

Muñoz Pérez, Yésica Belén

**El taller de producción
literaria como dispositivo
que promueve la
participación en jóvenes de
una escuela pública
secundaria de la Ciudad de
Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de
Licenciada en Psicología**

Directora: Ardiles, Romina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Universidad Católica de Córdoba- Facultad de Filosofía y Humanidades



Licenciatura en Psicología - Contexto Educativo

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Modalidad: Sistematización de Prácticas

**“EL TALLER DE PRODUCCIÓN LITERARIA COMO DISPOSITIVO QUE
PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN EN JÓVENES DE UNA ESCUELA
PÚBLICA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA”.**

Autora: MUÑOZ PEREZ, Yésica Belén.

D.N.I.: 38.786.222

Directora: Esp. Lic. ARDILES, Romina.

CÓRDOBA, 2023.

“El taller de producción literaria como dispositivo que promueve la participación en jóvenes de una escuela pública secundaria de la ciudad de Córdoba”

Universidad Católica de Córdoba- Facultad de Filosofía y Humanidades



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Licenciatura en Psicología

Modalidad: Sistematización de Practicas

Contexto: Educativo

“El taller de producción literaria como dispositivo que promueve la participación en jóvenes de una escuela pública secundaria de la ciudad de Córdoba”.

Autora: MUÑOZ PÉREZ, Yésica Belén

Directora: Esp. Lic. ARDILES, Romina

Córdoba, Argentina

Año 2023

AGRADECIMIENTOS

*A mis papás **Mirta y Héctor**, por brindarme todo su apoyo y amor incondicional, pilares de mi vida, que depositaron todo su esfuerzo para que tuviera la posibilidad de alcanzar mi meta.*

*A mi hermano **Eduardo**, por acompañarme en este camino con tanto amor y cariño, enseñándome todos los días a seguir lo que me proponga.*

*Gracias a **Juanchi** por llenar de luz mi vida, por su amor, su respeto y por compartir conmigo esta etapa tan importante en mi vida.*

*A mis padrinos **Rosa y José** que siempre están presentes. A mi hermana de corazón **Rocío**, por su amistad genuina y acompañamiento de tantos años.*

*Agradecerles de todo corazón a mis amigas en especial a **Lucila, Ángela y Sofía** que a pesar de la distancia estuvieron ahí para apuntalarme y sostenerme cuando lo necesitaba.*

También agradecer a todas mis amigas/os que formé en mi transcurso universitario, quienes estuvieron para mí en cada momento, con cada palabra de aliento y contención.

*Darle las gracias a la institución donde realice mis prácticas, la escuela **I.P.E.M. 138 “Jerónimo Luis de Cabrera”** especialmente a las profesionales **Eugenia y Noelia** quienes me guiaron y me ayudaron a transitar mis prácticas con tanto amor y dedicación.*

*Quiero agradecer al **Colectivo Cultural de “Jeta Brava”**. Principalmente a los jóvenes con quienes compartí el taller de producción literaria y me deslumbraron con cada uno de sus versos y poesías. Gracias en particular a **Matías Barnes** por brindarme la posibilidad de formar parte del grupo, por cada aprendizaje, por compartirme su experiencia y conocimiento.*

*Gracias a mi tutora de prácticas **Lic. Paulina Martínez** quien me acompañó y me contuvo durante todo el proceso.*

*Gracias al **Dr. Francisco Ghisiglieri** y a la **Lic. Dolores Iramain** por sus conocimientos y aprendizajes brindados.*

*A mi directora **Lic. Romina Ardiles** por su acompañamiento, paciencia, compromiso en esta última etapa, pero principalmente, por aceptar ser guía de este trabajo.*

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	1
2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO	3
3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL	10
3.1 RESEÑA HISTÓRICA	10
3.2 CREACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	11
3.3 LA INSTITUCIÓN EN LA ACTUALIDAD	13
4. ORGANIGRAMA DEL IPEM 138 “JERONIMO LUIS DE CABRERA	17
5. EJE DE SISTEMATIZACIÓN	15
6. OBJETIVOS	18
6.1 Objetivo general	18
6.2 Objetivos específicos.....	18
7. PERSPECTIVA TEÓRICA	20
7.1. La juventud como un emergente histórico, social y cultural.....	20
7.1.1. La noción de juventud en época de democracia.....	23
7.2. Procesos de subjetividad en la institución escolar	27
7.3. La participación juvenil	31
7.4. Jóvenes como sujetos activos de derechos.....	37
7.5. La participación en jóvenes de sectores populares.....	40
7.6. Producciones juveniles en el escenario cultural y experiencias de participación construidas desde acciones colectivas que habilitan la palabra.	43
7.7. Prácticas de escritura juvenil en espacios escolares, sociales y culturales	46
7.8. El sentido de las prácticas de escritura y las transformaciones en los procesos subjetivos	48
8. MODALIDAD DE TRABAJO	55
8.1 Caracterización de sujetos	55
8.2 Reconstrucción de datos	56
8.3 Consideraciones Éticas	57
9. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA	59
9.1 Articulación teórico-práctica	71
9.1.1 EL TALLER DE PRODUCCIÓN LITERARIA: UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA E IDENTITARIA	71
9.1.2 REVALORIZANDO ENCUENTROS PARTICIPATIVOS JUVENILES: CONSTRUYENDO ESPACIOS PROPIOS	73

9.1.3. ALZAR LA VOZ: DERECHOS Y EXPRESIONES	87
9.1.4. EL DESEO SUBJETIVO EN UN MARCO DE CREACION GRUPAL	92
9.1.5 PROCESOS DE SUBJETIVIDAD	95
9.1.6. LA ESCRITURA COMO PROCESO DE ELABORACIÓN SIMBÓLICA Y SUBJETIVIDAD	97
10. CONSIDERACIONES FINALES	103
11. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	107
12. ANEXO	115
12.1 Intervención artística: "Poesía en las Rejas"	116

ÍNDICE DE SIGLAS

- CAJ: Centro de Actividades Juveniles
- CCDTyE: Centro Clandestino de Detención Tortura y Exterminio
- ESI: Educación Sexual Integral
- IPEM: Instituto Provincial de Enseñanza Media
- JB: Jeta Brava
- JLC: Jerónimo Luis de Cabrera
- PAICor: Programa de Asistencia Integral de Córdoba
- PEI: Proyecto Educativo Institucional
- PPS: Prácticas Profesionales Supervisadas
- TIF: Trabajo Integrador Final
- UCC: Universidad Católica de Córdoba

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) surge a partir de las actividades realizadas en el marco de la cátedra Práctica Profesional Supervisada (PPS), de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), que tiene como objetivo sistematizar la experiencia llevada a cabo durante las prácticas desarrolladas dentro del contexto educativo, las cuales fueron realizadas en la escuela pública secundaria I.P.E.M. 138 “Jerónimo Luis de Cabrera” ubicada en la zona de barrio Alberdi, de la ciudad de Córdoba. Dichas prácticas pre-profesionales fueron realizadas entre los meses de abril a noviembre del año 2019.

Todas las actividades desarrolladas en esta institución fueron pensadas en conjunto con el equipo técnico de orientación que se encuentra en este espacio escolar. Cabe destacar, que los posicionamientos que se fueron adquirieron durante este proceso fueron variando y a su vez sirvieron como posibilidad de reproducción sobre nuevos aprendizajes para el futuro ejercicio del rol profesional.

El proyecto se organiza en diferentes apartados que intentan transmitir la experiencia de dicha práctica. En un primer momento, se realiza una breve descripción del contexto de práctica y sobre el contexto institucional, con la finalidad de visibilizar las diferentes características y dinámicas que promueven las instituciones escolares y los lineamientos que definen al rol del psicólogo en el ámbito educacional. En un segundo momento, a partir de la reconstrucción de la experiencia, se plantea el eje de sistematización y los objetivos (generales y específicos), que fueron definidos a partir de la experiencia obtenida en un taller de producción literaria, conformado por jóvenes de diferentes edades que participaron activamente en ese espacio. Posteriormente, se plantea el análisis sobre la experiencia de práctica, acorde a lo que se desarrolla en la perspectiva teórica permitiendo de esta manera dar un marco conceptual a este trabajo. Finalmente, se explicita la modalidad de trabajo en donde se define lo pertinente a la reconstrucción de datos que permitieron pensar y procesar el eje de sistematización, teniendo en cuenta las consideraciones éticas del estudio. En este sentido, comprendiendo que el proceso de las prácticas es dinámico y constituyen una experiencia de aprendizaje que permite reconocer aspectos subjetivos, se realiza el análisis de la experiencia recuperando el proceso vivido hasta el momento. Finalmente se presentan las conclusiones que se pudieron alcanzar en función al análisis realizado.

CONTEXTO DE PRÁCTICA

2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO

En el siguiente apartado se encuentran plasmadas diferentes concepciones y aproximaciones sobre el contexto educativo, ya que se trata de un área de trabajo que ha delineado su perfil en diversos escenarios y disputas intelectuales a lo largo del tiempo. Asimismo, se hará hincapié sobre el rol que ocupa el psicólogo dentro de este ámbito en particular.

En primera instancia, es importante destacar el valor de la institución educativa en la sociedad posmoderna, debido a que contribuyó a ampliar e incrementar los procedimientos lógicos del conocimiento, a disminuir la desigualdad entre las personas, dejando a un lado las diferencias individuales y culturales. De esta manera, el foco está puesto en el enriquecimiento del individuo sostenido como sujeto de experiencias, pensamientos, deseos, etcétera. La actividad educativa se amplía, teniendo en cuenta la complejidad y multiplicidad que producen los sujetos, proponiendo que la actividad educativa facilite el desarrollo de la razón del individuo para convertirse en sujeto crítico de sus elaboraciones y conductas reflexivas de las razones de los demás, vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla (Pérez Gómez, 1994).

La institución educativa tal como lo plantea Fernández (1994) es entendida como un objeto cultural, que expresa su poder buscando preservar y comprender situaciones socialmente establecidas, teniendo en cuenta los objetivos que se plantean dichas instituciones, como son las actividades de transmisión cultural y conocimiento. Asimismo, la autora adhiere que las instituciones educativas son productoras de nuevos sujetos y subjetividades, y además, son reproductoras de conductas y formas de actuar que velan por lo ya instituido.

Por su parte, Lemme (2008) afirma que es fundamental poder pensar la escuela en relación con su contexto, y de esa forma construirla como parte de la trama socio-comunitaria. Para lo que se debe: conocer la comunidad y las características de la población, re-pensar y re-crear la relación escuela- familias, potenciar y desarrollar las condiciones subjetivas de los miembros y promover la presencia de otros actores que permitan nuevas interacciones. Teniendo en cuenta el art. 8 de la ley N° 26.206 (2006) se puede afirmar que la educación y el conocimiento son un bien público y de la misma forma un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. Siendo ésta una prioridad nacional para contribuir a la conformación de una sociedad más justa.

Debido a la complejidad que conlleva abordar los fenómenos educativos, es preciso subrayar la especificidad de la psicología educacional, que a su vez, se relaciona con otras áreas del conocimiento. Tal como plantean Arvilla, Palacio y Arango (2011) “la psicología educativa es la disciplina que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje; amplía los métodos y teorías de la psicología en general y también fundamenta sus propias teorías en el ámbito educativo” (p. 259). En definitiva, es un área de la psicología que aborda las problemáticas que se despliegan en el ámbito educativo, buscando analizar y estudiar aquellos procesos que suscitan de ella.

No obstante, desde el punto de vista de Coll (1993) la psicología de la educación está relacionada con la aplicación de los principios psicológicos a los fenómenos educativos, sin embargo, no se encuentra ligado a una pura y simple aplicación, es una disciplina con programas de investigación, con objetivos y contenidos propios. Siguiendo la idea del autor, una de las definiciones existentes de la psicología de la educación, es la que se considera como disciplina puente, ya que ésta mantiene estrechas relaciones con el resto de las disciplinas psicológicas, aunque se tratan de relaciones muy alejadas de la extrapolación pura y simple de leyes, principios y teorías; a partir de la investigación psicológica básica. En definitiva son relaciones que merecen ser calificadas en sentido estricto de interdependencia e interacción.

Siguiendo esta misma línea, Coll (1993) sostiene que la psicología de la educación estudia los procesos educativos con una triple finalidad; en primer lugar, contribuir a la elaboración de la teoría explicativa de estos procesos, en segundo lugar, elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad y un objetivo determinado, y, por último, dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas.

Cabe destacar, que la psicología educativa en ocasiones es denominada como ámbito de conocimiento con entidad propia, partiendo de los problemas en la práctica educativa, del reconocimiento de su complejidad y especificidad, se genera conocimiento y se elaboran propuestas en función al enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos. Teniendo en cuenta que alumnos son personas en construcción permanente que no requieren aprender sólo conocimientos, sino que el objetivo estaría relacionado con la trasmisión de valores significativos buscando promover el desarrollo integral (Coll, 1993).

Por otra parte, tomando los aportes de Roselli (2016) es importante señalar que el campo del psicólogo educacional no se desarrolla únicamente en contextos formales, sino que también

abarca ámbitos de escolarización informales, estos procesos de formación y las acciones educadoras pueden ser moldeados y ejecutados por múltiples agentes sociales. De esta manera, el psicólogo educacional define cada vez una identidad más amplia, confrontando las exigencias del entorno y considerando los contextos extra-escolares que exigen de una integración y un trabajo multidisciplinar. Es justamente en este sentido, que la escuela, y el sistema educativo en su conjunto, “pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1994, p. 5).

Dentro del campo educativo el psicólogo desempeña diferentes funciones, que van constituyendo su rol en este ámbito, en este sentido Roselli (2016) señala sobre la importancia de la no limitación del rol, ya que partiendo de ese punto, el psicólogo debería poder direccionarse a participar activamente en los planes y proyectos institucionales, asesorando y orientando tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los propiamente institucionales y comunitarios (p. 130).

Las intervenciones de la labor del psicólogo en este campo educativo se dan de múltiples maneras. Desde la perspectiva de Maldonado (2001), existen diferentes modalidades posibles, en donde cada una denota cualidades tópicas. En primer lugar, tenemos la modalidad intra-tópica, haciendo referencia a las intervenciones que definen su sede operativa en el marco de las instituciones educativas, esta modalidad coincide con los llamados gabinetes (actualmente denominados equipos de orientación). En segundo lugar, la modalidad extra-tópica, siendo ésta, un tipo de intervención que se desarrolla en sedes más o menos distantes de la organización educacional, que a menudo tiene lugar en centros pertenecientes al sistema de salud. Y, por último, la modalidad intra/extra-tópica, en la cual se trabaja indistintamente y según las necesidades, dentro y/o fuera del perímetro educacional, y donde los equipos técnicos pueden tener dependencia del sistema educativo pero son independientes administrativamente hablando de las áreas de gestión. Estas tres dimensiones mencionadas conforman la estrategia del psicólogo que trabaja en relación a los procesos educacionales.

Siguiendo esta misma línea, Maldonado (2001) afirma que el psicólogo en este ámbito debe construir su rol, más allá de cualquier disposición establecida de antemano, teniendo en cuenta desde un carácter más específico, el despliegue de una serie de acciones vinculadas con la asistencia, investigación y la capacitación. Por otro lado, siguiendo lo planteado, es de gran importancia enfatizar que se producen una serie de expectativas sobre el cumplimiento de este rol, que en ocasiones dificultan la labor del mismo, donde diversos actores atribuyen

condiciones casi inverosímiles de tratar. Esto coincide, con lo que plantea Pérez (2011) en cuanto a que la práctica del psicólogo educacional es explicada por fuentes diversas en términos que dan cuenta de la multiplicidad de tareas realizadas y la dificultad para circunscribir la especificidad de la función del psicólogo dentro de la institución educativa.

De este modo, en ocasiones pesa una suerte de estigma sobre el/la psicólogo/a educacional, donde se lo etiqueta como diagnosticador y como terapeuta impotente, asignándole la condición de mago omnipotente que posee todos los conocimientos y la práctica requerida para resolver los casos que los atañe (Palazzoli, 1985). Siguiendo esta misma idea, es muy frecuente encontrarse en las instituciones educativas un abanico de estigmas que recaen sobre la figura del psicólogo/a, “se encasilla el desempeño de su rol a la puesta en práctica de la psicología clínica en la escuela, traducido en intervenir sobre jóvenes catalogados/as como “casos difíciles”, en la realización de tareas de psicodiagnóstico y ocasionalmente como orientador vocacional” (Ossa, 2011, p. 77).

En relación a lo indicado anteriormente, el rol profesional pensado de esa manera construye una gran cantidad de características centradas en lo individual, en la apreciación y particularización del conocimiento técnico y en el poder sobre los sujetos que interviene, llevando en ocasiones a adoptar una posición pasiva y fragmentada (Ossa, 2011). Estas acciones, desde la perspectiva de Acuña y Echeverría (2011) “están sustentadas en supuestos o representaciones que sostienen la situación problemática y nos inhabilita para armar equipos de trabajo generadores de condiciones para hacer experiencia a partir de lo que hay” (p.1).

Retomando lo planteado por Palazzoli (1985) el surgimiento de demandas, los pedidos y las expectativas puestas en el psicólogo/a en la institución educativa, se producen de una manera implícita o explícita, poniendo énfasis en que ningún actor presente en la institución educativa demanda para él, sino que el problema por el cual se consulta es siempre “de los otros”, no parece implicado quien demanda, y tampoco adhiere a que se lo considere usuario de la intervención. Esta modalidad de interacción, define de alguna manera el rol profesional y las funciones que este desarrolla, dado que ambos son construcciones que determinan en gran parte lo que se hace y cómo se hace (p. 25).

En este sentido, la complejidad del fenómeno educativo y la multiplicidad de disciplinas, saberes y prácticas que necesitan concurrir a su análisis y abordaje, no exime al psicólogo de “la necesidad de un posicionamiento disciplinar, científico, ético y político frente

a las decisiones educativas en las que participa, como en las que no participa, el cual también es una forma de participar” (Erasquin y Bur, 2001, p. 8).

El lugar del psicólogo parece estar situado en los bordes de la institución, donde observa los intersticios que se abren en los dispositivos educativos para la emergencia de la subjetividad. Pero, para hacer esto, “el psicólogo necesita posicionarse sensible y eficaz en relación con la atención de la diversidad (...) la escuela, y el psicólogo en ella, configuran un campo propicio para la intervención” (Erasquin y Bur, 2001, p. 12). Es necesario, que en este campo se promuevan espacios de escucha, de intercambio con los distintos actores sociales, con el fin de elaborar estrategias y manejos de recursos necesarios para anticipar y actuar frente a situaciones o malestares de diversa índole.

Frente a estas características, las necesidades del campo educativo desde la mirada de la complejidad, requerirá de un posicionamiento profesional que se enfoque en la multiplicidad, la ambigüedad de las situaciones, la construcción del conocimiento, del propio rol profesional, el trabajo transdisciplinario, como así también, la preocupación constante por el conocimiento técnico y crítico, que se tornan necesarias para reflexionar las posibles intervenciones (Ossa, 2011).

Sin embargo, el nuevo paradigma educativo propone analizar los procesos de aprendizaje-enseñanza y los fenómenos educativos a la luz de las complejas condiciones sociales. De esta manera, la palabra gabinete deja de ser nombrada con frecuencia, y se comienza a pensar en un equipo interdisciplinario que, desde su especificidad, está integrado en la dinámica de la institución educativa y desde ese lugar procura evitar la intervención aislada, la focalización en la asistencia y en el alumno (Acuña y Echeverría, 2011).

Bajo esta perspectiva, la orientación educativa se propone abordar problemáticas desde una lógica y perspectiva transdisciplinaria, por lo tanto, pasa a ser irreductible a lo pedagógico, sociológico y psicológico. Busca abrir problemáticas y abordar estrategias basadas en la singularidad de cada institución, teniendo un pensamiento crítico que pueda explicar la verdadera complejidad de las tramas y que pueda abrir interrogantes para pensar la orientación educativa de diferentes modos, reconociendo las singularidades y las particularidades de cada sujeto y cada sector social (Rascovan, 2013). En este sentido, Greco, Alegre y, Levaggi (2014) plantean que “dentro del ámbito educativo están inmersos los equipos de orientación que llevan a cabo la labor y las tareas de acompañamiento a quienes cotidianamente llevan adelante el trabajo de enseñar, de sostener trayectorias escolares con los alumnos” (p. 11).

Al respecto, Rascovan (2013) afirma que en el espacio donde se desenvuelve el psicólogo educacional, se torna tan complejo a la hora de intervenir que comienzan a surgir resistencias que se transforman en obstáculos y malentendidos. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que al plantear una situación-problema debemos incluir a todo el sistema en su conjunto y que no sea considerado algo estrictamente individual, ya que todos formamos parte de ella en distintos grados a la hora de su caracterización y de definir sus posibilidades de cambio.

Con respecto a lo anterior, Greco et al. (2014) hacen hincapié en que la matriz moderna de la escuela conduce a demandar sólo por los alumnos y, generalmente, de manera individual. La construcción del objeto de trabajo implica la reformulación de la demanda en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones, en contextos, en situaciones; los espacios, las formas de enseñanza, la organización escolar misma. En el mismo orden de ideas, Maldonado (2001) sostiene que, “las demandas que son expresadas en términos de problemas o dificultades por quien las enuncia, pueden ser transformadas en objetos de intervención por quien la recepta (...) un problema para los enunciantes debe ser problematizado por el especialista de otra forma, esto es, atento a los algoritmos de su disciplina” (Pp. 54-55).

Evidentemente, la demanda no es literal, requiere ser resignificada. Por ese motivo, en el campo educativo, se organiza una pregunta por aquello que es necesario considerar, incluir, reconocer, de modo que sea posible resignificar una demanda en el ámbito institucional. Por otro lado, el actual trabajo en la escuela demanda como condición el armado de redes interinstitucionales, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo trasciende la oposición entre “enseñar” y “asistir”, requiere una escuela que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones, una red que asuma la corresponsabilidad de la educación de todo niño, niña, adolescente y adulto (Greco, et al., 2014).

CONTEXTO INSTITUCIONAL

3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

La siguiente descripción de la institución donde se llevó a cabo la práctica se realiza en base a datos históricos relevantes que proporcionó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se complementa con el libro “Cien años sembrando sueños” creado por el comité del centenario de la escuela en el año 2007, además de los registros efectuados a modo personal.

3.1 RESEÑA HISTÓRICA

La práctica profesional supervisada se realizó en el I.P.E.M 138, Escuela Superior de Comercio “Jerónimo Luis de Cabrera”, ubicada en la calle Santa Rosa 650 en barrio Alberdi de la ciudad de Córdoba (República Argentina). La misma fue creada en el marco de una política nacional en el año 1907, su nombre surge en honor al fundador de la ciudad, Jerónimo Luis de Cabrera, y a su vez, respondiendo a la solicitud efectuada por un grupo de cuatrocientos empleados de comercio de la ciudad de Córdoba, enviada al entonces gobernador de la provincia Dr. Ortiz y Herrera (Comisión del P.E.I., 2015).

Luego de haber sido aceptada la solicitud que se mencionó con anterioridad, llega a la cámara de diputados de Córdoba, el proyecto de ley enmarcado por las autoridades provinciales que establecía la creación de una escuela de comercio en la ciudad de Córdoba, que además, ya contaba con la sanción por parte del senado provincial (Comisión del centenario, 2007).

Es hasta el día 19 de Julio del año 1907, que la Cámara de Diputados aprueba la creación de la escuela en función del proyecto enviado por el Poder Ejecutivo y en septiembre de ese mismo año se realiza la inauguración en el edificio de la Escuela Graduada de Varones de la calle 25 de Mayo. A partir del año 1914, se inaugura el nuevo edificio escolar en el actual emplazamiento de la calle Santa Rosa 650, en el que funciona hasta la actualidad, desde hace más de 100 años. El edificio fue resuelto con una tipología de patio central en dos niveles con galerías, muy espacioso e imponente. Su fachada fue diseñada con lenguaje ecléctico que se acerca al manierismo renacentista del siglo XVI y le otorga una presencia monumental característica (Comisión del P.E.I, 2015). Lo que nos manifiesta nuestra referente de prácticas es lo siguiente: *“Esta arquitectura es de vanguardia, tiene un estilo ampuloso” “todos se reunían ahí en el patio central, y todas las puertas de esta escuela dan a ese patio, como una manera de encuentro...así entre todos”* (Registro N°1, 24/04/2019).

Además de sus valores históricos, arquitectónicos, tecnológicos y sociales, el hecho fundamental de su preservación radica en la condición de ser escuela durante un siglo, formando alumnos y dando espacio a tantos profesores, profesionales, técnicos, directivos y administrativos, que son el verdadero motor del crecimiento y desarrollo de la institución en el tiempo (Comisión del Centenario, 2007, p. 110).

Existieron dos ideas fundamentales que determinaron la creación de esta escuela, por un lado la idea de contribuir al desenvolvimiento de la educación en todas sus múltiples ramificaciones, y por otro lado, la idea de satisfacer el justo pedido de los empleados de comercio, que proponían un plan de estudios de tres años, al cabo del cual se obtenía el título de “Perito Mercantil” y en los dos primeros años, título de “Dependiente Idóneo de comercio”.

Por otra parte, cabe considerar un acontecimiento fundamental para la sociedad de la época, como lo fue la inclusión de las mujeres en el sistema educativo. Fue recién en el año 1908 se crea una escuela mercantil para mujeres (Ley N° 2036), que funcionaba anexa a la Escuela Normal Provincial de Maestras, cuya finalidad era formar dependientes idóneos. Pero unos años después, se unifica con la Escuela de Comercio (Comisión del Centenario, 2007).

A partir de ese entonces, comenzaron a trasponerse diversos cambios a nivel institucional. El título de Contador Público se otorgó hasta 1935, año en el cual se crea la Escuela de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En este proceso sostenía mucha relación la Escuela Superior de Comercio “Jerónimo Luis de Cabrera” que aportó el primer plantel docente y estudiantil. Una década después, en 1946, estudiantes de ambas escuelas solicitan conjuntamente ante la Universidad que la Escuela de Ciencias Económicas se transforme en facultad, hecho que ocurrió el mismo año y fue trascendente para el mundo de la contabilidad y la economía de la ciudad y la provincia (Comisión de P.E.I., 2015).

3.2 CREACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La construcción del proyecto educativo institucional se realiza mediante acuerdos establecidos por la comunidad del IPEM 138 “Jerónimo Luis de Cabrera” siendo esta una escuela de carácter pública y laica. Se reelabora en el año 2014, mediante un taller, por los docentes convocados desde la Dirección de la escuela y la Comisión del PEI (Proyecto

Educativo Institucional), y se complementa además, con las encuestas realizadas a partir del mes de septiembre de 2014, en las distintas áreas que conforman el organigrama escolar.

De las formulaciones de los docentes realizadas en un taller en el año 2014, la comisión de revisión del PEI propone objetivos diversos que hacen referencia al compromiso por parte de los alumnos con la realidad social, con el fin de obtener herramientas para la comprensión y el análisis de la realidad. A su vez, propiciar vínculos cimentados en el respeto y la aceptación de la diversidad. Y por último, sostener la concepción de una escuela abierta a la sociedad y a sus manifestaciones culturales, científicas, artísticas, políticas, laborales, etc.

Una de las problemáticas más frecuentes de la institución en ese momento estaban dirigidas a la deficiencia de la comunicación institucional, que se la describe como una situación de “dinámica, lenta y tardía”, obturando la articulación entre los distintos actores institucionales. Otra de las características, se relaciona con el incumplimiento de tareas propias de cada área o agente y en otros casos, el desconocimiento de los deberes específicos de cada función. Ello trae como consecuencia, una sobrecarga de tarea por parte de otros actores institucionales. Por otro lado, se hace referencia también, a un abordaje ineficiente de los conflictos, siendo problemáticas referidas a la convivencia y al incumplimiento de las normas por parte de los alumnos, padres y docentes (Comisión de P.E.I., 2015).

Los docentes en ese entonces reconocen en los alumnos los valores de la solidaridad y el compañerismo. Asimismo, mencionan que presentan falta de hábitos de convivencia (por ejemplo, higiene en las aulas y saludos). No obstante, en los talleres resulta significativo que haya una escasa mención sobre los valores de docentes, directivos, personal administrativo y auxiliar (Comisión de P.E.I., 2015).

En estos últimos años se percibe un cierto malestar entre los docentes que observan grandes diferencias entre los dos turnos. El turno mañana se muestra más ordenado, tranquilo, con canales de comunicación más fluidos, alumnos más comprometidos y sin demasiados problemas de convivencia y violencia escolar. Por el contrario, en turno tarde ofrece una imagen más desordenada y conflictiva, con faltas reiteradas de alumnos y docentes, problemas de convivencia entre directivos y docentes, comunicación institucional confusa y situaciones de violencia y menor rendimiento escolar en los alumnos (Comisión de P.E.I., 2015).

En algunas áreas existía falta de personal, lo que motivaba situaciones de descontento, ya que en muchas ocasiones parte del personal docente debía realizar tareas fuera de su competencia. Esto generaba falta de efectividad por el cansancio y exceso de trabajo de algunos

agentes. Otras áreas de la escuela también mostraban una falta de mantenimiento, como los patios de educación física, preceptorías, biblioteca, sala de informática y sala de Centro de Estudiantes. Es por esto que, la Comisión de Convivencia, Comisión para la elaboración del PEI y Comisión de seguimiento de obras, estos tres organismos formados por docentes, trabajaron durante 2014 y parte de 2015, en temas que se consideran prioritarios para el desenvolvimiento de la escuela, elaborando diagnósticos, normativas, propuestas y fiscalizando obras de arquitectura y mantenimiento (Comisión de P.E.I., 2015).

3.3 LA INSTITUCIÓN EN LA ACTUALIDAD

En estas últimas tres décadas y especialmente, a partir de los años 90', con la llegada de la globalización y las políticas neoliberales a la Argentina, la Escuela "Jerónimo Luis de Cabrera" comienza a tener una serie de cambios que marcan nuevos destinos y formas de encarar la educación (Comisión de P.E.I., 2015).

Los hechos que forman parte de estos cambios pueden reflejarse en la siguiente cronología que se constituye en una síntesis representativa:

- La Reforma Educativa de 1996: Con la Reforma educativa de 1996, a través de la Ley Federal de Educación se crea el CBU (Ciclo Básico Unificado) para 1º, 2º y 3º año y el CE (Ciclo de Especializaciones) para 4º, 5º y 6º año. Por tal motivo se pone en marcha en 1998, la Orientación de Economía y Gestión de la Organizaciones con la Especialidad en Gestión Administrativa y la Orientación en Humanidades con Especialidad en Arte y la Subespecialidad en Diseño y Comunicación.
- Relación con el CENMA N° 70: A mediados de los años 90 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, facilitó las instalaciones de la planta alta de la escuela para que funcione el CENMA N°70 con la Especialidad de Bienes y Servicios.
- Toma de la escuela por los alumnos: En 2010, se produce un hecho complejo, polémico y discutido en la comunidad educativa y en la sociedad en su conjunto: la toma de la escuela por parte de los alumnos. Los reclamos se basaron en dos pilares: por un lado, mejoras edilicias; por otro, críticas al anteproyecto de la Ley N° 8113 que el Ejecutivo Provincial presentó ante la Legislatura.
- Nueva Reforma Educativa 2011: La Reforma Educativa del año 2011 genera dos cambios fundamentales. Uno, sobre la denominación de los ciclos: El CBU pasa a llamarse CB (Ciclo Básico) y el Ciclo de Especializaciones, CO (Ciclo Orientado). Las

- nuevas orientaciones del CO son Economía y Administración, Comunicación y Ciencias Naturales, que son las orientaciones que actualmente siguen vigentes. El otro cambio es de tipo curricular. Se produce una gran movilidad de horas, dado que surgen nuevos espacios curriculares y desaparecen otros. Como aspecto positivo, se incluye una materia llamada Formación para la Vida y el Trabajo que comienza en 3° año en 2011.
- Tercera materia¹: Se implementa por Resolución Ministerial en todas las escuelas de la provincia de Córdoba. De acuerdo a las instrucciones recibidas por la superioridad de la escuela, se reciben en el IPEM N° 138 alumnos que adeuden hasta 3 (tres) asignaturas, permitiéndoles cursar el año inmediato superior. Los alumnos deben elegir a su profesor tutor y deben presentar 5 (cinco) trabajos prácticos establecidos por el docente. Si cumplen con el 80 % de los trabajos aprobados (4 trabajos) tienen la posibilidad de presentarse a rendir en la fecha del Coloquio. En el caso de aprobar solo dos trabajos deberán rendir en la instancia de complementarios en Febrero – Marzo.
 - Proyecto de Educación Sexual Integral ESI² - “El camino del respeto acerca de la sexualidad...La prevención es el éxito”: El proyecto iniciado en 2012, tiene dos objetivos principales, que son fomentar prácticas responsables desde el cuidado y el respeto por el cuerpo y la integridad personal, generando espacios de reflexión para metas futuras; e identificar a la sexualidad como una construcción histórica y social, cuya implementación en la institución es responsabilidad de todos los actores partícipes, ya que la ley así lo establece.

Es necesario destacar que el psicólogo desempeña su función dentro de esta institución en el espacio denominado “gabinete psicopedagógico”, aunque no solamente en este espacio, porque el rol que se va construyendo requiere de una mirada más amplia y compleja. Esto se ve reflejado en la siguiente frase de la psicóloga: “todo lo que se hace desde este rol, es desde el enfoque de derechos...” “no tenemos un lugar o querer ocupar un lugar de poder” (Registro N°2, 25/04/2019). Es necesario aclarar que esta nominación de espacio gabinete en la actualidad se torna obsoleta y se prefiere recurrir a hablar de “equipo técnico de orientación”.

Particularmente el gabinete de esta escuela nace en el ciclo lectivo del año 1983, año de la recuperación del sistema democrático, donde se crea el gabinete de Psicopedagogía. El fin de la creación era que la escuela contara con un departamento asistencial en los trastornos del

¹Resolución 0005/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia

²Ley 26150

aprendizaje y conducta del alumnado, para prevención y profilaxis de los posibles desajustes en el aprendizaje y en las conductas de los educandos. De esta manera, el gabinete psicopedagógico institucional no hace terapia, se trataría más bien de un espacio donde se promueve la prevención en el espacio escolar (Comisión del Centenario, 2007). Esto coincide con lo dicho por la psicóloga en una entrevista, aclarando que: “la escuela tiene que ser un lugar, el único quizás donde se pueda aprender...siempre se marca esto de no se pueden realizar intervenciones terapéuticas, procuramos siempre la prevención” “el gabinete no pretende ser algo terapéutico, es más bien preventivo y en algunos casos solo se puede derivar” (Registro N°2, 25/04/2019).

Esta institución escolar cuenta, además, desde el mes de noviembre de 2014, con los Acuerdos Escolares de Convivencia aprobados por Resolución Ministerial N° 974, que servirán de marco para la elaboración del Manual de Procedimientos y Funcionamiento de la institución.

La fundamentación del acuerdo escolar de convivencia establecido en esta escuela apunta sintéticamente al cuidado de la integridad y que se porten conductas saludables. Otros de los aspectos que se menciona, es la promoción del buen trato, y por tanto, la evitación de situaciones violentas u conflictivas. Por otra parte, se considera importante trabajar en un clima áulico de respeto y propicio para los procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren de un abordaje complejo e integral.

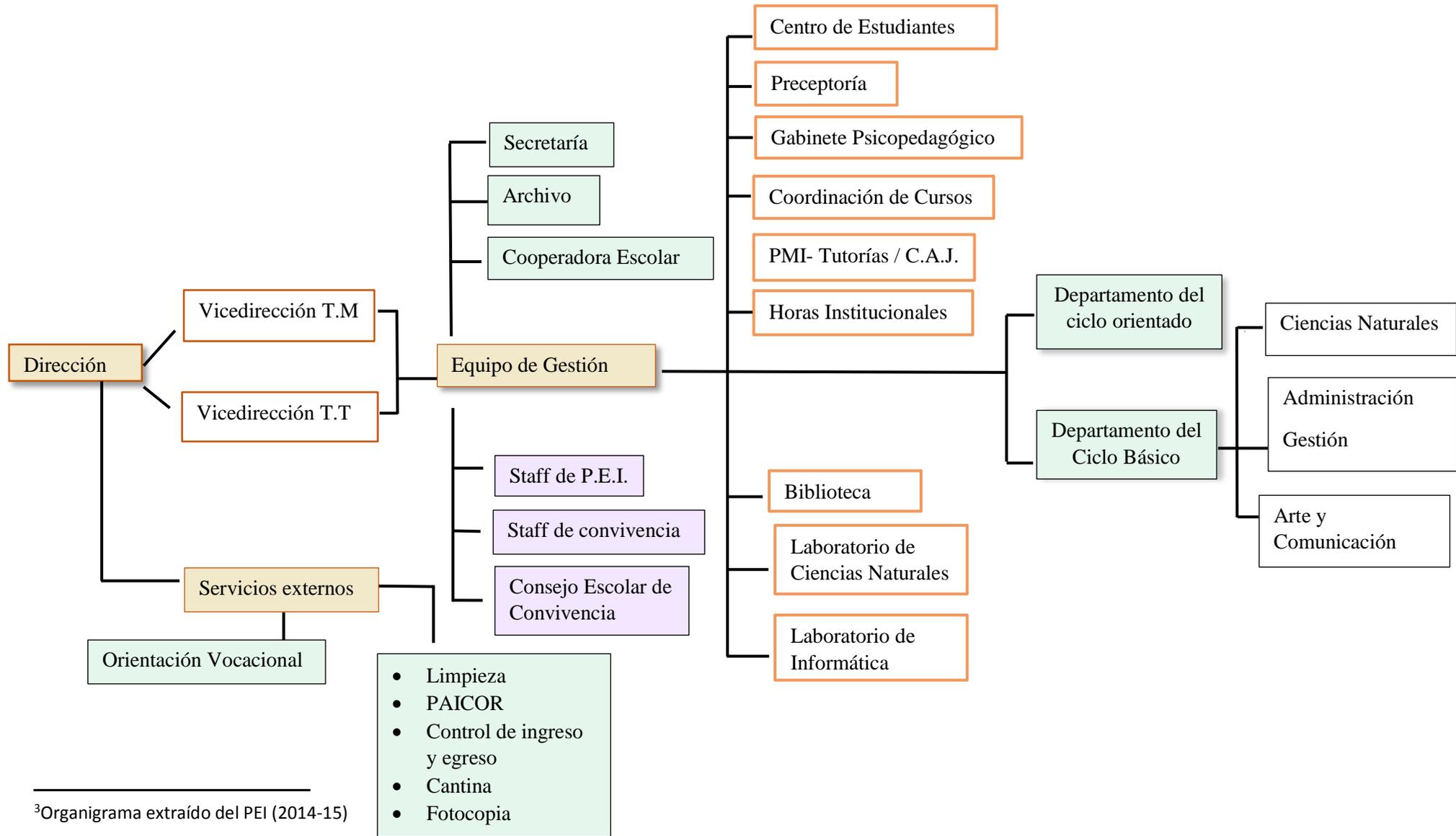
Desde esta perspectiva, la formación en valores es un ejercicio permanente de concreción en la cotidianidad de la “sociedad que queremos”. Educar en valores tiene que ver, por tanto, con aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar valores, es decir, incorporar prácticas y actitudes que den paso al cumplimiento de derechos y responsabilidades de las personas. En otro sentido, que favorezcan la construcción y profundización de la democracia (Comité del P.E.I., 2015). Acompañando los valores propuestos desde Los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) se asume el compromiso de contemplar principalmente los siguientes valores: Respeto, Responsabilidad y Solidaridad. En líneas generales, se busca promover principios que favorezcan el desarrollo integral.

Cabe destacar, que en la actualidad la institución sobrelleva adelante un proyecto piloto sobre el cambio del régimen académico. Se recalca que este plan solo lo están utilizando algunas escuelas que se adhirieron a ponerla a prueba en la institución, se sostiene que con estas medidas se ha reducido los niveles de deserción, y que los chicos ya no se quedan libres (Psicóloga de la Escuela Jerónimo Luis de Cabrera, comunicación personal, 24 de abril, 2019).

En general, teniendo en cuenta lo que formula el Ministerio de Educación (2018) “se hace necesario proponer alternativas institucionales y pedagógicas para la efectiva escolarización y asesoramiento en las trayectorias escolares”. De esta manera, se torna necesario reafirmar que en esta escuela se han reformulado ciertos aspectos institucionales, propiciando a su vez, el trabajo interdisciplinario, y reduciendo los niveles de la deserción escolar. Algunos nuevos espacios que se establecieron a nivel institucional son los mencionados por nuestra referente; “tenemos secretaria de la diversidad, la secretaria está conformada por alumnos de distintos cursos, funciona desde el 2016 pero en el año 2017 tienen una oficina propia, eso les da una entidad propia. Son proyectos extra-áulicos. Hay una revista escolar. Hay una feria de ciencias también. Otros de los proyectos, es de la formación para la vida y el trabajo (Registro N° 2, 25/04/2019).

Finalmente, se destaca el aporte de Rascovan (2013), ya que aclara que una manera de abordar nuestras prácticas hoy es concebir al campo de intervención como campo teórico en construcción, lo que implica revisar los parámetros que dominaron nuestra formación disciplinar y nuestro quehacer profesional que nos obliga a replantarse permanentemente y a la búsqueda activa y creativa de alternativas y de conversación con otros saberes y prácticas.

4. ORGANIGRAMA DEL IPEM 138 “JERONIMO LUIS DE CABRERA”³



³Organigrama extraído del PEI (2014-15)

EJE DE SISTEMATIZACIÓN

5. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

El taller de producción literaria como dispositivo que promueve la participación en jóvenes de una escuela pública secundaria de la Ciudad de Córdoba.

OBJETIVOS

6. OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo el taller de producción literaria promueve la participación en jóvenes de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la modalidad de trabajo y las intervenciones implementadas en el taller de producción literaria que promueven la participación juvenil.
- Visibilizar las acciones que contribuyan y garanticen el ejercicio de derechos en los/as jóvenes participantes.
- Identificar cómo las diferentes expresiones culturales de los/las jóvenes favorecen a la construcción de subjetividades.

PERSPECTIVA TEÓRICA

7. PERSPECTIVA TEÓRICA

7.1. LA JUVENTUD COMO UN EMERGENTE HISTÓRICO, SOCIAL-CULTURAL

Intentar remitirse a establecer una definición sobre juventud no resulta del todo sencillo, es importante considerar la multi-determinación del concepto, por lo tanto, las clasificaciones explícitas como las edades de vida, el momento de la mayoría de edad o desde el discurso biologista las transformaciones corporales, poseen únicamente un valor indicativo que resultarían insuficientes para definir y entender los contextos de una historia social y cultural de la juventud (Levi y Schmitt, 1996). El concepto de juventud no es realmente un único concepto, sino que sostiene múltiples derivaciones teóricas establecidas por las disciplinas sociales en aras de delimitar este importante constructo. En esta dirección se puede decir que no existe una única forma de juventud, sino que hay muchas culturas y mentalidades en los procesos interrelacionales que subjetivan la experiencia (Patiño, 2009).

Desde este punto de vista, el concepto de juventud entonces no se encuentra adscrito a un criterio demarcado por la edad o el tiempo vivido por una individualidad, dado que la edad, como criterio de orden biológico que corresponde a los ciclos de la naturaleza para definir la juventud, es desbordada y afectada por la complejidad de significaciones sociales que implica el significante social juventud que hace referencia a una condición social (Villa, p. 149). Una postura similar es de Margulis (1996) ya que señala que la juventud se trata de una construcción histórica y social y no mera condición de edad, se trata de un concepto esquivo ya que cada época y cada sector social postula la forma de ser joven. Es una palabra que se encuentra cargada de significados, que pueden conducir a laberintos de sentido si no se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diferentes modalidades como se presenta la condición de ser joven.

En palabras de Vommaro (2015) “la juventud es una noción dinámica, socio histórica y culturalmente construida, que es siempre situada y relacional” (p. 17) siguiendo su planteo, el sujeto joven está constituido en y por una trama material y simbólica en el marco de correlaciones de fuerza –también materiales y simbólicas- en el seno de formaciones sociales concretas. Por ende, no existe un sujeto joven sino una multiplicidad de posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo social (Vommaro, 2015).

Es importante enfatizar que los jóvenes, en tanto sujetos activos sociales, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, una cuestión no lineal, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad

particular y la actualización subjetiva, que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente (Reguillo, 2000).

Percibiendo las vicisitudes delimitadas en la sociedad, ubicamos a las nuevas generaciones de jóvenes en una posición de mayor intensidad y variedad en torno a los cambios culturales, ya que es en el plano de la cultura donde se desarrollan y se evidencian las nuevas modalidades que asume la juventud actual. Otras de las características que priman en las nuevas generaciones de jóvenes, es la de asumir una posición de pasividad ante el predominio de la imagen y una mayor sensibilidad a las nuevas tecnologías, ya que de esta manera, los jóvenes encuentran un ámbito propicio para capturar y expresar la variedad cultural de nuestro tiempo y orientar, más en un nivel de los signos que en el del accionar sobre el mundo, sus ansias de construir una identidad (Margulis, 1996).

Históricamente, siguiendo lo que plantea Beltrán (2016) en la década del 60' y 70', la juventud se encontraba atravesada por una serie de transformaciones sociales, culturales, políticas, como así también, otras concepciones y maneras de percibir el cuerpo y la sexualidad. En esos años, se produjo una apertura de la moral restrictiva que imperaba en épocas previas, surgiendo de esta manera consumos y producciones culturales exclusivamente para jóvenes (...) no obstante, cabe destacar que sobre los avances de la globalización, las nuevas culturas juveniles configuraron diferentes campos de acción. Una de las características de estos nuevos agrupamientos sociales juveniles, están relacionadas con la composición cambiante y transitoria, su inscripción local basada en la estructura de espacios cotidianos, como lo es el barrio por ejemplo, y que están articuladas bajo un sentimiento de socialidad ligado a lo emocional. De esta manera, cuando se desvanecen las certidumbres, los jóvenes buscan ampararse en “lo que sea” para llegar a alcanzar su identidad. Consideramos que los diferentes grupos, “tribus” o las llamadas “culturas juveniles” se convierten en verdaderas trincheras identificatorias que aportan a los jóvenes el sostén- holding- necesario frente al impacto de las transformaciones socioculturales, al mismo tiempo que promueve el aprendizaje de un lazo social fraterno, aportando la semejanza y la diferencia hacia el interior del grupo entre pares (Lerner, 2015). Asumiendo estas características propias del grupo, cabe destacar lo que plantea Anzieu (1998) el grupo de jóvenes re-significa las experiencias dolorosas individuales, a través de acciones colectivas. Esta capa o especie de envoltura, tiene dos caras: una de ellas simboliza la realidad externa y la otra cara es la realidad interna, donde se albergan emociones que desean ser externalizadas (p. 5).

El despliegue de las prácticas juveniles que ya no solo pugnaban por un lugar en el mundo dominado por los adultos sino que marcaban el curso de los acontecimientos, llevó a que en los años noventa se comenzara a hablar del estallido de la juventud, en base a las crecientes diversidades que caracterizaban a las juventudes en ese momento. El espacio en expansión que ocupaban los jóvenes en la vida social, económica, política y cultural de muchos países generó un renovado interés en el mundo científico y académico. De esa manera, surgieron diferentes conceptualizaciones para intentar comprender o interpretar las dinámicas juveniles, alejándose de los abordajes meramente biologicistas o demográficos que habían predominado en décadas anteriores (Vommaro, 2015).

Por otra parte, se ha llegado a considerar a la juventud como mero signo, una construcción social desgajada de otras condiciones, un sentido socialmente constituido, relativamente desligado de las condiciones materiales e históricas que condicionan a su significante (...) aunque, la juventud, como toda categoría socialmente construida que alude a fenómenos existentes, posee una dimensión simbólica, que también tiene que ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en los que toda producción social se desenvuelve (Margulis, 1996).

En general, Bracchi y Seoane (2010) señalan que para poder llevar a cabo un análisis sobre las juventudes, es necesario contar con conocimientos exhaustivos de las diversas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan el escenario actual. A su vez, añade que las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital -económico, cultural, social y simbólico -que le permitirá desenvolverse en los diferentes campos sociales. Es importante destacar que los individuos, a partir de su trayectoria y las adquisiciones y acumulaciones efectuadas, se encontrarán o no preparados para elaborar estrategias que le permitan entrar a un determinado campo específico y además permanecer en él.

Debido a todo esto, es inevitable señalar que la juventud se convierte portadora de transformaciones, notorias o imperceptibles, incorporando con naturalidad los cambios en las costumbres y en las significaciones que fueron objeto de luchas en la generación anterior; la visión de las cosas, la mirada hacia el mundo, concepción del tiempo, valores que se intentan inculcar (Margulis, 1996). Tal como define Rotondi (2011) “los jóvenes como sujetos culturales implica suponerlos como habitantes de un mundo cultural, en tanto reproductores y recreadores de prácticas, representaciones, símbolos y rituales” (p. 73).

Las nuevas culturas juveniles, en definitiva precisan de mayores espacios de participación real y efectiva, que sean organizadas y construidas de manera conjunta, que permita crecer en la responsabilidad y se desarrolle el acceso al pleno ejercicio de los derechos de los jóvenes (Pizarro, 2005). Coincidiendo con este autor, Elbaum (2008) sostiene que los jóvenes son sujetos de derechos y no un simple grupo de riesgo, por lo cual deben ser objeto de políticas públicas que tiendan a asegurar la vigencia de sus propios derechos, como es la educación, el trabajo, y la participación (p. 55)

Se opta entonces finalmente por la noción de juventud y no por adolescencia, por cuanto ésta nos permite atender a este sector desde una visión social y cultural más amplia que no se reduce a un estado o etapa transicional de la vida (Beltrán, 2016). Cabe aclarar que “para comprender qué pasa con los jóvenes en la actualidad, hay que entender su relación con la situación histórica y social que les toca vivir, más que un actor, se trata de un emergente” (Urresti, 2008, p.16).

7.1.1. LA NOCIÓN DE JUVENTUD EN ÉPOCA DE DEMOCRACIA

La recuperación de la democracia en la Argentina permitió reconstruir espacios políticos y sociales, muchos de ellos de neto corte juvenil. Retornaron los espacios de la juventud en distintos partidos políticos, volvieron a tener actividad los centros de estudiantes en universidades y escuelas, crecieron grupos juveniles en diversos espacios institucionales y se multiplicaron expresiones artísticas ligadas a la juventud. La relación de los jóvenes con la participación social y política también se modificó, se profundizó la crisis de representación de las instituciones en todos los sectores y la participación encontró formas diferentes (Giorgetti, 2012).

En las sociedades latinoamericanas nos enfrentamos a la paradoja de las sociedades democráticas con ciudadanos nominales o ciudadanos incompletos, es decir, con falsos ciudadanos o con ciudadanos que no pueden ejercer plenamente los atributos correspondientes a esa condición. Sin dudas, el análisis de este problema conecta, en una trama conceptual compleja, las categorías de ciudadanía, democracia, igualdad y derecho. La democracia presupone, lo que denotaría a ciudadanos iguales, y la noción de ciudadanía no se entiende sin un sistema de derechos. El ciudadano representa al hombre igual, al que ha alcanzado una completud de derechos ejercidos en condiciones logradas de democracia, igualdad y derecho.

Condición que puede perderse, en ocasión de vivir bajo un régimen de dictadura militar, como fue nuestro caso (Rotondi, 2011, p. 97)

Fue a mediados de los 70' que la Dictadura Militar promovió la persecución ideológica de movimientos de participación juvenil, devastando la politización de este sector en el campo social y cultural. No obstante, una década después, en la restitución de la Democracia se comenzaron a renovar nuevas formas de expresión de las identidades juveniles y nuevos modos de protagonismo en lo político (Beltrán, 2016)

Al comenzar el siglo XXI se advertía en la juventud argentina un panorama complejo de expresiones y prácticas juveniles, en cuanto a mayor acceso a la educación pero menor acceso a empleo, más información pero menos poder efectivo, más expectativas de autonomía pero menores posibilidades de lograrla y mayor aptitud para el cambio productivo pero más situaciones de exclusión respecto del mismo (Giorgetti, 2012).

A esto se suma la atención puesta desde el mercado, que busca a los jóvenes como objetos de consumo, y al discurso hegemónico en los medios de comunicación que presenta a ciertos jóvenes con dimensiones que los recortan: asociados a la moda, a la falta de compromiso, a tribus urbanas caricaturescas o bien como peligrosos y conflictivos. Cada tanto los mismos medios destacan las facetas más pintorescas y estereotipadas de algunas de los variados agrupamientos juveniles, superponen los estereotipos con la imagen de joven apático o problematizado, joven amoral o predispuesto a la evasión a través del consumo de drogas ilegales. Se puede considerar que el discurso hegemónico invisibiliza otras expresiones juveniles y, especialmente, las experiencias de participación juvenil en organizaciones y movimientos sociales (Giorgetti, 2012).

Otro de los aspectos a tener en cuenta sobre la participación es que busca preservar el vínculo “cara a cara”, es decir, la faceta física de las relaciones sociales, como se puede visibilizar en las marchas, los encuentros, las actividades en barrios populares, las estructuras de sentido, afectividades y pertenencias que construyen el universo juvenil (Giorgetti, 2012). En estos encuentros generalmente se manifiesta “la música, las expresiones culturales, las formas de trabajo autogestivo, los frentes de solidaridad que convocan su atención, el uso del cuerpo, la toma del espacio público a través de manifestaciones artísticas, son todos modos de contestar al orden vigente y formas de insertarse socialmente” (Reguillo, 2003, p. 17). Es importante, además, favorecer la visibilidad y la promoción de expresiones culturales, el fortalecimiento de grupos juveniles y redes ya que deberían ser mirados y pensados con mayor

detenimiento en vistas a su potencial apostando a la consolidación de una democracia menos formal, a la formación de ciudadanos más activos, al respeto por la diversidad, la pluralidad y a la búsqueda incesante de memoria e identidad colectiva (Acevedo y López, 2009).

Al respecto, tomando el aporte de Benedicto (2005) “los jóvenes, por tanto, se hacen ciudadanos cuando irrumpen en la esfera pública, ejercen los derechos que van adquiriendo y reclaman su participación en la toma de decisiones colectivas, es decir, realizan una serie de prácticas que van dando forma a una peculiar experiencia cívica” (p.118). En concordancia a lo mencionado, entonces, la conformación de la ciudadanía en los jóvenes requieren de procesos participativos, con la existencia de espacios que otorguen la oportunidad y la posibilidad de constituirse sujeto de derechos y asumiendo responsabilidades de la práctica cotidiana (Acevedo, 2003).

La revisión del ciclo democrático nos lleva preguntarnos, tomando en consideración palabras de Beretta, Laredo, Nuñez y Vommaro (2019) por los límites que presenta el proceso democratizador:

Por un lado, observamos una nominación oficial de las juventudes que tiende a definirlos por medio de atributos que tienden a fortalezas subjetivas, por ejemplo en la figura de los jóvenes como sujetos de derecho, emprendedores, participativos. Sin embargo, por otro lado, persisten modos de representación de las juventudes –así como de gestión de las mismas– en torno a figuras alternativas, como la del joven interpretado como un problema, riesgo o peligro. (p. 15)

Entonces, desde la postura de Beretta et al. (2019) las juventudes entonces pueden ser interpretadas como valor político y principio de diferenciación; “las y los jóvenes tratados como sujetos de derechos políticos que promueven su participación y la construcción de compromisos pero también a partir de otras figuras que producen un sujeto joven violento, delincuente o peligroso” (p. 16).

Cabe destacar que las prácticas de los jóvenes han desafiado y continúan desafiando al mundo académico en cuanto a su conceptualización, cuestionando tanto la mirada acerca de la juventud como etapa transicional o de preparación para un momento maduro de vida; como la concepción que la asocia a un ciclo de vida con rasgos específicos e inherentes, con atributos que serían esenciales a la condición juvenil. Un ejemplo notorio de esto, serían los estudios que conciben a la juventud como rebelde, con potencialidad transformadora y disruptiva. En ambos

casos se trata de adjetivos que invisibilizan y esencializan una construcción socio histórica y cultural que siempre es múltiple y situada. (Vommaro, 2015, p. 8)

La juventud a lo largo del último tiempo se ha forjado de diversos modos, ampliando la franja que los incluye, demorando el traspaso a la vida adulta. Resultaría impreciso considerar que la juventud ha vuelto a comprometerse con la política o en su polo opuesto, exponiéndola como extraviada o sin rumbo, dado a que existen muchas maneras de ser joven, estos grupos juveniles se encuentran atravesados por conflictivas disimiles, influencias multiculturales, instituciones diversas, etc. Es importante sostener que sí existió un cambio en la sociedad, donde lo político pugna por volver a inmiscuirse en las decisiones públicas, por lo tanto esto lleva a un cambio en sectores de la juventud que vuelven a confiar en la política. Dichos sectores, atravesados por características familiares, comunitarias, han vuelto a ingresar al plano de lo político en tanto escenario de participación (Rotondi, 2011).

En este sentido, cabe remitirnos al interrogante, ¿Cuál es el rol de la juventud en relación con la política?, podemos decir que está relacionado con la capacidad transformadora de la juventud, lo que la lleva a ser protagonista una y otra vez de los cambios sociales, políticos y culturales. Los jóvenes que ejercen participación deben demostrar que la política es la herramienta por la cual se busca el bien común. En este sentido, afirmar que la sociedad es democrática implica que exista un régimen democrático- no solo en lo referido a ciertos elementos normativo/organizativos formales, sino también a las propias prácticas y a las condiciones que las hacen posible en la práctica; prácticas que deberían incluir a los jóvenes (Ferreiro y Guevara, 2015).

Para abordar las juventudes y sus relaciones con la política, de acuerdo a Vommaro (2013) debemos remitirnos a la noción de generación, que no es considerada solo mera cohorte, ni por la coexistencia en un tiempo histórico común, sino que- para ser tal- se deben poner en juego criterios de identificación común entre sujetos que comparten un problema. El vínculo generacional aparece y se constituye como efecto de un proceso de subjetivación, ligado con la vivencia común en torno a una experiencia de ruptura, a partir de la cual se crean mecanismos de identificación y reconocimiento en tanto parte constitutiva de un nosotros.

Siguiendo la idea del autor mencionado, la politización de las relaciones y los espacios cotidianos diluyo ciertas fronteras entre lo privado y lo público produciendo un avance de lo publico en tanto producción de lo común y territorio de la política. Desde esta mirada, la política es una producción relacional y dinámica, en proceso; y los jóvenes son protagonistas

fundamentales de estas transformaciones de las formas de la política, con sus innovaciones y continuidades respecto a modalidades anteriores.

Existen nuevos modos de participación política juvenil en el contexto de la emergencia de movimientos sociales que surgieron también en la década de 1990, los jóvenes mostraron su capacidad de crear modalidades de compromiso y de participación política por fuera y en directo cuestionamiento a las vías institucionales tradicionales (Vommaro, 2013).

Cada época tiene su episteme, y las variaciones epistémicas son percibidas y apropiadas, con toda intensidad, durante el proceso de socialización, por los nuevos miembros que va incorporando la sociedad. Por lo tanto, las generaciones comparten códigos, pero también se diferencian de otras y, al coexistir en el interior de un mismo grupo social- por ejemplo, una familia- las diferencias generacionales se expresan, bajo la forma de dificultades y ruidos que alteran la comunicación y, a veces, constituyen abismos de desencuentro, que en parte tienen que ver con que no se comparten los códigos (Margulis y Urresti, 2000).

En Argentina actual, se establecieron diversos significados en torno a los modos de ser joven, ya sea denominar a la juventud como “causa”, en una causa pública que produce adhesiones y movilización política. En otro sentido, la juventud también se comprende como autoafirmación o autopercepción, cuando los colectivos juveniles o de jóvenes se reconocen como tales y a partir de ese reconocimiento despliegan su práctica. Además, en muchas ocasiones en los jóvenes encontramos el procesamiento de los conflictos políticos expresados en clave de disputa generacional, la nueva política versus la vieja, no como modos o expresión de intereses, sino como símbolo de la política de los jóvenes y de las generaciones (Vásquez, 2012).

7.2. PROCESOS DE SUBJETIVIDAD EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Lo primero a destacar sobre la institución escolar, es que funciona como constructora de subjetividad, “a través de distintos mecanismos y significaciones, los alumnos van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular, es en esta formación de la autoimagen, donde las palabras tienen un poder simbólico innegable” (Kaplan, 2006 p. 44). Del mismo modo, Duschatzky (2008) sostiene que “la escuela no apunta a ser una institución exclusivamente socializadora; ya que en ella se

entrecruzan distintas lógicas sobre las cuales pueden abrirse nuevas posibilidades simbólicas, dando paso a las contingencias que pueden surgir en el campo escolar” (p. 32)

Por otra parte, considerando el planteo de Cagnola (2013) la escuela es uno de los principales ámbitos de socialización de las juventudes. Es allí en donde muchos/as de los y las jóvenes -un sector más amplio a partir de la sanción de la obligatoriedad de los estudios secundarios- transitan gran parte de su ser joven, y en donde invierten la mayor cantidad de tiempo diario. Es este mismo espacio, el de la escuela, al que le compete la formación ciudadana para la vida en democracia.

Siguiendo la idea de Cagnola (2013) la formación ciudadana debe desarrollarse desde la práctica dentro de la misma institución educativa favoreciendo la participación y el involucramiento de los jóvenes. Es desde allí desde donde mejor pueden transmitirse los valores democráticos. En este sentido, la escuela asume un gran desafío, pues el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho implica poner en discusión el rol tradicional del alumno y las normativas que le daban sustento (p.16)

Sintetizando la idea, en “la actualidad las juventudes realizan una apropiación de los espacios públicos que pone en juego nuevas prácticas, sentidos y estéticas que le imprimen notorias particularidades a su participación, configurando a su modo los diferentes dispositivos orientados a fomentar la misma” (Cagnola, p. 17, 2013).

De acuerdo a lo que plantean Nicastro y Greco (2012) la subjetividad es el trabajo por el cual se "hace" ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, los vínculos que se establecen con otros. Es un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir y habitar. Ello demanda de otros con quienes efectivamente sea posible convivir y habitar mundos, poder construir, pensar en conjunto y, en el mismo trazo, constituirse en habitante. Esto coincide con lo que plantea Ávila (1995) que entiende a la subjetividad como una construcción socio-psicológica que se erige como producto de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social y que se proyecta en contextos sociales específicos como la forma de actuar, de pensar y de sentir, desde las cuales se organizan y se hacen tangibles las individualidades que acompañan en recorrido de lo humano en el seno de su mayor y más compleja construcción: la sociedad.

Cabe aclarar, en palabras de Duschatzky (1999) que la escuela desde una perspectiva simbólica, no es la misma en todas las épocas, tampoco para todos los sujetos ni para los mismos

sujetos en distintos periodos. La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido radicara en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de manera tal que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación. La escuela entonces podrá instituirse en el “horizonte de lo posible” a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses (Duschatzky, p. 22, 1999). A su vez, para recomponer vínculos, para que se reconstruyan sentidos y despierte el deseo entre los y las jóvenes, la escuela tendría que derribar el muro que la separa de su contexto y pensarse en la frontera que, es el espacio en el que se dirimen los conflictos y se establecen los acuerdos desde el diálogo compartido, como ámbito de encuentro en que sea posible capitalizar los saberes de este tiempo (Giráldez y Pimentel, p. 14, 2009). Se puede sostener que “los jóvenes traen a la escuela su lenguaje y su cultura. Esto coloca a las instituciones en la frontera donde se encuentran, interactúan e intersectan diversos universos culturales, así como diferentes espacios públicos y privados” (Beltrán, 2014, p. 284)

En este sentido, una escuela en la frontera moviliza el dinamismo, el deseo, el compromiso, la alegría de compartir y crear colectivamente. Se hace hincapié sobre la escuela que rompe el aislamiento, rescatando sus mejores tradiciones, que atreve a pensarse a sí misma, recobrando las fortalezas perdidas y se instala en la vanguardia del futuro. En general, lo que sucede en la escuela es que se reproducen las condiciones de una sociedad, y al mismo tiempo, tiene la capacidad para transformarla (Pérez Lindo, 2010, p. 15).

Asimismo, entonces, la escuela tendrá mayor o menor capacidad de interpelación en la medida que logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos y, dado que las redes sociales de satisfacción no son las mismas en cada lugar, los sentidos con que se invista a la escuela será diferente según los contextos de que se trate, según las oportunidades sociales y culturales que rodee a cada grupo social. La valoración social de la escuela entonces es una construcción parcial y situacional (Duschatzky, 1999, p. 77)

Siguiendo esta línea, y considerando las diferencias según las posibilidades de cada sujeto, Duschatzky y Corea (2002) plantean que la educación como acción igualadora no está relacionada con la producción de sujetos idénticos entre sí, sin fisuras a semejanza de algún ideal. Más bien, la educación igualadora es la acción que da paso a la subjetivación, la que emprende la compleja tarea de introducir a un sujeto a otro mundo de significación con el objetivo de ayudarlo a construir su diferencia. La educación entonces, consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y con la necesidad de trabajar con todos los medios para transformarla.

En líneas generales, Dubet y Martucelli (1998) describen que la escuela se encuentra sacudida por diversos elementos. Sostienen que son tres los procesos básicos que sacuden la capacidad socializadora de la escuela. En primer lugar, señalan la instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona como un mercado. El segundo elemento, consiste en un desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores, este desajuste estaría ligado a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil. Por último, señalan la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, que llama a figuras del individuo ampliamente contradictorias.

Tal como plantean Escobar, Acosta, Talero y Peña (2015) la escuela es entendida como un escenario que permite el despliegue de diversas experiencias personales y sociales, por una parte favorece a los procesos formativos de los/las estudiantes, y por otro lado se enfoca en el ámbito social, lo que está dado por fuera de lo escolar estrictamente hablando. Por otro lado, “las características que también componen a la escuela, es el pasaje al reconocimiento social, es la posibilidad de experimentar otra socialidad y es la entrada de nuevos soportes discursivos” (Duschatzky, 2002, p. 81).

En la actualidad, es importante entender a la escuela secundaria como un lugar donde se enseña y se aprende, donde los adolescentes y los jóvenes ejercen sus derechos y sus responsabilidades, como un ámbito para la convivencia, como un lugar de aprendizaje donde se incorporen las experiencias previas y los saberes de los estudiantes, como espacio protegido para estudiantes y docentes que la habitan. Entenderla desde esta perspectiva implica reemplazar el mandato cultural de la uniformidad escolar, que suponía una especie de integración e igualdad social bajo un tipo de alumno único y esperable, por la búsqueda y la incorporación de otras formas de ir a la escuela que permitan la inclusión de todos los jóvenes en la secundaria (Bracchi y Seoane, 2010) con el fin de generar apertura de espacios. Desde el plano legal, la Ley Nacional de educación (026206/2006), especifica en el artículo 30 estableciendo que uno de los objetivos principales de la educación secundaria es formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente el entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo permanente de cambio. De esta manera se plasmó un nuevo paradigma respecto a la educación, infancias y las juventudes. Además Russi (2017) sostiene que “es sumamente necesario que a los jóvenes se los reconozca como agentes sociales cuya participación política logre encausar la transformación de la realidad desigual que nos atraviesa como sociedad” (p. 3).

Las interacciones y prácticas en la convivencia escolar se traduce a lo que es la cultura escolar, entendida como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos (Viñao, 2002, p. 56) En la misma línea Duschatzky (1999) expresa que “participar de la cultura escolar se convierte en la oportunidad de reconocimiento. Un reconocimiento que tiene dos caras, la cara de la distinción en el interior de la propia comunidad y la cara de la articulación como sociedad global” (p.81).

Cuando hablamos de subjetividad nos referimos a las diversas formas en que cada sujeto habita el mundo y como se relaciona con otros. Desde la mirada de Bleichmar (1999) la producción de subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia social y política. La producción de subjetividad, entonces, entrelaza aspectos individuales y sociales “englobando acciones y prácticas, se produce en el entre otros y que es, por lo tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas (Fernández, 2008, p. 9)

7.3. LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Teniendo en consideración el eje principal del trabajo en relación a la participación juvenil, es que se torna necesario poder acercarnos a una aproximación conceptual, permitiéndonos reflexionar sobre los modos de pensar y hacer de los y las jóvenes.

El término “participación” es uno de los conceptos más utilizados en el marco de las políticas sociales y en el de las democracias representativas en general; pero este mismo uso e inclusive abuso que se hace del término es precisamente lo que dificulta su conceptualización (Francés García, 2008). De acuerdo a la dificultad de describir el concepto, se torna necesario remitirse a aquellos planteamientos de diversos autores que refieren a la temática. Por un lado, considerando la postura de Rotondi (2011) que habla de participación en los ámbitos escolares, sostiene que se trata de un derecho de los y las jóvenes, sin distinción de género, edad, raza y clase social, como potestad de hacer o no hacer algo, de reclamar, de manera correlativa, que otros lo hagan o no, dentro de un marco de ordenamiento jurídico, son deberes y obligaciones,

que les permitirá desarrollar el ejercicio de todo derecho ante su potencial vulneración (Rotondi, 2011, p. 95).

La misma autora expresa que la participación es un concepto que implica a un sujeto activo, sujeto de derechos y también de obligaciones, por cuanto, hablar de participación juvenil, nos interpela a ubicar a este sujeto en la categoría de ciudadano activo en condiciones de reconocer la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de los derechos del colectivo del que forma parte, y demandar al Estado respuestas y soluciones. El participar es intervenir, formar parte, poner en acto, acciones que resultan de una condición básica: la inclusión. El poder estar incluido, ser reconocido, poder atribuirse un estar en posición en un espacio compartido, atribuye a la identidad al sujeto en el entramado complejo y contradictorio de sus interacciones (Rotondi, 2011).

Este formar parte en diversas circunstancias sociales, por parte de los jóvenes, requiere el posicionarse subjetivamente, por este motivo Rotondi (2011) sostiene que la participación juvenil ciudadana es como un “proceso en el cual los jóvenes logran emprender de manera colectiva, una lectura de las problemáticas que los atraviesan como generación, logrando negociar con otros actores de manera horizontal sentidos y prácticas a los fines de llevar a cabo estrategias de cambio” (p. 127) en definitiva, hay que comprender y reconocer que los jóvenes tienen derecho a la ciudadanía y ésta se constituye a partir de ser considerados “sujeto de derechos” con todo lo que ello implica: la ciudadanía se define en la práctica, en el hacer, en la medida que contribuye a potenciar el sentimiento de pertenencia (Cardozo, 2009).

En palabras de Montero (2004) “la participación es definida como un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso que está orientada por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 229).

En palabras de Cajiao et al. (1998) los adolescentes se juntan y despliegan formas de agrupamiento con códigos y estilos propios. Transitan por instituciones (familia, escuela, iglesias), encuentran los obstáculos u oportunidades de un mundo ya pautado por otros y los sortean como pueden. Son en estas interacciones que van organizando su mundo interno y su subjetividad. Pensarse y organizar ese mundo interno, con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos de derecho, depende de la posibilidad que tengan de intervenir en el

diseño de pautas y normas del mundo en que viven y les tocará ser adultos. Este es el sentido de la participación, más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo, es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad. Tal como define Plaza (2007) “la participación es entendida como un motor potencial de cambio social y, al mismo tiempo, implica la toma de conciencia colectiva y el compromiso individual de las personas” (Plaza, 2007, p. 12).

En otras palabras, según Francés (2008) mientras que en el pasado las identidades colectivas se construían en torno a códigos socioeconómicos e ideológico-políticos, ahora se construyen alrededor de espacios de acción relacionados con la vida cotidiana. La calle y el lenguaje cotidiano, los valores y las creencias que circulan por la red social, y los símbolos de una comunidad, aparecen como elementos significativos en la articulación de los jóvenes, sus problemas y sus inquietudes (p. 39)

Es preciso subrayar que, lo cultural tiene un papel protagónico en todas las esferas de la vida. Puede aventurarse la afirmación de que se ha constituido en un espacio al que se han subordinado las demás esferas constitutivas de las identidades juveniles. Es en el ámbito de los significados, los bienes, y los productos culturales donde el sujeto juvenil adquiere sus distintas especificidades y donde despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configuran campos de acción diferenciados. Es pues, de manera privilegiada, en el ámbito de las expresiones culturales donde los jóvenes se vuelven visibles como actores sociales (Reguillo, 2000, p. 52). Otro aspecto a considerar sobre esto, es que la cultura se trata sobre la forma en que comprendemos el mundo y todo lo que producimos y no como algo elitista y relativo a personas con formación académica (González, 2016, p. 58)

En un sentido amplio, Feixas (1998) aclara que “las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (p. 84). Siguiendo con lo anteriormente explicitado, Feixas (1998) propone lo siguiente:

Las culturas juveniles pueden analizarse desde dos perspectivas: en primer lugar, en el plano de las condiciones sociales, entendidas como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad del joven en el seno de una estructura social determinada, las culturas juveniles se construyen con materiales provenientes de las identidades generacionales, de género, clase,

etnia y territorio. En segundo lugar, se analiza en el plano de las imágenes culturales, entendidas como el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos asignados y/o apropiados por los jóvenes, las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, el lenguaje, la música y las prácticas culturales (p. 87-88).

Estas maneras de apropiarse e incorporar todo lo mencionado anteriormente está relacionado con lo que Kaplan (2006) define en cuanto a lo cultural, considerado como un principio de diferenciación casi tan poderoso como lo económico; es por ello que la autora señala lo que plantea Bourdieu (1973) ya que utiliza la noción de capital para dar cuenta de los procesos de lucha por la acumulación y apropiación de poder simbólico que tiene lugar en el campo cultural (p. 31). La cultura tal como lo plantea Canclini (1981) “no solo representa la sociedad, también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras” (p.1)

Sumado a esto, conviene destacar lo que declara la UNESCO en 1982:

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incasablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, Declaración de México, 1982)

En el mismo sentido, Cajiao et al. (1998) sostiene que el derecho de todos los niños y adolescentes es que sean capaces de formarse un juicio propio para poder expresarlo en todos los aspectos que le conciernen y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta (...) a asociarse libremente, a buscar y recibir información y a no ser discriminados, conforman un grupo de derechos cuyo ejercicio puede contribuir a la democratización de espacios por los que transitan los adolescentes, y a su vez, construir un nuevo tipo de relaciones culturales y sociales (p. 33)

Kaplan (2006) tomando a Pierre Bourdieu (1990), aclara que un sistema social particular se reproduce no sólo porque se garantizan las condiciones económicas de producción que hacen posible que una estructura se conserve, sino porque además se producen un conjunto de prácticas tendientes a modelar los esquemas de percepción y de apreciación subjetivos. Estas

prácticas no siempre son explícitas; de allí la enorme dificultad de reconocerlas o advertirlas a simple vista o en la vida cotidiana, donde suelen pasar desapercibidas. Además, se valen de instituciones específicas para llevarse a cabo. Junto a la familia, la escuela es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción y la producción cultural (Kaplan, 2006, p. 31)

Otros aspectos a resaltar sobre la participación juvenil y su promoción están vinculados con lo que plantea Nirenberg (2006) sosteniendo que existen tres razones para pensar por qué es importante promoverla. En primera instancia, se encuentran las razones axiológicas, relacionadas con los valores, considerando a la participación como un valor deseable, un derecho humano que debe ser respetado y valorado por todos/as, incluido los jóvenes, involucrándose en la toma de decisiones sobre su vida y su futuro. Además, se considera que “la participación en espacios acotados puede promover relaciones sociales más democráticas e igualitarias en otros ámbitos ampliados de la acción” (p. 120). La segunda razón, se refiere a fundamentos epistemológicos, considerando que la participación colectiva permite mayor y mejor conocimiento sobre la realidad y sobre los modos más efectivos para intervenir en ella produciendo cambios y mejoras. Como última razón, se encuentran los fundamentos pragmáticos, en el cual se piensa que la viabilidad y efectividad de las intervenciones es mayor si las personas participan en todo el proceso de intervención.

Lo fundamental de la participación juvenil entonces es que esta puede extenderse a otros ámbitos (individual, dinámica familiar, organizaciones e instituciones sociales, políticas sociales y públicas), promoviendo posteriormente ámbitos más igualitarios y democráticos. Es a partir de la participación que se logra el empoderamiento de los jóvenes y el ejercicio de la ciudadanía, es decir, jóvenes como actores sociales y agentes de cambio (Nirenberg, 2006).

Cabe pensar a la ciudadanía como sostiene Reguillo (2000) sobre que la mayoría de los jóvenes define la ciudadanía en las prácticas, en el hacer. Por ello, no puede restringirse el análisis de la participación juvenil a los ámbitos formales. En la complejidad de los sentidos con que los jóvenes habitan el espacio público, radican pistas para entender el futuro en nuestras sociedades (Reguillo, 2000, p. 161) esto se vincula con lo que Durston (1996) sostiene acerca del ejercicio de la ciudadanía, esclareciendo que para pasar de la participación posible a la participación real implica que el individuo se ocupe de los temas de preocupación de la colectividad, hacer escuchar su voz en la discusión pública de esos temas, pasar de ser mero consumidor de mensajes y valores a ser productor de sus propios mensajes —es decir, que imagina y comunica sus propuestas de solución a la colectividad—. También es necesario —para que haya ejercicio de ciudadanía— que la sociedad reconozca los derechos de todas las

personas a la ciudadanía plena; que cree espacios para su ejercicio; que apoye a las personas en su análisis y su comunicación de propuestas, y que establezca reglas que permitan que todos puedan realmente ejercer la ciudadanía en forma equitativa” (Durston, 1996, p. 1)

Siguiendo lo postulado por Dina Krauskopf (2003) la participación juvenil se expresa en determinados momentos:

- Cuando adolescentes y jóvenes influyen activamente procesos, decisiones y actividades.
- Se traduce en el ejercicio del poder, entendido como la capacidad de decidir, intervenir en las decisiones o influir en ellas.
- La equidad en la participación es un elemento imprescindible.
- Incluye la colaboración intergeneracional y la superación de las inequidades de género y etnia.
- La participación de las personas jóvenes es necesaria porque tienen una parte del conocimiento de la realidad que los adultos no tienen (Dina Krauskopf, 2003).

Para los jóvenes es relevante contar con espacios de diálogo habilitados institucionalmente tanto con los pares como con los agentes educativos en tanto admiten mayor participación y protagonismo juvenil, intercambio de experiencias (contar la propia vida y también escuchar la del otro) y desde allí, la deconstrucción y transformación de la realidad (Di Leo, 2009). En definitiva, esos diálogos construyen “encuentros subjetivantes” al producirse otras modalidades de relaciones con los adultos y los pares, donde el sufrimiento es posible de tramitarse de manera colectiva y las identificaciones que se generan permiten pensarse a sí mismos e imaginar resoluciones futuras (Castagno y Previtali, 2016).

En relación al intercambio y la disposición de diálogo jóvenes-adultos, Di Leo (2009) sostiene que se trata de pensar en dos condiciones necesarias para que se puedan conformar vínculos de confianza entre ambos, por un lado, la “*disposición para escucharlos*” ante situaciones cotidianas o problemas personales, donde las interacciones van más allá de lo establecido en el rol institucional; y por otro lado, “ser tratados como sujetos” frente a vivencias cotidianas de disciplinamiento y control (p. 141).

Por otra parte, en relación a la acción colectiva y la participación juvenil, se puede afirmar que en el escenario actual los colectivos juveniles van configurando una nueva cultura política. Los encuentros se tornan más efímeros, inorgánicos e inestables, caracterizados de

fluidez y el agrupamiento momentáneo. Están inaugurando nuevas socialidades, nuevos espacios de pertenencia y de construcción de identidades, que tienen un fuerte impacto en las subjetividades y que reconfiguran el sentido de lo público, lo colectivo y lo político (Acevedo et al., 2021). Tal como indica Touraine (1996) “los jóvenes necesitan sentir que su participación influye en las decisiones que afectan a su vida colectiva, y estos espacios de expresión y participación requieren de políticas concretas” (Touraine, 1996) citado en Rotondi (2011, p. 130).

Cabe destacar las palabras de Castello (2019) cuando hace alusión a que lo colectivo no es estar entre muchos en el mismo espacio. Lo colectivo es estar con el otro, escucharlo, decir, pensar juntos y tomar decisiones en conjunto. Decisiones que luego son sostenidas por el grupo. No sin conflictos ni tensiones. Pero es la experiencia de correrse de lo uno para insertarse en lo múltiple. Y en ese proceso, las herramientas aprehendidas y las modificaciones en los propios posicionamientos abrieron a poder mirar más allá de lo naturalizado y cristalizado y a sentirse sujetos con derecho a reclamar por las injusticias vivenciadas (p. 165). Entonces, lo colectivo como señala Reguillo (2000) refiere a la reunión de varios jóvenes que exige cierta organicidad y cuyo sentido prioritariamente está dado por un proyecto o actividad compartida (p. 54)

En el marco de una cultura adultocéntrica es necesario poder repensar y desconstruir nuestras miradas en relación a la participación, desprenderse de lógicas hegemónicas internalizadas desde nuestras trayectorias personales y colectivas para construir nuevas relaciones y vínculos. Son procesos que permitirán dar paso a los derechos de los y las jóvenes con los objetivos de ser protagonista de sus propias vidas (Arévalo, Griffa, Marrone, Caminoa, Savignon, 2009).

7.4. JÓVENES COMO SUJETOS ACTIVOS DE DERECHOS

Desde el punto de vista de Duschatzky (1999) el entrar a la escuela implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derechos, añadiendo que la escuela se presenta como la institución proveedora de derechos, sobre el derecho a participar del “progreso” y a recibir la confianza del otro. Cuando la autora habla sobre “progreso” no se refiere al progreso entendido como ascenso social sino como posibilidad de despegue de la fatalidad de origen. Para los jóvenes, participar de la cultura escolar implica apropiarse de códigos necesarios para dialogar con el mundo.

En este sentido, tal como expresa Rotondi (2011) la búsqueda de protagonismo constante se convierten en hábitos para los/as jóvenes, alrededor del cual conforman su cultura participativa y su lugar en la sociedad, siendo esta parte de su cotidiano y entrando a formar parte de su conciencia ciudadana.

De esta manera la escuela, como institución formadora, va incorporando desde sus actividades didáctico- académicas, hábitos referidos al ejercicio del poder ciudadano e involucramiento social, herramientas que los preparan para la vida en sociedad como sujetos activos de derechos. Coincidiendo con esto, Francés (2008) sostiene que “la participación social o ciudadana, es sin dudas una de las dimensiones a través de las cuales los jóvenes construyen su universo de relaciones grupales y definen los imaginarios de la realidad social” (p. 37). La participación, si bien no exclusivamente en el caso de los jóvenes, pero si en buena medida cuando de ellos se trata, posee un componente socializador, creador de una serie de vínculos y relaciones con otros, a partir de los cuales comienzan a generarse ciertos sentidos compartidos (Cristar y Scagliola, 2011)

Aunque también es interesante destacar lo planteado por Arévalo, et. al. (2009) ya que aclaran que la participación de los/las jóvenes se trataría de un ámbito de formación y acción colectiva. Además, se sostiene que participar no es solo asistir o estar en un taller, reunión o actividad sino fundamentalmente, conocer, opinar y decidir junto con otros. Por lo tanto cuando se habla de expresión hace referencia a que los/las jóvenes “conquisten” la palabra, tengan voz propia, que opinen sobre lo que van haciendo, que puedan reflexionar sobre las dificultades y los logros.

Resumiendo entonces la participación juvenil resulta fundamental para la organización crítica de la vida social, la realización individual, personal, y colectiva de un proyecto comunitario y el fortalecimiento de procesos de integración. Pero además, se torna significativo fortalecer la capacidad de los jóvenes de ser actores de su propia vida, actores que puedan tener la oportunidad de elegir, y ser capaces de llevar a cabo ellos mismos proyectos que les permitan desarrollar sus relaciones sociales (Ferreiro y Guevara, 2015). De esta manera, un individuo recibe y experimenta por sus propios medios diversos sucesos, procesos, imágenes, cargadas de una gran cantidad de información, la cual se acumula y organiza (...) como experiencias, obteniendo con ello la oportunidad de adquirir un conocimiento amplio del mundo y de lo que le rodea; sin embargo, no todo individuo tiene la oportunidad de experimentar con los mismos

objetos, espacios y sujetos, ni todas las experiencias alcanzan el mismo grado de relevancia (Quintero, 2009, p. 295).

Es necesario asumir, según lo que plantean Cristar y Scagliola (2011) que “no hay una forma de participación sino que las prácticas ciudadanas se han diversificado fuertemente, encontrándonos con un sinnúmero de maneras de *estar y dejar la marca*, en el espacio público por parte de los y las jóvenes, es decir, con muy variadas formas de participar”. Por otro lado, también es importante destacar que “la participación se da en el momento en que las cosas que uno realiza hacen sentido a la comunidad social a la cual uno pertenece, contribuyendo de esta manera a crearla, y eso pasa solamente en tanto uno tiene presencia, y se tiene presencia cuando se participa, es decir, en tanto las cosas que uno hace cobran sentido para uno” (Maturana, 1999, p. 15)

Con el nuevo paradigma de “Promoción y Protección Integral de los derechos del Niños Niñas y Adolescentes, donde se tiene en cuenta la voz e intenta velar por el interés superior del niño. En el marco de la ley se comprende por interés superior del NNyA a la máxima satisfacción de sus derechos y garantías, que implica considerarlo como sujetos activos y portadores de derechos. Es decir, según lo establecido por la ley nacional No. 26.061 (2005) de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes uno de los derechos destacados es el derecho a opinar y a ser oído, a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés, que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende en todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, el ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo (Ley N° 26.061, p. 7).

El enfoque de derechos, constituye una visión superadora de la niñez y la juventud como etapas transicionales y problemáticas, promoviendo su participación y protagonismo para el desarrollo colectivo. Reconoce su valor para la flexibilidad y apertura a cambios, con “capacidades y derechos para intervenir protagónicamente de su presente, construir democrática y prácticamente su calidad de vida y aportar al desarrollo social” (Nirenberg, 2006, p. 53)

7.5. LA PARTICIPACIÓN EN JÓVENES DE SECTORES POPULARES.

Tal como afirma Reguillo (2007) “los jóvenes no están por fuera de lo social ya que sus formas de adscripción identitaria, sus representaciones, sus anhelos, sus sueños, sus cuerpos, se construyen y configuran en el contacto con una sociedad de la que también forman parte” (p. 229). Al respecto, Paulín, García, D’Aloisio, Carreras (2018) aclaran que los jóvenes que narran sus historia, sus decisiones, sus deseos tendientes a reorientar su Yo hacia nuevos sentidos, es con el fin de reencontrarse con nuevos proyectos y sueños a concretar. Sin embargo, suelen existir mandatos adultocéntricos e imperativos de género, que en ocasiones invisibilizan las heterogeneidades, las tensiones, contradicciones que configuran la condición juvenil en escenarios de profundas desigualdades sociales.

En este sentido teniendo en cuenta lo planteado por Duschatzky y Corea (2009) los indicadores o rastros de la expulsión social pueden advertirse en un conjunto de datos verificables y constatables; como la falta de trabajo, violencia, falta de escolarización o escolaridad precarizada, ausencia de resortes de protección social, disolución de vínculos familiares, drogadicción, etc. En palabras de Paulín et al. (2018) existen contextos donde el aparato represivo del Estado es el director y actor principal de una pieza de teatro que construye guiones de actuación juvenil reservados al miedo y a la violencia con una puesta en escena que se basa en condiciones de desigualdad social para los habitantes de los barrios más empobrecidos y marginalizados. Desde hace dos décadas se viene agudizando la criminalización de los jóvenes de sectores populares a través de políticas de seguridad cuya expresión más cotidiana es la aplicación del Código de Faltas –hoy Código de Convivencia– de la provincia de Córdoba. Esta normativa de la urbanidad “segura” se asocia con las arbitrariedades de las fuerzas de seguridad, que muchas veces han culminado con el abuso y las muertes de jóvenes. La vulneración de la libre circulación de los jóvenes por los espacios de la ciudad, en pos del control y la vigilancia de sus cuerpos interpela sus existencias y sus relaciones sociales y nos devuelve miradas atravesadas por la humillación y el estigma.

Para continuar con la contextualización de espacios populares, Bastan y Paulín, (2016) sostienen que la dinámica del barrio reviste rasgos radicalmente diferentes de lo que propone el espacio escolar. Principalmente en lo que refiere al grado de apropiación territorial por parte de los jóvenes. Por esto, las narrativas acerca de este ámbito resultan enriquecedoras para complejizar la comprensión acerca de sus prácticas de sociabilidad y a su vez, los procesos de construcción identitaria. De esta misma manera, Di Leo y Camarotti (2015) consideran que en

el barrio conviven con el autoritarismo, la afectividad, la comprensión o la descalificación, que van modelando las relaciones sociales que los jóvenes establecen en otros lugares. Entonces, en el caso de los jóvenes de sectores populares, el barrio se revela como un espacio clave para la construcción identitaria, a la vez que establece los límites y posibilidades de participación social con las instituciones y diversos sectores sociales.

Como destaca Duschatzky (1999) el recorte poblacional de “sectores populares” quiebra la idea de un pueblo monolítico, instalando dos procesos intrincados, por un lado la desigualdad en la apropiación de bienes materiales, y por otro lado, el conflicto como territorio de disputa en la construcción de sentidos. Por otra parte, si bien es cierto que los jóvenes de sectores populares experimentan su condición generacional de modo diferencial por estar sometidos a restricciones materiales y culturales, construyen estilos culturales propios a partir de una apropiación singular de lenguajes, artefactos, y espacios. Por lo tanto, es importante sostener que cuando nos referimos a hablar sobre sectores populares lo hacemos desde una mirada que no califique a que solo apelan a la “necesidad” por las privaciones material, o únicamente por la carencia de bienes materiales y simbólicos. No podríamos pensar en un universo cultural mucho más que desde el déficit. Desde esta perspectiva, los sectores populares no participarían del beneficio de ser jóvenes ya que esta condición quedaría reservada a los sectores medios y altos, o sus atributos juveniles quedarían presos de estigmas tales como “los borrachos”, “los drogados”, “los violentos”, producto de visiones miserabilistas, aquellas que solo perciben lo popular como lo degradado, lo primitivo, lo más próximo a un estado de naturaleza proclive a convertirse en el nido de las conductas antisociales. Desde la postura de Rodríguez (2013):

Los jóvenes de los sectores populares en particular, resultan silenciados cuando se los estigmatiza como vagos o pibes chorros, pero también cuando se los deja afuera del debate colectivo que necesitan las democracias. En un contexto de censura previa, los jóvenes fueron desarrollando diferentes estrategias para hacerse escuchar, para manifestar sus desacuerdos (Rodríguez, 2013, pp. 92-93)

Cabe destacar la perspectiva de Duschatzky (1999) acerca de las identidades juveniles de los sectores populares aclarando que se construyen en una relación particular con el territorio y los consumos globales. La vida cotidiana marcada por el peso de lo local, las relaciones cara a cara, la dilución de lo privado, dan forma a las simbolizaciones juveniles. De acuerdo a lo planteado por la autora, existe una complejidad en caracterizar las culturas juveniles de los

sectores populares, en principio se podría decir que constituyen formas simbólicas desde donde negocian colectivamente su existencia y pelean por sustituir un estigma de marginación en emblema de identidad. Esta idea se asocia al planteamiento de Reguillo (1991) ya que aclara que lo que caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación es su capacidad para transformar el estigma en emblema, es decir operar con signo contrario las calificaciones negativas que le son imputadas.

Otra característica principal de la participación estaría relacionado con “poner el cuerpo” que de acuerdo a Vázquez y Vommaro (2009) poner el cuerpo para la escena pública está ligada a que la acción colectiva tenga lugar y se manifieste a través de la presencia física. En manos de sectores que han sido invisibilizados socialmente en tanto sujetos con capacidad de agencia política, como es el caso de los/las jóvenes de sectores populares, las protestas se vuelven fundamentales, puesto que no solo permite enunciar reclamos sino que además, instituye nuevas formas de visibilidad social y la creación de identidades colectivas en el mismo accionar.

Dentro de todo universo simbólico perteneciente a la cultura popular hay márgenes de actuación y resignificación de sentidos, intentando con ello dar cuenta de las creaciones simbólicas producidas por los sectores de la sociedad que ocupan una posición dominada hacia el interior del espacio social, y que están sujetas a complejas relaciones de dominación tanto materiales como simbólicas. En este sentido, aunque los sujetos provenientes de sectores populares ocupan una posición subordinada de diferentes relaciones de dominación social y simbólica, ello no quiere decir que no encuentren posibilidades de resignificar dentro de ciertos límites los contenidos que la cultura legítima pretende imponer. Se pretenden rescatar así las condiciones de libertad y de creación que poseen los sujetos, aún en un marco de restricción (Acevedo, Andrada, Arévalo y López, 2013).

Cabe mencionar los aportes de Margulis y Urresti (2007) ya que enfatizaron sobre la noción de sectores populares y proponen entenderla como una categoría de análisis diferenciada, no solo por los aspectos de clase o económicos respecto otros sectores sociales, sino que además donde operan factores culturales, el espacio social y el hábitat, en la configuración de los modos de vida y la subjetividad de sus habitantes. No obstante, esta clasificación pretende reconocer la diversidad de formas y estilos de vida que pueden encontrarse al interior de estos sectores, escapando a toda forma de determinismo directo y general.

7.6. PRODUCCIONES JUVENILES EN EL ESCENARIO CULTURAL Y EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN CONSTRUIDAS DESDE ACCIONES COLECTIVAS QUE HABILITAN LA PALABRA.

Niscastro y Greco (2012) explicitan que se hacen presente en la escuela una cadena de historias singulares relacionadas con la cotidianeidad, que nos muestran la existencia de trayectorias, movimientos y espacios políticos inéditos que dejan oír voces habitualmente inaudibles. No obstante, en muchas ocasiones el acontecer institucional no les hace lugar. El trabajo de educar y la intervención de un equipo como acto político son aquellos que habilitan subjetividades inéditas, allí donde no se las esperaba. En ocasiones supuestos “malos alumnos” aprenden cuando se les inaugura una valorización y el reconocimiento diferente en las situaciones educativas, jóvenes designados como “apáticos” que despliegan su entusiasmo en torno a proyectos que involucran saber acerca de su historia, escribir poesía, resolver problemas matemáticos, hablar las lenguas diferentes del conocer, cuando se apropian de los espacios donde hacerlo.

Sumado a esto, las autoras señalan que, estas experiencias, trayectorias y recorridos singulares y mínimos, nos hablan de una inscripción en la palabra diferente, una palabra que irrumpe y nombra nuevas identidades, rompe el consenso, rechaza los roles del dialogo tradicional, que da “voz” y “parte”, que subjetiviza, que desidentifica, que descoloca creando igualdad allí donde hay desigualdad (Niscastro y Greco, p. 68). Es por este motivo, que resulta importante estudiar y caracterizar las trayectorias educativas de los jóvenes para comprender las diversas formas que tienen los jóvenes de atravesar su experiencia escolar. La comprensión de estos itinerarios requiere relacionar los condicionamientos materiales de vida de los estudiantes, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales puestas en juego, teniendo en cuenta la capacidad de maniobra y los espacios de autonomía relativa que tienen los estudiantes al producir sus propias trayectorias escolares (Kaplan, 2008).

Retomando a Duschatzky (1999) la vida escolar, lejos de monopolizar la experiencia juvenil, estimula la proliferación de nuevas redes de intercambio. Tanto la diferencia registrada en torno de los consumos culturales, como la emergencia de prácticas autogestivas, ponen de relieve la importancia de la experiencia escolar y al mismo tiempo la relatividad de su influencia.

En el sentido de que la escuela únicamente fuera la imposición de significados, “lo esperable hubiera sido una tendencia a la homogeneización de gustos y preferencias culturales. Pero por el contrario, el campo de los consumos culturales es un terreno de disputa entre los jóvenes que van a la escuela” (Duschatzky, 1999, p. 94) siguiendo la idea de la autora, la producción de objetos propios supone un paso más allá de los procesos implicados en los consumos (...) en este sentido las prácticas de los jóvenes dan cuenta de una necesidad de tomar la palabra (Duschatzky, 1999). En cuanto a la producción de objetos propios Kossoy (2009) sostiene que “el libro como objeto simbólico, interpela la identidad de los jóvenes, en tanto les ofrece el ingreso a un universo simbólico y a una comunidad lingüística más amplia” (p. 3). Agrega Duschatzky (1999) que “si bien la cultura letrada perdió el lugar de enunciación privilegiada que poseía en otros tiempos, para los jóvenes en cuestión el libro sigue siendo un bien preciado” (Duschatzky, 1999, p.99).

Por otro lado, en cuanto al lugar que ocupa la escuela, Bleichmar (2008) postula que la misma tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad. Y más todavía, en un momento en que los medios en general están en manos de corporaciones, el único lugar que queda para producir una subjetividad realmente potable para el futuro es la escuela (p. 27)

Entre los jóvenes, la tendencia a distinguirse de otros grupos de pares mediante ciertos usos estéticos y a través de marcas simbólicas específicas, se desplaza en la actualidad hacia una diferenciación que tiene como plataforma central lo que, a falta de un concepto más pertinente, se denomina "consumos culturales", es decir, a partir de su relación con productos culturales como la literatura, el cine y especialmente la música (Reguillo, 2007). Por su parte, Sternbach (2006) advierte que la velocidad de los tiempos y de las transformaciones socioculturales forja distancias generacionales, así es que cada generación en la actualidad, es parte de una cultura diferente y como tal, coexiste con otras culturas códigos, estilos y valores muy dispares.

Siguiendo a Greco (2006) es importante considerar que la noción de palabra, nos remite a pensar en la constitución subjetiva de los primeros tiempos, para esto la autora acude a los planteos de Aulagnier (1975/1988) ya que sostiene que hay un espacio donde el yo debe advenir y que está hecho de palabras, es un espacio simbólico: “todo sujeto nace en un espacio hablante”. Este espacio hablante es el hábitat donde el yo se constituirá, se forjara en relación a otros, para lo cual requiere de determinadas condiciones: que haya otros, y que esos otros hagan lugar al sujeto en un discurso y en su deseo. Concordando con la idea, Cao (2019)

sostiene que de este modo, el papel que cumple la cultura a través de la mediación que hacen los otros significativos del sujeto, a raíz de los cuidados que necesita el recién nacido originados en su desamparo y prematuridad, es fundante para posibilitar el acceso al registro simbólico, aquel que nos caracteriza como humanos en tanto sujetos sujetos a una cultura y a sus respectivas leyes (Cao, 2019, p. 47)

Sobre estas transformaciones constitutivas, para Greco (2006), se hace necesario distinguir una violencia primaria de otra secundaria en la constitución subjetiva, una violencia- la primaria- que subjetiviza, que hace lugar al sujeto y por tanto, necesaria, que anticipa, que nombra, que funda, de otra violencia- la secundaria- desubjetivante, arrasadora, excesiva, que en lugar de hacer lugar, lo quita, lo borra, lo inunda, lo arrasa. La violencia secundaria es, en cambio, violencia sobre el yo, se abre camino apoyándose sobre la primera pero es un exceso perjudicial e innecesario para su funcionamiento (Greco, 2006, p.132)

Podemos pensar que estos dos tipos de violencia no son solamente modalidades de la función materna sino que también pueden reconocerse el funcionamiento de las instituciones, espacios sociales donde los sujetos pueden ser albergados otorgándoseles un lugar para habitar o pueden ser avasallados, imponiéndoles un modelo al cual deben simplemente adaptarse, sin lugar alguno para la propia voz (Greco, 2006) De este modo, las vinculaciones que se establecen entre el grupo familiar y la cultura donde este se halla inmerso son determinantes del proceso de estructuración de la subjetividad de los miembros que pertenecen a ella. Por tanto, “cualquier modificación de peso que se produzca en el macro-contexto y que bascule el entramado cultural generara indefectiblemente alteraciones en la constitución de los ensamblados subjetivos” (Cao, 2019, p.148)

No obstante, como sostiene Castoriadis (1983) en cada proceso de simbolización el sujeto no inaugura nuevas significaciones sino que opera sobre sentidos anteriores. Pero así como no se trata de pura novedad tampoco de mera repetición, de una circularidad de sentidos que se reproduce sin fisuras a través de los tiempos y generaciones. Los sujetos construyen significados reactualizando los heredados e incorporando nuevos elementos (Castoriadis, 1983) citado en (Dutschatzky, 1999, p. 39)

7.7. PRÁCTICAS DE ESCRITURA JUVENIL EN ESPACIOS ESCOLARES, SOCIALES Y CULTURALES

Para empezar, tomando los postulados de Bialet (2006) “la escuela es pensada como un lugar de acceso a la cultura y al conocimiento en su más amplia acepción, necesariamente se apoya y se asienta sobre las palabras y el lenguaje” (p.1). Por otro lado, en palabras de Beltrán (2016) “los jóvenes en forma individual y colectiva a través de la escritura como practica social y cultural, construyen diversas identidades, se apropian de espacios alternativos en la escuela y ponen en tensión la relacion escuela-sociedad” (p. 20).

Comprendiendo que las prácticas de los jóvenes son diversas y se expresan de múltiples maneras, se torna necesario hacer énfasis sobre una de ellas, principalmente sobre las prácticas de escritura y literatura, Beltrán (2014) señala que las “prácticas de escrituras”, no se sujetan a modos enunciativos más típicos de la escritura como categoría intelectual, sino que más bien privilegian nuevos modos enunciativos en el hacer y en el decir, en los que se combinan estructuras de un lenguaje oral con imágenes (p. 24-25). Siguiendo a la autora, esta última definición relativiza aquellas visiones que relacionan las prácticas de escritura como prácticas de alfabetización desde una mirada reduccionista, la escritura no es una simple sustitución de la palabra hablada (...) interesa centrarse en los usos y propósitos culturales y sociales asignados por la escritura.

Tal como destaca Duschatzky (1999) aparece una necesidad de ampliar los umbrales de experiencia impulsando a los jóvenes a construir nuevos espacios simbólicos. La producción de objetos propios supone un paso más allá de los procesos implicados en los consumos (p. 100) para entender un poco mejor esta noción, se toman los postulados de Martucelli (2007) ya que introduce la noción de “soporte” para aludir a aquellos elementos (simbólicos, materiales, afectivos) que le permiten al individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a su mundo existencial. Diversas actividades, objetos, vínculos o consumos culturales pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que soporta las exigencias de las experiencias vitales específicas. Siguiendo la idea de su planteo, los soportes pueden ser conscientes o no, reales o imaginarios, brindando al individuo el sentimiento de “suspensión social”, por lo que si uno de ellos se ve afectado, el mundo propio puede desestabilizarse.

Teniendo en cuenta lo anterior, la utilización de los relatos permite dar cuenta de la visión subjetiva de los jóvenes sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos, buscando propiciar la reflexividad y construcción dialógica con ellos (Paulín et al.).

En cuanto a lo mencionado, sobre el lenguaje que nos construye, el tener acceso a obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua, no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Que este acceso sea garantizado desde la escuela, tempranamente y que además acompañe a los alumnos durante todo su itinerario escolar, constituye un compromiso indeclinable de las políticas educativas (Petit, 2001) citado en (Bialet, 2006, p. 2).

En relación a la literatura, Bialet (2006) aclara que “se trata de arte producido con elementos lingüísticos, es uno de los más importantes insumos culturales de la humanidad, porque a través de ella se activan las ideas, el pensamiento y sentimientos”. (p. 7). De acuerdo con esto, el texto literario también puede concebirse como una doma miradas, pues lo que está en juego en la escritura entendida como imagen del lenguaje también es un captar la mirada del lector, produciendo significación en el lector (Coloms, 2015, p.44). También, esto sobrelleva a pensar a la lectura como formación o transformación subjetiva, implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (Larrosa, 1996, p. 96).

En añadidura, Beltrán (2016) señala que las palabras trazadas llenan un espacio en blanco, y quien dispone de la escritura ejerce una propiedad o un poder provisorio de apropiación del mismo. En estas prácticas los jóvenes cubren un espacio vacío que se reduce, y al mismo tiempo da paso a otro lugar, diferente simbólicamente (p. 26). Por su parte, Cao (2019) agrega que las actividades artísticas, configuran una de las instancias privilegiadas que la sociedad dispone para la tramitación de sus problemáticas, conflictos y contradicciones (Cao, 2019, p. 135)

Escribir constituye también la posibilidad de componer un espacio y un tiempo que involucra al cuerpo. Es un acto creativo que genera tiempos y espacios alternativos en el espacio escolar, transformando y reinventando esos mismos lugares y sus trayectorias en espacios de dialogo, de un habitar público (Beltrán, 2016, p. 26). Según la teoría freudiana, el proceso creativo tiene en la base el retorno de lo reprimido, en el que aquellos contenidos psíquicos que

fueron retirados de la conciencia en el pasado aparecen de nuevo, pero no en su forma propia, sino de manera deformada, bajo la apariencia de una formación de compromiso (Bravo, 2018, p. 113).

En lo que respecta a los efectos producidos sobre nuestras experiencias, González (2016) expresa que la creación permite a las personas contactar con lo reprimido, con las barreras que cada uno se impone, con los estereotipos y los estigmas sociales, de manera muy sutil. La imaginación puede ser utilizada para jugar con los límites propios y ajenos y sobrepasarlos sin riesgo. Reinventarse y representarse de una manera diferente puede ser un buen camino para explorar otras opciones, dar vida a nuevas ideas y proyectar nuevas realidades. La mediación artística provoca y genera el deseo de ser y el puedo ser. Se puede establecer un dialogo entre la realidad y la ficción y acceder al mundo simbólico (p. 63)

Se destaca que las prácticas de escritura no solo tienen un valor instrumental sino que las mismas fundamentalmente encierran un valor simbólico y expresivo en lo biográfico, pues a partir de las mismas los sujetos recuperan aspectos sociales y culturales que definen y hacen visible su pertenencia a un sector diferenciado en el campo de las relaciones económicas, sociales y culturales (Beltrán, 2016, p. 28)

Concretando la idea, Barsena, Larrosa y Mèlich (2006) sostienen que a lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa (p. 247). Es lo que finalmente proporciona la literatura, comprendida por Bravo (2018) como un espacio para experimentar sentimientos, ideas y acciones en el mundo real. Se trata de un juego en el que las cosas son “como si” fueran reales (Bravo, p. 117).

Para finalizar, podemos agregar que “cada lector se apropia de lo que lee, le da sentido, según sus fantasías, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye, beneficiando el desarrollo de la construcción de la subjetividad” (Petit, 2001, p. 4)

7.8. EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LAS TRANSFORMACIONES EN LOS PROCESOS SUBJETIVOS

Desde la perspectiva psicoanalítica y con los recaudos que supone toda descontextualización teórica de la práctica psicoanalítica, recuperamos el valor heterogéneo e

inconsciente que presentan las prácticas de escritura. La escritura es una práctica heteróclita, en la que se juega el conflicto pulsional, el síntoma, el deseo y el goce (Beltrán, 2014, p. 25). Teniendo en cuenta el valor de estas prácticas, la misma autora sostiene que la noción de prácticas de escritura refiere al conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar, y clasificar distintos objetos sociales y culturales, que al mismo tiempo dan cuenta de sus condiciones de aparición histórica (p. 24).

Según Colom (2015) en lo que atañe al trabajo literario y en función de lo expuesto, podemos sostener que el escritor es especialista en materializar el significante en significado, en el entramado de significantes de los que se despliegan nuevas significaciones y nuevos sentidos. Ese es su material de trabajo, el de la significación y el sentido que todo uso del lenguaje conlleva y no sólo la representación mediante la escritura, del habla (p. 44)

Ligado a lo anterior, cuando se trata de considerar la lengua desde su relación con el cuerpo y con la subjetividad, frecuentemente se apela a nociones que tienen que ver con la oralidad, con la boca y con la lengua, con el oído y con la oreja, con la voz. Y ahí no se trata de la diferencia entre habla y escritura, sino de la diferencia entre distintas experiencias de la lengua incluyendo el leer y el escribir. La oralidad no se opone a la escritura sino que atraviesa todo el lenguaje, como si la escritura tuviera su propia oralidad, como si pudieran trazarse diferencias entre tipos de escritura según sus distintas formas de oralidad. La voz es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura. En la voz, lo que está en juego es el sujeto que habla y que escucha, que lee y que escribe (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006, p. 249). En relación al lenguaje, tomando en cuenta las palabras de (Saussure, 1916) citado en (Domínguez, 1990) debería ser definido como "...la facultad propia del hombre y a la lengua como un producto social de esa facultad en una comunidad determinada" (p. 100). Además, el mismo autor mencionado argumentaba que el lenguaje tiene un lado social que es la lengua y un lado individual que es el habla, es importante destacar la diferencia entre lenguaje y lengua, porque Lacan sostiene que el inconsciente se estructura como un lenguaje, pero sus efectos se manifiestan en el terreno de la lengua, se sabe que el inconsciente se exterioriza a través de sueños, somatizaciones, actos fallidos, etc.

En relación a la premisa anterior, Nasio (1998) sostiene lo siguiente:

...entre todas las realidades en las que se expresa el inconsciente, la de la lengua ofrece la mejor apertura para acceder al orden estructural del inconsciente, por lo tanto, teniendo en cuenta que para Freud el acceso a los sueños se realizaba a

través de los sueños, Lacan apunta a que el camino regio a seguir es la lengua (Nasio, 1998).

En este sentido, el acto de la escritura es un acto disociativo, es un hablar sobre una experiencia, no es experimentarla, sino reconstruirla. Con frecuencia se ve expresada a través de otros personajes, otras situaciones, otros paisajes como poniendo la experiencia a una distancia afuera, lo suficiente segura como para poder volver a sus aspectos más terribles (Llorens 2002 p. 117) citado en (Bravo, 2018).

La posibilidad de simbolizar y de resignificar nuestra historia y sus condiciones de posibilidad nos abre a la subjetivación de nuestra propia experiencia y nos permite singularizarnos en nuestra continuidad y en nuestras diferencias con nosotros mismos en el devenir del tiempo (Rojas y Sternbach p. 56) citado en (González, 2016 p. 31)

Es en la construcción narrativa de los sucesos, donde la memoria tiene un papel primordial, pero cada sujeto recuerda desde su propia subjetividad, dotando de significado a los acontecimientos, enfatizando ciertas partes. Lo real se perdió para siempre, si es que alguna vez existió, para dejar paso a realidades subjetivadas que además van variando en el devenir de tiempo (González, 2016, p.31)

Estas aportaciones nos permite pensar que es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida. (Barsena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 241)

Al comienzo de la vida, son los adultos significativos quienes se constituirán en porta voces del discurso del medio cultural y el infante hará suyos esos enunciados de fundamento, los cuales funcionarán como soporte identificadorio desde el cual el sujeto realizara sus enlaces con el mundo extra-familiar. Conformamos nuestra subjetividad en este marco Kaës citado en Bernard (1997):

Esta apuntalada sobre la experiencia corporal, sobre el deseo del otro, sobre el tejido de los vínculos de las emociones y de las representaciones compartidas a partir de las cuales se forma la singularidad del sujeto. Es decir que la subjetividad del sujeto singular se forma en la relación (rapport) con la subjetividad de otros.

Referirse a estar con otros implica comprender la mirada de lo grupal, definida por Castro (2020) como una forma de encuentro con el otro par-juvenil, que muestra una dinámica vincular en la que son inherentes conflictos y tensiones, pero también situaciones de coincidencia y de acuerdos. Este “nosotros” que supone el activar el grupo no viene dado de modo natural: se construye (Castro, 2020)

En relación a lo que señala Vélez (2009) los grupos de pares se han constituido en el espacio máspreciado para los jóvenes y las jóvenes hoy, por ser éste donde más libremente se pueden desplegar gustos, necesidades y expectativas, donde el deseo de experimentar, el de la facticidad (la posibilidad) está más cercano, y por ser a la vez el refugio donde la complicidad que se desarrolla entre quienes constituyen estas redes, sirve para hacer frente a las presiones de instituciones colectivas como la familia. En suma, por ser el espacio donde tiene lugar el mundo juvenil (Vélez, p. 307).

El sujeto construye sus intereses acorde a las investiduras libidinales que realiza, largo proceso y arte del ensamble, entre las dimensiones, social, familiar, su historia que es historia sexual infantil, como su historia vincular actual y su pre-historia, o mejor aún, su genealogía. La complejidad en la construcción de sus intereses libidinales también asienta y echa raíces en una dimensión que es la del “sujeto del Inconsciente” (Grassi, p. 19).

La juventud es fundamentalmente interés libidinal expectante, anticipación de un proyecto posible, concretable, pacificador, articulado a un futuro y a una identidad que están igualmente investidos socialmente. Marcado por una espera no pasiva, lúdica, y gozosa de realización del Yo, en un proyecto peculiar del sujeto y a la vez colectivo, porque es inclusión y aporte solidario al conjunto social (Grassi, p. 20)

El análisis de los vínculos familiares resulta importante ya que se trata del ámbito de socialización en el que se “imprimen” las características de la realidad para estos jóvenes, como señala Berger y Luckmann (1968) “la formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva de la socialización. Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua (Berger y Luckmann, 1968, p. 169). Siguiendo el planteamiento de Arévalo et.al. (2009) en ocasiones “el grupo y la familia actúan como marcos de referencia y pertenencia para los jóvenes (...) uno de los motivos que motivan la participación es formar parte de un grupo y encontrarse con sus pares, en un espacio donde puedan ser escuchados y poner en diálogo sus opiniones” (p. 31).

Por su parte, Guinsberg (1998) sostiene que “la investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores (...) que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas” (p.8). Por su parte, Vélez (2009) argumenta que “lo subjetivo se halla centrado en la experiencia, siendo desde ésta donde emerge la subjetividad, la cual entendemos como esa búsqueda propia y particular en los sujetos (inmersos en el entramado social) que dé como fruto la unicidad, donde se encuentre la consistencia más allá de la pertenencia o identificación” (Vélez, 2009, p. 307). Los aspectos de la subjetividad, comprometidos en la producción simbólica que los jóvenes concretan en sus códigos preferenciales, no solo incluyen aspectos histórico-libidinales que la singularizan, sino también las vicisitudes de las formas de organización social en las que cada sujeto se inserta, expresándose en los diferentes modos de elaborar sentidos (Frigerio y Diker, 2010).

Por otro lado, es necesario pensar la noción de intersubjetividad que conduce a considerar en las acciones sociales la influencia de “los otros”, de tal manera que tanto la construcción del propio yo como la presencia- real o imaginaria- de las otredades se hallan inmersas en un contexto social que las involucra. Sin que sus modos de responder sean similares en su totalidad, se hallan atravesados por mensajes, informaciones y discursos propios y del medio que los rodea y sus actores. Allí, cada sujeto va conformando su propia vida cotidiana, la cual definimos como un espacio abierto de construcción y atravesamiento donde el hombre va conformando la subjetividad y la identidad social (Castro, 1997).

En la vida cotidiana, tal como se menciona en el párrafo anterior, se conformara la identidad social, la cual se entenderá como fuente de sentido construida a partir de las instituciones dominantes. En la transmisión del pasado, los actores sociales y políticos que se encuentren involucrados en ellas serán quienes desarrollen narrativas de aquel. Al referirnos a instituciones es preciso aunar la noción de histórico-social. Ello resulta así pues, desde la perspectiva de Castoriadis, allí se manifiesta el imaginario social el cual “es primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte”. Constituyen ámbitos con una fuerte presencia en la creación de significaciones (Castro, 1997).

En relación a la denominación de identidad social mencionada en el párrafo anterior, podemos acudir a las palabras de Velásquez (2007) ya que sostiene que la misma está relacionada sobre la relación individuo-sociedad y cómo lo ve la sociedad. No obstante, la identidad personal es inseparable de la identidad social, ya que la primera debe pasar por la segunda (p. 93). Esto puede complementarse con los dichos de Yañez (1998) al sostener que la

pregunta del Yo necesariamente tiene que pasar por el nosotros, es decir que para que pueda existir una identidad del yo, esta debe ser reconocida por el grupo socio cultural humano donde esté inserto.

Para complementar, hay que destacar en términos de Velásquez (2007) que la identidad social tiene en cuenta las relaciones con los otros, con las instituciones y con el uso de bienes simbólicos, se incluyen elementos tales como; reconocimiento de sí en la familia, en los pares/amigos, la adhesión a agrupaciones juveniles, el uso del lenguaje juvenil, la adscripción a sí mismo en un género e identidad sexual. En líneas de complejidad la identidad, Cajías (1996) manifiesta que la identidad es un proceso de acumulación basado en relaciones de diferenciación, nacidas tanto en el interior de la juventud como en relación con la sociedad y el estado; es un proceso participativo en la dinámica de las acciones del grupo, como también una forma de interpelación al conjunto de la sociedad (p. 94).

Es necesario re-preguntarse si conocemos o desconocemos la diversidad de expresiones juveniles, sus modos organizativos, sus disputas territoriales, sus formas de transitar y *habitar* el espacio público y hacerse visible en él, sus estéticas en la construcción de identidades, sus modos de comprender e involucrarse en los conflictos barriales, sus procesos de resignificación de memoria y de las luchas colectivas. Es un proceso de construcción de identidad que se inicia en el reconocimiento del *otro* y desde donde debe partir nuestro pensar y hacer colectivo, nuestra construcción del *nosotros* (Arévalo et. al., 2009).

Para finalizar, tal como advierte Beltrán (2016) ser joven en la escuela hoy es una invención subjetiva, un signo complejo asumible desde la des fundamentación provisoria y siempre abierta, en el camino de las identificaciones sociales habilitadas por ese espacio en tanto espacio público y privado (...) la dimensión subjetiva y el proceso de identificaciones presente en algunas prácticas de escritura juvenil posibilitan repensar el sentido de las prácticas educativas en el espacio escolar, mas allá de loa mandatos funcionales y disciplinares de la escuela moderna. Pensamos que la reflexión sobre el sentido que estas prácticas tienen, permitirá crear nuevas ficciones, nuevas puestas en escena, otros modos de regulación de los tiempos y espacios escolares, en el cual se admitan a los jóvenes no solo como consumidores de cultura, sino más bien como un sujeto social deseante, activo y protagonista de la dinámica cultural.

MODALIDAD DE TRABAJO

8. MODALIDAD DE TRABAJO

La modalidad de este trabajo se va a centrar en una sistematización de experiencia, entendida por Jara (2011) como:

Un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos (p. 67)

Las experiencias, según el autor, son procesos vitales en permanente movimiento, que combinan como se mencionó anteriormente, tanto dimensiones objetivas y subjetivas: las condiciones del contexto, las acciones de las personas que en ellas intervienen, las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada actor, las relaciones personales y sociales entre ellos (p. 100)

En añadidura, la sistematización de experiencias tiene como finalidad explicitar, organizar, y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, para de ese modo convertirlo en un conocimiento producto de una reflexión crítica sobre la práctica (Bernechea García y Morgan Tirado, 2010).

En la misma línea, Jara (2001) plantea que no se trata sólo de una reconstrucción de lo que sucede sino de una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro. En ese sentido, se sistematiza las experiencias para aprender críticamente de ellas y así mejorar la propia práctica, compartir los aprendizajes y finalmente, contribuir al enriquecimiento de la teoría. Como consecuencia, la sistematización de experiencias “permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica” (Bernechea Garcia y Morgan Tirado, 2010, p. 103)

8.1 Caracterización de sujetos

Los sujetos con quienes se realizó la sistematización fueron aquellos jóvenes de edades comprendidas entre 14 a 21 años que formaron parte del taller de producción literaria, espacio que complementaba la incorporación de jóvenes tanto del turno mañana y turno tarde,

provenientes de diferentes sectores populares de la ciudad de Córdoba durante el año 2019, que fue realizada en la escuela IPEM 138 “Jerónimo Luis de Cabrera”.

8.2 Reconstrucción de datos

Para la realización del proceso de sistematización de la experiencia, se utilizaron diversas técnicas como: documentos de información, registros diarios, revisión de documentos institucionales, entre ellos, el proyecto educativo institucional (PEI), los acuerdos escolares de convivencia (AEC), un libro realizado por el Comité del Centenario de la escuela, entrevistas formales e informales, y observaciones áulicas realizadas en el IPEM 138 “Jerónimo Luis de Cabrera”, y en el taller del centro de actividades juveniles (CAJ) sobre producción literaria.

Las observaciones que se llevaron a cabo en este ámbito fueron desde el posicionamiento de participante y no participante. Teniendo en cuenta, que “observar implica un acto total en el cual el sujeto que observa está comprometido perceptivamente en forma holística, es decir, que (...) utiliza las categorías culturales internalizadas que le permiten ordenar y dar sentido a lo que percibe” (Yuni y Urbano, 2014, pp. 39-40). Siguiendo este lineamiento, Guber (2001) sostiene que la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar (p. 62). De acuerdo a la autora, consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Por ende, el objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad (Guber, 2001, p. 56).

Por otro lado, el dispositivo de intervención que tuvo lugar dentro del espacio educativo, fue el dispositivo taller sobre producción de literatura. El taller es entendido por Cano (2010) como:

Un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en el cual cobran importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas (...) el taller como dispositivo dispone un campo de trabajo y una serie de elementos en relación a partir de una definición estratégica, con determinados objetivos (p. 12)

El taller sostiene una concepción diferente de aprendizaje y de la relación entre los sujetos implicados en el mismo, a la planteada por la educación tradicional. Este posicionamiento epistemológico deriva en una metodología de tipo cualitativa, cuyo objetivo es aprehender la perspectiva de los actores, su punto de vista y las condiciones de producción en que se generan los significados, junto a los participantes (Castagno, 2011, p. 64) citado en (Beltrán y Fornasari, 2012, p. 64). Sumado a esto, Ander-Egg (1991) plantea que lo que caracteriza a la docencia dentro de taller, es una pedagogía que reemplaza la clase magistral por la educación mediante la realización de un trabajo conjunto. A partir de una acción o de la realización de un producto, el taller es siempre un proyecto de trabajo que comporta múltiples actividades (p. 32).

De acuerdo a lo que plantean Taborda, Leoz, Piola (2020) el dispositivo taller se la considera una herramienta que da lugar a un amplio abanico de posibilidades para el desarrollo de habilidades y creativities, donde se ajustan objetivos específicos pensando las características del grupo. En el taller se crea un espacio multiplicador de experiencias, donde se crean sentidos, ya que se involucran las vivencias emocionales del sujeto y en tanto esto se produzca implicara la posibilidad del enriquecimiento subjetivo, de cambios en la visión de uno mismo y del mundo.

Siguiendo las consideraciones planteadas por Taborda et al. (2020) el taller se presenta como una dimensión dialógica en donde se produce el intercambio entre dos o más subjetividades. En estos encuentros/desencuentros intersubjetivos pueden tener lugar la identificación, reconocimiento y adquisición de estructuras mentales que posibilitan nuevas formas de enunciarse como sujeto, dando lugar a la complejización de los procesos mentales.

8.3 Consideraciones Éticas

Por último, cabe mencionar dentro de este apartado las consideraciones éticas que alcanzaron relevancia dentro de la experiencia, tales como el secreto profesional, teniendo en cuenta las precauciones de: no incluir nombres personales en mi elaboración, o datos que pudieran revelar la identidad de las personas participantes a los fines de respetar su intimidad y privacidad. Tal como lo establece el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba: “Protege la seguridad y la dignidad de los consultantes, sus familias y comunidades, debiendo resguardar los intereses de las personas a quienes ofrecen sus servicios, cualquiera sea el ámbito profesional de desempeño” (Colegio de Psicólogos, 2016, p.10).

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

9. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

En el presente apartado se desarrolla mi experiencia de práctica con el fin de obtener una visión global de los acontecimientos más importantes dentro la institución, teniendo en cuenta observaciones realizadas, entrevistas formales e informales, archivos, documentos y conversaciones personales con los diferentes actores del establecimiento educativo.

Previamente al ingreso de la institución, me surgieron diversos interrogantes con respecto al rol que ocupa el psicólogo y otros profesionales del campo educativo, principalmente sobre cómo serían los dispositivos de intervención y las estrategias que se llevan a cabo para resolver situaciones que se presentan en cada momento. Esto me conducía a pensar e imaginarme como estaría conformado el equipo de trabajo que se integra por diversos profesionales en este campo, y sobre cuáles serían las demandas que circundan dentro del espacio escolar.

El primer día que ingrese a la institución visualicé no solo la inmensidad de la estructura sino también la antigüedad de la misma, ya que se trata de una escuela secundaria que posee una trayectoria de más de cien años, ubicada en una calle muy transcurrida en el centro de la ciudad de Córdoba capital. Otra impresión que tuve al inicio fue observar la apropiación del espacio que circulaba en cada uno de sus rincones, ya que se podían percibir distintas intervenciones como pinturas, dibujos, carteles con recordatorios de acontecimientos importantes (efemérides), como así también algunas esculturas antiguas que estaban ubicadas en el patio central. Después de observar esto, junto con mi compañera hicimos un pequeño recorrido en la institución guiada por la psicóloga referente, en donde pude ampliar la mirada en cuanto al desarrollo histórico de la escuela y sus respectivos fundadores, también recorrimos los diferentes sectores que comprende esta comunidad educativa como por ejemplo; el sector donde se encuentra el equipo directivo, sala de secretaria y preceptoría, aulas de tutorías, sala de archivos, espacios destinados a la recreación y actividades de los/las jóvenes, también existe un comedor donde funciona el denominado PAIcor⁴ que intenta solventar la necesidad alimentaria de cada alumno/a en situación de vulnerabilidad que asiste al establecimiento. Durante este recorrido también incursionamos el salón de actos o también llamado “salón de usos múltiples”, en donde la profesional referente nos señala que *hace años atrás se trataba de*

⁴ Programa de Asistencia Integral de Córdoba. El objetivo principal que tiene este programa social es contribuir a la inclusión, al crecimiento adecuado y desarrollo de la población escolar en situación de vulnerabilidad, brindando asistencia alimentaria y promoviendo mejoras en los hábitos vinculados a una alimentación saludable.

un teatro muy concurrido, donde personas muy reconocidas y populares de Córdoba venía a mostrar sus obras allí. Actualmente funciona como un espacio de interacción entre docentes-alumnos, donde se ven películas y se realizan talleres docentes (Registro N° 1, Cuaderno de campo, 24/04/2019).

Ese mismo día con mi compañera nos dirigimos a conocer el equipo de apoyo y orientación que se encuentra físicamente alejado del patio central y está separada por un pasillo, mientras me adentraba a ese espacio me fueron interpellando todas las producciones artísticas que se presentaban tanto por fuera del gabinete como al interior del mismo, en ese instante pensé que podía ser un lugar agradable e interesante para trabajar. Este momento fue registrado de la siguiente manera:

Nos recibieron cordialmente la psicóloga referente y la psicopedagoga, tuvimos un primer encuentro donde nos pudimos conocer, y donde ellas nos contaron acerca de sus experiencias y las funciones que cumplen dentro de la escuela, que en ocasiones excede meramente la labor profesional de cada una de ellas. También, nos relataron los proyectos que llevaron a cabo, los que tienen a futuro y sobre un nuevo régimen educativo que se implementó hace poco tiempo en la escuela (Registro N°1, Cuaderno de campo, abril 2019).

Este equipo de orientación estaba conformado por la psicóloga y la coordinadora de curso que también ocupa el cargo de psicopedagoga, ambas dispuestas a revisar y estar atenta a todos los cambios y transformaciones que se dan en las trayectorias escolares de cada alumno/a, haciendo énfasis en las situaciones particulares que exteriorizan los alumnos/as dentro de la escuela, considerando los factores favorecedores y desfavorecedores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, *nos comentan acerca de las demandas que surgen todo el tiempo, y de los escasos recursos que cuentan para generar procesos, sin dejar de lado las condiciones más favorables que ocurren en el escenario escolar (Registro N°1, Cuaderno de campo, abril 2019).* Cuando nos comentaron acerca de esto, nos expresaron que podríamos participar de entrevistas, talleres docentes, observaciones áulicas y reuniones del equipo, de esta manera nos otorgaron un lugar privilegiado para la observación y la participación.

Durante esa semana pudimos apreciar diferentes modos de funcionamiento interno, como así también varias entrevistas que significaron una aproximación al rol del psicólogo dentro de la institución. Algunas de esas entrevistas estaban orientadas a centrarse en la situación particular de padres-alumnos que se preocupaban por situaciones intra/extra-

escolares, problemas personales, con los pares, que en algunas ocasiones se solicitaban derivaciones hacia otros/as profesionales de otros ámbitos.

Debido al exceso de situaciones problemáticas y al desconocimiento sobre como intervenir opté en las primeras entrevistas en posicionarme como observadora no participante, ya que desde este lugar pude pensar y reflexionar críticamente sobre el posicionamiento de mi psicóloga referente que constantemente buscaba promover un espacio de dialogo, sin diagnosticar ni etiquetar, con el único sentido de recorrer alternativas que sean las más adecuadas para cada caso.

En esos días se dio la oportunidad de conocer a quien formaba parte del colectivo cultural “Jeta Brava” (JB), se trataba de un profesor de lengua y literatura que años anteriores coordinaba talleres del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que en ese entonces se constituía como una propuesta destinada a la formación y el desarrollo personal de los jóvenes. El equipo técnico de esta escuela fomentaba estos espacios desde hace varios años. De esta manera, en años anteriores fue que con la ayuda de diversos actores sociales pudieron llevar a cabo talleres de producción literaria, particularmente uno se dictó en el Jerónimo Luis de Cabrera (JLC) y otros en diferentes sectores populares de la ciudad de Córdoba. Nos relató que con mucha dedicación, compromiso y presupuesto se logró crear un libro con poemas, rap, historias y relatos recopilados de estudiantes tanto de esta escuela [JLC] como de otros espacios culturales y educativos que apuestan a la participación juvenil; siempre enmarcada dentro del dispositivo taller que funcionaba a contra-turno del horario escolar y además se podía acceder de manera voluntaria. El objetivo principal de estos talleres era que cada participante pueda tener la misma oportunidad de producir diferentes tipos de escrituras, poemas y mini-relatos para que los jóvenes sean quienes construyan lo que desean y puedan articular lo que se entremezcla en sus vidas cotidianas, lo cultural y lo popular. Ese día en particular el profesor se encontraba allí con el objetivo de acercarlos a algunos/as estudiantes del JLC el libro llamado “*A su corazón que emana pólvora*”- el libro de literatura, material que fue concretado a raíz de los talleres de literatura- para que cada uno/a pueda observar sobre lo que habían elaborado en conjunto y pudieran opinar al respecto, además de comentarles cómo se llevaría a cabo la presentación dentro de la escuela. Esto me resulto muy importante a considerar ya que significaba visibilizar todo un proceso que pudo ser concretado a partir de arduos procesos de sociabilización, experiencias que parecían resultar muy significativas para aquellos jóvenes considerándolos como sujetos activos y seres capaces de protagonizar su realidad con fines de transformarla. Personalmente me llamo la atención que se trataba de un proyecto dedicado exclusivamente

para jóvenes de sectores populares donde se pone en primer plano reivindicar el valor popular de la palabra.

Luego de esto, también pude presenciar otras entrevistas en donde pude obtener mucha más información de la que ya había registrado en cuanto a hitos históricos, algunos proyectos en marcha y momentos más relevantes ocurridos hasta ese momento en la institución. Asimismo, la psicóloga se refiere también a un cambio muy importante establecido en la escuela en cuanto al régimen académico⁵, se sostiene que estas modificaciones forman parte de una prueba piloto que está llevando a cabo el Ministerio de Educación de la provincia. Tanto la psicóloga como la psicopedagoga nos comentaron que este cambio ha funcionado para intentar reducir los niveles de ausentismo, deserción y evitar que los alumnos se queden en condición de libres. Por otro lado, la profesional referente hace alusión a la creación de diferentes espacios donde se brindan herramientas para pensar sobre la búsqueda del placer, nos menciona que poseen una secretaria de la diversidad, conformada por varios alumnos del turno tarde, encargados de poner en debate y tensión diferentes temáticas como violencia, noviazgo, discriminación, género, etc.

Pasaron los días y me fui sintiendo más relajada de aquel primer día. Me fui posicionando de otra manera, tratando de comprender las diferentes posturas que emergieron en la escuela, considerando que esta escuela en particular está ligada a la reforma del régimen académico como una cuestión clave al momento de pensar la dinámica de la misma, y tratar de comprender cuáles son los efectos que advierten los alumnos ante el cambio. En esos días, la psicopedagoga nos invitó a participar de una charla informativa acerca de la tercer materia ⁶que se trata de un beneficio que tienen los alumnos que adeudan materias (beneficio promulgado por la reforma educativa) pero este turno adicional tiene ciertas condiciones, *la psicopedagoga nos cuenta que se trata de un cursado en el aula, pero que éste cursado es contra-turno, que esa es la diferencia que tienen con otras escuelas. Además, solo se puede tener tercer materia si es que hubo algún intento de rendir la materia el año anterior, es decir, que se tiene en cuenta el proceso previo que tuvo cada alumno* (Registro N° 3, Cuaderno de campo, abril 2019).

A raíz de todo lo que se fue articulando en el transcurso de la charla pude notar diferentes situaciones que cada uno necesitaba expresar. En ese momento la psicopedagoga otorgo un sentido de la escucha muy particular, se posicionaba con cierta cercanía hacia cada uno de ellos.

⁵ Régimen Académico de la educación secundaria de la Provincia de Córdoba- 2018

⁶ Resolución 05/2010

Durante esa semana también participamos de talleres docentes donde se planteaban diferentes estrategias útiles a la hora evaluar a los alumnos, sobre las maneras particulares de cada docente para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza- aprendizaje, sobre el vínculo docente-alumno. El asistir a este encuentro me pareció importante para considerar las diferentes perspectivas de los/las diferentes educadores que desde su posición subjetiva interpretan las experiencias que se producen en el aula. *En otro de los talleres que participamos la directora de la institución señala la importancia de reconocer el esfuerzo y la dedicación de parte de los alumnos, sostiene que algunos jóvenes participaron en la concreción de un libro que podría ser presentado en la feria del libro, en ese momento hizo alusión al apoyo y la contención que deberían brindar todos siendo una comunidad educativa* (Registro N°4, cuaderno de campo, 03/05/2019).

Una vez que obtuve un marco y organización de todas actividades diarias, los horarios y las clases de cada curso, empecé a realizar observaciones áulicas. Al comienzo interpreté que estaba invadiendo un lugar, ya que se trataban de espacios conformados por alumnos y profesores, donde las miradas se hacían presentes con gran intensidad. Sin embargo, después de la primera presentación todo procedió de una forma más amena, la mayoría comprendidos en sus asuntos por ende las miradas se desviaron y hasta pasaba desapercibida.

Pasando los días nuestra referente nos comenta que se está planificando llevar a cabo una intervención para la presentación del libro "*A su corazón que emana pólvora*" que fue desarrollada por el proyecto de literatura extra áulico anteriormente mencionado. Por lo tanto, junto con mi compañera y el equipo que conformaba el gabinete psicopedagógico en ambos turnos, confeccionamos la instalación para la presentación del libro se llevó adelante una intervención en la sala de actos, siendo este un acontecimiento importante para poder acompañar a los jóvenes. También me sirvió para dar cuenta, que a los jóvenes que participaron en este proyecto se les puede otorgar muchas más posibilidades de expresarse y, que de ésta manera ellos/as puedan ir construyendo su propia identidad. El día de la presentación fue muy emotivo, se encontraban presentes los autores del libro, padres de los chicos/as, docentes, directivos, los coordinadores a cargo del proyecto y personas de distintos medios de comunicación, etc. Luego de esto, varios coordinadores del proyecto relatan sobre cómo nace el proyecto, y como fue progresando en el tiempo, comentan que este proyecto está enmarcado en un colectivo cultural denominado "Jeta Brava". La propuesta educativa era poder reunir a adolescentes que tuvieran interés de evocar frases, poesías, relatos, intentando revalorizar las expresiones populares de los jóvenes, y que estos pudieran alzar sus voces al materializar su

mundo interno. Uno de los presentadores señala que el colectivo fue fundado sobre la idea de un espacio donde se lleve a cabo la creación literaria mediante talleres de producción para jóvenes en cinco diferentes territorios de la ciudad de Córdoba; Alberdi, Argüello, Campo de La Ribera y El Sauce. Los textos en este libro sintetizan la diversidad y heterogeneidad de una voz literaria emergente y latente cargada de diferentes miradas, emociones, deseos y potencialidades sociales, personales y familiares. Se hizo hincapié en poder darles voz a los jóvenes a través de la escritura, en ese momento uno de los talleristas expresa: *“es un espacio muy importante para la formación y discusión en torno al hacer literario”* (Registro N° 11, cuaderno de campo, 16/05/2019). Los que participaron del mismo fueron invitados a ubicarse frente al escenario donde cada uno con su libro en mano comenzaron a hablar sobre sus experiencias en el taller, y lo importante que había sido este evento para compartir con otros múltiples fragmentos que surgieron de momentos muy significativos para cada uno de ellos/as. Esta situación me llevo a reflexionar acerca de las interacciones construidas entre jóvenes y los diversos espacios que promueven prácticas de participación cultural, convirtiendo y cuestionando la estigmatización social que generalmente se basa en resaltar aspectos negativos sin tener en cuenta las potencialidades que pueden desarrollar en el ámbito social-cultural.

Después de este evento tan importante, pasaron los días, y junto con mi compañera de práctica nos parecía importante retomar las observaciones en los diferentes cursos que teníamos en mente, en algunos participe de manera más activa permitiéndome tener un acercamiento en donde me contaron acerca de sus intereses, sus actividades, sus inquietudes, etc.

Dentro de los talleres en donde participe como observadora no participante, cabe destacar el taller sobre educación sexual integral (ESI) en donde se exponían en rasgos generales sobre los nuevos paradigmas y las nuevas concepciones que se dirigen a considerar un enfoque integral de los sujetos. *Una psicóloga que conformaba ese grupo de talleristas, comenzó a explicarles que son procesos muy subjetivos e inconscientes, que no se da de un día para otro, y lo que la escuela debe hacer es acompañar y dar derechos, aun cuando la familia no lo quiera así o no quiera que lo llamamos por ese nombre, es lo que corresponde por respeto al sujeto... “la identidad se va formando a veces mucho antes de la adolescencia, se siente”* (Registro N° 19, Junio). Concluyo con algunas palabras haciendo alusión a la importancia de que cada docente puede incorporarse aún más, informarse sobre todo lo que acontece en la sociedad para estar más actualizados.

En los días que transcurrieron nuestra referente nos fue proponiendo ideas y guiándonos en diferentes actividades que podríamos asistir. Una de aquellas propuestas fue la de concurrir

al taller denominado “*Construyendo mi propio monstruo*” que se desarrolló en el “Archivo Provincial de la Memoria”. Ese día se hicieron presente diversos grupos de estudiantes que iban acompañado con sus respectivos docentes. Una vez que ingresamos nos ubicamos junto con mi compañera en el patio del lugar, entre los estudiantes y los adultos responsables. Al inicio se presentaron dos pasantes quienes empezaron a tocar y cantar canciones relacionadas al encuentro, luego de esto se presentó la disertante Marlene Wayar expresando que ella era psicóloga social trans. Sostuvo que la idea del taller era que sea un debate compartido, en las que todos/as pudiéramos participar, *resaltó la importancia de los vínculos, habló acerca de la importancia del respeto por el otro, que nadie es uno sin el otro. Comenta lo difícil que es ser aceptada socialmente por el simple hecho de ser trans, aunque no solo a nivel social sino también familiar (Registro N° 25, cuaderno de campo, 26/06/19)*. Uno de los aspectos que más me llamo la atención de la charla fue que habló sobre el concepto de violencia, realizó un paralelismo entre la violencia que sufría el colectivo de mujeres trans y la que habían sufrido todos aquellos violentados en la época de la dictadura militar. Sumado a esto, la psicóloga destaca la importancia de frenar con las injusticias, la importancia de poder expresar y poner en palabras lo que a uno le pasa internamente. En ese momento se dirigió a los estudiantes ya que manifiesta que es uno de los ámbitos donde más se encuentra atravesada la violencia.

En la segunda mitad del año (julio-noviembre) de mi práctica me parecía importante poder enfocarme a delimitar mis objetivos y en visualizar algún espacio en donde suponía que iba a poder desempeñarme desde mi rol, es por eso que en base a mi interés personal y al recorrido de actividades escolares/extra-escolares, ubique mi deseo de integrarme en el taller de producción literaria tratándose de un proyecto que desestructura con lo establecido a nivel educativo y formal, ubicando a los jóvenes como protagonistas de esos espacios.

Unos días previos a que inicie el taller de literatura procedimos a hacer la difusión del mismo para que los jóvenes puedan optar por hacer otras actividades a las estrictamente académicas. Recorrimos junto con mi referente y el coordinador del taller por la mayoría de los cursos durante el turno mañana comentando en relación a como se iban a llevar a cabo la modalidad del taller, teniendo en cuenta que se trata de un lugar establecido para que los jóvenes tengan la posibilidad de expresar lo que muchas veces no pueden hacer en el aula o en otro sitio. En la mayoría de los cursos varios jóvenes se notaban interesados ya que se inscribían o tenían interrogantes al respecto, inclusive algunos que ya habían participado en años anteriores por ende ya tenían una idea de la estructura del taller.

En este momento, empecé a replantear el enfoque de mi trabajo, por lo cual la delimitación del eje sufrió varias modificaciones, el interrogarme sobre el proceso de mi práctica me posibilitó la apertura de nuevos pensamientos y otros sentidos. Comencé a repensar a los jóvenes desde otro lugar, considerando tanto sus aspectos individuales, sociales y culturales. Para seguir en la misma línea, en esos días pudimos presenciar una entrevista de un pre-adolescente de primer año y su madre, el motivo estaba ligado con que el estudiante había sido amonestado en varias oportunidades por cantar rap durante las clases. La psicóloga referente indago acerca de sus intereses en relación a la música, y fue ella quien le propuso que se inscribiera en el taller de música o de literatura. Esto me pareció importante porque fue una manera de posicionarse en comprender lo que sucede más allá de lo puramente observable.

Por otra parte, la convocatoria había tenido repercusión, ya que ese primer jueves de taller se habían presentado alrededor de veinte jóvenes de diferentes edades. Luego de que el tallerista hiciera la presentación del mismo, y contara acerca de toda la trayectoria que vienen conduciendo desde el colectivo cultural denominado “Jeta Brava”, nos preparamos para la instancia de presentación, cabe destacar que estaban presentes algunos del turno mañana y otros del turno tarde, en su mayoría los últimos años. Al momento de mi presentación y expresar como sería mi rol en el taller, me sorprendió el hecho de que algunos/as ya me reconocían ya sea de los recorridos por las aulas o desde mi presencia en el espacio de gabinete. Ese primer día fue de gran importancia ya que se pudieron dar a conocer los objetivos del taller, los proyectos a futuro y exponer las ideas que suelen suscitar en cada uno de los encuentros.

La dinámica de los talleres se desarrollaba de la siguiente manera; en primer lugar, el coordinador llegaba con una propuesta de algún autor, con historias, poesías, relatos disparadores que sirvieran como articuladores a la hora de que los jóvenes construyan sus producciones (la disposición espacial era muy variada, en algunas oportunidades se podía visualizar un acercamiento más estrecho para compartir y producir, otras veces se volvía un espacio más disperso pero que servía también para llevar adelante estas producciones). En segundo lugar, el coordinador les asignaba una consigna acorde a las temáticas que se fueran a trabajar en el transcurso de día, que solían estar relacionadas sobre la perspectiva que tienen los jóvenes sobre la sociedad, sus prácticas sociales, su vida cotidiana, experiencias personales, sus vínculos familiares y sociales. Es decir, en cada encuentro se demostraban expresiones sobre necesidades sociales que van más allá de las instancias de la escuela, diferentes escritos en los que solían plasmarse aspectos significativos para cada uno de estos jóvenes.

En última instancia, los jóvenes procedían a escribir lo que surgía en el momento escribiendo y verbalizando diferentes situaciones que solían ser placenteras o no, pero que de todas maneras eran puestas en escena y compartidas con los demás. En el grupo se entremezclaban aspectos subjetivos, representaciones y opiniones que cada uno expresaba en torno a algún escrito, a su vez se creaban momentos de reflexiones grupales que enriquecían esta construcción de saberes. Sin embargo, en algunas ocasiones emergieron episodios inesperados con mucha carga emocional al punto de quebrantar en llanto, ante esto el coordinador y algunos jóvenes que ya habían experimentado el taller manifestaban los siguientes dichos: *“en otros talleres pasaba que terminábamos llorando todos”* *“a veces este espacio suele ser catártico”* (Registro N° 39, cuaderno de campo, 29/08/19)

Cabe destacar que en los primeros encuentros me posicioné desde la escucha activa, entendí la importancia de no intervenir anticipadamente y fomentar la escucha. Al transcurrir los días me fui dando cuenta que muchas de las manifestaciones o expresiones literarias lograban tener un efecto re-componedor ante diferentes situaciones que en ocasiones provocaban malestares en estos jóvenes. Además, las intervenciones del coordinador eran fundamentales para conservar el encuadre y estructura del dispositivo, procurando crear esas condiciones que servían para orientar la tarea del grupo e intentar cumplir con los objetivos propios del taller.

Además de la producción de escritos en el taller, es necesario reiterar que se llevaron a cabo otras actividades de las cuales los jóvenes también fueron protagonistas como la presentación del libro *“A su corazón que emana pólvora”* en la feria del libro, festival de hilos culturales (llevada a cabo en la plaza de Arguello de la ciudad de Córdoba), presentación en el “Centro Cultural La Piojera”⁷ y la visita a “La Perla”⁸.

El día que fuimos convocados a la feria del libro pudimos observar por la mañana el taller de rap, que lo llevaron a cabo un grupo de este género, llamado “Zona de Cuarentena”⁹. Esta mañana nos encontramos a varios alumnos del JLC, al coordinador del taller de producción literaria y nuestra referente. Por su parte, el taller de rap fue una jornada muy dinámica, donde se plantearon interrogantes acerca de este género musical, inclusive algunos alumnos se animaron a cantar e improvisar, con algunas palabras disparadoras que había propuesto el

⁷ Centro Cultural “La Piojera”. Fue declarado Bien de Interés Histórico Nacional por consejo de la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos —decreto nacional 1.162

⁸ La Perla. Se trata de un espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. Entre 1975-1978 fue un centro clandestino de detención, tortura, exterminio más importante de la provincia de Córdoba.

⁹ Banda de rap nacida en el seno de Barrio Los 40, Barrio Arguello. Córdoba

tallerista (vocalista perteneciente al grupo musical Zona de Cuarentena). Se hizo mucho hincapié en lo que genera el rap, como una manera de expresarse, el ser uno mismo, de pelear sin golpear al oponente, de la importancia de las palabras.

Por la tarde nos quedamos para presenciar la presentación de Jeta Brava, que fue particular ya que era otro escenario, se animaron a hacer un recital poético, y también se cantaron algunas canciones. A mí me pareció sumamente importante, además, observar la presencia de los familiares y amigos que se acercaron y estuvieron acompañando en el lugar. Luego de esto, *se presentaron a hablar dos personas a hablar sobre cómo nace el proyecto y como fue progresando en el tiempo, ya que se trata de un arduo trabajo que no se realizó de un día para otro. Son varios los adolescentes que participaron y que son de distintas zonas de la ciudad de Córdoba, rescatan que el libro es el resultado de varios espacios, dos de Arguello, dos del Sauce, uno en el Campo de la Rivera, otro en Alberdi que se dictó en el salón de actos del Jerónimo Luis de Cabrera* (Registro N° 11, cuaderno de campo, 16/05/19). Dicha presentación fue similar a la que fue llevada a cabo en el centro cultural comunitario “La Piojera”, en esta oportunidad los jóvenes se encontraban atrás del telón del escenario, preparándose sobre lo que iban a presentar aquel día. Antes de eso, se efectuó una proyección con los diferentes protagonistas y autores juveniles del libro, con sus diferentes escritos adjudicados en el libro. Se expresaron con gran fluidez y naturalidad, logrando captar la atención de todos los presentes en el lugar, tornándose un momento muy emotivo.

Otro evento importante fue asistir al primer Festival de Hilos Culturales el cual fue organizado en el marco del programa que llevaba adelante la Secretaria de Extensión y la Prosecretaria de comunicación Institucional de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y jóvenes militantes de Argüello. *Fue llevada a cabo en la plaza “Las Palmeras” del barrio mencionado, allí se encontraban presentes jóvenes y otras personas que también forman parte de JB, fotógrafos, colectivos barriales. Apenas llegamos unos estudiantes de la facultad de arte se proponían ofrecerles a los jóvenes de Jeta Brava un espacio para actuar, desenvolverse de otra forma, recomendaciones de cómo podrían soltarse un poco más en el escenario, de sacarse los miedos* (Registro N°56, cuaderno de campo, 19/10/19).

Por otro lado, las actividades que se desarrollaban ese día eran múltiples, se presentó un grupo de música a tocar en vivo, funciones teatrales, en simultáneo se brindaban talleres interactivos de producción artística y actividades lúdicas para todas las familias (encuadernación, literatura/rap, armado de títeres). También se realizaron ferias de ropa, de libros y comida casera. Seguidamente, los jóvenes de JB se subieron al escenario para

presentarse y realizar su recital poético, podía observar los rostros que denotaban entusiasmo por contar su frase o discurso poético.

Cabe resaltar que en los últimos meses de la práctica nuestra referente nos propone junto con mi compañera una intervención para realizar en la institución, acorde a todo lo que veníamos trabajando y nuestro interés hacia lo artístico comenzamos a llevar a cabo la planificación de la intervención denominada “Poesía en las rejas” que tenía como objetivo visibilizar en las rejas de la escuela mensualmente diferentes temáticas de poesías o frases musicales (literatura juvenil, rock, poesía multilingüe, escritos de escritores desaparecidos). Acordamos de poner en cada columna de la escuela una flor diferente con los colores que representaba la bandera de la diversidad, fue un trabajo que permitió poder ampliar aún más los lazos adentro de la comunidad educativa. También, la instalación tuvo repercusión en las personas que robaban poesía, se podía ver reflejado en los siguientes dichos retenidos: *“Una mujer que pasaba por la calle me pregunta si estábamos festejando algo, me pregunta si se puede llevar un fragmento de poesía a lo que procedo a comentarle de que se trata de una muestra de poesía permanente, que justamente ese día nuestro objetivo era poner poesía chilena debido a todo el estallido social que estaba ocurriendo en aquel país. Por otro lado, me comenta que tiene un hijo que antes venía al Jero, que estaba muy contenta de que hiciéramos eso, de visibilizar poesía”* (Registro N° 57, cuaderno de campo, 24/10/21)

Los últimos encuentros de talleres fueron muy significativos ya que se habilitó la posibilidad de participar en varios espacios culturales, siempre teniendo como protagonistas a los jóvenes. La salida al ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) “La Perla”¹⁰ fue una de las últimas del año y particularmente una de las más movilizadoras en el contexto de mi práctica. Programamos para salir todos juntos/as el día 23 de noviembre del corriente año, desde la terminal de autobús para dirigirnos a la localidad de Malagueño, ubicación en la que se encuentra el ex centro clandestino que ahora se trata de un Espacio De Memoria. En nuestro recorrido por el museo fuimos observando diferentes muestras, testimonios, experiencias, entre otras intervenciones artísticas que se encontraban en el lugar. Esta salida educativa permitió conocer el sitio y profundizar acerca del terrorismo de Estado en la ciudad de Córdoba y los procesos de lucha por la Memoria, Verdad y Justicia a partir de

¹⁰ Actualmente ex centro clandestino “La Perla”. Fue uno de los centros clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) más grande del país (Argentina). Comenzó a funcionar con el golpe de estado del 24 de marzo de 1976 hasta fines de 1978, se estima que en ese periodo se tuvieron en cautiverio a más de 2200 y 2500 personas, siendo que la gran mayoría en la actualidad aún sigue estando desaparecida.

diferentes actividades y ejes que se fueron articulando aquel día. La primera actividad fue coordinada por una psicóloga y otra agente de salud pertenecientes al Ministerio de Salud de la ciudad de Córdoba. Las profesionales optaron por empezar a trabajar los derechos sexuales y reproductivos con una actividad específica, en la cual se pudieran conformar grupos con el fin de crear nuestra propia figura humana con diferentes materiales que nos fueron otorgados, también explicar grupalmente que significaba y que características tenía esa figura. Por otro lado, permaneciendo cada uno con sus respectivos grupos, tuvimos que debatir sobre un caso de una adolescente en la cual surgieron interrogantes acerca de los vínculos extra-familiares, sobre los derechos que pueden estar vulnerados en algunos casos, también pusimos en debate temas relacionados a la sexualidad, a los primeros noviazgos, a las posibles intervenciones ante situaciones abusivas (Registro N° 62, cuaderno de campo, 14/11/2019).

En la mitad de la jornada fue oportuno presentar gran parte del trabajo desarrollado en el taller que conforma al colectivo cultural Jeta Brava, una construcción de relatos, poesías, narraciones que lograron ser concretadas en un libro y ese día pudieron ser compartidas junto a otros grupos estudiantiles. Casi al final de la visita unos jóvenes que estaban haciendo rap nos invitaron a improvisar con ellos, entre todos fuimos aportando diferentes palabras de las cuales podríamos hacer uso, como por ejemplo; “libertad” “amor” “cultura” “memoria” “alegría” “rap” “música” “felicidad” “fútbol”. Las oraciones de las canciones se fueron articulando en conjunto, siempre tratando de otorgarle un lugar al otro, permitiendo el punto de vista de los demás.

Durante todo el encuentro nos enfocamos en reflexionar acerca de la historia que nos atraviesa, la vinculación entre el arte, la política y la literatura. Resulto imposible no pensar en esa época de dictadura donde la censura y la prohibición estaban dirigidas hacia las expresiones culturales. Fue una jornada cargada de emociones, un espacio que permitió pensar las experiencias organizativas de los jóvenes en tanto reivindicación de derechos, entendiéndolas dentro de un proceso histórico, como continuidad y consecuencia de otras luchas.

9.1 Articulación teórico-práctica

A continuación, se presenta en análisis de la experiencia de la práctica pre-profesional supervisada, a los fines de interpretar la experiencia acontecida e intentar dar respuestas a los objetivos planteados en el trabajo propuesto.

9.1.1 EL TALLER DE PRODUCCIÓN LITERARIA: UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA E IDENTITARIA

“Cuando es de verdad, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos o por los poros, o por donde sea...”

(Eduardo Galeano, 1987)

Con el fin de crear un acercamiento a la dinámica que se empleó durante todo el proceso del taller, es relevante caracterizar aquellos jóvenes que asistieron y participaron activamente del taller de producción literaria. Aquellos jóvenes provenían de diferentes sectores populares de la ciudad de Córdoba, algunos/as asistían regularmente al JLC, otros/as se trataban de ex estudiantes del JLC que también pertenecían al colectivo cultural “Jeta Brava”, además en el proceso de los últimos talleres se sumaron dos jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, también con el objetivo de realizar su trabajo integrador final.

El taller de literatura fue realizado en el transcurso del mes de julio hasta el mes de noviembre del 2019, se dictaron todos los jueves en el horario de 13 a 15 horas, por lo cual algunos de los estudiantes que participaban del turno mañana se quedaban a contra turno. El mismo se llevaba a cabo en la sala de música de la institución escolar, que se encontraba en el segundo piso (Registro N° 39, 29/08/2019). En este taller se incluyen los diferentes modos de hacer literatura tales como: poesías, poemas, relatos, cuentos, rap, hip-hop freestyle, frases, etc. Cada uno de estos jóvenes luego de cumplir con la consigna, realizaban una lectura en voz alta y se compartía cada una de las producciones con los demás participantes. Se fue transformando en un espacio de experiencia compartida en la que cada uno/a encontró su modo de enriquecer su subjetividad en la grupalidad.

Cabe destacar que la gran mayoría de los/las jóvenes que formaban parte del taller de producción literaria también formaban parte del colectivo cultural “Jeta Brava”, siendo una organización que nace a fines del año 2014 y principios del 2015 a través de la militancia territorial en periferias de la Ciudad de Córdoba principalmente en Villa Urquiza. Posteriormente, nace la idea de poder empezar a conformar un colectivo para aquellos jóvenes que estaban en esa búsqueda de construir literatura como herramienta de expresión popular (Registro N° 61, cuaderno de campo, 07/11/2019). De esta manera, se comienzan a inaugurar nuevas socialidades, nuevos espacios de pertenencia y de construcción de identidades, que tienen un fuerte impacto en las subjetividades de estos jóvenes (Acevedo et.al., 2021). Luego de un proceso extenso, de diversos atravesamientos, de recorridos en espacios comunitarios donde se desplegaban producciones literarias, se abrió la posibilidad de establecer un taller de literatura en el ámbito escolar, M comenta que “hubo un acuerdo con la directora para empezar a dar el taller en la escuela”, “en la difusión del taller, comentamos a los diferentes cursos la modalidad del mismo, los horarios, aclarando que si tienen alguna materia que se les superpone pueden comunicarlo con el gabinete de la escuela” (Registro N 37, cuaderno de campo, 27/08/2019). Esta flexibilidad proveniente de la institución denota la importancia que se sugiere a las actividades culturales. De esta manera, los roles que cumplen tanto educadores y equipo directivo, estaban relacionadas a poder otorgar a aquellos jóvenes que transitan por la escuela la posibilidad de ampliar y desplegar sus experiencias personales y sociales, favoreciendo sus procesos formativos, pero principalmente se enfoca en el ámbito social, lo que se encuentra por fuera de la estructura formal (Escobar et.al., 2015). En este sentido, el profesor de literatura que coordinaba el taller, recalca la idea de favorecer el protagonismo y la participación hacia espacios internos y externos de la escuela, además, señalaba la importancia de poder vivenciar al taller como un espacio que no solamente promoviera la elaboración de literatura, sino considerarla como un espacio de escucha, en dichos propios de M: “no es necesario que escriban y tengan que decirlo” “se va a dar cuando estén preparados” “pueden escuchar solamente” (Registro N° 41, 05/09/2019).

9.1.2 REVALORIZANDO ENCUENTROS PARTICIPATIVOS JUVENILES: CONSTRUYENDO ESPACIOS PROPIOS

(...) y precisamente
debemos sobrevivir creativamente
a los grandes sismos de la historia
a las grandes fracturas sociales,
al quebranto de las culturas (...)
René Kaës

Para aproximarnos a una concepción de participación, podemos acudir al planteamiento de Rotondi (2011) porque señala que “la participación es un proceso en movimiento que sucede con interconexiones de lazos sociales, de intereses comunes, que genera conciencia y posibilidades de concreción de otros derechos”. Esto se ve reflejado en los dichos del coordinador cuando plantea que el taller literario se fue generando desde muchas posturas, múltiples puntos de vista, donde los objetivos se orientaban a generar condiciones para pensar críticamente ciertas cuestiones sociales con el fin de reflexionar sobre nuestros derechos. No obstante, la intencionalidad era poder discutir no solamente con lo que respecta al lugar donde viven los jóvenes, sino también sobre conflictos y/o problemáticas sociales en las que estuvieran atravesados (Registro N° 60, 7/11/2019). Siguiendo esta misma línea, se comprende entonces que la participación juvenil está dada como un proceso en el cual los jóvenes logran emprender de manera colectiva, una lectura de las problemáticas que los atraviesan como generación (Rotondi, 2011). En cada uno de los talleres se manifestaron una multiplicidad de problemáticas en diálogo abierto, en relación a conflictos sociales, históricos, familiares, en cuanto a relaciones sexo-afectivas, política, trabajo, sistema educativo, momentos de diversión fuera de la escuela, ocio, relaciones de pares, etc. Esto se pudo reflejar en la concreción material en un libro propio (impreso y publicado en el año 2019), donde diversos jóvenes consiguieron plasmar situaciones personales, relatos ficticios, y cuestiones ligadas al plano social, con el fin de transmitir y expresar una voz propia. El día de la presentación del libro, varios de ellos/a estaban muy satisfechos por lo que pudieron construir, expresando lo siguiente:

A- *“Siempre a los adolescentes nos ven como revoltosos, o que no sabemos hacer mucho y causamos solamente problemas, y en esta ocasión resulta ser que veo mi nombre en un libro, soy una de las autoras de este libro”* (Registro N° 11, 16/05/2019).

O- *“Es una forma de soltarme, de no guardarme tantas cosas y de expresarme más. Ahora lo que más me gustaría escribir es sobre lo político y lo social”* (Registro N° 11, 16/05/2019).

J- *“Poder crear vínculos afectivos a la hora de leer, leerlo con todos los sentimientos, mostrar que la literatura no es algo elitista sino algo que podemos expresar como jóvenes y con nuestro propio lenguaje popular, con ese lunfardo de palabras que tenemos que son alta poesía. También escuchar los textos de los compañeros y que te abran la cabeza, es una forma de enriquecernos como personas”* (Extracción del diario “La Tinta”, 23/05/2019).

No hay que perder de vista que nos referimos a jóvenes de sectores populares que son capaces de formar un juicio propio con el fin de poder expresarlo en todos los aspectos que le conciernen y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta (Cajiao, 1998). Esto puede ejemplificarse en el siguiente dicho del coordinador del taller:

M- *Lo que intentamos hacer cómo colectivo cultural, es pelear por un mundo mejor, un mundo inclusivo, donde todos/as podamos decir lo que pensamos, lo que sentimos, expresarnos sin violencia, con pluralidad de voces, que sea bien heterogéneo* (Registro N° 54, 10/10/2019).

Muchas de las expresiones que se fueron instalando en la mayoría de los talleres estaban ligadas a la verbalización sobre la vida cotidiana, esto se vincula con lo que define Francés (2008) sobre las identidades colectivas, ya que aclara que se construyen alrededor de espacios de acción relacionados con la cotidianidad. Estas características sobre la vida cotidiana se podían ver reflejadas en las expresiones de algunos jóvenes, visibilizándose los diferentes lugares en torno a la vida diaria que transcurren de manera frecuente:

B- *“Yo me inspiro para escribir a la mañana en el colectivo”* (Registro N° 57, cuaderno de campo, 24/10/2019)

L- *“yo escribo canciones en el colectivo”* (Registro N° 57, cuaderno de campo, 24/10/2019)

A- *“yo me junto con mis amigos del barrio a hacer presentaciones de distintos géneros musicales, me gusta todo, el tango, la ópera, la cumbia y el cuarteto”* (Registro N° 44, cuaderno de campo, 14/09/2019).

Uno de los espacios mencionados que es muy significativo en la cotidianeidad de estos jóvenes se refiere a lo que ocurre en los barrios. Sobre esto, Bastan y Paulín, (2016) sostienen que la dinámica del barrio reviste rasgos radicalmente diferentes de lo que propone el espacio escolar. Principalmente en lo que refiere al grado de apropiación territorial por parte de los jóvenes. Esto puede verse reflejado en una de las poesías que expresa uno de los jóvenes:

A: “Decime de donde sos y te digo quien sos...frase que casi siempre me dicen cuando respondo del barrio donde soy...se estremecen...
Soy de Arguello, más preciso como el lugar apodado como Alí Babá y más conocido como los 40 ladrones (...)
Donde hay pibes drogadictos, ladrones, vagos...nos ven como marginales, la verdad que solo muestran cosas malas...
En este lugar hay gente laboradora, pibes con ganas de progresar, muchos talentos...
Somos un lugar, el lugar lo hacemos nosotros, humilde pero con muchas cosas
(Registro N° 57, cuaderno de campo, 24/10/19)

Este escrito da cuenta que en muchas ocasiones persisten modos de representaciones tendientes a concebir al joven como un problema, un riesgo o peligro. Aunque, por otro lado, también el barrio se revela como un espacio que da lugar a la construcción identitaria (Beretta, Laredo, Nuñez y Vommaro, 2019). Sin embargo, también en otros escenarios como la calle que si bien resulta atractiva, también aparece como peligrosa, una peligrosidad en tanto las y los jóvenes pueden ser objeto de estigmatizaciones y discriminación social (García y Paulín, 2015) como cuando uno de ellos sostiene: “*es muy bueno escribir en el cementerio, hay tranquilidad*” “*a mí me da más miedo el barrio que está cerca...que el cementerio en sí*” (Registro N° 55, 17/10/2019). Muchas veces el taller -en concordancia con lo mencionado- significaba un espacio de resguardo y cuidado.

Claramente resulta pertinente sostener que lo fundamental de la participación juvenil es que esta puede trasladarse a otros ámbitos; individual, dinámica familiar, organizaciones e instituciones sociales, políticas sociales y públicas, promoviendo posteriormente ámbitos más igualitarios y democráticos (Nirenberg, 2006) esto pudo percibirse en las diferentes actividades y propuestas en relación al taller de literatura que se fueron desarrollando en la última etapa del año, tanto dentro como por fuera de la institución, por ejemplo: el día de la presentación del libro “*A su corazón que emana pólvora*” en la escuela, donde “se presentaron a hablar sobre cómo nace el proyecto y cómo fue progresando con el paso del tiempo. Son varios adolescentes que participaron, que son de diferentes zonas de la ciudad de Córdoba” (Registro N° 11, cuaderno de campo, 16/05/2019). Otro de los acontecimientos que fomentó la apertura de la participación juvenil fue la presentación oficial del libro “*A su corazón que emana pólvora*” en

la feria del libro, en relación a esto se puede plantear el momento en que el coordinador los/as invita a ser parte: “antes de comenzar con las poesías, el coordinador comenta sobre la presentación del libro, los invita a cada uno (...) a la tarde van a estar presentando el libro los chicos que participaron y los del taller” (Registro N° 44, cuaderno de campo, 14/09/2019) “se destaca lo importante que es para los jóvenes poder sostener esto porque también es un espacio de expresión para ellos mismos, poder poner en palabra lo que sienten y también la importancia de que es un libro de jóvenes escrito por jóvenes” (Registro N°45, cuaderno de campo, 16/09/2019). También los/las jóvenes fueron partícipes del “Festival de Hilos Culturales” realizado en la plaza de Argüello, este encuentro fue posible con vecinos de ese barrio que presentaron diferentes propuestas creativas, stands de producciones artísticas, puestos gastronómicos, artesanías, presentación de grupos musicales y el recital poético que llevaron a cabo los jóvenes del taller de literatura. Tal como señala Benedicto (2005) “los jóvenes, por tanto, se hacen ciudadanos cuando irrumpen en la esfera pública, ejercen los derechos que van adquiriendo y reclaman su participación en la toma de decisiones colectivas”. Esto pudo visualizarse ante diferentes propuestas de algunas personas presentes hacia los jóvenes del taller, que estaban relacionadas con aspectos artísticos, por ejemplo: “jóvenes de la facultad de arte, se acercaron para ofrecerles un espacio para actuar, soltarse un poco más en el escenario” “otros jóvenes propusieron armar videos con el fin de visibilizar el proceso que tienen ellos/as con la literatura” “los jóvenes se pusieron a debatir ante las ideas propuestas para tomar una decisión en conjunto” (Registro N° 56, registro de campo, 19/10/2019). Es importante decir, tomando en consideración a Reguillo (2003) que el uso del cuerpo, la toma del espacio público a través de manifestaciones artísticas, son todos modos de contestar al orden vigente y desarrollar formas de inserción social.

Cabe destacar que una de las últimas actividades para aquellos jóvenes fue asistir a la jornada de niñez, cultura y derechos humanos en La Perla (Registro N° 61, registro de campo, 23/11/2019). Generando el compromiso que señala Giorgetti (2012) sobre el vínculo “cara a cara”, la faceta física de las relaciones como las actividades en barrios populares, los encuentros, las estructuras de sentido, afectividades y pertenencias que construyen el universo juvenil. Otorgándole sentidos a sus creaciones propias, que pudieron ser alojadas en diversos puntos de referencia de la ciudad.

Otro acontecimiento de mucha significatividad fue el que se realizó en el centro cultural “La Piojera” ya que la mayoría de jóvenes que participaban en el taller asistieron pudiendo proyectar, recitar sus escritos, tocar instrumentos, cantar sus canciones, etc. “En algunos

momentos a los/as jóvenes se los podía ver atrás del telón con curiosidad y expectantes a quienes llegaban al auditorio (familiares, amigos, conocidos, docentes), observando todo lo que había a su alrededor” (Registro N° 50, cuaderno de campo, 26/09/2019). Esta implicancia por parte de aquellos jóvenes estaría relacionada a la posibilidad de ampliar horizontes culturales y las experiencias sociales al visitar otros espacios, conocer a otras personas y participar de salidas por fuera de la institución. Tal como sostiene Reguillo (2000) es en el ámbito de las expresiones culturales donde los jóvenes se vuelven visibles como actores sociales, pero además, el taller se trataba de un lugar de sociabilidad juvenil que permitía participar en el afuera, en escenarios de reivindicaciones comunes.

El taller fue pensado como un espacio democrático y de libertad donde la palabra y la posición identitaria de cada uno eran tomadas en cuenta y consideradas al momento de visibilizar problemáticas que les interpelaba. Teniendo en cuenta que la participación habilitaba y legitimaba a las y los jóvenes como portadores de saberes, intereses y formas propias. Generando así la búsqueda de protagonismo, donde se transformaba en hábito para estos jóvenes, ocupando su lugar en la institución educativa, su cultura participativa y su lugar en la sociedad (Rotondi, 2011). Este deseo de querer formar parte del taller, donde se despliega la palabra libremente, se podía ver reflejado en las opiniones de algunos participantes, que antes de empezar a producir sus escritos manifestaban:

“El día que se habló sobre *Vicente Luy* (1961), el coordinador le menciona que él autor no tiene filtro para escribir y que se refiere a diferentes temáticas, experiencias amorosas, sociales, experiencias en el hogar (...) la consigna de ese día era que los jóvenes pudieran evocar, que no se limiten a escribir lo que tienen ganas. Lo que busca es que tengan amplia libertad para escribir” (Registro N° 44, 14/09/2019)

Es interesante destacar que aunque la juventud como toda categoría socialmente construida posee una dimensión simbólica, también tiene que ser analizada desde otras dimensiones: aspectos facticos, materiales, históricos y políticos (Margulis, 1996). En varios de los talleres se transmitía la idea de descubrimiento, la reflexión crítica sobre diferentes eventos históricos, políticos, sociales y sobre la conceptualización de juventud se fue modificando en el tiempo, en alguno de esos encuentros manifestaba el tallerista: “si ustedes siguen escribiendo cuando tengan otra edad, en algún momento van a escribir otros temas y seguramente van a tener que escribir con la historia de su país (...) conocer la historia es importante también para escribir ficción” (Registro N° 54, 10/10/2019). Intentando de alguna

manera, problematizar y re-pensar la historia del país, con el objetivo de que aquellos jóvenes logren interiorizarse y reflexionar sobre la misma.

Algunos de los autores que eran leídos en los talleres habían atravesado la época de la dictadura en la Argentina, en uno de esos talleres el coordinador agrega: “en la dictadura se había generado mucho conflicto y represión, entonces él -refiriéndose al autor *Fabián Casas*¹¹- escribía escondiéndose de muchas situaciones en las que se encontraba limitado (...) piensen ustedes ahora, como han cambiado, ¿cómo piensan los jóvenes ahora?” (Registro N° 48, 19/09/19). En el taller se adquirieron diferentes intereses en relación a la posición que ocupan en el medio social, pudiendo generar a través de sus producciones literarias mensajes que tuvieran una connotación de protesta, sobre las injusticias sociales o sobre la percepción que tenían acerca de las representaciones construidas con miradas destructivas y/o estigmatizadoras en la sociedad, como por ejemplo, las expresadas de manera metafórica, irónicas o con sentido literal/real, en las siguientes poesías por estos jóvenes, realizadas luego de leer el texto de *Luciano Lamberti*¹², “Comido por las hormigas”:

- Poesía A: “¡Anda a agarrar la pala! Gritaba el patrón de clase media, ¡Anda a agarrar la pala!, gritaba la jubilada del banco español (...) la abuela que apenas podía escuchar, con sus 70 picos de años, hablaba de los milicos y su eficiencia cuando ella era joven, que seguridad suspiraba en voz alta. Así todo el tiempo, por la radio, la televisión, el mismo sentido de las cosas pero en distintas palabras (Registro N° 57, 24/10/2019)
- Poesía B: “Mejor salgan a trabajar, si son esos planeros... dan vergüenza, penosamente crecemos, respiramos y vivimos con el pensamiento que solo favorece a la riqueza (...) luego las instituciones, donde la mayoría de las veces invisibiliza muchas personas, por la clase social, las apariencias, cuando queremos manifestar nuestros derechos muchas veces somos oprimidos y reprimidos” (Registro N° 57, 24/10/2019)
- Poesía C: “Mi vecina. Sale a las once de la noche y mi vecina sale de su casa, con una falta corta y unos zapatos altos, una campera de cuero ¿no le dará vergüenza salir así toda provocativa? ¿Salir sola a esa hora de la noche? Después se andan quejando cuando las secuestran, las violan o salen las familias a llorar cuando las matan (...) pero después la ves a mi vecina saliendo a la tarde con el pañuelo verde en la mochila, a defender sus derechos ¿derechos de qué? (Registro N° 57, 24/10/2019)

¹¹ Fabián Casas. Es un escritor, poeta, ensayista y periodista que nació en el año 1965, es una de las figuras destacadas de la llamada generación del 90' en Argentina.

¹² Luciano Lamberti. Es un escritor argentino, nacido en San Francisco en 1978. Es considerado uno de los exponentes de la literatura de terror argentina contemporánea.

Estos escritos fueron mencionando y explicando la importancia de las diferentes maneras de concebir a la juventud, entendiendo que la misma se trata de una construcción histórica-social, es decir, que en cada época se postula una manera diferente de ser joven (Margulis, 1996). Por otro lado, hay que considerar que desde la vuelta de la democracia en Argentina los procesos reivindicativos fueron y son variados, se conquistaron algunos derechos y se siguen exigiendo la garantías de otros. En lo que respecta a estos jóvenes es importante resaltar el derecho que poseen sobre el poder opinar y ser escuchados, a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que le conciernan y en aquellos que tengan o demuestren interés (Ley N° 26.061, 2005). En uno de los talleres varios jóvenes empiezan a expresar lo que tienen ganas de producir, algunos hablan sobre sus mascotas, otros sobre la música, sobre los cantantes a los que algunos consideran como “asquerosos”, otros hablan sobre sus familias, sobre creencias religiosas y sobre ideologías o posturas políticas. En otro momento, una de ellas me comenta: *“este año aprobé todas las materias, el viejo es exigente, siempre quiere tener la razón, eso es lo que no me gusta de la gente, creo que todos necesitamos escuchar la forma de pensar de los otros. Cerrarte en tu ideal, eso está mal”* (Registro N° 55, 17/10/2019). Aclarando de esta manera que se torna necesario correrse lo singular para insertarse en lo múltiple, provocar la tarea de naturalizar sentirse sujetos con derechos a reclamar por las injusticias que creen vivenciar (Castello, 2019). Ante esto, en la medida que transcurría cada encuentro el coordinador sostenía el grado de valor sobre aquellos derechos que los y las jóvenes portan en la actualidad, según sus dichos: *“los 90’ eran hostiles en general, no se hablaba de derechos humanos, de diversidad, de género, no existía la palabra bullying, era común y normal que en la escuela hubiese maltrato todo el tiempo y nadie cuestionaba eso. No existían redes de contención y derechos que hay ahora”* (Registro N° 55, 17/10/2019).

Cabe sostener, que este espacio taller permite el alojamiento, una alternativa que permite el aprendizaje desde otro lugar, ampliando los márgenes de participación y ciudadanía, posibilitando la interiorización de aquellos derechos que en algún momento de la historia Argentina fueron desplazados para los jóvenes de esa época. Por este motivo, es sumamente necesario que los y las jóvenes se reconozcan como agentes sociales cuya participación política logre encausar la transformación de la realidad desigual que nos atraviesa como sociedad (Russi, 2017).

Con respecto a lo mencionado sobre las restricciones de derechos que se percibían anteriormente en la historia, para algunos de los y las jóvenes que participaban del taller tenían

un fuerte impacto debido a que resonaba sobre la historia particular y familiar de algunos participantes, logrando poder ser visualizados en los siguientes dichos que luego de la lectura de un fragmento de Paco Urondo (1930-1976) denominado “*La pura verdad*”, pudiendo expresar:

L- “Al papá de mi abuelo lo mataron en la noche del 24 de marzo, mi abuelo ahora está en Buenos Aires, mi abuelo con mi papá, mi papá estaba y se tuvieron que ir”

M- “Ósea a vos te pega muy de cerca todo esto”

M1- “Si...”

L- “A mi igual me llega, en mi casa no se habla del 24 de marzo, mi abuelo estudiaba artes, lo agarraron a todos los chicos de la universidad, y no los vieron nunca más” (Registro N° 54, 10/10/2019). De esta manera, se evidenciaba que la mayoría se interpelaba con la temática, más aun después de haber leído el texto y el significado que le daba el autor a su propia historia de vida, en otros jóvenes que capaz no lo sintieron de cerca pero pudieron resignificar aquellos sucesos que acontecieron en esos momentos, en este taller en particular el coordinador les habla sobre la biografía del autor y su decisión de terminar con su vida:

Z-“ah, eso te iba a decir, parece una carta suicida”

M- “Pero él se mata... porque antes de un operativo militar lo descubren y ante de que los militares lo fusilaran o lo desaparecieran se toma la pastilla de cianuro (...) en los 70’ era habitual que cuando a vos te iban a descubrir y no querías que te torturaran”

E- ¿También los torturaban por escribir?

M- Iba en un auto, lo habían mandado los montoneros (...) montonero pasa a la clandestinidad en los 70’, una organización social, como si fuera una organización que tiene representación política hoy (...) toma la decisión política de pasar a la clandestinidad, entonces ahí pasa a ser ejercito clandestino (...) Paco Urondo, tiene una misión en Mendoza, él iba en auto con su familia, en todos los lugares habían puestos policiales, lo frena la policía, antes de que le pidan identificación, el saca la pastilla y lo toma, se va y se muere.

M- ¿Qué? /pregunta como si estuviera consternada/ ¿Y dejó a toda la familia ahí? (Registro N° 54, 10/10/2019).

Para situarnos en el contexto, en la década de los 60’ y 70’ la juventud se encontraba atravesada por una serie de transformaciones sociales, culturales, políticas, como así también, otras concepciones y maneras de concebir al cuerpo (Beltrán, 2016). Las características de los

cambios estructurales en la sociedad, con nuevos consumos y producciones culturales orientadas a los y las jóvenes de esa época generaron diversas tensiones, que llevaban a considerar a los jóvenes como sujetos despojados y en retroceso de sus derechos.

La vuelta de la democracia en 1983, abrió múltiples expectativas en cuanto a la posibilidad de retornar a un Estado de derecho que permitiera poner fin a la brutal represión (Vommaro, 2012), tal como lo describe en sus dichos el coordinador “estudiantes escriben en la década de los 80’ post dictadura, jóvenes de la edad de ustedes que salen del silencio de la dictadura, la represión... y empiezan a descubrir esto de la democracia”

El poema era el siguiente:

“Nuestras mayores tensiones, nuestros más caros desvelos para la poesía...allí nuestro peso mayor, pero que quede claro por una poesía complotada hasta el cuétano, una suerte de hombre, por una poesía jugada con el destino del hombre y especialmente ya lo dijimos aquí... y todo...alto como barrilete, claro como barrilete, embriagado de esperanza como barrilete, hay más pero en lugar de decirlo...lo haremos”

M- ¿Qué pasa con este texto? ¿Escucharon algo así?

Z- Si...como los manifiestos de las vanguardias, dice una de ellas.

M- Claro, ¿cómo sería eso? ¿Qué sería un manifiesto de la vanguardia?

Z- Que tienen un pensamiento y lo escriben criticando...como que le hacen una crítica a la poesía...ello dicen que no solamente escriben sobre poesía, como que también lo van a hacer, no solamente escribir o decir.

M- por eso están hablando de una poesía comprometida, “no cualquier poesía” “es aquí y ahora” “no solamente tiene que ver con el decir sino también poner el cuerpo” (Registro N° 50, cuaderno de campo, 26/09/2019).

Ahora, ¿Qué significan estas expresiones?, en primer lugar, los manifiestos de las vanguardias se tratan de textos creados agrupados por personas con similares intenciones artísticas, algo muy similar a lo que ocurre en el taller, cuando nos referimos de poner el cuerpo se suele asociar a la escena pública que estaría ligada a que la acción colectiva tenga lugar y se manifieste a través de la presencia física (Vázquez y Vommaro, 2009). En cada actividad propia del taller se procuraba poder visibilizar las producciones, la palabra valiosa de cada joven, jóvenes que hacen política a través de sus expresiones, ya que apuntan contra las desigualdades, injusticias sociales, sus experiencias subjetivas y sus accionares colectivos. Además, de

observaciones sobre aspectos relacionados a las opiniones sobre política, generando discursos críticos sobre sus realidades, en particular a cómo perciben los discursos políticos y sociales, como se denota en la siguiente conversación:

B- Tengo que votar, que feo

Jesica: ¿Vas a ir a votar?

B- No sé a quién votar, nuestro país tiene un guerrillero, un gato, uno que se va a morir pasado mañana, otro que quiere regalar los votos, yo creo que lo voy a votar a Macri, porque por un lado no hay pruebas contundentes que robo, pero por otro lado hay muchas pruebas contra Cristina, y a cualquier otro, es como regalar tu voto (Registro N° 57, 24/10/2019).

Acerca del posicionamiento político, en algunas ocasiones se presentó en un sentido de descontento como el expuesto con anterioridad. No fue así en todos los casos, pero, se volvería impreciso considerar que la juventud se vuelve a comprometer con la política o en su polo opuesto, resulta interesante señalar que indiscutidamente existió un cambio en la sociedad, donde lo político pugna por volver a inmiscuirse, por lo tanto, lleva a un cambio en sectores de la juventud que vuelven a confiar en la política (Rotondi, 2011).

Por otro lado, una de las problemáticas que más se pudieron observar en el taller estuvo asociada a la violencia. En uno de los talleres se presentó una novela llamada “*Los pibes suicidas*” (2013) de Fabio Martínez¹³, el coordinador expresa “lo que voy a leer ahora es violento, son escenas violentas, que busca generar impresión. Intenta contar lo que les paso en la generación de los 90’, que crecimos desamparados, nuestros anticuerpos era la calle básicamente” (Registro N° 55, cuaderno de campo, 17/10/2019) Ante este escrito, varios de los jóvenes exponen sus narraciones:

-R: “Se llama tanque partido. Estaba sentado junto a Cacho, él estaba medio perdido, se tambaleaba de un lado a otro botella en su mano, ni a palo la soltaba (...) se cortó la manga, la metió adentro de la botella y se cagaba de risa. Dejo un margen de diez o quince centímetros. Hace no más de un año lo había chocado y le había cortado una pata, el cacho ese forro de mierda (...) los ojos sufrían, la carne pedía parar, ya no quería llorar” (Registro N° 55, 17/10/2019)

¹³ Fabio Martínez. Nació en 1981 en Campamento Vespucio, en el norte de la provincia de Salta (Argentina). Vivió su infancia y adolescencia en Tartagal y actualmente reside en la capital de Córdoba.

- A: “Fuimos entramos a un boliche, antes de entrar, el cobani¹⁴ en la puerta nos tuvo como media hora (...) viene el ñeri desesperado para decirme que se va del lugar porque el flaco estaba echando moco, fui...los separamos, pregunte que pasaba (...) El flaco no se podía ni parar, tiradazo en la vereda, y yo con un pibe que no tenía bronca peleando. Nos fuimos manchados de sangre. (Registro N° 55, 17/10/2019)
- J: “...yo me mantuve sobria...alguien tenía que ser responsable. Mientras yo entregaba los fernet y cervezas, escuche: “puto” un grito violento e hiriente detrás mío, a los empujones él con otro pibe de la barra, me descompose (...) se levantó del suelo y él se fue a seguir peleando, yo buscaba mis fuerzas para decirle basta” (Registro N° 55, 17/10/2019)
- L: “no se quien está golpeando y eso me desespera...no sé qué hacer, subo a la habitación y subo a mis perros, todavía escucho golpes, llamo a mi vieja, no me atiende, me da el buzón ¿Qué hago? (...) siento esa presión de siempre en el pecho, me tiro al piso, lo golpes pararon...” (Registro N° 55, 17/10/2019)

Luego de compartir estos escritos, el coordinador del taller les señala que a veces está bueno sentir esas situaciones violentas, porque cada uno se puso en un lugar ante una situación violenta, a veces se va empatizando y eso en ocasiones marca lo vincular que uno va teniendo (Registro N° 55, 17/10/2019). Esto conduce a pensar las diferentes circunstancias que les toca vivir a los jóvenes o que observan de otros, los jóvenes pensados como sujetos culturales implica suponerlos como habitantes de un mundo cultural y social (Rotondi, 2011). De esta manera muchas de las narraciones y poesías compartidas en el taller estaban entrelazados con los propios intereses juveniles que realizaban producciones significativas y transmisibles hacia los demás participantes.

Por otro lado, las identidades colectivas se construyen alrededor de espacios de acción relacionados a la vida cotidiana. La calle y el lenguaje cotidiano, los valores y las creencias que circulan por la red social, y los símbolos de una comunidad, aparecen como elementos significativos en la articulación de los jóvenes, sus problemas y sus inquietudes (Francés, 2008). Esto da cuenta, de la gran implicancia que portan algunos jóvenes sobre diferentes aspectos de la sociedad, como por ejemplo, se pudo tener en cuenta en uno de los talleres cómo atraviesan la cotidianeidad y sobre cómo observan la sociedad en la que están insertos. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

¹⁴ Cobani. Palabra del lunfardo argentino, se refiere agente de alguna fuerza de seguridad. Actualmente se usa como sinónimo de policía, gendarme o guardiacárcel.

“Veo mucha gente preocupada y enojada”, “Sobre la tristeza de mi mamá”, “Muchas personas tristes en la soledad”, “Buscando algo que no se encuentra” “nada está perdido...la gente dice que está todo perdido” “solo escucho quejas, quejas y más quejas” (Registro N° 39, 29/08/2019).

Otras de las temáticas que interpelan a algunos jóvenes estaban relacionadas al concepto de mujer, a la violencia sobre la mujer (o una problemática muy recurrente como los femicidios) y sobre los vínculos poco saludables que interfieren en la vida cotidiana. Una de las participantes que estaba armando su escrito me comenta que quiere reflejar lo que sucede cuando te tratan de “puta” “zorra”, me expresa la idea sobre situaciones violentas entre parejas y del miedo que hay de salir a la calle (Registro N° 44, registro de campo, 14/09/2019).

Para algunos jóvenes participar del taller permitía “despejarse” de las situaciones vividas en sus hogares y en las calles, que estaban atravesadas y constituidas por injusticias, violencias, abandonos afectivos, carencias económicas, consumo problemático de drogas, entre otras problemáticas. En este sentido, una de las problemáticas que más solían replicarse en el espacio taller fueron las relacionadas con el consumo problemático y no problemático, en algunos de los escritos acudían a hablar sobre experiencias propias o de otros, expresado de la siguiente manera: “El poema que escribe E estaba dirigido a su papá, dice que lo ve, él no le responde, solamente lo ve. Hablaba en relación a una rehabilitación de consumo de tabaco” (Registro N° 48, 19/09/2019). También pudieron hacerse visibles estas situaciones cuando se problematizó el consumo, en relación al capítulo primero del libro “*los pibes suicidas*” titulado “*Bienvenidos a Tartagal*”, luego de haber leído y escuchado ese apartado, expresaron lo siguiente:

E- Entonces estaban en un boliche, después se fueron en un auto, tomaron merca y después volvieron al boliche

B- Ah, ahora tomas merca en el boliche

M- ¿Qué les llamo la atención de la historia? más allá de la merca

Z- Las drogas, el sexo y el rock and roll

M- ¿Qué les pareció el lenguaje ese?

L- El que usamos todos

B- No entendí la parte del cementerio

E- Si, esa parte, yo tampoco

L- Que en el cementerio se deja droga

Z- ¿Por qué se comen tanto el viaje?, eso es lo que no entiendo... ¿estaban en el boliche, se fueron al cementerio, volvieron al boliche?

M- En los 90' no existía la posibilidad de fumar porro delante de todos en la escuela (...) no como ahora la libertad fumar faso, merca ni hablar, 100% destructiva

B- Mis compañeros el año pasado lo hacían en la mesa del cole (Registro N° 55, 17/10/2019)

A menudo se torna imprescindible poner en palabras estas temáticas, con el objetivo de comprender su complejidad, comprendiendo que en ocasiones una multiplicidad de factores (ya sea falta de trabajo/explotación laboral, disolución de vínculos familiares, drogadicción, etc.) pueden llegar a ser indicadores o rastros de la expulsión social (Duschatzky y Corea, 2009). Por otro lado, en algunas de las producciones de los jóvenes también fue expresado el consumo de sustancias dentro del ámbito familiar, relatando lo siguiente:

Poesía D:

“De a uno y dos se fueron cayendo, cerca de las cinco
 disculpándose por la hora, cada uno traía una ensalada diferente
 Y al final de todo...sumamente resignado
 porque todos habían llegado muy temprano, eran casi las nueve
 Cuando agarro el fernet y empezó a mirar a los pequeños
 Les grito para que prestaran atención...llegaban las diez y ya estaba en pedo
 Sonriendo y haciendo chistes medios boludos, a cada uno le puso un apodo”
 (Registro N° 53, 03/10/2019).

Poesía E:

“Eran las cinco de la tarde, mi papa no para de dormir,
 Es navidad, levántate, limpia, viene gente a la casa,
 La gente llego a eso de las diez, mi papá estaba borracho desde las ocho
 Hoy trajo los regalos en bolsas de consorcio, y mientras los niños comían
 Pusieron los videos de mamá (...) yo me acuesto a dormir (Registro N° 53,
 03/10/2019).

En otro encuentro taller también se pudo visibilizar lo anteriormente mencionado, cuando personalmente observe que la mayoría de los jóvenes estaban escribiendo acerca del consumo, que podría estar relacionado con alguna manera de tramitar en ocasiones el malestar psíquico:

Jesica: ¿se trata de una noche con tus amigas?

B: Si...

Jesica: ¿Les gusta salir?

L- Yo hace tres meses no salgo

B- yo cuando...antes de cumplir 18, salía todos los finde de semana, después de cumplir 18 dije, mortal voy a salir, pero no salgo nunca

R- A mí no me gusta la gente, no salgo...no me gusta que me toquen.

B- Yo lo odio, pero a la vez me chupo y no me importa, no siento nada (Registro N 55, 17/10/2019)

En otro de los talleres, una de las jóvenes expresa que había rendido y después de eso se fue a tomar unas cervezas con varios compañeros de ciencias políticas, comenta que después de eso empezaron a cantar la marcha peronista (Registro N° 57, 24/10/2019). En relación a esto, se advierte que no todo individuo tiene las mismas experiencias, las mismas relaciones de objetos, espacios, sujetos, ni todas esas vivencias alcanzan el mismo grado de relevancia (Quintero, 2009).

Este taller posicionado dentro del contexto escolar, permitió que aquellos jóvenes plasmaran sus experiencias sin ser juzgados, tomando en consideración lo que plantea (Duschatzky, 1999) la escuela se erige como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como sostén, como instancia de inscripción social y espacio de reconocimiento. No obstante, eso no implica el desconocimiento de las críticas y crisis que porta la escuela, sino que desde la perspectiva de los jóvenes, la escuela opera como portadora de una variación simbólica, como frontera en términos de horizonte de posibilidad.

La vida cotidiana de estos jóvenes tiene diversas características, agregando a las ya mencionadas, podemos acudir a nombrar las relacionadas con la inserción al mundo laboral, siendo manifestado por algunos jóvenes como una preocupación, ante una charla para ponerse de acuerdo sobre ir a la noche de los museos:

- J: “Mi problema es que tengo que estar a las diez de la mañana el sábado, camino a Carlos Paz, San Nicolás, a trabajar en un bar y trabajo todo el día el sábado hasta las seis de la mañana...entonces no puedo ni ir al boliche (Registro N° 55, 17/10/2019).
- B: “yo igual tengo que trabajar el finde semana” (Registro N° 55, 17/10/2019).

Es importante destacar, que estas tensiones suelen aparecer en la vida cotidiana de los jóvenes en la actualidad y por este motivo es necesario comprender la relación con la situación histórica y social que les toca vivir (Urresti, 2008).

Otra de las temáticas que se pudieron extraer al diálogo compartido fue en relación a las actividades sobre jóvenes de generaciones pasadas, sobre un texto en particular que se denomina “Mi tío sonreía en navidad” del autor Daniel Moyano, ante lo expuesto varios de ellos proclaman:

M- ¿De qué habla el cuento?

E- De explotación laboral

- M- Muy bien, de explotación si, de una. ¿Qué pasa con la gente que es explotada?
 B- Se pierden su vida... porque se la pasan trabajando y no viven
 M- El tío es una persona que estaba viva pero muerta (...) volvía a su casa sin hablar
 E- ¿La fábrica del cemento es la dictadura? (Registro N° 53, 03/10/2019)

Se recalca que el silencio se convierte en un hábito, que cuesta expresar, como aclara Elbaum (2008) “los jóvenes tendrían que ser objeto de políticas públicas donde se aseguren y garanticen la vigencia d sus derechos, como la educación, el trabajo y la participación” (p. 55).

9.1.3. ALZAR LA VOZ: DERECHOS Y EXPRESIONES

“¿Tus palabras no atraviesan las paredes?
 Modifica tus palabras”.
(Vicente Luy)

Los talleres denotaban una gran variedad de producciones y de voces que deseaban hacerse escuchar, manifestando una necesidad de poner en palabras lo que vivencian día a día, con otros. Reconocer estas acciones participativas que utilizan los jóvenes- como la escritura- en la actualidad consiste en; apropiarse de un lenguaje con el cual generan interacciones y encuentran un reconocimiento social. La participación juvenil por su parte, posee un componente socializador, creador de una serie de vínculos y relaciones con otros, permitiendo generar sentidos compartidos (Cristar y Scagliola, 2011). Las relaciones entre pares se iba afianzando con el reconocimiento del otro, el compartir cada escrito, palabra o frases significativas para cada participante, como por ejemplo: S- “que interesante, escribís lindo... te he escuchado, son muy reales, se nota que lo sentís verdadero”, A- “sarpado, flama”, “tenete confianza” “máquina, ya te activo en el estudio, ¿eso lo escribiste vos?” “que maquinasa, me representaste con lo que dice mi viejo...” “soy muy fan tuyo” (Registro N° 57, cuaderno de campo, 24/10/2019). También ocurrió en otro taller, cuando una de las jóvenes no quería compartir lo que había escrito porque según ella le daba vergüenza y porque era muy fuerte para ella, ante esto, el compañero le manifiesta: “contalo, está sarpado lo que escribiste” (Registro N° 39, 29/08/2019). El participar no se vuelve únicamente asistir al taller, sino que está ligado a poder compartir con otros, conocer las opiniones de los demás, opinar junto a otros. Por lo tanto, la expresión se refiere a que estos jóvenes puedan “conquistar” la palabra,

que puedan tener voz propia o poner en palabras lo que les sucede, que puedan reflexionar sobre sus dificultades o logros (Arévalo et al, 2009).

Poder aceptar los diferentes modos de pensar y expresar de cada participante, con la necesidad de establecer acuerdos (cuando se acordaba para participar de algún acontecimiento), de construir y opinar en conjunto, se pudo visualizar en una actividad en particular relacionada al armado de una carta para las Abuelas de Plaza de Mayo, que dejaron temporalmente la valija en la escuela, ante su aparición tan sorprendente, se produjeron los siguientes intercambios:

M- Podemos escribir una carta (...) sino que cada uno escriba en una hoja y escriba lo que tenga ganas.

Z- Alguien que vaya dictando y lo voy escribiendo

M- Primero lo podemos hacer borrador

B- ¿Qué dice ahí? /indica la bitácora/

Z- Boludeces, gracias por la valija...inmensamente emocionadas

B- No...eso no

J- Yo creo que tendríamos que escribir desde la sensibilidad nuestra, y como nos llega como jóvenes (Registro N° 54, 10/10/2019)

En estas comunicaciones se ve implicada la noción de lo grupal, entendiendo que trata de un encuentro con otro par-juvenil, mostrando una dinámica vincular en la que son inherente conflictos y tensiones, pero también situaciones de coincidencias y acuerdos (Castro, 2020). En cada producción se podía apreciar lo imposible de evitar, en ocasiones trasladar lo imaginario en palabras y compartirlo generaba un sentido de posicionamiento diferente. Esto se podía ver reflejado en algunos dichos del coordinador y aquellos jóvenes que se sentían reflejados e identificados con los diferentes relatos que se generaban en el taller:

(...) Una joven escribe un relato metafórico el cual no coincidía con la consigna que se había planteado ese día de taller, manifiesta que le gustó como había quedado pero que igual pensaba borrarlo, el coordinador le aclara que lo que busca el taller es poder brindarle una guía para pulir las producciones. En ese momento una compañera le dice: “a veces puede pasar, la ansiedad que te genera o estas nerviosa en este momento, pero capaz estando en otro momento o lugar, capaz se te ocurre otra cosa o algo más que también puede estar bueno” (Registro N° 48, 19/09/2019).

Cada taller era un punto de encuentro, dar a conocer a los otros a través de sus narrativas, sus sentimientos, trasladar lo individual en lo colectivo. La dimensión subjetiva y el proceso de identificación presente en algunas prácticas de escritura juvenil, posibilitaron crear nuevas puestas en escena, donde los jóvenes no solo se considerarían como consumidores de cultura sino como sujetos deseantes y protagonistas de la dinámica cultural (Beltrán, 2016).

No hay duda que estos jóvenes insertos en la cultura, producen y lo expresan dejando su impronta y una huella muy significativa. Un objeto que fue trascendental para que ellos/as se sintieran identificados como autores y al sentido de pertenencia como grupo, era tener en sus manos un libro producido por sus propias creaciones literarias. Siguiendo esta idea, podemos tomar los aportes de Duschatzky (1999); ya que plantea que “existe una necesidad de ampliar los umbrales de experiencia, que impulsa a los y las jóvenes construir nuevos espacios simbólicos. En torno a la producción de objetos propios supone ir a un más allá”, en dichos del coordinador:

“M- Esto les va a pasar a ustedes, cuando un día encuentren el libro de ustedes, de acá a 20 años, cuando tengas otra edad, van a agarrar el libro y decir: “¡Che mira! En el 2019 presentamos un libro en una escuela que escribimos con estos pibes. Eso es lo importante de los libros” (Registro N° 54, 10/10/2019)

“P- Ahora están los libros en el gabinete para quien lo quiera, se pueden acercar al gabinete y comprarlo” (Registro N° 12, 21/05/2019).

En el primer fragmento, podemos analizar como tener la posibilidad de visualizar el nombre propio en un libro o en diversas presentaciones, se produce una conexión entre un hecho nominal y un hecho artístico que constituye una marca de la presencia enunciativa de aquellos jóvenes, dando cuenta de un proceso de construcción identitario autorreferencial que recurre a la autoproyección contextual (Beltrán, 2016, p. 100)

Los libros que se utilizaban en cada encuentro, eran autores diversos, la mayoría de nacionalidad argentina (Haroldo Conti, Rodolfo Fogwill, Rodolfo Walsh, Vicente Luy, Fabián Casas, Néstor Mux, Daniel Moyano, Paco Orondo, Roberto Jorge Santoro, Fabio Martínez, Luciano Lamberti, Griselda Gómez), siempre traídos a cada encuentro para compartir la breve historia personal de cada uno, con diferentes portadas, títulos, historias. También hubo un taller en particular, donde apareció la “*Valija Viajera por la Identidad*” que se trataba de un proyecto de la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo -filial Córdoba- que se proponía reflexionar

sobre la historia Argentina (principalmente sobre desaparecidos durante el terrorismo de Estado ocurrido en el mismo país) buscando generar el interés por la lectura y el gusto por los libros. Apenas abrieron la valija algunos de ellos expresaron: “obviamente hay una banda de libros”, “mirá tiene vasitos” “los libros lo pueden ir pasando, los podemos ir viendo”, “hay una serie de actividades”. Se hace hincapié sobre el sentido y lo significativo de trasladar los libros en la valija, ya que en la dictadura lo primero que hicieron fue quemar y prohibir libros, había libros que estaban prohibidos (Registro N° 54, 10/10/2019).

El libro como objeto simbólico, interpela a la identidad de los jóvenes ya que les ofrece un ingreso a un universo simbólico y una comunidad lingüística más amplia (Kossoy, 2009). Para algunos puede ser un objeto de preferencia, uno de los jóvenes en uno de los talleres se levanta de su lugar y me muestra un libro que estaba leyendo, me pregunta: R-“¿Conoces el cuento feliz?, este no tiene contratapa”. En ese momento le sugiero que me explique, a lo que me responde que se trataba de un libro que habla de una utopía, una forma de vida totalmente feliz. Me menciona otro autor para que lea, me habla sobre una historia de un hombre que cuida cerdos, los cuales tienen diferentes formas (Registro N° 44, 14/09/2019). El tener acceso a ciertos autores se torna un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Esta debiera ser garantizada por la institución escolar y establecerse como un compromiso indeclinable de las políticas educativas (...) la literatura es uno de los más importantes insumos culturales de la humanidad, porque a través de ella se activan las ideas, los pensamientos y sentimientos (Bialet, 2006). Esto genera un quiebre con la idea de que la literatura es una herramienta que pueden acceder únicamente las poblaciones más privilegiadas o académicas, asociado al intelecto, ahora en la actualidad se señala la importancia de hablar sobre la cotidianeidad, tal como manifiesta M- “en los 90’ empieza a surgir una nueva literatura argentina, que es el momento en el que estamos ahora” “se habla de problemas cotidianos, de la vida cotidiana” (Registro N° 57, 24/10/2019). No hay que omitir que todos estamos inmersos en una cultura determinada, donde comprendemos nuestra manera de observar y comprender el mundo habitante y todo lo que producimos (González, 2016)

Por otra parte, cabe destacar, que el acercamiento a diferentes autores permitía en los jóvenes del taller obtener mayor conocimiento sobre aquellos autores argentinos, que traían consigo una historia marcada por la época de dictadura:

“Comienza el taller con la presentación de dos libros. Uno tenía tapa de cartón y el otro se llamaba “*Oda*” de Fabián Casas. Uno de los jóvenes pregunta: ¿es cordobés?, el coordinador les aclara que es de Buenos Aires, que publico un libro alrededor de los

80-90 (...) el autor atravesó la época de la dictadura en la Argentina, donde se había generado mucho conflicto y represión” (Registro N° 48, 19/09/2019).

Como se menciona con anterioridad, la institución escolar debería promover el acceso a los consumos culturales, produciendo valorización y reconocimiento en las situaciones educativas, donde jóvenes considerados “malos alumnos” tengan la posibilidad de sostener el entusiasmo en torno a proyectos que involucren su historia, apropiándose de los espacios donde puede hacerlo (Nicastro y Greco, 2012). Esto se ve reflejado un día que la psicóloga referente entrevistó a un joven -que posteriormente participó en el taller- en el espacio gabinete, había llegado con una nota de la profesora especificando que el alumno “molestaba en clase”, acto seguido se daba la siguiente conversación:

P- ¿Con quién te sentás?

N- Con B me agitaba, entre nosotros y jugábamos, nada por ahí rapeábamos

P-¿Vos desde cuándo rapeas?

N- Desde chiquito me gusta

P- ¿Improvisas?

N- No hago canciones, hago batallas (Registro N° 33, 08/08/2019).

La psicóloga le comenta que el 16 de septiembre están invitados, los rimando entre versos, le comenta que surgió debido al proyecto de literatura en donde participaron chicos del Jero (...) ellos consideran que hacer rap es una forma de poesía, el taller literario da la posibilidad de hacer eso, uno cree que para hacer literatura es solo los que escriben bien o de manera convencional, pero no es así (Registro N° 33, 08/08/2019). Este espacio escolar, en particular apuesta a considerar a los jóvenes, como portadores de derechos y responsabilidades, tratándose de un espacio protegido para quienes lo habitan, ya que se brinda la posibilidad de alternativas hacia aquellos jóvenes que tienen otras formas de estar en el ámbito escolar, entender desde esta perspectiva implica reemplazar el mandato cultural de la uniformidad escolar, para incorporar nuevas formas de ir a la escuela (Bracchi y Saone, 2010). De alguna manera, esto alude a comprender otras experiencias escolares cotidianas, posibilitando un aprendizaje desde otro lugar, con la intención de ampliar aquellos márgenes de participación juvenil. En el espacio escolar, aparece en muchas ocasiones el reconocimiento por parte de agentes del contexto educativo que responden ante las nuevas posibilidades de aquellos jóvenes, tal como la referente psicóloga expresa: “tenemos un poeta aca” “gano como dos veces

seguidas” “por eso yo siempre digo, no es que los chicos no lean sino que leen distinto a nosotros...han leído a Rodolfo Walsh por ejemplo, que no es cualquier cosa” (Registro N° 2, 25/04/2019), los jóvenes traen a la escuela su lenguaje y su cultura, movilizándolo el deseo, el compromiso de crear colectivamente, interactuando entre lo público y privado (Pérez Lindo, 2015). No obstante, también aparecían ideas opuestas a esto mencionado, por ejemplo; apenas ingresamos, en uno de los talleres “una de las chicas comenta que hablo con la profesora de historia, comenta que el papel de asistencia del taller no le iba a servir, porque el taller de literatura no es obligatorio y que le iba a correr falta igual” (Registro N° 57, 24/10/2019). Dejando entrever un reclamo ante esta actividad superpuesta a las clases tradicionales.

El taller de producción literaria se transformó para los y las jóvenes como espacio de contención, escucha, participación, sociabilidad, de esparcimiento y de expresión sobre sus experiencias y cotidianeidad, comprendiendo una nueva forma de atender a las múltiples realidades juveniles. Tal como sostiene Castro (1997) la vida cotidiana se va construyendo como un espacio abierto de atravesamientos, a su vez, influye en la conformación subjetiva y en la identidad social. En algunos escritos algunas formas de identificaciones podían ser trasladadas en el momento taller, características obtenidas en lo cotidiano, que influyen en el posicionamiento subjetivo de aquellos jóvenes, una de ellas nos transmite lo siguiente: “en el momento de la cena, se mezclan los distintos tipos de religiones y yo sosteniendo mi mirada feminista, y la esperanza de un mundo mejor, con menos corrupción y más amor (Registro N° 53, 02/10/2019). Se puede apreciar de esta manera, estos jóvenes se hallan atravesados por una multiplicidad de mensajes, pluralidad de discursos sociales, pero además un discurso propio que se transforma constantemente (Castro, 1997)

9.1.4. EL DESEO SUBJETIVO EN UN MARCO DE CREACION GRUPAL

“Si me preguntan qué es mi poesía
debo decirles: no sé
pero si le preguntan a mi poesía,
ella les dirá quién soy yo
(Pablo Neruda)

Las expresiones y producciones de literatura que fueron reveladas en el marco de taller fueron construidas de manera individual, pero también el sentido de grupo permitía encuentros

más dinámicos, donde las palabras eran plasmadas como representaciones de diversas experiencias vividas por aquellos/as jóvenes en su contexto, la mayoría de las veces era representado como un espacio de terapia. Como en las siguientes palabras:

M- Más allá de lo que hacemos esto de catarsis, uno elige de antemano la estructura consciente o inconscientemente, lo que vamos a tratar de hacer es que esa estructura represente en nosotros lo que sea consciente e inconsciente. Preguntas como: ¿Por qué escribo así cada vez que escribo? ¿Por qué tengo estas tópicos? ¿Por qué al hablar de ciertos temas los presento de esa manera? (Registro N° 50, cuaderno de campo, 28/09/2019)

S- “esta clase es más parecida a un psicólogo” “como si fuera una terapia grupal” (Registro N° 50, cuaderno de campo, 28/09/2019)

En ocasiones cuando nos remitimos a estas actividades artísticas recurrimos también a la tramitación de las problemáticas, conflictos y contradicciones internas (Cao, 2019). En estas prácticas de escritura empiezan a generarse movilizaciones a nivel psíquico, modos de estar y de expresar, como se refleja en el siguiente ejemplo; “nadie quería ser el segundo, hasta que en un momento Z sostiene que si ella lo lee se va a tener que ir. El coordinador le pregunta ¿Por qué?, ella le responde: “es que es de la vida real, es un recuerdo, y es algo fuerte...sé que me voy a poner a llorar” (Registro N° 53, 03/10/2019). Tal como expone González (2016)” estas creaciones literarias producen contactar con aquello que bordea al sujeto, con esas barreras que se imponen” (p. 5). En algún momento también, se realizaban las producciones para atravesar esta barrera, alzando la voz, creando expresiones que puedan ser como gritos ante la sociedad, uno de los jóvenes expresa en voz alta su poesía; “(...) tanto que ya cansa escucharlo, ¿Por qué?, porque los gays no tienen los huevos suficientes para gritar al mundo quienes son y seguir caminando (Registro N° 57, 24/10/2019), generando a su paso a fortalecer la democratización de espacios, a no ser discriminados, con la finalidad de construir nuevos tipos de vínculos sociales y culturales (Cajiao, 1998)

Una de las intervenciones que fue propuesta por la psicóloga del equipo de orientación, se trataba de una instalación artística (una muestra permanente de poesía) en las rejas de la institución, dicha intervención llevó el nombre de “*Flores Robadas*”:

La idea era poner poesía en las rejas de la entrada de la escuela, para que las personas que pasaran pudieran llevarse gratis un recorte de poesía, poema, canciones, etc. Pensamos al comienzo, colocar las narraciones de los jóvenes que

escribieron en “A su corazón que emana pólvora”, luego fueron escritores desaparecidos, poetas trans, poesías sobre la diversidad, entre otros (Registro N° 44, 14/09/2019).

La idea de plasmarlo en las rejas lleva a pensar esta relación que hay entre lo institucional formal y lo público, derribar el muro que la separa de su contexto y pensarse en la frontera, que es el espacio donde se dirimen los conflictos y se establecen acuerdos, que se torne un espacio flexible, permeable y dinámico (Giráldez y Pimentel, 2009). El poder llevar adelante esta intervención significó la incorporación de nuevas propuestas en el ámbito educativo, se logró visibilizar la institución pública y hacer partícipes a los y las jóvenes que formaron parte de un proyecto tan importante vinculado con el hacer literario. El participar es intervenir, formar parte, poner en acto, acciones que resultan de una condición básica: la inclusión. El ser reconocido y poder atribuirse estar en posición en un espacio compartido (Rotondi, 2011). La experiencia de participar en este taller para el coordinador, era el comienzo de un proceso de inclusión en diferentes escenarios:

“Es el primer paso, de muchas otras cosas que van a suceder como: presentaciones, alguien que se encarga de editar, encuentros, foros, te preguntan por qué te gusta escribir, desde cuando perteneces al taller. El primer momento es el taller, después salir a la cancha, conocer otros territorios, otras personas, etc. (Registro N° 54, 10/10/2019)

Las características mencionadas implican fomentar la participación de estos jóvenes en la comunidad, incursionando diferentes espacios públicos, con otras actividades. En este sentido lo que propone el taller es la necesidad de fortalecer la capacidad de aquellos jóvenes a ser actores de su propia vida, que tengan la oportunidad de elegir y ser capaces de llevar a cabo ellos mismos proyectos que les permita desarrollar sus relaciones sociales (Ferreiro y Guevara, 2015). En torno a la posibilidad de construcción de un proyecto propio para estos jóvenes, es significativo destacar las oportunidades que se abrieron para algunos de los jóvenes que formaban parte del taller a participar de olimpiadas literarias de Barrio Alberdi, ocurrió cuando “llego S y nos comenta a todos que ganó en su categoría de cuento”, “hablan también sobre E que obtuvo el primer puesto en la categoría de poesía” (Registro N° 57, 24/10/2019). Otras de las jóvenes también manifestó que había sido convocada: B- “A mí me mandaron un mail para que me inscriba en las olimpiadas de no sé qué, del colegio que esta por allá, no sé, pero alta vergüenza” (Registro N°57, 24/10/2019). Esta oportunidad de ampliar la participación en otros espacios sociales, implica posicionarse en la sociedad como sujetos capaces de anticiparse a un proyecto posible, articulado a un futuro y una identidad investidos socialmente (Grassi, 2011).

En el espacio taller cabe destacar que más allá de las producciones individuales, también se producía un punto de encuentro, encontrando otro punto donde mirarse, hacerse escuchar y poder encontrar en el Otro alguien que los acoja. Ese Otro que pueda mirar las pequeñas cosas, el lugar de enunciación del sujeto, muchas veces distinto de lo dicho, de las palabras que usan (Mora, 2015). Tal como sostiene M- “Los grandes escritores tienen lectores y lectoras (...) que pueden contar historias que representan a mucha gente” “porque mucha gente empatiza con esa historia” “escriban algo que represente” “piensen a qué público quieren llegar, quien quiero que me lea” (Registro N°55, 17/10/2019). Las historias o sucesos que narran estos jóvenes parten de su propia subjetividad, dotando de significado a diversos acontecimientos que los interpelan, de cierta manera, es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende (Barsena, et. al., 2006) con el objetivo de poder compartir con otros eso que resonaba en ellos mismos.

9.1.5 PROCESOS DE SUBJETIVIDAD

Es pertinente analizar los vínculos familiares ya que se trata del ámbito de socialización en el que se “imprimen” las características de la realidad para estos jóvenes (Grassi, 2011). Se pudieron visualizar en alguno de los talleres la importancia que se le otorgaba a la institución familiar, al acompañamiento y la contención sobre el entorno de estos jóvenes.

Primeramente, es necesario señalar, tomando el planteamiento de Aulagnier (1998) que se requiere de un espacio donde el Yo debe advenir y que está hecho de palabras, se trata de un espacio simbólico. El sujeto se forma en relación a otros y estos otros deben hacerle lugar al sujeto en su discurso y su deseo, esto se podía tener influencia con la puesta en escena de la función materna, pudiendo analizarse en el siguiente dicho de uno de los jóvenes que cantaba rap:

“Con tan solo una mirada encuentra todo lo que escondo, con un abrazo agarro fuerza cuando siento que me rompo, sus palabras que me sanan es mi mejor medicina, le dará respuesta a mi pregunta y a este laberinto sin salida (...) que seas eterna vieja, eso es lo que le pido a Dios, y te agradezco mama por cada una de tus enseñanzas, cada chirlo o regaño que me diste en mi crianza, por cada caricia cuando estaba en tu panza y que el secreto de todo es tener más huevo que esperanza (Registro N 50, 26/09/2019).

Se tiene en cuenta que a través de la mediación que hacen los otros significativos del sujeto, a raíz de los cuidados que necesita el recién nacido -en su desamparo- es fundante para posibilitar el acceso al registro simbólico, que nos caracteriza como seres humanos sujetos en una cultura (Cao, 2019) en los primeros tiempos, donde el cuidado y la responsabilidad debería primar, en una de las frases de rap, se menciona cuando expresa: A- *“gracias por ser mi escudo, mi fuerza, mi guía. Gracias por curarme cuando algo me dolía y gracias por decirme que me atreva y luche por lo que quería”* (Registro N° 50, 26/09/2019).

Podemos introducir la noción de soporte de Martucelli (2007) que alude a los elementos simbólicos, materiales y afectivos, permitiéndole al sujeto a apuntalarse y brindando estabilidad en su mundo existencial, otorgando soporte a eso insoportable que se produce a nivel psíquico. El taller y la escritura en particular se tornaban para estos jóvenes un lugar que les permitía apuntalarse del malestar cultural y social. Sin embargo, también hay que aclarar que la familia juega un rol fundamental, en un taller en particular se expresaron diferentes situaciones familiares que responde a esto mencionado: Jesica: -“¿Es muy numerosa tu familia?” A lo que responde B: - “Sí y nos llevamos muy bien todos”. Aunque todos tenían diferentes maneras de ver a su grupo familiar, acudiendo a palabras como las manifestadas por consiguiente:

M- “tengo a mis papas separados, y es una navidad con uno...otra con otro”

Z- “A mí también me pasa eso”

B- “Bueno yo no tengo a mis papas separados, pero mis tíos son como mis segundos papas, entonces navidad la paso con mi papa y año nuevo con mis tíos”

M- “La familia facha es la de mi papá y la hippie de mi mamá”

B- “Yo tengo toda mi familia machista por ambas partes”

Z- “Para, igual que mi familia es rara, se divide en tres, mi abuela con mis tíos, mis primos, mi papa con la novia, mi mama con mi hermano”

B- “La mía es un desastre, que el vitel tone no falte nunca” (Registro N° 53, 03/10/2019).

Podemos sostener que lo subjetivo se basa y está centrado en las experiencias, siendo desde ésta donde emerge la subjetividad, tratándose de una búsqueda propia en los sujetos inmersos en un entramado social y que dé como fruto la unicidad. Cada uno de los discursos que los rodean, los mensajes transmitidos, las identificaciones, van conformando la propia vida cotidiana teniendo en cuenta que se trata de un espacio abierto de construcción y atravesamiento de aquellos jóvenes (Castro, 1997). De alguna manera, entonces la constitución de subjetividad está relacionada con las experiencias de cada sujeto, sus modelos de referencia e

identificaciones, sus vínculos, su manera de relacionarse, grupo de pares, sus conflictos, sus intereses, el contexto, etc. Se podía evidenciar en un cuento en particular, situaciones vivenciadas que expresan como se constituyen sus relaciones:

“Se escuchan los cohetes, estaba con mi tío, nunca supe por qué mi abuelo dejó hijos por todo el mundo (...) papá me mira, de su espalda saca una pelota de boca, a mí no me gusta el fútbol (...) que resaca dice mi mamá, yo la mire, no tenía nada que decir (...) papá hace cinco años no me habla, mi tercer novia actúa raro, ahora dice que ya no es lo mismo (...) ¿Qué pasa dice mi mamá?, nada...ándate, no lo duda, abre la puerta y se va, como un objeto irreparable, irrefrenable (Registro N° 53, 03/10/2019).

Muchas veces la posibilidad de simbolizar y de resignificar nuestra historia y sus condiciones de posibilidad nos abre a la subjetivación de nuestra propia experiencia y nos permite singularizarnos en nuestra continuidad y diferencias (Rojas y Sternbach, 2016). Es decir, que la capacidad que nosotros tenemos de darle significado a nuestra historia, va a conformar nuestra subjetividad.

No hay que perder de vista que este grupo de pares y la familia también actúan como marcos de referencia, con la finalidad de encontrarse con otros, donde puedan ser escuchados y poner en diálogo sus opiniones (Arévalo, et. al., 2009)

9.1.6. LA ESCRITURA COMO PROCESO DE ELABORACIÓN SIMBÓLICA Y SUBJETIVIDAD

(...) El poeta hace lo mismo que el niño que juega; crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio (...)

(Sigmund Freud, 1990, “El creador literario y el fantaseo” tomo IX)

Es importante tener en cuenta, que lo subjetivo se constituye en la experiencia con la alteridad, registros en lo que se manifiesta el lazo social, a lo largo de los procesos de socialización: vínculos familiares tempranos, participación de diversas grupalidades, colectivos, comunidades y organizaciones.

En una primera instancia, es de importancia resaltar las condiciones que plantea Di Leo (2009) en relación a predisposición de diálogo, se pudo observar que en el taller esto se trasladaba de manera frecuente, mientras más confianza podía llegar a establecerse entre

nosotros, mayor se tornaba el dialogo entre quienes conformaban el grupo. Al ser menos estrictos con el control y el disciplinamiento del cuerpo característico del dispositivo escolar tradicional, el cuerpo se descontracturaba, buscando muchas veces el contacto físico, como por ejemplo, el abrazo que era parte cotidiana de estos talleres, reflejándose generalmente en algún saludo o al exponer su intimidad de relatos, “como cuando una de las jóvenes termina de contar su escrito, una de las compañeras que tenía al lado la abraza, como conteniéndola” (Registro N° 39, 29/08/2019) generando entonces, un espacio de contención y de acompañamiento.

El acto de la escritura se vuelve un acto disociativo, es un hablar sobre una experiencia, reconstruyéndola. A veces se ve representada por otros personajes, situaciones, como ubicando la experiencia a una distancia (Bravo, 2018). En varias de las oportunidades, el coordinador ocupaba un rol de guía a la hora de que los jóvenes pudieran comenzar a pensar y planificar sus producciones. A continuación unas citas ilustrativas nos hablan al respecto:

M- Bueno bien, están armando bien los cuentos, construir personajes, la secuencia, los tiempos...poder redactar la historia así (Registro N° 53, 03/10/2019)

M- No es necesario que escriban y tengan que decirlo, eso se va a dar cuando estén preparados, si no se animan pueden escuchar solamente (Registro N° 41, 05/09/2019)

Esto se vincula con el planteamiento de Barsena, Larrosa y Mélich (2006) cuando se refieren a que necesitamos de una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo y elaborar con otros el sentido o sin-sentido de los que nos pasa. Partiendo de esto y lo que fue exteriorizando cada participante, se observó que la escritura para algunos implicaba una manera de simbolizar sus experiencias, a veces se hacían visibles opiniones o maneras de decir, que denotaban la poca valoración que le atribuían a sus producciones:

S-“No tiene sentido lo que escribí” (Registro N° 41, 05/09/2019)

Después de terminar de escribir algunos decían: “Nunca me siento conforme con lo mío”

M: Están armando bien los cuentos...construir personajes, la secuencia, los tiempos (...) ¿Quién más quiere?

B- “el mío no es muy serio”

M- No hace falta que sea serio (Registro N° 53, 03/10/2019).

Después de estar un rato en silencio escribiendo, algunas empiezan a reírse, mientras otros tratan de concentrarse:

B- “no se me ocurre nada, hoy no estoy inspirada”

R- “es que cuando estas triste escribo inspirada, bueno por lo menos eso me pasa a mi”

B- “no yo no... siempre escribo cuando estoy alegre. Yo escribo mortal en el colectivo, o escribí a las seis de la mañana, esa que te conté (dirigiéndose a mi) (Registro N° 55, 17/10/2019).

Se comprende que la escritura es una práctica en la que se pone en juego el conflicto pulsional, el síntoma, el deseo, el goce. El valor que se le otorga a estas prácticas de escritura es concedida por estos jóvenes con el objetivo de analizar, explicar y clasificar diferentes objetos sociales y culturales (Beltrán, 2016). Estas obras literarias tendían a plasmar lo conocido, pero también sobre lo desconocido, movilizandando emociones, provocando admiración o rechazo. De esta manera, concordando con la idea de Kaës (1997) conformamos nuestra subjetividad sobre el tejido de los vínculos de las emociones y las representaciones compartidas a partir de las cuales se forma la singularidad del sujeto. Es decir, la subjetividad se forma en relación con la subjetividad de los otros.

En este sentido, los discursos de los jóvenes revelan un escenario particular desde donde se vislumbran formas de ser, actuar y estar. Es decir, que la constitución subjetiva se conforma en la intersección de diversos modos y situaciones: experiencias previas, escuela, familia, compañeros/as (Fabbri y Cuevas, 2012) En torno a las diferentes situaciones que vivían en la institución escolar, en algunas ocasiones me expresaban lo siguiente: “no me gusta mucho la escuela, mi curso en realidad” “me llevo mal con todos” (Registro N° 54, 10/10/2019) o también manifestaciones tales como: “Podría estar a las cinco o seis de la tarde, haciendo cualquier cosa menos estar en el colegio, volvía a las nueve de la noche a mi casa” (Registro N° 57, 24/10/2019)

Muchos son los factores que influyen en la construcción de subjetividad, cabe destacar que la producción de subjetividad tiene que ver con otorgar un lugar al otro y con ofrecer herramientas que posibiliten la ocupación de ese lugar. Esas herramientas están sostenidas en el manejo de lo simbólico. A partir de ese sostén suministrado en principio por los otros sociales, es posible que los jóvenes se respondan a preguntas que le permitirán ubicarse en la vida (Rodríguez, p. 489)

Los sectores que han sido invisibilizados socialmente en tanto sujetos con capacidad de agencia política, como es el caso de los/las jóvenes de sectores populares, las protestas se vuelven fundamentales, puesto que no solo permite enunciar reclamos sino que además, instituye nuevas formas de visibilidad social y la creación de identidades colectivas en el mismo accionar (Vázquez y Vommaro, 2009)

En torno a la invisibilización o marginación que se producen sobre sectores populares, es una realidad que viene siendo trasladada hace mucho tiempo atrás, luchando por sustituir el estigma de marginación en emblema de identidad (Reguillo, 1991). En uno de los últimos talleres se planteó esta idea con respecto al texto llamado “Comido por las hormigas” de Luciano Lamberti (1978), donde el coordinador manifiesta lo siguiente:

M- La familia esta que dice, producían niños como monstruos, que es todo el tiempo lo que se les critica a los pobres. Él lo usa, porque dice que las hormigas son los negros, que los comen todo, pero no te van a comer lo que les da de comer a ellos que es reproducirse, él lo pone a propósito.

B- Sí, además tiene muchos tiempos, va contando una cosa, con que el padre mato a uno y después salta con que esta con la abuela, que se yo, que la abuela tenía un amante.

M- Todo lo hace de forma irónica (...) son todos los prejuicios de los sectores populares.

B- Como cuando dicen que escuchan cuarteto, yo no soy negra y tomo vino en caja.

M- hay un desprecio de clase fuerte (...)

L- Todo eso siempre se mantuvo así

B- Siempre los prejuicios (Registro N° 57, 24/10/2019)

Teniendo en cuenta la escritura de estos jóvenes podemos sostener que permite el acceso para tener conocimiento las modalidades de simbolización y sus conflictivas preponderantes, aunque los sujetos provenientes de sectores populares ocupan una posición subordinada de diferentes relaciones de dominación social y simbólica, ello no quiere decir que no encuentren posibilidades de resignificar los contenidos de la cultura (Acevedo, et. al. 2013).

El proceso creativo tiene una función elaborativa y que puede generar la integración de aspectos disociados del Yo y la realidad, pudiendo provocar ciertos cambios psíquicos tantos en el autor como en el observador (Coll, p. 46) algunos dichos donde se podía observar el proceso de elaboración creativa: “Quiero llorar porque no aceptan ni mi nombre” “hace días no podía dormir por pensar” “no saber abordar y perder contra alguien más” “desde ayer quiero llorar...asumir la verdad” “quiero llorar, ya no quiero nada” (Registro N° 57, 24/10/2019). Muchas veces como propone Beltrán (2016) escribir constituye la posibilidad de componer un espacio y un tiempo que involucra al cuerpo, generando un espacio alternativo en el espacio escolar. A su vez, tal como plantea González (2016) se transformaba en un espacio donde aquellos jóvenes podían reinventar o reinventarse a través de sus producciones, entrar en

dialogo entre la realidad y la ficción, es decir, acceder al mundo simbólico. Como podemos observar en la siguiente expresión poética de una participante:

“Ella era mágica, era un ser de luz, siempre con una energía positiva era hija de luna, amiga de las estrellas y amante del sol, volaba con su imaginación y contagiaba alegría en su camino. No importaba los problemas que afrontaba ella trataba de sonreír y hacer reír con un comentario des inteligente, ella ponía la felicidad de todos antes que la de ella, pero eso también la hacía feliz...” (Registro N° 54, 10/10/2019).

Siguiendo la idea del autor, la imaginación jugaba un rol muy importante, que podía ser utilizada para jugar con los límites propios, ajenos y sobrepasarlos sin riesgo (González, 2016). En algunas ocasiones ese descargar estaba asociado a traspasar una barrera, que menciona el tallerista: “en la primera instancia de escribir todo va ser catarsis y parte de hacer la terapia de uno que es la catarsis (...) es poder escribir lo que ustedes quieran, capaz sin haberlo vivido” (Registro N°55, 17/10/2019). En este sentido, “la oralidad no se opone a la escritura sino que atraviesa todo el lenguaje, como si la escritura tuviera su propia oralidad” (Bárcena, et. al., 2006). Se relaciona con lo que menciona el coordinador en un momento sobre lo que produce creativamente un autor que se trasladó al taller, enunciando lo siguiente: “usa la oralidad como si estuviera en ese estado de ebriedad pero a la vez es consciente y elige qué presentar en ese estado de ebriedad” (Registro N° 50, 26/092019). La consigna anunciaba que los jóvenes deberían elaborar en su poesía, tres categorías: la primera sobre una figura metafórica, la segunda que se trabaje en tres escenarios, finalmente, la tercera sobre la oralidad, cabe resaltar que las prácticas de escritura son como actividades repetitivas inconscientes en imágenes y letras o incluso sonidos, que adquieren una significación particular los sujetos, aun cuando esos sentidos hayan sido contruidos colectivamente (Beltrán, 2016).

CONSIDERACIONES FINALES

10. CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, en este Trabajo Integrador final se planteó como objetivo general analizar cómo el taller de producción literaria promueve la participación en jóvenes donde la gran mayoría se moviliza y constituye el colectivo cultural “Jeta Brava”, una organización social que permite visibilizar el compromiso juvenil con los aspectos sociales, la responsabilidad, democratizar espacios públicos, interpelar a la sociedad con sus escritos y voces, apostando a la cultura popular juvenil.

En definitiva, nos referimos a espacios por los cuales las políticas públicas deben interrogarse; aquellos donde las/los jóvenes se encuentran y producen acciones que modifican aspectos de su situación. Espacios de ejercicio y aprendizaje de sus derechos. Sus palabras muestran que son conscientes de los límites y frontera (reales y simbólicas) que enfrentan, pero también de la necesidad de expandirlos, dando lugar a las creaciones y transformaciones culturales que protagonizan. Cabe interrogarse: ¿Para que sirvió el taller? ¿Qué implicancias tienen los/as jóvenes sobre la participación? ¿Cómo se piensan y se perciben en la cultura? ¿Se consideran sujetos de derecho?, ¿Qué piensan de la política?, en base a toda la práctica, se pudo visualizar que cada uno de los jóvenes desde su lugar pudieron poner en dialogo todo aquello que les aquejaba, pero además, lo placentero de sus experiencias a través de la escritura, considerándose sujetos de derecho, con libertad de expresarse y de compartir con otros. Es preciso pensar que los jóvenes participan a su manera, buscan las maneras de hacerlo y hacerse visibles ante la vorágine de la sociedad, en este sentido, muchas creencias rondan en la poca participación política de los jóvenes, que ya no eran como “los jóvenes de antes”, no deberíamos preguntarnos por qué los jóvenes participan poco, sino sorprendernos por la participación de quienes lo hacen en su contexto. Por este motivo, este trabajo final, tiene como eje poder visibilizar esas pequeñas acciones que realiza este movimiento juvenil en particular, que propagan la constitución de una voz propia, para promover cambios en la sociedad y disputar el espacio de lo público. La participación entonces, de estos jóvenes, es entendida como un proceso, por lo cual en distintos momentos de la vida puede variar, especialmente en esta etapa vital que atraviesan, los cambios en sus biografías y sus intereses tiene un impacto directo en los modos y en dónde participar.

Uno de los objetivos claves de estos talleres era fomentar la participación juvenil abriendo un espacio plural de reflexión y dialogo propicio para el intercambio de ideas y la puesta en discusión de la situación actual de la juventud Argentina, sobre como ellos vivencian

el ser jóvenes, como piensan que son reconocidos, ¿se sienten reconocidos por un otro?, en la intuición escolar se le brindo este espacio pensado con ese objetivo, que puedan sentirse escuchados, que se vuelva una escucha comprensiva, respetuosa, imprimiendo características de un espacio seguro y de libertad de expresión.

Además, este taller se vuelve una forma real de distenderse sobre los conflictos y problemas que atraviesan los jóvenes en diferentes ámbitos: personal, familiar, cultural, social, escolar y económico. Se trataba de un espacio donde se los incluía como sujetos de derechos y deseantes. Es interesante pensar, que el mismo promueve a que se tengan en cuenta a los sujetos jóvenes como aquellos agentes que problematizan sus realidades, es decir, que potencian la sociedad con sus ideas de transformación. También cabe resaltar el interés de los jóvenes a participar de este taller generando la conformación de grupos juveniles y la posterior apertura de los mismos a integrar otros ámbitos de actuación hacia la articulación con otros grupos juveniles. El ejercicio de su participación protagónica constituye una pieza clave para su inclusión en la vida social y comunitaria, pues ellos expresan, mediante sus propias formas organizativas, el marca de posibilidades y conflictos en la construcción de un presente y un futuro más justo y más digno (Arévalo, Griffa, 2009)

La participación de los jóvenes resulta importante para la organización crítica de la vida social; la realización individual y colectiva, el fortalecimiento de los procesos de integración. Pero además, es necesario fortalecer la capacidad de los y las jóvenes de ser actores de su propia vida, que tengan la posibilidad de elegir y ser sujetos que produzcan acciones colectivas y desplieguen sus relaciones sociales. Estimular la participación de los y las jóvenes en lo político y social responde a la necesidad de fortalecer las prácticas y valores democráticos en la ciudadanía (Ferreiro y Guevara, 2006)

A lo largo de los talleres, con alta visibilidad se pudieron recurrir a acciones puntuales, explosivas, expresivas que permitieron el alzar la voz de aquellos/as participantes, visibilizando una nueva forma de expresión juvenil manifestándose a través de la escritura, de la escucha sobre los espectadores, del intercambio de palabras y sentidos que generaban impacto en lo grupal, pero principalmente, en aquellos jóvenes de sectores populares que anunciaban sus producciones con el objetivo de promover sus acciones directas en el espacio público, teniendo en cuenta que el espacio público se constituye como lugar privilegiado en donde se practican las disputas políticas y gran parte de la vida social de los jóvenes.

En particular la experiencia me permitió poder reflexionar críticamente el rol del psicólogo/a educacional, intentando posicionarme desde un lugar habilitador y de acompañamiento en sus procesos de aprendizaje, dando lugar a las distintas miradas y voces, comprendiendo que los jóvenes son sujetos a quienes hay que proteger y garantizar sus derechos y la escucha, a partir del reconocimiento, de poner la mirada en la complejidad. Re-pensar nuestro accionar desde la empatía, la consideración del otro, respetar sus tiempos y sus espacios. El rol tiene sostiene diversas funciones, es dinámico, se buscaba promover la inclusión. Por otro lado, desde mi lugar, pude apreciar y reflexionar sobre la complejidad de las interrelaciones, sus aprendizajes, establecer un soporte. Participar de un espacio en el cual estos jóvenes no eran expulsados, al contrario, se alojaban y estaban contenidos, de alguna manera el objetivo era conocer la realidad del otro, visibilizar a los jóvenes y generar reconocimiento y legitimación social de sus prácticas y favorecer a la construcción de nuevas subjetividades. También, es necesario hacer hincapié en el rol del tallerista (profesor de lengua y literatura), posicionándose como guía y orientador en cada uno de los talleres, proponiendo ideas y actividades significativas, produciendo un sentimiento de pertenencia que facilitó y promovió el encuentro y la participación entre jóvenes, con un objetivo en común, hacer literatura.

El taller de producción de literatura también era un espacio donde estos jóvenes podían tramitar sus dudas, sus percepciones sobre lo social, incertidumbres en muchos aspectos de la vida cotidiana, angustias, temores, etc. Además de nominarse como un espacio de “descarga” psíquica, también se agrega la idea, que se trataba de comprender las subjetividades, la elaboración de diversos procesos que requieren del apuntalamiento de otro. Se volvía un encuentro colectivo de potencias productivas para pensar y reivindicar derechos. Un espacio para encontrarse junto a otros y encontrarse a uno mismo entre otros. Muchas veces las y los jóvenes de sectores populares tienen vivencias recurrentes de menosprecio por ausencia del Estado o, en su reverso, por una presencia violenta y coercitiva, en este caso, el taller se pronunció como un dispositivo que se podía hablar de las situaciones de cada uno, conocer la realidad del otro, respetar el silencio de la otra persona.

En este dispositivo, los y las jóvenes establecieron relaciones sociales e interacciones cotidianas, buscando una reivindicación, un lugar en el mundo, un posicionamiento propio, explorando el encuentro y la reafirmación de identidades ante los demás. Estos jóvenes tienen la capacidad de comprender al mundo, enfrentar las resistencias individuales y sociales entre los avatares de la cotidianidad. Este taller se convirtió en un espacio muy alejado de una postura adulto-céntrica, permitiendo ampliar sus particularidades, extendiendo los horizontes

de estos jóvenes participantes, atravesados por sus deseos, intereses, diferentes modos de pensar y de actuar, de-construyendo prejuicios, derribando mitos que giran en torno a las situaciones juveniles.

Finalmente, cabe señalar, que es de suma importancia la creación de espacios culturales con los sectores populares, que fomenten la construcción colectiva y el involucramiento subjetivo. Podemos considerar que el taller se torna como el primer paso para conformar un colectivo cultural juvenil mucho más amplio. El taller, se trata de un aprender en un espacio que no es sentido como la escuela pero que forma parte de ella, un aprehender asociado al placer y al despliegue del deseo subjetivo.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, P. Andrada, S. Arévalo, L. López, E. (2013) Participación juvenil en espacios y organizaciones territoriales de sectores populares de Córdoba planteos teóricos provisorios. Mendoza.
- Acuña, V. Echeverría, J. (2011) El rol del psicólogo en la escuela: nuevos desafíos frente a un nuevo paradigma educativo. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Ander-Egg (1991) El taller, una alternativa para la renovación pedagógica. Ed. Magisterio del Rio de la Plata
- Anzieu, D. (1998) El grupo y el inconsciente lo imaginario grupal. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Arévalo, L. Griffa, M. Marrone, A. Caminoa, J. Savignon, T. (2009) Jóvenes, participación y protagonismo: una experiencia de trabajo con jóvenes de sectores populares. Argentina.
- Arvilla, A. Palacio, O. Arango, C. (2011) El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. Duazary Vol. 8 N°2
- Bárcena, F. Larrosa, J. Mèlich, J. (2006) Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010) La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. Tend. Retos N. ° 15 pp. 97-107
- Bastán, G. Paulin, L. (2016) Identidades juveniles en escenarios de periferación urbana. Una aproximación biográfica. Vol. 18. Ciudad de Córdoba
- Beltrán, M. (2016) Graffitis y otras prácticas en el escenario publico escolar 1° Ed. Cordoba
- Beltrán, M. y Fornasari, M. (2012) La formación de psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional. Encuentro Grupo Editor 1° Ed.
- Benedicto, J. (2005) El protagonismo cívico de los jóvenes. Autonomía, participación y ciudadanía. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada

- Beretta, D. Laredo, F. Nuñez, P. Vommaro, P. (2019) Políticas de juventudes y participación política. Perspectivas agendas y ámbitos de militancia.
- Bialet, G. (2006) Un lugar para la lengua y la lectura literaria en nuestras escuelas. Como pensar construir un canon literario. Ministerio de Educación Programa Volver a Leer, 2° edición.
- Bleichmar (2008) Carta abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas 1° Ed. Buenos Aires
- Bracchi, C. Seoane, V. (2010) Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Bravo, F. (2018) Aproximaciones psicoanalíticas al lenguaje literario. Ed. Eduvim. Villa Maria.
- Cagnola, I. (2013) Juventudes, ciudadanía y participación: un acercamiento al paradigma sociocultural. Algunas concepciones fundamentales para acercarse a la formación de la ciudadanía joven. Provincia de Santa Fe
- Cajiao, F. Crowley, P. García Moreno, M. Gaitán, A. Hart, R. Himes, J...Rojas, H. (1998) La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Bogotá
- Calderon, M. (17 de mayo de 2019). “Jeta Brava”, el libro de 34 jóvenes de barrios de la periferia. La voz del interior. Recuperado en <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/jeta-brava-libro-de-34-jovenes-de-barrios-de-periferia>
- Cajías, H. (2004) Las culturas juveniles: Los jóvenes y adolescentes en la búsqueda de la identidad. Instituto Mexicano de la Juventud. México
- Cano, A. (2010) La metodología taller en los procesos de educación popular
- Cao, M. (2019) Planeta Adolescente: Cartografía psicoanalítica para una exploración cultural. 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Windu
- Cardozo, G. (2009) Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917009>

- Castagno, M. (2011) Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención. En Gutiérrez y Beltrán. Dispositivos de intervención de las prácticas pre-profesionales en el centro educativo. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Código de Ética. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, Argentina, 12 de noviembre de 2016. Recuperado de: <http://www.cppc.org.ar/codigode-etica/>
- Coll, C. (1993) Psicología y Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. España. Ed. Alianza tomo II.
- Colom, A. (2015) La vida en las palabras. Escritura y subjetividad. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona
- Di Leo, P. Camarotti, A. (2015) Individuación y reconocimiento: Experiencias de jóvenes en la sociedad actual. Editorial Teseo. Buenos Aires, Argentina.
- Domínguez, H. (1990) Psicoanálisis y lenguaje. La aportación original de Jacques Lacan. Barcelona, España.
- Dubet, F. y Marttuccelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos aires, Losada
- Duschatzky y Corea (2009) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Ed. Paidós
- Erausquin, C., Bur, R., Ródenas, A. (Agosto, 2001) Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educacionales. Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad interamericana de psicología. Santiago de Chile
- Escuela Jerónimo Luis de Cabrera (2007). “Cien años sembrando sueños”. Córdoba, Gráfica del Sur
- Ferreiro, S. y Guevara, T. (2011) El derecho de los jóvenes: la participación política. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós. Ciudad de Buenos Aires.

- Feixas, C (1998) De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona
- Francés, F. (2008) El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. Revista OBETS pp. 35-51 Universidad de Alicante. Recuperado de: https://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_y_Participacion/003El_laberinto_participacion_juvenil.pdf
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010) Educar: saberes alterados. Editorial Del estante
- Giorgetti, D. (2012) Participación juvenil en Movimientos Sociales Urbanos de la Argentina Contemporánea. Buenos Aires: Teseo Press.
- Giráldez, A. Pimentel, L. (2009) Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Gómez, A. (2004) La cultura escolar en la sociedad pos-moderna. Madrid: Morata
- González, A. (2016) La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Ed. Octaedro, S.L. Barcelona
- Grassi, A. (2011) La juventud y su identidad. Sobre la subjetividad en devenir. Encrucijadas, n° 53, pp. 17-21
- Greco, B. (2006) Acerca de las identidades y situaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Argentina
- Greco, B. Alegre, S. Levaggi, G. (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. (1raEd). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.
- Greco, B. Levaggi, G. (2013) Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales.
- Guber, R. (2001) La etnografía, método, Campo y Reflexividad. Buenos Aires, Guatemala, Barcelona, Caracas, Lima, México, Panamá, Quito, San José, San Juan, San Salvador, Bogotá, Santiago. Grupo Editorial Norma
- Jara Holliday, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. San José, Costa Rica: Matinal, Revista de Investigación y Pedagogía.

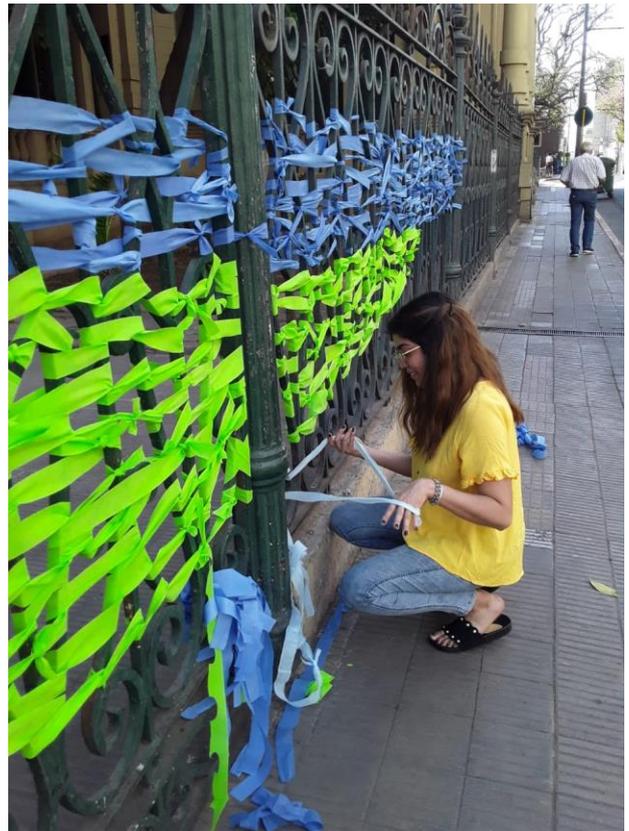
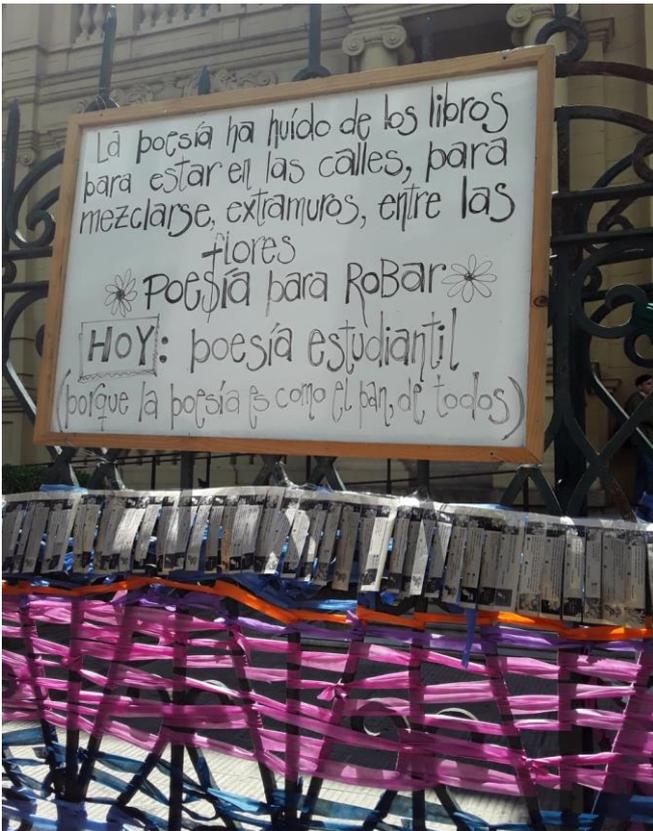
- Jeta Brava (2019) A su corazón que emana pólvora. Editorial: Nodo impresiones
- Kaplan (2006) La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Krauskopf, D. (2003) Participación social y desarrollo en la adolescencia, San José de Costa
- Kossoy, A. (2009) Los jóvenes de sectores populares y la construcción de la identidad social. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes, Barcelona 1996. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura 95 Económica, México 200 (libro)
- Levi, G. Schmitt, C. (1996) Historia de los jóvenes. Tomo I: de la antigüedad a la edad moderna. Madrid. Taurus
- Ley No. 26.061 Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Buenos Aires, Argentina. 21 de octubre de 2005.
- Ley No. 26.206 Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 28 de diciembre de 2006.
- Maldonado, H. (2004) La intervención psicológica en el k/campo educacional. En Escritos sobre Psicología y Educación. Editorial Espartaco. Córdoba
- Margulis, M. (1996) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires, Ed Biblos
- Margulis, M. Urresti, M (2007) “Familia, hábitat y sexualidad en la ciudad de Buenos Aires”. Investigaciones desde la dimensión cultural. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Martucelli, D. (2007) Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada.
- Nicastro, G. Greco, B. (2012) Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario
- Nirenberg, O. (2006) Participación adolescente en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas para la evaluación. Buenos Aires: Paidós.

- Ossa, C. (2011) El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeño*, Vol. 1, 11 (1), pp. 72-82.
- Palazzoli, S. (1985) *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós
- Paulín, L. Bastan, G. D'Aloisio, F. Carreras, R. (2018) *Contar quienes somos: narrativas juveniles por el reconocimiento*. Ciudad de Córdoba
- Pérez Gómez (2004) "la cultura escolar en la sociedad posmoderna" Madrid: Morata
- Pérez, A. (2010) *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) I.P.E.M. 138 "Jerónimo Luis de Cabrera" (2014-2015)
- Quintero, A. (2009) Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Colombia
- Rascovan, S. (2013) *Las prácticas de la orientación educativa en Korinfeld, Levy, Rascovan Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo, R. (2000) *Emergencias de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Biblioteca Digital Juventud. Grupo Editorial Norma
- Reguillo, R. (2007) *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración*. *Revista Análisis Plural Rica*, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Rodríguez, A. (2012) *Función subjetivante y construcción del lazo social: de la violencia a la simbolización*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Cuyo.
- Rodríguez, E. (2013) *El voto de los inimputables: la politización del bardo*. *En Jóvenes y política: reflexiones en torno al voto joven en Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Ediciones de Periodismo y Comunicación EPC.

- Roselli, N. (2016) La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. Revista de Psicología Universidad de Atioquía.
- Rotondi, G. (2011) Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela: intervenciones desde la universidad pública
- Russi, M. (2017) Juventudes, participación, y discursos de poder. Jornadas de investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. La plata, Argentina.
- Taborda, A. Leoz, G. Piola, B. (2020) Inter-venciones: prevención en clínica socioeducativa. 1° Ed. San Luis: Nueva editorial universitaria (UNSL)
- Unesco (1982) Declaración de México sobre las políticas culturales
- Vázquez, N. (2012) La juventud como causa militante: algunas ideas sobre activismo político durante el kirchnerismo. Vol.1. Grassroot. Diciembre
- Velásquez, A. (2007) Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia.
- Vélez, A. (2009) Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 7. Núm. 7 enero-julio. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia.
- Villa, M. (2011) Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60 mayo-agosto
- Viñao A. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.
- Vommaro, P. (2015) Juventudes y políticas en la Argentina y en America Latina: Tendencias, conflictos y desafíos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Yuni, J.A, y Urbano, C.A (2014). Técnicas para investigar. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

12. ANEXO

12.1 Intervención artística: "Poesía en las Rejas"



1. Presentación del libro: *“A su corazón que emana pólvora”* Impreso en el mes de *Marzo 2019*



Presentación libro: *“A su corazón que emana pólvora”*
(impreso año 2019)

2. Taller de literatura (dictado en la sala de música del Jerónimo Luis de Cabrera)



Jóvenes produciendo literatura en la sala de música



Integrantes del taller de literatura del I.P.E.M. 138 “Jerónimo Luis de Cabrera”

3. Presentación del libro *"A su corazón que emana pólvora"* en el centro cultural La Piojera



4. Salida educativa a La Perla (actualmente espacio de memoria)



12.2 Fragmentos de poesías utilizadas en el taller N° 3:

- Poemas mencionados de Vicente Luy:

¿Por qué los secuestradores prosperan?
¿Por qué sonrían los diputados?
Tienen plan.
Vos no tenés plan.
(La vida en Córdoba, 1999)

Por romper las reglas a Adán lo echaron del paraíso.
Yo reivindicó eso.
¿Qué clase de edén es ese
que hay cosas que no se pueden hacer?

“Lo que está mal está mal.
Pero lo que está bien
también está mal.
Charlalo con tus padres”

Vicente Luy (Argentina 1961-2012)