



Pensar hacia la autonomía. Construyendo imágenes para la inclusión y la identidad

Heras Monner Sans, Ana Inés

Fecha de recepción:
30/05/08
Fecha de aceptación:
13/03/09

CONICET - IRICE - Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano - INCLUIR
aninesheras@fibertel.com.ar

Palabras clave:
sociolingüística,
tecnología
educativa,
imágenes,
autonomía

Keywords:
*sociolinguistics,
educational
technology,
images,
autonomy*

Resumen

Este escrito presenta un análisis de una experiencia denominada Construyendo Imágenes para la Inclusión y la Identidad que tuvo como propósito central acercar elementos técnicos y conceptuales del lenguaje audiovisual a jóvenes de cuatro localidades diferentes de Argentina (Perico del Carmen y San Pedro de la Provincia de Jujuy; Cushamen, Provincia del Chubut; y Villa 31-31Bis, Ciudad de Buenos Aires) como medio para reflexionar sobre sus derechos. Este trabajo se enmarca en un proyecto más general: el de interrogarnos sobre modos específicos para la construcción de autonomía y sobre los aportes que puede permitir la reflexión deliberada a dicha construcción. Los jóvenes que participaron viven en tres puntos del país muy distintos (Nor Oeste, Sur y Centro) pero, sin embargo, comparten situaciones parecidas en lo que respecta a los desafíos que enfrentan. Algunos nudos problemáticos son su escolarización, el reconocimiento de sus derechos como jóvenes, y la construcción de su identidad en tanto algunos de ellos se identifican como pertenecientes a grupos discriminados en Argentina. El Proyecto duró un año (marzo 2007-marzo 2008) en las tres localidades mencionadas.

Introducción

Este escrito presenta un análisis de una experiencia denominada *Construyendo Imágenes para la Inclusión y la Identidad* que tuvo como propósito central acercar elementos técnicos y conceptuales del lenguaje audiovisual a jóvenes de cuatro localidades diferentes de la

Argentina (Perico del Carmen y San Pedro de la Provincia de Jujuy; Cushamen, Provincia del Chubut y Villa 31-31 Bis, Ciudad de Buenos Aires) como medio para reflexionar sobre sus derechos.

El trabajo se enmarca en un proyecto más general: el de interrogarnos sobre modos específicos para la construcción de autonomía y sobre los aportes de la reflexión deliberada a dicha construcción. Los jóvenes que participaron viven en tres puntos del país muy distintos (Noroeste, Sur y Centro) pero, sin embargo, enfrentan desafíos similares: algunos nudos problemáticos son su escolarización, el reconocimiento de sus derechos como jóvenes y la construcción de identidad en tanto algunos de ellos pertenecen a grupos discriminados en la Argentina. El Proyecto duró un año (marzo 2007-marzo 2008) en las tres localidades mencionadas.

Se analiza la experiencia de Villa 31 y 31 Bis ya que, durante su ejecución, se documentó el proceso de forma tal de poder estudiarlo. En esta localización el taller tomó el nombre significativo de “Otra Mirada”.¹ Fue coordinado por una docente (Silvia Corral) y junto con ella trabajaron varios otros profesionales del Instituto en el cual se desarrolló el proyecto.² La documentación y análisis de la propuesta estuvo coordinada por quien escribe este artículo. Los interrogantes que nos propusimos indagar fueron: ¿qué tipos de lenguajes estuvieron disponibles durante el transcurso de la experiencia y qué voces los portaron?, ¿de qué modos fueron conocidos y usados por los participantes del taller?, ¿qué desafíos específicos se presentaron para los participantes ante la utilización de estos lenguajes?, ¿qué vinculaciones podemos destacar entre el acceso a y el uso de diferentes lenguajes, reflexión deliberada sobre lo hecho y construcción de autonomía?

El escrito se organiza en dos partes. En la primera, Contexto, describimos algunos puntos centrales de la experiencia del taller para poder discutirlos en la segunda parte a la luz de conceptos de una combinación de aportes de diferentes disciplinas.³

Contexto

La experiencia del taller y los espacios utilizados

Este taller se llevó a cabo una vez por semana (los días sábados), durante los meses de marzo a septiembre de 2007, en la Villa 31, dentro del Club “Padre Mugica Rácing Güemes”. En esos encuentros los jóvenes que asistieron y los coordinadores de la propuesta trabajaban como mínimo durante cuatro horas, pero a veces hasta siete, sobre aspectos específicos del lenguaje audiovisual. Entre septiembre de 2007 y marzo de 2008 el taller se desarrolló tanto en la villa como en las oficinas de nuestro equipo de trabajo. Estas actividades continuaron las cumplidas en meses anteriores; tuvieron el eje puesto en aspectos vinculados al guión y a la edición, con lo cual hizo falta disponer de equipamiento ubicado en nuestra oficina. Además, durante todo el año comprendido entre marzo de 2007 y marzo de 2008 se efectuaron salidas para documentar diferentes lugares e interacciones y filmar escenas que sirvieron a fin de producir los cortos que los jóvenes planificaron. Las distintas locaciones en que se desarrolló el taller se seleccionaron por motivos pedagógicos específicos.⁴ Sin embargo, también incidieron en la selección del lugar dentro de la villa algunos contactos previos con los jóvenes que participaron, sus experiencias en otras organizaciones y la disposición de quienes sostienen el Club. La geografía y significado del Club, como indicó Silvia, la docente, pesó en el grupo de jóvenes:

el club se llama Mugica Rácing Güemes. Y estas son todas carteleras (nos dice, señalando a las carteleras que se ven en las fotos del interior del Club) en donde se pusieron todas fotos históricas de la villa. Del cura Mugica. Sus reuniones laburando. Y también su entierro y todo esto. Y siempre pesaron en la geografía del grupo [...] Y un día Roberto (un joven integrante del taller) me dijo ‘¿y va a estar nuestra historia en esta cartelera?’.

El sentido de lo que Silvia dice se asocia con que Mugica, al igual que Angelelli y otros sacerdotes asesinados por la represión predicaba sus convicciones religiosas junto a y a favor de los pobres y, según sus palabras, “interpelando a los ricos por la desigualdad”.⁵

Los tipos de actividades y su vinculación con la propuesta pedagógica y organizativa de autonomía

La orientación de las actividades descansó en:

1. poner de relieve que el lenguaje audiovisual tiene su especificidad;
2. destacar que mantiene relaciones con otros lenguajes (oral y escrito, por ejemplo);
3. aprender a relatar en formato audiovisual;
4. producir textos para reflexionar deliberadamente sobre ellos.

Se retomará en el segundo apartado la vinculación entre estas orientaciones pedagógicas y el encuadre planteado en el trabajo hacia la autonomía.

Describimos a continuación los tipos de actividades que dan cuenta de este enfoque de trabajo del Taller.

Reflexionar solo/a y escribir una reflexión que permita a cada joven producir ideas por escrito. La posibilidad de contacto con la lecto-escritura para pensar ideas, empezar a comunicarlas a sí mismos, y luego volver a pensarlas en diálogos con otros fue una herramienta recurrentemente usada en el taller. Un primer punto a destacar es que cada joven asistente al taller tenía una relación diferente con las prácticas de lecto-escritura por su edad, por su experiencia en el sistema escolar y por sus gustos. Para algunos, la lecto-escritura fue casi desde el comienzo una posibilidad cierta; para muchos otros, no. De todas maneras, como durante el taller se insistió en su uso como herramienta de comunicación de modos variados los jóvenes pudieron revisar los usos de la lecto-escritura en este tipo de contexto: un taller sobre lenguaje audiovisual. La



relación entre imagen, texto oral y texto escrito fue un eje de trabajo durante el transcurso de todo el taller.

Presentar la reflexión desde el escrito individual a un par o a un grupo pequeño o grande. Este dispositivo, en conjunto con el anterior, sirvió para ejercer el uso de la palabra en público y para hacer visible



algunas relaciones entre producción de texto escrito, oralidad y generación de ideas. La práctica continua de la toma de palabra dio lugar a modificaciones entre los participantes del grupo, en relación con los vínculos (entre ellos, y entre ellos y los adultos) y en relación con sus propias ideas. Poder pensarlas, escribirlas,

compartirlas oralmente y tener así una suerte de distancia con ellas posibilitó reconocer sus propias ideas como “ideas”. Este dispositivo se apoya en que la construcción de subjetividad reflexiva (Castoriadis, 2007) se nutre de la capacidad que tienen los humanos de distanciarse de su propia producción, de “darse vuelta y volver a mirar”.⁶

Producir notas en un papel afiche para expresar y sintetizar ideas y como guía para ir documentando los contenidos enseñados; releer dichas notas en otros momentos, como un texto escrito producido en conjunto. Se trató de una especie de memoria colectiva plasmada en textos murales, en grandes papeles que se iban generando en los distintos encuentros. Algunos jóvenes comentaron que al principio esta forma de documentar les resultaba extraña y que hubieran preferido un pizarrón o una pizarra para escribir con fibras que se pudieran borrar. Sin embargo, con el paso del tiempo, encontraron el valor



de poder re-visitarse lo trabajado en papeles, en estilo mural. También los papeles afiche sirvieron para documentar la asistencia al taller, de modo que funcionaron como un registro de presencias, construcción de grupo y encuentro semanal.⁷

Preparar notas en sus cuadernos; realizar notas escritas, gráficos, dibujos y/o textos. A cada joven se le pidió que llevara un cuaderno como registro escrito donde ir documentando sus producciones a través del tiempo. Muy pocos llevaron un cuaderno de bitácora de este tipo y, más bien, tendieron a traer cada vez un papel diferente donde anotar. Entendemos que esta práctica no se arraigó como útil para muchos de ellos porque tendían a asociarla con trabajo escolar y con una demanda de la docente más que con una necesidad generada por la práctica del taller. Sin embargo, para los que sí pudieron usar esta herramienta significó un aprendizaje de modos de sistematizar ideas que tomó valor en la realización de tareas ligadas a la producción de guiones y cortos visuales.



Aprender a armar un guión escrito a partir de fotos. La docente del taller documentó cada encuentro con fotos. A veces estas fotos fueron usadas como texto visual a partir del cual producir un guión. Relatar en fotos y vincular las fotos a escritos permitió ir conociendo las claves de la narración y, de igual forma, las posibilidades brindadas por la polisemia de la imagen: con las mismas imágenes, historias diferentes. Después de hacer este ejercicio a partir de fotos se propuso armar *story boards* a partir de imágenes dibujadas.



Describir imágenes, ordenarlas, relatar una historia. Este dispositivo es complementario del anterior. Se diferencia en que se describe cada una de las imágenes para insertarlas en tramas narrativas mayores. Es, además, uno de los elementos que constituyen la construcción de narraciones. Un ejemplo de este tipo se describe más adelante mediante un comentario de una joven (Lourdes) sobre una actividad del primer día de taller.

Ver material producido por ellos mismos en el contexto del taller; analizarlo según criterios propuestos en el trabajo conjunto. Revisar material filmado en el mismo taller, in situ, facilitó dos tipos de aprendizajes relacionados entre sí: de tipo técnico (cómo filmar); de tipo conceptual (qué es el lenguaje audiovisual y qué significa contar con imágenes).



Ver material producido por los mismos jóvenes también permitió aprender a criticar la tarea, lo hecho; al principio solía haber silencios o enunciados como “está todo bien”; probablemente para evitar la crítica destructiva o criticar a quien presentaba algo. En el desarrollo del

taller se fue logrando poder hablar de lo hecho de forma crítica y entendiendo que se daba prioridad a conversar sobre lo hecho, y no sobre “la persona”.

Conocer y analizar material filmico desarrollado por directores reconocidos. La práctica de mirar material producido por otros, de tener criterios de lectura del mismo y de entender que se puede narrar de distintas maneras utilizando recursos variados del lenguaje audiovisual hizo posible forjar criterios propios para la toma de decisiones con respecto a sus cortos. Contar con un acervo de producciones en lenguaje audiovisual conocidas por todos permite tomar dichas producciones como textos desde los cuales pensar otros textos a producir (nuevos).

Interactuar con otros adultos conocidos y desconocidos (Silvia como docente principal y otros adultos de nuestro equipo). Conocer a otros durante el trabajo de taller tuvo el propósito de hacer explícita la variedad de roles y conocimientos que están involucrados en la construcción de un relato audiovisual.

Por ejemplo, se trabajó con Fernando Antonietta como realizador integral de video en varias de las jornadas del taller para que pudiese explicar a los jóvenes el rol del camarógrafo, del editor, del productor. Asimismo, intervinieron otros adultos que contribuyeron con su



conocimiento en la presentación de trabajos filmicos o en la enseñanza de algún aspecto específico relacionado con el lenguaje audiovisual o con la organización del equipo pensando en futuros posibles trabajos rentados.

Interactuar con otros adultos conocidos y desconocidos (de su barrio y de otros barrios) como generadores de textos orales y visuales para sus cortos. Conocer a otros durante el trabajo de taller tuvo varios propósitos diferentes. Uno de ellos fue presentar la idea de que el relato audiovisual puede construirse a partir de puntos de vista distintos y, por lo tanto, para lograr ese propósito es necesario relevarlos. Además, en los temas que los jóvenes quisieron documentar, partieron de suponer que había visiones encontradas, en disputa; por ejemplo: qué se piensa sobre la gente que vive en villas y qué acciones se deberían llevar adelante con las poblaciones que habitan en villas, las que luego se verificarían o no al entrevistar a distintas personas.

Además de las actividades enumeradas hasta aquí en detalle se desarrollaron otras, vinculadas particularmente a la técnica, al lenguaje y a la concepción de lo audiovisual como documento y como relato. Ellas fueron (se listan sin orden específico):

- Usar la cámara de video. Conocer sus elementos principales.
- Tomar notas sobre la técnica de uso de cámara.
- Comenzar a aprender pasos básicos sobre pre producción en video (planificar una jornada de filmación, garantizar la presencia de todos los integrantes del equipo involucrados en esa jornada, determinar la locación y las necesidades específicas de equipo necesarias a partir del tipo de locación, etc.).
- Preparar preguntas para entrevistas según información que se buscaba relevar.
- Colaborar para producir entrevistas, filmarlas, audio-grabarlas.
- Orquestar el trabajo necesario para hacer las entrevistas en pequeños grupos, con el criterio de rotar los roles y aprender durante la tarea.
- Aprender sobre imagen, audio, perspectiva (lenguaje fílmico) como asimismo sobre técnicas de búsqueda de información (entrevistas).
- Aprender a hacer producción. Continuar aprendiendo sobre pre-producción.
- Rotar roles. Aprender a hacer y a asistir al otro que hace.
- Documentar actividades que tienen lugar en la villa, ej.: Grupo de Apoyo de Dignidad Rebelde.
- Relevar material necesario para producir un corto que ya tiene un guión.
- Realizar trabajo asignado en parejas, pequeños grupos y grupo grande.
- Tomar la palabra.
- Proyectar una película con personas que no son del taller.
- Intercambiar ideas.
- Evaluar el trabajo efectuado.
- Compartir tiempo en grupo.
- Conocer y reconocer actividades culturales de su barrio y de algunas de sus familias. Documentarlas.
- Continuar armando los proyectos en grupos pequeños.
- Discutir criterios de guión, narración y filmación.
- Continuar aprendiendo sobre pre producción y producción, guionado, narración, aspectos técnicos.
- Producción de cortos guionados.

- Buscar diferencias entre video ficcionado, documental y documental ficcionado.
- Ir a un canal de TV, presentar su posición de vida y proyectos. Elaborar un texto entendible apuntando a una audiencia amplia.

Como se desprende de lo descrito hasta aquí, los dispositivos fueron utilizados en forma recurrente y revisados para buscar romper el cerco de silencio que a veces atravesaba algunas propuestas del trabajo de taller, sobre todo al inicio. Se destaca que, para muchos de estos jóvenes, la práctica de hablar en público sobre ideas propias que luego formarían la base de un proyecto creativo que daría nacimiento a un producto (por ejemplo, un corto de video) no era habitual. En algunos momentos fue la docente coordinadora la que actuó en forma deliberada como voz para las ideas de los jóvenes, la mayoría de las veces como indagación o pregunta para iniciar al menos una primera confirmación, puesto que para ellos no era fácil o posible sostener un discurso en voz alta en el trabajo en grupo. Se partió entonces de un punto difícil con respecto a la toma de palabra en público, pero siempre se sostuvo una serie de ideas como rectoras del trabajo, que funcionaron como presupuestos docentes al dar por hecho que los jóvenes:

- son productores de conocimiento;
- traen conocimientos específicos generados en otros momentos y espacios;
- son productores de información que no suele ser conocida ni difundida.

Como síntesis, las actividades que Silvia planificó, como docente del taller, estuvieron orientadas hacia:

- Proveer a los jóvenes de herramientas para narrar, tanto en palabra (oral y escrita) como en imágenes (fijas y móviles).
- Proponer y sostener —con continuidad— espacios y tiempos para el intercambio de las ideas que los jóvenes traían para trabajar y de los aspectos surgidos a partir del trabajo cumplido en el taller.
- Lograr que estos intercambios y adquisición de herramientas fueran posibles buscando que el uso de la palabra se convirtiera en herramienta de reflexión, intercambio y/o debate.

El enfoque pedagógico se basó así en aprender haciendo/reflexionando sobre lo hecho (modo que denominamos taller) y generar acceso al suficiente conocimiento técnico y conceptual para que los jóvenes pudieran presentar ideas y relatos en formato filmico tomando como eje una reflexión sobre sus derechos.

Más detalle acerca del proceso: Oportunidades para aprender que se generaron en las interacciones

Analizamos en este apartado tres momentos del taller porque hacen posible comprender detalles de lo aprendido en el proceso o de cómo el proceso intervino en las vidas de algunos jóvenes de maneras particulares. Se ha decidido representar dos actividades que se llevaron a cabo en momentos diferentes (la primera cerca del comienzo del ciclo de taller y la segunda próxima al fin de dicho ciclo) y un relato del proyecto de un joven que antecede este taller, lo atraviesa y lo continuará.

1. Entrevistas en la calle.
2. Jornada taller.
3. Proyecto de vida de Roberto.

Entrevistas en la calle. Estas entrevistas tuvieron lugar el día 5 de mayo de 2007. Tenían como objetivos planificados:

- practicar aspectos técnicos específicos del lenguaje audiovisual, por ejemplo, el uso de la cámara (prender, apagar, tomarla en la mano), la relación entre cámara y sonido, y las posibilidades estéticas y comunicacionales de la imagen vistas desde la cámara (encuadre, luz, planos);
- practicar aprendizajes de cuestiones técnicas relacionadas con la filmación de entrevistas en equipo, prestando atención a la forma de hacer las preguntas, la ubicación de los integrantes del equipo, la cercanía de cámara y micrófono a la cara del entrevistado, la cantidad de personas en el equipo técnico, la forma de abordar al entrevistado y la forma de repreguntar;
- practicar el trabajo con equipos de filmación, que exige una disposición a: trabajar junto a otros, generar acuerdos, buscar soluciones si

se presentan problemas, apoyarse entre varios para lograr algo que se busca en conjunto, establecer roles diferenciados y respetarlos, respetar pautas acordadas de disciplina (por ejemplo, el silencio en el momento de filmar, no reírse cuando un par daba una indicación, etc.);

- producir material filmico específico porque estaba así previsto en uno de los cortos que se estaba haciendo (el corto sobre percepciones acerca de cómo se vive en Villa 31 que tomó el nombre “Otra Mirada”, como ya se dijo).

Todos estos aspectos ya habían sido enseñados, tanto en forma práctica como en forma de apuntes oportunamente compartidos y leídos (y que tuvieron la función de apoyatura escrita de elementos trabajados en forma práctica); se agregaba ahora la dificultad de salir a la calle y producir información nueva junto a personas desconocidas y entrevistadas al azar sobre un tema en el que los jóvenes están directamente involucrados: qué opina la gente de la villa. Estos objetivos planificados se cumplieron, según se pone de manifiesto al repasar la filmación de ese día, las fotos y lo conversado en las entrevistas con los participantes. Sin embargo, surgieron cuestiones específicas, no antevistas, que vale la pena recuperar para mostrar qué oportunidades se abrieron en la interacción concreta. Una de ellas fue que la información relevada no cumplió las expectativas o hipótesis que formularon los chicos, lo cual despertó una reflexión sobre aspectos a tener en cuenta en la preparación de un documental: la importancia de la pre producción, por una parte, y, por otra, la de pensar la forma de producir la información que se busca, el hecho mismo de filmación (quién pregunta, dónde se realizarán las entrevistas, cuáles serán los criterios para elegir a los reporteados, entre otros aspectos).

Analizar información que, si bien no se previó relevar, se relevó y puede arrojar algunas claves de interés que hasta podrían modificar la hipótesis inicial de trabajo fue también importante.

Veamos en concreto algunas cuestiones: las personas entrevistadas en la Terminal de Retiro no respondieron —según la expectativa de los jóvenes— con respuestas basadas en el prejuicio frente al caso de la Villa 31 y 31 Bis, o con una actitud negativa hacia la villa y sus habitantes. El único caso destacado por esa actitud es el siguiente:

Joven Entrevistadora: —¿Qué opina de la villa?

Respuesta: —Que sé yo. Ni idea. No tiene que estar ahí.

E: —Ah, o sea, ¿no conoce tanto?

R: —Creo que no tiene que estar la villa ahí.

E: —Ah, no tiene que estar... Y por qué?

R: —Y porque hace mal. Hace mal al pueblo, a la ciudad, a la estación...

E: —Y qué opina de las personas que viven en la villa?

[En este momento el entrevistado mira en forma intencionalmente fija a la entrevistadora y sosteniendo esa mirada le responde]

R: —Que hay que buscar otra forma de vivir. No viviendo de lo fácil.

E: —Muchas gracias, disculpe la molestia...

En esta interacción, el contenido de lo que dice este hombre es cercano a lo que los jóvenes se imaginaban como respuesta posible acerca de qué se opina de la villa y su gente; sin embargo, no se profundiza el diálogo. Se generó incomodidad en las jóvenes que entrevistaban por la gestualidad y por el contenido de la opinión del señor. La entrevistadora se disculpó a modo de finalizar la entrevista, lo que interpretamos como que entiende que la persona entrevistada tiene una posición tomada que resulta incómoda en el diálogo; pensamos que es una forma cortés (pedir una disculpa) de saldar una confrontación posible, ya que el comentario sobre “vivir de lo fácil” los interpela directamente como habitantes de esa localidad (la villa).

Durante este trabajo con desconocidos en la Terminal de Ómnibus de Retiro se presentaron muchas interacciones en las cuales, o bien los entrevistados no quisieron responder, o bien dijeron no tener información suficiente para opinar. Estas cuestiones no esperadas por los jóvenes llevaron a nuevos aprendizajes: ¿será que las hipótesis no se confirman? ¿o será que la forma de buscar la información no es esta? Silvia comentó que luego del trabajo de relevamiento en la Terminal de Retiro y en la villa misma, se abrie-



ron estos interrogantes para los jóvenes que, a su vez, revalorizaron la importancia del proceso de pre producción.

Por otra parte, los jóvenes se encontraron en la Terminal de Retiro con personas que, como ellos, son villeros o conocen gente que vive en la villa y, por tanto, tienen una perspectiva desde la experiencia concreta, lo que tampoco había sido anticipado como posible. En sus hipótesis previas solamente la gente que conocen (porque saben que vive en la villa) sería la gente que efectivamente podría brindar información de este tipo (es decir, con un punto de vista de compartir la experiencia de vida). A esas personas se las entrevistó. Lo que los jóvenes no habían anticipado fue encontrarse en la Terminal de Retiro con personas que tuvieran una experiencia similar a la de ellos (ver las interacciones presentadas en el Apéndice A Tabla 1. Reconstrucción analítica de video “Entrevistas en Retiro” – 5 de mayo de 2007).

Una revisión analítica de todo lo filmado ese día en la Terminal y en la villa nos indica que los chicos trabajaron a partir de seis tipos diferentes de preguntas:

1. ¿Qué opina sobre la villa?
2. ¿Qué piensa la gente que no vive en la villa sobre la gente que vive allí?
3. ¿Cuáles son los principales problemas en la villa?
4. ¿Qué piensa sobre el plan de sacar la villa?
5. ¿Qué piensa sobre la gente que viene a la villa para instalarse?
6. ¿Qué habría de hacer para cambiar esta opinión?

Estas preguntas encierran algunos supuestos previos que tuvieron los chicos al proponerse concretar estas entrevistas:

- En la Terminal de Retiro encontrarían personas que no viven en la villa y dispuestas a hablar sobre el tema.
- Hay saber en la sociedad sobre la villa/ las villas.
- Hay opiniones/ prejuicios de la gente que vive afuera.
- Hay conocimiento sobre el plan de erradicarlas.
- Hay un conflicto entre los villeros y los que se mudan como “nuevos” a la villa.

Desde esta perspectiva, los jóvenes pudieron confirmar sus expectativas en cuanto a que sí existe saber sobre la villa, pero se generó un aspecto no previsto: hay gente que no tiene conocimiento o que, al menos, frente a una entrevista así, dice no tenerlo, y tampoco hace explícitos, si los tuviera, sus prejuicios o juicios. Asimismo, se produjo un saber nuevo por parte de los chicos en lo que respecta a que en la terminal hay personas de muchos lugares, que no necesariamente conocen esta villa. De todas maneras, no hicieron una pregunta diferente que hubiera podido buscar información similar (por ejemplo: aunque usted no conozca la Villa de Retiro, ¿sabe a qué nos referimos con la palabra “villa”?, ¿conoce alguna en el lugar donde Ud. vive?). Más tarde se pudo analizar en conjunto con ellos y reflexionar sobre qué implica salir a buscar información y cómo condiciona la forma en que se pregunta y repregunta el tipo de respuestas que se obtienen.

Con respecto a las interacciones, se destaca que para ellos fue importante conocer y practicar cómo abordar a gente desconocida para hacer una entrevista, repreguntar y poner en práctica la capacidad de escuchar. Es interesante destacar que en un par de casos la posibilidad de preguntar se generó porque los entrevistados fueron quienes tomaron la iniciativa, en una decisión manifiesta de cooperar con su conocimiento: fueron quienes repreguntaron o interactuaron de tal manera que permitió una reelaboración de ideas (comparar interacciones 3 y 4 de la Tabla 1 con interacción 1 y 2). En estas escenas de calle se planteó la extrema exposición que supone el entrevistar a gente desconocida sobre un tema preocupante para los jóvenes, y sobre el que tienen hipótesis y también ideas fuertemente desarrolladas. Este es un aspecto particular de este tipo de taller en el cual se trabaja con jóvenes que viven en estado en el que sus derechos están vulnerados. La docente comentó que luego de este trabajo, los jóvenes, al revisar el trabajo hecho y el material filmado,

no dudaron de sus hipótesis en sí, pero yo les planteé la duda para revisar críticamente. Creo que ellos no dudaron de que en general se opina mal sobre la villa, están muy marcados por lo cotidiano. Decían: ‘no sé por qué no dicen lo que piensan’, pero no dudaban de que pensaban mal de ellos. Costó bastante profundizar en los por qué, y primero recurrieron

solo a explicaciones operativas (que por otra parte eran correctas según mi punto de vista), por ejemplo se presentaban ‘somos de un taller de la villa [...]’; también hablaban de desconocimiento sobre técnicas de entrevista aunque lo habíamos trabajado, e incluso algunos comentaron que lo habían visto en la escuela pero decían ‘no lo entendimos’. Hubo muchas dificultades para escuchar (esto fue trabajado bastante en muchos momentos del taller); en este caso particular también influía la preocupación por los aspectos técnicos (cómo poner el micrófono, cómo ubicarse ante cámara) [...] Se notaba mucho el esfuerzo que hacían para hablar, para formular la pregunta, mientras el entrevistado respondía ellos estaban preparando la próxima pregunta.

Jornada de taller. El 26 de enero se convocó a una jornada de taller coordinada por Silvia en la que se enfocó el tema de guión a partir de lo que Lourdes y Patricia estaban haciendo para su corto. En verdad, el guión de este corto había sido propuesto por Lourdes, Patricia, Kimberley y Juana. Ellas cuatro habían, primero, “tirado ideas”, luego Silvia había propuesto trabajar en el guión desde una narración escrita y desde un *story board* (ver Figura: Ilustración del guión por Kimberley). Más adelante, Kimberley, Lourdes y Patricia continuaron puliendo las ideas y acordaron producir un guión narrativo y técnico. Esa tarea llevó discusiones, búsquedas de acuerdos, escrituras y correcciones. Por último, Lourdes y Patricia hicieron un documento de Word donde incorporaron las ideas y discusiones previas y finalmente escribieron el guión técnico y narrativo.

El día en que se efectuó esta jornada de taller para trabajar sobre el guión de las chicas se decidió tomar notas y audio-grabar lo compartido, tomar fotos, observar y trabajar junto al grupo (esto lo hicimos dos compañeras, una es una pasante alemana, Susanne Jörg, y otra la autora de este artículo). Luego se escuchó el audio y se transcribieron textualmente partes del mismo con el propósito de examinar los intercambios. Las preguntas guía para el análisis específico de esta jornada de taller se basaron en identificar quién dice qué a quién, con qué propósito y resultado, y quién está sentado/parado, dónde y por qué (perspectiva de

micro análisis con respecto a las interacciones que permite reconstruir el aprendizaje específico construido allí y en ese momento). Esa transcripción del audio posibilitó armar un Mapa para orientarnos en lo que sucedió durante los primeros minutos (ver Apéndice B. Mapa Taller enero 26/2008); en un primer momento se comentan diferentes cuestiones: sobre el viaje de familia o amigos de Lourdes, sobre qué se va a audio-grabar y sobre una lapicera. Dos de estas tres cuestiones, aunque breves, resultan significativas al análisis de los tipos de intercambios que el taller posibilitaba.

Una de ellas, la primera, porque es una interacción repetida en varios encuentros y gira alrededor de relatos de Lourdes referidos a Bolivia, en particular a la elección de Evo Morales y a los cambios sociopolíticos del país. Esto nos lleva a confirmar lo dicho por ella en entrevistas y reafirmado por interacciones iniciadas en sucesivos encuentros de taller: su identidad como boliviana, como indígena y como militante social y política es importante. Según nos explicó, ese es uno de los motivos por los que ha decidido estudiar Economía en la Facultad (en este momento cursa el Ciclo Básico). En el encuentro ella comenzó hablando sobre esto y terminó explicándole a Susanne qué es el EZLN chiapaneco. Destacamos que Lourdes había elaborado sobre estas cuestiones en otras ocasiones. Presentaremos algunos ejemplos relacionados con la reflexión sobre la identidad, aunque el tema se trabajará en forma particular en otros escritos. Aquí cumple el propósito de proveer información contextual para mejor comprender la interacción breve que ocurrió ese día. Lourdes nos había dicho otra vez, por ejemplo:

Adentro mío tengo un pensamiento indígena, veo como una persona indígena. Eso está allá en Bolivia. Acá es como si lo tengo dormido. Por ejemplo hace un mes me encontré con unos chicos de Ecuador y me re encontré con eso. Acá yo cambié mi forma de ser. Allá yo era más de hablar, de ser alborotada, loca, me gustaba estar en movimiento, hablando, estar al frente de todo, llamando la atención. Me cuesta acá que la otra persona me entienda.

Algunos de los relatos y reflexiones de los jóvenes nos llevan a interpretar que la circunstancia de ser de dos países actúa como artícu-

lación de una experiencia interna que, a veces, aparece fragmentada, y otras veces aparece armónicamente unida. Algunos jóvenes reconocen explícitamente que la condición de ser y pertenecer a colectivos migrantes les brinda fuentes de aprendizaje. Por ejemplo, Luis nos cuenta sus razones de regresar a Bolivia durante un año (entre sus 21 y 22 años):

Sí, a Oruro volví [...] fui porque quería conocer de nuevo para recordar, como me vine de chiquito, quería recordar de nuevo cómo era el lugar allá, la tradición, la comida típica, todo eso. Entonces me emocioné y me quedé allá, tenía una cuenta en el banco, y agarré y empecé a trabajar, apenas llegué empecé a trabajar en un restaurant. Trabajaba ahí, pero no me pagaban muy bien, así que tuve que buscar un laburo extra, y agarré y me metí de seguridad en un boliche. O sea que salía del restaurant y me mandaba para el boliche.

Estos jóvenes, por el hecho de habitar una localidad como Villa 31 y 31 Bis, conviven con la interculturalidad de hecho. Lourdes nos dijo, por ejemplo, que cuando vino al taller la primera vez, David y Silvia le propusieron elegir imágenes (fotos) de una enorme cantidad que había sobre una mesa. A partir de la elección que hicieran, cada uno contaba un relato o historia. Ella recuerda que eligió fotos donde se veía una persona indígena, una blanca, otra de otro tipo y que su historia quería que fuera sobre las culturas que habitan en Villa 31 y 31 Bis.

En palabras de Lourdes (el transcripto está expresado en mínimas unidades de sentido, siguiendo a Gumperz, 1982):

1. toda la cultura que está en el barrio —o sea
2. que hay muchas personas de distintos lugares
3. distintas culturas
4. distintas creencias
5. distintas formas de comunicarse
6. distintas formas de pensar
7. [pausa]
8. me gustaría contar una historia sobre eso
9. me doy cuenta que en el barrio estoy como en América Latina
10. porque estoy con un peruano
11. un paraguayo

12. un chileno
13. un argentino
14. es complicado
15. son personas iguales pero distintas
16. entonces les dije a Silvia y a David
17. 'quiero contar esto
18. porque acá hay mucha
19. mucha mucha riqueza'
20. hay muchas cosas para aprender
21. yo les dije
22. me acuerdo que yo mate
23. no tomaba
24. y si me quedaba en Bolivia
25. nunca hubiera aprendido a tomar mate
26. no hubiera aprendido a hacer otras cosas
27. por eso te decía
28. cuando yo llegué acá
29. me abrí un poco más
30. me abrí a aprender distintas formas de comunicarse
31. distintas clases de personas
32. eso como que...
33. te abre
34. por lo menos a mí
35. me abrió mi cabeza

Lourdes empieza contando su idea sobre lo que quisiera relatar en imágenes, o sobre lo que el primer día se le había ocurrido que era bueno relatar: que en la villa hay muchas culturas (líneas 1 a 7), que es una pequeña Latinoamérica por las nacionalidades (líneas 9 a 13), que todas las culturas juntas forman algo complejo (línea 14) pero todas comparten un pie de igualdad en su ser, de todas maneras diferentes. Inmediatamente pasa Lourdes a afirmar que esa era una decisión casi tomada por ella (líneas 16 a 20) y que esta situación la ponía a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizajes (ejemplo de sus aprendizajes y en particular el mate, líneas 21 a 29). Concluye con una frase significativa, que si bien es una forma de decir coloquial (me abrió la cabeza) resulta gráfica, metafóricamente hablando.

El segundo punto a destacar (revisando el Apéndice B, Mapeo) es la puesta en escena del rol de documentación: se avisa que se está grabando, Roberto dice que no quiere, se toma el chiste para repreguntar. Esto, aunque sea un chiste, hizo explícito quién toma la decisión de documentar, sobre qué y para qué, aspecto eje del taller durante todo el año, rol que a veces era asumido por unos (los jóvenes) y otras veces por otros (nuestro equipo junto a ellos o nuestro equipo para documentar el trabajo de ellos).

La tercera cuestión que muestra el mapeo, el comentario de la lapicera, se interpreta como un intercambio de cortesía, una forma de Patricia de decir algo agradable y a la vez producir una transición hacia el trabajo. Luego Silvia toma la palabra y enuncia los propósitos de esta jornada específica: trabajar sobre el guión de Lourdes y Patricia en conjunto para que ellas puedan terminarlo; repasar varias cosas aprendidas; aprovechar que está Roberto para que pueda contribuir con sus ideas y conocimiento. Primero Silvia está sentada y va recorriendo el papel que tiene en sus manos. Luego se para al lado del papelógrafo, técnica que se había usado siempre en las jornadas de taller, y anota algunas preguntas-guía que se habían ido haciendo para aprender contenidos vinculados al guión: qué, para qué, etc. Silvia, en ese momento, hace una pregunta: ¿quién se acuerda de las partes del guión? —indicando que de eso ya habían hablado— Lourdes comienza a responder y hace una elaboración sobre lo que ella recuerda que fueron haciendo. Es decir, no responde a la pregunta de “cuáles son las partes del guión”, sino a la parte de la pregunta que dice “quién se acuerda”, reinterpretándola para referirse a “quién se acuerda de lo que hicieron concretamente para hacer este guión”. Durante la elaboración de Lourdes, Patricia propone algo (hacia un minuto aproximadamente que estaba hablando Lourdes) pero Lourdes no toma lo que dice Patricia y no quiere interrumpir lo que está diciendo, tanto que habla encima de Patricia. Lourdes continúa con su relato, pero Silvia la interrumpe; de todas maneras, Lourdes quiere seguir hablando y continúa. Silvia habla de nuevo: quiere destacar algo y, en su rol docente, toma la palabra y propone una elaboración y reflexión. Lo que estaba en juego es que Silvia comprendió que Lourdes había interpretado su pregunta de otra manera pero no desea

“corregirla”, sino ampliar lo que Lourdes traía. Lo toma pero lo usa para reflexionar (ver transcripto minuto 8:19). Silvia se apoya para este enfoque en una variedad de recursos:

- Un guión producido por el grupo de chicas.
- Los recursos que traen los jóvenes al presentarlos a través de su trabajo y de lo que dicen.
- El papelógrafo para indicar, resaltar, repasar que hay conceptos ya aprendidos.
- La presencia de otros que no son los autores de este guión pero que pueden aportar al trabajo específico.

Silvia, durante toda la jornada de este taller, propone a los participantes que:

- Repasen lo aprendido.
- Elaboren sobre lo hecho.
- Re encaucen su reflexión dado que una pregunta (que ella hizo) produce un tipo de información pero no otra.
- Reflexionen y tomen esa pauta para su trabajo, pensando hacia atrás y a futuro.
- Conozcan la experiencia puntual de ella (ya que comenta cómo le suceden estas cosas).
- Tomen esa experiencia como una referencia posible pero armen su propia reflexión sobre su propia experiencia.

De hecho, las propuestas enumeradas se producen en esta jornada de taller y, además, forman la matriz de las que Silvia hizo, como docente, durante otras jornadas de taller y que ya enunciamos al principio de este artículo en el apartado sobre actividades.

Roberto: proceso de construcción de su historia. Consideraremos el recorrido de Roberto, uno de los participantes del taller, por cuanto analizamos algunos de los puntos salientes de nuestro trabajo a partir de su historia de vida. Reconstruimos, desde su singularidad, cómo se van articulando en su práctica como videasta los aprendizajes relativos al lenguaje, a la reflexión sobre sus derechos, a la construcción de otras

prácticas posibles, y al ejercicio de un campo de acción hacia la autonomía. Transcribimos a continuación notas generadas en el transcurso del proyecto sobre la historia de Roberto (producidas por la autora del artículo a partir de audiograbaciones, videograbaciones y conversaciones que fueron registradas por esos medios también).

Notas sobre historia de vida de Roberto. Roberto es un joven de 21 años, nacido en la Argentina de madre nacida en Bolivia. Vivió en la Argentina hasta sus 3 años, luego retornó con su familia a Bolivia donde se quedó hasta sus 6, y regresó a la Argentina a esa edad. Cuando vino para la Argentina fue a vivir a Buenos Aires, específicamente a la localidad de Villa 31, su lugar de residencia más largo. En Bolivia cursó primer grado y tiene recuerdos fuertes de esa experiencia escolar, que incluía castigo corporal. En Buenos Aires asistió a una escuela primaria parroquial dentro de la villa de la que también tiene recuerdos marcados sobre el uso de un uniforme (que debía comprarse en la misma escuela), la presentación personal (uñas y pelo corto), el pago de una cuota que se controlaba con unos recibos que debían exhibirse para dar cuenta de que se estaba al día, la exigencia del cura que dirigía el establecimiento, en algunas ocasiones, de algo a cambio de otra cosa, por ejemplo, prestar la cancha de la escuela para jugar al fútbol a cambio de que los chicos asistieran a misa. Asimismo, Roberto recuerda que el párroco solía hacer hincapié en el pago de la cuota y en que era barato (y que eso era un favor que él les hacía), diciendo continuamente cosas como: la cuota vale cinco cuando en realidad tendría que ser de cincuenta, pero como soy bueno le quité un cero.

Este ambiente escolar fue críticamente revisado por Roberto en dos o tres conversaciones conmigo. En una en particular, donde él y su amigo Luis comentaban cosas de su infancia (se conocen desde pequeños por haber asistido a la misma escuela) los recuerdos y comentarios críticos fueron especialmente vívidos. Roberto terminó la primaria y comenzó la escuela secundaria dos veces, pero dos veces decidió dejarla. En su experiencia, la escuela secundaria es descontextualizada, aburrida y no se entiende lo que los profesores quieren enseñar: te dan fotocopias de esto y de lo otro y te marean. Roberto presentó estas reflexiones a la par

de comentar sobre otras experiencias educativas no escolares: su participación en la Fundación IPNA [Instituto Psicopedagógico de Nivelación Aranguren], la participación en un grupo de música (Rock) que él creó junto a otros jóvenes del barrio, o su proyecto de generar un grupo de jóvenes para desarrollar actividades culturales en el predio de su casa.

Los contrastes identificados por Roberto (que él fue hilando en reflexiones de acuerdo con diálogos mantenidos en diferentes ocasiones) tienen que ver con quién toma las decisiones / sobre qué aspectos; qué recursos se usan y para qué; qué se aprende en cada caso; y si existen o no sanciones (ejemplo: quedarse libre por faltar o no aprobar un examen por no repetir lo dado por los docentes fueron identificadas como sanciones a las que Roberto no les veía mucho sentido). De las experiencias auto-generadas con sus amigos (ejemplo, el grupo de música o de actividades culturales de jóvenes, con jóvenes y para jóvenes) Roberto destacó aprender cosas nuevas, estar contento y tranquilo, proponer ideas y llevarlas adelante.

Estos aspectos son relevantes a la hora de comprender los proyectos generados en autonomía. También confirman que en espacios y encuadres donde se da prioridad a aprendizajes creativos y donde se pone en juego la imaginación, Roberto tiene una enorme capacidad para aprender. No sucede lo mismo en la escuela; tampoco Roberto busca activamente un trabajo fijo. Sí lleva a cabo distintas actividades laborales (que por lo general le son ofrecidas) que acepta por proporcionarle un espacio y tiempo para aprender algo diferente. Así, como proyecto de vida, está procurando no alienarse con un trabajo fijo al que no le vea sentido, sino estar abierto a propuestas del entorno que él ayuda también a generar.

Cuando Roberto comenzó a participar en el taller expresó con claridad que quería ser camarógrafo. Dijo que, en parte, tenía que ver con que prefería estar “detrás” de la cámara y no en el ojo de la cámara, y aludió algunas veces a su timidez frente a ser filmado. Además, manifestó su idea de que con la cámara era capaz de crear (imágenes, ideas, relatos), aspecto vinculado a su gran interés por el arte (es músico, pinta y dibuja como pasatiempo, le gusta escribir, le gusta filmar y sacar fotos). Casi desde el primer encuentro de taller tuvo claro que él quería mostrar la villa de formas que habitualmente no es presentada. Aludiendo al nom-

bre que esta actividad había tomado en Villa 31 (Taller La Otra Mirada) a él le interesó proponer Otra Mirada sobre la villa.

Inicialmente, Roberto participó dentro del taller en un equipo de jóvenes que habían definido sus roles en forma diferenciada: productor; guionista; director; camarógrafo; editor. Él indicó que quería hacer cámara y editar. Sin embargo, como varios de los jóvenes que conformaron su equipo no pudieron sostener su participación durante todo el año (entre otros motivos, por ejemplo, por superposición de horarios de trabajo con horarios del taller), Roberto finalmente asumió varios de los roles. Esta experiencia fue difícil y significativa. Roberto editó su corto y este se proyectó en varios lugares diferentes (Villa 31, Festival de Cortos Jóvenes que se llevó a cabo en la Escuela Nacional de Cine, en la Defensoría de la Ciudad de Buenos Aires).

Además de producir este corto y de intervenir en las actividades sociales y culturales que mencionamos, Roberto fue invitado a participar de nuestro equipo de trabajo en forma rentada, cubriendo un rol de asistencia en edición y catalogación de material. En otro momento fue contratado para efectuar desgrabaciones de videos. Estas tareas le facilitaron continuar formándose en una profesión que le interesa, que es la de realizador de video. A partir de las experiencias que mencionamos, una agrupación dedicada al trabajo político y cultural en Villa 31 le pidió llevar a cabo para ellos algunas actividades relacionadas a esta nueva formación (que llevó adelante en un año, 2007-2008).

Además de participar en el taller como alumno, Roberto tuvo la iniciativa de documentar lo que se iba realizando. Por eso decidió entrevistar a algunos jóvenes participantes. Un ejemplo de una de las Entrevistas (“Entrevista de Roberto a Luis”) se presenta como Apéndice C.

Discusión

En este apartado presentaremos una discusión sobre algunos puntos salientes de esta experiencia poniéndolos en diálogo con un marco de pensamiento para entender qué significaciones sociales imaginarias están presentes, cómo se reconstruyen o se cuestionan desde el trabajo en este taller, y cuáles otras significaciones se fueron generando en el mismo.

El filósofo greco-francés Castoriadis (2002/2007) propone los términos significaciones imaginarias sociales [SIS] para referirse a los núcleos de significado que funcionan como ejes de sentido en cualquier momento histórico-social. De acuerdo con este modo de análisis, las SIS actúan como ideas-fuerza y permean a todas las clases sociales en un momento dado porque todas las reconocen como existentes y se orientan por ellas, de forma explícita o implícita. Sin embargo, es cierto que no todos los individuos ni grupos sociales (o étnicos, culturales, económicos, etc.) metabolizan⁸ por igual, al decir de Aulagnier (2007), dichas significaciones, un punto a tener en cuenta para nuestra discusión.

Desde los primeros momentos de esta experiencia con jóvenes, se presentaron algunas SIS que reconocimos y otras que pudimos identificar como una generación de respuesta a esas significaciones que buscaba oponer otros significados. Por ejemplo, algunas de las SIS a las que da prioridad el capitalismo son acumular, generar siempre más, estar incluido a través del mercado o la marca de ropa y, por lo tanto, todo lo que se diferencie u oponga a estas significaciones implica exclusión. Así, por definición, los habitantes de las Villas Miseria en Buenos Aires (o en toda América Latina o el mundo, por extensión) son la imagen viva de la exclusión y se los caracteriza como ladrones, personas que viven de la fácil, que están permanentemente drogados y que no trabajan. En efecto, los habitantes de las villas, y de Villa 31 en particular, están excluidos de muchos recursos y son violentamente agredidos por algunos políticos y gobernantes, o por otras personas que los perciben como una amenaza.

Un punto interesante a resaltar es que varios de los jóvenes participantes del taller no se ven únicamente en una posición de exclusión, sino en una creativa, con posibilidades, proyectos e ideas para poner en discusión. Roberto, por ejemplo, desde el comienzo quiso poner en imágenes su idea de Otra Mirada sobre la villa y propuso, en su equipo de trabajo, documentar la villa desde un punto de vista que los medios o la gente que no vive en Villa 31 no conoce. Otro joven del taller propuso hacer un corto sobre la vida de un militante antiguo de Villa 31 para que “los jóvenes de hoy valoren que lo que tenemos ahora es porque hubo gente que antes luchó”, según palabras del mismo joven. Otra

joven presentó la idea de que la villa es una pequeña Latinoamérica donde conviven diversas culturas y que sería excelente documentar esta realidad en fotos y videos. Otras jóvenes discutieron la idea de los tipos de trabajos que hacen las personas de Villa 31 y las consecuencias que tienen (en muchos casos son vínculos laborales precarios pero simultáneamente abren aprendizajes nuevos, así reconocidos por las mismas personas habitantes de Villa 31).

Las significaciones alojadas en estos proyectos de cortos pueden describirse como de reconocimiento de proyectos de vida que existen y son diferentes a lo que se “dice” de la villa. Por otra parte, son proyectos de vida y de creación de peso propio, no dependen de las significaciones comúnmente asociadas como exitosas. Tienen el sesgo de ser propias, cotidianas, hechas por gente que convive en un espacio complejo pero que puede reconfigurarse según las acciones concretas de sus participantes.

Campagno y Lewkowicz (2007, p. 73) han escrito: “El análisis de una situación histórico-social es el análisis de las prácticas que la constituyen como situación y que la hacen ser esa situación”. Agregan, al preguntarse sobre las prácticas sociales:

las prácticas no resultan idénticas a sí mismas [sino que sus identidades les vienen trabajosamente impuestas] desde otras prácticas, por un juego de fuerzas en que una práctica (la dominante) instituye precariamente la identificación de las diversas prácticas con los lugares que su nominación les prescribe. (p. 75)

Concluyen que si bien las prácticas sociales son indeterminadas, están, de todas maneras, ligadas a un régimen o trama de sentido que les otorga razón de ser en ese régimen dado. En este caso particular, una de las prácticas puesta en cuestión por los jóvenes participantes del taller es la de cómo generan información los medios masivos de comunicación, en particular cuando esa información se refiere a habitantes de localidades denominadas “en situación de pobreza e indigencia”, como es Villa 31. Los jóvenes del taller pusieron a contraluz para examinar, apoyados en esta tarea por Silvia, su docente, los dispositivos de cons-

trucción de realidad, de opinión y de posición ideológica que se destacan en la televisión y en los diarios.

El examen crítico de estos dispositivos, sobre la base tanto de su experiencia concreta como “objeto” de esa mirada de los medios como de la experiencia técnica de tener, ellos mismos, que discutir, decidir, crear mensajes a través de sus cortos, llevó a los jóvenes a producir un discurso y una acción sustentada, como dijimos, en otras significaciones que pueden resumirse en ciertos enunciados: “los habitantes de la villa somos personas, producimos ideas, tenemos tradiciones que queremos conservar y otras que queremos cambiar, nos identificamos con ideas o posturas estéticas que elegimos, somos trabajadores, queremos conocer y estudiar”. Estos enunciados tuvieron, en esta experiencia de taller, la posibilidad, paradójicamente, de ser puestos en escena en el medio televisivo, ya que un Programa de TV (el de Mex Urtizberea y Fanny Mandelbaum que se transmitía por las mañanas en Canal 7) los entrevistó en vivo. Los jóvenes fueron capaces de articular su discurso en forma convincente, a juzgar por los llamados telefónicos, comentarios y discusión que generó su presencia en ese programa; esta nota fue elegida entre las cuatro mejores del año para volver a repetirla en la Navidad. Sin embargo, parte del análisis de estos jóvenes descansó en tener en cuenta cuáles son las condiciones que generan este tipo de vida para ellos, en qué se alojan y por qué se siguen perpetrando. Si bien estos aspectos de la reflexión no han sido profundizados en los cortos, formaron parte de las discusiones. María Laura Pardo (2008) investigadora del campo del discurso como articulador de ideas en el nivel de la sociedad, por su parte, nos dice que:

La pobreza aparece ligada a la delincuencia, el alcohol, la droga, la violencia familiar. No vemos la violencia o las drogas en una familia de clase alta, donde por supuesto existen también, sino, por ejemplo, en un programa como *Policías en acción*, vemos estos problemas en una villa. Siempre se presenta una disociación entre el delito de guante blanco y el delito pobre. Cuando el delito lo comete una persona rica, no es delito, tiene otro nombre, se lo puede llamar ‘corrupción’. En ese caso, la persona es caracterizada como ‘rara’ o ‘exó-

tica'. En cambio, si es un pobre, es definido directamente como 'delincuente', 'chorro', 'loco'. Esto está muy estereotipado en los medios masivos. Y hay cierta responsabilidad que trasciende al periodismo y que tiene que ver más con lo humano, con plantearse qué está haciendo uno con su trabajo, qué conexiones está vehiculizando a través de lo que hace. También es cierto que hay un gran control en la estructura de los medios y que las exigencias del mercado, del rating, desvirtúan las funciones del periodismo y de los medios. [...] Las estrategias discursivas para jerarquizar la información ponen el foco en la relación entre el pobre y la delincuencia o las drogas y quitan el foco de otros tipos de problemáticas muy semejantes, pero que involucran a otras clases sociales. También hay un uso importante de la fragmentación de la imagen, que hace que los discursos aparezcan cortados y, por lo tanto, jerarquizada de otro modo la información. [...] Estos ejemplos son de la TV, donde los procedimientos son más notorios, pero ocurre lo mismo en la prensa gráfica. En los textos escritos aparecen cantidad de estrategias en el uso del lenguaje para ocultar o mitigar información, o para poner en foco y enfatizar información. No es lo mismo decir 'hubo un asalto hoy en la calle tal', que decir 'en el barrio de emergencia tal nuevamente se cometió un ilícito, en una villa donde los vecinos ya están cansados de los robos'. Es decir, se contextualiza de un modo que va ligando unos y otros fenómenos. (*Página 12* en línea, 1998, Mayo 12)

Si bien existen SIS que se reconocen como aceptadas y funcionan como núcleos de significado, a su vez, estas se producen en determinados contextos de enunciación, son enunciadas por algunos de algunas maneras y por otros de otras y, como ya indicamos, son, en suma, metalizadas de modos diferentes.

Si partimos de estas ideas generales sobre las SIS, o núcleos de sentido (o universales o regímenes de práctica, según el enfoque de cada pensador y disciplina), y de cómo se instituyen y toman forma como instituido, podemos decir que existe un campo interdisciplinar que articula la lectura crítica para pensar en una transformación que, en todos

los casos mencionados, asume el nombre de autonomía. Nos interesa comentar algunas características de este tipo de proyecto de autonomía para analizar lo producido en el taller de Villa 31 según ese ángulo.

Castoriadis (2004) ha definido a la autonomía como una práctica individual y social de interrogación permanente sobre el discurso instituido. La práctica de interrogación se denomina *reflexión deliberada* (Castoriadis, 2004, 2007) y su ejercicio nos permite volver a tomar posición sobre nuestro quehacer. Específicamente nos habilita para presentar sustento críticamente revisado a nuestras acciones y pensamientos, abriendo, de esta manera, un abanico de opciones posibles para continuar creando opciones diferentes a las heredadas. Esta creación de lo nuevo es la capacidad *poiética* que Castoriadis (2007) identifica como una distinción del ser humano, junto con la capacidad de imaginación radical: en tanto podamos preguntarnos en forma activa sobre los modos que asumen las significaciones y sobre los regímenes de práctica social que crean, estamos potencialmente en condiciones de oponer otras significaciones a las dominantes y, por tanto, de crear otros regímenes (diferentes y hasta opuestos) de práctica social. Este ejercicio de interrogación permanente y la posibilidad de actuar de otra manera caracterizan al proyecto de autonomía, proyecto que, por definición, es siempre inacabado: a la autonomía no se arriba, no es un lugar al que se llega.

El concepto de autonomía se vincula con la idea de agencia, trabajada por el sociólogo inglés Anthony Giddens (1979), quien hace hincapié en que toda práctica social está inserta en tramas de sentido que la anteceden, pero que, a su vez, todo agente (todo aquel quien participa de un entramado social) tiene el “poder” de actuar en el mundo, inclusive para buscar hacer [lo que esté en juego] de “otra manera”. Poder es definido por este autor como la capacidad de transformar, de buscar hacer algo, para lo cual, por definición, deberemos lograr que otros hagan según eso que se está buscando hacer. El poder presupone que para realizar cualquier acción todos los seres humanos dependemos de otros, aunque Giddens pone énfasis en señalar que esta relación con otros tiene diferentes modos de ser y, por tanto, tiene implicancias con respecto a la autonomía o dependencia que cada sujeto —individual o colectivo— pueda ejercer en cada momento y lugar.

Cabe pensar que las significaciones imaginarias sociales construidas en y para un proyecto de autonomía serán distintas que para un proyecto heterónomo. Enriquez (1993) propone condiciones para la construcción de un proyecto de autonomía: la posibilidad que tiene la psique humana de crear siempre lo nuevo porque posee la facultad de imaginar —Castoriadis (2007) denomina imaginación radical a esta potencia del sujeto—; el reconocimiento que todo sujeto realiza de su inserción en un mundo de sentido heredado a través de lo que se denomina “mallas de filiación” (Enriquez, 1993, p. 71) y, simultáneamente, de su posibilidad de ser creador de historia; la capacidad de sublimar, lo que hace que la psique pueda desprenderse de sus propios objetos de placer y aspirar a otros objetos socialmente validados y valorizados por la sociedad (de este modo, la sublimación permite reconocer los deseos de los otros).

Con respecto a la afirmación de que la práctica de la autonomía tiene como condición necesaria un ejercicio de deliberación y reflexión, Arendt (2006, p. 41) ha relacionado la participación en asuntos comunes con el contenido de la idea de libertad; relaciona así libertad con derechos humanos fundamentales: capacidad de decidir, posibilidad efectiva de elegir, posición real de participación en tomas de decisiones sobre asuntos públicos. Decidir, elegir y participar en tomas de decisiones sobre asuntos comunes implica poner en cuestión y tomar posición sobre las formas concretas en que cada grupo humano produce sus regímenes de práctica (social, política, cultural, educativa, etc.). Arendt (2007) desarrolló estas ideas para pensar la esfera de la política y el ejercicio de la ciudadanía, y para ello analizó algunos momentos de la historia del Mundo Occidental⁹ que tomamos para pensar aspectos del quehacer humano de modo general. Un aspecto particular es su modo de entender la historia; su perspectiva se opone a ver la historia como un despliegue de lo trascendental. Plantea, por el contrario, que el motor de la historia es el quehacer humano y que este tiene la cualidad de la incertidumbre, de lo inesperado, de lo que es posible crear como nuevo. Cada persona tiene la posibilidad de acción y de palabra (Birlés, 2007), es esta cualidad la que nos coloca en el entramado de lo que “todavía puede construirse”. Sin embargo, Arendt (2008) nos muestra que todos nacemos (arribamos) a un mundo de palabra y acción; este

mundo existe antes de nuestra llegada (individual o, podemos decir, como colectivos o grupos). De esta manera, siempre hay una historia que nos pre-existe y nos da palabra. Precisamente es en la confrontación entre el mundo al que llegamos y el mundo que vamos construyendo donde Arendt (2006, 2007) ve el motor de la historia. Arendt (2006) rastrea el ejemplo de algunas ciudades griegas para mostrar qué era la libertad pensada en clave de participación de asuntos comunes en igualdad, y nos dice que la libertad política es la posibilidad de estar, argumentar, decidir y transformar los asuntos comunes junto a otros que son percibidos como iguales. Para el ejercicio de la libertad así entendido no existiría la idea de dominadores y dominados, ya que sería antitética con la posibilidad de tomar decisiones entre iguales.¹⁰

Establecemos conexiones evidentes entre este pensamiento y el de Castoriadis (2007) ya citado dado que ambos autores reconocen en los seres humanos la capacidad de reflexionar en forma deliberada y la posibilidad de hacerlo junto a otros, a través de la palabra y la acción, para interrogar en forma crítica los núcleos de significación heredados y para crear mundos de práctica diferentes (nuevos, por hacer).

En nuestro caso, estos conceptos guían la reflexión sobre el trabajo que realizamos: pertenecer, como estos jóvenes, a familias cuyo modo de generar el sustento, proveerse de vivienda y producir sus proyectos de vida pone en cuestión las SIS dominantes es pertenecer a un mundo de práctica social que es hablado por otros para ellos. Las palabras que preceden a estas familias se ubican, en el escenario dominante, dentro del par exclusión/estigmatización. Resulta revelador que algunos de los jóvenes del taller se preocuparan por entender mejor la historia de lucha reciente, encarnada en militantes populares o en la figura de Mugica. Interpretamos que estos jóvenes buscan recuperar una historia que ha venido forjando otros significados que, precisamente, han buscado oponerse a las SIS dominantes.

Resulta útil ligar lo discutido hasta aquí con otras ideas presentes en el pensamiento de Aulagnier (1980) desde el campo del psicoanálisis, quien parte de suponer que la construcción de la historia propia es un camino [siempre posible] hacia la modelación de un sujeto diferente; esta construcción o modelación es posible a través de interrogar críti-

camente nuestra historia según ha sido construida por el discurso internalizado del discurso del Otro (si el español lo permitiera deberíamos decir más bien: “según es siendo construida”). Aulagnier propone el concepto de “transgresión”, útil para pensar el recorrido del saber: es “el movimiento del sujeto a sobrepasar lo sabido. Lo que él trasgrede es una verdad planteada hasta entonces como ley sagrada y como garantía de un saber sobre el orden del mundo. Al hacerlo, destituye el saber instalado y lo hace en nombre de la *verdad in statu nascendi* que, a su vez, retomará su función en la espera de un nuevo trasgresor” (Aulagnier, 1980, p. 11). Por lo tanto, y según esta perspectiva, identificamos que: 1) no hay saber último porque no hay transgresión última: siempre puede haber una nueva transgresión y así el saber nunca se agota; 2) existe posibilidad de construir otro saber (Otra Mirada) si podemos nosotros mismos ponernos en un lugar desde donde mirar. Es relevante para nuestro trabajo la propuesta de la transgresión asociada a construir conocimiento, ya que se vincula con lo que Castoriadis (2007) llama la imaginación radical, la posibilidad de crear, la *poiesis* como específica actividad humana. Oponer SIS vinculadas a la autonomía en el marco de un cerco fuerte de heteronomía es en definitiva una transgresión.

Hay otras dos ideas de Aulagnier (1980) que pueden ayudar a pensar la relación entre saber, poder y construir una historia nueva: violencia primaria y secundaria. Violencia primaria se refiere al hecho de que, en tanto al nacer el infante no tiene voz propia, es su madre (o quien cumple el rol de cuidado del bebé) quien actúa como “portavoz”, tanto literalmente (como el bebé no habla, la madre habla por él o ella), como en un sentido social ampliado (las normas sociales, por ejemplo); se produce una suerte de violencia ya que alguien habla por el bebé y para él/ella. Este rol de portavoz va estableciendo, en principio, lo legal de lo no legal, lo querido de lo no querido, según ha sido socialmente sancionado e internalizado por la madre. Esta violencia primaria es necesaria y fundamental: de no estar, el bebé directamente muere. Estas ideas las vemos parientes de las ideas de Arendt (2008) cuando nos indica que todos arribamos a un mundo de sentido ya instituido, a una comunidad de palabra y acción que nos pre-existe y que, en algún modo, nos otorga identidad, aunque pueda llegar a ahogarnos.

Aulagnier (1980) nos indica que hay otra violencia (secundaria) que se produce cuando los enunciados de la madre (y del resto de la sociedad, por extensión) son un exceso sobre el Yo del bebé y en este camino, van contra el Yo. En esta relación (entre un discurso excesivo, violento, contrario, que no apoya el crecimiento y el Yo del infante o de cualquier persona, por extensión) es donde se plantearán disputas sobre el poder de enunciar y, en definitiva, sobre la identidad (que podemos formular como buscando responder a la pregunta “¿quién soy?”). Según Aulagnier (1980), estas disputas siempre van a requerir el complemento del saber, o sea, la curiosidad, la interrogación, la motivación de dar respuesta.

En nuestro trabajo en Villa 31 observamos que este taller sirvió a los efectos de ser portavoz, de poder construir un discurso que, tal vez, primero fue portado por otros (por la docente, por las imágenes generadas, por las películas analizadas) pero que, de a poco, fue tomando otro sesgo al ser reconocido como un enunciado posible. Interpretamos que esta experiencia de taller permitió re escribir una historia conjunta y diferente de las historias iniciales o de los puntos de partida; identificamos que esta situación fue posible porque existieron momentos de reflexión deliberada y de deliberación reflexiva pensadas en un encuadre definido. Tomamos la palabra encuadre como lo enuncia Bleger (1967): lo que permanece constante, es el no proceso, dentro de cuyo marco se da efectivamente un proceso. Si bien Bleger lo refiere al encuadre psicoanalítico, parece posible extrapolar esta definición a otros espacios de trabajo. Proceso es lo que sucede, lo que transcurre, y lo que está, por definición, sujeto a cambios.

En Villa 31 y 31 Bis se instrumentó un encuadre, como ya mencionamos, caracterizado por un encuentro semanal entre abril y julio los días sábados durante cuatro horas coordinado por una docente, en compañía y colaboración de otros especialistas. Al comenzar hicimos explícito que este encuadre admitía dos variantes que se darían en el transcurso del tiempo: se convocaría a otros participantes, tales como docentes de alguna temática específica o compañeros del equipo para actividades en la que hacían falta más personas (común cuando se están realizando videos) y se harían —además de los encuentros los sába-

dos— otras actividades entre semana, de duración variable (entre 3 y 7 horas), para filmar y procesar información en torno a los proyectos de cada uno de los equipos que se formaron a partir del taller, cada uno con un guión diferente. Por último, entre noviembre y marzo de 2008 se realizaron actividades sobre edición y post producción filmica, respetando los encuentros de los sábados y entre semana, y coordinadas por Silvia y otros participantes de nuestra institución.

Formó parte del encuadre el que la docente (Silvia) fuera la referente en lo que respecta a la coordinación de las actividades y a los dispositivos que se usaron para llevarlas adelante; también el tener momentos diferenciados en los encuentros semanales: uno de apertura, uno de trabajo sobre lo que se hubiera propuesto para esa jornada y uno de cierre. En cada uno de estos momentos diferenciados se dio prioridad a un eje diferente: en el de apertura se identificó a los jóvenes presentes y recordó lo que se venía realizando; en el de trabajo para la jornada se hizo hincapié en presentar la propuesta específica y en el de cierre en reflexionar sobre lo aprendido.

El encuadre incluyó el uso de lenguajes diferentes y complementarios: el escrito, el oral, el visual y el corporal. Los dispositivos dentro del encuadre estuvieron orientados con los siguientes enfoques: 1) aprender haciendo; 2) reflexionar sobre lo hecho; 3) construir conocimiento sobre tres tipos de contenidos diferentes: a) técnicos, ligados a la producción audiovisual, b) de organización, dinámica de grupos y trabajo en equipo, ligados a las formas de participación en el encuadre propuesto, c) acerca de la narración, ligados a qué implica contar una historia.

Nuestra expectativa pedagógica fue que los jóvenes pudieran producir cortos y/o guiones sobre ideas propias, de la forma más autónoma posible, partiendo para ello de una reflexión en relación con sus ideas que se inició el primer día de taller (utilizando una técnica de carácter proyectivo con fotografías en color). Los Proyectos de guión y producción filmica llevados adelante fueron: “Historia de la Villa 31 desde la perspectiva de un militante”; “Problemas similares, soluciones diferentes: la vida dentro y fuera de la villa”; “La Villa 31, una pequeña Latinoamérica”; “La otra mirada”.

Los jóvenes que asistieron al taller se encontraron con una propuesta en la cual se daba prioridad a trabajar en diferentes configuraciones (solo/a, en parejas, en grupo pequeño o equipo, en grupo grande) y a través de formatos y soportes variados, siempre ejercitando la toma de la palabra, de la escucha y de la acción colectiva en procura de producir una acción para la autonomía. Las actividades permitieron: reflexionar y escribir una reflexión solo/a; presentar su reflexión desde el escrito individual a un par y al grupo; utilizar las notas tomadas en papeles afiche para recurrir a los contenidos que se iban enseñando en el taller; preparar notas en sus cuadernos; producir material en video y verlo desde diferentes perspectivas críticas; conocer material filmico desarrollado por otros; aprender a armar guiones (con fotos, con palabras, con marcaciones técnicas visuales y literarias); describir imágenes, ordenarlas, relatar una historia; interactuar con una gran variedad de adultos (docentes, personas de su mismo barrio o de otros barrios, etc.); usar una cámara de video y de fotos y conocer los elementos principales; aprender sobre pre producción, producción y post producción filmica; preparar entrevistas y llevarlas adelante, filmarlas y revisarlas luego; colaborar entre miembros de un equipo para producir material necesario; aprender elementos técnicos específicos sobre imagen, audio, perspectiva (lenguaje filmico) y sobre técnicas de búsqueda de información (entrevistas y observaciones); posicionarse como jóvenes aprendices de cine en su comunidad local y familiar, y hacia otras comunidades; tomar la palabra, sostener la palabra tomada, tomar nota sobre los acuerdos y discusiones para el grupo sobre el papel afiche; intercambiar ideas, buscar consensos, discutir sobre acuerdos y desacuerdos; dar a conocer sus experiencias a otros jóvenes de la villa y de otras localidades; documentar y evaluar el trabajo; opinar escribiendo o conversando; conocer y reconocer actividades culturales de su barrio y de algunas de sus familias y documentarlas; atravesar conflictos y buscar maneras de resolverlos; aprender contenidos específicos de narración y de género (documental, ficción, etc.); conocer y construir criterios de mirada de un material filmico.

Concluimos con la reflexión de que un proyecto educativo pensado desde la construcción de autonomía no puede prescindir, en su pro-

puesta pedagógica, de un análisis de las significaciones que nos atraviesan; estimamos que debe contar con mecanismos/dispositivos que permitan identificar y revisar críticamente las SIS predominantes puesto que se articulan en prácticas, dispositivos, encuadres y, en definitiva, van conformando instituidos de formas específicas que, de todas maneras, se pueden interrogar desde Otras Miradas.

Notas

- 1 Este nombre surgió en un momento en que el grupo de jóvenes, acompañados por la docente del taller, deciden presentarse a una beca del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se rescató el contenido provisto por los jóvenes que apareció recurrentemente en muchas de las discusiones: por qué y para qué querían ellos usar el video, qué se enunciaba, qué era para mostrar lo que no se ve o no se mira, mostrar desde otro lado, mostrar lo que "vemos nosotros", etc. Finalmente se tomó también para título del corto sobre Villa 31, precisamente porque su eje central es ese mirar desde dentro, dar la otra mirada que falta.
- 2 Nuestro equipo trabaja en el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano- Asociación Civil INCLUIR. Trabajamos con una perspectiva que integra disciplinas distintas (por ejemplo, antropología, psicología social, sociología, economía y comunicación). Realizamos investigación (aplicada y no aplicada) y formación (a través de talleres y cursos). En nuestro equipo participan en forma voluntaria investigadoras y becarias del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET], investigadores y profesionales de otras instituciones, e investigadores y profesionales que tienen residencia académica en el instituto mencionado.
- 3 Aulagnier (2003, p. 19) dice: "El informe de un caso clínico expone al analista a su teoría y a su práctica, mucho más que pudiera un texto teórico". Si bien Aulagnier se refiere al trabajo del psicoanalista, tomamos esta afirmación como válida para otros campos del trabajo de práctica e investigación. Es decir, proponemos que el informe y análisis de un caso de trabajo nos permita poner de relieve nuestra teoría en su accionar, y pensar tanto práctica como teoría en sus relaciones mutuas.
- 4 Por ejemplo, contar con un lugar dentro de la localidad a la cual pertenecen los jóvenes facilita su convocatoria, pero contar con otros lugares para actividades que requieren otro tipo de equipamiento o encuentros con otras personas es igualmente importante.
- 5 Una muestra del tipo de pensamiento de Mugica es una Misa que compuso (y fue musicalizada, pero el material fue luego secuestrado y destruido por la Triple A). Extraído el 2 Febrero, 2008 de <http://www.barriada.com.ar/Historia/padreCarlosMugica-Misa.htm>.
- 6 Actitud que tanto Hegel como Heidegger, en definitiva, reconocen como una mirada que denominan filosófica y que si bien en sus términos aplicó al trabajo específico y actitud preponderante del filósofo-académico, nada quita que uno pueda pensarla como actitud filosófica en la vida de todos los humanos.

- 7 Según la docente del taller: “Este proceso de cómo se apropiaron de una herramienta fue bien interesante, ya que llegó un momento que se armaban los grupos para trabajar y ellos mismos pedían el papelógrafo y ante preguntas más puntualizaban con claridad qué les permitía el papelógrafo. También los papeles afiche sirvieron para documentar la asistencia al taller (con este en particular se dio un proceso interesante, desde la indiferencia inicial, luego bromas, muchas de ellas asociándolas a la ‘tomada de lista’ en la escuela que permitió abrir la discusión de qué significa registrar la asistencia en un espacio de asistencia voluntaria, luego se lo empezó a respetar, hasta llegar a valorarlo y hasta trabajarlo como insumo al analizar porcentajes de asistencia, analizar cómo esto incidía en los niveles de aprendizaje, en la planificación de tareas grupales y también qué hacíamos con estos datos, por ejemplo, si salía la beca pedida al Gobierno, qué pasaría con la asistencia... Para mí fue un logro grupal bastante importante cuando a través de un compañero o mandándome mensajitos de texto avisaban por qué faltaban)”.
- 8 Aulagnier (2007, pp. 23-24): “Por actividad de representación entendemos el equivalente psíquico del trabajo de metabolización característico de la actividad orgánica. [...] Puede definirse como la función mediante la cual se rechaza un elemento heterogéneo respecto de la estructura celular o, inversamente, se lo transforma en un material que se convierte en homogéneo a él. Esta definición puede aplicarse en su totalidad al trabajo que opera la psique con la reserva de que el elemento absorbido y metabolizado no es un cuerpo físico sino un elemento de información [...]. Así definido, el término elemento engloba aquí a dos conjuntos de objetos: aquellos cuyo aporte es necesario para el funcionamiento del sistema y aquellos cuya presencia se impone a este último, el cual se encuentra ante la imposibilidad de ignorar la acción de aquel que se manifiesta en su propio campo”.
- 9 Arendt, en sus obras *Qué es Política?* (*Was ist Politik?*) y *Sobre la Revolución* (*On Revolution*), escritas entre 1954 y 1959, ubica algunos de estos conceptos como hijos de las Revoluciones Francesa y Americana (1789 y 1776, respectivamente). A estas reflexiones fue sumando otras y escribió dos obras vinculadas: *La condición humana* y *Entre pasado y futuro*. Este cuerpo de pensamiento se distinguió por su originalidad en el momento en que fue escrito.
- 10 Arendt (2007) al igual que Castoriadis (a lo largo de toda su obra) analiza la situación de algunas polis griegas para explicar el fenómeno de tomas de decisiones en pie de igualdad (denominado isonomía). Sin embargo, ambos autores dan cuenta de la paradoja de que estas sociedades, que inventaron la democracia, son sociedades con esclavos y excluidos (por ejemplo, las mujeres y los extranjeros). Es decir, la esfera de la igualdad se aplica a todos quienes son reconocidos como iguales (ciudadanos de la *polis*), y no a todos los habitantes de ese espacio histórico y geográfico.

Bibliografía

- Arendt, H. (2006). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2007). *¿Qué es política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (2008). Labor, trabajo, acción. En H. Arendt, *De la historia a la acción* (pp. 105-106). Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Aulagnier, P. (1980). *El sentido perdido*. Buenos Aires: Editorial Trieb.
- Aulagnier, P. (2003). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Birulés, F. (2007). Introducción a la Edición española de la obra de Hannah Arendt *Qué es Política* (pp. 9-40). Buenos Aires: Paidós.
- Campagno, M. y Lewkowicz, I. (2007). *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Franco, Y. (2008, Mayo). *Avance de la Insignificancia. Subjetividad y Clínica Psicoanalítica*. Conferencia inaugural del Seminario Subjetividad y Clínica Psicoanalítica, MAGMA. Buenos Aires, Argentina.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Pardo, M. L. (2008, Mayo 12). Un sistema de creencias discriminatorio. *Diario Página/12* [en línea]. Extraído el 12 Mayo, 2008 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-104017-2008-05-12.html>.
- Virilio, P. y Lotringer. S. (2002). *Crepuscular Dawn*. Los Angeles, CA: Semiotexte, MIT Press.