

Instrucciones para echar a volar un barrilete

Una apuesta colectiva: protagonismo cultural de jóvenes y adolescentes, universidad y territorio

 Silvia Viñas, Gabriela Magistris, Laura Macri, María Soledad Muñeza, Deborah Valado, Yanina Sumpf, Mirtha Bareiro y Priscila Orguilia

“Remontar el barrilete en esta tempestad
solo hará entender que ayer no es hoy
que hoy es hoy
y que no soy actor de lo que fui”
“Spaghetti del Rock” Mollo, R. y Arnedo, D.

Resumen

Barrilete Cultural es un espacio de promoción de derechos de jóvenes que surge a partir de la articulación del área de Infancia y Adolescencia de la Cátedra Libre de Derechos Humanos con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y que desde el año 2010 desarrolla el programa de *Formación para Adolescentes y Jóvenes como Promotores Socioculturales Comunitarios desde una Perspectiva de Derechos Humanos* en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A través de talleres, Barrilete Cultural brinda herramientas a los/as jóvenes para diseñar y coordinar actividades recreativas y culturales y para elaborar productos de ese orden. Se propicia fortalecer el lugar de éstos como hacedores y promotores de cultura, acercándoles la posibilidad de ocupar un lugar protagónico a través de la producción de elementos culturales concretos.

En el presente artículo se despliega la experiencia y análisis sobre la conformación, desarrollo y proyectos de este equipo de trabajo, haciendo hincapié en uno de ellos, dado su alcance, continuidad y efectos. Se trata de “Cuenta Cuentos. L@s jóvenes les leen cuentos a l@s niñ@s”, que consiste en la formación de estudiantes como mediadores de lectura en distintas escuelas medias de Barracas. Luego estos/as jóvenes realizan lecturas de cuentos a niños/as en jardines, escuelas, centros culturales, en la Feria del Libro, y graban un CD de cuentos infantiles, contribuyendo a restituir un derecho cultural que se encuentra profundamente vulnerado en los sectores más empobrecidos: el acceso por parte de niños/as a la literatura infantil.

Palabras clave:

Jóvenes
Territorio
Derechos
Promoción cultural

1- Mirar alto y desear un cielo

Observación del contexto y objetivos

Barrilete Cultural es un espacio de promoción de derechos de jóvenes que surge a partir de la articulación del área de Infancia y Adolescencia de la Cátedra Libre de Derechos Humanos con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y que desde el año 2010 desarrolla el programa de *Formación para Adolescentes y Jóvenes como Promotores Socioculturales Comunitarios desde una Perspectiva de Derechos Humanos* en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Entendemos como Promotores Socioculturales Comunitarios, a quienes promueven la cultura y el abordaje de los temas sociales a través del diseño y coordinación de actividades recreativas y culturales, como así también a través de la elaboración, diseño y desarrollo de productos de ese orden como CD, canciones, revistas, afiches, murales, etc.

La representación dominante respecto de los jóvenes es la de meros reproductores o consumidores de cultura, llegando incluso a pensarse a los de los sectores populares como “carentes” de la misma, desde un criterio iluminista, colonizador y adultocentrista. Alejados de estas representaciones, desde Barrilete Cultural intentamos fortalecer el lugar de los jóvenes como “hacedores de cultura” a través de la producción de actividades y elementos concretos con la convicción de que en dicha producción se construyen, a su vez, elementos simbólicos de la cultura (creencias, valores, criterios éticos, representaciones, símbolos, lenguaje, normas, entre otros).

Algo que nos parece imprescindible es fortalecer la inserción del accionar juvenil en su ámbito comunitario: por un lado, favoreciendo la valoración de los rasgos culturales propios de sus grupos de pertenencia (familiar, barrial, escolar, etario, social) y propiciando en los jóvenes la detección de las necesidades de su comunidad y la lectura de las mismas desde una perspectiva de Derechos Humanos; por otro, generando estrategias de visibilización de la producción de los jóvenes en su espacio territorial y en el espacio social amplio.

Consideramos que el contexto de los tradicionales mecanismos de inclusión (trabajo y educación formal) de la población joven se ha modificado a tal punto que profundizan la desigualdad de este sector. Los jóvenes resultan una de las poblaciones más vulnerables, afectados por procesos de exclusión y segregación espacial y generacional que los liga de modo estrecho a las “zonas de desafiliación social” (Castel, 1997; Saraví, 2006), que devienen en la pérdida o debilitamiento de espacios de participación e inclusión. Este mecanismo de desafiliación social se ve agravado en el caso de las juventudes de los sectores populares, ya que existe una multiplicidad de opresiones que se imbrican: la edad, la clase, la etnia y el género, actuando todas mancomunadamente (Reguillo, 2006).

Todo ello profundiza la fragilidad de los y las jóvenes de sectores subalternos para sostener espacios de formación (tanto formales como no formales), problemática que se entrelaza con la escasez y/o inadecuación de propuestas atractivas para este grupo poblacional. Al mismo tiempo, en los ámbitos de socialización –principalmente escuelas, los partidos políticos y algunas familias- esta falta de interés o rechazo a lo que se les ofrece es leído como falta de interés absoluta de los jóvenes reforzando la representación de los mismos como apáticos/as y/o desinteresados/as (lo que refuerza el imaginario de la peligrosidad de este sector), utilizando como parámetro la escasa participación en las instituciones tradicionales (Chaves, 2005).

Esto se liga estrechamente con la especial invisibilización y prescindencia de la participación de los y las jóvenes en los espacios institucionales y sociales (escuelas, clubes, familias y ámbitos políticos), que los ubica en un entorno desigual frente a sus posibilidades como productores y agentes activos de cultura, entre otros. En los primeros acercamientos al barrio de Barracas, en especial en la Villa 21-24, en el año 2011, advertimos que existía una gran cantidad de ofertas de actividades dirigidas a niños/as, pero no así a jóvenes y adolescentes. Esto nos reafirmó en la decisión de generar espacios de participación, creación y fortalecimiento de los/ las jóvenes como sujetos sociales de derecho. Frente a ello nos planteamos como objetivo central que fueran los propios jóvenes quienes posibilitaran y visibilizaran el acceso a bienes culturales y sociales. Sin dejar de lado el darles a ellos/as mismos/as la posibilidad de acceder y desarrollarse en áreas culturales que les fueron negadas.

A través de los proyectos, Barrilete Cultural se propone intervenir disruptivamente en dos dimensiones que funcionan de manera entrelazada, facilitando la exclusión y la desigualdad: la de la pobreza y la de la edad.

A raíz de lo mencionado anteriormente, desde 2011 desarrollamos distintos proyectos en escuelas medias de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la sede del CIDAC y en Centros Culturales de la zona. Algunos de ellos son: “Pintó el stencil”, “Expresión visual, juventud y arte urbano”, “AnimArte”, “Introducción al arte fotográfico”, “Cuenta Cuentos. L@s adolescentes les leen cuentos a l@s niñ@s”. Este último proyecto se viene desarrollando de forma continua desde el año 2012.

2- Contar con un territorio de despegue donde sople el viento

Espacios y actores territoriales

Entre 2005 y 2008 un equipo de la Cátedra Libre de Derechos Humanos brindó Talleres de Derechos Humanos a jóvenes de 18 a 20 años privados de libertad¹. De esta experiencia surgió la inquietud por brindar un espacio de educación no formal para adolescentes y jóvenes en barrios populares, como los que habitaban los participantes de aquellos talleres². En estos barrios, así como se concentra la persecución penal hacia este grupo poblacional, suelen escasear programas de desarrollo cultural y educativo.

A partir de este objetivo se articuló con el CIDAC que venía desarrollando trabajo territorial en la zona sur de la CABA.³ Es así como los intereses comunes de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, el CIDAC y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a la que pertenecen, posibilitaron el desarrollo del programa de formación para adolescentes y jóvenes como Promotores Socioculturales Comunitarios, desde una perspectiva de Derechos Humanos. Otra coincidencia fue la necesidad –y el deseo– de construir y/o fortalecer espacios en la Universidad que desarrollaran la formación universitaria, no sólo en su dimensión de transmisión de conocimiento teórico, sino desde una praxis a través del trabajo territorial que aportara al proceso de construcción de sujetos sociales que contribuyeran a la transformación de la sociedad. Entender el conocimiento de esta manera propone una ruptura con la concepción iluminista inherente a la formación universitaria tradicional, ruptura que luego va a constituirse en el principio político de la educación popular y de las concepciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas críticas (Brusilovski, 2008).

En este sentido, el CIDAC se erige como una institución de extensión universitaria orientada a la acción territorial, a partir del establecimiento de una sede en el barrio de Barracas, apuntando al desarrollo de prácticas integrales que exigen “repensar las

1. El equipo docente contó con la participación de estudiantes de distintas carreras y fue coordinado por la Psicóloga Social, Silvia Viñas, firmándose, para tal fin, un Convenio entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF).
2. También se decidió brindar el Seminario “Infancia, control social y Derechos Humanos” que lo dictan, desde el año 2010, Ana Laura López, Gabriela Magistris y Silvia Viñas. El mismo está a cargo del profesor Marcelo Ferreira, titular de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la FFyL de la UBA.
3. La zona sur de la ciudad de Buenos Aires reúne condiciones muy adversas de vida que empeoran para el caso de los más jóvenes. Según Abelenda, Canevari y Montes (2016), la Ciudad de Buenos Aires presenta una concentración territorial de la desigualdad social que reside en un comportamiento demográfico invariable, cuyos peores indicadores de vulnerabilidad social y vulneración múltiple de derechos se advierten en la zona sur: alta concentración de población en dicha situación y extensos sectores de territorio sin integración a la trama urbana y a las redes de servicios básicos. Esto tiene consecuencias sobre las condiciones ambientales y habitacionales que refuerzan la situación de desigualdad para quienes viven en ellas. La comparación entre las pirámides poblacionales de la Ciudad de Buenos Aires da cuenta de que la zona sur (4, 8 y 9) se caracteriza por la mayor presencia de generaciones más jóvenes (Abelenda, Canevari y Montes, 2016).

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

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

Para implementar el proyecto de Barrilete Cultural se realizó una convocatoria a estudiantes y graduados de la UBA con el objetivo de integrar el equipo de trabajo, obteniendo una excelente respuesta. A todos/as ellos/as se les brindó una capacitación en materia de Derechos Humanos en general y de niños/as y jóvenes en particular, y de abordaje comunitario interdisciplinario que abarcara trabajos de campo (diagnóstico base, mapa social, convocatorias).

Desde el ámbito universitario el proyecto implicó a su vez el aprendizaje de construir vínculos con diversos espacios. En este proceso el equipo se constituyó en actor social dentro del tejido territorial de organizaciones e instituciones sociales, culturales y educativas. A lo largo del tiempo con acciones sostenidas y cada vez más sólidas desde el equipo de Barrilete Cultural, no sólo nos configuramos junto con los/as jóvenes como referentes del proyecto “Cuenta Cuentos”, entre otros, sino que también hemos podido participar de diversos espacios de organización social referidos a los derechos de niños, niñas y adolescentes (Mesa sobre Violencia Institucional, Festivales por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Barrio de Barracas, a título de ejemplo).

Asimismo, en conjunto con otras organizaciones y con la Cátedra Libre de Derechos Humanos, hemos brindado cursos y/o talleres de formación priorizando la mirada dialógica y abierta a la construcción de espacios de encuentro entre organizaciones sociales, instituciones y participantes de diversos ámbitos territoriales y/o universitarios. En esta línea, desde el 2016, junto a la organización social La Miguelito Pepe realizamos el curso-taller “Lxs chicxs saben más de lo que parece” en la Facultad de Filosofía y Letras, con el fin de profundizar en torno a la participación y el protagonismo de niños, niñas y adolescentes. En los mismos años, se llevó cabo, el curso “Abordaje de grupos en el ámbito comunitario”, junto a Aula Vereda-Almagro, para facilitar herramientas y reflexionar sobre las posibilidades y tensiones en la organización y tarea grupal. Ya habíamos participado, en el año 2014, en la elaboración y dictado de clases sobre Derechos Humanos y juventudes en la diplomatura de “Capacitación integral de Promotores socio-territoriales desde una perspectiva de Derechos para el abordaje comunitario” que se dictó en el CIDAC destinada principalmente a actores de organizaciones sociales e instituciones que trabajaran con poblaciones con derechos vulnerados.

Nuestra apuesta reside en consolidar y fortalecer el entramado de las estructuras sociales, constituyéndonos nosotros mismos como sujetos que actúan, producen y buscan transformar las desigualdades sociales, junto a los/las jóvenes y organizaciones sociales. Por supuesto, esto no implica ignorar las existentes limitaciones estructurales que no pueden resolverse sin la exigencia al Estado de la implementación de políticas públicas que garanticen y/o restituyan derechos sociales, culturales y sociales vulnerados.

3- Armar una estructura liviana, impregnarla de colores diversos, flecos y una gran cola con deseos de volar

Construir un equipo de trabajo y su objeto deviene identidad

Podemos dar cuenta de un doble espacio educativo a lo largo del desarrollo de Barrilete Cultural. Ambos espacios se relacionan entre sí y sostienen una forma particular de pensar la educación, así como los sentidos que la orientan, los vínculos pedagógicos y la modalidad en la que se produce el conocimiento.

Desde un principio, participar de Barrilete Cultural implicó incorporar a los estudiantes y egresados universitarios de manera coherente con la práctica que se deseaba desarrollar con los/las adolescentes, es decir, promoviendo su protagonismo creativo y participativo y la reflexión crítica. Con respecto a esto, varios estudiantes de grado que integraron el proyecto, consideran que participar en actividades de extensión es una manera diferente de conocer la realidad social a la forma en que se lo hace en el espacio del aula. Sienten que se les da la posibilidad de participar de una manera más comprometida e implicada en los problemas sociales de un contexto particular y que se construyen vínculos más igualitarios entre docentes y estudiantes al desarrollarse las prácticas en y con el barrio. A su vez, nos remarcaron que ese “poner el cuerpo” permite construir de manera colectiva un conocimiento más encarnado. Y aprecian la utilización de las dinámicas lúdicas para relacionarse y participar en los talleres y en el equipo ya que descomprime un poco la solemnidad de lo académico y los hace sentir más cómodos para generar propuestas que puedan tener cierto impacto transformador.

Es interesante cómo el equipo tomó forma a partir de pensar y comenzar su formación, adoptando una identidad propia y singular. No se podría llevar adelante un proyecto de protagonismo social desde una perspectiva de Derechos Humanos, sin desarrollarnos y conformarnos grupalmente desde ese lugar. Encontramos en esta perspectiva una relación directa sobre las concepciones político-pedagógicas de la educación popular. Principalmente porque como afirma Freire (1986), negar la posibilidad de acción y creación de los/as sujetos afecta no sólo el desarrollo de los/las mismos, sino la posibilidad de generar espacios de reflexión crítica que promuevan nuevas preguntas y así, producir con otros/as conocimiento a partir de las experiencias compartidas.

Desde el comienzo, se promovió que los universitarios/as que se incorporaban formaran parte del equipo docente a cargo de los talleres a los y las adolescentes. Consideramos importante remarcar la construcción de este equipo como un espacio interdisciplinario de acción. El campo teórico de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes es de por sí un campo que reclama la interdisciplina, ya que se trata de un corpus teórico –y de praxis– que se ha nutrido de diversas áreas y ha debatido con cada una de ellas. Cada vez que una disciplina intenta dar cuenta en forma absoluta de la situación de niños, niñas y jóvenes ignorando otros aportes y se erige en método de intervención de validez exclusiva, se producen efectos nefastos en los destinatarios. En este sentido, podríamos afirmar que la población infantil y juvenil ha debido soportar múltiples y diversos intentos de apropiación de sus problemáticas por parte de disciplinas como la educación, la psicología o las ciencias jurídicas, por dar algunos ejemplos. Sabemos que históricamente éstas, y otras como la psiquiatría o el psicoanálisis, se han disputado el dominio y gobierno sobre los niños, niñas y adolescentes y sus familias, produciendo estragos en sus derechos más elementales (Donzelot, 2008). Como explica Edgar Morin (1992), el espíritu “hiperdisciplinario” deviene en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión extranjera en su parcela de saber. También es cierto que estas sacralizaciones disciplinarias, dieron lugar a luchas que permitieron interrogar a las diversas disciplinas, produciendo interesantes transformaciones en las mismas (Viñas y otros, 2017). La conformación de Barrilete, significó en esta línea, abrir nuevos

sentidos a nuestros recorridos teóricos, enriqueciendo nuestra mirada y aportando un aprendizaje innovador, a partir de las diferentes experiencias y disciplinas de quienes participábamos del proyecto. Los/las estudiantes que se incorporaron al proyecto provenían de distintas formaciones académicas y, también contaban con muchos otros saberes sociales, culturales y artísticos. Fue un desafío enriquecedor lograr articular el diálogo y las discusiones entre todos aquellos saberes. En este caso, es aún mucho más necesario por la complejidad y diversidad de la realidad sobre la que se intenta operar: protagonismo juvenil, cultura, representación social de los y las adolescentes (tanto desde la comunidad como desde ellos mismos), participación social, ejercicio de derechos, producción cultural y su correspondiente instrumentalización, tramas de desigualdad en la que se encuentran insertos, entre otras cuestiones. Saberes que dialoguen con las nuevas realidades que nos encontramos en la práctica, que alojen interrogaciones a su interior, que abran interlocución con los saberes inespecíficos y con algunos específicos novedosos dentro de ciertas disciplinas tradicionales, como la educación popular, resultan imprescindibles. Es aquí donde la experiencia de campo toma un lugar relevante. Por otra parte, entendemos que constituirnos como grupo interdisciplinario requirió un tiempo prolongado, pero constituyó un pilar central de esta experiencia, ya que devino praxis de aquello que queríamos multiplicar en el espacio social.

El equipo tomó la decisión de organizarse colectivamente lo que ha implicado en sí mismo, una resistencia a la fragmentación y atomismo. Al mismo tiempo, muestra una democratización en la toma de decisión de los sentidos, recorridos y transformaciones que fue desarrollando el proyecto. Esto ha requerido de la construcción de vínculos no verticalistas ni jerárquicos que muchas veces se imponen desde el rol de docente-coordinador. Desde la coordinación se habilitó una participación real (Sirvent, 1984), en tanto cada decisión de las acciones a implementar fue elaborada en conjunto con el resto de los/las estudiantes universitarios, como así también su desarrollo y la respectiva evaluación. Esta forma de vincularnos no es menor, ya que representó la posibilidad a quienes participamos del proyecto, de apropiarnos del mismo, crear a partir de la propuesta inicial, asumiendo diferentes roles a lo largo del proceso. Consecuentemente, quienes comenzamos acompañando el proyecto, luego asumiríamos un rol de coordinador/a en otros espacios o, en años posteriores, desarrollaríamos nuevos talleres y/o modificaríamos los dispositivos que se llevaban adelante con los/as jóvenes.

En diálogo constante entre teoría y práctica, conformamos una praxis representada en la relación dinámica entre el hacer-pensar-actuar, sobre los vínculos pedagógicos que la praxis implica como condición necesaria para su desarrollo. La praxis fue así redefiniendo los marcos teóricos desde los cuales abordábamos la complejidad ante la cual nos enfrentábamos, y a la vez nos permitió generar nuevos interrogantes y la coproducción de nuevos saberes.

No es casual que en esa construcción de equipo el hasta entonces “proyecto” tomara nombre, *Barrilete Cultural*.

4- Tomar posiciones en conjunto, tensar el hilo y emprender el trote que dé impulso

Cuenta cuentos: un proyecto con efecto multiplicador

Tras algunas incursiones territoriales con el fin de hacer llegar a los/las jóvenes las propuestas elaboradas, y ante las dificultades para acceder a ellos/as, decidimos acercarnos a través de las escuelas medias. Para ello articulamos con la Supervisión de Escuelas

Medias de la Región llevando la propuesta “Pintó el stencil”, que luego devino en “Expresión visual, juventud y arte urbano”. Fue así que comenzamos a brindar talleres que vincularan a los estudiantes con expresiones culturales juveniles que irrumpieran en el escenario urbano interpelando con sus mensajes y estéticas el orden instituido, tanto desde lo urbanístico a lo social y político, para luego invitarlos a generar sus propias expresiones a través del estampado con la técnica de *stencil*. Estos talleres se brindaron en varias escuelas medias, pero no se logró que los jóvenes se acercaran luego a la sede del CIDAC para realizar talleres en dicho espacio, objetivo estratégico que nos habíamos planteado. Sólo se alcanzó a brindar talleres a jóvenes por fuera del ámbito educativo con el taller de “Introducción al arte fotográfico” que se realizó en el Centro Cultural La Andariega.

Sin embargo, el proyecto “Cuenta Cuentos. L@s jóvenes les leen cuentos a l@s niñ@s”, que también se desarrolla en escuelas medias de la zona sur, ha logrado una gran continuidad en el tiempo y alcances sumamente interesantes.

A partir de la realización de una capacitación en mediación de lectura de dos integrantes del equipo brindada por la Fundación Temas, una organización de la sociedad civil de la Villa 21-24, este proyecto comenzó a tomar cuerpo. En el año 2012, nuevamente con el impulso y apoyo de la Supervisión de Escuelas Medias, comenzamos a desarrollarlo junto a Temas, a través de su Programa “Queremos Leer”. Desde el año 2013 lo continuamos por nuestra cuenta.

Al comienzo, se desarrolló en escuelas secundarias de Barracas y La Boca. Ese primer año, brindamos talleres de mediación de lectura (con literatura infantil) a ciento cincuenta estudiantes de tres escuelas medias. Más de la mitad de ellos decidieron anotarse luego en un entrenamiento específico, a través de tres talleres que se les brindó con el objetivo de ir a leer a escuelas primarias. Estos últimos talleres eran absolutamente voluntarios. Ese año, el 2012, se realizaron ocho jornadas de lectura en escuelas primarias: en cada una de ellas se leyó a cuatro grados de veinticinco niños aproximadamente y se grabó con los estudiantes un CD de cuentos y poesías para niños/as.

Desde entonces, se continúan brindando estos talleres con equipos conformados por estudiantes y docentes universitarios, ofreciendo a estudiantes de distintas escuelas secundarias herramientas en mediación de lectura y literatura infantil, con el objetivo de que organicen, junto a los docentes de Barrilete, encuentros de lectura de cuentos a niños y niñas de la zona y de que graben un CD de cuentos infantiles. De esta forma proponemos a los adolescentes y jóvenes que no sólo se acerquen al disfrute de la literatura infantil, sino que contribuyan con sus acciones a restituir un derecho cultural que se encuentra profundamente vulnerado en los niños/as de los sectores más empobrecidos, produciendo esto último un profundo interés.

Los y las adolescentes, entonces, logran acercarse a la lectura desde un lugar de placer, sumergirse y compartir un mundo simbólico, al mismo tiempo que constituirse en promotores y referentes de lectura en niños/as. Esta experiencia permite posicionar a los jóvenes como sujetos sociales y de derechos, protagonistas en una transmisión cultural sostenida en la solidaridad inter e intrageneracional y comunitaria.

Los jóvenes Cuenta Cuentos ya han grabado tres CD: el primero en los estudios de Radio Ciudad en el año 2012 y los otros dos en Radio FM Che Barracas, en los años 2013 y 2016. Estos discos se distribuyen gratuitamente en espacios sociales para contribuir al acceso de niños/as a cuentos y poesías; también se suben a espacios virtuales (youtube, facebook) con la misma finalidad.

A estas actividades programadas de los jóvenes se le suman otras puntuales que van surgiendo por invitaciones que realizan diversas instituciones barriales, o por eventos que nosotros mismos les proponemos. Por ejemplo, en varias oportunidades fueron invitados a leer a niños y niñas en Centros Culturales barriales y en tres oportunidades realizaron actividades en la Feria Internacional del Libro, lugar donde se presentó su CD de cuentos y donde se desarrollaron encuentros de lectura con niños y niñas. Los y las adolescentes compartieron la coordinación de talleres Cuenta Cuentos que se brindaron en el Patio Infantil de la Feria del Libro con el equipo docente. Consideramos importante que los jóvenes puedan acceder a un espacio social y cultural más amplio que el de su propio contexto directo, entendiendo que esto es una experiencia singular no sólo para los y las adolescentes de las zonas más marginalizadas, sino para cualquier adolescente. Nos parece fundamental su lugar como referentes culturales en su propio barrio, y además resulta valioso que se reconozcan como tales por fuera de esos espacios cotidianos.

Asimismo, comprendemos el acceso a bienes culturales (literatura, narración oral, actividades recreativas, canciones, entre otros) como un derecho de los niños y niñas, 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. De esta manera, y teniendo en cuenta la importancia de la lectura de cuentos en el desarrollo intelectual, emocional, cultural y social de los más pequeños, como así también las condiciones socioeconómicas y otros factores que privan a muchos niños y niñas de este acceso,⁴ los y las adolescentes participantes-mediadores de lectura se tornan en protagonistas que restituyen parte del goce de este derecho. Entendemos que este aspecto es el que más convoca a los jóvenes a participar de Cuenta Cuentos, y en la experiencia transitada hemos observado que les resulta de mayor interés la lectura directa a los niños/as, el encuentro con ellos/as, que la grabación del CD.

4. Se desarrollan datos en el punto 5 del presente texto.

En ese sentido, siguiendo a Michèle Petit (1999), la literatura, el arte de hacer cosas con palabras, no es un lujo o coquetería propia de burgueses sino aquello que también confiere dignidad, un sentido en la vida. Necesaria, vital para crear humanidad, potenciadora de estados de alegría y felicidad, la literatura nos acompaña a conocer, entender y transitar el mundo en el que vivimos; es ese puente entre nosotros y “el mundo”. Se trata de leer para habitar el mundo, para tener narrativas para decodificarlo, reconstituir el espesor simbólico, imaginario, legendario. Los seres humanos necesitamos, en efecto, representaciones simbólicas para salir del caos (Petit, 2001). La posibilidad de acceso y de apropiación de ello es un derecho cultural esencial. Algo se repara con este acercamiento, y se contribuye a que esos derechos culturales sean posibilitados y puedan obrar en esas vidas.

Leer sirve para encontrar fuera de sí palabras a la altura de la propia experiencia, figuraciones que permiten poner en escena, de manera distanciada o indirecta, lo que se ha vivido, en particular, en los capítulos difíciles de cada historia. Para desencadenar súbitas tomas de conciencia de una verdad interior, que se acompañan de una sensación de placer y de la liberación de una energía atascada. Leer sirve para descubrir, no por razonamiento sino por un desciframiento inconsciente, que lo que nos atormenta, lo que nos asusta, nos pertenece a todos (Petit, 2001).

Hay un doble juego en el lazo, entre niños, niñas, jóvenes y la literatura. Por un lado, nos conecta con la sorpresa, con el movimiento, con los sentidos, con lo mágico, nos permite encontrarnos en la búsqueda literaria, reflejando nuestra historia, nuestra cultura, nuestro mundo. Por otro lado, acerca a la juventud al mundo de la infancia en general y a los/as niños/as en particular, en encuentros que construyen puentes intergeneracionales a través del disfrute de los relatos.

Cuenta Cuentos es un proyecto con gran adhesión y efecto multiplicador. Abarca diferentes niveles educativos y un amplio número de destinatarios que van potenciando su alcance.⁵ Por otra parte, si bien ha sido incorporado como dispositivo educativo dentro de la EEM N°6, D.E.5, es reconocido en otros ámbitos educativos⁶ y en distintos espacios sociales, como ya hemos desarrollado, dando cuenta de su institución como alternativa cultural para niños y niñas.

5. Desde 2012 al 2017 inclusive, con el proyecto Cuenta Cuentos hemos capacitado en mediación de lectura a 300 estudiantes secundarios aproximadamente y a unos 150 estudiantes universitarios. En 2018 estamos capacitando a 65 estudiantes secundarios y 25 universitarios. La cantidad de niños y niñas que recibieron lecturas por parte de adolescentes y jóvenes no es inferior a 500.ç
 6. En oportunidad de llamar telefónicamente por primera vez, a una escuela media de La Boca para realizar talleres de Expresión juvenil urbana, al presentarnos como Barrilete Cultural, inmediatamente nos identificaron como “los de Cuenta Cuentos” y nos solicitaron esa capacitación para sus estudiantes.

5- Desplegar el vuelo lo más que se pueda

¿Por qué la literatura, por qué la literatura infantil?

...Yo quise ser un barrilete
 buscando altura en mi ideal,
 tratando de explicarme que la vida es algo más
 que darlo todo por comida
 “Sueño de Barrilete”. Eladía Blázquez.

¿Es necesaria la literatura? Muchos y muchas pensamos que sí, que es tan necesaria como el agua, como el pan. Porque lo cierto es que cuando uno está angustiado, levanta los ojos al cielo y lo que ve es el “cielo de los poetas”, decía Liliana Bodoc. No el cielo de los físicos que lo describen y estudian, sino el de los poetas que han sabido buscar alivio en ese cielo. O el de los Reyes Magos que se guiaban más por fe y deseo que por astronomías. La literatura, pan hecho con palabras que se arremolinan, se anudan, se susurran, se abrazan, alimentándonos, arremolinando ideas, anudándolas a nuestros sentimientos, abrazando nuestros pesares y alegrías, dislocándolos y dejándolos eternos en la letra.

¿Qué es leer? En los talleres vemos cómo los jóvenes se acercan a la mesa de libros: Basta que retiremos la tela que los cubre para que sus ojos brillen, sus manos se apuren a recorrerlos, los abran, miren sus dibujos, lean partes de algunos, hojeen rápidamente otros, se compenetren, se rían, compartan, busquen un rincón en soledad. Porque de eso se trata, de “creer en las palabras de la ficción, en las únicas palabras que mienten y no hacen daño”, sino que abren un mundo, un espacio donde anidar, guarecerse, protegerse y aliviarse de lo real; un espacio propio, pero a la vez compartido. Un espacio que nos ayuda a crear sentido, a ordenar aunque sea un poquito el caos del mundo, a sabernos parte de un nosotros y advertir que eso que nos pasa es terriblemente humano y nos pasa a todos. Leer para intentar comprender y comprendernos, reparar y repararnos, para intercambiar, para esbozar explicaciones al amor, a la muerte, a la soledad, al misterio, a esos, los grandes temas humanos. En todos estos años, aprendimos que cuando los adolescentes entran en ese espacio íntimo de la lectura de cuentos, es necesario hacer silencio y escuchar. Escuchar el despliegue de la creatividad, de la potencia. Porque, como suponía Proust, la literatura es un ángel que nos abre una puerta y sale volando. Una puerta que nos inspira, nos invita a pensar, crear, imaginar, inventar. Hay una actividad en la que esto se nota muy especialmente. En el juego del oráculo, en pequeños grupos, los adolescentes se reúnen para buscar la respuesta a un enigma planteado en un cuento. Son los libros los que darán la respuesta, así como hacían los dioses ante las preguntas de los reyes. Pero las palabras de los libros nada son sin la imaginación, la inventiva, esa potencia de los jóvenes que como todo lector crean un texto paralelo, propio, distinto. Porque leer es “esa cacería furtiva”, es práctica activa que introduce un arte (De Certeau, 2000).

La literatura tiene la potencia de un acto. Es por eso que, “hacer cosas con palabras” (Austin, 1982) requiere de una gran responsabilidad. Y sobre todo cuando hablamos de literatura infantil. Desde Barrilete, nos preguntamos si en ese adjetivo, en esa especialización de “literatura para niños” no reside una trampa. Si en ese adjetivo no se esconde cierto reduccionismo que, como todo ocultamiento, supone una operación ideológica. Porque, escribir para niños ¿acaso implica narrar un universo que se ajuste y deba cumplir con un conjunto de reglas propias? Graciela Montes plantea que las distintas épocas idearon reglas claras acerca de cómo debía ser un cuento para niños. Y en esas reglas, que en algún momento condenaron por inmorales, supersticiosos, mentirosos o crueles, a los cuentos de brujas, ogros, hechiceros, hadas y princesas, se ejercía un control sobre la infancia. Época de pedagogos, “casi todos compartían la opinión de que, si la literatura era infantil tenía que adaptarse –como la ropa, como los juguetes, como el mobiliario– a los parámetros ya establecidos” (Montes, 1984: 20). “Literatura de corral”, la llama Montes, porque su materialidad debía estar conformada por pocas palabras sencillas y comprensibles. En ese mundo reglado, la realidad de lo doloroso, lo contradictorio, lo tenso, debía quitarse pues era considerado peligroso: “Dentro de la infancia todo; fuera de la infancia, nada. Al niño sometido y protegido a la vez, se lo llamaba ‘cristal puro’ y ‘rosa inmaculada’ y se consideraba que el deber adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase, y regarlo para que floreciese” (Montes, 1984: 21). Nosotras entendemos que la literatura para niños es literatura; es ficción hecha de palabras. Que es gesto creador de realidades, de emociones, de sensibilidades. Y estamos convencidas de que la literatura como el arte en general no necesita de un valor agregado, sino que alcanza por sí misma; que se basta a sí misma. La literatura para niños, como la literatura para adultos no debe cumplir con reglas que insistan en valores, utilidades, creencias, “bajadas de línea”. Como dice Montes, no es hacia el lector sino con el lector el modo en que fluirá el discurso. Un lector que tiene un protagonismo casi tan importante como el narrador porque “ya no es cuestión de bajar línea (a los niños) porque no podemos bajarnos línea ni a nosotros mismos (los adultos)” (Montes, 1984: 27).

Los y las adolescentes jamás nos preguntaron por qué literatura infantil, jamás se interesaron por valorar o etiquetar ninguno de los textos, sólo exploran y eligen qué leer, ¿para sí? ¿para los niños? ¿es posible elegir para los niños prescindiendo de sí? Conocen los libros álbum, leen textos tradicionales y textos de autores recientes, resuenan con unos y se sorprenden placenteramente con lo nuevo, lo que no conocían y se reconocen o identifican también con lo tradicional, en sus propias historias de lectura familiar y/o escolar. Es que la literatura infantil contribuye a efectuar un viaje al interior de nuestras propias infancias, de nuestra historia -y nuestra identidad- recorrida como lectores, desde muy pequeños. En la medida en que los y las jóvenes realizan ese recorrido -con ellos mismos y luego con los niños/as-, se fortalece el acceso a bienes culturales como un derecho de los y las adolescentes al mismo tiempo que los derechos de los niños y niñas, al acercarles la posibilidad de gozar de los mismos y brindarse como modelos de identificación, afianzando las relaciones intergeneracionales.

Es importante mencionar, que el 66 % de los niños y niñas menores de 13 años de los sectores más pobres del país no tienen libros infantiles en sus hogares, mientras que en los sectores medio altos el porcentaje disminuye al 12,3% de los/as niños/as.⁷ Como puede advertirse la desigualdad es muy profunda. Sin embargo, esa brecha disminuye a menos de la mitad en cuanto a compartir cuentos o historias orales en la familia, ya que si bien en las poblaciones de los niveles socioeconómicos más pobres el 55% no comparte cuentos con los niños/as de 0 a 12 años, en los niveles económicos más altos, el 31% no lo hace⁸ (Tuñón, 2017). De esta manera, y teniendo en cuenta la importancia de la narración y la lectura de cuentos en el desarrollo intelectual, emocional, cultural y social de los más pequeños, como así también las condiciones socioeconómicas y de transmisión y comunicación cultural familiar que privan a muchos niños y niñas

7. Si tomamos los distintos estratos sociales, el 38% de niños/as de 0 a 12 años que no tienen libros infantiles en el hogar.

8. En promedios generales, el 42,5% de niños/as de 0 a 12 años no suelen compartir cuentos o historias orales en la familia.

del acceso a la lectura compartida, los y las adolescentes participantes-mediadores de lectura se tornan en importantes protagonistas a la hora de restituir parte del goce de este derecho de los/as más pequeños/as.

6- Pasarle el hilo a los/as jóvenes para que inventen otros vuelos y armen nuevos barriletes

El lugar de los y las jóvenes en nuestros proyectos

Quisiéramos explicitar las perspectivas que guían nuestra acción y con las que buscamos sostener un diálogo constante en la construcción de nuestra praxis, teniendo en cuenta que nuestro proyecto se planteó como objetivo central que fueran los propios jóvenes quienes posibilitaran y visibilizaran el acceso a bienes culturales y sociales.

Nuestra perspectiva de trabajo incorpora tanto una perspectiva de derechos, como otra que enfatiza el protagonismo juvenil. En esta última se reconoce al sujeto joven como actor social, con posibilidad de transformar su entorno. Así el protagonismo en tanto experiencia y representación conceptual no es un punto final de llegada sino un proceso práctico en el tejido social, cultural, histórico, situado, y por ello mismo vitalmente complejo y nocionalmente afinable (Cussianovich, 2001).

En la experiencia *Cuenta Cuentos*, que vamos construyendo junto a los y las jóvenes, éstos se posicionan como transmisores, educadores ante niños/as de su misma comunidad y contexto social. Y es aquí donde surge algo disruptivo, ya que tradicionalmente se reserva el lugar de educador a los adultos con educación terciaria y generalmente de sectores medios y altos. En el paradigma del protagonismo la participación supone un salto cualitativo, ya que no sólo la participación en el ámbito público implica un ejercicio de sus derechos, sino que implica un medio para el cumplimiento de otros derechos. Hablar, en efecto, de participación infantil y juvenil “protagónica” no es una mera adjetivación; no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil, sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales. En este sentido es que el protagonismo social de los/las adolescentes nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Es así como a través de *Cuenta Cuentos* se promueve la vinculación intergeneracional entre los docentes, graduados y estudiantes universitarios, jóvenes de las escuelas medias y niños/as de escuelas primarias y jardines de infantes del barrio de Barracas, desde posiciones asimétricas –en tanto conllevan funciones diferenciadas– pero igualitarias. Al mismo tiempo, eso requirió una función más mediadora y facilitadora de procesos por parte de los adultos/as participantes, y no tanto de transmisores de conocimientos, normas y valores o de expertos y fuentes de saber. La asunción de nosotros/as mismos/as como personas en continuo proceso de aprendizaje: “perdiendo el miedo a que desaparezca el poder que normalmente ejercemos sobre la infancia; perdiendo el miedo a ser cuestionados/as, asumiendo la crítica y el cuestionamiento de nuestras ideas y teorías como nuestro propio proceso de aprendizaje; perdiendo el miedo al cambio, a la novedad, a la desaparición o variación de ciertas costumbres o repertorios conductuales aprendidos” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Sirva la distinción que Badiou (2008) hace entre lo político como la continuidad de la representación y la gestión para el mantenimiento del funcionamiento de la sociedad mediante el Estado, y la política como el acontecimiento de un colectivo creador que inventa nuevos trayectos sociales y subjetivos, para el siguiente planteamiento que introducirá la revisión conceptual de lo político y la política.

La participación protagónica de niños, niñas y adolescentes cuestiona, de esta manera, los roles sociales entre jóvenes y adultos/as, redefiniendo las relaciones de poder que se dan como producto de la discriminación basada en criterios de edad, así como la relación con las instituciones sociales que orientan sus políticas a estos sectores sociales. Acompañar la participación protagónica nos desafía como adultos/as a tener una escucha atenta, escucha que significa

un acto propio del ser humano pues sugiere reconocerlo al otro como otro, igual y diferente a mí, y por igual, portador de los mismos derechos que yo, y por diferente, fuente de novedad enriquecedora en mí y viceversa. La escucha supone encuentro, comunicación que apunten hacia la posibilidad de comunión que sólo se dan cuando se cree, se valora al otro, cuando emerge el respeto y la confianza (Cussianovich, 2002).

Por otro lado, pensar el proyecto desde una perspectiva de derechos implica un posicionamiento particular en relación a la responsabilidad que les corresponde a las instituciones estatales en el cumplimiento y ejercicio de los derechos. Sostenemos que la visión del niño o joven como *sujeto de necesidad*, o sea mirado desde la carencia, nos aleja de la visión de los mismos como sujeto de derechos. Ambas constituyen miradas absolutamente diferentes y contrapuestas, ya que la primera da lugar a prácticas asistenciales, focalizadas, que pierden de vista las determinaciones sociales, económicas y políticas y por lo tanto, sostienen una mirada pasiva de los sujetos en relación a su contexto social y político. Trabajar desde la *perspectiva de Derechos Humanos*, nos exige también no perder de vista y señalar la responsabilidad del Estado en el incumplimiento de garantizar el goce de derechos por parte de niños/as y adolescentes y de restituir los derechos vulnerados, revelando así las tensiones en la relación entre sociedad civil y Estado. A su vez, se valorizan y promueven las estrategias de los sujetos como transformadores de su realidad.

Entendemos que a través de los proyectos hemos contribuido a instalar a los y las jóvenes como “protagonistas” entendiendo que esto, entre tantas otras operaciones de este orden que llevan a cabo diversos actores, produce un impacto político importante. Por otra parte, es fundamental pensar cuáles son los límites de lo político de nuestro proyecto. Como ya señaláramos antes, no desconocemos las limitaciones que significan un sistema estructuralmente injusto y desigual, pero sabemos que modificar esto último sólo será posible con sujetos partícipes, con prácticas de organización y miradas críticas, social y políticamente, con herramientas culturales y apropiación comunitaria. Promover el protagonismo significa impulsar estos lugares y posiciones en los/as más jóvenes

7- Mirar el barrilete e imaginar lo que se ve desde arriba

Algunos comentarios “finales”, buscando nuevos inicios

Difícilmente se accede a los efectos que producen en los sujetos las experiencias que proponemos. Mucho más cuando la estrechez temporal de la propuesta se conjuga con la transitoriedad de la condición de adolescente o joven, acentuado esto en jóvenes a los que las fragilidades económicas y sociales de sus contextos de vida los impulsa al trabajo -generalmente por largas jornadas- y/o a una gran exigencia de rendimiento en sus carreras terciarias o universitarias. En los últimos años trabajamos con estudiantes de quinto año de la EEM 6, D.E. 5, turno mañana, y al finalizar el año se dificulta el encuentro con ellos/as por estas razones; sus tiempos de desarrollo y/o capacitación en espacios no formales quedan muy desplazados.

Lo que sí podemos apreciar es la inserción territorial de nuestro espacio y nuestros proyectos. Lo podemos apreciar no solo porque vemos que la gente conoce nuestro nombre y lo que hacemos, sino, y principalmente, porque cada acontecer en el barrio nos conmueve, preocupa, implica y deseamos estar allí. Cuando escuchamos que las personas de origen paraguayo están volviendo a sus países por la falta de trabajo, nos preguntamos por Juan, Sofía o algún/alguna otro/a joven. Cuando se hace un festival por los niños/as en el barrio, cuando hay un hecho de violencia institucional sobre jóvenes de barrios populares, nos sentimos convocadas. Esa es la única y verdadera área de “extensión” del trabajo universitario en territorios extra institucionales. No hay frontera en la tarea, ya que las acciones territoriales (habitualmente reconocidas como de extensión) permanentemente se cruzan con la investigación y la docencia. Pero sí se da una extensión o ampliación de nuestros ámbitos de pertenencia, al universitario se suma el del espacio territorial en el que trabajamos. El territorio no es una “extensión” lejana o ajena de nuestros recorridos cotidianos, nuestra tarea nos acerca, nos involucra y compromete en nuestro hacer con quienes trabajamos y con el contexto.

Hoy no podemos, ni queremos, hablar de resultados pero sí valorar que cientos de adolescentes hicieron nuestros talleres, que alguna joven logró ser capacitadora en Barrilete Cultural (aunque por poco tiempo), que algunos/as jóvenes se interesaron por ser operadores de radio o maestros/as a partir de las experiencias en los estudios de radio o en las escuelas primarias, que algunos/as dijeron que ir a leer a la escuela había sido la experiencia más linda de su vida, que los invitaron a centros culturales, a un programa juvenil de televisión, que muchos de los que se enteran del proyecto se interesan, donan libros, que la mayoría de los estudiantes universitarios valoran la experiencia y su aprendizaje.

Por supuesto que tuvimos muchos obstáculos, diferencias, frustraciones; pero consideramos que lo transitado, aprendido y transmitido supo atravesar este valioso desafío.

Desde la psicología social y el “campo grupalista” se afirma que en la medida en que desarrollamos una tarea grupal, una tarea que transforma, también nos transformamos nosotros mismos, y que de la realización de una tarea transformadora surgen nuevos proyectos (Pichon-Rivière, 1982). Fue así que concebimos el Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas “Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación con jóvenes como promotores socioculturales” que estamos desarrollando por primera vez en la Facultad de Filosofía y Letras. A través de esta nueva instancia, apostamos enriquecer la experiencia y ampliar el acceso de los estudiantes universitarios al conocimiento y praxis territorial, al brindarlo de forma curricular.

Reconocemos que la nuestra es una propuesta modesta, acotada, pero sabemos que en el campo popular las invenciones son múltiples y la creación de proyectos nunca cesa. Es en ese sencillo -y a la vez valioso- lugar que se instala nuestra tarea.

Bibliografía

- » Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la Participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma por la infancia.
- » Abelenda, N.; Canevari, J. y Montes, N. (2016) “Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos”. En *Población de Buenos Aires. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos* publicada por la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires. Año 13, nro. 23, 2016. Pp. 7-30. Publicado en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/05/poblacion_2016_023.pdf
- » Badiou, A. (2008) *El balcón del presente*. México: Siglo XXI.
- » Bodoc, L. (2014). Conferencia en youtube: I congreso de literatura infantil y juvenil. Organizada por Loqueleo Santillana; Perú.
- » Brusilovski, S. (2008) Extensión Universitaria y Educación Popular. En Seminario “Universidad y sociedad. Programas de innovación y transferencia social”. CIDAC, FFyL-UBA.
- » Castel, R. (1997) *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- » Chaves, M. (2005) “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En *Última década* N° 23, pp. 9-32. Valparaíso, Chile: CIDPA
- » Cussianovich, A. (2001) “Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma de protagonismo” En *Revista NATS* vol. VII nro. 13-14; pp. 183-209.
- » Cussianovich, A. (2002) “Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia” En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Pp. 86-102.
- » De Certeau, M. (2000) “Leer, una cacería furtiva”. En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- » Donzelot, J. (2008) *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión
- » Freire, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- » Lischetti, M. (2012) Clase dictada en el Seminario Interno de preparación para un Seminario de grado: Universidad y Sociedad. Programas de innovación y transferencia social. Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, FFyL-UBA.
- » Montes, G. (1984) *Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*. Buenos Aires: FCE.
- » Morin, E. (1992) “Sobre la interdisciplinariedad” En *Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET)*, pp. 7-12.
- » Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- » Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Petz, I.; Cervera Novo, J. P. y Lischetti, M. (2011) “De la extensión a la integración Universidad – Sociedad: El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria”. Dossier en *Revista Espacios de Crítica y Producción* No. 47.
- » Pichon-Rivière, E. (1982) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- » Reguillo, R. (2006) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- » Salvia, A. y otros (2007) “Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?” Ponencia presentada en el Tercer congreso nacional de políticas sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 y 20 de octubre de 2007.
- » Saraví, G. (2006) “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en la Argentina” En *Perfiles Latinoamericanos*, julio-diciembre, n° 28. México: FLACSO, pp. 83-116.
- » Sirvent, M. T. (1984) “Estilos participativos, sueños o realidades” En *Revista Argentina de Educación* Nro. 5, Año 3, Buenos Aires: AGCE.
- » Tuñón, I. (2017). “Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos (2010-2016). Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie del Bicentenario 2010-2016”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- » Viñas, S.; Magistris, G.; Muñeza, M. S.; Macri, L.; Bareiro, M., Valado, D. y Sumpf, Y. (2017) “Una experiencia de promoción sociocultural de jóvenes: adolescentes les cuentan cuentos a niños y niñas” Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Mejores Prácticas con Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Social. Universidad de Avellaneda, 8 de septiembre de 2017.

