

**Mostrar y no mostrar en las narrativas personales de niños y adolescentes. Teoría y práctica de oralidad y escritura en talleres de extensión universitaria**

**Autores:** Liliana Pégolo, Celeste Cababie, Pedro Froidevaux, Josefina Morley, Malena Velarde, Alana Venturini

**Entidad de pertenencia:** Facultad de Filosofía y Letras (UBA-Ubanex)

**Eje temático:** Educación, Comunicación y Extensión

Desde el año 2012 un grupo de docentes, graduados y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) trabaja, con el subsidio de los UBANEX 4 y 5, en el Bajo Flores, procurando identificar, analizar y reflexionar cuáles son las representaciones identitarias de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, quienes acuden a instituciones barriales, para desarrollar actividades recreativas y de educación laboral, fortaleciendo, asimismo, la oralidad y la lectoescritura.

Las técnicas utilizadas implementan el discurso narrativo como base, a fin de vincularse dialécticamente con la historia personal del sujeto. A lo largo del trabajo se advirtió que la oralidad se ve facilitada por una mayor espontaneidad frente a la escritura, que presupone una tensión psíquica ante el temor de la equivocación; por otra parte, contar los hechos de la propia historia es percibido por los adolescentes como una falta de “decoro”, a diferencia de los niños, quienes ubican sus relatos en una perspectiva maravillosa.

En función de lo anterior, esta comunicación intenta: señalar los límites de las prácticas escritas y visualizar los planos elegidos por el narrador para desarrollar su relato, que se abre camino frente a la autocensura, la discriminación y la sanción por transgredir lo canónico.

## **Mostrar y no mostrar en las narrativas personales de niños y adolescentes. Teoría y práctica de oralidad y escritura en talleres de extensión universitaria**

Cuando a partir del año 2012 procuramos desarrollar las expectativas fijadas para el proyecto UBANEX 4 ("190 años UBA), advertimos que el hecho de narrar en forma oral y escrita estaba condicionado, entre otras cosas, a ser aceptados como receptores de un discurso personal, en el que niños y jóvenes se reconocían como dicentes comprometidos con la palabra enunciada. A pesar de los meses transcurridos desde el momento en que se elaboró el proyecto y de los estadios reflexivos que atravesamos como grupo de docencia, investigación y extensión, la labor en el territorio nos conminó desde el comienzo a revisar los objetivos perseguidos.

El objetivo general de nuestro acercamiento inicial como extensionistas estuvo centrado en el análisis de la persistencia de estructuras mítico-legendarias en una comunidad barrial cercana a la Facultad de Filosofía y Letras, interactuando con grupos de preadolescentes, cuyas edades oscilaban entre 11 y 14 años, y adolescentes, entre 14 y 18, con el propósito de reflexionar en torno a las representaciones de la identidad cultural. Este fin se adecuaba a la denominación del proyecto, titulado "Representaciones identitarias en el Bajo Flores: diálogos entre los arquetipos míticos y las construcciones discursivas en torno a la identidad", el cual contó, para su implementación, con la sede de una institución de formación laboral y educativa, subvencionada por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Esta institución, cuya sigla es CooPA ("Cooperativa de Producción y Aprendizaje"), cumple una labor de carácter social y pedagógico, destinada a adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, desde su instalación en el territorio barrial, a fines de la década del '80.

Nuestra participación se concretó en dos de los proyectos sostenidos por CooPA, uno denominado en forma homónima, en el que participan jóvenes de ambos géneros que asisten en el turno de la mañana a talleres de especialidades diversas, tales como mecánica de motores, construcciones, herrería, comunicación y lectoescritura; el otro proyecto, llamado Pre-CooPA, cuenta, entre sus asistentes, con niños hasta 13 o 14 años que desarrollan actividades de tipo recreativo, como cerámica, deportes, ciencias y computación. La asistencia a estos espacios es en el horario de la tarde y la particularidad que se dio hasta el año 2012 fue que en Pre-CooPA participaban únicamente varones; a partir del 2013 comenzaron a concurrir niñas, razón por lo cual las actividades y los materiales que

utilizamos para la realización del taller se diversificaron, atendiendo a preferencias de género.<sup>1</sup>

En cuanto a la procedencia de los niños y jóvenes, esta, en general, se reduce a los asentamientos barriales cercanos a CooPA, es decir, se trata de residentes de los Barrios Rivadavia I y II, Complejos Illia I y II, o bien de la villa de emergencia 1-11-14 que rodea a las comunidades mencionadas.<sup>2</sup> Solo un grupo minoritario procede de otras zonas de la ciudad de Buenos Aires, o del conurbano bonaerense. La pertenencia a algunos de estos territorios condiciona la nacionalidad de los niños y los jóvenes que concurren a CooPA, —o bien de sus familias—, ya que muchos de ellos son oriundos o descendientes de bolivianos, paraguayos y peruanos, además de los migrantes de nuestro territorio, lo que provocaba —presuponemos que continúa ocurriendo— enemistades, descalificaciones o auto-discriminaciones que se visualizaban durante el desarrollo de las actividades.

### **El taller de Derechos Humanos: un modo de estrechar vínculos con los jóvenes**

En lo que respecta a nuestras intervenciones en el año 2012, estas tuvieron lugar durante la mañana en lo que se denominó el taller de Derechos Humanos, el cual, al igual que el de Salud y el de lectoescritura, era de carácter general. Las circunstancias por las cuales participamos en ese espacio se relacionaron con la necesidad de discutir en torno a la pertenencia a una identidad sociocultural, intersubjetiva e intrapersonal que nos propusimos defender al enunciar los objetivos particulares de nuestro proyecto. Estos estaban vertebrados en torno al reconocimiento de la diversidad, con el fin de valorar la propia identidad y la del otro, dando cuenta de una memoria común o compartida; asimismo considerábamos necesario construir, entre los diferentes actores del proyecto, herramientas que permitieran el desarrollo de un pensamiento crítico y el reconocimiento de la subjetividad, complementando nuestra labor con el trabajo de otros talleres que se realizan

---

<sup>1</sup> Estas particularidades se advirtieron en el material bibliográfico utilizado durante el desarrollo de los talleres y el contenido de los filmes que se proyectaron.

<sup>2</sup> El origen de la villa de emergencia del Bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires, se remonta a mediados de la década del 50, aunque la mayoría de los pobladores se asentó entre 1960 y 1962. Su denominación obedece a la fusión de tres barrios de características semejantes. La primera comunidad de las mencionadas arriba que se ubicaron en este territorio caracterizado por tratarse de un bañado, rellenado provisoriamente, fue la boliviana; posteriormente se afincaron familias procedentes del Paraguay y los últimos en llegar a la zona fueron los peruanos, que sufren en mayor medida la discriminación de las restantes comunidades. Los otros barrios fueron construidos con el apoyo del Banco Hipotecario en la década del '80, a partir de un plan de erradicación de asentamientos precarios. Al respecto, cf. SALVATORI- SARAVÍ- RAGGIO (s/f); BLAUSTEIN (2001).

en la institución, para la formación de narradores como agentes de transmisión cultural. Estimamos que el ejercicio de la narrativa, en los registros oral y escrito, favorecería el intercambio con la comunidad, representada fundamentalmente por los jóvenes asistentes, además de enriquecer nuestra propia práctica como docentes-investigadores formados y en formación, construyendo un nexo entre la producción universitaria y las necesidades sociales del barrio.

El marco teórico inicial respondía a las consideraciones de Roland Barthes<sup>3</sup> acerca del mito, estimado por el semiólogo francés como *un habla*, es decir lo mítico “constituye un sistema de comunicación, un mensaje” que es representable por diversas formas significantes (imágenes, discursos orales y escritos en distintos soportes). Esta definición constituyó el punto de partida para instituirlo metodológicamente como un instrumento válido en la constitución del vínculo con los participantes del taller. En consecuencia, teniendo en cuenta que el mito es estimado como un sistema semiótico con fundamentación histórica — “es un habla elegida por la historia” según Barthes—, la recuperación de narraciones locales y familiares posibilitaría el acercamiento a los jóvenes y a sus las problemáticas de desarraigo, pobreza, discriminación y falta de posibilidades, precisamente por la universalidad y atemporalidad del relato, que conferiría objetividad y lejanía a las producciones discursivas en relación con las individualidades circunstanciales.

Desde esta perspectiva, consideramos que los materiales míticos “presuponen”, además, “una conciencia significativa” que es traducible en lenguaje denotativo y, a la vez, connotativo y simbólico, por lo cual podría favorecer la comprensión de realidades distintas a otras más lejanas que les dieron origen, otorgando un valor propio a los objetos culturales. En función de esto es que procuramos reconocer, para analizar en consecuencia, la persistencia de estructuras míticas arquetípicas en los grupos etarios señalados más arriba, con la finalidad de generar un espacio dialéctico en torno a las conceptualizaciones de la identidad individual y colectiva.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> BARTHES (1989:200-201).

<sup>4</sup> En este punto cabe señalar la etimología del término “identidad” que se construye a partir de la base del pronombre reflexivo latino *idem, eadem, idem*, que significa, de manera general, “lo mismo”. Pero la mismidad que todo individuo tenga sobre sí mismo no resulta suficiente para determinar el conocimiento que tenga sobre sí, ni la constitución de su imagen que resulta incompleta, en la medida que no vivencia al otro. Como afirma BAJTIN (1995:43): “La línea como frontera del cuerpo es adecuada valorativamente para definir y concluir al *otro* en su totalidad, en todos sus momentos, y no es adecuada en absoluto para definir y concluir a mi propia persona, porque yo me vivencio esencialmente a mí mismo abarcando todas las fronteras, todo cuerpo, ampliándome más allá de cualquier límite; [...]. El hombre, en tanto que naturaleza, sólo se vivencia convincentemente en el otro, pero no en mí mismo.”

La duplicidad del significante mítico, su sentido y forma múltiple da lugar a diversas lecturas, por lo cual creíamos conveniente que los jóvenes participaran de un discurso compartido, instándolos a través de situaciones comunicativas diversas a establecer un compromiso con su actualidad y contingencia socio-cultural para su posterior reflexión, sobre todo sosteniendo la existencia de una historia común que los iguala. El mito y sus proyecciones contribuirían a poner en palabras la situación personal y comunitaria en identificación con el otro, ya que los relatos míticos resultan “pretextos” que ponen en situación de paridad las condiciones de comunicación en la que los sujetos adviertan la existencia de un imaginario común, aunque el universo de la imagen y la palabra de los poderosos utilizan las estructuras míticas para instituir falsedades ideológicas, muchas de estas relacionadas con la condición social y económica de los jóvenes, su origen, posibilidades de escolarización, etc.<sup>5</sup>

En los primeros encuentros con los adolescentes del proyecto CoOPA se trabajó específicamente con la definición de heroicidad, para lo cual consideramos apropiado el concepto de que el héroe de las narraciones míticas es una representación del crecimiento del hombre en su enfrentamiento con la realidad que lo circunda, cuya “primera misión”, como sostiene Joseph Campbell, “es retirarse de la escena del mundo de los efectos secundarios, a aquellas zonas causales de la psique que es donde residen las verdaderas dificultades, y allí aclarar dichas dificultades, borrarlas según cada caso particular (o sea, presentar combate a los demonios infantiles de cada cultura local) [...]”.<sup>6</sup> La experiencia de hacer uso de este marco teórico en el diálogo con los jóvenes, que no entendían suficientemente cuál era el rol que desempeñábamos en la institución, resultó sorprendente por lo inesperado: uno de los participantes (16 años) entendió que la heroicidad forma parte de nuestra identidad, por lo cual afirmó en forma conclusiva “entonces, todos somos heroicos”, afirmación, sin embargo, que no quiso reconocer como propia.

Pero, aunque esta respuesta y algunas otras, tales como “el héroe es aquel que salva a la gente. Que puede resolver una situación”, resultaron alentadoras ante los objetivos impuestos, sabíamos de antemano, por algunas de las trabajadoras sociales de la institución, que una de las dificultades que presentaba el grupo de adolescentes era, precisamente, la de la **oralidad**. El diagnóstico institucional para esta carencia estaría

---

<sup>5</sup> Todo estamento dominante tiende a mantener los privilegios establecidos, así como las jerarquías y las distancias. El sistema así ordenado tiende a reproducirse en forma continua no solo por la intervención de los dominadores, sino también por los dominados, quienes padecen las desigualdades. Al respecto, cf. BOURDEAU (1989); PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES (2014:22-23).

<sup>6</sup> CAMPBELL (1980:24).

motivado por problemas psicopedagógicos o bien evolutivos. En el transcurso de los encuentros no se manifestaron tales dificultades y, si las había, tenían origen en otras circunstancias, como la fallas en la estimulación para el desarrollo de situaciones dialógicas; la descalificación de las intervenciones orales, muchas veces juzgadas por una rigurosa norma moral;<sup>7</sup> la falta de confianza en el receptor, al que se visualizó como un “escrutador” de vidas personales,<sup>8</sup> y los efectos reparadores del silencio, el que es manipulado por los jóvenes como un guardián decoroso de las acciones que conforman la propia historia individual, principalmente cuando son observados por un número importante de adultos: nosotros, como los *otros* procedentes de un territorio ajeno y los talleristas de CoOPA que funcionaban como sostenedores de lo normativo.

A pesar de que compartíamos un ideario basado en la certeza teórica de que el habla, como señala Walter Ong,<sup>9</sup> “es inseparable de nuestra conciencia” y de que la narración oral sirve para dar sentido y forma a la experiencia cotidiana por ser un vehículo en la construcción de la identidad, el mundo físico no deja de imponerse en forma contundente, ya que no “es inocente de historicidad”.<sup>10</sup> El silencio de los adolescentes, influido por el formalismo de una instancia de “clase”, no muy diferente de la impuesta por el sistema escolar, obturaba toda posibilidad de ejercer el relato. El temor ante la censura del adulto y la auto-descalificación llevaba a la comprobación de lo afirmado por Barthes:

“Vemos hasta qué punto esta pedagogía fuerza la palabra: se la cerca desde todos los ángulos, se la expulsa fuera del cuerpo del alumno como si hubiera una inhibición natural para hablar y se necesitara toda una técnica, toda una educación para llegar a salir del silencio y como si esta palabra finalmente aprendida, finalmente conquistada, constituyera una buena relación “objetiva” con el mundo, un buen dominio del mundo y de los otros.”<sup>11</sup>

Ante la falta de participación de los jóvenes en las diferentes propuestas de intervención oral, concluimos parcialmente en que las causas podían tener dos orígenes: la

---

<sup>7</sup> En una de los encuentros con los adolescentes, mientras se conversaba sobre cuestiones de índole amorosa, se les preguntó de qué manera afirmaban que “les gustaba una chica”. La contundencia de la frase no se hizo esperar: “te parto como un pollo”. Esta afirmación generó desagrado entre las docentes de CoOPA, que nos acompañaban en cada encuentro, por considerarla violenta y misógina. Cf. PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES, *op. cit.*, 43-44.

<sup>8</sup> En el primer encuentro con los adolescentes, tras la presentación que hicimos una semana antes, su inquietud por nuestra presencia se hizo sentir: al observar que registrábamos por escrito las respuestas a nuestras preguntas, pensaron que los estudiantes varones, integrantes del proyecto, eran policías y las mujeres, psicólogas. Cf. PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES, *op. cit.*, 45-46.

<sup>9</sup> ONG (1996:18).

<sup>10</sup> PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES, *op. cit.*, 18.

<sup>11</sup> BARTHES (1982:21).

lejanía y extrañeza de los temas desarrollados, tal el caso de la clase con motivo del “Día de los trabajadores” acerca de la cual los adolescentes participantes manifestaron, sin poder justificar algunos, que la narración sobre la vida de Agustín Tosco les “había gustado”, para otros, la fotografía del dirigente sindical que habíamos mostrado sólo les parecía una “pose”. Aunque las docentes de CooPA, que asistieron al encuentro, manifestaron su agrado por el “respeto silencioso” de los jóvenes, nosotros estábamos convencidos de que nuestra intervención respondía a las características propias de una educación “bancaria” por el hecho de ser *narrativa, discursiva, disertadora*,<sup>12</sup> y porque los alumnos eran mero depositarios de un saber que poco tenía que ver con su contexto, con el “aquí” y el “ahora”. Suponíamos que las circunstancias históricas en las que había participado Tosco, su lucha y su ideario revolucionario serían suficientes para igualarse con la realidad de los jóvenes con los que nos estábamos vinculando. Habíamos perdido de vista lo que señala P. Freire:

“[...] Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que *conoce* o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador *va depositando* en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador.”<sup>13</sup>

La falta de verosimilitud de las historias que aportábamos con el fin de elaborar el concepto de identidad conlleva a pensar en otras de las causas del silencio adolescente: ante los jóvenes éramos portadores de una mirada extraña, agravada por la percepción que ellos tenían sobre nosotros. Una enunciación emitida por uno de los alumnos nos hizo comprender la lejanía desde la cual se estaba llevando a cabo la experiencia extensionista: “Todos los de Derechos Humanos tienen los ojos celestes”.<sup>14</sup> La contundencia de la frase nos reveló la falsedad del vínculo que se procuraba establecer; no era más que un espejismo que nos obligó a desistir de los modelos heroicos ritualizados para poner nuestra mirada en

---

<sup>12</sup> Cf. FREIRE (2008a:71).

<sup>13</sup> FREIRE (2002:66).

<sup>14</sup> PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES, *op. cit.*, 47-48.

el epicentro de las observaciones, constituido por la cotidianidad de los adolescentes, sus gustos musicales, los filmes preferidos, los juegos de la infancia, en definitiva, aquellos pasatiempos que comprometieran su participación como sujetos, lo que favorecería las relaciones inter-subjetivas.

En los siguientes encuentros abandonamos la interpelación y nos abocamos a que los asistentes al taller se reconocieran a través de sus gustos y preferencias, tal como se señaló más arriba; de esta manera se fue produciendo una “aproximación a la experiencia subjetiva”<sup>15</sup> de los adolescentes, quienes compartían canciones, fotografías y fragmentos cinematográficos, muchos de los cuales eran aportados por los integrantes del proyecto. Sin que se advirtiera que estábamos indagando en sus representaciones identitarias en torno a la realidad circundante y a través de lo subjetivo, conducimos nuestros encuentros haciendo uso de un “*enfoque biográfico*, que consiste”, tal como afirman Di Leo y Camarotti, “en el despliegue narrativo de las experiencias vitales de una persona a lo largo del tiempo con el objeto de elaborar un relato”, que no es otra cosa que un “testimonio subjetivo”.<sup>16</sup>

Este cambio radical de la metodología implementada permitió que afloraran los juegos infantiles, las historias que les fueron contadas, los miedos del pasado y las formas de sublimar la violencia del presente por medio de lo maravilloso o lo sobrenatural. Aparecieron, entonces, lo paranormal, los zombis, la nocturnidad y los personajes legendarios —los brujos convocados por la Salamanca, el Familiar demoníaco y “la Almamula” incestuosa—, en particular cuando el narrador (16 años) era un migrante reciente que seguía inserto en el contexto simbólico-cultural del territorio recientemente abandonado, con el cual persistía la vinculación. El hecho de extrañar el paisaje que provoca el relato favorece el desarrollo de la oralidad, e inserta al individuo en una dimensión histórica que le permite identificarse a través de los relatos. En este punto coincidimos, en consecuencia, con el lirismo de R. Kusch cuando afirma:

“El paisaje se agiganta en el largo trayecto que va de la palabra a la realidad. La distancia convencional de su objetividad, del simple estar presentes el árbol, la llanura, el río se supera. Detrás de su grafismo, iluminado por rasgos y colores, cierta hondura roza el extremo común a nuestra existencia y el mundo. La realidad pretenciosa y definidora de la palabra y de la forma, queda como un balbuceo en labios del paisaje, que, honesto siempre,

---

<sup>15</sup> Cf. DI LEO-CAMAROTTI (2013:23).

<sup>16</sup> *Ibid.*, 22.



nunca enuncia: lleva sus formas a la deriva, flotando insignificantes en su nimbo demoníaco.”<sup>17</sup>

Llegado este punto, cuando observamos que se había creado “un adecuado vínculo intersubjetivo”<sup>18</sup> entre nosotros y los jóvenes, procedimos a instrumentar actividades que permitieran el desarrollo de la **escritura**. Para esto, tuvimos en cuenta el hecho de que el pasar de un registro oral al escrito implicaba una mayor “precisión en la articulación verbal”<sup>19</sup>, para lo cual se debe contar con tiempo para agudizar el análisis de qué palabras individuales utilizar. Se trata, por lo tanto, de poner atención en la selección léxica y en la aceptación de las normas del código idiomático, muy diferentes “del rico pero caótico contexto existencial [...] de la expresión oral”.<sup>20</sup> Con el fin de incentivar la práctica de la escritura utilizamos material concreto (libros con variada imaginería y objetos diversos, entre otros) para estructurar relatos, en los cuales la distancia con la realidad estaba dada con la instauración de lo fantástico-maravilloso.

De las experiencias con la escritura, podemos concluir que les resultaba sumamente difícil instrumentar una trama narrativa independiente e individual, por lo cual obtuvimos algunos resultados satisfactorios al implementar un acompañamiento de carácter personal, o bien, trabajar de manera grupal. No obstante, en algunos casos los jóvenes persistían en la oralidad, haciendo que algunos de nosotros nos comportáramos como los “escribientes” de las historias que producían. Esto último impedía la revisión y demás manipulaciones que se podían ejercer sobre el texto escrito, porque este no era otra cosa que una “ilusión” de escritura que mantenía la espontaneidad característica de la oralidad.

A los jóvenes les resultaba sumamente arduo escribir porque no solo hay necesidad de un mayor nivel consciente para la ejecución de un discurso escrito, sino porque temen a la sanción por el hecho de fallar en la aplicación de lo normativo: en definitiva, temen ser descalificados o estigmatizados por las falencias ortográficas, por las carencias léxicas, por el hecho de no gozar de una escolarización adecuada que les asegure cierta fluidez elocutiva. Pero, ¿quiénes son los que sostienen estas prácticas descalificadoras? En general, son quienes ejercen el control sobre los jóvenes en las distintas instancias educativas, formales o no formales, ya que parecen seguir sosteniendo el imperativo categórico que les impide a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, pensar en la

---

<sup>17</sup> KUSCH (2007:I.25).

<sup>18</sup> DI LEO-CAMAROTTI, *op. cit.*, 25.

<sup>19</sup> ONG, *op. cit.*, 105.

<sup>20</sup> *Ibid.*, 104.

posibilidad de concluir los estudios medios y convertir en imposible la concurrencia a la vida universitaria. Advertimos en nuestra práctica extensionista aquello que afirman P. Bourdieu y J.-C. Passeron acerca de las desventajas de los individuos pertenecientes a las clases más desfavorecidas a la hora de participar en la vida educativa: el *retraso* y el *estancamiento* son las manifestaciones de la desigualdad ante la educación.<sup>21</sup> En este caso particular, la falta de fluidez en la escritura es producto de una asequebilidad desigual en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y no de dificultades personales, como la institución había pretendido señalar en instancias previas al trabajo extensionista. Una vez más, ténganse en cuenta las afirmaciones de los sociólogos franceses mencionados más arriba, al analizar las posibilidades de acceso a las universidades por parte de jóvenes procedentes de las clases de menores recursos:

“En una población estudiantil, no se accede más que al resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo. Para los estudiantes provenientes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales han evolucionado, el pasado social se ha transformado en déficit educativo por el juego de mecanismos sustitutos tales como las orientaciones precoces y frecuentemente mal informadas, las elecciones forzadas y los estancamientos.”<sup>22</sup>

Con estas limitaciones terminamos nuestras intervenciones durante el año 2012, analizando en profundidad los resultados en relación con los objetivos que nos habíamos fijado al momento de entregar el proyecto para su evaluación. Durante el 2013 continuamos en CoOPA; pero las metas establecidas, tales como la edición de una revista literaria producida por los jóvenes participantes, el desarrollo de habilidades de recreación oral y producción escrita, con una perspectiva interdisciplinaria y la instrumentación de un soporte tecnológico básico que permitiera la producción gráfica de la revista, no pudieron implementarse, ya que la institución nos destinó a otras tareas que presupuso la modificación de esos objetivos. Comenzamos a trabajar en el taller de “Comunicación y Diseño”, en el cual la labor se enfocó en la edición del libro *Los chicos del Bajo Flores cuentan historias...* Lamentablemente, cuando estábamos obteniendo niveles de participación importantes por parte de los jóvenes, en lo concerniente a la diagramación de lo paratextual, las docentes a cargo del taller determinaron que la labor extensionista quitaba tiempo al cumplimiento de la **planificación** del curso, razón por la cual debimos concluir con

---

<sup>21</sup> Cf. BOURDIEU-PASSERON (2013:21ss.).

<sup>22</sup> *Ibid.*, 29-30.

premura el trabajo antes dispuesto. Entonces, el vínculo se quebró, y con ello las esperanzas que habíamos depositado en la profundización del diálogo entre la Universidad y el barrio; una vez más la vulnerabilidad había ganado y con ella su etimología<sup>23</sup> que nos lleva a pensar en las “heridas” que seguimos produciendo en los más desamparados, que son los niños y los jóvenes.

### **El espacio de los cuentos y los libros: los encuentros con niños y pre-adolescentes**

En el transcurso de los años 2012 y 2013 llevamos a cabo, en la misma institución, actividades de oralidad y escritura con pre-adolescentes entre 11 y 13 años que tuvieron una finalidad más recreativa que las descritas anteriormente, ligadas a objetivos más cercanos a una educación de tipo formal. A diferencia de lo ocurrido con los jóvenes del turno matutino,<sup>24</sup> los asistentes a Pre-CooPA se caracterizaron por sus ansias de participación en la narración de relatos, todos ellos de carácter maravilloso. En la mayoría de ellos, los narradores eran los protagonistas que solían enfrentarse a seres demoníacos, infernales y de aspecto monstruoso; estos personajes, sin que sus enunciadore fueran muy conscientes de cómo operaba su capacidad narradora, estaban anclados referencialmente a leyendas regionales,<sup>25</sup> o bien a la nutrida fauna paranormal que pueblan las pantallas cinematográficas y televisas. Se estaban cumplimentando, en cierta medida, los objetivos prefijados en nuestro proyecto, pues se volvían a contar versiones filmicas, donde en general se desarrollaba la secuencia de la aventura heroica campbelliana,<sup>26</sup> entremezcladas con relatos míticos como el del Sombrerudo, la Llorona, el Pombero, el Familiar, entre otros. Por lo tanto, a través de nuestra labor, comprobamos la efectividad del pensamiento de U. Eco, al analizar la filosofía de Lévi-Strauss:

“Así pues, ¿qué quiere decir estudiar los mitos? Quiere decir individualizar un sistema de transformaciones de mito a mito que demuestre que en cada una de ellas se recorren algunos caminos fundamentales del pensamiento, lo sepan o no los constructores de mitos. Sea lo que fuere lo que los mitos pretenden narrar, siempre repiten la misma historia. [...] No

---

<sup>23</sup> El término “vulnerabilidad” proviene de la palabra latina *vulnus*, *-eris*, que significa “herida”.

<sup>24</sup> Los talleres de Pre-CooPA, como se denominaba el proyecto, tenían lugar durante la tarde. En nuestro caso, concurríamos los días jueves en forma semanal; en cambio el taller de “Derechos Humanos” se desarrollaba quincenalmente, ya que alternábamos nuestra labor con el taller de Salud.

<sup>25</sup> Los relatos narrados por los pre-adolescentes estaban relacionados con su procedencia, o la de sus padres; así es que aquel ligado a la comunidad boliviana relataba la aparición del demonio en la piel de llamas negras, o bien el que procedía de la región noreste se refería a la posibilidad de encontrarse al Pombero, al que insistía llamarlo “Bomberito”.

<sup>26</sup> Cf. CAMPBELL, *op. cit.*

son los hombres que piensan los mitos, sino que *los mitos se piensan en los hombres*. Mejor aún, en el juego de posibles transformaciones recíprocas, *los mitos se piensan entre ellos*.<sup>27</sup>

Los jovencitos competían entre sí para ver quién era el que narraba la historia más extraordinaria; ellos mismos se asombraban de su “creatividad” y en ocasiones lo sobrenatural aparecía en los intersticios de la realidad, ya que terminaban creyendo aquello que era producto de su imaginación. A estas experiencias de desarrollo de la oralidad se sumó la lectura de textos literarios, de temáticas semejantes a las señaladas, que acrecentaba la participación de los asistentes, comentando la historia al relacionarla con hechos cotidianos, transformando el relato que se estaba escuchando al encontrarlo semejante a proyecciones fílmicas, tornando la lectura individual en grupal, cuando el suspenso narrativo llegaba a su clímax.

El deseo de intervenir por parte de los niños en las prácticas que se desarrollaban en el taller, nos llevó a reflexionar sobre el “silencio” que se observaba entre los adolescentes; comentando este hecho con las autoridades de CoOPA, las trabajadoras sociales afirmaron que era una cuestión etaria, es decir, que los pre-adolescentes participaban porque eran ingenuos y en consecuencia estaban ganados por lo mágico; en cambio, los adolescentes callaban porque eran mayores. Ante esta concepción maniquea, las conclusiones a las que arribamos fueron otras: consideramos que los niños se atrevían a hablar más libremente porque la asistencia de representantes de la institución era casi nula, o si nos acompañaban, era para participar como pares y no para ejercer un control disciplinario (tutelar, moral, etc.) como ocurría por las mañanas.

Asimismo se advertían también situaciones de discriminación por parte de algunos de los jóvenes asistentes a CoOPA, quienes obturaban las intervenciones de sus compañeros por cuestiones de género o de procedencia geográfica. En estos casos cada uno de los participantes en la dialéctica del taller asumía el espacio de su posición social, intermediado por el espacio de “las disposiciones” o *habitus*,<sup>28</sup> que “es el producto de los condicionamientos sociales asociados a una determinada condición”; el *habitus* funciona como un “principio generador y unificador” de las diversas clases de individuos con características intrínsecas, propias de un estilo de vida estratificado, tales como ocurría a partir de las miradas de los jóvenes, no muy diferentes, por cierto, de las miradas establecidas desde el poder: así las mujeres se diferencian de los hombres; los extranjeros

---

<sup>27</sup> ECO (1989:351-352).

<sup>28</sup> BOURDIEU (2008:31).

de los nativos de un país; los adultos de los adolescente; los universitarios de los “villeros”. Como afirma Bourdieu:

“[...] Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego diversos principios de diferenciación o utilizan de modo variable los principios de diferenciación comunes.”<sup>29</sup>

Aunque los asistentes al taller de la tarde gozaban con las actividades que se llevaban a cabo, no dejaban de aparecer los obstáculos, pues algunos niños se mostraban intransigentes a la hora de incorporar a nuevos integrantes, tenían arrebatos de violencia contra aquellos que eran extranjeros (bolivianos o peruanos) o quienes eran tímidos y necesitaban la protección de los adultos. A esto cabe agregar que los talleristas de CoOPA solían adherirse a las huelgas organizadas por los trabajadores del Estado, las que tenían lugar los días jueves; en consecuencia la continuidad se perdía y con ella la profundización del vínculo. Asimismo no hubo acuerdo entre los profesores de taller de la tarde, por lo cual los niños debían esperar nuestro arribo a la institución. No siempre había actividades intermedias y ese tiempo era aprovechado por los alumnos para retornar a sus hogares y ya no volvían a CoOPA.

A pesar de los obstáculos, las actividades continuaron con altibajos en lo que respecta a la asistencia de los niños, —cosa que era común en todos los talleres de CoOPA, los de la mañana o la tarde—; cuando podían, alumnos más grandes se incorporaban al “taller de cuentos”,<sup>30</sup> ya que tenían enormes inclinaciones literarias y artísticas, además de que existía un vínculo afectivo muy fuerte con nosotros hasta el punto que uno de estos adolescentes se acercaba porque “quería filosofar”, desatendiendo las actividades de otros talleres. Tanto en 2012, como en 2013, cuando se contó con la asistencia de un grupo de niñas, el objetivo fundamental se centró en compartir material de lectura, producir textos de diversos géneros (fantástico, policial, grafitis, poesía, etc.),<sup>31</sup> proyectar filmes para su posterior comentario y dibujar a partir de los textos con los que se sentían involucrados. Todo el material que se utilizaba se fue adquiriendo con los subsidios de los UBANEX 4 y 5,

---

<sup>29</sup> *Id.*

<sup>30</sup> Con esa denominación se conocía el taller de los jueves por la tarde.

<sup>31</sup> Al igual de lo experimentado con los adolescentes del taller matutino, los alumnos de Pre-CoOPA eran reacios a escribir, a excepción de algunos de ellos que “buscaban” su lugar para escribir sobre un tema por el cual se sentían atraídos, tal como ocurrió con “Slenderman”, un personaje de un video juego de terror que había generado adicción entre los varones.

ampliando la biblioteca de CooPA, creando una videoteca y una ludoteca, la que era utilizada, fundamentalmente, por los niños de Pre-CooPA, inclusive se fue organizando para ellos una biblioteca exclusiva donde se incluyeron libros de ciencia y de magia.

### **Últimas experiencias**

Cuando los “desencuentros” con la gente de CooPA se agravaron, encontramos un nuevo territorio para desarrollar nuestras labores extensionistas; estas tuvieron lugar en el Centro de Acción Familiar N° 3 (CAF), donde se encuentra funcionando uno de los Jardines de Infantes del Bajo Flores. Entre los objetivos de esta institución se puede mencionar la promoción de talleres asistenciales, de salud, educación, deportivo, lúdico-recreativo, entre otros, que tienden a defender los derechos infantiles y juveniles, bregando interdisciplinariamente para el sostén de los vínculos familiares. En ese ámbito mantuvimos hasta la finalización del 2013 dos espacios, por la mañana y la tarde, en los que asistían niños y niñas de 6 a 13 años.

Los lineamientos de nuestra actividad fueron fundamentalmente los mismos que habíamos seguido con la población de Pre-CooPA, adquiriendo un número importante de libros que funcionaron como estimuladores para producciones gráficas y de escritura. Como siempre, esta última actividad resultaba gravosa para los niños por las mismas razones señaladas más arriba (temor al error, al castigo, a no saber qué decir o escribir); sin embargo advertimos que había otra causa para no escribir: el hecho de que la consigna o el género discursivo elegido para producir texto **repitiera** las actividades que solían hacer en la escuela. El asistir a este taller, al que habíamos denominado “**Construyendo historias: vení a disfrutar de un mundo de cuentos**”, implicaba **no reproducir** los formalismos de la escuela curricular porque era un ámbito para manejar “los deseos de hacer” (escribir, leer, dibujar, jugar, hacer manualidades, dramatizar) a partir del material que aportábamos. El encuentro con estos niños y estas niñas, nos hizo reflexionar sobre cuáles son los alcances de la extensión universitaria, en la que se debe respetar la curiosidad de los asistentes, en la que se debe estar atento a modificar un plan pre-establecido, en la que se debe adecuar la actividad a los tiempos de los niños, en la que no debe haber obligaciones, sino interés. Al respecto, téngase en cuenta las afirmaciones de Freire cuando recomienda al educador mantener su ánimo abierto a un aprendizaje permanente:

“[...] El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus

posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer.”<sup>32</sup>

El aprendizaje que obtuvimos al llevar adelante este taller está directamente relacionado con la tarea extensionista y/o extracurricular: estas no deben ser una proyección de la escuela formal, sino un espacio de búsqueda para el ejercicio de la libertad creadora, un espacio que motive los vínculos afectivos entre los alumnos y entre estos y los educadores, en fin, un espacio que respete la identidad<sup>33</sup> de los niños y que les asegure la comprensión de los silencios, la aceptación de sus elecciones y que, sin advertirlo, se vayan afianzando en sus posibilidades y desarrollando sus potencialidades, sin temor a cometer errores. Esto no presupone permisividad, acostumbrados al ejercicio de la autoridad escolar y curricular que menoscaba el hacer del alumno si no alcanza a cumplir satisfactoriamente los aprendizajes establecidos, por el contrario, nos arriesgamos en la puesta en práctica de “la libertad como hazaña creadora, [...], como aventura, como experiencia de riesgo y de creación.”<sup>34</sup>

En relación con lo anterior, nuestra mirada de hoy, en vistas de las labores a desarrollar en el presente año, se fundan en la profundización del vínculo a través de actividades de lectura, oralidad y escritura, afianzando la gestualidad corporal y dando rienda suelta a la improvisación con materiales concretos, tales como títeres, máscaras y disfraces que les permita desandar los silencios y contar historias que los representen.

## **Conclusiones**

Acorde con las conclusiones enunciadas en nuestra publicación, *Los chicos del Bajo Flores cuentan historias...*, es nuestra intención permanecer en el territorio, afianzando nuestra relación con instituciones de enseñanza popular que polemiquen sobre sus logros y sus fracasos, y que consideren necesaria la presencia de la Universidad, para que esta no subsista como una otredad inalcanzable. Asimismo estimamos que debemos persistir en el esfuerzo de mantener vivos los relatos que acompañan a los niños y a los jóvenes porque a través de ellos se construye su relación con el mundo y afirma la presencia de lo mágico

---

<sup>32</sup> FREIRE (2008b:45).

<sup>33</sup> El concepto de identidad, según Freire, *ibid.*, 115, y más aún el de identidad cultural, está intrínsecamente relacionado con el plan de estudios y con cuestiones de enseñanza y aprendizaje. Pero, “en el fondo”, afirma el pedagogo brasileño, “mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares”. En consecuencia la identidad no es una cuestión de herencia ni de adquisiciones, “sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y adquirimos.”

<sup>34</sup> *Ibid.*, 117.

“como sostén de la esperanza y como principio rector que desestime toda forma de discriminación”.<sup>35</sup>

Con la confianza puesta en el afecto y la verdad en los actos pedagógicos, confiamos en que las manifestaciones de los niños y los jóvenes con quienes nos “encontramos” en el Bajo Flores seguirán siendo mostraciones sensibles que poco a poco se despojarán de las máscaras temerosas para mostrarse sin dobleces ante los otros. Debemos desandar la resistencia de la palabra hablada que no debe estar sujeta a condicionamientos autoritarios, los que comúnmente se instalan como actitudes descalificadoras frente a la producción de la imaginación creadora.

## **Bibliografía**

- BAJTIN, M. (1995) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo veintiuno editores.
- BARTHES, R. (1989) *Mitologías*. México, Siglo veintiuno editores.
- (1982) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires.
- BLAUSTEIN, E. (2001) *Prohibido vivir aquí: una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura*. Buenos Aires, Comisión Nacional de la Vivienda.
- BOURDIEU, P. (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- (1989) *La nobleza del estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- BOURDIEU, P.-PASSERON, J.-C. (2013) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- CAMPBELL, J. (1980) *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México, F.C.E.
- DI LEO-CAMAROTTI (2013) “*Quiero escribir mi historia*”. *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires, Biblos.
- ECO, U. (1989) *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Lumen.
- FREIRE, P. (2008a) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- (2008b) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

---

<sup>35</sup> PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES, *op. cit.*, 135.



----- (2002) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

-KUSCH, R. (2007) *Obras completas*. Tomos I-IV. Rosario, Editorial Fundación Ross.

-ONG, W. (1996) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, F.C.E.

-PÉGOLO-RAMÍREZ GELBES (2014) *Los chicos del Bajo Flores cuentan historias...* Buenos Aires, La Higuera.

-SALVATORI, S.- SARAVÍ, M. E.- RAGGIO, S. (s/f) *Memoria en las aulas. La política social de las topadoras. Erradicación de villas durante la última dictadura militar*. La Plata, dossier N° 3.