugar acrítico y pasivo en donde el sistema nos intenta mantener constantemente. Utilizar la pregunta como herramienta pedagógica permitió poner en cuestión aspectos claves de la cotidianidad de los/as jóvenes. Aspectos que, de alguna manera u otra, definen e intervienen en los procesos de subjetivación de cada joven. Frente a esto, el taller se construyó como una instancia donde los/as chicos/as tuvieron la libertad y la posibilidad de preguntar(se) e interrogar(se) a sí mismos/as, exponer sus inquietudes, cuestionar su lugar en el mundo, observar sus realidades, y las ajenas, etc. En sí, se propusieron dinámicas donde la pregunta fue la base y motor para pensar otros modos de ser y estar en el mundo.

Haciendo eco de lo propuesto por la Educación Popular, comprendimos que todo conocimiento comienza con la pregunta. Dado que, nuestra práctica de taller no fue pensada a modo de discurso vertical de educadoras a educandos/as, sino más bien fue para conversar e intercambiar en grupo. Desde un comienzo, se dispuso a los/as jóvenes que se les harían preguntas, y ellos/as también podrían hacerlas. Y de este modo, las respuestas de todos y todas fueron las que otorgaron el sentido al tiempo que compartimos juntos/as. Tras el avance y desarrollo de los encuentros, como coordinadoras descubrimos que las preguntas esenciales que marcaron nuestra práctica fueron aquellas que tuvieron centro en la cotidianidad de los/as jóvenes. Justamente, porque entendimos que allí es donde radica la conformidad y hubo que sembrar la duda para generar curiosidad y construir juntos/as nuevas maneras de ver la realidad. De esta manera, fue que se insistió en estimular permanentemente el acto de preguntar y preguntarse en lugar de reprimir el deseo de problematizar lo establecido. Así pues, como

coordinadoras del taller nos adentramos junto con los/as chicos/as en esta aventura de preguntar, y percibimos que, interrogarse a sí mismo/a, a nuestros contextos, y realidades ajenas nos permite encontrar a cada uno/a respuestas propias y creativas. En sí, nos da la posibilidad de ser parte del proceso de construcción de conocimiento y saberes, y no simplemente obedecer.

Por consiguiente, nuestra práctica tuvo como objetivo construir y generar instancias de debate y análisis para experimentar el intercambio y la confrontación de ideas, saberes y conocimientos. Nos pareció relevante fomentar una educación crítica, reflexiva y generadora de diálogo y escucha. Para ello, nos servimos del debate como técnica para compartir puntos de vista diferentes, enfoques, miradas, razonamientos y, más que nada, ofrecer la oportunidad a los/as jóvenes a que expongan públicamente argumentos, ideas y conocimientos adquiridos. En efecto, la dinámica que se implementó fue la misma en todos los encuentros, aunque en cada clase se pudieron observar diferentes resultados. Es decir, durante todo el taller, una vez concluidas las actividades, se invitó a los/as jóvenes a una charla-reflexión final donde cada uno/a pudo compartir sensaciones en relación al encuentro o comunicar al grupo, lo que pensaba con respecto a las temáticas trabajadas. Este cierre común a todos los encuentros permitió análisis reflexivos e intercambio de posturas.

Vale aclarar que, en los primeros encuentros, y respetando los tiempos del grupo para conocerse a sí mismos/as y a los/as demás en la práctica de taller, los debates se orientaron principalmente a escuchar las propuestas y demandas de los/as jóvenes como pistas para realizar futuras actividades acordes a lo que iban manifestando los/as chicos/as. A medida que se avanzó con las clases, las actividades implicaron el trabajo sobre distintas problemáticas sociales. Concretamente, esto fue lo que motivó el debate y la reflexión crítica tras la exposición de nuevas formas de pensar y accionar en el mundo. Para esto, en los diferentes encuentros se pusieron en juego diversas dinámicas. Para comenzar, se trabajó sobre el concepto de representación y estereotipos dirigidos a los/as jóvenes. Es decir, se propuso reconocer aquellas etiquetas que los/as nombran y dotarlos de voz e imágenes nuevas y propias. Para ello, se implementó el juego: Árbol de las representaciones (ver cuadro n° 1). Se les pidió a los/as jóvenes que construyan un árbol y en éste identificaron estereotipos, las acciones que remarcan estas etiquetas y las posibles soluciones alternativas. Una vez conformado el árbol con los aportes individuales de cada joven se abordaron reflexiones colectivas y compartieron propuestas para tomar conciencia y erradicar todo estereotipo que discrimine, estigmatice o excluya. Particularmente, en esta charla-reflexión final, la mayoría de los/as jóvenes

expusieron que el mayor estereotipo tenía base en la vestimenta, la pobreza y portación de rostro. En esta oportunidad el debate fue sumamente positivo porque se logró la escucha mutua entre los/as jóvenes y, además, pudieron reconocerse en los relatos de los/as demás y compartir anécdotas personales y experiencias comunes a todos/as. Como, por ejemplo, la persecución policial. Este tema fue recurrente en la mayoría de los relatos con comentarios como: “*me paran dos veces por día*”, “*la policía no me toma las denuncias*”, “*me paró la policía por tener cara de chorrito*”, etc. En esta ocasión, se logró un debate interesante que permitió exponer posturas críticas de los/as jóvenes frente a lo que se dice de ellos/as. En la mayoría de los casos percibimos que, las miradas ajenas que los/as nombran y definen no coincidían con las percepciones que tienen de sí mismos/as.

CUADRO N° 1



Actividad:
EL ÁRBOL DE LAS REPRESENTACIONES

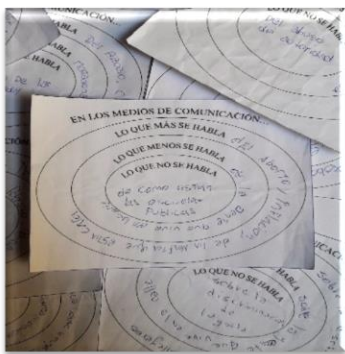
Objetivo:
Reconocer los estereotipos que los/as nombran y generar imágenes nuevas y propias.



Descripción:
Se divide el grupo en subgrupos y se les pide que dibujen un árbol, con raíces, tronco y copas. En las raíces se deberá identificar los estereotipos y prejuicios; en el tronco las acciones que discriminan; y en la copa las posibles soluciones para construir una sociedad más justa.

Vale aclarar que, el debate implicó la exposición individual y esto fue muchas veces un obstáculo para su desarrollo. Particularmente en los primeros encuentros, el tener que participar y aportar sus opiniones solos y solas generó vergüenza, timidez e inseguridad ante la mirada de los/as otros/as. Frente a ello, motivamos la participación en los plenarios colectivos a partir de la resolución de actividades individuales que no tuvieron que compartir al resto. Dado que, una vez finalizada la actividad las coordinadoras recolectaban las respuestas y opiniones y las compartían para todos y todas generando diferentes reacciones en el grupo. Por ejemplo, la actividad: Los medios andan diciendo (ver cuadro n° 2). En ésta dinámica propuesta se tuvo que identificar en un gráfico de tres círculos, uno dentro de otro, los temas que más difunden los medios de comunicación, los que menos, y los temas que directamente no se hablan.

CUADRO N° 2



Actividad:
LOS MEDIOS ANDAN DICRIENDO

Objetivo:
Incentivar el uso de la palabra y difundir ideas propias



Descripción:
Individualmente se deberá identificar en un gráfico de tres círculos (uno dentro de otro) de afuera hacia adentro qué es lo que más se habla, lo que menos y aquello que directamente no se habla en los medios de comunicación

En actividades como éstas, la posibilidad del anonimato dio lugar a que los/as jóvenes se expresen con mayor libertad, y luego en el debate final pudieron tratar los temas trabajados de manera grupal sin que nadie sea señalado/a o nombrado/a. Así, el debate funcionó como técnica participativa, y simultáneamente, incentivó e impulsó en muchas ocasiones a que los/as chicos/as hagan uso de su voz, incluso aquellos/as que normalmente se mostraban más tímidos/as o inhibidos/as. Sin olvidar que, la creación de lazos de confianza que se establecieron con el avance de los encuentros fue otro elemento que aportó a favor a la hora de debatir, reflexionar y compartir cosas colectivamente. En síntesis, como facilitadoras del taller comprendimos que, sin debate no hay comunicación y que, a su vez, sin comunicación no hay verdadera educación. Fue por esta razón que propusimos el debate como una herramienta pedagógica indispensable en cada uno de los encuentros.

El debate fue una herramienta fundamental para construir la instancia de taller desde lo grupal y de manera horizontal. Vale aclarar que, la dinámica de debate no resultó fácil de incorporar. Por un lado, el primer obstáculo fue la falta de vínculos de confianza entre los/as integrantes del grupo y las coordinadoras. Y, por otro lado, el segundo obstáculo que se observó fue que, cuando el grupo concentraba más jóvenes fue mucho más difícil alcanzar la escucha o captar la atención frente a los relatos de cada persona. Mientras que, cuando el grupo era más reducido se observó una comunicación mucho más fluida y horizontal.

V.IV. *La revelación de un cuerpo en acción*

Entendemos al cuerpo como el mayor portador de sentidos y nuestra manera esencial de acceso al mundo. De ahí que, el mayor adoctrinamiento del sistema recae sobre el cuerpo definiendo estructuras, doctrinas, jerarquías, normas y condicionando las formas de habitar el mundo. Entendiendo que somos cuerpo, decidimos cuestionar el lugar de éste en el proceso enseñanza-aprendizaje considerando a la persona en su integridad. Entonces, nos interrogamos: ¿qué ocurre cuando se ataca y combate la negación del cuerpo y la normalización que el sistema impone sobre las personas? Pese a que, cada cuerpo es distinto a los demás persiste la idea de que existe un cuerpo normal, y una única relación normal con ese cuerpo. Comúnmente, para que el cuerpo no se desvíe de la norma, se impone sobre éste, disciplina y control personal y social. Históricamente, uno de los lugares donde se enseña a controlar el cuerpo es la escuela. En este sentido, el formato educativo nos generó resistencia y creímos en la necesidad de discutir e instalar a los cuerpos en su singularidad y diferencias, cuestionar la jerarquización de

estos, pensar qué lógicas operan sobre los cuerpos y cómo construimos el cuerpo de los/as otros/as.

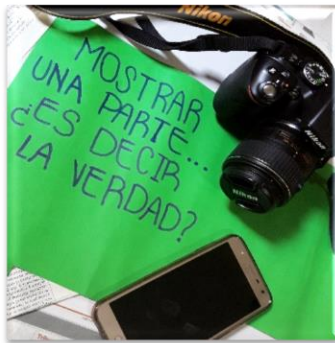
Comúnmente, los hábitos escolares se caracterizan por propagar estructuras jerárquicas o autoritarias que influyen sobre nuestro cuerpo, como la posición de bancos alineados uno tras otro, educandos/as quietos/as y sentados/as, en silencio. Ante esta común normalización y negación del cuerpo, en el taller se propuso usarlo de otro modo. Es decir, se impulsaron procesos de aprendizaje grupales donde los cuerpos jugaron y se relacionaron juntos. Entendiendo así, el cuerpo como portador de sentidos, a partir de, habitar el espacio físico, recorrerlo y hacerlo propio. Aunque es preciso aclarar que, todo esto se logró a medida que avanzaron los encuentros, dado que en un comienzo fueron muchas las dificultades que hubo que afrontar. Para ello, se llevaron a cabo actividades que implicaron poner el cuerpo en movimiento y en acción.

Ahora bien, la propuesta de resignificar el cuerpo, poner atención a las emociones y sensaciones, implementar nuevos usos del cuerpo en el espacio y entrar en contacto corporal con los/as demás generó resistencia e incomodidad. Aquellas actividades que implicaron pararse, recorrer el espacio, comunicarse mirándose a los ojos, exponerse frente a una cámara y al registro de la propia voz, presentarse y compartir experiencias personales, etc. generaron molestias dentro del grupo de trabajo. Concretamente, lo dicho se manifestó en la actividad Distintas representaciones, distintas realidades (ver cuadro n° 3). Dado que, implicaba pararse, recorrer el espacio y elegir un lugar desde el cual tomar una fotografía o describir lo que se observaba desde allí. La totalidad de los/as participantes no se movieron de su lugar, ni se adueñaron del espacio. En consecuencia, nuestra práctica tuvo como objetivo, por un lado, construir nuevos sentidos y significados sobre el cuerpo y por el otro, romper con la normalización de éste ampliando la voz y la sensibilidad de las corporalidades que sistemáticamente han sido silenciadas, omitidas y excluidas. Partimos de aquí e implementamos dinámicas que facilitaron soltar el cuerpo, ponerlo en relación con uno/a mismo/a y los/as demás, para así, crear lazos de confianza y respeto entre todos/as los/as participantes del taller.

En principio, se cambió la posición de los bancos para transformar el espacio áulico en un lugar menos rígido, con mayor movilidad y visibilidad. Aun así, ante las propuestas del taller, los/as jóvenes se refugiaban detrás de su banco, su mochila y eludían muchas de las consignas que implicaban poner el cuerpo, recorrer el aula, pararse, relacionarse, jugar. Comprendimos que el banco funcionaba como un refugio, como un escudo ante lo nuevo y diferente. Por tanto, en los encuentros siguientes se sacaron los bancos y sólo quedó un círculo

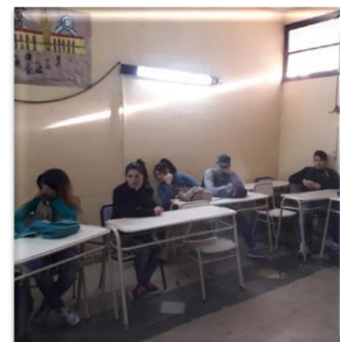
de sillas que facilitó el movimiento, el intercambio, el pararse y sentarse. Así como también, ayudó a desestructurar los cuerpos, mejoró la creación grupal y el aprender en conjunto. Concretamente, se logró que, con el desarrollo de los encuentros los/as jóvenes aflojen sus cuerpos y se apropien del espacio de otros modos.

CUADRO N° 3



Actividad:
DISTINTAS REPRESENTACIONES, DISTINTAS REALIDADES

Objetivo:
Recorrer y habitar el espacio de otros modos.
Introducir la reflexión sobre el concepto de objetividad mediática



Descripción:
Los/as jóvenes deberán recorrer el aula, y detenerse donde más lo deseen. Una vez allí, tendrán que tomar una foto de lo que ven con el celular. Luego, se comparte lo registrado y se pregunta: ¿mostrar una parte es decir la verdad?

Otro obstáculo que se observó fue la incomodidad y el rechazo a relacionarse con compañeros/as que no pertenecían a su grupo íntimo más cercano. Siguiendo en la línea de pensar y abordar esta dificultad las *técnicas de división de subgrupos para trabajar* propuestas por la Educación Popular fueron de gran utilidad. Fue un trabajo arduo, que implicó tiempo y paciencia ante la negación de los/as jóvenes de trabajar con otros/as. Por ejemplo, en una ocasión, los/as jóvenes recibieron un caramelo al azar y debieron juntarse con aquellas personas

que tuvieran el mismo gusto de la golosina. Sin embargo, muchos/as de los/as participantes se resistieron a relacionarse y entrar en contacto con otros/as compañeros/as con los/as que no solían hacerlo. De hecho, en algunos casos hubo intercambios de caramelos para permanecer en la comodidad de su grupo de amigos/as. Y si bien, algunos/as respetaron la consigna y se agruparon por color en diferentes zonas del aula, otros/as prefirieron no moverse o hacerlo, pero con expresiones de enojo y desgano. Evidenciamos que, esta dificultad para relacionarse estaba basada en la falta de confianza entre los/as jóvenes. Si bien todos/as se conocía entre sí, el grupo que concurría al taller no era el mismo con el que los/as chicos/as convivían a diario durante toda la jornada escolar. Esto dado que, la dinámica y flexibilidad del PIT permite trayectos escolares particulares y dependiendo de la historia y necesidad de cada educando/a. Aun así, se trabajó para fortalecer los lazos entre todos y todas, ya que, comprendimos que trabajar en grupos más pequeños garantiza la calidad de la participación, esto implica no sólo hablar sino hacerlo en un marco de confianza, escucha, y respeto. Dividir el grupo en subgrupos posibilitó que los temas a tratar sean elaborados en profundidad y cada integrante tuvo la posibilidad de expresarse. Luego, con los aportes de cada subgrupo se logró llegar a una construcción común entre todos y todas.

Sin embargo, se observaron actitudes de desgano, desconcentración y desatención en el inicio del encuentro. Frente a esto, recurrimos a las *técnicas de caldeamiento* (ver cuadro n° 4) propuesta por la Educación Popular. Coincidimos en que generalmente los cuerpos llegan rigidizados y es necesario aflojarse, re-conocerse, comprender que estamos en un espacio donde se podrá ser uno/a mismo/a, sensible, humano/a. Por tanto, el caldeamiento marcó el clima y la capacidad de diálogo del encuentro.

CUADRO 4



Por ejemplo, una de las *técnicas de caldeamiento* que incorporamos fue la dinámica La doble rueda (ver cuadro n° 5): un juego que requería poner el cuerpo, bailar, relajarse y entrar en contacto con los cuerpos de los/as demás. La actividad se desarrolló de manera fluida, y los/as chicos/as respondieron positivamente a la propuesta. Percibimos que, implicar al cuerpo

de una manera lúdica y diferente genera bienestar y placer predisponiendo a la persona de otro modo. Usar ésta técnica implicó que el cuerpo hable y rompa las estructuras impuestas que nos producen quietud. Se pensó al cuerpo como protagonista del proceso creador. Dado que, es en el cuerpo donde viven y persisten las historias, los vínculos, y se construye la forma de existir en el mundo.

CUADRO N° 5



Actividad:
LA DOBLE RUEDA

Objetivo:
Implicar al cuerpo de manera lúdica y favorecer el contacto corporal con los/as demás



Descripción:
Dividir al grupo en dos partes iguales. Un equipo se colocará en círculo tomados de los brazos mirando hacia fuera de la ronda. El otro equipo de colocará a su alrededor, pero tomados de las manos, mirando hacia adentro. Mientras la música suena, todo el grupo deberá girar hacia la izquierda. Cuando la música pare, cada persona quedará frente a otra y se formará la pareja para trabajar

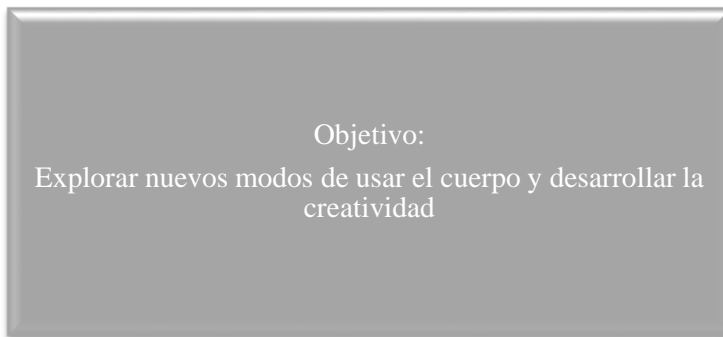
Lo relatado, también, sucedió ante otro juego: El globo de la incógnita (ver cuadro n° 6), donde los/as chicos/as tuvieron que romper un globo de la manera que más desearan; sentarse arriba, apretarlo entre las manos o las rodillas, con la ayuda de un/a compañero/a, etc.

Ocurrió que al explicar la consigna rápidamente intercambiaron chistes, se ayudaron, se pararon, entraron en movimiento y en acción.

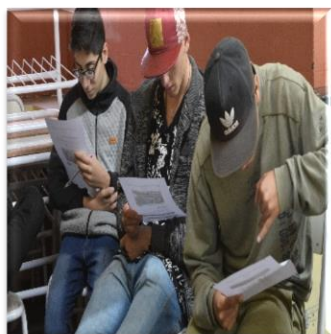
CUADRO N° 6



Actividad:
EL GLOBO DE LA INCÓGNITA



Objetivo:
Explorar nuevos modos de usar el cuerpo y desarrollar la creatividad



Descripción:
Se entrega un globo con una consigna en su interior. Los/as participantes deben romper los globos de la manera que más les guste para poder descifrar y conocer la consigna

Dinámicas como las nombradas permitieron que los cuerpos se relajen, desestructuren y participen de la creación del clima del encuentro a desarrollar. A medida que avanzaron los encuentros, implicar el cuerpo en las diversas actividades fue cada vez más sencillo y existió mayor predisposición por parte del grupo. Por tanto, continuamos trabajando y se intentó que los cuerpos se reconozcan entre sí. Es decir, a lo largo del taller, comprendimos que el cuerpo deviene en resultado de la experiencia propia de cada persona, pero también, resulta fruto de la apertura del cuerpo al mundo y a los/as otros/as. Así, el cuerpo, es el gran mediador que nos hace ser lo que somos. Y, justamente, es a través de éste que la conciencia se hace gesto,

movimiento, palabra, presencia y diálogo. En sí, concebir a la persona en su integridad implica incluir la corporeidad como una alusión global que refleja a la persona humana.

Para ello, se llevó a cabo la actividad La línea (ver cuadro n° 7). Se dibujó una línea en el piso, dividiendo el aula en dos. Los/as jóvenes debieron ponerse de un lado u otro, y acercarse a la línea cada vez que se sintieran identificados/as por las situaciones que las coordinadoras iban diciendo. Particularmente esta actividad significó poner el cuerpo, y a su vez, sacar la voz. Es decir, se pretendió que cada joven pueda constituirse en acción y relato frente a la propia realidad. Se propuso que se paren y asuman el control de su cuerpo, y también, puedan reconocerse en los relatos de sus compañeros/as. Fue una actividad que requirió de la acción colectiva concreta para lograr visibilizar contextos, situaciones, gustos, preferencias, experiencias comunes y diferentes. Esta actividad marcó un antes y un después en la práctica de taller, dado que, cada joven pudo compartir experiencias personales e íntimas con el resto del grupo. Por tanto, se valoró el aporte de cada uno/a de los/as jóvenes del grupo y se obtuvo una visión compartida y respetuosa de los relatos de todos y todas.

CUADRO N° 7

	<p>Actividad: LA LÍNEA</p>
<p>Objetivo: Reconocer al cuerpo como recurso para potenciar mi presencia</p>	
	<p>Descripción: Dividir el aula en dos, dibujando una línea en el piso. El grupo se ubicará a ambos lados y las coordinadoras relatarán diferentes situaciones. Los/as participantes deberán pasar al frente cuando se sientan identificados con éstas y explicar los motivos</p>

Como se relató hubo avances en la propuesta de resignificar el uso del cuerpo dentro del aula. Sin embargo, existió una propuesta que tuvo que enfrentar varios obstáculos entre ellos la incomodidad y la desconfianza. Se planteó una dinámica para que los/as chicos/as experimenten la recepción de un relato con todo su cuerpo exceptuando la vista. Es decir, en la actividad La imaginación al poder (ver cuadro n° 8), se invitó a los/as jóvenes a que se venden los ojos para evitar distracciones y lograran librarse a su imaginación mientras escuchaban un cuento. Sin embargo, la actividad no tuvo el resultado esperado. El tener que vendarse los ojos y anular la vista generó mucha incomodidad y desconfianza por lo que podría llegar a ocurrir mientras no podían ver. Algunos/as jóvenes lograron permanecer con la venda en los ojos y recrear el relato de acuerdo a lo que imaginaron. Aun así, hubo muchos/as chicos/as que no lograron librarse a esta situación y mucho menos alcanzaron a disfrutar o imaginar las palabras relatadas. No obstante, nos pareció interesante llevar a adelante esta dinámica por las reacciones que generó. Comprendimos que, la persona al cubrirse los ojos queda indefensa, desprotegida, expuesta. El tener anulada la vista, también impide ver lo que sucede alrededor y dificulta tener el control de la situación.

CUADRO N° 8

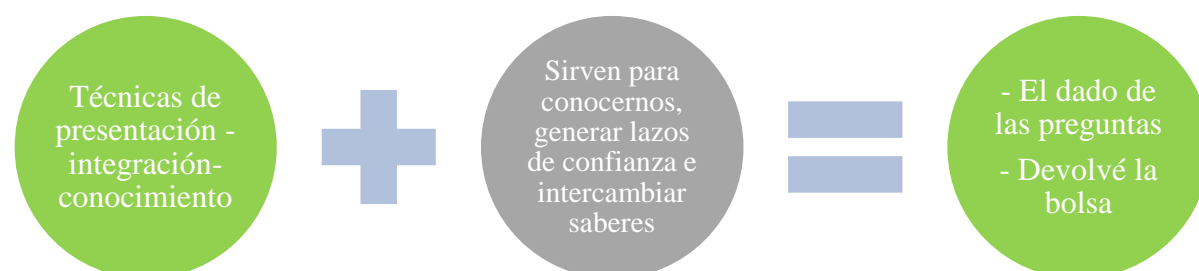
	<p>Actividad: LA IMAGINACIÓN AL PODER</p>
<p>Objetivo: Estimular la imaginación</p>	
	<p>Descripción: Se invita a vendarse los ojos, para evitar distracciones e imaginar todo aquello que se les narre. Luego, compartir sensaciones y emociones que sintieron durante el transcurso de la narración.</p>

V.V. Lo lúdico: un factor que desequilibra y transforma

Como bien afirmamos, la propuesta de taller que llevamos adelante tuvo eje en el ejercicio de lo lúdico como un aprender-haciendo. Esta metodología puso énfasis en capacidades como la creatividad, la expresión, la participación en el juego, la imaginación, entre otras. Capacidades que, normalmente suelen ser ignoradas o no valoradas en la práctica educativa. Percibimos que, las prácticas lúdicas y creativas permitieron a los/as jóvenes experimentar el mundo y la realidad de nuevas maneras, potenciando conocimientos y saberes previos. Además, las prácticas lúdicas facilitaron la puesta en jaque de aquellas lógicas clásicas, autoritarias, acríicas y verticalistas que comúnmente caracterizan los modelos educativos que nos forman.

Por otro lado, lo lúdico, permitió cuestionar y problematizar lo dado, lo supuesto y emprender el camino hacia una posible desnaturalización de lo establecido. En sí, dotó a la práctica de elementos creativos, impactantes y diferentes que, motivaron a los/as jóvenes a dudar y reflexionar sobre la realidad, y, a la vez, alentó a aprender haciendo, jugando e imaginando. Por tanto, comprendimos que lo lúdico se constituyó en el factor desequilibrante que marcó la diferencia y logró priorizar la interacción, la creación, lo atípico, lo plural y lo diverso. Frente a esto, consideramos oportuno poner en práctica actividades que salieran fuera de lo común. Nos permitimos alejarnos de aquellos estándares bajo los que se piensa comúnmente la educación, como lo son: la evaluación, la calificación, la asistencia, la corrección, entre otros, y realizar un camino alternativo. Es decir, emprendimos una experiencia distinta, provechosa, con propuestas abiertas y libres a modificaciones, una instancia distendida, relajada y de contención. Esto, en la práctica de nuestro taller, se evidenció, por ejemplo, en el empleo de las dinámicas de *presentación - integración - conocimiento* (ver cuadro n° 9) propuestas por la Educación Popular.

CUADRO N° 9



Una de las dinámicas que se propuso fue el Dado de las preguntas (ver cuadro n° 10). Apenas mencionamos cómo se debía jugar la mayoría del grupo demostró entusiasmo y sorpresa ante la presencia de un dado grande y colorido. Una vez dada la alerta para comenzar a jugar, muchos/as de los/as jóvenes esperaron con ansias su turno para lanzar el dado al aire y responder preguntas al azar. Percibimos que, el dado generó sorpresa, pero a la vez, permitió desinhibir a los/as jóvenes que jugando pudieron expresar intereses y motivaciones. Así, a medida que avanzó el juego se logró alcanzar aspectos íntimos y propios de los/as jóvenes. En la misma línea, se llevó a cabo la dinámica Devolvé la bolsa (ver cuadro n° 11). Se puso en juego una lógica distinta que apeló al azar, al intercambio y a la complicidad entre los/as participantes. El tener que tirar una bolsa con preguntas que la persona desconocía generó intriga, nervios y entusiasmo por descubrir cuál sería el próximo destino de la bolsa y qué pregunta se debería responder. Aquí, también se evidenció que al jugar los/as jóvenes se relajaron, rieron, participaron y conectaron con los/as demás. Entendimos así que, dar lugar a lo lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje facilitó atraer la atención del grupo y un mejor desempeño en el desarrollo de las actividades. También, en ambas dinámicas, se observó cómo el jugar junto con los/as demás permite un intercambio más fluido, dinámico y colectivo de saberes y experiencias.

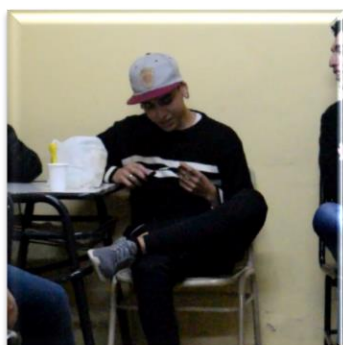
CUADRO N° 10

	<p>Actividad: EL DADO DE LAS PREGUNTAS</p>
<p>Objetivo: Observar cómo los/as jóvenes se visualizan a sí mismos/as y construyen su propio mundo. Y, favorecer el vínculo grupal</p>	
	<p>Descripción: Por turnos deberán lanzar el dado al aire y tomar la tarjeta del color de la cara del dado que tocó. Luego, tendrán que responder la situación planteada en la tarjeta y compartir al grupo su respuesta</p>



Actividad:
DEVOLVÉ LA BOLSA

Objetivo:
Generar un espacio de reconocimiento entre todos y todas



Descripción:
Sentados/as en ronda, de manera alternada, se deberá lanzar una bolsa con diversas preguntas y respondes una de éstas al azar

Sin embargo, hubo quienes no quisieron participar. Dado que, en las dos actividades se propuso responder de manera individual tanto las preguntas contenidas en la bolsa, como las situaciones hipotéticas de las caras del dado. Es decir, algunos/as jóvenes no se animaron a comunicar al resto su respuesta. Vale aclarar que, algunas de estas dinámicas fueron realizadas en los primeros encuentros y recién se emprendía la construcción de lazos de confianza entre todos y todas. A pesar de lo dicho, se evidenció un trabajo colectivo y colaborativo entre todos/as los/as jóvenes por llevar adelante el juego. Ante la negativa, o la vergüenza de un/a compañero/a a la hora de compartir su respuesta el resto aportaba ideas, o daba su respuesta a modo de alentar a que quien no pudiera, lo lograra. En efecto, descubrimos que, en nuestra práctica de taller, lo lúdico fue el principal impulsor del vínculo entre las personas concurrentes al taller. A través del goce, el juego y la creatividad se pudo disputar las significaciones del

orden instituido y resignificar aspectos de la realidad. En sí, todos y todas fueron involucrados a crear creativamente codo a codo con otros/as.

Además, siguiendo esta línea de acción, incorporamos diversas formas de expresión que pasaron por el cuerpo, la acción y la reflexión. Todo esto creemos que sólo puede lograrse creando y jugando creativa y colectivamente. Librarnos al juego y a la creatividad nos permite desarrollar al máximo nuestras cualidades humanas, ejercer nuestra libertad, compartir con los/as demás y darnos la posibilidad de recrearnos a través de todo aquello que nos dé alegría. Es darse permiso para transgredir, positiva y creadoramente, lo preestablecido, lo que se ha vuelto rígido y sin sentido alguno. Para ello, una de las dinámicas utilizadas fue la Hoja de ruta (ver cuadro n° 12). Esta propuesta consistió en crear un collage, individual o colectivo, donde los/as jóvenes plasmaron deseos, ideas y preferencias sobre lo que pensaban que sería el taller. Al momento de proponer la actividad, los/as jóvenes manifestaron cierto desconcierto y revelaron que habitualmente utilizan hojas con renglones, márgenes y lapiceras negras o azules. De esta manera, la invitación a dibujar, crear, seleccionar, pegar, combinar figuras, palabras y frases de diferentes formas en una hoja en blanco y utilizar distintos materiales, como papeles de colores, recortes de diarios y revistas, marcadores, etc., generó sorpresa y entusiasmo. Al mismo tiempo, se recordó que la propuesta podía ser abordada libremente, lo que facilitó que cada joven plasmara su faceta personal.

CUADRO N° 12



Actividad:
HOJA DE RUTA

Objetivo:
Identificar y exponer deseos, propuestas y expectativas



Descripción:
Realizar un collage, individual o grupal, combinando frases, palabras y figuras. Se deberá plasmar aquello que les gustaría encontrar en el taller. Luego, explicar lo realizado.

Esta actividad fue sumamente positiva porque los/as jóvenes pudieron expresarse subjetiva y creativamente frente al tema abordado. Así, el collage funcionó como el medio ideal para que los/as chicos/as comunicaran sus sentimientos, pensamientos y deseos a los/as otros/as. También, permitió estimular la creatividad, liberar tensiones y miedos. Comprendimos que, es acertadamente necesario transformar el proceso enseñanza-aprendizaje en una instancia lúdica, de juego y creación creativa para modificar la monotonía del sistema educativo.

V.VI. La voz: una herramienta poderosa

En nuestra práctica, la voz, fue otra herramienta fundamental. Dado que, durante toda la instancia de taller se puso énfasis en la oralidad y el diálogo. Ahora bien, la palabra hablada conlleva consigo elementos lingüísticos que van más allá de la mera expresión. La palabra hablada incluye, también, la intención de agradar, conmover, guiar, hacer sentir. En la práctica comprendimos que, si nos adentrábamos en las diversas posibilidades de la voz siempre encontramos nuevas formas y maneras más eficientes de decir. Entonces, para comenzar a explorar las diversas posibilidades de la palabra hablada se propuso una aproximación al lenguaje teatral con el objetivo de lograr darle intencionalidad a la voz. Realizamos la actividad Exprésate para que te entiendan (ver cuadro n° 13), donde los/as jóvenes recibieron una frase y debieron leerla e interpretarla según el personaje o emoción que se le asignó al azar.

Una vez dada la consigna, aparecieron comentarios como: “*yo no lo hago*”, “*yo no soy bueno/a para esto*”, “*a mí no me sale*”, “*me da vergüenza*”, etc. Esas respuestas oficiaron como freno a la acción de disponer el cuerpo y la voz al servicio de un personaje. Sin embargo, hubo jóvenes que rápidamente se entusiasmaron por participar y ser parte del juego. Esto animó al resto y posibilitó la desinhibición y experimentación de ponerle el cuerpo a la voz para que los/as demás nos comprendan. Así, los/as jóvenes se animaron a construir gestos, distintas voces, y movimientos para dar a conocer qué personaje o emoción les había tocado. Esta actividad tuvo un impacto sumamente positivo, dado que, implicó un fuerte trabajo del cuerpo, la voz y generó disfrute en el grupo.

Continuando con la idea de explorar la voz decidimos trabajar sobre la claridad y calidad de los sonidos al hablar. Es decir, habrá una mayor comprensión de lo que se exprese si se logra una acertada articulación para producir sonidos claros, limpios y fácilmente identificables al oído. Por tanto, a la hora de expresarnos oralmente cobra real importancia la

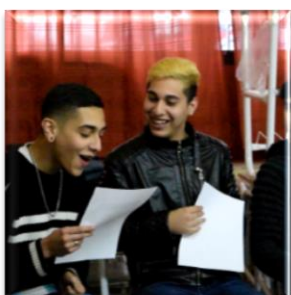
pronunciación correcta y clara de las palabras. Para ejercitar y estimular la buena pronunciación y articulación de las palabras realizamos la actividad Trabalenguas (ver cuadro n° 14). Se les propuso a los/as jóvenes que lean un trabalenguas para ejercitar el habla y lograr otorgar claridad, entonación, ritmo y calidad a la palabra hablada. Una vez dada la consigna y cada uno/a con su trabalenguas comenzaron a reír y compartir con los/as compañeros/as más cercanos cuál les había tocado. En el desarrollo de la actividad se evidenció comodidad y disfrute del juego planteado. Si bien, en algunos casos existió vergüenza o miedo a exponerse, la mayoría de los/as jóvenes logró leer su trabalenguas y jugar en grupo. Una vez que todo el grupo expuso su trabalenguas, se les pidió que le den mayor velocidad a la lectura. Aquí, se evidenció que, al aumentar la velocidad fue más difícil articular las palabras y el resto no comprendió lo que se relataba. Frente a esto, la mayoría pedía leerlo nuevamente, intentar una vez más para que todos/as los/as compañeros/as comprendan, o incluso, los/as que escuchaban pedían que lo vuelvan hacer. Una vez más observamos que, trabajar desde lo lúdico permite que la persona se distienda y juegue, pero, a la vez, adquiera conocimientos nuevos.

CUADRO N° 13

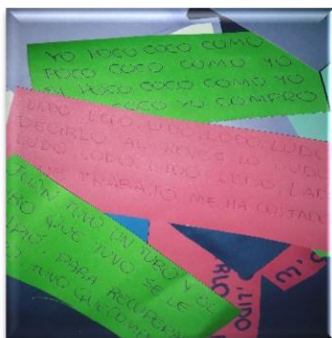


Actividad:
EXPRÉSATE PARA QUE TE ENTIENDAN

Objetivo:
Reforzar el uso de la voz, lectura e interpretación de textos



Descripción:
Realizar una ronda y entregar a todos/as la misma frase. Luego, repartir al azar diferentes personajes o emociones. Se deberá interpretar la frase según la emoción o el personaje que le tocó. El resto deberá adivinar de qué se trata



Actividad:
TRABALENGUAS

Objetivo:
Resignificar el uso de la voz y ejercitar la pronunciación



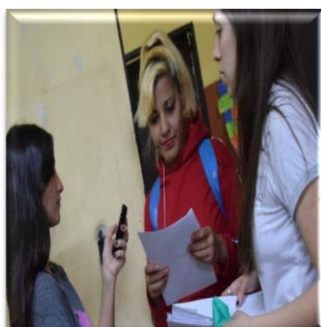
Descripción:
Se les dará a los/as jóvenes un trabalenguas. Lo deberán leer y compartir con el resto. A medida que todos/as descubren sus trabalenguas se los/as invitará a leerlos a mayor velocidad cada vez

Continuamos indagando los diversos usos y posibilidades de la voz, pero a esto le sumamos la exploración de los efectos sonoros. Para complementar la palabra hablada se propuso la actividad Recrea tu cuento (ver cuadro n° 15). Se invitó a los/as jóvenes que realicen el guion de los cuentos que escribieron y en éste incluyan cambios en el tono de la voz, pausas, silencios, efectos sonoros y música. Al abordar la tarea, los/as chicos/as lograron complementar su voz con diversos elementos que le dieron a su historia cierto aspecto de realidad. Por ejemplo, efectos referidos al clima (viento), a lugares físicos (motín en la cárcel), o sonidos de naturaleza (plaza). Es decir, lograron a través de la música y los efectos sonoros recrear el ambiente y localizar la historia en un espacio determinado. A su vez, propusieron efectos sonoros particulares que ayudaron a alertar y apelar a la atención del público. Como, por ejemplo, distintos tonos de voz, pausas, o gritos.



Actividad:
RECREA TU CUENTO

Objetivo:
Realizar el guion de los cuentos y fomentar la creatividad



Descripción:
Deberán realizar el guion de sus narraciones producidas en el encuentro anterior. Tendrán que sumar pausas, tonalidades de la voz, música y efectos sonoros

V.VII. La vida en relatos: una forma de narrar(se)

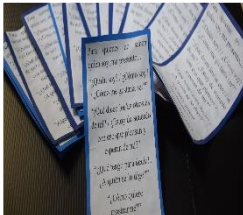


Como cada sujeto/a deviene en resultado del discurso que enuncia, identificamos al lenguaje como aquel medio que nos permite comunicar ideas, vivencias, experiencias, historias, etc. Por eso, la narración apareció como otra herramienta fundamental a lo largo de toda nuestra práctica de taller. Por tanto, nuestro objetivo implícó generó una instancia de conocimiento, reflexión y expresión de la propia historia. Aquí, el interés se centró en conocer, interpretar e indagar en la producción de subjetividad de los/as jóvenes concurrentes al taller. En el desarrollo de la práctica se llevaron a cabo actividades para que los/as jóvenes se visualicen a sí mismos/as y expresen su postura ante el mundo, su entorno y la comunidad. Percibimos que, cuando la persona narra, ya sea por escrito u oralmente, no describe únicamente una experiencia, sino que, aquella persona que narra también comunica su manera

de ver la realidad, su vida, y la de los/as demás. Al narrar entra en juego lo que nos gusta y lo que no, lo que nos motiva, lo que nos alerta, y paralelamente, se establecen intercambios con los relatos de los/as otros/as.

Particularmente en nuestra práctica, a la hora de compartir relatos propios se establecieron ciertas situaciones de igualdad, reflexiones compartidas y escucha atenta a las narraciones de sus pares dado que, la mayoría de los/as jóvenes pudieron reconocerse como parte de un grupo que, al menos en algún momento de su vida, sufrió vulneración, estigmatización, exclusión y violencia. Esto, se evidenció en las siguientes dinámicas usadas:

Para comenzar a trabajar y, con el objetivo de emprender la construcción del vínculo grupal, se propuso la actividad Preguntados (ver cuadro n° 16) que consistió en recrear una presentación de sí mismos/as. En algunos casos, fue más costoso identificar aquellas cosas que los/as conforman como seres con personalidad propia y definida. Sin embargo, la actividad en sí tuvo un resultado sumamente positivo donde los/as jóvenes pudieron compartir narraciones propias de sí mismos/as y enunciar quiénes eran, cómo eran, cómo los suelen definir los/as demás, su acuerdo o desacuerdo con eso que se dice de ellos/as, aportes, anécdotas, etc. Un ejemplo de ello: *“Soy un alumno del colegio Lelikelen, me considero una persona amable, no me gusta hacer enojar a las personas, soy muy sincero y digo las cosas de frente. Me gusta ser como soy ahora, no cambiaría nada. Las otras personas dicen de mí, que soy drogadicto y robo y que nunca hago nada... La verdad, que no me importa, no estoy de acuerdo con lo que dicen porque ellos no pueden decir lo que es otra persona sin conocerla. Tengo para decir, que me acepten como soy y que si no les gusta que no formen una amistad conmigo.”*

CUADRO N° 16

	<p>Actividad: PREGUNTADOS</p>	
<p>Objetivo: Obsevar cómo los/as jóvenes se visualizan a sí mismos/as</p>		
		<p>Descripción: Se dispondrá tarjetas con preguntas diversas ofreciendo una guía para que los/as jóvenes logren recrear una presentación de sí mismos/as</p>

A medida que se avanzó con los encuentros observamos que, las subjetividades de los/as chicos/as estaban condicionadas por las miradas ajenas, sociales y del contexto. Fue así que, se propuso pensar cómo son vistos, narrados y señalados los/as jóvenes a partir del análisis del tratamiento de la información que hacen los medios a la hora de hablar de este grupo social. Es decir, invitamos a los/as jóvenes a poner en cuestión aquellas formas hegemónicas que suelen narrarlos/as y catalogarlos/as, particularmente, expuestas y propagadas por los medios de comunicación. Para trabajar esto, y ayudar a que los/as jóvenes puedan posicionarse críticamente frente al discurso social, realizamos la actividad Se dice de mí (ver cuadro n° 17). Compartimos con ellos/as un compilado noticioso de fragmentos audiovisuales y titulares gráficos donde los/as jóvenes eran protagonistas. Una vez expuesto las diferentes noticias, las reacciones de enojo y desacuerdo no tardaron en llegar. La totalidad del compilado noticioso despertó opiniones y reflexiones críticas acerca de cómo a los/as jóvenes se los/as cataloga y estigmatiza desde miradas y realidades ajenas. Surgieron reflexiones como: “*aunque robemos y todo eso... también tenemos nuestro lado bueno*”, “*gente que juzga, pero no sabe lo que pasa en la familia, o los problemas económicos*”, “*juzgan sin saber*”, “*quizás él ha tenido un padre millonario y por eso está en la tele*”, “*a ese seguro le ha dado todo el papi, a nosotros no pueden darnos todo como a él*”, etc. Esta actividad fue clave, ya que, los/as chicos/as pudieron reconocer la fuerza y el peso de los estereotipos que los/as nombran.

CUADRO N° 17

	<p>Actividad: SE DICE DE MÍ...</p>
<p>Objetivo: Favorecer la capacidad de los/as jóvenes para lograr un posicionamiento crítico respecto del discurso mediático y social</p>	
	<p>Descripción: Dividir al grupo en subgrupos y darles diferentes noticias gráficas, fragmentos radiales y un compilado audiovisual con los/as jóvenes como protagonistas. Deberán analizar el contenido y el tratamiento de la información del material otorgado</p>

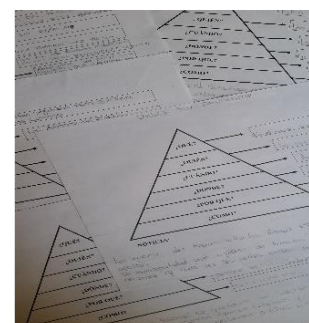
A partir de ese momento, el rumbo de las actividades se dirigió a que los/as jóvenes usen y se apropien de la palabra para dotar su existencia de voz e imágenes propias. Para esto, se creó un Boletín informativo (ver cuadro n° 18) con producciones realizadas por todos y todas. En esta actividad, se observó cómo la totalidad del grupo pudo asumir posiciones enunciativas activas y exponer problemáticas que los/as interpelan de cerca. En la mayoría de las producciones los/as jóvenes manifestaron carencias, reclamos y faltas en aquellos contextos por los que transitan diariamente. Entre las temáticas tratadas identificaron: problemas barriales como obras de asfalto incompletas, veredas rotas, cloacas desbordadas, abandono de los barrios periféricos, etc.; malas condiciones en la que se encuentran los hospitales públicos; faltantes en el colegio Lelikelen como enchufes en mal estado, paredes sin pintar, la creación de una cantina, etc. Es decir, durante el transcurso del taller se pudo observar cómo los/as jóvenes pudieron apropiarse de la palabra y compartir cada vez con mayor soltura, anécdotas y experiencias propias en relación a los temas tratados; muchos de ellos recurrentes, como el abuso de autoridad, violencia institucional, representaciones, diferencias sociales, estigmatizaciones, entre otros.

CUADRO N° 18



Actividad:
BOLETÍN INFORMATIVO

Objetivo:
Realizar producciones propias y asumir posiciones enunciativas activas



Descripción:
Dividir al grupo en subgrupos. Deberán crear noticias que los/as involucren como protagonistas. Tendrán que redactar título y un breve desarrollo. Luego, se graba, edita y musicaliza la síntesis informativa

Ahora bien, también en los relatos ficcionales aparecen elementos de la realidad y de nuestra persona. Tal como apunta Bruner (2013), la narrativa ficcional “(...) crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. (...) Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real.” (p. 24). Es por esto que, en el taller se propuso relatar y crear historias ficcionales. Corroboramos que, el narrar, también implica narrar(se). La actividad No le vengas con cuentos a quien sabe de historias (ver cuadro n° 19), consistió en escribir un relato, con introducción, nudo y desenlace, personajes y diálogos. Se otorgó toda la libertad para retratar historias ficcionales, inventadas, o hechos reales y cercanos a cada uno/a.

En principio, la propuesta generó dificultad. Sin embargo, pensando entre los/as compañeros/as posibilidades, lugares y personas lograron generar historias diversas donde trataron temas vinculados a su historia personal o a contextos habituales. Surgieron relatos donde el pueblo demostraba su enojo con respecto a las actitudes y decisiones del presidente Mauricio Macri; un motín carcelario exigiendo alimentación saludable y condiciones óptimas de salubridad e higiene; robo y violencia de adolescentes en un colectivo urbano de una empresa de la ciudad de Córdoba; la situación que caracteriza al país: aumentos, inflación y falsas promesas políticas; peleas y rivalidades entre jóvenes del centro Lelikelen; reuniones y encuentros de amigos/as en plazas públicas; etc. En sí, tanto en los relatos ficcionales como en aquellos donde se relató sucesos de la vida real, se evidenció la reflexión y revisión de la vida y contexto de los/as jóvenes, y también, posibles soluciones.

CUADRO N° 19



Actividad:
NO LE VENGAS CON CUENTOS A QUIEN SABE DE HISTORIAS

Objetivo:
Narrarse a sí mismos/as a través de la ficción



Descripción:
En parejas deberán escribir un cuento con introducción, nudo y desenlace. Podrá ser una historia real o ficcional. Como ayuda tendrán disponibles cubos con imágenes disparadoras para motivar las ideas

V.VIII. La radio: un medio para darle voz a las ideas

Apelamos a la radio para llevar a cabo la actividad final del taller, ya que nos permitió combinar todas las herramientas puestas en práctica a lo largo de los encuentros. Es decir, logramos a través de este medio conjugar el uso de la voz, el cuerpo, la difusión de relatos propios, y ejercer una comunicación dialógica y crítica. Dado que, no percibimos a la radio únicamente como un canal de transmisión de contenidos sino también, como un espacio en el cual las personas ponen en juego diferentes competencias y producen sentidos conjuntamente. Así, se propuso la realización de una radio abierta donde los/as jóvenes idearon un programa de radio recuperando producciones propias hechas en los diferentes encuentros. Vale aclarar que, como coordinadoras del taller decidimos realizar nosotras el guion del programa radial, fundamentalmente, porque la capacitación técnica de los/as jóvenes no formó parte de los objetivos del taller. De todas maneras, la propuesta ideada fue comunicada y puesta a consideración de los/as chicos/as quienes aportaron sugerencias que tomamos en cuenta. Por tanto, se desarrolló un programa multimedial que facilitó la reflexión, expresión y participación de los/as jóvenes.

Durante toda la actividad se priorizó fomentar la participación democrática de los/as jóvenes y el trabajo colectivo. Es decir, generar una radio abierta hacia toda la comunidad de la institución funcionó como una herramienta pedagógica para el desarrollo de metodologías participativas, colaborativas y cooperativas con las que se pudo fomentar el verdadero valor de la palabra hablada. Entonces, proponer la radio como medio de expresión permitió que los y las jóvenes puedan convertirse en narradores/as de sus propias historias o incluso ser los/as protagonistas de sus relatos. A través de sus palabras, ideas y participación los y las jóvenes pudieron contar quiénes eran, las actividades que hacen a diario, identificar aspectos positivos y negativos de su experiencia en el centro Lelikelen, difundir su visión de mundo y recrear vivencias de su propio contexto.

A lo largo de la intervención radial se incentivó la participación de los/as presentes con diversas estrategias lúdicas, recreativas y herramientas como la entrevista y sorteos. En primer lugar, las coordinadoras oficiaron de locutoras guías del programa dando la bienvenida a todos y todas, compartieron la experiencia del taller de comunicación e invitaron a hacer de la radio un espacio de juego, compañía, difusión y creación colectiva. Por ello, decidimos comenzar con un primer bloque donde quienes desearon pudieron acercarse al micrófono y contar quiénes eran, qué era lo que estaba sucediendo en la jornada de festejo, y experimentar la posibilidad

de amplificar su voz para que llegue a todos y todas. Al principio esto generó vergüenza, risas, excusas, pero hubo valientes que se animaron a compartir su voz, y en definitiva compartir(se): *“la estoy pasando bien, me gusta el colegio, empecé este año en agosto, son bueno los profes, los compañeros, los preceptores, coordinadores. Todos buenos, me trataron bien acá”, “la estoy pasando lindo y me gusta compartir, me gusta bailar, así comer, que estemos todos juntos. Y la estoy pasando, la verdad que la estoy pasando muy lindo”, “por ahora bien, tranquilo. Porque todavía no subí al escenario, me toca cantar a mí ahora Sabroso, para mí el cuarteto, (...) es todo, en el caso mío a mí me gusta cantarle al amor (...) lo que no lo puedo decir con palabras, lo puedo decir de otra forma”*.

Para este primer bloque, decidimos recuperar la actividad de los trabalenguas utilizada durante el taller. Tras la experiencia supimos que la posibilidad de revalorizar el uso de la voz de manera lúdica posibilita a la persona librarse al juego y disfrutar. Por tanto, invitamos a toda la comunidad educativa presente a participar y jugar leyendo un trabalenguas al azar cada vez de manera más rápida. Además, esta propuesta iba acompañada de los típicos sorteos radiales donde la participación es el elemento fundamental para recibir el premio. Esto motivó a seguir la consigna de leer lo más claro y rápido posible un trabalenguas generando risas y un grato momento para todos y todas. En sí, esta actividad posibilitó la participación de los/as jóvenes, docentes, preceptores/as y coordinadores/as que con sus aportes contribuyeron y enriquecieron el programa radial. Además de recuperar la vivencia del taller, se logró en esta instancia difundir y compartir lo aprendido con el resto de la comunidad educativa.

Luego, planteamos un segundo bloque donde los/as jóvenes pudieron officiar como los/as protagonistas del programa contando en primera persona parte de su vida y realidad. Para esto se utilizó el recurso de la entrevista radiofónica. Si bien fueron los/as mismo/as jóvenes quienes dinamizaron sus relatos, en ocasiones la profundización de la información fue motivada por las locutoras. En concreto, se habló sobre el significado personal que cada joven tiene sobre el centro socio-educativo Lelikelen y el valor que cada uno/a le otorga a la posibilidad de estudiar. En principio, surgieron relatos donde se evidencia a la institución como un refugio; un espacio saludable de contención y recreación. Como, por ejemplo: *“el colegio es mi segunda casa, digamos como si yo vivo acá (...) tiene que ver mucho también con el motivo de la historia de mi vida que yo en la actualidad vivo solo no tengo mamá ni papá (...). El colegio me ha abierto muchas puertas, me he sentido muy respetado”, “lo que más me gusta es la actitud que tienen los profes acá, los compañeros, la actitud que todos tienen, acá como son. Llegué porque yo tenía un problema con tribunales y me mandaron acá y llegué acá, pero*

hace mucho que quería venir a este colegio”, “es una oportunidad para ser alguien en la vida. Me mandaron del SENAF y tuve que venir acá”.

En otros relatos se pudo identificar puntualmente el valor y la importancia que los/as jóvenes le otorgan a la educación. En muchas de las historias observamos que la posibilidad de estudiar es el camino correcto para obtener un futuro. Por ejemplo, surgieron relatos como: *“es importante estudiar para el día de mañana ser alguien, un trabajo, terminar el secundario, es muy importante el colegio”, “que los jóvenes encuentren la posibilidad de encontrar un colegio, de anotarse, de seguirlo. Porque estando en la calle bueno, aunque no tengan colegio, no tengan comida y todo eso, pero... buscar ayuda porque seguro que la van a conseguir (...) pero que no dejen el colegio porque es muy importante”.* Las palabras compartidas afirman el interés de los/as jóvenes por finalizar los estudios, aun debiendo afrontar circunstancias difíciles. Incluso hubo jóvenes que lograron comunicar su postura frente a la posibilidad de estudiar e incentivar al resto de los/as jóvenes que por diversas realidades no han finalizado sus estudios: *“(...) yo les diría que no es tarde para aprender, que luchen por lo que quieren, por lo que les gusta y que estudien porque voy a decir una gran verdad para no ofender a nadie, pero la droga, la droga, el porro, el choreo y el delito no te lleva a nada, te cierra las puertas de tu vida. En cambio, sí el estudio te abre muchas puertas, porque si bien a mí me lo han dicho muchas veces, que una persona sin estudios no es nada, o sea no podés conseguir laburo o trabajo nada”, “yo les diría que sí tiene que empezar el secundario, le diría que tiene de bueno, (...) que tiene para aprender, tiene como algo avanzado y que tiene de malo que sin el secundario no vamos a aprender nada y siempre vamos a necesitar una ayuda de un colegio para que podamos ser algo en un futuro”.*

Para continuar con la intervención se llevó a cabo un tercer bloque de carácter informativo. En este marco, se destinó un momento del programa donde los/as chicos contaron cuáles y cómo fueron los festejos de la semana del estudiante en el Lelikelen. Lograron recrear e improvisar noticias breves sobre qué había ocurrido los días previos en la institución. Compartieron con las personas presentes los hechos que sucedieron en la jornada de decoración de las aulas según los continentes, la jornada deportiva y recreativa en el Parque Sarmiento y lo que estaba sucediendo allí en la jornada artística. En concreto, uno de ellos que se acercó a la radio comentó lo siguiente: *“el martes una compañera coreana nos enseñó a hacer comida coreana, ayer tuvimos jornada deportiva en el Parque Sarmiento, yo atajé, y ahora estamos jugando, estamos festejando el día del estudiante. Estuve cantando en la radio, y quiero mandar saludos a mis profesores, a toda la escuela, y a todos los estudiantes por su día”.*

Además, se informó sobre los puntajes y posiciones de los grupos que compitieron durante toda la semana de celebración. A través de los relatos de los/as jóvenes observamos que todos los juegos y actividades que se llevaron adelante durante la semana del estudiante, generaron una mezcla perfecta de recreación, creatividad y aprendizaje evidenciando una educación válida e interesante para los/as estudiantes.

En este tercer bloque, siguiendo la lógica informativa, se recuperó otra actividad realizada durante el taller: Dado de las preguntas. La dinámica del juego consistió en que las personas allí presentes se acerquen a la radio a arrojar el dado para luego responder diferentes preguntas, ya sea de actualidad, deseos pendientes y demás. Quienes se acercaron a participar debieron poner el cuerpo y narrarse de algún modo. Así, frente a preguntas como *¿Qué cambiarías del mundo?* surgieron respuestas como *“la pobreza”*; *“la policía corrupta que tenemos en la Argentina”*. Frente a la hipotética posibilidad de decirle algo al presidente Mauricio Macri, algunos/as de ellos/as respondieron: *“que haya más plata y trabajo”*; *“que es un caradura, un rata y un chorro de mierda”*. Otros/as por su parte, tuvieron la posibilidad de compartir con el resto de los/as presentes, sus deseos: *“que se cumpla mi sueño de ser cantante, conocer a mis ídolos que es una banda de otro continente”*.

Durante la puesta en escena de la radio abierta fuimos combinando los diferentes sistemas expresivos que componen al lenguaje radiofónico logrando un ambiente dinámico, animado y placentero a la escucha. Es decir, a lo largo del programa se fueron utilizando diferentes elementos como: música pedida por las personas allí presentes, efectos sonoros, artísticas y separadores, realizados previamente por las coordinadoras con voces y palabras de los/as jóvenes concurrentes al taller. De la misma manera, se compartieron producciones propias de los/as jóvenes como lo fueron las noticias y cuentos realizados en encuentros anteriores. Si bien el equilibrado uso de los elementos del lenguaje radiofónico nos permitió desarrollar una atrayente intervención, la dinámica de radio abierta merece ser particularmente valorada.

La práctica de radio abierta nos dio la posibilidad de realizar una transmisión en vivo y directo desde el lugar en que elegimos intervenir. Nos permitió ser visibles y audibles al mismo tiempo, estableciendo una relación de mayor cercanía con toda la comunidad presente, la cual se mostró entusiasmada con la realización de la intervención denominada *“Activá el poder de tu voz”*. El patio del Centro Lelikelen se convirtió en un encuentro colectivo y una escena compartida. Mediante esta práctica logramos fortalecer el vínculo con toda la comunidad

educativa, compartir risas, mates, bailes, charlas y una buena jornada. Las dinámicas lúdicas allí utilizadas fomentaron el acercamiento de los/as jóvenes y por ende su participación.

En definitiva, la radio fue un espacio de habla, escucha y participación para todos y todas. Encontramos el verdadero potencial de nuestra intervención en la capacidad de alentar conversaciones, charlas y reflexiones en conjunto con un/a otro/a. Es por esto que consideramos importante realizar una radio abierta como cierre y trabajo final del taller, dado que confiamos en la radio como un medio de lucha, un elemento posible de fomentar libertades, promover derechos, escuchar y compartir demandas. Confiamos en que puede ser una fuerza al servicio de las personas donde se amplíe la voz de los/as callados/as, censurados/as, ignorados/as, marginados/as y vulnerados/as. En fin, confiamos en que la radio es el espacio justo para profundizar y fortalecer el diálogo y la inclusión.

V.IX. Ejes para repensar las realidades: historias de vida y vulnerabilidad social

Luego del camino emprendido pudimos recolectar y observar relatos y experiencias de los/as jóvenes concurrentes al taller. Percibimos que, los diversos contextos sociales por los que transcurren la vida de los/as jóvenes construyen, por lo general, parte de su subjetividad. El recorrido de vida que hace cada persona deja huellas en ellas y, estas huellas, son posibles de reconocer en las dimensiones sociales que los/as atraviesan como sujetos/as. Es decir, en los relatos de los/as jóvenes pudimos identificar diversos escenarios donde existió, o aún existe, violencia física y verbal, privación de derechos, infancias difíciles, discriminación y desprotección. Aspectos que, inevitablemente influyen y determinan la construcción de sus subjetividades, trazando historias marcadas por la desestabilización afectiva, la desigualdad social y la ausencia de recursos. En definitiva, nos encontramos con trayectorias de vida repletas de una profunda vulnerabilidad social que interviene en las prácticas sociales y, de manera significativa, en sus modos de ver y verse. Aquí, resulta interesante remarcar que estos relatos que compartimos son, la mayoría, narraciones individuales, pero indudablemente, forman parte de un todo que los/as incluye. En efecto, en el marco del taller, los/as jóvenes se relataron a sí mismos/as y a los/as otros/as que conforman sus subjetividades. Por tanto, la subjetividad de cada uno/a es personal, pero a la vez, está mediada por los múltiples espacios que condicionan a los/as sujetos/as. De esta manera, aquí se puso en tensión cómo lo relatado conlleva a la exclusión, estigmatización y criminalización de ese/a otro/a y de uno/a mismo/a.

En primer lugar, el barrio aparece como t3pico en las voces y producciones de la mayor3a de los/as j3venes. En los primeros encuentros del taller indagamos e identificamos los barrios de procedencia de los/as chicos/as concurrentes. Entre ellos: Villa los Llanos, Yapey3, Renacimiento, Villa Urquiza, Villa la Tela, entre otros, barrios que, com3nmente son catalogados como pertenecientes a la “zona roja” de la provincia. Asimismo, el abandono y el olvido por parte del gobierno provincial se evidencian, por ejemplo, en que a muchos de estos lugares ni siquiera llega el transporte p3blico, funcionan paradas de colectivos, pero a grandes distancias, se encuentran marginados geogr3fica y socialmente, sumado a que sufren diariamente problem3ticas de todo tipo. As3, en las producciones, los barrios relatados tienen una constante: son perif3ricos y precarios. Por ejemplo: “*los vecinos del barrio Yapey3 se quedaron sin luz hace una semana porque hab3a muchas viviendas colgadas y se quem3 un transformador*”, “*los vecinos del barrio Villas los Llanos est3n hace un a3o esperando la obra del asfalto. La municipalidad puso un plazo de seis meses y van una sola calle*”, o, “*en San Vicente la municipalidad nunca termin3 de arreglar las veredas*”. En los discursos de los/as j3venes se evidencian las diversas problem3ticas con las que conviven a diario. Entre ellas, la inseguridad y los horarios m3s peligrosos de acuerdo a los barrios en que uno/a vive, reclamos sin respuesta, obras inconclusas que impiden la libre circulaci3n y reiterados abusos policiales. As3, las trayectorias de los/as j3venes est3n signadas por sus barrios y la gente que los/as habita.

En segundo lugar, la figura de los/as otros/as tiene un peso importante en los relatos de los/as j3venes y aparece recreada en diversos/as sujetos/as: la polic3a, los medios de comunicaci3n y la masa social que mantiene y perpet3a la desigualdad social. Por un lado, se evidenci3 que los/as j3venes del grupo atraviesan constantemente situaciones de discriminaci3n y exclusi3n por su aspecto f3sico o su vestimenta. Ante esto, surgieron expresiones como: “*cuando est3s vestida de conjunto deportivo la gente te mira mal, como si fueras una braza*”; “*me ven y se cruzan de vereda, o se guardan los celulares como si les fuera a robar*”. En consecuencia, identificamos que muchos/as de ellos y ellas han llegado a privarse de utilizar determinadas prendas para evitar los estigmas. Por ejemplo, compartieron reflexiones como: “*dej3 de usar la gorra porque si no la gente me mira mal, me tiene miedo o me para la polic3a*”. De 3ta manera, se observ3 que los/las j3venes de sectores populares cargan diariamente sobre s3 mismos/as el peso de las catalogaciones sociales. Lo que, a su vez, determina su accionar diario, as3 como tambi3n, su futuro. As3 pues, en nuestra pr3ctica, reconocer estos estereotipos fue fundamental, dado que, emprendimos estrategias que habilitaron posibilidades de ser y estar en el mundo de otros modos. Ya que, en los/as j3venes siempre se manifest3 un sentimiento de enojo respecto de que los/as otros/as no se pongan en

sus lugares, que no quieran conocer o no les interese las causas que llevan a una persona a actuar de determinada manera, por ejemplo, a cometer un robo.

Por otro lado, en los discursos de los/as chicos/as se evidenció que los estigmas y la vulneración de derechos proviene, en gran parte, del aparato policial de la provincia. Es decir, el acoso policial sucede y desemboca en múltiples casos en donde casualmente las víctimas han sido y son los/as jóvenes, específicamente aquellos/as jóvenes de sectores populares. La persecución policial fue un tema que apareció desde el primer encuentro del taller y se volvió recurrente en el transcurso del tiempo. Los vínculos de estos/as jóvenes con la policía se encuentra marcados por la discriminación, el acoso, la desmesura, la arbitrariedad y el abuso en el ejercicio del poder. Muchas de las anécdotas compartidas por el grupo tuvieron relación con el trato de la policía hacia ellos/as o hacia personas allegadas. Compartimos un relato que da cuenta de ello: *“Una vuelta me pasó a mí que estaba entrando al Olmos con unos amigos y nos agarró la cana nos metió a un cuartito y nos empezaron a preguntar dónde vivíamos, de todo y a mí me dejaron al último y me dijeron mirá... Somos tres compañeros policías y estamos en un cuartito, si queremos te podemos llevar preso y poner que es por resistencia a la autoridad... y eso es abuso”*. Percibimos que, la violencia física y verbal, así como la persecución injustificada por parte de la policía son moneda corriente en la rutina diaria de estos/as jóvenes.

Sumado a lo dicho, descubrimos que los/as jóvenes con los/as que trabajamos, en su mayoría son portadores/as de una peligrosidad que los/as excluye y limita. A tal punto de no poder ejercer su derecho a caminar libremente por la calle porque la sociedad, y aún más la policía, tiene el poder de volver delictiva cualquier acción. Esta realidad plagada de violencias protagonizadas por agentes policiales se presenta en varios de los relatos. Por ejemplo: *“estoy harto de que me paren en la calle varias veces al día, por tener cara de negrito, braza o chorruto”, “siempre me quieren llevar sin decirme por qué. cuando yo digo: ‘¿por qué me vas a llevar si no tengo nada encima?’ me dicen: ‘Te subís al móvil y punto’”, “discutí con un policía cuando se quisieron llevar a mi hermano, (...) pasó más de una vez, es algo que ocurre todos los días es barrio Urquiza”, o, “me han pegado cachetazos (se señala la nuca)”*.

Asimismo, esta persecución policial constante y recurrente se da también, en otros órdenes de la vida de estos/as jóvenes. Es decir, el propio trabajo puede volverse un acto punible si la subjetividad del/la policía así lo considera. De hecho, una de las jóvenes del taller comentó haber sido parada por la policía, más de una vez, por el simple hecho de trabajar vendiendo bolsas de consorcio. Además, se compartió que en varias oportunidades en donde han sido víctimas de robos, la policía no ha tomado sus denuncias. De esta manera, la violencia

institucional que sufren y los falsos prontuarios que se les realizan a dichos/as jóvenes, dificultan la posibilidad de encontrar un empleo seguro y estable, dando como resultado, la reproducción de sus condiciones de vulnerabilidad. En otras palabras, quien debería brindarles seguridad, es al fin y al cabo quien se las quita.

Comprender los entornos sociales fue muy importante para trabajar sobre la producción de subjetividad de los/as jóvenes. Por ello, se tuvo en cuenta el círculo familiar, ya que comprendimos que son agentes que contribuyen a moldear a las personas e influyen en las reacciones frente a las distintas situaciones. En los diferentes discursos se observó que muchos/as de los/as jóvenes concurrentes sufrieron o sufren violencia familiar. Vale aclarar que, cuando hablamos de violencia hacemos referencia, por un lado, al maltrato físico, lesiones corporales intencionales y golpes. Y, por otro lado, referimos también, a la violencia verbal. Es decir, el maltrato psicológico, humillaciones, desvalorizaciones, insultos, culpabilizaciones, amenazas, privación a la hora de tomar decisiones, etc.

Concretamente, los relatos de los/as chicos/as expresaron situaciones en las que han sido agraviados/as por sus propios familiares, específicamente por sus padres o madres. Pongamos por caso el testimonio de uno de los chicos que se animó a compartir: *“mi mamá me hizo cagar hasta los 14 años, una vez me pegó un manguerazo acá (se toca la nuca) y no se la perdoné más, me fui de mi casa... un manguerazo acá (repite). Ahora le pasa eso a mis hermanitos, y yo tengo ganas de defenderlos, pero no puedo, porque cuando yo era chico me defendían mis hermanos mayores y terminaban teniendo problemas ellos. Entonces yo decidí no meterme, y cuando pasa me voy de mi casa, pero tampoco es la solución”*. En este caso en particular, nos fue más fácil identificar cómo la violencia sufrida afecta, también, el nivel de comportamiento de las personas a tiempo presente y futuro. Él mismo agregó: *“yo si tengo un hijo el día de mañana le voy a enseñar una y otra vez a no hacerlo cagar, porque eso hace que salga más torpe o con diferente carácter”*. Esta experiencia motivó y posibilitó que resurjan otros relatos similares. Tal como: *“yo violencia física no, pero verbal sí, mi mamá siempre me bolacea, me dice una banda de cosas, que me hubiera abortado en vez de tenerme, que soy una hija de puta, muchas cosas...”*.

Si bien algunos/as se animaron a compartir situaciones en las que han sido víctimas de violencia, otros/as prefirieron guardárselas para sí. El registro audiovisual de una de las actividades permitió observar cómo algunos y algunas de ellos/as comentaron por lo bajo o a sus compañeros/as de al lado sufrir violencia física y verbal por parte de sus allegados/as. En concreto, se pudieron obtener comentarios como: *“uff... yo sí, pero no voy a pasar al frente*

porque no me gusta contar las cosas, me da vergüenza”, “imagínate que para que mi mamá me diga que mejor me hubiese muerto”, entre otras reflexiones similares.

Conviene subrayar que, en las narraciones de los/as jóvenes, además de la violencia física o verbal, se manifestó abandono familiar. Éste, fue otro elemento de análisis tras observar que esto también dejó importantes consecuencias a nivel físico, emocional, cognitivo o de comportamiento. Percibimos que, otro tópico general y común a muchos/as de los/as chicos/as fue el sentimiento de soledad en determinados momentos de su vida. Para empezar, identificamos que las condiciones socioeconómicas por las que atraviesan, o atravesaron, muchas familias del grupo les exigieron a los jefes o jefas de hogar salir a trabajar y, en consecuencia, dejar a sus hijos/as solos/as. De ahí que, pudimos observar en las palabras de los/as jóvenes la perdurabilidad del sentimiento de abandono por muchas horas y soledad a muy temprana edad. En relación a esto, uno de los jóvenes afirmó: *“yo sí me sentí solo cuando iba a tercer grado y mi mamá trabajaba todo el día, me manejaba solo, no tenía a nadie, estaba solo todo el día, iba al colegio solo, me bañaba solo, tomaba la leche solo”*. Al mismo tiempo, otro joven compartió que a muy corta edad tras el maltrato físico que sufría en su hogar decidió abandonarlo enfrentándose así a una cruda y solitaria realidad: *“cuando vivía en la calle, amanecí solo como siete días, estuvo chomoso, pero bueno...”*.

Sin embargo, en los diferentes relatos de los/as jóvenes fueron surgiendo distintas maneras de experimentar el sentimiento de soledad o abandono. Por ejemplo, un joven reflexionó: *“cuando estás en cana, no es la misma soledad que cuando estás solo en tu casa. [...] Yo estuve cuatro meses preso y no pisé la calle por cuatro meses y cuando me fui estuvo mortal. Encima está chomoso estar encerrado cuatro meses y que no te vayan a visitar wacho”*. Particularmente, en este relato evidenciamos que las instituciones penales que privan de la libertad a las personas, ya sea, en nombre de la responsabilidad de sus actos o de la reinserción social, torturan, aíslan y vulneran muchos derechos. Al mismo tiempo, percibimos en otros discursos que en situaciones de privación de la libertad existe abuso de autoridad policial, infraestructuras inoportunas, en deterioro y malas condiciones de salubridad e higiene. Entonces, si a lo dicho sumamos el abandono familiar se reflejan en esas narraciones, ocasiones que aumentan y profundizan la vulnerabilidad de los/as sujetos/as, ralentizar el tiempo y aumentan la desolación de quienes se encuentran privados/as de su libertad.

A lo largo de toda la práctica de taller tuvimos la oportunidad de escuchar los relatos de los/as jóvenes, y de esta manera, pudimos entrar en mayor contacto con sus realidades y visión de mundo. A partir de aquí, logramos realizar una lectura transversal identificando las posibilidades de las que gozan o carecen las personas pertenecientes a los estratos sociales más

bajos. Percibimos que, la estigmatización, la desigualdad social y la creciente caracterización de los sectores populares como causante de la delincuencia, llevan indudablemente a encerrar a la persona en un presente repleto de vulnerabilidades y privaciones. Además, observamos en las historias de los/as chicos/as una constante amenaza y alerta frente a una sociedad sectaria y egoísta. En cada relato, se pudieron ver trayectorias frenadas e interrumpidas por la incertidumbre de no saber si el día de mañana tendrán menos oportunidades de las que tienen hoy.

Luego del recorrido realizado en el taller, entendimos que, los/as jóvenes sufren a diario el ser estigmatizados/as, privados/as en sus derechos, excluidos/as y discriminados/as. En más de una ocasión han sido sujetos/as ignorados, sujetos/as que la sociedad elige dejar al margen, que están, pero no se nombran o en su defecto se los/as nombra mal. En consecuencia, se constituyen en seres a los/as que se les desvaloriza la palabra, elemento fundamental en el desarrollo de la vida y la construcción de la propia subjetividad. Justamente, esta última fue la razón por la que hicimos foco una y otra vez en valorizar la voz de estos/as jóvenes, escucharlos/as, y animarlos/as a que pongan en duda cuestiones establecidas. De igual forma, fue que reflexionamos en conjunto y cuestionamos las estigmatizaciones que pesan fuerte en la construcción de sus personalidades. Por ello, generamos experiencias integradoras, potenciando sus habilidades, su imaginación y creatividad. Todo con la esperanza de realizar una mínima transformación que permita a los y las jóvenes, narrarse y enunciarse de otros modos, así como también, la posibilidad de seguir imaginando y escribiendo sus futuros.



TODO CONCLUYE AL FIN...



“Fuerte soy todos los días, porque... hay que estar todos los días. Uno nunca sabe lo que le puede pasar”. Nuestro lugar en el mundo nos define, nos abre puertas o nos las cierra, nos da la palabra o nos la quita, hace escuchar nuestra voz o la silencia, nos da libertades o nos las priva. En un mundo carente de empatía, abundante de personas con desorden de prioridades, es necesario salir de la propia comodidad para dar cuenta que hay realidades donde abundan faltas y carencias, derechos expropiados, miedos y privaciones. La vida implica para algunos/as estar parado/a en un limbo de incertidumbre, en la inestabilidad de no saber si mañana las posibilidades serán menores que las de hoy. El tejido social está construido por desigualdades en las que algunos/as tienen la posibilidad de ejercer sus derechos y libertades, mientras que otros/as la desdicha de la privación, el desamparo, la exclusión social y la vulneración. Las realidades son diversas, tan diversas como personas hay en el mundo.

Nos pareció de gran importancia escuchar aquello que tiene para decir ese/a otro/a que nunca fue escuchado/a, indagar qué piensa, siente, necesita y descubrir qué se esconde detrás del discurso mediático hegemónico que lo/a criminaliza y excluye. Justamente porque somos lo que hacemos, la manera en que nos narramos y mostramos a los/as demás. Así, como también, somos aquello que decimos y aquello que callamos, somos voz y cuerpo. Y frente a esto, la mejor manera de abrir los ojos a otras realidades es acercándose a ellas. Posibilitar que estas historias se visibilicen alentó a reconocer en los/as jóvenes lo que verdaderamente son, y a su vez, reconocer que estos/as jóvenes viven experiencias significativas dignas de ser escuchadas. Creemos firmemente en la necesidad de gestionar instancias donde los/as jóvenes puedan expresar su realidad desde una mirada personal, manifestar deseos y necesidades. Por tanto, nuestro trabajo fue un aporte y apostamos a los/as jóvenes en tanto constructores/as de relatos propios. Esta posibilidad de intercambios de historias nos enseñó a nombrar a los/as otros/as desde un reconocimiento sincero y comprometido con las injusticias sociales.

Lo que queremos señalar es que en el transcurso de la experiencia se logró redescubrir aptitudes, capacidades, potencialidades y reafirmar otras que los/as jóvenes poseían, pero no habían tenido la oportunidad de compartirlas en el marco de actividades escolares. Esto nos permitió comprender que, si bien los/as estudiantes están en un lugar de subordinación en las escuelas, deben tener un papel activo en los procesos de apropiación de la enseñanza. Con nuestra experiencia observamos que en las instituciones escolares es posible generar procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes, basados en el diálogo y en el aprendizaje mutuo, donde se privilegie el ejercicio de la voz, el cuerpo y la reflexión. Los/as jóvenes lograron apropiarse de las dinámicas propuestas e incluso las dotaron de sus propias lógicas participando desde sus

saberes e intereses. Durante todo el proceso, trabajamos desde la comunicación como herramienta para recuperar la reflexión y el sentido crítico de los/as jóvenes. Así, la comunicación y el encuentro dialógico fue la base para fomentar la participación democrática de todos y todas. Fue el impulso para animar a los/as chicos/as a narrar(se) y enunciar(se) de otros modos, asumiendo, enfrentando y transformando aquellas miradas parciales que comúnmente se les adjudican.

Gratificadas de haber recorrido el camino y trabajado conjuntamente con jóvenes, creemos firmemente que en ellos y ellas está la fuerza, la disposición y las ganas necesarias de transformar las injusticias del mundo. A los y las jóvenes, particularmente aquellos/as vulnerados/as en sus derechos, se les debe permitir la posibilidad de caminar tras sus utopías para así avanzar, imaginar otro mundo posible y hacer lo que sea necesario para transformarlo. La experiencia de trabajar con jóvenes nos permitió abrir los ojos frente a otras realidades, nos enseñó, nos enriqueció como personas, nos exigió estar abiertas a sus demandas, nos regaló historias que contar y nos llenó de buenos momentos. De la misma manera nos impulsó a seguir desarrollando actividades alternativas, que fomenten la creatividad y la imaginación, que permitan despejar la mente, olvidar todo lo malo por un rato y entregarse al juego.

Entendemos a la experiencia no como una categoría fija y acabada, sino como una práctica abierta y dinámica que se construye indefinidamente. Entonces, nuestro trabajo es un aporte a una realidad que aún tiene mucho por transformar. Firmes a la idea de que todo el mundo tiene voz y sólo hay que amplificarla esperamos que este trabajo de intervención sea, como lo fue para nosotras, un impulso a realizar prácticas pedagógicas de comunicación que permitan ampliar la voz de los y las usualmente silenciados/as. Que sea un camino al que se animen a recorrer todos/as aquellos/as que creen que una realidad menos injusta, más igualitaria e inclusiva es posible. Deseamos que este trabajo sea un estímulo a interrogarse... ¿Por qué existen voces que no están siendo escuchadas? ¿quién las silencia? ¿qué se les niega? ¿quiénes están en desigualdad de condiciones? ¿por qué se habla de otras realidades sin ser parte de ellas? ¿por qué no se reconoce que hay personas que están en desventaja? ¿por qué se es tan indiferente a los/as demás? Si nunca te lo preguntaste: ¿será que sos parte del problema?

Bibliografía

- Algava, Mariano. (2006). *Jugar y jugarse. Sistematización del equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebeldía"*, Ediciones América Libre, Asociación Madres de Plaza de Mayo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Amman, Ana Beatriz y Da Porta, Eva (2011) *Jóvenes y Mediatización: prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ed. Ferreyra.
- Bruner, Jerome (2013) *Los usos del relato*. En Bruner, J., La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida - 2da edición. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica. Traducido por: Luciano Padilla López.
- Cabanay, Eusebio, Fernandez, Lilia & Mazzini, Patricia (s/f) *Centro socio-educativo y laboral Lelikelen, una experiencia de educación para el trabajo con y para adolescentes con derechos vulnerados*. Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (2016). Observatorio de Pobreza. Recuperado de: <http://www.cippes.org/observatorio-de-pobreza.php?pub=388>
- Connelly, Michael & Clandinin, Jean (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clandinin, J. & Greene, M., Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Ed. Laertes.
- Da Porta, Eva (2006) *Escuela y medios: Sentidos y sinsentidos*. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, universidad y comunidad. Nuevas formas de relaciones. Apoyo a la articulación Universidad – Escuela media (pp. 165 – 179). Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://tpd3y4.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Da-Porta-Escuela-y-Medios-Sentidos-y-sinsentidos-En-Jóvenes-Identidad-y-Comunicación.pdf>
- Da Porta, Eva (2008) *Jóvenes, exclusión y narrativas mediáticas: el rostro del delito*. En Rey, G. & Rincón, O. (Ed.), Más allá de víctimas y culpables [relatos de experiencias en seguridad ciudadana y comunicación - América Latina] (pp. 163 - 176). Bogotá: Ed. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado de: http://cosecharoja.org/wp-content/uploads/2012/10/Narrativas_juveniles_pobreza_EvaDaPorta.pdf
- Da Porta, Eva (2011) *Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico*. 1er edición. Córdoba.
- Da Porta, Eva (2017) *Escuelas, mediaciones y experiencias significativas*. ALAIC, vol.14, (nº26), pp. 192-202.
- Da Porta, Eva (2017, 26 de junio) *Escuela, educación artística y producción cultural. Dejar paso a la experiencia*. Córdoba. Ed indefinida.

- Defensoría del Público. (s/f). *Guía para el tratamiento mediático responsable de la niñez y la adolescencia*. Recuperado de: <http://www.defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2017/02/Guía-para-el-tratamiento-mediático-responsable-de-la-niñez-y-la-adolescencia.pdf>
- Dirección General de Estadísticas y Censos - Dirección de Estadísticas Sociodemográficas (2014, Noviembre). *Ni ni. Población que no estudia ni trabaja*. Gobierno de la provincia de Córdoba. Recuperado de: https://datosestadistica.cba.gov.ar/dataset/54f80edb-9ab6-4b38-82a9-59779f78362d/resource/f121db8e-36db-4196-8306-65086f6e8d4e/download/desd_informe_nini_web.pdf
- Edelstein, Mariela & Mazzini, Patricia (s/f) *Centro socio-educativo y laboral Lelikelen. Una experiencia de educación inclusiva, participativa y saludable*. Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Freire, Paulo (2006) *El grito manso*, 1ra edición, 2da reimpresión. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI Editores Argentina.
- Gomes Da Costa, Antonio Carlos (1997) *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Hopenhayn, Martín (2011) *Juventud y cohesión social: una ecuación que no cuadra*. En Hopenhayn, Martín & Sojo, Ana (comp.) (2011) *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina en una perspectiva global*. (pp. 283 - 303). Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2027/S306983S4782011_es.pdf;sequence=1
- Huergo, Jorge (2001) *Comunicación y Educación: aproximaciones en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. Renovada. Recuperado de: <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/huergo-comunicacion-educacion-aproximaciones1.pdf>
- Huergo, Jorge (2006, 30 de marzo) *El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación*. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>
- Kaplún, Mario (2001) *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. 2da edición, Quito, Ecuador: Ed. CIESPAL.
- Margulis, Mario & Urresti, Marcelo (s/f) *La juventud es más que una palabra ¡Error! Marcador no definido*. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Martín-Barbero, Jesús (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Ed. Grupo Editorial Norma.
- Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, universidad y comunidad. Nuevas formas de relaciones. Apoyo a la articulación Universidad – Escuela media*. Córdoba, Argentina. Recuperado de:

<http://tpd3y4.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Da-Porta-Escuela-y-Medios-Sentidos-y-sinsentidos-En-Jóvenes-Identidad-y-Comunicación.pdf>

- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Ed. Homo Sapiens. Recuperado de: <http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%206/Nicastro%20y%20Greco%20Entre%20trayectorias.pdf>
- Peloso, Eduardo (2011) *Videos en el aula: prácticas juveniles y cultura mediática*. En Amman, A y Da Porta E., (compiladoras), *Jóvenes y Mediatización: prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ed. Ferreyra.
- Plaza, Verónica (2006) *Un lugar para el encuentro de saberes, el diálogo y la constitución de identificaciones juveniles. Radios escolares*. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, universidad y comunidad. Nuevas formas de relaciones. Apoyo a la articulación Universidad – Escuela media* (pp. 35-50). Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://tpd3y4.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Da-Porta-Escuela-y-Medios-Sentidos-y-sinsentidos-En-Jóvenes-Identidad-y-Comunicación.pdf>
- Reguillo, Rosana. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Colombia: Ed. Grupo Editorial Norma.
- Revista Todavía. (2005, Abril). N° 10. Ed. Función OSDE. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia25/index.html>
- Ricoeur, Paul (1999) *Historia y Narratividad*. Barcelona. Ed. Paidós. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Historia-y-Narratividad.pdf>
- Rivas Flores, José Ignacio & Herrera Pastor David (2010) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona. Ed. Octaedro. Recuperado de <https://educacion.octaedro.com/appl/botiga/client/img/16038.pdf>
- Rivas Flores, José Ignacio (2010) *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En Rivas Flores y Herrera Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Rozitchner, Alejandro (1992) *La filosofía para chicos. Diario de una experiencia*. Ensayo. Libros del Quirquincho. Reeditado en 2001. Buenos Aires, Argentina. Ed. Santillana. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/100143233/La-filosofia-para-chicos-Alejandro-Rozitchner>
- Salvia, Agustín (2012) Entrevista publicada en la sección Intercambio de la revista el Observatorio de la juventud. (Año IV N°11), bajo el título *Entrevista a Agustín Salvia*. Buenos Aires. Ed. Dirección General de Políticas de la Juventud. (pp. 17-20) Recuperado de: ww.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/juventudypobreza.pdf
- Serrano, Alejandra (s/f) *Juventud y marginalidad*. Revista de Trabajo Social. (pp. 5-19). Recuperado de:

<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6123/000378177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sibilia, Paula (2011, Mayo) *¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿y será deseable?)*. Sociedad Psicoanalítica del Sur. Actividad Científica. Buenos Aires, Argentina.

UNICEF (2017). *Para cada adolescente una oportunidad. Posicionamiento sobre adolescencia*. Argentina: Ed. UNICEF.

Valdés, Estela (s/f) *Fragmentación y segregación urbana. Aportes teóricos para el análisis de casos en la ciudad de Córdoba*. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/antiores/alfilo-18/pdf/valdes.pdf>

Vargas, Laura (2006) *Los jóvenes y la escuela como espacio de ciudadanía. Hacia una comunidad educativa*. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, universidad y comunidad. Nuevas formas de relaciones. Apoyo a la articulación Universidad – Escuela media (pp. 19-33). Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://tpd3y4.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Da-Porta-Escuela-y-Medios-Sentidos-y-sinsentidos-En-Jóvenes-Identidad-y-Comunicación.pdf>

Vergara, Rivera Héctor (2012, Enero) *Jóvenes Marginados. Sociedad & Equidad*. N° (3), (pp. 129 - 151). Recuperado de: <https://sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/17444/19303>

Verón, Eliseo (1997) *Esquema para el análisis de la mediatización*. En Diálogos de la Comunicación. (pp. 9 - 16). Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01488522/document>

Vidal, Elizabeth & Di Santo, María Rosa (2006) *La comunicación educativa en general y los recursos audiovisuales en particular*. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, universidad y comunidad. Nuevas formas de relaciones. Apoyo a la articulación Universidad – Escuela media (pp. 81 – 126). Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://tpd3y4.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Da-Porta-Escuela-y-Medios-Sentidos-y-sinsentidos-En-Jóvenes-Identidad-y-Comunicación.pdf>

Wacquant, Loïc (2007) *La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada*. São Leopoldo, Brasil: Ed. Ciências Sociais Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.