

V Jornadas de Investigadorxs en Formación
Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)
Ciudad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de octubre de 2020

EJE 12. Juventudes, políticas públicas y participación

“No venimos a hacer algo *por* ellos”: un análisis etnográfico sobre experiencias socioeducativas territorializadas con grupos de jóvenes

Constanza Cardarelli¹, Ariadna Solís², Belén Santín Ruffo³

Resumen

En esta ponencia presentamos una serie de reflexiones analíticas sobre nuestra experiencia participativa y formativa como estudiantes universitarias de Ciencias Antropológicas, en el Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas: “Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales” de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Coordinado por el equipo interdisciplinario “Barrilete Cultural”, se desarrolla en el marco del área de Derechos de niños, niñas y adolescentes de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, en articulación con el Centro de Innovación para el Desarrollo y Acción Comunitaria. Específicamente, su objetivo es brindar herramientas a estudiantes universitarias para las tareas de acompañamiento y promoción de protagonismo juvenil en el campo social y popular, dinamizando el proyecto *Cuenta Cuentos* en una escuela media de Barracas, CABA. En él, participamos del dispositivo que forma estudiantes de secundario como “mediadores de lectura” de literatura infantil. La propuesta se materializa en la realización de encuentros donde les jóvenes leen a les niñas de primaria.

¹ Estudiante avanzada de la Licenciatura en Cs. Antropológicas orientación Sociocultural, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, cardarelli.constanza@gmail.com .

² Estudiante avanzada de la Licenciatura en Cs. Antropológicas orientación Sociocultural, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, solisariadna@hotmail.com .

³ Estudiante avanzada de la Licenciatura de Ciencias Antropológicas orientación Sociocultural, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, belu_santin@hotmail.com .

Nos proponemos problematizar ciertas nociones hegemónicas en la agenda política sobre “las juventudes”, sus derechos y sus prácticas. A partir de nuestra participación en este proyecto, nos atravesó un aprendizaje novedoso sobre las formas de *pensar y hacer con* “las juventudes” que quebró nuestros sentidos previos y habilitó la valoración del potencial de “poner el cuerpo” encarnando intervenciones situadas. Así, el objetivo principal de esta ponencia, es reflexionar sobre cómo, por medio de estas prácticas, se habilita la construcción de abordajes que tensionan la visión jerárquica y adultocéntrica sobre los jóvenes como “preocupación” y objeto de intervención.

Para ello, reconstruimos desde un enfoque etnográfico la experiencia que compartimos con el grupo de jóvenes “mediadores de lectura” como coordinadoras del taller, interrogándonos específicamente sobre las emociones, las corporalidades y los sentidos emergentes de las dinámicas socio-territoriales desarrolladas. Sostenemos que la intervención comunitaria desde dispositivos grupales con técnicas lúdicas, potencia el posicionamiento protagónico de los jóvenes en diversos sentidos. En primer lugar, en la fuerza democratizadora del “juego” y del entrecruzamiento de diversos grupos enfocados en una “tarea”. En segundo lugar, en la motivación para la proyección e imaginación conjunta de horizontes de acción plurales y diversos.

Finalmente, estos dispositivos construyen la participación juvenil de una forma diversa a la que encontramos en programas y políticas públicas estatales focalizados en jóvenes de los denominados “sectores populares”, como las orientadas a “la empleabilidad”. Así, esta forma particular de intervención trasciende la infantilización y la vulnerabilización presentes en las miradas hegemónicas sobre “las juventudes”.

Palabras clave: jóvenes - etnografía - dispositivos grupales - prácticas socioeducativas territoriales - juego.

Introducción

A partir del año 2017 comienzan a implementarse los Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL - UBA). Se trata de una modalidad institucional que curriculariza la enseñanza teórica en articulación con la experiencia territorial, produciendo saberes desde la “demanda social”. Como estudiantes avanzadas de Ciencias Antropológicas, las tres autoras de esta ponencia decidimos participar, en 2018 y 2019, de uno de ellos: “Abordajes grupales en el ámbito

comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales”. Este seminario es coordinado por el equipo interdisciplinario “Barrilete Cultural”, surgido en 2011, que se conforma como un espacio de promoción de derechos de jóvenes en el marco del área de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, en articulación con el Centro de Innovación para el Desarrollo y Acción Comunitaria (CIDAC), ambos en FFyL - UBA⁴. Específicamente, su objetivo es brindar herramientas a estudiantes universitarias para las tareas de acompañamiento y promoción de protagonismo juvenil en el campo social y popular, dinamizando el proyecto *Cuenta Cuentos* en una escuela media de Barracas, CABA.

Este proyecto parte de “pensar la lectura de cuentos como una importante y valiosa producción cultural, que incluye y amplía su dimensión social” (Magistris, Muñeza y Viñas, 2014, p. 142). Desde esta perspectiva, se propone formar a jóvenes de una escuela media del barrio de Barracas como mediadores de lectura infantil. El dispositivo posee tres etapas: en primer lugar, se realizan tres talleres de acercamiento a la lectura, reforzando a ésta como un espacio de juego, placer y curiosidad compartida; en segundo lugar, se propone un entrenamiento en mediación de lectura exclusivamente con aquellos estudiantes que deseen concurrir a escuelas primarias a leerles a niños de entre 6 y 9 años; y la tercera etapa consiste en la realización del evento de lectura en la escuela primaria. Dependiendo de la ocasión, se habilita la posibilidad de participar de la Feria del Libro de CABA con este taller o de grabar un CD leyendo dichos cuentos.

Cabe destacar que el proyecto interviene de forma disruptiva en los ejes de clase y edad, ampliamente afectados por la exclusión y la desigualdad. El adultocentrismo que recae sobre los jóvenes les construye como incultos, no productivos y apáticos (Chaves, 2005), y se profundiza aún más en los jóvenes de sectores populares (Infantino, 2008). Estas nociones son discutidas por el dispositivo *Cuenta Cuentos* desde el registro de sus intereses y su reconocimiento en tanto hacedores de cultura. En esa línea, entiende a la literatura como un bien cultural cuyo acceso es un derecho de las infancias “que los jóvenes participantes-mediadores de lectura pueden fortalecer al acercarles la posibilidad de gozar de los mismos y al brindarse como modelos de identificación, tornándose de este modo en protagonistas en la restitución de derechos (...) de su misma comunidad y contexto social” (Magistris, *et al.*, 2014, p. 144).

A fin de reflexionar sobre nuestra participación en el PST, recuperamos de Agamben (2011) la noción foucaultiana de dispositivo: un “conjunto de prácticas y mecanismos (invariablemente,

⁴ Coordinación general: Silvia Viñas. Integrantes y docentes: Soledad Muñeza, Manuel Sapia, Deborah Valado, Gabriela Magistris, Laura Macri, Nora Enriquez y Eugenia Skrt.

discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato” (p. 254). De esta forma, enfatizamos su función estratégica concreta, inscrita en relaciones de poder y saber. En las experiencias analizadas se entrelazan dos dispositivos: el PST, donde se desarrolla nuestra propia formación, y *Cuenta Cuentos*. Cada uno tiene objetivos específicos y en su entrecruzamiento se potencian mutuamente. Así, en torno a una tarea conjunta, se articulan grupos diversos: los estudiantes universitarios (del cual formamos parte), el Equipo de Barrilete Cultural, los estudiantes secundarios y los niños de la escuela primaria.

En este sentido, esta ponencia surge como una instancia reflexiva donde ponemos en diálogo nuestras experiencias compartidas con dos grupos diferentes durante, por un lado, 2018 y, por otro, 2019. A partir de nuestra participación en este proyecto, nos atravesó un aprendizaje novedoso sobre las formas de pensar y hacer con "las juventudes" que quebró nuestros sentidos previos y habilitó la valoración del potencial de “poner el cuerpo” encarnando intervenciones situadas. Así, el objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre cómo, por medio de estas prácticas, se habilita la construcción de abordajes que tensionan la visión jerárquica y adultocéntrica sobre los jóvenes como “preocupación” y objeto de intervención.

Para ello utilizamos un enfoque etnográfico desde el cual analizamos tanto nuestra propia vivencia como la de los jóvenes formados como “mediadores de lectura”. Retomamos entonces el método de “participación observante” (Bourdieu & Wacquant, 1995; Guber, 2004; Aschieri, 2013) entendiendo que es nuestra corporalidad puesta en juego en ese campo la que habilita la construcción de un conocimiento diferencial, permitiéndonos acceder a las emociones, corporalidades y sentidos emergentes de las dinámicas socio-territoriales desarrolladas para su posterior análisis.

Así, sostenemos como hipótesis que la intervención comunitaria, desde dispositivos grupales con técnicas lúdicas, potencia el posicionamiento protagónico de los jóvenes en diversos sentidos. En primer lugar, en la fuerza democratizadora del juego y del entrecruzamiento de diversos grupos enfocados en una tarea. En segundo lugar, en la motivación para la proyección e imaginación conjunta de horizontes de acción plurales y diversos.

Finalmente, estos dispositivos construyen la participación juvenil de una forma diversa a la que encontramos en programas y políticas públicas estatales focalizados en jóvenes de los denominados sectores populares, como las orientadas a la empleabilidad. Así, esta forma particular de intervención del PST trasciende el foco en “el joven como preocupación” y, en un

sentido más amplio, la vulnerabilización presentes en las miradas hegemónicas sobre “las juventudes”, habilitando crear “otras formas de lo posible”.

La experiencia: entre tramas lúdicas y grupales

“Considero que para hacer ciencia hay que haber hecho, previamente, mucho juego”

(Enrique Pichón-Rivière, 1976)

Tal como describimos en la introducción, la cursada del Seminario PST nos llevó a vincularnos con el Proyecto *Cuenta Cuentos*. A partir de esto, vivenciamos una forma diferente de pensar y hacer con "las juventudes" que habilitó la valoración del potencial de “poner el cuerpo” encarnando intervenciones situadas. Resultan significativas las palabras de Norma Filidoro, coordinadora del CIDAC y directora del UBANEX “Aprender juntos en el barrio y en la escuela”: “lo que se construye en ese trabajo es el sentido de lo que vienen estudiando teóricamente, conceptualmente (...) El conocimiento tiene que atravesar el cuerpo (...) para que no devenga puro hablar, sin decir. Atravesar esa experiencia con alguien que los acompañe no es lo mismo que hacerlo en soledad” (Paoletta, 2016, p. 91-92). En este sentido, este trabajo colectivo desde las corporalidades, en articulaciones situadas y críticas, puede movilizar micropolíticas de agenciamiento que propicien la transformación de las subjetividades hacia nuevos horizontes de acción (Citro & Rodríguez, 2020).

La particularidad de este seminario es la importancia fundamental que otorga a lo lúdico y a lo grupal como ejes articuladores para la transmisión de conocimientos, tanto hacia nosotres como estudiantes universitarias como hacia les jóvenes de secundario. Así, durante los meses previos a la realización de *Cuenta Cuentos*, para capacitarnos en la coordinación de grupos nos transmitieron abordajes teóricos de la psicología social y técnicas lúdicas, entre otras herramientas. A partir de las dinámicas lúdicas realizadas, pasamos por el cuerpo las prácticas que luego implementamos con les estudiantes de nivel secundario. Aquella experiencia nos habilitó una disponibilidad corporal que, cual “sentido práctico” (Bourdieu, 1991), nos permitió “actuar sin pensar”⁵ al momento de acompañar a les jóvenes.

⁵ En palabras de Bourdieu (1991), “(...) el proceso de adquisición, mimesis (...) no tiene nada de una imitación que supone el efecto consciente por reproducir un acto, una palabra o un objeto explícitamente constituido como modelo; es el proceso de reproducción que, en cuanto reactivación práctica, se opone tanto a un recuerdo como a un saber, tendiendo a cumplirse más allá de la conciencia y de la expresión, y por lo tanto de la distancia reflexiva que ellas suponen (...) Lo que se ha aprendido en el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es” (p. 118).

Siguiendo a Huizinga (1954), enfatizamos el carácter lúdico de la cultura ya que ésta brota del juego y en él se desarrolla. Por esta razón, el autor desvincula el juego de lo “no serio” y resalta su importancia para el establecimiento de relaciones sociales, afectivas y vitales. Además, las prácticas lúdicas son experiencias formativas, constitutivas de un desarrollo activo y transformador tanto personal como grupal (Rockwell, 1996, citada en Enriz, 2011).

Concretamente, tanto en el dispositivo del PST como en el de *Cuenta Cuentos*, el juego ocupó un lugar primordial en relación a la lectura. Fue utilizado para romper la “tensión inicial”, para (re)conectarnos con el placer⁶, para sortear las diferencias e ir construyendo un espacio de intercambio socio-afectivo. En esa línea, inauguró cada encuentro y, lejos de considerarlo una “pérdida de tiempo”, fue imprescindible para generar la disponibilidad necesaria para el abordaje de la tarea. Desde la psicología social, se entiende a la tarea como un organizador lógico de la experiencia y “como proceso creador, en el que algo nuevo se producirá en tanto cada uno pueda en la coproducción con otros recuperar su protagonismo colocándose en una posición de intercambio” (Jasiner, 2007, p. 33). En este caso, ésta se basó en el acompañamiento y la formación de los jóvenes de una escuela media del barrio de Barracas (de la 21-24) como “mediadores de lectura” de literatura infantil. Entonces, luego de un primer momento de incorporación de las herramientas teórico-prácticas, iniciamos el dispositivo *Cuenta Cuentos* que describiremos a continuación.

Cuenta Cuentos posee tres etapas. En primer lugar, se realizan tres talleres de acercamiento a la lectura, reforzándola como un espacio de juego, placer y curiosidad compartida; en segundo lugar, se propone un entrenamiento en mediación de lectura exclusivamente con aquellos estudiantes que deseen concurrir a escuelas primarias a leerles a niños de entre 6 y 9 años; y la tercera etapa consiste en la realización del evento de lectura en la escuela primaria. Durante todo el desarrollo de *Cuenta Cuentos*, contamos como estudiantes con el acompañamiento del equipo docente del PST.

En cada encuentro, nos reuníamos en la biblioteca o en el Salón de Usos Múltiples de la escuela donde asistían los estudiantes de 4to y 5to año separados en dos grupos. Allí, realizábamos un primer momento de juegos grupales para luego enfocarnos en la exploración de literatura infantil y la práctica de su lectura en voz alta. Muchas veces, desarrollamos la “mesa de libros”,

⁶ La experiencia lúdica está ligada al proceso creador (Pavlovsky en Viñas 2017) y al júbilo (Zygouris en Viñas 2017). Tal como señala Guido (2006): “Mientras lo cotidiano adormece o sobreestimula insensibilizándonos de un modo o de otro, la actitud lúdica y creativa abre los sentidos, despierta imágenes ocultas, habilita símbolos, transforma objetos y materiales, produciendo placer al liberar esquemas fijos y preconstituidos” (p. 139).

un espacio donde se disponían los libros y cada uno de los jóvenes podía mirarlos, leerlos, recorrerlos y manipularlos libremente. En la tercera etapa, durante el evento de lectura, luego del momento en que los jóvenes leyeron e interpretaron los cuentos para los niños de primaria, se dispusieron también aquellas “mesas de libros” y entonces cada niño elegía un libro para que un joven le lea de forma individual. Así, juego, exploración y lectura se vieron intrincados durante todo el transcurrir del dispositivo.

Cuando pusimos a andar la propuesta de “leer como”⁷ nos dividimos en dos grupos de seis personas. Los dos varones que quisieron participar, al principio se encontraban callados y cuando intentaron leer, de la timidez solo les salía un hilo de voz. Junto a las coordinadoras empezamos a exagerar nuestras voces, haciendo “payasadas”, lo que provocó carcajadas. Luego de habilitar el espacio para la risa y la dramatización poco a poco la timidez se fue transformando en juego para Nico⁸ y Mauro dejando ser a los personajes de un auténtico culebrón mexicano y de un relator de fútbol (Reseña 3er encuentro, cuarto año, 03-09-2019)

Sin embargo, durante el dispositivo nos encontramos con desafíos a la hora de implementar este tipo de prácticas, aún más en una institución como la escuela. Así lo observamos, por ejemplo, en el siguiente encuentro:

Para comenzar, propusimos un juego que consistía en “actuar como animales” para dividirnos en grupos. Entonces, sentimos el desconcierto de los jóvenes que se quedaron parados mirándose. En lugar de “poner el cuerpo”, miraban las figuras de los animales y se ordenaban según ellas (Reseña 3er encuentro, cuarto año, 24-05-2018)

Viñas (2017) sostiene que entrar en juego implica abandonar las zonas de experiencia de la vida cotidiana y sus sentidos naturalizados, lo cual puede generar incertidumbre y dificultades tanto en jóvenes como en adultos. Para habilitar esta apertura, la autora aclara que el equipo de coordinación debe mostrarse disponible para acompañar la “construcción colectiva del juego” (p. 43). Consideramos que estas resistencias iniciales pueden acrecentarse en la institución escolar secundaria, ya que en ella siguen operando los dispositivos disciplinarios de la modernidad capitalista que persiguen la docilización de los cuerpos para aumentar su utilidad productiva y su obediencia en términos políticos (Foucault, 1976). En este sentido, se desdeña la exploración creativa del entorno al legitimar únicamente explicaciones racionalistas y

⁷ “Leer como” es una dinámica lúdica grupal en la cual una persona dramatiza la forma de lectura según lo que proponen papeles elegidos al azar. Quien elige debe interpretar el cuento para que el grupo adivine a quién está imitando al leer.

⁸ Los nombres de los estudiantes fueron modificados para garantizar su anonimato.

utilitarias del mismo (Viñas, 2017). De esta forma, podemos entender porqué en la escuela secundaria la dimensión lúdica de la vida queda restringida y genera la necesidad de construir activamente las condiciones de su posibilidad.

Así, a pesar de estas resistencias iniciales, se fue estableciendo cierta disponibilidad corporal compartida desde lo lúdico con el objetivo de abrir el juego a vínculos novedosos con la literatura infantil, propiciando que la conozcan, les interpele y les convoque a leerla para ellos mismos y otros. Ya desde un segundo encuentro, comenzó a tejerse esa trama:

Propusimos un juego que consistía en explorar la “mesa de libros”, repleta de literatura infantil, en búsqueda de libros con diversas características (género terror, etc.). Los estudiantes debían completar un “papiro”⁹ con los nombres de las obras y luego compartir entre todos los hallazgos. Al finalizar la actividad, varios estudiantes continuaron la exploración entre risas, mostrándose entusiasmados con la propuesta. (Reseña 2er encuentro, cuarto año, 17-05-2018)

En este mismo sentido, rescatamos felizmente cómo el desarrollo del dispositivo se vio reflejado en el último encuentro que tuvo lugar en la escuela primaria. Así, valoramos la disponibilidad que manifestaron la mayoría de los estudiantes de secundario, esos cuerpos que se animaron a bailar “el tallarín”¹⁰ una y otra vez, a leer e interpretar los cuentos elegidos para todos y que intercambiaron afectuosamente con cada niño en la “Mesa de Libros” (Reseña 7mo encuentro, 4to año, 28-06-2018).

Esto fue posible en gran parte gracias a la construcción vincular en las tramas grupales: fueron dos grupos los que se armaban en torno a una tarea, se relacionaban entre sí y crecían juntos, en la dialéctica de la repetición y la reproducción, de la creatividad y la estructura (Del Cueto & Fernández, 2000). Particularmente, en uno de los encuentros realizamos el juego “Mentira y Verdad” (en el que se enuncia una mentira y una verdad sobre uno mismo y el grupo debe adivinar cuál es cuál). Allí, una de nosotras utilizó su “verdad” para contarles que también éramos estudiantes que participaban en el marco de una materia universitaria. Algunas se sorprendieron: “reaccionaron de una manera muy linda, y hasta hicieron el chiste ‘Si desaprobamos, desaprobamos todos’. Pareciera ser como si se hubieran relajado un poco más al encontrar un punto en común entre nosotras y ellos mismos.” (Reseña cuarto encuentro, 4to

⁹ Se trataba de unas hojas que una de nuestras compañeras había diseñado para tal fin en donde se señalaba las características a buscar en la mesa de libros.

¹⁰ Todas las generaciones presentes nos reunimos en ronda para cerrar la jornada, bailando la canción “Yo tengo un tallarín, un tallarín, que se mueve por aquí...”. Espontáneamente, alguien repetía la primera frase, llevándonos a continuar el movimiento colectivo.

año, 07/06/2018). Igualarnos en este aspecto, sumado a una diferencia generacional muy corta, y al hecho de haber compartido varias dinámicas lúdicas en el marco de la tarea grupal, propició mayor cercanía y aprendizaje colectivo.

De esta manera, al interior de los grupos, no solo aparecían resistencias sino también apropiaciones, ya que los estudiantes toman “para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (Rockwell, 2011, p. 35). En este diálogo, algunas personas que actuaban de una manera más retraída y menos participativa en un principio, luego se mostraron sumamente compenetradas con el desarrollo del dispositivo. Queremos focalizar en el caso de un estudiante, que al comienzo se negaba a participar de los encuentros¹¹ -incluso escondiéndose en el aula-, y que luego pudo compenetrarse con la tarea y ser uno de los referentes más visibles el día del evento de lectura leyendo para todes y muy efusivamente *Tener un patito es útil* de Isol.

Interpretamos estas apropiaciones como maneras en las cuales los jóvenes se vuelven protagonistas y no sólo receptores del dispositivo. Desde esta perspectiva, sentimos que hubo un recorrido espiralado donde, de a poco, los docentes del PST nos iban “soltando la mano” y, a su vez, nosotras a los jóvenes. Esto cobra sentido en relación al objetivo del seminario: que los estudiantes seamos capaces de generar dispositivos de participación genuina y protagonismo juvenil. Sería imposible que eso suceda sin primero vivenciar esa experiencia de agencia. En este sentido, es a través de nuestro aprendizaje que fue posible encaminarnos hacia el protagonismo de los jóvenes del secundario, de manera espejada y circular.

Protagonismo juvenil: otras formas de lo posible

En este segundo apartado, continuamos la reflexión sobre el protagonismo y las formas de participación juvenil reconstruyendo ciertos aspectos significativos de la experiencia en *Cuenta Cuentos*, a los que denominamos “inesperados”. Retomamos los abordajes teóricos de Petit (1999) acerca de los discursos y concepciones sobre los jóvenes y la potencialidad de su relación con la lectura, en tanto habilita la creación de “otras formas de lo posible”. A partir de estos aportes, indagamos en la democratización de los bienes culturales en las prácticas de intervención con y para jóvenes. Ponemos en diálogo este abordaje con las nociones hegemónicas sobre los jóvenes como “preocupación” y “objeto de intervención” presentes en

¹¹ En el 2018, el docente que nos cedió las horas para realizar *Cuenta Cuentos*, en la segunda etapa donde sólo permanecen los estudiantes que así lo deciden, sumó a otros estudiantes con calificaciones a subir.

la construcción de las políticas públicas focalizadas en el trabajo. En esa línea, nos interesa enfatizar las modalidades de desarrollo de dispositivos que promueven y propician el protagonismo juvenil y popular desde una perspectiva de derechos humanos.

“Ir a la escuela” implicaba una jornada previa de preparación y planificación, y una jornada posterior de reflexión profunda sobre los hechos significativos transcurridos durante la realización del taller. Si en la etapa previa decidíamos nuestras propuestas tomando como dato nuestra experiencia y la puesta en práctica de los juegos y las tareas, durante la etapa posterior no nos dedicábamos a evaluar sino a valorizar aquella dimensión de lo “inesperado” que surgía de la participación de los jóvenes.

Al finalizar el primer encuentro del año 2019, nos propusimos como objetivo registrar cuáles eran los efectos producidos por nuestras intervenciones, para descentrar la univocidad de nuestra propia experiencia y también percibir aquello que la propia dinámica nos contaba sobre este grupo de jóvenes que empezábamos a conocer (Reseña 1er encuentro, cuarto año, 24-09-2019). Dos compañeras habían preparado un juego para explicar “el oráculo”, que consistía en un dado rectangular con respuestas en cada una de sus caras: si, no, preguntale a la persona de la izquierda, con una moneda apostada a cara o cruz, etc. Como equipo de coordinadores pensamos preguntas disparadoras para “impulsar” la participación del grupo: “¿voy a comer papas fritas hoy?”, “¿voy a ir a una fiesta este fin de semana?”. Y algunas preguntas que encerraban preocupaciones y anhelos nuestros sinceros: “¿llegaré a viejita para jugar con mis nietas?”, “¿apruebo los finales en diciembre?”, “¿me alcanzará el sueldo para pagar las clases de yoga?”.

A medida que empezamos a jugar una de los jóvenes que había permanecido en silencio tomó el dado, miró a todos sus compañeros y mientras lo lanzaba al aire preguntó: “¿pasamos todos juntos de año?”. Cuando verificaron que la cara del dado daba la respuesta “Sí”, todos se pusieron a festejar con aplausos y abrazos. Comprendimos así que existía una preocupación que compartían como grupo de cara a un futuro no muy lejano y que nos daba algunas pautas para enmarcar al grupo institucional y emocionalmente. Como luego pudimos constatar con una de sus profesores, de ser el curso con mejor promedio en la primera parte del año, esta segunda parte todo el equipo docente y directivo estaba preocupado porque les encontraban “desmotivados y con un bajo rendimiento académico”. Sinceramente, esto nos causó una gran sorpresa ya que nosotres, durante nuestra reflexión posterior, pusimos el acento en el entusiasmo, la participación activa y la apropiación de las consignas. Como fue señalado en el primer apartado, atribuimos esta recepción positiva de la propuesta a las dinámicas lúdicas

realizadas que rompieron con ciertas lógicas formales, por ejemplo, presentarnos a los gritos y al unísono. Esto habilitó mayor disponibilidad corporal, brindando espacio a la diversión y a la posibilidad de expresar una preocupación compartida que cobraba sentido en tanto anhelo colectivo: pasar todes juntes de año, en contraste con el señalamiento adulto de su “desmotivación” o “falta de interés”.

Lo “inesperado” fue surgiendo constantemente en el transcurso de los talleres. En el caso de una de las jóvenes que no quería leer, luego de una dinámica en la que nos acercábamos a los cuentos infantiles a través de los recuerdos de nuestras infancias, pudo contarnos a todes que de niña recibía burlas por cómo leía y que por eso no se “animaba”, no era que no quería o que la actividad no la convocaba (Reseña 2do encuentro, cuarto año, 26-09-2019). También fue significativo cuando dos de les jóvenes no quisieron anotarse para leerle a les niños, porque sentían que “no sabían leer”, pero a medida que fuimos practicando, ensayando voces distintas a las nuestras, habitando y dándole forma a los personajes, las inseguridades y los miedos se fueron desanudando siempre desde la posibilidad de “compartir” estas experiencias intersubjetivas (Reseña 4to encuentro, cuarto año, 17-10-2019).

En esa línea, Michel Petit (1999) analiza la importancia de la democratización de la lectura en les jóvenes, a través de lo que llama “dos vertientes de la lectura” en la que entran en juego distintos discursos sociales, motivos y concepciones sobre el lenguaje y les jóvenes. En primer lugar, pone en relación el surgimiento de la preocupación por “la disminución del hábito de lectura” con las diversas problemáticas que atraviesan a les jóvenes. Paradójicamente en nuestras sociedades occidentales, como señalan varios autores, mientras se desarrolla un proceso de creciente importancia de lo juvenil que abarca distintas esferas de la vida social¹², parece cada vez haber menos espacios para ellos siendo la población en la que más impactan los procesos de segregación y desigualdad¹³. En estos procesos se contextualiza la representación de la juventud como imagen de un “porvenir inasible” o “sin futuro” de nuestras sociedades globalizadas, en comparación con la juventud de las sociedades tradicionales del siglo XX, que garantizaban la reproducción de un patrimonio común y las formas de sociabilidad de las generaciones futuras. Desde esta concepción, la preocupación por el “hábito

¹² Siguiendo a Vommaro (2015) el proceso de “juvenilización” abarca aspectos políticos, dinámicas culturales, pautas de consumo, modos y estilos de vida, en la fuerza de trabajo, sexualidades, migraciones.

¹³ Situaciones como el desempleo y la pobreza se duplican entre les jóvenes. Según recientes cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), la tasa de desempleo juvenil duplicó a la de la población adulta, alcanzando un 19,3 %, en particular, entre los provenientes de hogares con menores ingresos, que constituyen un 26 %.

de lectura” remite a recuperar una función prescriptiva y coercitiva, es decir: como medio para transmitir modelos, identidades religiosas y nacionales, con el objetivo del dominio y del control para recuperar una supuesta “integración social” perdida.

En segundo lugar, Petit (1999) propone como perspectiva superadora otra vertiente de lectura. La misma parte del lugar que les jóvenes le otorgan a la lectura para construir una concepción en la que cobre protagonismo su potencialidad como herramienta emancipadora y de resistencia a los procesos de marginalización actuales. En sus palabras: “estoy convencida de que la lectura, en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas” (p. 18).

Así, pone de manifiesto que no es posible controlar la apropiación que los lectores realizan sobre un texto. En las múltiples experiencias literarias, siempre entran en juego “la libertad del lector” no solo en lo que refiere a la interpretación, sino también en la posibilidad de “fuga” y de “ensoñación” ante el encuentro íntimo con la palabra escrita. La potencialidad de los espacios de “diálogo” entre lectores y texto, es tomar distancia de nuestra cotidianeidad para poder construir una mirada crítica, otorgar y alterar sentidos y, en ese proceso, crear “otras formas de lo posible”. En los términos de Chamoiseau (1997), las palabras son herramientas para elaborar enunciaciones sobre lo propio, particularmente sobre aquello que antes no se podía nombrar, describir, ni identificar –como experiencias y emociones– y al nombrar también podemos compartirlas con otros, permitiéndonos “ser”.

Ahora bien, si bien los planteos de Petit (1999) están focalizados en la lectura, consideramos que permiten reflexionar sobre el dispositivo *Cuentos Cuentos* de manera integral, incluyendo su dimensión lúdica, así como visibilizar los lugares de participación, protagonismo y representaciones de la juventud en los términos que plantea la autora. Sin fines evaluativos ni tipológicos, es desde esta postura que buscamos poner en diálogo *Cuenta Cuentos*, en tanto intervención situada, con los abordajes de ciertas políticas focalizadas estatales.

Al finalizar una de las jornadas de reflexión, una de las coordinadoras concluyó: “No venimos a hacer algo *por* ellos”. Esta frase englobaba de manera muy contundente la perspectiva que encarnábamos cotidianamente quienes –ya sea como estudiantes o como coordinadores– poníamos en práctica el dispositivo *Cuenta Cuentos* en sus distintas instancias. Esto es trabajar en la formación de jóvenes como promotores socioculturales comunitarios, desde una perspectiva de derechos humanos:

“Dada la naturalizada invisibilización producto de los procesos de exclusión y segregación espacial a la que son sometidos los adolescentes de los sectores socioeconómicos más

vulnerados –hoy, ser joven en un espacio de pobreza parece constituir no solo un factor de riesgo educativo y ocupacional, sino también de discriminación y desafiliación socio-institucional–, nuestro objetivo fue trabajar con su potencial como productores y agentes activos de cultura” (Magistris, *et al.*, 2014, p. 302).

En “no venimos a hacer algo *por* ellos” también subyacía la potencialidad de estas formas de abordaje y trabajo con jóvenes: construir los espacios íntimos y colectivos que posibilitan esas “otras formas de lo posible”. En otras palabras, esto era también lo que denominábamos como “inesperado” y que emergía de la puesta en práctica y de las vivencias que se movilizaban a partir de nuestras propuestas: poder poner en palabras sus miedos, otorgarle sentido a sus inseguridades, expresar sus deseos compartidos y sus preocupaciones. Y quizás también esas “otras formas de lo posible” que habilitan estos abordajes nos estaban hablando a quienes trabajamos con jóvenes sobre sus diversas formas de participar y los diferentes espacios en los que se expresa el protagonismo juvenil.

Es en este punto en el que nos interesa retomar sintéticamente algunos de los planteos que los estudios sociales han realizado sobre las políticas públicas focalizadas en jóvenes, entendiéndolas como “aquellas cuestiones socialmente problematizadas” (Oszlak & O’Donell, 1976). Como bien señala Salvia (2006) la definición de los jóvenes como objeto de políticas sociales y laborales está íntimamente relacionada al problema de la exclusión juvenil del supuesto “tradicional tránsito” entre las instituciones educativas al mercado de empleo “formal”. La emergencia de esta preocupación e instalación en la agenda pública, se enmarca en el contexto de implementación de políticas neoliberales durante las últimas décadas del siglo XX en Latinoamérica y sus efectos sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población. Estos se reflejaron en el incremento del desempleo, del subempleo y de la precarización de las condiciones laborales que afectaron particularmente a los jóvenes pobres (Isacovich, 2015; Salvia, 2006). Como señala Isacovich (2015), significó la emergencia de un campo de intervención estatal diferenciado y específico, que supuso el abordaje de una agenda de temáticas y problemas colocadas como propias de las personas jóvenes. Con la construcción de “la problemática juvenil” (y por lo tanto de la juventud como “problema”), los jóvenes se constituyen como un segmento vulnerable sobre el cual el Estado debe emprender acciones de capacitación profesional y participación comunitaria (Salvia, 2006).

Consideramos que estos enfoques no sólo producen y reproducen representaciones sociales sobre los jóvenes y el futuro, sino que también se sostienen invisibilizando sus múltiples trayectorias de vida y, en el mismo movimiento, suprimiendo la potencialidad de sus

experiencias. Como señala Infantino (2008) estas representaciones están atravesadas por la cronologización de la vida y la valorización adultocéntrica de sus etapas que denotan en la noción de jóvenes como sujetos improductivos y sin “proyección a futuro”. Sin embargo, en la heterogeneidad de dimensiones -clase, género, edad, etnicidad- que se ponen en juego en las diversas experiencias de “ser joven” también se construyen expectativas, deseos y proyecciones de futuro. En un mundo que tiende cada vez más a la marginalización de las condiciones materiales básicas de supervivencia, los bienes culturales son una herramienta que confiere la posibilidad –y dignidad– para comprender(se), apropiarse(se) y transformar(se).

Reflexiones finales

En la propuesta de *Cuenta Cuentos* desde lo lúdico y la lectura, los jóvenes, estudiantes y coordinadores, compartimos durante siete encuentros un espacio para vivir experiencias poco frecuentes en el marco de la vida cotidiana escolar: jugar, transformar la voz, habitar distintos personajes. La fuerza democratizadora de lo lúdico, a la manera del ejercicio de extrañamiento antropológico, es estallar los sentidos construidos sobre lo cotidiano. En este dispositivo, se abre la posibilidad de ponerse en juego a uno mismo con otros, desde la apertura a encarnar otras formas de lo posible: otorgar sentidos propios y colectivizarlos, evocar recuerdos, enunciar las emociones y los sentimientos que nos atraviesan más allá de las cuatro paredes del aula.

En este abordaje subyace la desnaturalización de la sentencia adultocéntrica de los jóvenes como problema. Aquí no hay pretensiones de generar grandes efectos transformadores de su realidad social, más bien el foco se coloca en atravesar una experiencia con un fin concreto y una apertura infinita. No venimos a hacer algo *por* ellos, pero sí a promover herramientas y condiciones de posibilidad para potenciar -y no subestimar- las múltiples e inesperadas formas del protagonismo juvenil en el ámbito comunitario.

Bibliografía

Aschieri, P. (2013, julio). *Hacia una etnografía encarnada: La corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación* [ponencia]. X RAM - Reunión de Antropología del Mercosur, Córdoba, Argentina.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica (México)*, 26 (73), 249-264.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo.
- Chamoiseau, P. (1997). *Ecrire en pays dominé*. Gallimard.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23), 09-32.
- Citro, S. & Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), 23-56.
- Del Cueto, A. M. & Fernández, A. M. (2000). El dispositivo grupal. En J. C. De Brasi & E. Pavlovsky (comps.), *Lo grupal. Historias – Devenires* (pp. 13-55). Galerna - Búsqueda de Ayllú.
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (34), 93-114.
- Foucault, M. (1976). Disciplina. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (pp. 124-180). Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa.
- Guido, R. (2006). El proceso creador y la dimensión lúdica en el arte. En E. Matoso (Comp.), *El cuerpo in-cierto. Arte/cultura/sociedad* (pp. 135-164). Letra Viva.
- Huizinga (1954). *Homo ludens*. Emecé.
- Infantino, J. (2008). *¿Arte o trabajo, trabajo o arte? Representaciones sobre el trabajo artístico entre jóvenes participantes del proyecto "Circo Social del Sur"* [ponencia]. IX Congreso Argentino de Antropología Social, Posadas, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-080/427>
- Isacovich, P. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 893-905.
- Jasiner, G. (2007). Los grupos centrados en una tarea. En *Coordinando Grupos. Una lógica para los pequeños grupos* (pp. 27-41). Lugar Editorial.
- Magistris, G. Muñeza, S. & Viñas, S. (2014) El protagonismo de los jóvenes como promotores de derechos socioculturales. En G. Daleo (Comp.), *Universidad: extensión de territorios. Veinte años de la Cátedra Libre de Derechos Humanos* (pp. 301-306). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Oszlak, O. & O'donnell, G. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes* (2) 4, 99-128.

Paoletta, H. (2016). Poner el cuerpo para que no devenga puro hablar, sin decir: entrevista a Norma Filidoro. *Revista Redes de Extensión* (2), 87-96.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?. En G. Batallán & M. R. Neufeld (Comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-51). Biblos.

Salvia, A. (2006, diciembre). *Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?* [ponencia]. Tercer congreso nacional de políticas sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Viñas, S. (2017). Explorando los modos de habitar lo lúdico: una experiencia grupal de formación, en bebés y niños pequeños. En L. Salinas & D. Szyniak (Comps.), *Atención temprana desde la perspectiva del psicoanálisis* (pp. 37-48). Letra Viva.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Ediciones del Aula Taller.

Zito Lema, V. (1976). *Conversaciones con Enrique Pichón-Rivière*. Ti-merman.