

## CAPÍTULO 1

“Fundamentación teórica de la experiencia: un espacio límbico entre la escuela formal y la enseñanza popular”

### **La historia de las historias**

#### **El mito**

La afirmación de Roland Barthes<sup>1</sup> acerca de que el mito es un habla, entendiendo con esto que lo mítico “constituye un sistema de comunicación, un mensaje” representable a través de diversas formas (imágenes, oralidad y escritura), es el punto de partida para instituirlo, a la manera de un vehículo en la interpretación de la problemática barrial. Puesto que el mito se puede considerar un sistema de signos con fundamentación histórica, “es un habla elegida por la historia” según Barthes, que posibilita el acercamiento a las problemáticas juveniles de desarraigo, pobreza, discriminación y falta de posibilidades, precisamente por la universalidad y atemporalidad del relato, que le confiere objetividad y lejanía en

---

<sup>1</sup>BARTHES 1989, 200-201.

relación con las individualidades circunstanciales.

Desde la posición teórica adoptada 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 favorecería la comprensión de realidades distintas a las que les dio origen, otorgando un valor propio a los objetos culturales. En función de esto es que se procura aquí analizar la persistencia de estructuras míticas en grupos de preadolescentes y adolescentes en situación de vulnerabilidad, con la finalidad de generar un espacio dialéctico acerca de su identidad individual y colectiva.

La duplicidad del significante mítico, su sentido y su forma múltiple, da lugar a diversas lecturas en las que los jóvenes participan si son instados a establecer un compromiso con su actualidad y contingencia socio-cultural para reflexionar sobre ellas, sobre todo cuando es la carencia de recursos, la propia descalificación y un futuro incierto los que dominan su vida cotidiana.<sup>2</sup> El mito y sus proyecciones

---

<sup>2</sup> Al respecto, A. K., uno de los fundadores de CoOPA, señalaba en un diálogo mantenido en la Facultad de Filosofía y Letras, en junio del año 2011, que los jóvenes que concurren a CoOPA, pertenecientes ellos mismos o sus familias a distintas naciones limítrofes (Bolivia, Paraguay y

contribuyen a poner en palabras la situación personal y comunitaria en un diálogo con el otro, ya que los relatos míticos son “pretextos” igualadores de las condiciones comunicativas, en la que los sujetos intervienen en un imaginario común que los acerca, aun cuando el universo de la imagen y la palabra del instituido utilice las estructuras míticas para crear falsedades ideológicas.

### **La narración**

La palabra narración viene del latín *gnarus*,<sup>3</sup> que significa “conocedor”. El que narra es el que sabe qué pasó, el que conoce los hechos. Y al narrar debe imperiosamente ordenar de algún modo esos hechos porque el discurso es lineal, se desarrolla en el tiempo, lo que obliga a formular algunas acciones antes y otras después, incluso en el caso de que esas acciones fueran simultáneas. En consecuencia, narrar implica una manera de articular los hechos y, en definitiva, la

---

Perú), junto a otros que proceden de las migraciones internas de nuestro país, se descalifican atendiendo precisamente a sus lugares de origen.

<sup>3</sup> Se trata de un adjetivo derivado del verbo *gnosco* o *nosco* que significa “conocer”, por lo tanto, “saber”.

narración se constituye en la forma más elemental de organizar el mundo.<sup>4</sup>

Para decirlo de manera más simple, narrar es relacionar hechos que se han producido a lo largo del tiempo. Pero no solo es relacionarlos entre sí, es también fijarlos en el pasado, ligarlos a personajes y encaminarlos hacia un determinado fin, un fin que es usualmente percibido como una advertencia (en algún sentido) o incluso como una moraleja. Al hablar de lo pasado, la narración suele dar aviso de lo que “puede” suceder en el futuro.

Como queda dicho, la narración es una trama en la que la cronología se convierte en una cadena causal, de manera tal que el hecho anterior en el tiempo es visto como la causa y el posterior como la consecuencia. Solo por medio del relato es que el conocimiento de lo sucedido reordena la casualidad para transformarla en causalidad, de modo que lo azaroso de los sucesos o lo imprevisible de las acciones se tornan en predestinación y destino.

A la lógica temporal debe sumarse la regla del interés: solo se narra lo que es inesperado. No puede decirse de cualquier sucesión de hechos expresada con palabras que sea una narración; y es que no hay narración sin peripecia. La peripecia o cambio de suerte,

---

<sup>4</sup> Cf. ALVARADO-YEANNOTEGUY 1999.

entendida como un giro inesperado dentro de un curso normal de acontecimientos, justifica el deseo de contar lo sucedido y el deseo de escuchar lo narrado. Este dato no es menor: la narración siempre se ubica en un tiempo previo a la situación de narrar, no hay narración del presente, porque la narración del presente no podría prever una peripecia y, si la previera, no sería vista como tal.

Todas las culturas usan la narración para dar sentido y forma a la experiencia cotidiana, lo que viene a decir que todas las culturas imprimen una cierta perspectiva del mundo a sus miembros. Esto es lo que efectivamente hacen los padres con los niños: sin advertirlo, reproducen su cultura global en los cuentos que les cuentan a sus hijos, pero también reproducen la cultura familiar, porque las familias constituyen su identidad a través de relatos que heredan y que repiten. La gente no “vive relatos” pero le da sentido a lo vivido a través de los relatos, relatos que los individuos se cuentan a sí mismos y relatos que les cuentan a los otros.

Lo cierto es que, para que una narración exista, siempre es necesaria la concurrencia de un emisor y un

destinatario. Pero no solo eso. La narración es el producto de una construcción textual y de una orientación pragmática, con un cierto objetivo en función del contexto. Por último, todo narrador prefigura su narración a partir de la intriga. Es por ello que el plan de la sucesión y de la organización ordenada de las acciones tiene su eje en la generación del suspenso que provoca la peripecia.

Sin embargo, es primordial reconocer que los sentidos de las narraciones, las construcciones de la intriga, la habilitación de lo imaginario y los esquemas organizativos tienden a depender en gran medida de lo cultural. Así, las versiones de una misma historia no son idénticas en todas partes. Por dar solo un ejemplo, algunos estudiosos sostienen que las versiones francesas de los cuentos tradicionales tienen cierto humor negro, en tanto que las alemanas se manifiestan más moralistas.<sup>5</sup> Lo narrado se vuelve entonces comprensible gracias a una cierta configuración otorgada por un esquema que resulta familiar porque pertenece al bagaje de la propia cultura.

Dando vuelta la situación, la forma y el contenido de lo narrado ofrecen pistas claras para elucidar quién es y de dónde viene quien narra, a qué universo pertenece y en qué medida comparte el mundo con su destinatario. La

---

<sup>5</sup> Cf. KLEIN 2007.

narración, en definitiva, bien puede ser tomada como manifestación de la identidad.

### **Identidades y relato**

Las identidades se construyen en el relato. Por medio de la palabra, los sujetos conocen el mundo y a los otros, y hacen que el mundo y los otros los conozcan. No quiere decir esto que el mundo físico no se imponga con su contundencia frente a los sujetos: quiere decir que la lectura de esa contundencia viene determinada por el lenguaje. Ese lenguaje no es inocente de historicidad, no es solo presente aunque sea presente. Ese lenguaje encarna una tradición y naturaliza lo que es en realidad algo extraordinario. Lo extraordinario es tomado por el lenguaje, por la cultura y por la tradición para convertirse en obvio, en familiar y compartido.

Cuando eso que es extraordinario comienza a concebirse como cotidiano, estamos ante la presencia de un mito. El mito se mete en la vida de todos los días como un signo para que podamos leer esa vida de todos los días según una cierta orientación, según un patrón que parece venir dado desde la naturaleza y

desde siempre, con una contundencia inexorable.

El mito es fundamentalmente un relato que admite dar sentido a la propia vida y a la vida de los otros, instala la propia historia en una dimensión mítica o atemporal. Y es que ese relato permite al sujeto constituirse como tal al insertarse en una historia, en una tradición que lo legitima. El discurso, así, constituye una especie de producto observable que los otros reconocerán como la identidad.

Desde luego, todo discurso se construye sobre la base de discursos previos, tanto en los sentidos como en las palabras. Pero el modo de combinarlos configura una imagen propia, distinta de todas y a la vez incrustada en una red viva y antigua. La imagen propia en tanto identidad es construida mediante el relato por el tipo de estrategias discursivas seleccionadas, por lo que suele conocerse como estilo o modo de habla peculiar que asume cada sujeto.

Pero también es construida por el contenido del relato, por eso que se prefigura como válido para ser contado; si se quiere, por esa historia que se da por lícita. O, para verlo de otro modo, el relato no es una simple transmisión de historia conocida, espejo de una experiencia pasada a la que se ha estado expuesto, sino un producto diseñado en función de unos fines y un contexto que permite actuarse y, a veces, incluso, sobreactuarse.



Sin dudas, el cuadro se complejiza si el relato se asocia a identidades que puedan resultar subestimadas. Así, cuando se trata de grupos étnicos minoritarios, sus integrantes suelen presentar una relación problemática con la propia identidad y atravesar cuatro estadios hasta la aceptación de su pertenencia cultural: la inconsciencia del problema, la negación de la pertenencia, la emergencia y la incorporación de la identidad.<sup>6</sup>

El primer estadio, **la inconsciencia del problema**, se desarrolla generalmente durante la infancia, antes del período de socialización escolar. El segundo, **la negación de la pertenencia**, se liga con un momento de vergüenza por las propias raíces y un deseo de pertenencia a la cultura dominante. El tercero, **la emergencia**, se corresponde con un lapso de exploración de la identidad que hasta puede ser provocado por algún episodio en el que se es víctima del prejuicio. En el cuarto estadio, **la incorporación de la identidad**, el individuo se acepta finalmente y, en consecuencia, acepta su pertenencia cultural. No es necesario,

---

<sup>6</sup> TSE 2012, 15-29.

desde luego, que se pase por los cuatro estadios; ni lo es siquiera que se respete la secuencia, aunque sí resulta lógico que ese sea el orden. Parece indudable que todo aquel que pertenece a un grupo minoritario se encuentra siempre en alguno de esos estadios.

Los sujetos, en suma, no “poseen” una identidad monolítica y permanente, sino que van construyendo su identidad propia a cada momento como la pieza de un engranaje constituido a su vez por la identidad de un grupo y como producto de la interacción en la comunidad de la que forma parte. Es decir que los sujetos producen y reproducen una identidad que los inscribe en una tradición y los funda en tanto tales.

Es en este sentido que la producción de relatos míticos, la narración de historias del acervo cultural puede resultar una vía estimulante para canalizar cierta concientización del modo en que se construye, se produce y se reproduce la identidad. Sin pretender convertir la actividad en un juego de *metacognición*,<sup>7</sup> la instancia de narrar puede ayudar a advertir el lugar que los propios sujetos actores ocupan en la tradición. Se espera que el espacio mítico los

---

<sup>7</sup> Se define *metacognición* como el tipo de saber que regula el propio conocimiento y que es consciente de la aplicación de estrategias de aprendizaje que le permitan adquirir el conocimiento. Al respecto, cf. ALLUEVA 2002, 67-71.

provea de pistas para reconocer el valor de su propia historia como formador de una instancia superior que los contiene y que los ratifica.

### **Poder y *statu quo***

Como plantea Pierre Bourdieu,<sup>8</sup> estamento dominante tiende a mantener poder no solo a través de la preservación de los privilegios que su situación comporta, sino también de las brechas, las jerarquías y las distancias. De ese modo se produce y se reproduce el sistema, fundado en las diferencias constitutivas del orden imperante, aunque es importante advertir que no es imperioso que esta acción se lleve a cabo de manera deliberada o voluntariamente consciente.

Ahora bien, esta reproducción continua de un orden supuestamente dado e inexorable no es solo producto de la convicción de los dominadores: dominadores y dominados, aunque sin acuerdo premeditado o percibido, encarnan fielmente el sistema y, mientras unos ejercen el beneficio de la dominación, los otros la padecen con complicidad sin darse cuenta. Y es que

---

<sup>8</sup> BOURDIEU 1989.

“las tendencias inmanentes del orden consolidado van al encuentro de expectativas expectativas espontáneamente dispuestas a a anticiparlas”.<sup>9</sup>

El campo del poder está determinado por un cierto estado de relación de fuerzas que puede establecerse entre distintas formas de poder o entre distintos tipos de capital.<sup>10</sup> Como se sabe, tres son los tipos de capital de los que habla Bourdieu: el **capital económico**, el **capital cultural** y el **capital social**.<sup>11</sup>

El **capital económico** está conformado por los recursos económicos de los que se dispone. El **capital cultural** está constituido por sus saberes, aunque los que parecen predominar son los saberes acreditados institucionalmente, esto es, los que implican un pasaje por el sistema de la educación formal. El **capital social**, finalmente, está compuesto por los vínculos que el actor social mantiene con otras personas y la posibilidad de movilizarlas en su beneficio. En alguna medida, la conjunción de esos tres tipos de capital cimenta el **capital simbólico**, evidenciado en rasgos de configuración del individuo que pueden subsumirse en la categoría “reputación”.

---

<sup>9</sup> *Op.cit.*, 18.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, 369.

<sup>11</sup> BOURDIEU 2005. 23-40.

Cuando se trata de luchas de poder, los actores implicados en la disputa comparten una cantidad de capital específico (sea este económico o cultural, en una gran mayoría de casos) y se enfrentan con el objetivo de preservar, o de transformar el estado de poder inicial. Sin embargo, para participar en esa lucha, los actores deben reconocerse a sí mismos como portadores de un cierto monto de poder que los legitime y los autorice.

Pero no solo eso; como se establece más arriba al hablar de los distintos tipos de capital, todo poder está también relacionado con un saber. Y lo cierto es que todas las culturas implican alguna forma de saber y están constituidas ellas mismas por saberes. Aunque también es cierto que, en cada coordenada espacio-temporal, algunos saberes son relevados y otros saberes quedan sumergidos. O, en otros términos, algunos saberes se asocian a los agentes que dominan y otros saberes se vinculan con los actores dominados.

De igual manera, el habla de los poderosos silencia o disuade el habla de los dominados, en el sentido de que toda habla que se desvía de las formas canónicas (estándares, difundidas,

aprobadas) se presume ilegítima. En un modelo de “educación bancaria” como el actual, los alumnos son obligados a buscar el conocimiento fuera de sí mismos e inducidos a entender que sus conocimientos propios o privativos son deficientes e imperfectos.<sup>12</sup>

Muchos investigadores han observado que esa subestimación de la propia identidad cultural arrastra hacia una actitud de retraimiento o incluso de inconducta, lo que es interpretado por los docentes como una falta esencial de habilidad o inteligencia.<sup>13</sup> Puede presumirse, por ello, que quienes no respondan a los parámetros de logro académico impuestos desde las mayorías continuarán siendo expulsados hacia los márgenes.

Es esta la razón por la cual proponer un ejercicio orientado a la toma de conciencia concerniente al peso relativo de la propia identidad individual y grupal, dentro del campo de fuerzas en pugna, no parece una tarea trivial ni superflua. Más aún, la reflexión sobre el valor del propio universo de origen de cada sujeto, sin importar su pertenencia al universo de los dominantes o al de los dominados, puede colaborar en la desarticulación de la estructura disciplinante que busca transformar los

---

<sup>12</sup> Cf. FREIRE 2008, 69-94.

<sup>13</sup> Cf. SOSA-PROVENCIO 2012, 263-282.

“cuerpos dóciles” en “cuerpos manipulables”, tal como lo plantea Michel Foucault.<sup>14</sup>

Aun a riesgo de cometer errores y de tener que modificar planes y prácticas sobre la marcha, llevar adelante el proyecto de poner en valor las propias historias, develando el escenario ficticio que las empobrece, puede cimentar un buen camino para la restitución de algunos espacios sociales que hoy no ocupan el lugar que deben.

## **Un ejercicio de educación no formal**

### **La educación no formal**

Tradicionalmente se considera **educación formal** al conjunto de las prácticas educativas institucionalizadas y jerarquizadas a través de la escuela, prácticas que procuran reproducir en los individuos los saberes considerados aptos para la sociedad, en un marco de riguroso sometimiento a los intereses de una política de Estado que busca sostener valores históricos, sociales, culturales e identitarios.

Con la aparición de la escuela se produce, entre otras cuestiones, “la organización de un espacio serial”, como

---

<sup>14</sup> FOUCAULT 2010, 139 y ss.

señala Foucault,<sup>15</sup> que facilita el control de los individuos al funcionar “como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar”. Por lo tanto se suele juzgar a la educación formal, a su espacio y al sistema que representa como favorecedores de la continuidad de una sociedad desigual que excluye al que no se adecua a la norma; no obstante, la escuela, desde un sentido utópico, se yergue en el imaginario colectivo como una institución “que conserva un discurso universalizante constitutivo de ‘lo público’”.<sup>16</sup>

Por otra parte, la denominada **educación no formal** incluye todo tipo de prácticas fuera del marco oficial de la escuela, lo cual no significa que esto se instituya en un espacio no escolar ya que, en el conjunto de las experiencias pedagógicas no formales, muchas de estas tienen lugar en la espacialidad de la escuela, y de ese modo obtienen el rótulo de “extra-programáticas”.

Asimismo se advierte la puesta en práctica de actividades con cierto grado de “formalidad” en territorios diferentes al escolar, por lo cual la dicotomía entra en conflicto ante la variante de propuestas, ejercidas desde el propio Estado o por organizaciones paralelas o no

---

<sup>15</sup> FOUCAULT 2010, 170.

<sup>16</sup> MORGADE (s/f), link visitado el 28/07/13.



gubernamentales, las cuales vienen a llenar necesidades pedagógicas, artísticas, recreativas, de contención socio-familiar que la escuela tradicional deja de lado ante las exigencias del *curriculum*.

No debemos olvidar, entretanto, transformaciones operadas por la denominada “educación popular” que desde su aparición en la década del '60 contribuyó a mejorar las relaciones entre los educandos y el saber, precisamente, por recoger desde la comunidad y la realidad en la que esta se encuentra inmersa, hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores que vuelven a través de un proceso abierto y participativo.<sup>17</sup>

Desde un plano teórico, la dicotomía a la que aludíamos puede sostenerse; sin embargo las prácticas educativas la desestabilizan, reforzando la instalación de “lo límbico”, pues la oposición formal / no formal no se registra certeramente en la práctica. Quizás la clasificación de la tipología escolar deba cambiarse por aquella otra de la que hablaba Freire: una **escuela progresista** frente a una **escuela**

---

<sup>17</sup> Cf. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ 2010, 129.

**conservadora.** <sup>18</sup> Esta última, de tipo asistencialista, es la que se caracteriza por mantener relaciones de naturaleza “*narrativa, “narrativa, discursiva, disertadora”*”,<sup>19</sup> sostén de la de la concepción “bancaria” de la educación, ya educación, ya que los educandos solo se limitan a ser depositarios del saber que repiten y memorizan. <sup>20</sup> En cambio la otra escuela, considerada su antítesis, procura instaurar una educación problematizadora y crítica que insta a la reflexión y la acción del hombre sobre la realidad.<sup>21</sup>

### **La extensión universitaria**

Partamos de la historia concreta. Hay un espacio de trabajo de la universidad que puede relacionarse con la educación no formal. Desde luego, se sabe que las actividades de docencia e investigación suelen ser pensadas como tareas excluyentes de las universidades. Sin embargo, resulta fundamental la relación que la universidad establece con la comunidad en la que se inserta. Y eso fue lo que entendieron las autoridades universitarias cuando, en enero de 1956 y de acuerdo con los postulados de la universidad reformista, fijaron el comienzo de la

---

<sup>18</sup> Cf. FREIRE 2012, 33.

<sup>19</sup> FREIRE 2008, 71.

<sup>20</sup> *Op. cit.*, 72 y ss.

<sup>21</sup> *Op. cit.*, 89 y ss.

tarea de extensión al crear el “Departamento de Extensión Universitaria” (DEU) de la Universidad de Buenos Aires.

El DEU interpretaba que la universidad debía tener una función social definida: dar respuesta a los problemas de la comunidad –en particular, los problemas de los sectores menos favorecidos– a partir de una relación constante y fluida con ella, promoviendo un trabajo conjunto que se alejara de posiciones asistencialistas o paternalistas. O, como afirma Silvia Brusilovsky, en *DEU* significativo en relación con el objetivo de comprometer a la universidad en el desarrollo de prácticas que contribuyeran a modificar condiciones de desigualdad. Su esfuerzo se dirigió a construir y probar propuestas técnicas, metodologías para el trabajo con sectores populares y tratar de que se instalaran en organizaciones de la sociedad y el Estado”.<sup>22</sup>

Poco tiempo después y dentro de ese marco, en mayo del mismo año, se inició el “Programa de Desarrollo Integral de Isla Maciel” –que se extendería hasta 1966–, concebido para

---

<sup>22</sup> BRUSILOVSKY 2000, 17. (Citado por URRUTIA 2011).

promover cambios en las condiciones de vida material y simbólica de los habitantes de la isla por medio de programas interdisciplinarios orientados, entre otros aspectos, a la salud, la vivienda, la asistencia o la educación. Estrictamente, en relación con la universidad, este programa ofrecía un campo para la investigación y la aplicación de saberes, encaminado a formar al estudiante desde una perspectiva no solo profesional sino también social<sup>23</sup> y, así posicionado, trabajó con objetivos específicos como la lucha contra el flagelo de la deserción escolar.

El segundo hito en la historia de la extensión en la universidad se concretó en 1973. Por entonces y en el marco de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires –que se desarrollaría hasta el golpe militar de 1976–, se crearon los “Centros Piloto de Investigación Aplicada” (CEPIA) con “el objetivo de determinar ‘el grado de satisfacción de las necesidades populares’ en los lugares de aplicación, evaluar la formación recibida por los estudiantes universitarios en función de poder dar respuestas a esas necesidades, [y] proponer luego las modificaciones necesarias a la enseñanza universitaria y en los planes de investigación ‘en vista de las reales necesidades

---

<sup>23</sup> URRUTIA 2011, link visitado el 28/07/13.

del pueblo’’.<sup>24</sup> En consonancia con lo realizado en la Isla Maciel, los ejes centrales propuestos estaban destinados a la realización de tareas en las áreas de salud, vivienda, educación y trabajo.

El tercer hito lo constituye, en el año 1984, la creación de la “Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil” dependiente del Rectorado de la UBA y del Centro Cultural "Ricardo Rojas" como espacio físico propio de esa Secretaría. Este centro, que inicialmente estuvo integrado por el programa de Cultura y de Capacitación para el Trabajo y que fue ampliado, en 1987, con la creación del Programa para Adultos Mayores, configura desde entonces un territorio de aprendizaje y experimentación para las artes, las ciencias y los oficios.

Finalmente, la etapa actual del desarrollo de la extensión universitaria, entendida como un espacio de investigación y aplicación, surge en el año 2004, cuando el Consejo Superior aprobó el régimen de subsidios para extensión universitaria. Ese programa recibió el nombre de UBANEX. Encuadrado en esa ideología y basado en

---

<sup>24</sup> FRIEDEMANN 2010 p. 82.

las experiencias señeras del “Proyecto Maciel” y del CEPIA “Enrique Grinberg”, fue creado, en 2008, el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, por resolución N° 3920/08 del CD de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En el marco del CIDAC y con asiento en CoopA se inscribe nuestro proyecto.

Para dejar en claro el lugar que ocupa nuestra investigación en el CIDAC, debemos, en definitiva, establecer que este proyecto forma parte de lo que desde los años 50 se reconoce como extensión universitaria. En tanto tal, la catalogamos como “investigación socialmente útil” o, en las palabras de Oscar García,<sup>25</sup> quien habla de la extensión universitaria en general, como la “acción social directa, contundente e inmediata del terreno del campo social sostenida en una matriz de investigación y docencia”.

Frente a la educación formal que significa el cumplimiento de un determinado plan de estudios aprobado oficialmente e impartido institucionalmente, la actividad de la extensión universitaria constituye un espacio que puede encuadrarse en la educación no formal. Pero hay más. La extensión universitaria puede también promover y ofrecer una educación que debe encuadrarse dentro de la educación no formal:

---

<sup>25</sup> GARCÍA 2013, link visitado el 28/07/13.

ese es el espacio en el que se recorta nuestro proyecto.

### **Nuestro proyecto**

La primera pregunta que nos formularnos y tratamos de responder al momento de elaborar el proyecto fue qué podíamos hacer como guías, como mediadores, para tornar accesible el diálogo entre los jóvenes con los que se establecería el vínculo. Para esto partimos de la idea de que la complejidad de intervención debía ir en aumento gradualmente; en una primera instancia se presentarían las inquietudes por las que docentes, graduados y estudiantes universitarios decidimos acercarnos a la problemática identitaria y cultural de un grupo de adolescentes y preadolescentes, para integrarlos en estructuras más amplias que permitieran alcanzar la aprehensión y la apropiación de matrices mítico-legendarias-narrativas; por medio de estas procuraríamos reconocer su persistencia en un conjunto de relatos, tanto orales como escritos.

Para lograr este tipo de reflexión, decidimos partir de una experiencia inicial de acercamiento a través del intercambio dialógico, la lectura y/o la

narración de textos breves legendarios y populares, relatos de autor u otros provocados por los propios jóvenes, lo que sería un incentivo para superar el desconcierto ante nuestra presencia, y facilitar, de este modo, la comprensión de los objetivos trazados.

En segundo lugar procuramos involucrarlos e involucrarnos en la reflexión compartida sobre la estructura de un conjunto de relatos de procedencias diversas en los que podría comprobarse las similitudes de motivos cosmogónicos, heroicos, mágicos, entre otros; estos contenidos facilitarían la construcción de una idea que se vertebra en torno a la universalidad de la condición humana, la cual busca en el mito una forma de comunicación y de conservación de las matrices culturales.<sup>26</sup>

Por esa razón tuvimos en consideración el hecho de que el conocimiento elaborado en forma compartida —el nuestro, en tanto guías y mediadores; el de los jóvenes involucrados, considerados como partícipes de la experiencia

---

<sup>26</sup> Con respecto al concepto de cultura, tenemos en cuenta la definición de KUSCH 1978, 13-14: "Cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo, porque si careciera uno de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible."



didáctica— es funcional al enriquecimiento de una identidad común como actores culturales y, consecuentemente, es una herramienta que contribuye a la ampliación de la interpersonal e intrapersonal. A partir de nuestra mediación, llevamos adelante un “en equipo” que fortaleció los vínculos todos los participantes, en particular quienes pertenecen a una comunidad que pugnar cotidianamente para hacer frente expoliación identitaria. De allí la la mitología que “pertenece al mundo de la cultura y civilización que el hombre creó y aún sigue habitando”,<sup>27</sup>

Pero también resultan favorecidos los estudiantes universitarios con este tipo de proyectos, porque el aprendizaje llevado a cabo en el terreno de la investigación y la docencia es de gran valía en la medida en que les permitió reflexionar —y aún lo continúan haciendo— a partir de los marcos teóricos arraigados para instruirse en otro tipo de exigencias prácticas. Por esto es que la posibilidad de incluir a los estudiantes en proyectos de extensión, como parte de la formación de grado, debe entrar en un debate definitivo para concretar su realización. Este compromiso les exige apropiarse de conocimientos tomados de la

---

<sup>27</sup> Cf. FRY 1988, 62.

realidad, a la que tienen necesariamente que integrarse como futuros actores de cambio y de transformación social.