



Niñeces como sujetos de transformación en un frigorífico de gestión obrera en Bahía Blanca, Argentina

Crianças como sujeitos de transformação em um frigorífico administrado por trabalhadores em Bahía Blanca, Argentina

Childhoods as subjects of transformation in a worker-managed meat processing factory in Bahía Blanca, Argentina

Romina Belén Cané^{a1}

^a  rominabelencane@gmail.com  0000-0002-2180-496X

¹ Investigación independiente, Argentina

Recibido: 01-05-2022 • Corregido: 26-07-2022 • Aceptado: 27-07-2022
Publicado: 28-07-2022

Resumen

El rol de las niñeces como sujetos de transformación ha cobrado mayor énfasis en los últimos años, especialmente debido a la labor de distintos movimientos sociales y organizaciones de base, quienes se ponen al hombro el trabajo pedagógico de formación de sus participantes a través de distintas experiencias de educación popular. Mi problema de investigación busca comprender el lugar de lxs niñxs en fábricas recuperadas como sujetxs de transformación política. La presente investigación se inscribe en el Frigorífico "Industria Nacional de la Carne Obrera" ubicado en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. El cual tiene la particularidad de ser una fábrica de gestión obrera, mi acercamiento inicial al frigorífico fue debido a un proyecto de extensión universitario y luego continué mis lazos de manera independiente. El rol que desempeñé fue guía de un espacio de educación popular y apoyo escolar por un tiempo de dos años (2016-2018). El estudio actual comprendido forma parte de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. La metodología elegida es: Investigación Acción Participativa y teniendo como estrategias de recolección de datos antropológicas: entrevistas individuales y grupales, registros de campo, observación participante y el propio registro respecto de la experiencia propia vivida en el espacio.

Palabras clave : niñeces; educación popular; investigación acción participativa

Resumo

O papel das crianças como sujeitos de transformação tem ganhado maior destaque nos últimos anos, principalmente pela atuação de diferentes movimentos sociais e organizações de base, que assumem o trabalho pedagógico de formação de seus participantes por meio de diferentes experiências de educação popular. Meu problema de pesquisa busca compreender o lugar das crianças em fábricas recuperadas como sujeitos de transformação política. Esta pesquisa faz parte do frigorífico "Industria Nacional de la Carne Obrera" localizado na cidade de Bahía Blanca, Argentina. Que tem a particularidade de ser uma fábrica gerida pelos trabalhadores, a minha abordagem inicial ao

frigorífico foi devido a um projeto de extensão universitária e depois continuei os meus laços de forma independente. A função que desempenhei foi de orientadora de um espaço de educação popular e apoio escolar por um período de dois anos (2016-2018). O presente estudo incluído faz parte da Tese de Licenciatura em Ciências da Educação. A metodologia escolhida é: Pesquisa-Ação Participativa e tendo como estratégias de coleta de dados antropológicos: entrevistas individuais e em grupo, registros de campo, observação participante e o próprio registro da própria experiência vivida no espaço.

Palavras-chave : crianças; educação popular; pesquisa-ação participativa

Abstract

The role of children as subjects of transformation has gained greater emphasis in recent years, especially product of the work different social movements or grassroots organizations, who shoulder the pedagogical labor education of their participants through different popular experiences. My research problem seeks to bring to light the place of children in reclaimed factories as political subjects. The present investigation is part of the “Industria Nacional de la Carne Obrera” meatpacking plant located in the city of Bahía Blanca, which has the particularity of being a worker-managed factory. My initial exposure to the fridge was due to a university extension project and I later continued my ties with it independently. The longest-lasting participation was as a guide in a space for popular education and school support together with colleagues from Sciences of Education, for a period of approximately two years (2016-2018). The current study included is part of the Bachelor's Thesis in Educational Sciences, the chosen methodology: Participatory Action Research, with anthropological data action strategies: interviews and individual groups, field records, participant observation and the record itself respect my own experience in the space of school support and popular education.

Keywords : children; popular education; participatory action research

Introducción

En la presente investigación se analiza el rol de lxs niñxs como sujetos de transformación en fábricas recuperadas desde la experiencia de educación popular en Industria Nacional de la Carne Obrera (INCOB)[1]. Problema que resulta de mi interés debido a que he tenido la experiencia biográfica de participar de un espacio de educación popular[2] en el mencionado INCOB (frigorífico de Gestión Obrera de nuestra ciudad). El acercamiento al campo comenzó desde un proyecto de extensión[3] y luego de esto, continúe asistiendo al espacio de manera independiente. La experiencia de EP fue compartida con compañerxs de la carrera de Ciencias de la Educación por un tiempo de aproximadamente dos años (2016-2018). Dicho espacio de EP se creó principalmente como «apoyo escolar» en respuesta a las expresas necesidades de lxs obrerxs de una ayuda educativa para sus hijxs, ya que no obtenían la respuesta y el apoyo necesario por parte del Estado. Así como también el horario de faena no permitía a lxs madres y algunos padres dedicarles tiempo a los estudios de sus hijxs. El espacio de EP funcionó todos los sábados de 9 a 11 de la mañana. Tomando lxs studentxs el rol de guía, en donde la primer hora, hora y media, la dedicamos a la realización de las tareas escolares y el resto del tiempo para realizar actividades recreativas (pintar, dibujar, jugar, etc.) o conversar sobre temas relevantes (violencia de género, racismo, derechos de lxs niñxs, etc.). La asistencia de lxs niñxs fue fluctuante y muy heterogénea en cuestiones de edad. Aunque en su mayoría eran niños de entre 7 y 13 años (han asistido niños de edad preescolar, así como también, estudiantes terciarios). A través de los años podemos ver cómo INCOB, siendo el espacio que habitan esxs niñxs, es un territorio con una historia de lucha significativa en razón de que su conformación histórica juega un papel muy importante en cuanto a los sentidos y representaciones de lxs niñxs, lxs obrerxs y lxs ciudadanxs de Bahía Blanca en general. Esta

investigación se propone como objetivo general —tal como se mencionó antes— comprender y explicar el rol de lxs niñxs como sujetos políticos a partir de la experiencia de EP en el frigorífico de gestión obrera INCOB. Teniendo como objetivos específicos el recuperar las voces de lxs niñxs respecto a sus propias experiencias en el espacio, analizar la propuesta desde la voz de lxs obrerxs y analizar la experiencia de EP con niñxs en el frigorífico como un espacio de formación.

Distintas investigaciones han abordado experiencias de EP en fábricas recuperadas en Nuestra América, cuestión que presentaré a continuación. En el caso de Argentina, Padawer, Scarfó, Rubinstein y Visintín (2009) en «Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización» analizan cómo luego de la protección de los derechos de la infancia y de la juventud, sancionada en el año 2005, se coloca a las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede comprenderse aislado de los procesos sociales[4]. En el trabajo de campo realizado, se argumenta cómo en los movimientos sociales estudiados se construye cotidianamente la perspectiva de que lxs niñxs y jóvenxs son sujetxs que atraviesan un proceso de progresiva autonomía. Es así como lxs autorxs examinan la realidad de la fábrica metalúrgica recuperada FACOP, que nace en el contexto de recuperación y conformación de cooperativas en distintos puntos de nuestro país debido a la fuerte crisis industrial en 1990.[5] En el año 2003 surge la propuesta de crear un bachillerato para jóvenes y adultxs en cuya organización participan profesorxs y estudiantxs universitarixs vinculadxs con diferentes movimientos sociales y trayectoria en la EP, quienes toman como antecedente las experiencias educativas llevadas a cabo por el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil, basadas en la pedagogía de Paulo Freire. En el caso de FACOP, sus integrantes participan en movilizaciones callejeras: “reclamos en relación con los derechos de los trabajadores de la fábrica, conmemoraciones referidas a derechos humanos, así como en reclamos específicos de los bachilleratos populares pertenecientes a los movimientos sociales de `fábricas recuperadas” (Padawer, Scarfó, Rubinstein y Visintín 2009, 148); cuestión que lxs autorxs ven como fuertemente formativas debido a que de estas participan docentes y también lxs alumnxs activamente. Como conclusión de esta investigación se tiene en cuenta cómo en las diferentes actividades y dispositivos institucionales reconstruidos por distintos movimientos se pretende que lxs niñxs y/o jóvenes alcancen un grado mayor de autonomía de la que habitualmente se les reconoce. Aunque este reconocimiento de autonomía no implica desconocer que lxs niñxs y jóvenes son sujetxs de protección contemplado en la normativa vigente, aun así “Estas organizaciones avanzan -de manera heterogénea- en dispositivos institucionales que les permiten expresar su voz con mayor amplitud que en otros ámbitos” (Padawer, Scarfó, Rubinstein y Visintín 2009, 151).

Por otra parte, cabe resaltar que los antecedentes en lo que respecta a fábricas recuperadas y educación popular, se encuentra la perspectiva de estudio de los bachilleratos populares como es el caso de «Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular» de Ampudia y Elsalde (2015). Estxs autorxs aportan en la construcción histórica de la EP a manos de los movimientos sociales. En el caso de nuestro país, esta corriente proviene de una doble tradición: la primera de ellas se remonta a los orígenes del movimiento obrero en el siglo XIX con la necesidad de lxs trabajadorxs de asumir la propia formación y capacitación en las llamadas universidades obreras. La otra tradición la podemos ubicar en la década del 70, con una perspectiva latinoamericanista y el aporte de las prácticas del pedagogo Paulo Freire. Estas tradiciones impulsaron que —después de la crisis social del 2001— fábricas recuperadas como IMPA, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos e incluso organizaciones pertenecientes a universidades públicas; asumieran la creación de escuelas/bachilleratos populares, tanto para jóvenes

como para adultos[6]. Estas escuelas populares “permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo retome sus estudios en experiencias que además de plantearse como gestoras de otra calidad educativa” (Ampudia y Elisalde 2015, 157).

En cuanto a la ciudad de Bahía Blanca (Argentina), no hay antecedentes específicos de sistematizaciones de experiencias de EP en fábricas recuperadas, sin embargo, sí otras experiencias territoriales de EP en barrios populares[7], [8]. A continuación, presentaré dos investigaciones al respecto. Por un lado, Becher (2017) «Educación popular: experiencias prácticas y reflexiones en un barrio periférico de Bahía Blanca», investigación en la cual se analiza la experiencia de EP formalizada por el colectivo La Cigarra en los barrios periféricos de Villa Caracol y parte de Bajo Rondeau; en donde el autor reflexiona sobre el qué y el porqué de la EP, siendo comprendida como transformación social con un fuerte carácter política que encuentra sus bases en la historia latinoamericana.[9] Luego de esto, el autor focaliza en el territorio y, en este caso, cómo se constituyen los barrios de Villa Caracol y Bajo Rondeau como barrios periféricos de la ciudad; siendo esta población atravesada por la pobreza estructural, el trabajo informal y la educación mínima. La conformación del espacio de EP fue impulsada por el Colectivo La Cigarra, quien “retomó la idea del diálogo como eje dominante y estructurante de la organización en un proceso continuo de formación- planificación, realización- compromiso y reflexión” (Becher 2017, 30).[10] Como conclusiones, el autor propone pensar propuestas de EP en Nuestra América que permitan a las personas construirse y reconstruirse como sujetos y actores con capacidades fundamentales. Esto implicaría romper con el orden social imperante que surge frente a la enorme desigualdad en la distribución de la riqueza y en este aspecto se trataría de concretar propuestas contra-hegemónicas, pues esto no quiere decir que la EP no deba combinarse con las instituciones escolares o civiles, cuestión a la cual adhiero, debido a que esta experiencia en Villa Caracol ha demostrado de alguna forma que “puede contribuir a que hombres y mujeres asuman su identidad cultural y la expresen en sus propios términos, sean partícipes de sus todos sus derechos y deberes, reconozcan las situaciones-límites que les permitan la formación ética y que les enseñen a vivir en comunidad” (Becher 2017, 47). Otra de las investigaciones asentadas en nuestra ciudad, es la de (Visotsky 2003)[11], [12] en «Analfabetismo y Alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio». En esta investigación la autora nos presenta los «Talleres de Historia» en el ámbito de la educación de adultos provincial y municipal de la ciudad. Esta propuesta está firmemente atravesada por los principios freirianos como lo son la relación dialéctica entre teoría y práctica, la escuela como generadora de sujetos de la historia, el profesor como militante y el contenido —entendido como tema generador producto de discusión de la comunidad—, por mencionar algunos. La investigación fue realizada a partir de una investigación participante[13] en los talleres. Siendo la recolección de datos a través de entrevistas informales a las personas del barrio y la participación en actividades comunitarias. En los talleres no se contaba con un programa temático fijo, sino que se construían en torno al interés específico del grupo, siempre fomentando la reflexión y el diálogo sobre los mismos y una problematización de las situaciones. Algunos de los núcleos temáticos flexibles fueron: La tierra, el trabajo, la comida, las creencias, los juegos, la salud, las migraciones, entre otros. Como conclusiones, (Visotsky 2003) nos plantea la necesidad de vinculación entre educación, diversidad cultural, desigualdad social y el problema de la tierra. Cuestiones que resultan indispensables en el contexto social y político que estamos viviendo lxs latinoamericanxs. En el caso de Argentina, señala, el discurso y la acción se están aunando en los barrios, en las asambleas populares y sindicales. Así mismo sostiene “Volver a Freire para construir una teoría de la educación enmarcada en un proyecto popular es un buen punto de partida” (Visotsky 2003, 199).

Desde mi perspectiva, la totalidad de estas investigaciones resultan sumamente ricas en cuanto antecedentes de experiencias específicas de EP, de este modo me parece de gran importancia su sistematización como labor ético-política e intelectual. Creo que todas pueden aportar desde sus singularidades, se trate de EP en barrios periféricos, talleres de alfabetización o EP en fábricas recuperadas. Y en este aspecto, todas comparten un componente clave: la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como figuras centrales en su propia liberación comenzando por la educación en toda Nuestra América, en donde las clases trabajadoras, las mujeres, lxs inmigrantes y lxs niñxs sufren injusticias y una vulneración de sus derechos diariamente. Aun así, creo que existen vacíos en cuanto al papel de lxs niñxs específicamente como sujetxs pedagógicxs en este tipo de experiencias. Así como también, hay una falta de sistematización sobre formas educativas en organizaciones populares que sean específicamente acerca de niñeces en fábricas recuperadas[14]. En efecto, resultaría interesante ahondar sobre estas dos cuestiones en el futuro.

a. Apoyo escolar como espacio de Educación Popular. Orígenes

En un primer encuentro, todavía recuerdo que nos encontramos con Lorena, Claudia y Karina, mujeres obreras del frigorífico. Puntualmente les preguntamos sobre sus propias necesidades y les comentamos que éramos estudiantes y queríamos armar algo. Ellas nos dijeron que, particularmente con todo el tiempo que tenían que dedicar al trabajo del frigorífico, y sumado el trabajo de la casa y cuidado de lxs niñxs se les hacía imposible poder atender las tareas escolares y no podían pagar un profesor particular por temas económicos. Karina nos comenta sobre los motivos por los cuales comenzó el espacio de apoyo escolar y EP: “Una de las causas por necesidad económico no podíamos pagarle particular, queríamos mostrarles a los chicos que ellos también eran importantes para INCOB, ya que habíamos pasado muchas situaciones feas y los dejábamos de lado por tener que atender situaciones en el frigorífico” (Entrevista Karina). La construcción del espacio fue algo que discutimos mucho entre los compañeros, la concepción de conocimiento que devino nació de la idea de EP entendida como: “Proceso de reproducción del saber de las comunidades populares; definición antropológica que reconoce la distribución social del conocimiento y del capital cultural, equivalente al de sabiduría o cultural popular. En este sentido, el conjunto de saberes y prácticas sobre la crianza de niñas y niños, formaría parte de la educación popular” (Torres Carrillo 2013, 4) Históricamente la vinculación entre la educación y los movimientos sociales nace particularmente de la necesidad de los mismos en tomar en sus manos la formación[15] de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran. Desde la perspectiva de (Zibechi 2005) en un principio, esta fue la forma de contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales: la educación, la salud, el empleo, la vivienda, que se fueron degradando durante dos décadas de políticas neoliberales. Una vez dado este paso, los movimientos se pusieron a considerar cómo deben encarar las tareas que antes cumplía el Estado: si se limitan a competir con él, o si las tareas educativas que encaran forman parte de la construcción de un mundo nuevo. En el caso de los pueblos originarios, excluidos de la escuela por los colonizadores, la posibilidad de llegar a dominar la escritura fue la forma de conocer el mundo “del otro”, el sector dominante, imprescindible en su empeño de recuperar las tierras usurpadas. En este sentido tomamos los siguientes posicionamientos del pensamiento Freiriano a la hora de construcción del espacio comunitario de EP, por un lado:

- ver al proceso educativo como “un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo.” (Freire 1999, 7) Comprendemos a la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá,

pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire 2005, 38) Realizamos además desde la EP una valorización del saber popular, que tiende a resguardar los conocimientos acumulados por los pueblos originarios, las comunidades campesinas, las mujeres de los sectores populares, como parte de las “armas” de la resistencia, de su capacidad de sobrevivencia y de gestión de alternativas. (Korol 2010, 354)

b- Reflexiones y construcciones en torno al espacio de Apoyo Escolar y EP

Lo que nos movilizó a participar de esta experiencia fue principalmente nuestra necesidad como estudiantes de actuar, de hacer, de praxis diría Freire. Entendiendo que la extensión “se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión” (Tommasino y Rodríguez 2010, 38-9). Y en este sentido la misma debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares[16]. Desde esta postura resulta imposible ver a la universidad como encerrada en sí misma, genera también un desbalance en la importancia entre las distintas funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. Históricamente, vemos como las dos primeras funciones de la universidad se encuentran reforzadas en el ámbito académico, pero en el caso de la extensión, fue la menos considerada en la formación y adquirió diversos matices asistencialistas o no, de acuerdo con los aires políticos reinantes en el Estado. Sobre esto reflexiona (Gadotti 2017), la vertiente asistencialista, hace hincapié en una transmisión vertical del conocimiento a la sociedad, dejando de lado los saberes culturales y populares. Hermanada con esta corriente asistencialista, surge otra que concibe que el vínculo con la sociedad estará basado en la transferencia a la sociedad de los resultados obtenidos por la investigación. En el caso de la vertiente por la cual nos volcamos, entendemos a la extensión universitaria como la comunicación de saberes. Desde la mirada de Paulo Freire, entra en estrecha vinculación con una concepción antropológica del conocimiento, en la que nos reconocemos como seres inacabados, incompletos, inconclusos, y de este modo rompemos con la unidireccionalidad impuesta por el asistencialismo, “construyendo consensos en busca de la superación de la tradición asistencialista y produciendo conocimiento académico y científico de alto nivel en favor de los ciudadanos” (Oliveira Neto et al. en Gadotti 2017, 2)[17]. Siendo estudiantes al transitar este proceso de praxis nos vimos profundamente transformados y formados por nuestro vínculo recíproco con los niños y adultos del frigorífico “El sujeto establece una relación dialéctica con el mundo y transforma las cosas, de cosas en sí, en cosas para sí. A través de una praxis permanente, en la medida en que él modifica el mundo, en un movimiento de permanente espiral” (Pichon-Rivière 1971, 170) En lo que respecta a nuestro lugar como estudiantes pudimos notar dos cuestiones estrechamente vinculadas entre sí:

- Resulta imposible separar nuestra formación académica de nuestro carácter de educadores populares, activistas y militantes, aunque muchas veces esta relación se presenta de una manera compleja como menciona Apple «Este acto de hacerse un docente-activista crítico (y esto es un proyecto, nunca está terminado para nadie, siempre haciéndose) es un acto complejo» (2016, párr. 18). Lo que caracteriza a un/a educador/a popular es su posicionamiento ético y político y en tanto su carácter de intelectual orgánico. Siguiendo los planteamientos de Gramsci con su experiencia política en Italia se dio cuenta que la organización de la clase obrera no era suficiente para conseguir la revolución y propuso que era necesario desarrollar la conciencia de los propios

trabajadores, razón por la cual consideraba al movimiento de los trabajadores como un intelectual colectivo, una de cuyas principales tareas era la creación de una cultura de clase. Quienes cumplirían con esta labor era un cuadro de intelectuales orgánicos que trabajarían desde el seno mismo de la clase obrera (McAdam y Tarrow 1997, 36)

Desde algunos sectores académicos vemos como se plantean diversas contradicciones que inundan estas experiencias de apoyo escolar, especialmente existe un cuestionamiento por parte de la formalidad y en este sentido la legitimidad que tienen las mismas. Si comprendemos el espacio de apoyo escolar podríamos marcarlo como una experiencia de educación con bajo o medio grado de formalidad desde la categorización de (Sirvent 2003). En los últimos tiempos se observa el surgimiento o el fortalecimiento de ciertas formas de organización y participación social; así como un crecimiento en el reconocimiento de las necesidades educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares. Paralelamente, resurge el interés por la “educación popular” en los nuevos movimientos sociales emergentes (movimientos de trabajadores desocupados, de fábricas recuperadas, etc.) y en las propias agrupaciones estudiantiles universitarias. Sin embargo, también se observa la tensión entre estas fuerzas de la resistencia y creación y las fuerzas de la dominación en el campo de la cultura popular (Sirvent 2003; 2005; Sirvent et al. 2005).

Consideramos la noción de grados de formalización como un instrumento adecuado para la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias; sin embargo, esta noción nada nos dice acerca de su sentido más profundo, su fundamento ideológico, su intencionalidad político-pedagógica, su orientación reproductora o emancipatoria. Es justamente allí donde el concepto de Educación Popular tiene, desde nuestra perspectiva, su relevancia al permitir destacar el componente político-pedagógico. El campo histórico de la Educación Popular tiene una intencionalidad política y educativa transformadora, en función de esa intencionalidad. Pero la educación en la escuela y en el más allá de la escuela puede ser o no Educación Popular.

Considero que una mirada sesgada sobre la experiencia puede posicionarla como una experiencia ilegítima, desde mi posicionamiento se trata de una mirada que tiene muchas limitaciones sobre los movimientos sociales. Para comprender la legitimidad de estos espacios podemos tomar los dichos de niños que han participado del espacio de menor o mayor forma a lo largo del tiempo. Las respuestas ante la pregunta qué diferencias había entre el espacio y la escuela lxs niños respondieron lo siguiente “La diferencia en la escuela y apoyo escolar es que me sentía más cómoda en apoyo escolar.” (entrevista Guadalupe), Evelin dice al respecto: “Sí, había diferencia porque me tenían más atención y había cuatro seños enseñando a un montón de chicos. Y tenían más paciencia” (entrevista Evelin) “En la escuela mucho no entendíamos las tareas y en apoyo sí gracias a ustedes” (Virginia). Por su parte Sebastián y Emiliano dijeron que era lo mismo, porque en ambos lugares se aprenden muchas cosas. Estas respuestas desde mi perspectiva no buscan una deslegitimación o comparación innecesaria con la escuela, ya que, somos fieles defensores de la escuela pública como derecho. Pero si sirven a modo de ilustrar y poder comprender la importancia de este tipo de espacios en distintos movimientos sociales, desde el impacto subjetivo y las vivencias de lxs propios niños participantes. Con respecto a lxs adultxs tomamos el testimonio de Willy que nos dice lo siguiente sobre la utilidad del espacio: “Yo tengo varios sobrinos que fueron a apoyo escolar, familiares de acá de Cerri mío, y después bueno hijos de compañeros que han ido a apoyo escolar que fueron bienvenidos. Y contentos y la verdad que sirvió mucho. Y a futuro pensamos que vamos a seguir con los chicos de apoyo escolar ojalá que se pueda seguir dando. Así que muy contento con la gente que se volcó con nosotros a darnos esa mano. Muy importante para nosotros” (Entrevista Willy).

c- Experiencia de campo y organización del espacio de apoyo escolar y EP

En el espacio de apoyo escolar, desarrollamos diferentes propuestas educativas, con la intención de desarrollar un acompañamiento en las materias que presenten dificultades, así como también generar momentos de reflexión sobre distintos temas. En este marco, la experiencia se realizaba todos los sábados de mañana y constó de dos momentos, el primero, consistió en el acompañamiento escolar, desarrollo de tareas, estrategias de aprendizaje, comprensión de textos, escritura, que contribuyan a su aprendizaje. El segundo, en el desarrollo de propuestas educativas que permitan desnaturalizar ideas que circulaban entre nosotrxs. Así como también, identificar y reconocer las representaciones y sentidos que circulan entre lxs niñxs, sobre su identidad, su sexualidad, el lenguaje y la violencia de género para su desnaturalización y problematización. A la hora de la organización del espacio de apoyo escolar y educación popular tuvimos en cuenta dos ejes.

A la hora de realizar las tareas de apoyo escolar buscamos seguir los métodos de freire teniendo en cuenta que como plantean Rodríguez et al.:

Hablar sin más del "método Freire" deja abierto el peligro de una cierta reducción de su propuesta pedagógica a una serie de pasos que pueden ser desarrollados de modo más o menos mecánico. Por el contrario, el mismo debe ser analizado como una síntesis de su pensamiento, una propuesta en la que logra traducir sus postulados filosóficos y antropológicos y su teoría del conocimiento, a una metodología de la enseñanza de la lecto-escritura que, por primera vez, reconoce la especificidad del problema del aprendizaje de la alfabetización. (Rodríguez et al. 2007, 133)

Cuando hablamos de métodos freirianos hablamos de que las relaciones entre educadores y educandos era una relación de mucho diálogo y compromiso. Es decir, no circulaban ningún tipo de reto, ni represión sino todo lo contrario era un ambiente totalmente libre en donde si nos cansábamos nos poníamos a dibujar a jugar o hacer otras actividades. Lo que hacíamos era dividirnos dos o tres chicxs por a cada unx de nosotrxs.

En lo que respecta a la alfabetización, alfabetizar para nosotros implicaba reconocer al otro como sujeto de saber. Cuando Freire expresa: “descartamos cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica. Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica” (1982, 99-100). Entendemos que Freire se refiere a que, el sujeto que aprende no puede verse de una manera pasiva en la relación de aprendizaje. Entonces les niñes en este sentido se volvían protagonistas del proceso, un proceso que se da en ese cruce entre: lo nuevo que la escuela trae, los conocimientos que posee el sujeto y sus preocupaciones existenciales. En este aspecto la idea era que aprendan a leer y escribir, pero asociándolo a cosas familiares, teníamos en el espacio un abecedario, pero no lo usábamos porque siempre tratamos de asociar las letras con cosas cotidianas F de futbol, P de pelota, V de vaca, O de Olimpo, S de Sansinena. El objetivo es tratar de asociar con situaciones y objetos de la vida cotidiana lo que favorece a que lxs educandxs puedan apropiarse del lenguaje de manera significativa. Además, nos propusimos realizar una división de tiempo[18] para poder hacer algo más que apoyo escolar, que nos parecía una tarea necesaria, pero quisimos darle lugar a la discusión y formación de todxs los presentes. De este modo decidimos dividir las dos horas: en la primera hora era apoyo escolar, y la segunda hora educación popular, más que nada se trató de una

división taxonómica porque en sí mismo tratábamos como dije anteriormente de mechar ambas a través de la praxis. La segunda hora específicamente estaría dedicada a juegos, y diversas actividades de discusión. Expondré algunos de los ejes tratados a continuación:

Eje 1: “Identidad” 1er momento: Dinámica de presentación en ronda. Proponemos que se presenten con el nombre, la edad y su fecha de cumpleaños. 2do momento: Realizamos afiche para festejar los cumpleaños de lxs niñxs. Conclusiones: Preguntar sobre intereses a tratar los próximos encuentros Eje 2: “ESI: cuidado del cuerpo y subjetividades” 1er momento: Hablamos sobre las partes íntimas, basándonos en el afiche de educación sexual integral del ministerio de educación. Conclusiones: Comentar sobre la necesidad de charlar siempre lo que nos pasa, y que no hay que guardarse los secretos que nos hacen mal. Eje 3: “Violencia de género” 1er momento: Armamos ronda y discutimos sobre qué es eso a lo que llamamos violencia 2do momento: tomamos el caso de Micaela Ortega, niña víctima de femicidio en nuestra ciudad, y de hecho niña que vivía cerca en el barrio para comprender la violencia de género en específico, y entenderlo como un hecho cercano. Conclusiones: Hablar específicamente del Grooming. Eje 4: “Uso del lenguaje inclusivo” 1er momento: Armamos ronda y discutimos sobre situaciones escolares en las que solo se nombran varón Conclusiones: ¿Cómo se sienten las niñas ante estas situaciones? Eje 5: “Interculturalidad” 1er momento: Hablamos sobre la discriminación ¿Está bien tratar mal al otrx por alguna característica específica? Casos desde la experiencia de cada une. 2do momento: Lectura de leyendas de la Patagonia Conclusiones: Hay distintas culturas que conviven en nuestro país. En el caso de los pueblos originarios quienes han sufrido genocidio y continúan viviendo violencia Eje 6: “derecho de la niñez” 1er momento: Hablamos sobre cuáles son los derechos de lxs niñxs 2do momento: Hacemos un afiche para pegar en el “salón” que digan todos los derechos de lxs niñxs. Eje 7: “educación en INCOB.” 1er momento: Tomamos en consideración que significa ser familiar de obrerxs de INCOB. 2do momento: Hablar de la historia de lucha y que lxs niñez comenten cómo han vivido los procesos de lucha

En relación con lo personal, la construcción de vínculos afectivos y educativos que se fueron desplegando con lxs niñxs se trató de una experiencia subjetivante. El intercambio de conocimientos teóricos y el espacio educativo demandó el poner en práctica nuestros saberes, tomando conciencia de la posición que tenemos como sujetxs políticxs. Pero a su vez comprendimos que, a la hora de pensar los contenidos, las propuestas y las estrategias que íbamos a utilizar en los encuentros teníamos que tener en cuenta las propias demandas de lxs niñxs así como también aquellas temáticas que han sido relevantes a nivel local, personal, incluso de un panorama nacional. Como menciona Korol “No hay pedagogía emancipatoria ni creación de conocimiento, que no estén enredadas en la trama del diálogo con otros, otras, presentes en el momento del proceso de manera física” (2018, 12). La idea era dar lugar a que les niñes pregunten, cuestionen y discutan sobre temáticas relevantes para favorecer su autonomía como sujetxs de derecho, en este sentido al terminar cada “taller” se proponía que lxs pibes decidieran que temáticas y actividades querían hacer para el próximo sábado En este sentido tratamos de tener una posición que permita que las niñeces se desarrollen libremente y que puedan elegir, de alguna manera con el objetivo que estos se sientan parte del espacio como propio.

Luego de las entrevistas a lxs niñes podemos reflexionar sobre lo importante que es el juego para lxs niñes y como este momento ha resultado el más significativo para su formación y constitución a la hora de sentirse cómodos en un espacio. Nos expresan los siguientes recuerdos: “Si, nos acordamos leíamos cuentos comíamos torta masitas y festejamos cumpleaños”. (Entrevista Virginia) “Si me gustaba ir, me acuerdo que jugábamos a la mancha.” (Entrevista Guadita).

Metodología

Esta investigación no puede cobrar sentido sin su referente empírico el Frigorífico INCOB, Bahía Blanca (Argentina), que tiene la particularidad de ser una empresa de gestión obrera. En este aspecto, continuando con una tradición me ha parecido pertinente la elección de la investigación acción participativa latinoamericana en educación[19] como enfoque metodológico cualitativo[20]. Contando como estrategias de recolección antropológicas: las entrevistas individuales y grupales semiestructuradas, registros de campo, observación participante y el propio registro respecto de la experiencia propia vivida en el espacio de apoyo escolar y EP. Para el análisis de entrevistas tome los aportes de Sirvent en cuanto al método comparativo constante el cual se trata de un método de investigación cualitativa, que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría, derivada — inductivamente— de los datos empíricos. Se hace referencia a un serio y riguroso proceso inductivo entendido como un proceso de razonamiento a partir de categorías identificadas vinculadas a la realidad hasta la construcción de conceptos y relaciones más abstractas[21] (Sirvent y Rigal 2012, 110). En este aspecto, quiero hacer parte a lxs niñxs con lxs que compartí esta experiencia, así como también lxs trabajadores del lugar, con quienes sin su aporte no puede ser posible esta investigación. La tradición de esta metodología deviene de la «praxis» de Freire, siendo la investigación una práctica social centrada en el cuestionamiento y la resistencia. Así mismo diversos autores han escrito sobre la IAP tales como Flores, Montoya y Suárez (2009), Figueiredo (2015), Brandão (2001). Estos referentes tienen en común el considerar la necesidad de reflexionar desde las dimensiones ética, política, epistemológica la relación entre quien investiga y aquello que se está investigando, aunque especialmente, reflexionan acerca del lugar que se les asigna a lxs «sujetxs» en las investigaciones. El mismo Fals Borda (1987) afirma que el elemento epistemológico fundamental para un nuevo paradigma en las investigaciones sociales en Latinoamérica es el rompimiento de la tradicional relación de dominación-dependencia implicada en el binomio sujeto-objeto. Para el autor esta ruptura lleva a un nuevo tipo de sociedad, que sería una sociedad participativa. Siguiendo esta línea de pensamiento, Brandão (2001) nos recuerda que la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos acontece cuando ese «otrx», como sujetx vivo de «mi investigación» se convierte en un/a compañero/a, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular. Como tradición empírica la IAP en Argentina se constituyó con la posibilidad de dar voz y visibilizar a los movimientos populares como fueron los sindicatos de maestrxs, grupos comunitarios y educadores populares de adultxs y zonas agrarias. Lamentablemente, en los sesenta esto terminó abruptamente debido al golpe militar que llevó a la migración de academicxs al extranjero “Después de este intento la IAPE se convirtió, en el peor de los casos, en una actividad ‘subversiva’ (con consecuencias drásticas bajo un régimen militar) y, en el mejor, en una actividad que ‘carecía de rigor científico’ y que no podía ser considerada como trabajo académico ‘serio’” (Flores, Montoya y Suárez 2009, 294). Esto deviene, desde mi perspectiva, en la necesidad de continuar aquel legado como generaciones más nuevas, con el objetivo de poder ahondar en la praxis que caracteriza y atraviesa gran parte de las experiencias de educación popular en Nuestra América.

Hallazgos

Debemos comprender que este tipo de experiencias que se realiza con niñxs, nos brinda la posibilidad de recuperar las voces de las diversas niñeces, desde su punto de vista al mundo que les rodea. Un mundo que, está lleno de complejidades y, en muchos casos de injusticias: “Más aun teniendo en cuenta que actualmente no se puede hacer referencia a la niñez, sino a las diversas niñeces, a las multiplicidades de maneras de vivir una etapa determinada de la vida, y entre estas maneras sigue existiendo la desigualdad, la subalternidad incrustada en un mundo de discursos correctos y democracias duradera” (Shabel 2014, 9). Las niñeces de INCOB tienen una historia muy particular, son niñxs quienes han vivido todo el proceso de lucha porque no solo lo vivían sus trabajadorxs sino también todas las familias. Esto hace que tengan a flor de piel todo el proceso de resistencia de sus padres, madres, abuelxs, tíxs o tutores, incluso han participado en este proceso de manera activa, ya sea en las marchas, en las diversas conferencias, entre otros. El día del niño es otro claro ejemplo, en donde se han apropiado de ese espacio. Lorena nos dice sobre el papel de les niñes y las familias en el frigorífico:

Bueno el tema de nuestros hijos que nos apoyan en las marchas y cada vez que el frigorífico INCOB sale a la calle, nos saben acompañar tanto nuestros hijos, nuestros padres, madres, hermanos, cuñados, cuñadas sobrinos. A mí me ha ocurrido que mis sobrinos han ido a las marchas conmigo. Yo tengo muchos años en el frigorífico y no solamente a estas marchas de los últimos años sino a otras clases de marchas que hemos tenido. No tan solo eso, compañeras y compañeros que saben tener hijos propios trabajando adentro de la planta con nosotros. Yo pienso que tiene mucho que ver lo que uno transmite el frigorífico en la casa. Nosotros no tenemos un patrón que lo tenemos que seguir. El frigorífico es una cooperativa y nosotros la tenemos que remar. Y si no tenemos apoyo fundamental de nuestra casa, nuestros hogares yo pienso que no hubiéramos salido adelante esto es todo emocional. Un apoyo tenemos que tirar todos para el mismo lado. Hemos ido hasta con bebés ósea hay compañeros que han llevado hasta a sus nietos las marchas, eso fue muy fuerte en el momento que nos tocó salir a la calle, a enfrentar todo el problema que tuvimos y hoy te puedo decir que INCOB cuando se pone las botas como decían y el chaleco y sale a la guerra a la batalla como decía un compañero que ya no está más. Yo pienso que, si no hubiera sido así tanto apoyo familiar contención de hijos, comprendernos porque a veces nosotros teníamos que dejarlos horas, para salir a la calle no terminábamos la faena y ya salíamos a hacer una marcha al centro a donde tuviéramos que ir. Nos ha tocado muchas cosas, ni siquiera nos cambiábamos, salíamos como estábamos de la faena a cortar ruta, irnos a la AFIP no nos importaba nada. Nosotros avisamos que íbamos a una marcha y ellos aparecían solos allá. Quizá eso fue lo que sucedió si no hubiéramos tenido un diálogo con nuestra familia, así como lo tuvimos, tuvo mucho que ver el apoyo familiar y emocional por parte de nuestras familias. (Entrevista Lorena)

Por su parte Pocho nos comenta al respecto:

Mira a los chicos les damos mucha, mucha importancia, de hecho, cuando arrancamos con el frigorífico en el 2007 lo primero que hicimos el día del niño porque es algo que a nosotros nos llena. No tenés idea lo que fue el primer día del niño para nosotros. Habíamos preparado todo y no había ningún chico por allá, viene un camión y empezaron a bajar chicos. No sabes la alegría que teníamos, es muy importante el día del niño. Y las mujeres también, y las familias, juegan un rol

muy importante. El apoyo que tenemos de la familia si no fuera por el apoyo que tenemos nosotros de las familias, no habríamos podido llevar a cabo la lucha. Y gracias a los chicos que también nos llenan. (Entrevista Pocho)

Más allá de esto, resulta necesario comprender que lxs niñxs han y continúan transitando relaciones sociales adultocentristas. “No sólo nos referimos a una relación social basada en la centralidad de lo adulto. En parte es eso, pero también, mucho más que eso. Se trata de asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad”. (Morales y Magristris 2018, 24) en las diversas instituciones e incluso, aunque en menor medida, en el frigorífico, estas relaciones promueven un entendimiento de la niñez basado en su incapacidad de expresar lo que necesitan, en la medida que los concibe como sujetos dependientes. Además, debemos reconocer que al interior de cada niñx se suma la dimensión interseccional de la infancia en donde existen desigualdades de género, de clase social y de origen étnico entre lxs niñxs en tanto grupo social. Liebel (2007) considera que en las sociedades occidentales modernas la infancia como categoría y lxs niñxs en tanto grupo social comparten rasgos clásicos de una minoría respecto a los grupos de poder, como parte de uno de los “grupos silenciados” (muted groups): – Un amplio número de personas comparte la condición que es causa de discriminación. En cada sociedad hay una proporción de población infantil y justamente debido a nuestra biología todos los seres humanos viven la condición infantil. Por lo tanto, la niñez es un grupo social presente en todas las sociedades (Liebel 2007). – La posición que ocupan en la sociedad se considera inferior, está deslegitimada y carece de estatus de reconocimiento. Es una categoría “indeseable” y que se utiliza como sinónimo de desprecio. Por ejemplo, decir que algo es “infantil” significa que es poco serio, ingenuo, inmaduro, irresponsable o irracional; la expresión “niñita” puede utilizarse como una ofensa o burla (Liebel 2007). – Los sujetos que comparten dicha condición son incapaces de decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente. Lxs niñxs no tienen capacidad de presión política, porque entre otras condiciones no tienen derecho a voto (Liebel 2007) y (Gaitán y Liebel 2011).

Desde algunos movimientos sociales —tales como los movimientos feministas— han surgido cuestionamientos sobre las relaciones sociales entendiendo que las mismas no se forman a partir de leyes psicológicas o biológicas universales, sino, muy por el contrario, han sido acordadas políticamente a través de la historia. Pero para el caso particular de lxs niñxs y la infancia, hasta ahora existen escasos trabajos académicos y sistematizaciones desde el punto de vista de lxs propixs niñxs y sus implicancias sociológicas y políticas de exclusión. Lo único que podemos rescatar parcialmente es el debate sobre la adecuación legislativa tras la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de la ONU (1989). Jenks (1996) argumenta que la historia de las ciencias sociales ha atestiguado un abordaje crítico secuencial y un desacreditamiento de las ideologías dominantes del capitalismo en relación con la clase social, el colonialismo en relación con la raza y el patriarcado en relación con el género; pero hasta ahora el desarrollo de la ideología en relación con la niñez permaneció relativamente intacta.

El enfoque de la infancia como un momento de desarrollo biológico es necesario y no se niega su existencia, pero no es suficiente para comprender todas las dimensiones del fenómeno social de la niñez contemporánea. Por su parte, Mayall (2002) indica que la visión sobre el desarrollo biológico infantil está basada en presupuestos acerca de los roles de género normativos y deseables en cada sociedad. No obstante, dicho desarrollo biológico de lxs niñxs ocurre en determinados contextos de clase social, género o pertenencia étnica, es decir, es producido por las propias condiciones sociales en que viven lxs sujetxs infantiles. Por otro lado, Elias (1989) identifica que en las sociedades modernas el proceso

civilizatorio se plasma a través de la educación y otras instituciones de poder y control —como el Estado— que ejercen una verdadera presión generacional sobre la infancia. El resultado es que el mundo infantil queda relegado al ámbito privado, familiar y escolar, como una etapa “preparatoria” para la vida adulta y pública, que es cuando se espera que la persona haya alcanzado cierto grado de civilización (autocontrol, obediencia, rutina de trabajo, etc.), lo que se denomina “madurez”. En relación con esto, ante la pregunta de si el derecho a la educación es importante para lxs chicxs, Emiliano, niño de INCOB, respondió: “Sí, así nos comportamos. Y todos los chicos tienen que ir a la escuela. Porque tienen que aprender”. Más allá de esta realidad, creo importante considerar que este tipo de experiencia y mismo las actividades en contexto de movimientos sociales, fabricar recuperadas o cualquier espacio comunitario favorece a que lxs niñxs tengan más autonomía por lo menos en lo que respecta a las instituciones estatales en general porque justamente las lógicas de en general y específicamente en lo que respecta a la participación comunitaria son totalmente diferentes. Aunque todavía queda un largo camino por recorrer en el reconocimiento de lxs niñxs como sujetos activos de su propia vida, invitamos como primer paso a la sistematización de este tipo de experiencias y a la incorporación de la lucha por las infancias libres desde todos los frentes.

Consideraciones finales

Este trabajo de investigación ha encontrado que la causa social por lxs niñxs, y lxs jóvenxs ha sido tratada por los movimientos sociales desde hace tiempo, aunque quizá exista cierto vacío teórico o escasez de registros de la misma, en ese sentido invitamos a continuar la sistematización de este tipo de experiencias con el objetivo de poder ver a lxs niñxs más allá de las instituciones, lo que significa a su vez verlos como sujetos y sujetos políticos activos de la transformación, significa no reducirlos a objetos de cuidado y de bienestar. La conciencia de lucha y resistencia, de no mirar hacia atrás y continuar. Esa conciencia nace de la formación de lxs miembrxs de INCOB, sin importar las edades y sin importar el espacio es algo que se continúa forjando en cada experiencia de trabajo y educación. Aun así, esta experiencia lejos de ser aislada es contemporánea a diversos procesos de lucha como aquellos liderados por los pueblos originarios en nuestro país, el de las mujeres de barrios populares quienes se encargan de sostener espacios comunitarios, batallas anticapitalistas, antiimperialistas y socialistas. La lucha de lxs trabajadorxs, el movimiento campesino, los colectivos de diversidad sexual, las voces desde las cárceles y las luchas de lxs intelectualxs, luchadorxs por los derechos humanos; ahí es donde hay que seguir construyendo para lograr un mundo más justo especialmente para las niñeces de Nuestra América y del mundo entero.

Referencias

- Ampudia, Marina y Roberto Elisalde. 2015. «Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular». Revista Polifonías IV, n.º 7: 154-77. ENLACE
- Apple, Michael. 2016. «Desafiando la neblina epistemológica: el papel de los educadores-activistas en la educación». Traducido del inglés por Hemisferio Izquierdo. Fragmento del artículo de Michael Apple: “Challenging the epistemological fog: The roles of the scholar/activist in education”, publicado en: European Educational Research Journal (EERJ) (DOI: 10.1177/1474904116647732) (/), en mayo de 2016. ENLACE
- Becher, Pablo. 2017. «Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011- 2014)». Documentos de trabajo CEISO, n.º 2: 21-51. ENLACE

- Brandão, Carlos Rodrigues. 2001. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.
- Elias, Norbert. 1989. El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, Orlando. 1987. Investigación Participativa Instituto del Hombre. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Figueiredo, Gustavo de Oliveira. 2015. «Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica». Revista de investigación, n.º 86: 271-90. ENLACE
- Flores-Kastanis, Eduardo, Juny Montoya-Vargas y Daniel Suárez. 2009. «Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo». Revista mexicana de investigación educativa 14, n.º 40: 289-308. ENLACE
- Freire, Paulo. 1982. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI
- Freire, Paulo. 1999. La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir. 2017. «Extensão Universitária: ¿Para qué?». Instituto Paulo Freire. ENLACE
- Gaitán, Lourdes y Manfred Liebel. 2011. «Los niños investigan su mundo». Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños. España: Universidad Pontificia Comillas; Síntesis.
- Jenks, Chris. 1996. Childhood. Psychology Press. ENLACE
- Korol, Claudia, comp. 2010. Resistencias populares a la recolonización del continente. Buenos Aires: América Libre. ENLACE
- Korol, Claudia. 2015. «La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres». Polifonía Revista de Educación, n.º 7: 132-53. ENLACE
- Korol, Claudia. 2018. «El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular». Publicación en la página web de Pañuelos en Rebeldía. Argentina. ENLACE
- Liebel, Manfred. 2007. «Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Participación infantil y juvenil en América latina». En Participación infantil y juvenil en América Latina, coordinado por Yolanda Corona Caraveo y María Eugenia Linares Pontón, 113-46. México: UAM; Childwatch International Research Network; Universidad de Valencia. ENLACE
- Mayall, Berry. 2002. Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives. Glasgow: Open University Press; McGraw-Hill Education.
- McAdam, Doug y Sidney Tarrow. 1997. «Toward an Integrated Perspective on Social Movements and Revolution». En Comparative Politics: Rationality, Culture, and Structure, editado por Lichbach Mark Irving y Alan S. Zuckerman, 142. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morales, Santiago y Gabriela Magistris, comps. 2018. Niñez en movimiento Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: Chirimbote; El Colectivo; Ternura Revelde.
- Padawer, Ana, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín. 2009. «Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización». Intersecciones en antropología 10, n.º 1: 141-53. ENLACE
- Pichon-Rivière, Enrique. 1971. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, Lidia, Carlos Marin, Silvia Moreno y María Rubano. 2007. «Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina». Ciencia, Docencia y Tecnología XVIII, n.º 34: 129-71. ENLACE
- Shabel, Paula. 2014. «Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa». Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 12, n.º 1: 159-70. ENLACE
- Sirvent, María Teresa y Luis Rigal. 2012. Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Proyecto Páramo Andino. ENLACE

- Sirvent, María Teresa, Amanda Toubes, Hilda Santos, Sandra Llosa y Claudia Lomagno. 2006. «Revisión del concepto de Educación No Formal». Cuadernos de Cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL). Universidad de Buenos Aires. ENLACE
- Sirvent, María Teresa, Sandra Llosa, Claudia Lomagno y alumnos de la Cátedra de Educación No Formal. 2005. «Las demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares; aspectos referidos a esta problemática en los planes de estudio de Ciencias de la Educación». Exposición en Jornadas sobre Trabajos de Campo e Investigación. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 21-28
- Sirvent, María Teresa. 2003. «Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una Historia y Unpresente». Revista Temas em Educação, n.. 12.
- Sirvent, María Teresa. 2003. «El proceso de investigación». Ficha I. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires: OPFyL. ENLACE
- Tommasino, Humberto y Nicolás Rodríguez. 2010. «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». Cuadernos de Extensión, n.. 1: 19-42. ENLACE
- Torres Carrillo, Alfonso. 2013. «A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora». En Educação popular: lugar de construção social coletiva, organizado por Danilo Streck y Maria Teresa Esteban. Petrópolis: Vozes.
- Visotsky, Jessica. 2003. «Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio». En Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan., coordinado por Moacir Gadotti, Margarita Gomez, Lutgardes Freire, 161-210. Buenos Aires: CLACSO. ENLACE
- Zibechi, Raúl. 2005. «La educación en los movimientos sociales». Programa de las Américas del Centro de Relaciones Internacionales.