

De-formar en territorio. Entre el activismo por los derechos de los jóvenes y la formación curricularizada

 *Silvia Viñas*

Resumen

El recorrido a través de diversas prácticas territoriales a lo largo de veinte años invita a encontrar puntos de continuidad, de transformación y de interrogación. Para analizarlas, cruzaremos la trayectoria cronológica de las prácticas con su inserción territorial e institucional universitaria.

Palabras clave:

*prácticas socioeducativas,
territorio, derechos, jóvenes.*

Con respecto a la configuración de las intervenciones territoriales, lo que tienen en común es el grupo poblacional con el que interactuamos, jóvenes de sectores empobrecidos cuyos derechos se encuentran altamente vulnerados y que habitualmente son representados como jóvenes peligrosos y/o carentes de capital social, cultural, político y de integridad subjetiva, eludiendo la responsabilidad del Estado respecto de las deficitarias políticas públicas hacia este sector.

Otro aspecto común, es que todos los abordajes territoriales se realizaron con estudiantes y egresados universitarios, conformando equipos que no fueron atravesados por la ficcional división entre docencia, investigación y extensión, tan arraigada en nuestras universidades.

Por el derecho a la Universidad

Por una Universidad pública, laica y gratuita

Nacer en la extensión de territorios¹

1. En alusión al título del libro *Universidad: extensión de territorios. Veinte años de la Cátedra Libre de Derechos Humanos* (Daleo, 2014).

Introducción

La Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se creó en el año 1994 por iniciativa del Centro de Estudiantes, que también propuso ponerla al frente de Osvaldo Bayer y fue aprobado por las autoridades. Como bien señala Graciela Daleo (2014), en pleno auge del neoliberalismo, tiempos de eficientismo, mercado, recortes y Ley de Educación Superior, esta cátedra nace en extensión a contramano de proyectos universitarios de crear una fábrica excluyente de profesionales e intelectuales que sirvieran a las nuevas formas de dominación.

Una experiencia que parece irrepetible comenzó al año siguiente. Se iniciaron los Foros de Debate sobre temas de Derechos Humanos, en los que tras una introducción a cargo de Bayer, abría una mesa sobre alguna temática particular con invitados, para finalmente pasar a preguntas y debate abierto al público. Cada viernes la concurrencia era de alrededor de 400 personas. Poco mermó durante los cinco años posteriores.² En sus comienzos, el aula 108 no llegaba a alojar a todos/as los/as asistentes. Esto da cuenta de que este espacio y temática respondían a una importante demanda social. Los indultos decretados por el entonces presidente Carlos Saúl Menem en 1989 y 1990 habían terminado de fortalecer la impunidad que las leyes de Obediencia Debida y Punto Final habían venido a instalar. Estos foros se constituyeron en un espacio de resistencia, y dieron la voz a los protagonistas de lucha y creación constante de nuevas alternativas para franquear la muralla que se había impuesto a la búsqueda de justicia y condena a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el Terrorismo de Estado en la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Se acercaban los “20 años” y hacía falta comenzar a hablar sobre lo que había sucedido y cómo se lo había atravesado. Escuchar testimonios. Era tiempo de discutir entre militantes las posiciones de entonces, las anteriores y sus alcances. Era necesario dar a conocer las diversas alternativas creadas para mitigar la impunidad (juicios por la verdad, escraches públicos o condena social, los juicios en España). También tuvieron lugar los diversos conflictos y temas que introducía el feroz neoliberalismo, lo que sucedía en otras latitudes (Chiapas, Guatemala, Kosovo), las problemáticas de los derechos de los trabajadores, las mujeres, niños/as y adolescentes, el lugar de la intelectualidad y el arte, entre muchos otros.

2. Estos foros se siguen realizando, coordinados por Graciela Daleo, pero con una concurrencia esperable, no destacada como en esos tiempos. La gran asistencia disminuyó en parte tras el alejamiento de Osvaldo Bayer, en el año 2000 y después del 2001 (suponemos que por la apertura de nuevos espacios de participación como las asambleas barriales).

¿Por qué narrar esta experiencia? Porque muestra que también nuestras aulas pueden ser espacios en donde se construye popularmente el saber. Intelectuales eran interpelados, trabajadores venían a enseñarnos sobre sus construcciones y resistencias al modelo que se estaba implementando o sobre sus luchas históricas. Fue una propuesta de formación no curricular de mucha participación, real y protagónica. La “extensión” se hizo hacia el interior de la facultad. Desde extensión se abrió con estos foros un espacio material, simbólico y temporal que devino *territorio* para gran parte del colectivo social no universitario, territorio de debate, reflexión y construcción de estrategias para resistir y transformar una realidad sociopolítica que se vivía como devastadora. En él confluyeron intelectuales, juristas, trabajadores, grupos de militancias diversas, personas de diferentes orígenes que se sentían convocadas por estas temáticas y las formas de abordarlas. Fuimos habitados.

Entendiendo a los territorios como procesos sociales con ciertas características comunes, Anssi Paasi distingue diversos aspectos que hacen a su formación. Un primer elemento básico es la forma territorial: construcción de límites físicos o simbólicos. El segundo elemento es la forma simbólica que incluye elementos dinámicos y contruidos discursivamente, símbolos fijos y las prácticas sociales en las que éstos se unen. Y “estas prácticas y discursos apuntan al tercer elemento crucial, la forma institucional. Esto se refiere a las prácticas institucionalizadas (...) a través de las cuales las fronteras, su simbolismo y su significado se producen y reproducen” (Benedetti, 2011: 57), pero también se modifican. Es en este sentido interesante pensar la experiencia de los Foros de Debate, ya que significó un movimiento de flexibilización de los límites clásicamente institucionalizados que permitió la apropiación de un espacio universitario, en términos valorativos y simbólicos, por parte de sectores poblacionales que no pertenecían a la universidad.

La base de nuestras actividades fue el territorio. Dimos clases, cursos, charlas sobre diversos temas de Derechos Humanos en clubes, en movimientos de trabajadores desocupados, escuelas, hospitales de salud mental, asociaciones civiles, en otras facultades y universidades, participamos de redes en defensas de derechos, tuvimos el programa “Cuentas pendientes” en una radio comunitaria, FM Bajo Flores. En todos estos

espacios, si bien llevamos saberes, siempre volvían transformados por los/as actores/as y multiplicados sus sentidos.

En el año 2002, la Cátedra Libre de Derechos Humanos presentó por primera vez un seminario curricular, Introducción a los Derechos Humanos,³ en la búsqueda de incorporar a los estudiantes universitarios que siempre habían tenido poca participación en nuestras propuestas.

Es en esta dinámica territorial en la que el área de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes se gesta. Sin embargo, en el año 2005 se produce un importante cambio de la perspectiva de trabajo ya que se nos invita desde una Dirección de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) del Ministerio Nacional de Desarrollo Social a realizar talleres de Derechos Humanos para jóvenes en conflicto con la ley penal que se encontraban privados de libertad. Si bien ya habíamos tenido algunas experiencias de trabajo cuyo destinatario eran los jóvenes, gran parte de nuestro activismo había estado vinculados a la promoción del cambio legislativo en materia de infancia, exigiendo la derogación de la Ley de Patronato de Menores (ley 10903), que desde 1919 sometía a niños, niñas y adolescentes a una constante vulneración de derechos humanos esenciales, en contradicción con la Convención sobre los Derechos del Niño que desde 1994 tenía carácter constitucional. En lo referido a la docencia, se había centrado en la desnaturalización del viejo paradigma de la minoridad y la tutela, trabajando en nuevas claves de abordajes en el trabajo con niños, niñas y adolescentes respetuosas de su condición de sujetos de derecho.

Cuando decidimos asumir los talleres para jóvenes privados de la libertad, convocamos a estudiantes universitarios que hubieran cursado el seminario de Introducción a los Derechos Humanos que quisieran formarse en esta área específica de DDHH desde la práctica misma de un rol docente junto a nosotros/as. El equipo quedó conformado por un grupo interdisciplinario que enriqueció las miradas y la tarea (2005-2008).

En esos tiempos, el área de infancia y adolescencia, a mi cargo, tenía una débil interacción con los otros espacios de la facultad, incluso con la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) a la que pertenecíamos y que acordaba con esta tarea y gestionó la firma de un convenio entre la Facultad de Filosofía y Letras y la SENNAF para el desarrollo de los talleres en los institutos.

Talleres de DDHH para jóvenes privados de la libertad

En contextos de encierro, son las lógicas de la institución penal las que gobiernan; esto determina que el acercamiento a los jóvenes, la creación del espacio de trabajo común, la comunicación con ellos, los horarios, la forma de acercamiento de las propuestas, estén permanentemente mediados y controlados. Y si bien en esa experiencia aprendimos a construir un espacio diferenciado de las lógicas disciplinarias de control penal, en el que se pudieron habitar los roles educador-educando desde una perspectiva de educación popular, podemos afirmar que el modo de abordaje difiere sustancialmente del que se realiza en el ámbito comunitario, también llamado territorial. Esta diferenciación no se basa en pensar a la *comunidad* como una unidad social situada y con miembros que interactúan con frecuencia, comparten valores y tienen conciencia de pertenencia (criterios propios del desarrollismo). También estamos advertidos/as de que el término comunidad “está connotado y expresa una realidad social sin conflicto, armoniosa, en la que priman relaciones sociales con un dejo de utopía” (Lischetti, 2015: 10), y que el abordaje comunitario suele proponer que sectores pobres se agencien de proyectos que los involucran para un supuesto mejoramiento de sus condiciones de vida desdibujando

3. El seminario Introducción a los Derechos Humanos que está a cargo del profesor Marcelo Ferreira y del que forman el equipo docente los integrantes de la cátedra, se sigue brindando y habitualmente es aprobado por la gran mayoría de los departamentos.

las tensiones de las clases sociales sometidas a la explotación y arrasamiento de derechos. La dificultad para homologar el trabajo en el ámbito carcelario al del ámbito comunitario reside en que en encierro la posibilidad del agenciamiento como *grupo social* de la definición de sus conflictivas y la búsqueda de transformación colectiva son muy escasas, por la falta de un espacio de pertenencia o de un ámbito que pueda sentir como propio. Solemos contar que en una actividad lúdica con los jóvenes les propusimos que buscaran personas que vivieran en la ciudad de Buenos Aires y escribieran sus nombres; allí solamente encontramos los nombres de los docentes. Esto, además de revelar que la gran mayoría de los chicos eran del conurbano, nos mostraba que aunque pasaran años en institutos de menores ubicados en la capital porteña, ellos no “vivían” allí. Los ámbitos de encierro son espacios de permanencia, no de pertenencia, y las convivencias (no elegidas por ninguna de las partes) son transitorias, efímeras, principalmente en los menores de edad. Al ámbito comunitario lo pensamos con algún componente identitario colectivo desde el que se trabaja.

No fricciona de ese modo el término *territorio* ya que entendemos que es una categoría heurística y no una realidad ontológica. El uso práctico, instrumental o político del término “refiere a su aplicación para tratar determinados fenómenos, procesos, situaciones, acontecimientos, contextos, eventos que ocurren en un espacio singular” (Benedetti, 2011: 58), desde ya vinculado a las relaciones de poder.

La complejidad de este territorio es que permanentemente hay que construir los límites, en nuestro caso como espacio educativo, para instalar una diversidad simbólica y discursiva y poder instituir un ámbito de reflexión teórica dentro de un espacio institucional fuertemente delimitado por construcciones punitivas y de control. En ese sentido, nuestra pertenencia a una institución universitaria favoreció el logro de esa construcción con los jóvenes, pero generó disputas a nivel de las instancias penales que pugnaban por imponer su orden.

La experiencia en el Instituto de Menores Luis Agote, significó un gran aprendizaje en la formación de estudiantes universitarios. Llegamos a conformar un sólido equipo con el que trabajamos los temas de Derechos Humanos que brindábamos semanalmente y la elaboración de técnicas y didácticas que facilitarían el acceso a la temática, pero donde además trabajamos profundamente sobre el régimen penal vigente para adolescentes y jóvenes, las representaciones sociales de los mismos, los derechos humanos de niños/as y adolescentes en general y privados de la libertad en particular, analizamos las lógicas penales y las extensiones del control penal y supervisábamos la experiencia con una profesional concedora de estas problemáticas. Podríamos afirmar que el gran acierto en esa primera experiencia fue abordarla desde un lugar *no ingenuo* ya que conocíamos los sentidos de nuestras prácticas y que, en ese ámbito, debíamos preservarnos de quedar capturados por la lógica penal juvenil, saber sostenernos como espacio diferenciado. No perdimos nunca la condición de equipo de docentes universitarios con perspectiva de Derechos Humanos coherentes con su materia, pese a los reclamos de la gestión de la SENNAF de que nos identificáramos con ellos y los reproches por nuestra insistencia en actuar conforme a nuestra identidad universitaria (no dábamos informes sino que extendíamos certificados y exigíamos que no hubiera agentes de control en los talleres, función negada detrás de la denominación de “acompañantes” convivenciales o educativos). Aun en esos tiempos en que no existía en la Facultad de Filosofía y Letras el Programa de Extensión en Cárcels⁴ que hubiera podido operar como referencia, y de que no habíamos sabido construir un vínculo más sólido entre nuestro quehacer y el de la Secretaría de Extensión, igualmente la pertenencia universitaria fue el sostén para poder trabajar en una temática sensible al espacio penal (los Derechos Humanos) durante tres años.

4. “En el año 2011, la SEUBE propuso empezar a reunir los equipos y proyectos existentes, con el fin de recuperar y compartir las experiencias desarrolladas en lugares de encierro, discutir lineamientos y acordar criterios de acción para coordinar y fortalecer las intervenciones existentes. En ese marco, se creó el Programa de Extensión en Cárcels (PEC), según la Resolución (CD) 2912 del 25 de octubre de 2011”. En línea: <<http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extension-en-carceles#Antecedentes>>.

De esta experiencia, no tenemos publicaciones que transmitan todo el bagaje metodológico, técnico y conceptual que construimos y fuimos sistematizando a lo largo de esos años, sino algunas pocas producciones puntuales generalmente asociadas a alguna ponencia o presentación fuera de la facultad. Creemos que este déficit también está asociado a la fragilidad en el vínculo que nuestro equipo estableció con SEUBE (no así toda la cátedra), que ello devino en un vacío para habilitarnos a insertar nuestras producciones en el “saber universitario”. Es hacia fines de esta experiencia, que comenzamos a articular con mayor frecuencia, fluidez y diálogo con la Secretaría de Extensión.

Respecto de los destinatarios de los Talleres de Derechos Humanos, jóvenes de entre 18 y 20 años que habrían cometido infracciones a la ley penal siendo menores de 18, “alojados” en este instituto de máxima seguridad, el cambio sustantivo fue que en ese espacio se despojaban de los rasgos de identidad carcelaria y podían ocupar otros roles. El más valorado era el de sujeto pensante, argumentativo y cuestionador. A través de los módulos bimestrales que atravesaban distintas temáticas de Derechos Humanos, fueron pudiendo discriminar a qué refiere un derecho, la importancia de portarlos pese a su violación sistemática, y comprender que su exigibilidad no se extinguía por las infracciones a la ley penal. Se pudieron entramar las duras experiencias singulares con los condicionamientos sociales, económicos y políticos para poder pensarlos en clave de derecho.

La experiencia Agote, además de fuertemente significativa para todos/as los/as que la atravesamos, nos generó el deseo de desarrollar actividades que tuvieran una continuidad. Fue así que decidimos más adelante iniciar dos nuevos proyectos de perfiles diferentes, uno de intervención territorial dirigida dirigido a jóvenes (que detallaremos a continuación) y otro de docencia universitaria, creando el seminario “Infancia, control social y derechos humanos”⁵ que se brinda desde el año 2010.

5. Este seminario tenía como titular a Marcelo Ferreira y conformamos el equipo docente Ana Laura López, Gabriela Magistris y Silvia Viñas. En 2018 estuvieron López y Magistris como docentes a cargo.

Experiencia territorial en la formación de jóvenes en la zona sur de la ciudad

En el mismo año, 2010, decidimos llevar a cabo el proyecto de Formación para Adolescentes y Jóvenes como Promotores Socioculturales Comunitarios desde una Perspectiva de Derechos Humanos en el ámbito territorial. Para ello articulamos con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la misma facultad.

La Secretaría de Extensión mostró interés por nuestro proyecto y nos acompañó, propiciando el vínculo con el CIDAC y asesorándonos respecto de los recursos que ofrecía la Universidad de Buenos Aires para el financiamiento y una mejor institucionalidad de nuestras prácticas. Fue así que presentamos un proyecto UBANEX,⁶ fue aprobado y comenzamos así nuestra inserción territorial desde una pertenencia universitaria mucho más sólida y consolidada. Previamente hicimos una convocatoria abierta a estudiantes de la facultad que tuvo una importante respuesta.

6. Proyecto aprobado por el tercer llamado a convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria UBANEX Bicentenario 2010 (resolución 2450/11). Director: Marcelo Ferreira. Coordinadora: Silvia Viñas. Co-coordinadoras: Gabriela Magistris y María Soledad Muñeca.

A su vez, el CIDAC se constituyó en un espacio de pertenencia y de diálogo respecto del conocimiento y delimitación del territorio y de estímulo para la investigación, formación y producción teórica. Un ámbito de interlocución para la producción de proyectos, al que a su vez enriquecíamos con nuestra tarea.

El desarrollo del proyecto permitió la conformación de un equipo de trabajo integrado por docentes, estudiantes y egresados universitarios que fue tomando identidad propia y se denominó Barrilete Cultural. A lo largo de estos años pasaron por la experiencia decenas de estudiantes y graduados/as de distintas carreras que recibieron formación

y tomaron parte de las distintas tareas: diseño y coordinación de talleres para jóvenes, presentación de trabajos en jornadas, publicaciones, articulación con las organizaciones barriales, participación en eventos, entre otras. La experiencia de Barrilete Cultural y su análisis se desarrolla en un artículo colectivo publicado en el número 4 de la revista *Redes en de Extensión* (Viñas et al., 2018)⁷ y no es la intención reiterarla, ya que el objeto de interés de este texto es plantear algunas cuestiones que en nuestra experiencia han sido prioritarias a la hora de conformar proyectos de abordajes territoriales con estudiantes universitarios.

7. "Instrucciones para echar a volar un Barrilete / Una apuesta colectiva: protagonismo cultural de jóvenes y adolescentes, universidad y territorio" (Viñas et al., 2018).

Sucintamente, explicaremos que el objetivo de la formación de jóvenes y adolescente como promotores socioculturales es fortalecer el lugar social de los y las jóvenes como hacedores/as de cultura a través de la planificación y coordinación de actividades recreativas y culturales y de la elaboración, diseño y realización de productos de ese orden. No apuntamos solamente al desarrollo de los/las adolescentes y jóvenes sino a propiciar la visión de este grupo etario como productor cultural y desacreditar la creencia de que son meros receptores de las propuestas adultas. También trabajamos con los/las jóvenes la mirada sobre los derechos culturales y sociales vulnerados en su ámbito comunitario y el importante rol que pueden cumplir ellos/as en la restitución de los mismos.

Entendemos al espacio de formación de jóvenes como un espacio de contención en el sentido de que aloja y contiene sus inquietudes, vivencias, interrogantes y experiencias previas, en un vínculo pedagógico asimétrico pero de paridad en lo que hace al lugar social, político y cultural. Vale aclarar que tenemos una mirada crítica sobre el enfoque tradicional de que a los chicos considerados en situación de alta vulnerabilidad hay que ofrecerles talleres con el fin de "contenerlos". Hemos visto en muchas de estas propuestas que la idea se asemejaba a brindar un cómodo y agradable corsé o corralito de formato cultural que alejara a los jóvenes de la "peligrosidad de la calle y sus ofertas", entendiendo de este modo que la alta vulnerabilidad del joven proviene de sus vínculos extra-familiares y de una alta circulación en la calle. Consideramos que la vulnerabilidad más preocupante es la restricción del goce pleno de sus derechos.

No es nuestro objetivo la *inclusión* de los jóvenes de los sectores populares, ya que no los consideramos por fuera o "caídos" como se ha puesto de moda decir. Coincidimos con Eduardo Rinesi cuando señala que "si los discursos sobre los derechos nos interpelan como los *sujetos* de esos derechos que se nos atribuyen, los discursos sobre la inclusión nos solicitan como los *objetos* de esa inclusión de la que somos, por así decir, beneficiarios" (2016: 23).

Una de las cuestiones prioritarias para desarrollar una intervención territorial es conocer las construcciones en derredor del tema que se abordará y de las poblaciones con las que deseamos trabajar, cuáles son los puntos críticos a través de los cuales nuestra tarea, aún con toda la buena intención, puede instalarse como reproductora de representaciones, generalmente invisibilizadas o naturalizadas, que perpetúan injusticias y vulneraciones de derechos, y qué transformaciones sociales y políticas se quieren promover.

Otro punto es generar, habilitar, dentro de los equipos, una capacidad de mirada auto-crítica, no para denostarse por los errores y apegarse al flagelo, sino para poder analizar las intervenciones y sus efectos, los niveles de implicación, detectar los atravesamientos de las representaciones hegemónicas que nos habitan singular y grupalmente, para comprender en qué punto del proceso emergió, qué condiciones favorecieron su emergencia, tomar este análisis como un material de reflexión para construir teoría al respecto y para poder revisar y modificar nuestros posicionamientos.

Aspectos centrales para el abordaje territorial con infancias y adolescencias pobres

Uno de los grandes éxitos de las hegemonías de poder ha sido velar, hasta el ocultamiento, la politicidad del abordaje de las infancias y adolescencias. Montadas en una supuesta neutralidad avalorativa, se han desplegado sobre los niños/as y adolescentes fragmentadas fragmentadas y múltiples intervenciones médicas, psicológicas y principalmente pedagógicas, profundamente moralistas, en donde las *escrituras del bien* abandonaron el formato religioso para asumir el de *corpus teóricos*.

Si bien las disciplinas siempre han gozado de buena salud en erigirse como las bases fundamentales (a veces fundamentalistas) del “saber hacer” —y sin desconocer la existencia de posiciones críticas que brindaron importantes aportes para la transformación—, el problema en el tratamiento de las infancias reside especialmente en que las investigaciones, observaciones y experiencias devienen rápidamente en *prescripciones* que las personas y poblaciones a cargo de niños/as y adolescentes deberán asumir, y cuyo incumplimiento los someterá a la descalificación en su función y a la estigmatización de ser acusado de abandono o irresponsabilidad y de haberlos/as puesto “en riesgo”. Estas *prescripciones* de educación, cuidado y crianza se instituyen con tal rigor que el desconocimiento de las mismas, en vez de ser un atenuante, se constituye en un agravante (en forma análoga al principio del derecho por el que “la ignorancia no exime del cumplimiento de la ley”). Desde ya que no se contemplan ni respetan los valores culturales propios del origen o pertenencia familiar.

Desde este paradigma profesional, poco o nada se problematizarán las responsabilidades del Estado, la falta de acercamiento de políticas públicas, principalmente a las zonas más empobrecidas, dejando el tema del cuidado en el ámbito privado.

Muchos han sido los desarrollos que vincularon la construcción socio-histórica de la infancia con el tratamiento de la pobreza. La invención de la infancia en los albores de la modernidad significó la separación de los sujetos infantiles del mundo adulto a la par de una importante separación de las clases sociales en sus tránsitos vitales cotidianos (Aries, 1988). La clásica obra de Donzelot (2008) *La policía de las familias*, que analiza la emergencia y conformación de la familia moderna, es la que más claramente nos ilustró respecto de este pasaje del gobierno de las familias (propios del Antiguo Régimen) al del “gobierno a través de la familia”, que convirtió al niño/la niña y su familia en objeto de una política construido a través de procesos de moralización, normalización y tutela, apoyándose en la supuesta defensa de los intereses de sus miembros más frágiles.

Si bien en nuestros días los mecanismos de tutela estatal a través de jueces de menores sostenidos por la ley de Patronato 10903 —de 1919— implementados sobre las infancias pobres bajo la categoría de niños “en riesgo moral o material” han sido deslegitimados —aunque sigue vigente la tutela en el sistema penal juvenil—, y más allá de la discusión sobre la existencia de reconfiguraciones de medidas tutelares (Villalta, 2010),⁸ el imaginario de la necesidad de supervisar las crianzas en las familias empobrecidas y la asimilación de la falta concreta de recursos económicos con la carencia de otros recursos (sociales, culturales, subjetivos y comunitarios) tiñe fuertemente aún hoy nuestras miradas sobre las realidades de las infancias y sus familias.

Cabe mencionar que en los tiempos actuales el “gobierno a través de la familia” desde la perspectiva de Donzelot se ha modificado ya que “no se persigue la sustitución de las familias, o servirse de ellas como mero instrumento de gobierno, sino que ahora la misión es trabajar ‘con las familias’, a fin de proveer a su propio gobierno, por medio de su misma transformación” (Magistris, 2016: 28). Esto se realiza a través de nuevas acciones pedagógicas con intervenciones más sutiles y suaves, formatos aparentemente

8. En el año 2005, con la Ley Nacional de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes 26061, se derogó la Ley de Patronato, generando un sistema de protección y restitución de derechos. Aún así, investigadores sostienen que persiste una dimensión tutelar del Estado, que la sanción de la nueva ley “inauguró otros circuitos y procedimientos para el tratamiento de la infancia y dotó de nuevas facultades a organismos administrativos ya existente” (Villalta, 2010: 2).

más participativos que siguen sosteniéndose en el ejercicio de poder que ahora los impulsa a planificar y realizar una transformación envueltos en un discurso de restitución de derechos.

Podemos decir que hoy siguen vigentes:

- » El desplazamiento de las responsabilidades del Estado al mundo privado.
- » El consenso social en culpabilizar por cualquier situación grave que un/a niño/a atravesase, a las personas a cargo.
- » La exigencia de pedagogización permanente por parte de los adultos a todo niño/ y adolescente en detrimento de los espacios de encuentro.
- » El supuesto de incapacidad e ignorancia de los sujetos de las poblaciones pobres.
- » La sospecha de promiscuidad en los ámbitos de la pobreza.
- » La existencia de patrones o modelos sobre cómo debe ser un niño, niña o adolescente, basados en la conducta y las formas de vida de las clases medias y/o altas occidentales, con un criterio fuertemente eurocéntrico y adultocéntrico.
- » La tendencia a realizar diagnósticos, calificar desvíos, planificar tratamientos, sin la participación de los niños/as, adolescentes y las familias a los que se dirigen estas operaciones.

Muchas veces, en un intento de asumir una posición crítica sobre estas miradas, apuntamos hacia las instituciones y/o profesionales y, más allá de que les quepa o no una responsabilidad, perdemos de vista una complejidad más extensa, en la que a veces las mismas personas destinatarias de estos prejuicios y acciones avalan, legitiman y/o reproducen de distintas maneras, tales criterios.

A estas exigencias con la pobreza a veces se le suman exigencias que llamaremos “militantes”, por graficarlas de algún modo. Exigencias de organización y lucha de los sectores subalternos para exigir al Estado y sus fuerzas políticas la restitución de derechos, requerimiento que niega e invisibiliza que también en los sectores medios, en oportunidad de vulneraciones de derecho, se carece con frecuencia de fuerzas organizativas para demandar la restitución y garantía de los derechos afectados.

Las prácticas territoriales son la vía privilegiada para poder visibilizar, analizar, reflexionar crítica e involucradamente las teorías sobre estas visiones y representaciones. Nos permite reconocer en su dinámica las construcciones hegemónicas que las disciplinas y formaciones profesionales sostienen, afectando las subjetividades y tramas sociales en los sectores juveniles más vulnerabilizados, y también los atravesamientos sutiles. Para esto último, resulta fundamental contar con un espacio colectivo de reflexión y sistematización de las prácticas.

Desde Barrilete Cultural, además de numerosas y múltiples intervenciones, hemos podido realizar diversas producciones teóricas y también hemos abierto cursos de extensión que abordan cuestiones puntuales. Uno de ellos es el curso-taller “Lxs chixxs saben más de lo que parece” en la facultad, con el fin de profundizar en torno a la participación y el protagonismo de niñas y adolescentes llevado a cabo junto a la organización social La Miguelito Pepe. Otro, fue el curso “Abordaje de grupos en el ámbito comunitario”, realizado junto a Aula Vereda-Almagro durante los años 2016 y 2017, que brindaba contenidos teóricos para pensar lo grupal, herramientas técnicas para su abordaje, y abría la reflexión sobre el trabajo en el ámbito comunitario desde una perspectiva de derechos.

Una de las dificultades que se presenta en el trabajo territorial es que requieren una presencia de permanencia frecuente, sistemática. Por un lado, porque sino se debilitan los lazos; por otro, porque las dinámicas y emergencia de acontecimientos significativos

son permanentes y podemos quedar por fuera de cambios sustantivos o urgentes. La mayoría de los y las integrantes de los equipos no tienen una remuneración por sus tareas, y sus tiempos de participación quedan acotados. Por otro lado, gran parte de los/as estudiantes universitarios, una vez que han atravesado la formación y realizaron algunas de las prácticas, se alejan del espacio urgidos por las demandas laborales o para atender nuevos aprendizajes. Esta situación produce un desgaste en los equipos, principalmente en quienes lo coordinamos y estamos a cargo de la capacitación. Por otro lado, es muy complejo que coincidan los horarios disponibles con el que propone la tarea territorial. En el trabajo que venimos realizando en la Escuela de Educación Media núm. 6, D.E.5, ubicada en la Villa 21-24 de la CABA, se complejiza porque los horarios escolares son coincidentes con los laborales y se hace difícil conformar un equipo docente.

Todo esto nos estimuló a abrir nuevos caminos.

Los seminarios de prácticas socioeducativas territorializadas

En el año 2010, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires había aprobado el establecimiento de prácticas socioeducativas como un requisito a cumplimentar por sus estudiantes antes de la obtención del título universitario, con el objetivo de tomar contacto con las problemáticas de los sectores subalternos de la sociedad, y para que dicho conocimiento-experiencia-práctica forme parte de su formación profesional (Cervera Novo *et al.*, s/f).

Desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, en el año 2014 se comenzaron a realizar encuentros con los distintos equipos del CIDAC y otros programas y cátedras libres que de ella dependen, para comenzar a pensar la forma que podría asumir la curricularización de dichas prácticas. Además, se realizaron las Jornadas “La Extensión como pilar de la Universidad Pública”, en las que se debatió sobre la ampliación de las fronteras disciplinares y los procesos de evaluación de la extensión.

Una vez alcanzado un documento base que circuló a efectos de realizar modificaciones, el 7 de noviembre de 2016 el Consejo Directivo aprobó por unanimidad el Reglamento del Programa de Seminarios “Prácticas Socioeducativas Territorializadas”, que se comenzó a implementar en la programación académica en el segundo cuatrimestre 2017 (Petz, 2017).

Los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) constituyen una modalidad institucional de curricularizar experiencias que son al mismo tiempo de formación y de producción de saber generado desde la “demanda social”. Se trata de espacios en los que se integran las funciones de la universidad...

Respecto de la formación de los estudiantes, las prácticas socioeducativas territorializadas se constituyen en un dispositivo pedagógico a través del cual se habilita la posibilidad de atravesar un espacio real, un aprender ligado al trabajo y a la transformación social. (Petz, 2017: 2-3)

La generación de estos seminarios nos pareció que era una gran conquista de extensión, puesto que jerarquizaba una tarea de docencia que veníamos impartiendo desde hacía varios años, y porque los/as estudiantes tendrían la posibilidad de atravesar una experiencia de formación integral reconocida curricularmente.

A fines de 2017, presentamos nuestro primer seminario PST, “Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales”, que se brindó en el primer cuatrimestre del corriente año.

Al elaborarlo, sentimos que era importante para quienes trabajan en el ámbito comunitario en general y con jóvenes en particular instrumentarse en teorías y técnicas de grupos. La falta de nociones fundamentales sobre lo grupal y el abordaje de esta tarea en forma intuitiva no propician el total despliegue del potencial transformador subjetivo y colectivo de los grupos en el campo social.

En Argentina, hubo desarrollos y prácticas en el campo grupal que han trazado importantes líneas para que su abordaje promueva la asunción de posiciones críticas respecto de los lugares hegemónicos y/o instituidos, posibilitando abrir alternativas creativas, transformadoras y operativas en los objetivos comunes del grupo y de los participantes. A su vez, vemos a los grupos como espacios tácticos donde se da la producción de efectos singulares e inéditos (Del Cueto y Fernández, 2000).

En la forma de encarar lo grupal también se transmiten valores sociopolíticos, pueden promover solidaridades y transformaciones o ser apaciguadores sociales, encubridores de obediencias bajo una aparente búsqueda de eficacia grupal. No es casual que el actual gobierno, neoliberal y mercantilista, enemigo de las transformaciones y autonomías populares, ajeno no sólo a los derechos sino también a las necesidades de las mayorías, exalte la idea de ser un equipo. Los sectores empresariales han implementado la formación y supervisión de equipos para controlar y someter voluntades, dejar las autonomías aprisionadas a un aparente bien común, con el sólo objeto de maximizar eficacias que, aunque se enuncian colectivas, promueven la competencia y son para favorecer los rendimientos empresariales. Los grupos pueden asumir una posición de “grupo objeto”, sometido y hablado por otro, o posición de “grupo sujeto”, o sea, grupo implicado en sus determinaciones (Kaminsky y Varela, 2001).

También nos pareció importante incluir contenidos de la educación popular, nociones sobre derechos de niños, niñas y adolescentes y protagonismo infantil y juvenil.

De-formar en territorio. Desarrollo del PST “Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales”

Formar universitarios en territorio nos hace pensar en la función “de formar” profesionales desde una concepción integral del sujeto cultural, social y políticamente inserto en las vivencias, potencias y necesidades de la comunidad de la que se comprende parte. Formar sujetos que abracen lo colectivo, que reconozcan las desigualdades y los procesos de exclusión para trabajar en su transformación. Un universitario que se sepa colectivo y crítico del modelo mercantilista neoliberal que propone meritocracia, liderazgos individualistas, inacción en las políticas públicas y ensalzamiento de las evaluaciones, particularmente en políticas educativas, con el objetivo de denostar el importante rol del Estado en garantizar y restituir los derechos de todos y todas.

Centrarnos en esta función “de formar” en territorios nos permite reivindicar la posibilidad de “deformar” la clásica educación de claustro en un sentido de transformación. Esto es lo que intentamos plasmar en el PST “Abordajes grupales...”. Lo cursaron estudiantes argentinos/as y extranjeros/as, la gran mayoría (catorce) eran de diferentes carreras de la facultad (Antropología, Artes y Letras) y tres la cursaron libre (dos de ellas eran de Trabajo Social).

El seminario se propuso para los días jueves, de 9 a 13 h, para que coincidiera con el horario en que se podían realizar las prácticas. Una de las “ingenierías” en este tipo de seminarios es que los horarios de las prácticas territoriales coincidan con el de cursada.

Las prácticas consistirían en desarrollar el proyecto “Cuenta cuentos. Lxs adolescentes les leen cuentos a lxs niñxs”, que venimos realizando desde el año 2012 en escuelas medias de la zona sur, pero con una continuidad de seis años en la Escuela Media núm. 6. En los últimos años se realizaba con los alumnos de 5° año en el marco de la materia Proyectos.

Cuenta cuentos tiene dos etapas, una formación a todo el curso en mediación de lectura de literatura infantil, otra de entrenamiento a los y las estudiantes que se anotaron voluntariamente para realizar un evento de lectura en una escuela primaria, y culmina con la lectura a cargo de los/las estudiantes secundarios programada para los alumnos de las dos divisiones (“A” y “B”) de 1°, 2° y 3° grado.

Estas prácticas se pudieron terminar de diseñar una vez que conocimos el grupo, o sea, ya comenzadas las clases en la facultad, puesto que debían organizarse conforme a la cantidad de estudiantes que cursaran el seminario.

La primera situación a resolver era que no podíamos llevar un grupo de 17 estudiantes universitarios a un curso de 25 o 30 secundarios. Fue así que nos planteamos llevar a cabo algo que ya anhelábamos: realizar el proyecto Cuenta cuentos también con los estudiantes de 4° año. Esto nos permite contar al año siguiente con un grupo de jóvenes de 5° año con una experiencia previa para poder participar en la Feria del Libro que se realiza en mayo. En años anteriores hemos realizado talleres co-coordinados con los estudiantes secundarios en el Patio Infantil de la Feria, resultando una experiencia muy enriquecedora y potente para los jóvenes.

En ese sentido, las prácticas con un grupo numeroso de universitarios significaron un crecimiento en la propuesta de nuestro abordaje.

La primera etapa de formación del seminario fue principalmente teórica en la sede de la facultad. Desde el comienzo, en cada encuentro se realizaron talleres participativos de una hora con técnicas lúdicas y creativas coordinados por un docente invitado.⁹ Estas técnicas contribuyeron al armado de una buena trama grupal que facilitara el abordaje colectivo de la tarea y también reencontrarse con las capacidades creativas, activas y reflexivas de los participantes y del grupo. Por otra parte, las técnicas lúdicas y creativas son una herramienta fundamental en la capacitación de jóvenes, mucho más cuando se quiere promover la inmersión en el ámbito de la cultura y la expresión y también para el trabajo territorial.

Estos talleres fueron muy valorados por los /las estudiantes del seminario a la hora de la devolución evaluativa al finalizar la formación. Estos son algunos de sus comentarios:

Más allá de pensarlos como técnicas para “aplicar” con lxs pibxs, nos sirvió para repensarnos, para conectarnos con nuestro cuerpo y por qué no con nuestras emociones, con el disfrute del juego y con otrxs.

Debo confesar que soy una persona que odiaba bastante jugar juegos, así que esto fue una especie de rehabilitación del juego. (...) nos permitieron pensar el juego desde un lugar teórico muy interesante y aparte nos dio herramientas que se pueden reproducir en muchos lugares para propósitos distintos.

Me encantaron los talleres de recursos lúdicos. Creo que nos sirvieron para consolidarnos como grupo y a la vez para luego transmitirlos a los chicxs del secundario y primaria.

9. Manuel Sapia, estudiante avanzado del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación e Integrante de Aula Vereda, nos acompañó por tercer año consecutivo en esta capacitación, 2016 y 2017 en cursos de extensión.

Vislumbré allí un aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de las prácticas pedagógicas.

Los recursos lúdicos son increíbles!! Voy a llevarlos para mi actuación docente. El juego es necesario más allá de la niñez.

Me gustaron, disfruté y aprendí mucho de los talleres de recursos lúdicos (...) creo que son útiles para todo trabajo grupal en general y para todo trabajo e intervención comunitaria.

Fueron muy útiles tanto para la experiencia territorial como para la vida.

Estas apreciaciones sobre la experiencia lúdica nos gratifican porque consideramos, como muchos autores, que el juego es de gran importancia para el despliegue del aspecto creador del sujeto, como así también para propiciar la indagación e investigación. El juego no solo es ancestral, sino que ha sido fundante en el orden de la cultura, hallando componentes lúdicos en lo ritual, lo religioso, en el arte, y ha regido o impregnado todas las acciones de la vida humana. Por otro lado, el juego, además de fortalecer el entramado grupal, produce júbilo, y es interesante desandar la banalización del júbilo (Viñas, 2017).

Otros talleres que se brindaron a los estudiantes fueron los de técnicas de aproximación y exploración de libros y de mediación de lectura. Atravesaron la experiencia para luego replicarla desde sus propias improntas y estilos.

Se conformaron dos grupos de trabajo (integrado por una docente a cargo¹⁰ y ocho o nueve estudiantes), cada uno de los cuales se ocuparía de la capacitación de uno de los cursos, 4° y 5° año.

Mientras se realizaba los talleres con 4°, el otro grupo terminaba de planificar y ultimar detalles, luego entraban a dar talleres a los jóvenes de 5° y el otro grupo se dedicaba a analizar la experiencia, reflexionar y planificar el encuentro siguiente. Y una vez finalizados los talleres de ambos grupos, teníamos un espacio en la propia escuela media para comentar y pensar la experiencia, y para dar clases teóricas.

Los estudiantes universitarios fueron rotando en los roles de observación, reseñas o crónicas, lecturas de cuentos y coordinación de actividades. La presentación del proyecto a los jóvenes y las propuestas generales las realizábamos las docentes del PST.

Fue interesante apreciar el proceso simultáneo de dos grupos de estudiantes de diferentes niveles, secundario y universitario, que se encontraban en una experiencia novedosa para ambos y el proceso de afianzamiento de ambos grupos en torno a sus respectivas tareas.

Un momento de crecimiento en la articulación de ambos grupos fue cuando los/las universitarios le revelan (esto fue programado) a los grupos de entrenamiento que estaban realizando un proceso de aprendizaje a través de las prácticas. A los estudiantes secundarios les sorprendió. Por otro lado, a ellos/as les esperaba una práctica de lectura de cuentos a niños/as.

Las jornadas de lectura fueron experiencias muy intensas para todos/as los/as que participamos: los estudiantes secundarios, los universitarios/as y las docentes. El encuentro con los/as niños/as generalmente produce un impacto emocional. Se presentan situaciones inesperadas, como su participación espontánea en el relato, las interrupciones diciendo que quien va a leer es su tía, o la explosión de alegría en el momento en que destapamos la mesa de libros y los/as chiquitos/as ante la sorpresa exclaman juntos

10. María Soledad Muñeza y Deborah Valado, integrantes de Barrilete Cultural desde sus comienzos y del equipo docente del Seminario, estuvieron acompañando todo el proceso de los estudiantes, capacitaron en las técnicas de mediación de lectura y estuvieron como responsables de cada uno de los grupos, permitiendo que yo me ocupara de la coordinación general y las gestiones institucionales durante las prácticas.

“¡¡¡guauuu!!!” y se abalanzan sobre los libros. Es entonces cuando se habilita la libre elección de cuentos por parte de los/as niños/as y los/as estudiantes secundarios y universitarios se acercan y se ofrecen a leerles individualmente o en grupos muy pequeños, estableciéndose así un momento de intercambio muy cercano.

Hay que destacar la posición activa, el compromiso y la responsabilidad con el que los/las universitarios asumieron la tarea. Hubo escasísimas ausencias y todas fueron comunicadas. Propusieron que se realizara un encuentro con los/as estudiantes secundarios, aun ya concluida la cursada, para poder trabajar con los jóvenes sobre lo que había significado la experiencia de lectura. Incluso se debió realizar una reunión para preparar dicho encuentro.

Para finalizar, consideramos que lo mejor es transmitir la palabra de los y las estudiantes que hicieron este seminario. Estas son tomadas de las devoluciones anónimas, que realizaron a pedido nuestro, abordando distintos aspectos de la experiencia de esta formación. Es nuestro deber escucharlos/as para construir experiencias de formación universitaria que respondan a sus intereses y aspiraciones.

En relación a los aspectos que les resultaron relevantes respecto de la experiencia territorial, escribieron:

La existencia de la propuesta ya resulta innovadora en términos de que hay poca oferta de este tipo. Lo más destacado a mi entender es la correlación entre la teoría y la praxis y el lugar relevante que se le otorga a lxs jóvenes y niñxs. Me parece que más allá de un posicionamiento teórico y metodológico hay un posicionamiento político-ideológico en torno a la niñez y a la juventud. Toda la concatenación de propuestas pone a los niñxs y jóvenes en el centro de la escena, destacando su plenitud como sujetos.

Lo que me pareció más relevante fue la posibilidad de tomar un rol interesante para vincularnos con lxs adolescentes, ya que no éramos ni docentes del todo ni tampoco pares. Creo que creamos un lazo muy lindo y significativo con el grupo de 4° año, que permitió un ida y vuelta interesante. También aprendí, durante las prácticas, a perderle el miedo a la improvisación si el plan A fallaba y a hacer una constante autoevaluación del trabajo propio. Lo más emocionante fue ver a lxs jóvenes leerles a lxs niñxs.

Me pareció relevante nuestro vínculo con lxs estudiantes. Para mí fue una primera experiencia de entrar a una escuela secundaria no como estudiante. En este caso nuestro rol era interesante porque tampoco éramos docentes. (...) un lugar de coordinación pero que habilitaba el juego. En este sentido me di cuenta de lo importante que eran las propuestas lúdicas, el movimiento corporal y “romper el hielo” antes de ir a la tarea. Otro aspecto relevante de la práctica fue la relación con mis compañeras; el factor humano fue muy importante y nos ayudó a realizar la tarea, sintiéndonos parte de un grupo.

Romper los límites de la Universidad ya en sí mismo es relevante. Me gustó constatar en la práctica reflexiones teóricas propuestas en la cursada y me encantó en otra realidad, en una escuela pública, con niñxs recién ingresados en sus vidas educativas...

Me pareció relevante el trabajar con jóvenes, poder ver cómo este equipo se para desde una posición teórica y es coherente con su propuesta comunitaria y su forma de trabajo. Me permitió entender, desde la realidad social o el campo, la teoría sobre protagonismo infantil juvenil. Fueron relevantes aspectos como conocer otra realidad, además del contexto académico; reflexionar sobre la postura de lxs estudiantes frente a la experiencia literaria desarrollada y observar el trabajo en equipo hecho por nosotrxs.

Estas son sus valoraciones respecto de los seminarios de PST. Ellas nos hablan del acierto de incluir en las formaciones universitarias esta propuesta:

Opino que es imprescindible la inclusión de las PST en las carreras universitarias, que debería haber más oferta de propuestas y, más allá de todo esto, considero que el enfoque y la forma de trabajar debería ser extensivo a los demás seminarios y materias (tal vez, es medio ambicioso). La intervención práctica, la tarea orientada al proceso le da sentido. Creo que si transitáramos nuestros estudios universitarios bajo este paradigma, no sólo el aprendizaje sería más significativo, sino que además nos podríamos pensar más integralmente como sujetos.

La inclusión de las PST me parece muy necesaria, sobre todo en Puan, donde muchas veces los docentes adentro del aula se olvidan de que están trabajando con personas y eso es algo que nosotros también reproducimos como docentes después (de forma consciente o no). Además, las prácticas te obligan a trabajar de forma colectiva y eso es algo que ocurre poco dentro de la Universidad.

Me parece súper importante que se difundan más las PST; la mayoría de los estudiantes de la facultad creo que no las conoce y creo que son significativas en nuestra formación como antropólogos. Tanto si nos queremos dedicar a la docencia como a la investigación, salir por un rato de las cuatro paredes de Puan, nos brinda la posibilidad de observar la realidad, más allá del papel, observarnos y sentirnos a nosotros en la tarea y asumirnos como sujetos políticos.

Seminarios de PST deberían en alguna medida ser obligatorios para las carreras humanísticas, quizás en todos los segmentos universitarios. Si estudiamos en la universidad pública es para proponer reflexiones o llevar resultados a lo social. La facultad en sí misma y encerrada en sí misma no hace sentido y las diferencias están exactamente ahí.

Me parece muy importante tener la posibilidad de cursar estos seminarios de PST. Es la única manera de acercarse a la realidad social y comprometerse con los problemas sociales. De lo contrario la cursada tradicional de la carrera es pura teoría; no hay casi salida al campo y termina siendo algo incoherente leer teorías críticas sociales y propuestas transformadoras sentados.

Para mí la inclusión de las PST es lo que hace valer la pena. La teoría es inútil si no hay conocimiento de la práctica. La diferencia está en legitimar la teoría aprendida.

Como estudiante de antropología que todavía no tenía muchas oportunidades para entrar en el campo para trabajar fue muy divertido y una manera de aprender mucho que fue diferente a las maneras tradicionales académicas que hice antes. Además como estudiante de intercambio fue muy interesante entrar en un campo y trabajar en la práctica y aprender varios rasgos socioculturales.

Bibliografía

- » Aries, Ph. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.
- » Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la geografía, en Souto, P. (coord.), *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*, pp. 11-82. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- » Cervera Novo, J. P., García, C., Lischetti, M., Paoletta, H., Rodríguez, E. y Sander, J. (s/f). *Hacia las prácticas socioeducativas territorializadas. Aportes, antecedentes, debates y desafíos*. En línea: <<http://antropologia.filo.uba.ar/sites/antropologia.filo.uba.ar/files/documentos/PST%20Apuntes%2C%20antecedentes%2C%20debates%20y%20desaf%3%ADos.pdf>>.
- » Daleo, G. (2014). Nunca digas no puedo más y aquí me quedo, en *Universidad: extensión de territorios. Veinte años de la Cátedra Libre de Derechos Humanos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- » Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (2000). El dispositivo grupal, en De Brasi, J. C. y Pavlovsky, E., *Lo grupal. Historias-devenires*. Buenos Aires, Galerna - Búsqueda de Ayllú.
- » Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Kaminsky, G. y Varela, C. (2001). *Grupo objeto y grupo sujeto*. En línea: <<http://www.cristianvarela.com.ar/textos/guattari-transversalidad-institucional>>.
- » Grüner, E. (2005). Foucault: una política de la interpretación, *Topos y tropos*, núm. 3. Córdoba. En línea: <<http://www.toposytropos.com.ar/N3/decires/gruner7.htm>> (consulta: 30-08-2018).
- » Lischetti, M. (2015). Abordajes para el trabajo con poblaciones, *Redes en Extensión*, núm. 1. pp. 6-17. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1462/1402>> (consulta: 30-08-2018).
- » Magistris, G. (2016). *El gobierno de la infancia en la era de los derechos*. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. En línea: <<https://www.aacademica.org/gabrielamagistris/26>> (consulta: 30-08-2018).
- » Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización, en *Redes de Extensión*, núm. 3, pp. 1-6. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3814/3456>>.
- » Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad, en Brenner, G. y Galli, G (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires, La Crujía - Stella - Fundación La Salle.
- » Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales, *Estudios en Antropología Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 81-99. En línea: <<https://www.aacademica.org/carla.villalta/54>> (consulta: 30-08-2018).
- » Viñas, S. (2017). Explorando los modos de habitar lo lúdico: una experiencia grupal de formación. En Salinas, L. y Szyniak, D. (comps), *Bebés y niños pequeños. Atención temprana desde la perspectiva del psicoanálisis*. Buenos Aires, Letra Viva.

- » Viñas, S., Magistris, G., Macri, L., Muñeza, M. S., Valado, D., Sumpf, Y., Bareiro, M., Orguilia, P. (2018). Instrucciones para echar a volar un barrilete. Una apuesta colectiva: protagonismo cultural de jóvenes y adolescentes, universidad y territorio, *Redes de Extensión*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/issue/current/showToc>>.