

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

¿Toda práctica educativa es política? Reflexiones, alcances y límites de una experiencia universitaria de promoción sociocultural con jóvenes

Año
2017

Autor
Macri, Laura

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Macri, L.; [et al.] (2017). ¿Toda práctica educativa es política? Reflexiones, alcances y límites de una experiencia universitaria de promoción sociocultural con jóvenes. **Universidad Nacional de Villa María**.

**¿TODA PRÁCTICA EDUCATIVA ES POLÍTICA? REFLEXIONES, ALCANCES Y
LÍMITES DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE PROMOCIÓN
SOCIOCULTURAL CON JÓVENES.**

Macri, Laura (Barrilete Cultural, Cátedra Libre de DDHH)
Magistris, Gabriela (Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA)
Bareiro, Mirtha (Barrilete Cultural, Cátedra Libre de DDHH)
Muñeza, María Soledad (Barrilete Cultural, Cátedra Libre de DDHH)
**Valado, Deborah; Sumpf, Yanina (Barrilete Cultural, Cátedra Libre de
DDHH)**
Viñas, Silvia (Barrilete Cultural, Cátedra Libre de DDHH)

Palabras clave: Jóvenes – Territorio – Comunidad

Introducción

Barrilete Cultural es un colectivo de la Cátedra Libre de Derechos Humanos y el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (Facultad de Filosofía y Letras - UBA) que desde el año 2011 desarrolla distintos proyectos orientados al trabajo con jóvenes desde una perspectiva de derechos humanos en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Saliendo de la representación de los jóvenes como meros reproductores o consumidores de la cultura, Barrilete Cultural busca potenciar su lugar como creadores y hacedores de la misma. Con la convicción de que en, y a través de, la producción de elementos culturales concretos se construyen elementos simbólicos y significativos -creencias, valores, criterios éticos, entre otros- logrando repercutir en su propio entorno comunitario. A su vez, mediante este trabajo, nos vinculamos con diversas instituciones barriales (escuelas, centros culturales, de salud, organizaciones sociales). Se trata, en efecto, de sostener la posibilidad de los jóvenes de actuar, reconocerse y ser reconocidos como actores, y que la comunidad adquiera, de este modo, protagonismo histórico y social. Desde esta perspectiva, buscamos generar condiciones que intervengan disruptivamente en dos dimensiones que funcionan entrelazadamente facilitando la exclusión y la desigualdad: la de la pobreza y la de la edad. De ahí que uno de los ejes fundamentales sea la transformación de la dominación adulta del espacio cultural y educativo, reivindicando la posición no sólo de clase sino del grupo etéreo como hacedor de cultura.

Por otra parte, este abordaje nos permitió pensar nuestro rol como espacio universitario en el desarrollo de un proyecto comunitario, preguntándonos sobre la manera de articular y enriquecer el diálogo entre el saber popular y el científico. Aceptar y profundizar este diálogo, interpela gran parte de nuestro desarrollo académico y nos lleva a repensar las prácticas, retomando algunos interrogantes principales de la educación popular: ¿Es posible pensar una metodología popular para la investigación universitaria? ¿Cómo profundizar y sostener una práctica educativa en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos no se realice de forma fría, mecánica y con pretensión de neutralidad? ¿Cuál es el vínculo entre el hacer y el saber con otros dentro del ámbito comunitario?

Repensar las formas de producción de conocimiento académico en constante diálogo con nuestras experiencias territoriales, nos permite resignificar sus sentidos, sus

alcances y límites, a la vez que explicitar la dimensión política de la educación y la acción en el ámbito comunitario.

Sobre los inicios de Barrilete Cultural

Entre 2005 y 2008, un equipo de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, brindó Talleres de Derechos Humanos a jóvenes de 18 a 20 años privados de libertad¹. De esta experiencia surgió la inquietud por brindar un espacio de educación no formal para adolescentes y jóvenes, en barrios donde habitaban los antiguos participantes al taller, reconociendo que es en los barrios populares donde se concentra la persecución penal y no los programas de desarrollo cultural y educativo.

Por este motivo, se decidió articular con el trabajo territorial que se venía llevando adelante desde las distintas áreas del CIDAC² en el barrio de Barracas. Es así como de los intereses comunes de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, el CIDAC –ambos de la Facultad de Filosofía y Letras- y de la Secretaría de Extensión de dicha Facultad de la UBA, se posibilitó el desarrollo del programa de formación para adolescentes y jóvenes como *Promotores Socioculturales Comunitarios, desde una perspectiva de Derechos Humanos*.

Este encuentro, entre CIDAC y la Cátedra Libre de Derechos Humanos, manifiesta la necesidad de construir espacios desde la Universidad que desarrolle la enseñanza y formación universitaria, no sólo en su dimensión de transmisión de conocimiento teórico, sino también como un proceso de construcción de sujetos sociales, que a su vez contribuya a la transformación de la sociedad. Entender el conocimiento de esta manera, propone una ruptura con la concepción iluminista, ruptura que luego va a constituirse en el principio político de la educación popular y de las concepciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas críticas (Brusilovski, 2008).

En este sentido, el CIDAC se erige como una institución de extensión universitaria con modalidad de implantación territorial, a partir del establecimiento de una sede en el barrio de Barracas, apuntando a esta democratización y al desarrollo de prácticas

¹ El equipo docente contó con la participación de estudiantes de distintas carreras y fue coordinado por la Ps. Social Silvia Viñas, firmándose, para tal fin, un Convenio entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF).

² Las áreas de economía social, de deporte, cultura, memoria e historia venían desarrollando diversas prácticas de investigación, docencia y extensión universitaria en el barrio de Barracas con inserción comunitaria y la villa 21-24 desde el año 2008. El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria fue creado en el año 2008, en el sur de la ciudad de Buenos Aires.

integrales que exigen “repensar las formas de producción de conocimiento hegemónico en las cuales la integralidad y la interdisciplina no aparezcan en sus márgenes” (Petz y otros, 2011: 56). En esta dirección, la extensión universitaria no se reduce a la ya importante tarea de democratización del saber, sino que también abarca el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y la creación de una conciencia crítica como un modo de incidir en la realidad social.

Bajo estos supuestos, los sectores populares con los que se trabaja en estos espacios, resultan considerados no sólo como sujetos de derecho, sino también como sujetos productores de conocimiento legítimo, impulsando la necesidad de crear condiciones para la participación de la mayoría de la población en los procesos de generación y validación de conocimiento teórico y técnico metodológico (Lischetti, 2012).

Ahora bien, pasamos a mencionar algunas cuestiones relevantes relativas al territorio elegido para nuestro accionar. Según advierten Abelenda, Canevari y Montes (2016), la Ciudad de Buenos Aires presenta una concentración territorial de la desigualdad social que reside en un comportamiento demográfico invariable, cuyos peores indicadores de vulnerabilidad social y vulneración múltiple de derechos se advierten en la zona sur. De esta manera, se identifican los territorios de mayor vulnerabilidad recortando el área comprendida por las Comunas 4, 8 y 9, caracterizadas por una alta concentración de población en situación de vulnerabilidad social y que también conservan extensos sectores de territorio sin integración a la trama urbana y a las redes de servicios básicos. Esto tiene consecuencias sobre las condiciones ambientales y habitacionales que refuerzan la situación de vulnerabilidad social para quienes viven en ellas³. Asimismo, la comparación entre las pirámides poblacionales de la Ciudad de Buenos Aires (promedio) y aquellas centradas en las comunas de la zona sur (4, 8 y 9) dan cuenta de una base angosta para el conjunto de la Ciudad mientras que la zona sur se caracteriza por una base más amplia, con mayor presencia de generaciones más jóvenes (Abelenda, Canevari y Montes, 2016), Esto hace que estas condiciones adversas de vida empeoren para el caso de los más jóvenes. Esta situación se condice con una generalizada juvenilización de la pobreza, que se observa también a nivel país.

³ De acuerdo con los datos del Censo 2010, la Ciudad cuenta con 1.082.998 viviendas particulares habitadas. El promedio para toda la Ciudad es de 2,6 personas por vivienda mientras que, en las Comunas 4, 8 y 9, se eleva a 3,3 personas por vivienda. Esto crece aún más en el caso de las villas de emergencia, llegando a un promedio de 4,7 personas por vivienda. La Villa 21-24, ubicada en Barracas, es la villa con mayor población: 31 mil habitantes, seguida por las Villa 31 y 31 bis y la 1-11-14, con 27 mil habitantes; y la Villa 20 con 22,5 mil personas (Abelenda, Canevari y Montes (2016), en base a datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos de CABA, 2013).

En efecto, según los índices del último semestre del 2016, los niveles de pobreza relevados muestran que el 58,7%, (6 de cada 10 chicos de hasta 17 años), no llega a cubrir alguna de sus necesidades básicas⁴.

Retomando la explicación sobre el desarrollo del proyecto en el marco de la Cátedra Libre de Derechos Humanos en articulación con el CIDAC, el mismo proponía, por un lado, un trabajo al interior del equipo que brindando una formación a los/as estudiantes universitarios y realizar con ellos trabajos de campo (diagnóstico base, mapa social, convocatorias). Una segunda instancia del proyecto, consistía en el diseño e implementación con los jóvenes de talleres de formación cultural a través de actividades recreativas y culturales en el barrio, vinculándose con redes juveniles y generando la socialización de los productos culturales elaborados por ellos/as mismos dentro de la comunidad.

Durante la primera etapa, se pudo observar que existían una gran cantidad de ofertas de actividades (talleres recreativos y artísticos, espacios de apoyo escolar, deportivos, etc.) dirigidos a niños/as pero no así para jóvenes y adolescentes. Asimismo, los escasos proyectos existentes orientados a esta población, en su mayoría se limitaban a actividades deportivas o talleres con una fuerte orientación al mercado laboral o pre- laboral. De esta forma, confirmamos dos hipótesis iniciales de la propuesta: la necesidad de plantear el proyecto hacia los/las jóvenes y adolescentes, y generar espacios de participación, creación y fortalecimiento de los y las jóvenes como sujetos de derecho en el ámbito educativo y cultural.

En efecto, tal como veníamos advirtiendo, el contexto de los tradicionales mecanismos de inclusión de la población joven se han modificado a tal punto que profundizan la desigualdad y segregación hacia este sector poblacional. Razón por la cual en los sectores socioeconómicos más vulnerados el problema adquiere mayor alcance cualitativo: ser joven en un espacio de pobreza parece constituir no sólo un factor de riesgo educativo y ocupacional, sino también de discriminación y desafiliación socio- institucional (Salvia y otros, 2007).

Partimos, entonces, de entender a los y las jóvenes como una de las poblaciones más vulnerables y especialmente afectados por procesos de exclusión y segregación espacial, ligados de modo estrecho a las “zonas de desafiliación social” (Castel, 1997), que

⁴ Se toman en cuenta como indicadores de la pobreza, índices relacionados al derecho a vivienda, a salud, saneamiento, alimentación, educación y nivel de información. Fuente: Barómetro de la deuda Social de la Infancia. (2010-2016)

deviene principalmente en la pérdida o debilitamiento de espacios de participación e inclusión. Debido a esta situación es que puede observarse una mayor fragilidad para el sostenimiento de espacios de formación (tanto formales como no formales) en jóvenes de sectores subalternos. Por otro lado, se advierte una especial invisibilización de las demandas y participación específica de los jóvenes que los ubica en un entorno desigual frente a sus posibilidades como productores y agentes activos de cultura. Es por ello que allí la Universidad tiene mucho para aportar, intervenir, hacer, siempre en conjunto con esta población.

Vale aclarar que siempre hemos tenido una mirada crítica sobre el enfoque tradicional de que a los/as chicos/as considerados en situación de alta vulnerabilidad hay que ofrecerles talleres con el fin de “contenerlos”. Hemos visto en muchas de estas propuestas que la idea se asemejaba a brindar un cómodo y agradable *corset* o corralito cultural (si no camisa de fuerza) que alejara a los jóvenes de la “peligrosidad de la calle y sus ofertas”, entendiendo de este modo, que la alta vulnerabilidad del joven proviene de sus vínculos extra-familiares y de una alta circulación en la calles. Por el contrario, consideramos que la vulnerabilidad más preocupante es la restricción del goce pleno de sus derechos.

Por esa razón, y porque advertimos la importancia simbólica y concreta del espacio escolar en la vida de estos jóvenes, es que nos orientamos al trabajo conjunto con las escuelas de la zona, como primera medida de intercambio directo y de posibilidad concreta y masiva de trabajo con los y las jóvenes. Pero también, asumimos que, por fuera de ese ámbito, la llegada a los jóvenes nos ha resultado dificultosa. En ese sentido, entendemos que se requiere de un trabajo más puntual con las organizaciones sociales. Asimismo que, aún muchos jóvenes están por fuera de los espacios institucionales y consecuentemente, segregados y con mayor restricción de sus derechos. Es así que, en aquel momento, frente a las posibilidades y limitaciones del equipo como parte de la extensión universitaria terminamos por definir en articular con las escuelas medias. No obstante, nuestro horizonte de trabajo es abrir y profundizar el proyecto con jóvenes junto a otros espacios comunitarios.

Repensando la dimensión política de Barrilete Cultural

La pregunta que da título a esta ponencia parece responderse por su obviedad. “La educación es siempre un quehacer político”, decía Paulo Freire. Todos/as los/as que nos

posicionamos desde la educación popular nos afirmamos desde la politicidad ineludible de la educación. No obstante ello, consideramos toda “obviedad” merece ser explicitada, para poder ponerla en cuestión, o al menos, analizarla. Las reflexiones de esta ponencia apuntan, de esta manera, a indagar esa dimensión política de nuestro trabajo, sus alcances, características, debates y límites.

Podemos dar cuenta, inicialmente, de un doble espacio educativo a lo largo del desarrollo de Barrilete Cultural, que vinculan distintos aspectos de la educación popular. Por un lado, la formación del espacio de educadores y coordinadores para y con adultos/as provenientes del ámbito universitario (estudiantes y graduados) y por otro, el proyecto que se realiza con jóvenes en escuelas de Barracas como promotores socioculturales. Ambos aspectos se relacionan entre sí y sostienen una forma particular de pensar la educación así como los sentidos que la orientan, los vínculos pedagógicos y la modalidad en la que se produce el conocimiento.

Sobre los aspectos político-pedagógicos de la constitución de Barrilete Cultural como grupo de trabajo en el ámbito comunitario.

Participar de Barrilete Cultural significó en primer lugar, aprender a construirse como grupo, conocer nuestras experiencias, nuestras búsquedas, conformar un espacio común que habilitara el desarrollo de aquello que deseábamos realizar en la práctica: el proyecto de *promotores Socioculturales Comunitarios, desde una perspectiva de Derechos Humanos*.

Desde el comienzo, se promovió que los universitarios que se incorporaran debían ser parte del equipo docente de la formación que se llevaría adelante. Mediante el proyecto, se aspiraba articular y potenciar las prácticas formativas y extensivas universitarias de numerosos estudiantes universitarios pluridisciplinarios. Consideramos importante remarcar la construcción de este equipo como un espacio *interdisciplinario* de acción. El campo teórico de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes es de por sí un campo que reclama la interdisciplina, ya que se trata de un corpus teórico -y de praxis- que se ha nutrido de diversas disciplinas, y ha debatido con cada una de ellas, al advertir los nefastos efectos que se producen cuando una sola disciplina trata de dar cuenta del mismo (tratando de definir el objeto de investigación e intervención desde un único cuerpo teórico, anulando otros aportes) o se erige en método de validez exclusiva de intervención.

En este sentido, podríamos afirmar que la población infantil y juvenil ha debido soportar múltiples y diversos intentos de apropiación de sus problemáticas por parte de disciplinas como la educación, la psicología o las ciencias jurídicas, por dar algunos ejemplos. Sabemos que históricamente éstas, y otras como la psiquiatría o el psicoanálisis, se han disputado el dominio y gobierno sobre los niños, niñas y adolescentes y sus familias, produciendo estragos en sus derechos más elementales. Como explica Edgar Morin (1992), el espíritu hiperdisciplinario deviene en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión extranjera en su parcela de saber.

También es cierto que estas sacralizaciones disciplinarias, dieron lugar a luchas que permitieron interrogar a las diversas disciplinas, produciendo interesantes transformaciones en las mismas. (Viñas y otros, 2017).

La conformación de Barrilete, significó en esta línea, abrir nuevos sentidos a nuestros recorridos teóricos, enriqueciendo nuestra mirada y aportando un nuevo aprendizaje, a partir de las diferentes experiencias y disciplinas de quienes participábamos del proyecto. Por ello, apostamos a que toda acción desarrollada para y con los/as niños/as y jóvenes se realice desde un marco interdisciplinario. En esa dirección, partimos que los/as estudiantes que se incorporaron al proyecto provenían de distintas formaciones académicas y, también, contaban con muchos otros saberes sociales, culturales y artísticos. Fue un desafío enriquecedor lograr articular el diálogo y las discusiones entre todos aquellos saberes.

En este caso, es aún mucho más necesario por la complejidad y diversidad de la realidad sobre la que se intenta operar: protagonismo juvenil, cultura, la representación social de los y las adolescentes (tanto desde la comunidad como desde ellos mismos), participación social, ejercicio de derechos, la producción cultural y la correspondiente instrumentalización, las tramas de desigualdad en la que se encuentran insertos, entre otras cuestiones.

Saberes que dialoguen con las nuevas realidades que nos encontramos en la práctica, que alojen interrogaciones a su interior, que abran interlocución con los saberes inespecíficos y con algunos específicos novedosos dentro de ciertas disciplinas tradicionales, como la educación popular. Es aquí donde la experiencia de campo toma un lugar relevante.

Por otra parte, entendemos que constituirnos como grupo interdisciplinario requirió un tiempo prolongado, pero constituyó un pilar central de esta experiencia, ya que devino *praxis* de aquello que queríamos multiplicar en el espacio social. Es

decir, incorporar a las/os universitarias/os, implicó que la capacitación que ellos recibieran debía ser coherente con la práctica que deseábamos desarrollar con los/as adolescentes: que promoviera el protagonismo creativo y participativo, la reflexión crítica, que abriera preguntas, que las conceptualizaciones asentadas en saberes previos a la vez fueran interrogadas y debatidas. Es interesante cómo el equipo tomó forma a partir de pensar y comenzar a desarrollar una formación, tomando una identidad grupal propia y singular. No podía desarrollarse un proyecto desde una perspectiva de Derechos Humanos, sin desarrollarnos y conformarnos grupalmente desde ese lugar.

Encontramos en esta perspectiva una relación directa sobre las concepciones político- pedagógicas de la educación popular. Principalmente porque como afirma Freire, negar la posibilidad de acción y creación de los/as sujetos, afecta no sólo el desarrollo de los/as mismos sino la posibilidad de generar espacios de reflexión crítica que promueva nuevas preguntas y así, producir con otros/as conocimiento a partir de las experiencias compartidas.

Otro aspecto importante para el análisis de la dimensión político-pedagógica del proyecto Barrilete Cultural, es la decisión de *organizarnos colectivamente* ya que implica en sí mismo, una resistencia a la fragmentación y atomismo que observamos, y muestra una democratización de la toma de decisión de los sentidos, recorridos y transformaciones que va desarrollando el proyecto. Esto requiere de la construcción de *vínculos no verticalistas ni jerárquicos* que muchas veces se imponen desde el rol de docente-coordinador y suelen imposibilitar, la participación o problematización de los/as estudiantes participantes del proyecto. Esta forma de vincularnos no es menor, ya que representó la posibilidad a quienes participamos del proyecto, de apropiarnos del mismo, crear a partir de la propuesta inicial asumiendo diferentes roles a lo largo del proceso. Es así como quienes comenzamos acompañando el proyecto, luego asumiríamos un rol de coordinador/a en otros espacios o en años posteriores desarrollamos nuevos talleres y/o modificaríamos los dispositivos que se llevaban adelante con los/as jóvenes, dependiendo de quienes lo coordinábamos y de los espacios a los que nos acercábamos. En este proceso del aprender y hacer, transformar y transformarse continuamente.

En diálogo constante entre teoría y práctica, conformamos una *praxis* representada en la relación dinámica entre el hacer-pensar-actuar, sobre los vínculos pedagógicos que la praxis implica como condición necesaria para su desarrollo. La praxis, fue así, redefiniendo los marcos teóricos desde los cuales

abordábamos la complejidad ante la cual nos enfrentábamos, y a la vez nos permitió generar nuevos interrogantes y la coproducción de nuevos saberes.

Hacia una epistemología de la praxis.

El fundamento epistemológico de la educación popular, y de Paulo Freire en particular, reside en su carácter dialéctico. Esto implica un acto en que los/las educandos/as son considerados como sujetos activos de la acción al mismo tiempo que se toma en cuenta la producción de conocimiento cercanos a su sensibilidad e intereses. El conocimiento es el resultado de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad y es ese conocimiento que, producido socialmente bajo determinadas circunstancias históricas, posibilitan su sistematización como una construcción teórica. Esta mirada implica pensar a la teoría “a partir de la práctica” y no “sobre ella”.

Los/las que comenzamos a participar de Barrilete Cultural, encontramos así un espacio diferente a los espacios predominantes de nuestra formación, probablemente porque considerábamos que nuestras disciplinas tenían un carácter preferentemente racionalista. De esta forma, las conceptualizaciones teóricas que abordamos carecían de sentido práctico o no eran socialmente significativos más que para la descripción o desarrollo en ámbitos exclusivamente teóricos.

En este sentido, consideramos que los proyectos comunitarios desde el ámbito universitario, no responden a la necesidad de un campo para la producción teórica ni para las investigaciones académicas, sino que están orientadas a la transformación de la realidad social en la que están inmersas. Desde Barrilete Cultural buscamos generar espacios de participación y protagonismo de los y las jóvenes de sectores populares en el ámbito educativo y cultural, potenciando su rol como creadores y promotores culturales. Al mismo tiempo, generar espacios de participación, no sólo empodera a los jóvenes participantes potenciando su rol como referentes culturales, sino que a su vez, desnaturaliza y desarticula las miradas que intentan estigmatizar a la juventud como un sector amenazante o peligroso. Constituye un acto de participación en el espacio comunitario ya que se desarrollan talleres con los jóvenes en diversos espacios, en su barrio y fuera del mismo⁵.

⁵ En el caso del proyecto adolescentes cuenta cuentos, los y las jóvenes luego de contar con una formación como mediadores de lectura, realizan prácticas de lectura en escuelas primarias y jardines del barrio, configurándose como referentes sociales y culturales para los más pequeños/as. No es casual, que sean este encuentro entre jóvenes y niños/as uno de los aspectos más destacados y placenteros de las devoluciones que suelen darnos los y las adolescentes que participan del proyecto.

Por otro lado, pensar la enseñanza y formación universitaria orientada a la transformación de las desigualdades de nuestra realidad social, cuestiona las posturas tecnocráticas que suponen una formación orientada a las demandas del Mercado, generalmente ligada a sectores neoliberales. Estos sectores suelen intentar, al mismo tiempo, negar el carácter político de la educación, enfatizando la “necesaria” neutralidad de la misma. Como afirma Freire, en este caso lo político consiste en negar lo político, es decir, “*separa todo análisis y trabajo de ideas del contexto político concreto de las luchas sociales*”. (Freire, 1986: 64). Por lo tanto, es fundamental poder vincular la dimensión pedagógica de nuestra formación, así como relacionar los aspectos técnico- metodológicos con sus aspectos político-ideológicos.

Mencionamos anteriormente algunos de los aspectos de la conformación de Barrilete Cultural que se relacionan con los principios político-pedagógicos de la educación popular. Además, debemos tener en cuenta que los cuestionamientos a la educación tradicional, que se desarrollan en Freire suponen también un cuestionamiento al sistema capitalista en general, en primer lugar, al problematizar los vínculos verticalistas y jerárquicos en los cuales se manifiestan las relaciones sociales de dominación y luego, al cuestionar la reproducción de la cultura dominante a través de la transmisión del conocimiento, lo que implica, al mismo tiempo una forma determinada de producir socialmente. Podemos agregar que en los tiempos actuales, la distribución territorial de espacios dominantes del saber (a nivel global y zonal) es un fuerte mecanismo de segregación que también intentamos descomponer.

Entonces, ¿Cuáles son esos otros modos de producir desde una educación popular?

¿Qué características tiene el proceso de producción de conocimiento cuando se encuentra con la práctica? ¿Cómo incorporamos la experiencia y el saber popular a nuestras experiencias y al desarrollo de nuestras producciones?

Estas preguntas nos obligan a contextualizar el origen y desarrollo del conocimiento científico moderno occidental con el surgimiento de las sociedades capitalistas europeas. De esta forma, afirma Raúl Mejías (2009) se inaugura el llamado pensamiento científico dándole forma en Occidente al conocimiento y categorizando la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen con la matriz eurocéntrica.

El conocimiento en occidente se edificó entonces, a partir de una serie de dicotomías⁶ jerarquizadas e irreconciliables que valorizaban determinados saberes e invisibilizaban otras problemáticas y sujetos que no estaban contemplados en esa matriz (Mejías, 2009). La tradición crítica problematizará entonces, las características universalizantes que adoptó el conocimiento científico, imponiendo una mirada androcéntrica, patriarcal y colonialista. Por lo tanto, desandar el origen del pensamiento científico, que la teoría crítica y otras epistemes latinoamericanas han desarrollado, nos permite cuestionar la escisión y jerarquización entre teoría y práctica, que creemos fundamental para pensar una epistemología de la praxis, que cuestione el supuesto de que la ciencia produce conocimiento, y la práctica lo aplica.

Desde Barrilete Cultural, consideramos la experiencia un aspecto fundamental para la producción de conocimiento, de forma tal que permita, repensar críticamente los caminos y sentidos recorridos, así como discutir y movilizar la teoría, abriendo a nuevos interrogantes. A lo largo de nuestro recorrido nos vimos movilizadas/os por la experiencia, teniendo que repensar nuestros supuestos, prejuicios e ideas preconcebidas en diversas ocasiones. La experiencia sacudió muchas de nuestras seguridades pero a la vez nos permitió transitar por caminos que no eran posibles de pensar de manera anticipada. Quizá uno de los primeros aprendizajes fue justamente percibir que la experiencia nos impulsaba a pensar una pedagogía del riesgo, donde no todo podría ser anticipado ni controlado. Aceptar este riesgo implicaba estar abiertos/as a escuchar y leer los emergentes que puedan surgir de la experiencia. Consideramos que es allí donde los recorridos teóricos nos brindan una herramienta para leer las experiencias de forma crítica, para compartir miradas diversas sobre lo que nos sucede. Es en este encuentro, que se movilizan los interrogantes y se potencia la curiosidad bajo una pregunta. Recordamos cómo en nuestros comienzos y según el proyecto inicial buscamos (luego de varios meses de relacionarnos con referentes, centros culturales e instituciones de la zona) convocar a jóvenes para participar de diversos talleres culturales en el CIDAC, que se encuentra a algunas cuadras de la villa 21-24 de la zona de Barracas en ciudad de Buenos Aires. Con el tiempo, y luego de varias convocatorias observamos que aquella distancia que en principio era de sólo algunas cuadras, estaba atravesada

⁶ Las dicotomías que los autores retoman en la constitución del pensamiento científico y que es necesario retomar: Naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto- conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual y la división sujeto-objeto.

por una enorme distancia simbólica. Esa distancia simbólica, nos interpeló desde un inicio tanto para con nuestro modo de insertarnos en la comunidad como para intentar diversas vías de acercarnos, mezclarnos y pensar junto a los otros actores locales. Así, seguimos nuestra participación, tomando parte en varios eventos del barrio que podían ser convocantes para los jóvenes. Finalmente, compartimos experiencias e impresiones que nos ayudaron a decidir y comprender que debíamos reformular el proyecto inicial. Éramos nosotros/as quienes debíamos acercarnos a los jóvenes en lugar de buscar que se acercaran a nuestro espacio. Fue por ello y a través de una articulación con la Supervisión de Escuelas Medias de la zona que comenzamos a ofrecer talleres en las escuelas. Nuestras primeras experiencias fueron brindando los talleres “Pintó el stencil”, propuesta que brindaba no sólo la herramienta y práctica de estampado de telas y confección de banderas grupales, sino la de conocer (e intercambiar) sobre la cultura juvenil urbana.

La pregunta es entonces la materialización de una inquietud, de la curiosidad, se presenta y da cuenta de los movimientos del sentir y del pensar. Problematizar, preguntarse y compartir miradas que permitan repensar la experiencia. Para Freire, negar la pregunta constituye, un fenómeno de *castración de la curiosidad* (Freire, 1986). Una educación que sostenga la escisión entre la experiencia y la teoría, dificulta la creación de nuevos interrogantes y postula una formación que tendrá poco diálogo con las realidades o problemáticas que pretenda abordar.

Insistimos en este aspecto del encuentro educativo, ya que consideramos tiene una fuerte influencia en las relaciones, prácticas e imaginarios que se desean construir socialmente e implica un ejercicio del poder específico que debe ser considerado al analizar la dimensión política de la misma. También, por otra parte, tenemos que reconocer en las prácticas, como fuentes de saber y conocimiento, la presencia del entramado intersubjetivo de emociones y afectos que nos atraviesan (Mejía, 2009). Revalorizar lo vincular nos resulta imprescindible para poder seguir aprendiendo. Conjuntamente están presentes los sentidos, y las apuestas políticas y éticas que realizamos en el territorio. Poder dar cuenta de estos elementos potencia las interrelaciones de saberes que se van constituyendo.

El proyecto de *Formación promotores socioculturales desde una perspectiva en Derechos Humanos*, tiene desde su origen la intención de continuar y abrir espacios de participación y protagonismo de los jóvenes desde la promoción cultural, en diversos ámbitos. La escuela posibilitó comenzar ese desarrollo y a partir de allí, también

podimos articular con centros culturales del barrio, radios comunitarias que colaboraron con la realización del proyecto. Este nuevo encuentro con otros actores sociales del barrio se produjo luego de notar la ausencia de los/as estudiantes de la escuela media de la Villa 21-24 en las convocatorias a la radios ubicada en el centro de la ciudad. La invitación estaba relacionada con la finalización de los talleres Cuenta Cuentos⁷ realizados en escuelas de la Boca y Barracas. Sucedió lo mismo cuando la invitación se extendió a participar en la Feria del Libro presentando un taller de literatura infantil para niños/as. ¿Por qué no podíamos convocar a los jóvenes de sectores más vulnerados? ¿Cuáles eran las circunstancias que impedían su participación en otros espacios por fuera de la institución escolar?

Se presentó aquí una frontera que nos parece importante agrietar. Es aquella por la cual los y las jóvenes de las villas y/o asentamientos quedan capturados en ellas. Fronteras simbólicas de origen complejo en las que se juegan prácticas discriminatorias llevadas a cabo por quienes no habitan este territorio (y que se reproducen muchas veces también en quienes sí lo habitan), pero que pueden configurar subjetividades débiles en cuanto a su posición y autovaloración. Entendimos entonces, que era necesario advertir la singularidad del grupo en cuestión y la necesidad de heterogeneizar la formación e intervención diseñada. No creemos que haya jóvenes con diferencias respecto de capacidades, de formas de reflexionar, sentir, impulsar, crear, sino que consideramos que hay grupos poblacionales que padecen marcas sociales tan fuertes que debilitan su presencia en los espacios sociales, culturales y políticos más amplios.

Desde esta lectura comprendimos que la presencia de Barrilete Cultural debía insistir en ese espacio, fortalecer a un grupo vulnerabilizado para que pudiera desplegar su potencia cultural y social en otros espacios. De esta forma, consideramos interesante relacionarnos con otros espacios del territorio que impulsan a su vez proyectos colectivos y visibilizan otros espacios de participación que se encuentran en su barrio. Esto no significaba negar las dificultades concretas de los y las jóvenes para transitar los territorios que se extienden más allá de la villa que habitan, sino comprender los procesos y singularidades de los grupos con los que estábamos trabajando.

⁷ Talleres de capacitación en mediación de lectura. Los/as jóvenes estudiantes de 4to y 5to año de diferentes escuelas de la zona de Barracas y la Boca, participaron de los talleres. Al finalizar su capacitación se desarrollan encuentros de lectura en escuelas primarias y jardines de infantes y se realiza un cd de cuentos para distribuir a organizaciones sociales del barrio relacionadas con la niñez. La invitación a las radios se relaciona con esta última etapa del proyecto, donde los jóvenes graban los cuentos seleccionados para realizar el CD de Cuenta Cuentos.

Retomamos a Freire para pensar estas acciones ya que propone tener *una comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas, para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos* (Freire, 1986: 84) pero a la vez, estar abiertos al aprendizaje de lo que denomina “mañas” de los sectores populares como forma de resistencia. En este sentido, Freire propone evitar posturas elitistas que desconozcan o descrean de los saberes y acciones populares, pero a la vez, evitar un basismo, que no permita una lectura y reflexión crítica de las mismas. Por lo tanto, en este diálogo, el saber popular es significativo en tanto pueda transformarse en un saber de acción y el saber científico será significativo para los sectores populares en tanto pueda reapropiarse y resignificarlo a su contexto.

Pensar un diálogo entre teoría y práctica, supone a su vez, una tensión y un diálogo constante con las acciones posibles de realizar. En este sentido, la pregunta y la reflexión están profundamente ligadas a la acción, es decir, que el acto de preguntar no queda en un juego intelectual o meramente abstracto (Freire, 1986: 73). Se une así, la relación dinámica entre *palabra-acción-reflexión*. Consideramos fundamental estos tres aspectos para construir una epistemología de la praxis y producir conocimiento a partir de nuestras experiencias y reflexiones desde el ámbito comunitario. Sin embargo, encontramos estos aspectos requieren tiempos distintos, es decir, poder reflexionar y repensar la práctica implica en muchos casos, poder parar momentáneamente la acción en el territorio, con el fin de analizar y transformar el proyecto, apropiarse de las problemáticas de territorio, aprender de las prácticas de diferentes actores. Leer las devoluciones que percibíamos en nuestro hacer lleva tiempo y es un proceso dinámico, donde determinamos respuestas transitorias que luego reevaluamos o resignificamos para una nueva acción.

Por último, quisiéramos destacar la praxis como una herramienta potente para visibilizar y sociabilizar herramientas y procesos de acción social, saberes territoriales, experiencias de resistencia que pueden ser conceptualizados y luego retomados por otras prácticas territoriales y a su vez, revelan procesos que buscan profundizar dinámicas de transformación social. Al mismo tiempo, consideramos constituye en su proceso, el debate crítico, la escritura y conceptualización que enriquece y potencia la práctica y empodera a quienes lo llevan a adelante, transformando y abriendo los sentidos y estrategias de acción. Este proceso, supone vínculos pedagógicos democráticos que propongan y abran las preguntas que la experiencia y los/as sujetos puedan desarrollar, permitiendo un diálogo dinámico de la *palabra acción reflexión*.

Los y las adolescentes como protagonistas. Dimensión central de la politicidad de nuestro accionar.

En las experiencias que vamos construyendo junto a los y las jóvenes, apuntamos a que se posicionen como transmisores, educadores, ante niños/as de su misma comunidad y contexto social. Y es aquí donde surge algo disruptivo, ya que tradicionalmente se reserva el lugar de educador a los adultos con educación terciaria y generalmente de sectores medios y altos.

En el paradigma del protagonismo la participación supone un salto cualitativo, ya que no sólo la participación en el ámbito público implica un ejercicio de sus derechos sino que implica un medio para el cumplimiento de otros derechos. Hablar, en efecto, de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales. En este sentido es que el protagonismo social de los/las adolescentes nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia. (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). No es menor que uno de los proyectos de Barrilete Cultural promueva la vinculación intergeneracional entre los docentes, graduados y estudiantes universitarios, jóvenes de las escuelas medias y niños/as de escuelas primarias del barrio de Barracas. Al mismo tiempo, eso requirió una función más mediadora y facilitadora de procesos por parte de los adultos/as participantes, y no tanto de transmisores de conocimientos, normas y valores o de expertos y fuentes de saber. La asunción de nosotros/as mismos/as como personas en continuo proceso de aprendizaje. “Perdiendo el miedo a que desaparezca el poder que normalmente ejercemos sobre la infancia. Perdiendo el miedo a ser cuestionados/as, asumiendo la crítica y el cuestionamiento de nuestras ideas y teorías como nuestro propio proceso de aprendizaje. Perdiendo el miedo al cambio, a la novedad, a la desaparición o variación de ciertas costumbres o repertorios conductuales aprendidos”. (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003)

Sirva la distinción que Badiou (2008) hace entre *lo político*, como la continuidad, de la representación y la gestión, para el mantenimiento del funcionamiento de la sociedad mediante el Estado, y *la política*, como el acontecimiento de un colectivo creador que inventa nuevos trayectos sociales y subjetivos, para el siguiente planteamiento que introducirá la revisión conceptual de lo político y la política. Al incidir en este lugar nuevo de lxs adolescentes, ya no

pasivos, ya no meros receptores, se produce un impacto político importante. Es la alegría colectiva de la política, continúa Badiou, pues la generación de ideas y prácticas innovadoras, que van a un lugar distinto del lugar donde estamos, que inventan caminos, son decisiones colectivas en las que está de por medio la paciencia constructiva creativa que inventa un tiempo y un trayecto.

Por otra parte, esta distinción nos permite pensar cuáles son los límites de la la politicidad de nuestro proyecto. Entendemos es sumamente potente construir con los/as jóvenes espacios de participación protagónica, acompañar el procesos de los jóvenes como referentes culturales y continuar abriendo espacios y las relaciones desde y con territorio. Esta es la intención del proyecto, sabiendo que existen limitaciones estructurales que no pueden resolverse sin el empoderamiento social que busque mejorar las condiciones de vida de los sectores más vulnerables y replanteando relaciones sociales más igualitarias.

Comentarios finales

Nuestra apuesta surge en el trabajo comunitario desde y con los/las jóvenes, al construir esos espacios que habiliten prácticas contra hegemónicas, por su modos de vinculación o por la presencia y protagonismo de las creaciones y de los/las sujetos adolescentes con quienes construimos Barrilete Cultural.

Esta experiencia nos trae nuevamente en escena el rol de la extensión universitaria como actores que fortalecemos la trama a partir de saberes diferenciados pero complementarios (Brancoli, 2010). Sobre ese intercambio alentamos el fortalecimiento de los y las adolescentes como sujetos de derechos y también como protagonistas, dando lugar a que sus voces nos interpelen constantemente durante todo el proceso para también modificarnos a nosotros/as mismos/as en nuestro pensar, sentir y accionar.

Consideramos nuestra praxis fundamental para enriquecer estas experiencias, y nos interpela a constituirnos no sólo como profesionales de las diversas disciplinas sino como sujetos sociales e históricos en la construcción de la sociedad que deseamos. Existe el desafío constante de repensar las estructuras y vínculos que potencien este accionar y sobre todo la escucha de los/as jóvenes como sujetos políticos. La educación popular, nos brinda las herramientas para pensarnos como educadores populares, repensar nuestra formación y transformar nuestro accionar de manera crítica ante la complejidad social. Es así como nuestro horizonte se orienta a promover e impulsar acciones sociales que ante el atomismo

y la fragmentación, propongan grupalidad e interdisciplinariedad; frente a la jerarquización y el autoritarismo pedagógico, construyen vínculos democráticos de participación de los/as sujetos; ante la racionalización extrema, repensar y revalorizar lo invisible, lo oculto, lo inconsciente, en entramado intersubjetivo de las emociones; frente a la objetivación y estigmatización, potencien el protagonismo de los/as jóvenes como sujetos políticos

Bibliografía

- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel y Martínez Marta (2003). *De La Participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma por la infancia.
- Abelenda, Norberto; Canevari, Juana y Montes, Nancy (2016). Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. En *Población de Buenos Aires*. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos publicada por la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires. Año 13, nro. 23, 2016. Pp 7-30 Publicado en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/05/poblacion_2016_023.pdf
- Badiou, Alain (2008). *El balcón del presente*. México: Siglo XXI.
- Bráncoli, Javier (2010) *Donde hay una necesidad nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Ciudad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales: Ediciones Ciccus.
- Brusilovski, Silvia (2008) Extensión Universitaria y Educación Popular. En Seminario "Universidad y sociedad. Programas de innovación y transferencia social". CIDAC, FFyL-UBA.
- Castel, Robert, (1997) *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- De Giorgi, Alessandro (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Lischetti, Mirtha (2012). Clase dictada en el Seminario Interno de preparación para un Seminario de grado: Universidad y Sociedad. Programas de innovación y transferencia social. Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, FFyL-UBA.
- Mejía, Marco (2009). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf.
- Morin, Edgar. Sobre la interdisciplinariedad. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), pags. 7-12; 1992.
- Petz, Ivanna; Cervera Novo, Juan Pablo y Lischetti, Mirtha (2011). De la extensión a la integración Universidad – Sociedad: El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Dossier en Revista Espacios de Crítica y Producción. No. 47.
- Salvia, A y otros (2007). *Los jóvenes pobres como objeto de políticas*

públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones? Tercer congreso nacional de políticas sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 y el 20 de octubre de 2007

- Saraví Gonzalo (2006) Biografías de exclusión: desventajas y juventud en la Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, julio-diciembre, n° 28. FLACSO, DF, México, pp. 83-116.
- Viñas, Silvia; Magistris, Gabriela; Muñeza, María Soledad; Macri, Laura; Bareiro, Mirtha, Valado, Deborah y Sumpf, Yanina (2017). Una experiencia de promoción sociocultural de jóvenes: adolescentes les cuentan cuentos a niños y niñas. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Mejores Prácticas con Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Social. Universidad de Avellaneda, 8 de septiembre de 2017.