
Entretexos - Artículos/Articles/Aküjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 244-253

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11443334>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 28-01-2024· Aceptado: 25-04-2024

La voz de las niñas: aportes desde la experiencia de educación popular en la organización barrial de La Poderosa – Bahía Blanca¹

The voice of childhood: contributions from the experience of popular education in the neighborhood organization of La Poderosa – Bahía Blanca

Namüralu'u tepichiirua: ainalaa julu'ujee jütsiün ekirajawaa apashijatü julu'u outkajaaya mmashii La Poderosa Bahía Blanca

Romina Belén Cané

<https://orcid.org/0000-0002-2180-496X>

rominabelencane@gmail.com

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

El problema de investigación busca comprender las prácticas de educación popular en el espacio de acompañamiento pedagógico (educación popular) desde la propia voz de las niñas participantes desde la perspectiva interseccional. En la presente investigación tomamos particularmente la experiencia territorial de la organización barrial La Poderosa de los barrios Puertas del Sur y Tierras Argentinas de la ciudad de Bahía poniendo foco en el espacio de apoyo escolar y educación popular desde el enfoque metodológico cualitativo de etnografía colaborativa, como métodos de recolección de datos de entrevistas individuales. En los resultados entendemos al espacio como un espacio en donde se realizan prácticas de educación popular feminista y, de alfabetización que son las prácticas que le dan sentido a las experiencias contadas por lxs niñas participantes como un espacio de transformación de la realidad.

Palabras clave: educación popular, niñas, organización barrial, etnografía colaborativa.

¹ Proyecto de investigación “Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

The research problem seeks to understand the practices of popular education in the space of pedagogical accompaniment (popular education) from the own voice of the participating children from an intersectional perspective. In the present research we particularly take the territorial experience of the La Poderosa neighborhood organization of the Puertas del Sur and Tierras Argentinas neighborhoods of the city of Bahía, focusing on the space of school support and popular education from the qualitative methodological approach of collaborative ethnography, as methods of data collection from individual interviews. In the results, we understand the space as a space where feminist popular education and literacy practices are carried out, which are the practices that give meaning to the experiences told by the participating children as a space for the transformation of reality.

Keywords: popular education, childhood, neighborhood organization, collaborative ethnography.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Jukua'ipa achejawaa kasa mochoojusalü, jüchejaaka jia atüjawaa achiki jü'yataala ekirajawaa apashijatü jünainjee jükaalijia ekirajaa (ekirajawaa apaashijatü) julü'ujee namüralu'u na tepichi eekana jünain jukua'ipa antanjire'eraa. Julü'u a'yatawaa wojuupatüin jukua'ipa a'yatawaa juutkajaayanainjee mmashii La Poderosa, epiaka Puertas del Sur Juumain Argentina chayaa Bahía jirajialu'u mma akaliijaka ekirajaaya jee jikirajia apashijatü julü'ujee jüsanaaya a'yatawaa maimamaajatü akaalijia, jüchjialu'ujee asakijia wayuu wane'ewoi. Jaapajala antuushiika anain watija a'ulu jiaain mma eere jaa'innün jikirajia ekirajawaa jüpashinjatü jieyuupalaa jee nekirajia matüjainsalii, jiaja'a eere ju'ulakajünün ekirajawaa apashiinjana naküjalaka na tepichikana kanüikana, maka jaa'in wancee apülanaa e'iratünjatü jüka tü shiimain eeka.

Pütchi katsüinsukat: ekirajawaa apashiinjatü, tepichiirua, outkajaalee mmashijatü, jü'yataala akua'ipaa akaalijirawaa.

Introducción

En los últimos años, se han extendido a lo largo de nuestro país diversas experiencias de educación popular con niñas especialmente a manos de los movimientos sociales u organizaciones de base quienes han asumido la labor pedagógica de formación y cuidado de sus participantes al no encontrar respuestas concretas a demandas de políticas educativas y de cuidado de las infancias por parte del Estado y como forma de construcción comunitaria con las niñas. Mi problema de investigación busca comprender las prácticas de educación popular en el espacio de acompañamiento pedagógico (educación popular) desde la propia voz de las niñas participantes desde la perspectiva interseccional. En la presente investigación tomamos particularmente la experiencia territorial de la organización barrial La Poderosa de los barrios Puertas del Sur y Tierras Argentinas de la ciudad de Bahía poniendo foco en el espacio de apoyo escolar y educación popular. El problema de investigación surge de la propia experiencia biográfica de haber participado de este espacio como promotora de educación durante los años 2019-2022.

Antecedentes

La presente investigación busca continuar una línea de trabajo abierta en el marco del proyecto de investigación “Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”², y como parte de mi tesis de licenciatura otorgado por la Universidad Nacional del Sur (UNS), titulada “Formación de niñxs en fábricas recuperadas, desde la experiencia de educación popular en INCOB.” Distintas investigaciones han abordado experiencias de educación popular³ con niñxs en nuestro país fundamentalmente luego del retorno a la democracia, contexto en donde existió cierto avance legislativo en el campo de la niñez, materializado en constitucionalización de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Sin embargo, estas modificaciones formales no significaron siempre una mejora real en las vidas de los niños, frente a esta situación, diversas organizaciones sociales y políticas han desarrollado experiencias de lucha por una infancia digna con los propios niños como protagonistas (Shabel, 2016). Luego de la protección de los derechos de la infancia y de la juventud sancionada en Argentina en el año 2005 se coloca a las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede comprenderse aislado de los procesos sociales⁴ (A. Padawer, G. Scarfó, M. Rubinstein y M. Visintín, 2008). Específicamente vemos como en los movimientos sociales⁵ se construye cotidianamente la perspectiva de que lxs niñxs y jóvenxs son sujetxs que atraviesan un proceso de progresiva autonomía. Siguiendo esta línea nos encontramos con teorizaciones más recientes en la temática infancia: los nuevos estudios sobre la descolonización del pensamiento, que posicionan a lxs niñxs, como principales protagonistas en la reivindicación de sus derechos (Magistris, 2013; Shabel, 2016; Morales, 2020). Estas teorizaciones nos invitan a un análisis profundo sobre los MS de la infancia como actores clave en las dinámicas populares de América Latina, y nos proponen romper con las miradas y los posicionamientos adultocéntricos (Morales y Magistris, 2018). “El co-protagonismo social y político de lxs niñxs nos interpela a cuestionar el adultocentrismo y caminar hacia la construcción de un nuevo modo de entablar las relaciones sociales” (Morales y Magistris, 2018, p.24). El comprender a la niñez como figura central no pretende invisibilizar al mundo adulto, sino tomarse de manera seria la categoría relacional de niñez, para dar cuenta de cómo se construyen la infancia y la adultez en ese diálogo intergeneracional (Shabel y Morales, 2020). La totalidad de estas investigaciones resultan un gran aporte académico en cuanto a la las realidades y concepciones que atraviesan las niñeces de América Latina y nuestro país especialmente si entendemos que, en el contexto actual en el que se encuentran los barrios populares, las organizaciones sociales y comunitarias ocupan un rol

² Dirigido por la Dr. Jessica Visotsky del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del sur.

³ De ahora en más EP

⁴ La ley 26.061, conocida como "Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes" establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les concierne y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, extendiéndose este derecho a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes. Así como también establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil.

⁵ De ahora en más MS.

fundamental no sólo en relación con la subsistencia alimentaria de la población con la cual trabajan, sino también en cuanto constituyen un eslabón central en la cadena de cuidado y de articulación de responsabilidades familiares y de trabajo para los barrios populares (Pautassi y Zibechi, 2010). En este sentido, se ha evidenciado la importancia pedagógica de los MS que vemos de forma clara en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros (Caldart, 2004; Michi, 2010). Estos dispositivos surgen como demandas propias de lxs sujetxs participantes con el objetivo de generar una construcción colectiva de conocimiento (Di Matteo, 2018; Guelman, 2011; Guelman y Palumbo, 2018; Korol, 2012). Un ejemplo son los llamados “espacios de EP” que demuestran la vigencia de la teoría y práctica propuesta por el pedagogo Paulo Freire, resultando una pieza fundamental para el pensar y hacer de la educación transformadora 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, p.7). De esta forma entendemos que, resulta fundamental revisar los modos de organización y participación territorial de los MS en la actualidad, con el fin de reflexionar acerca de cómo se constituyen las experiencias de EP en relación a las opresiones sistemáticas de clase, género y racismo que se viven en los barrios populares (Visotsky, 2018). Para esto nos proponemos la labor de sistematización de experiencias de EP con niñxs como posicionamiento ético-político entendiendo que, aunque cada experiencia de EP tiene sus singularidades, todas comparten un componente clave: la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como sujetx centrales en su propia liberación.

Marco teórico

Me posiciono desde la perspectiva del paradigma interseccional para pensar las opresiones, entendiendo el entrelazamiento de categorías como lo son: la clase social, el género y la interculturalidad. El concepto de interseccionalidad se inscribe en la sociología de finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista antirracista. (Almendra, 2014, p. 267).

Acerca de la categoría niñez, retomaré los aportes conceptuales de Morales y Magstris (2018), quienes desde su obra “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación” promueven la importancia de valorar y dar entidad a ese aporte novedoso que traen lxs niñxs a la sociedad en que vivimos, a fin de lograr la emancipación. De este modo, adhiero a la contraposición entre niñez e infancia, creyendo que la última categoría es sumamente discriminatoria y adultocentrista⁶, tanto por su significado etimológico, que quiere decir el que no habla: “Incluso, la palabra infante pasó a designar a muchas otras clases de marginadxs sociales, a quienes se les ha vetado de la posibilidad de participar de la cosa pública. Lxs niñxs, lxs locxs, lxs indígenas, las mujeres, y tantxs otrxs subalternxs, muchas veces han sido condenadxs a ese lugar de silencio social: lxs que no pueden ni deben hablar; o peor aún, quienes

⁶ Cuando hablamos de adultocentrismo, 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 Magstris, 2018: p.24)

no merecen hablar y, por lo tanto, es lícito silenciar” (Morales y Magristris, 2018, p. 14)

Por otra parte, en cuanto a la EP como teoría y también como práctica recupero lo propuesto por el pedagogo Paulo Freire (1970) a lo largo de varias de sus obras. La relación teoría-práctica concebida de modo dialéctico en su posicionamiento epistemológico, y en este sentido la EP nacida como alternativa política-pedagógica al servicio de los intereses populares. La educación popular resulta entonces un proceso mucho más complejo e importante que “haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” Paulo Freire (1970, pp. 40- 41).

Método

He optado por el enfoque metodológico cualitativo tal como lo entiende Sirvent (2003) quien sostiene que se trabaja a partir de una pregunta inicial amplia, para permitir flexibilidad y libertad de exploración del fenómeno estudiado sin compromisos cerrados y siendo en el trabajo territorial donde se ajustan preguntas emergentes y más específicas. Como métodos de recolección de datos trabajo con fuentes provenientes de registros de entrevistas individuales. La perspectiva etnográfica ha permitido, explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, esto es, cómo éstos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones (Guber, 1990). Como diseño de investigación tomo los aportes de la etnografía colaborativa, enfoque científico que surge como proceso de reflexión y problematización del modelo etnográfico clásico (Katzer y Samprón, 2011). La especificidad de la “etnografía colaborativa” como enfoque teórico reside según Lassiter (2005) en que se encuentra centrada en el compromiso ético y moral siendo la colaboración con los sujetos de estudio un principio explícito y guía para la investigación. Fals Borda (1987), Figueredo (2015), Brandão (2001) nos recuerdan 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. El trabajo de campo entonces pasa a ser entendido como un proceso que resulta de una construcción dialógica con la comunidad a través del establecimiento de un vínculo que posibilite la continuidad y que no se reduzca a un mero medio para la construcción de la obra. El trabajo de campo es una labor que he realizado en los últimos años a través de mi participación como promotora de educación en el espacio estudiado (“seño”). Las entrevistas son analizadas a través del método comparativo constante: se trata de 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 (Sirvent, 2003). Se realizará un registro de la observación, entrevista o documento, mediante un registro a tres columnas: observaciones, columna comentarios y columna Análisis. “La organización de la información recolectada en estas tres columnas de la ficha, es un medio para objetivar ideas previas y emociones del investigador, con el fin de entamarlas con los significados de los actores” (Sirvent y Rigal, 2012, p.110).

Algunas discusiones devenidas del trabajo de campo

Las categorías emergentes a partir del análisis comparativo constante de las entrevistas realizadas son:

a. Educación popular feminista: rol de cuidado y educación sexual integral

“a mí para en ese entonces me sirvió una banda al apoyo y más que ayudar y así con los deberes, también me ayudaba como que a despejarme de todo ese momento intenso”
(Entrevista a Nahomi)

Puede notarse en base a lo comentado en las entrevistas que el espacio es mencionado por algunos de lxs niñxs como “un espacio de contención” dando gran importancia a “lo vincular” ya se entre la relación de niñxs y “seños” así como también con otros niñxs y de lxs propios niñxs consigo mismo “iba más seguro a la escuela y que entendía y que iba a entender todo” (Entrevista Israel), más tarde el mismo entrevistado nos comenta: *“hay más niños seguro que no entienden las cosas que le enseñan en la escuela y capaz que no le dé miedo hablar con la otra seño de la escuela y con la del vagón capaz hable y entienda más todo lo que no entendía”*. Vemos dos vinculaciones que logran aflorar de esta experiencia: La primer vinculación que logramos hacer en base al testimonio de lxs niñxs participantes y de los lineamientos políticos pedagógicos de la organización La Poderosa, quienes actualmente vienen reclamando desde sus asambleas barriales salario para las cocineras comunitarias, entre un sinfín de otras actividades como desarrollar distintos frentes en las barriadas (frente de género y disidencias, frente de educación, fútbol popular y mixto, frentes alimentarios, entre otros) todas practicas vinculadas a la perspectiva del feminismo y educación popular con el objetivo de poder transformar la realidad en los barrios siendo uno de los objetivos de la educación popular: la relectura de la realidad, de nuestras prácticas, del saber popular y de los contenidos de la cultura, haciendo posible una apropiación crítica de los mismos (Korol, 2007, p.4).

Específicamente si hablamos del espacio de acompañamiento pedagógico vemos que lxs niñxs sienten un gran vínculo con el espacio directo desde el cuidado comunitario sobre esto nos habla Maffia en Korol (2007) para que un sujeto sobreviva debe haber una comunidad que lo reciba amorosamente, no de cualquier manera, porque ningún sujeto sobreviene aisladamente. El sujeto necesita entrar en un espacio donde debe ser esperado por otros seres humanos. Debe ser contenido amorosamente y cuidado durante tiempo por esa comunidad, porque si no muere (p. 50).

Por otro lado, vemos una relación entre la practica educativa en el espacio con los lineamientos curriculares de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral⁷, así como también de la Ley de la 36 Provincia de Buenos Aires N° 14.744. De la misma manera, se entiende como ESI “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Además, los contenidos y modelos pedagógicos presentes

⁷ De ahora en más ESI.

en dicho espacio, sobre esto nos comenta Nahomi entrevistada que, en su momento fue alumna y ahora es “seño” del espacio: *“De mi punto de vista, porque yo también fui alumna, fue lindo porque había como un cierto respeto y una cierta confianza hacia los alumnos. Porque parte de lo que enseñaban era como que uno podía contarles a ellas cómo se sentían, y como que había cierta confianza también en sí, y que eso se fue generando a medida que iban pasando el tiempo. O sea, mientras más yo iba porque tenía tareas, era como que se formó un vínculo re lindo.”* Podemos entonces enmarcar la práctica dentro de algunos de los propósitos formativos de la ESI, Por ejemplo: Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos; promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad; presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión; desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.⁸

b. Alfabetización y educación popular: la interpretación del mundo para crear otros mundos

“ayudan a los niños a aprender a leer, que sepan los números, que sepan hablar bien. En este barrio nada más no también en otros barrios también se necesita.”
(Entrevista Thiago)

Una de las categorías que surge del análisis de las entrevistas es la gran importancia del espacio como espacio de alfabetización para lxs niñeces, hacen hincapié especialmente en la lecto-escritura y las operaciones matemáticas básicas como actividades vivenciadas de aprendizaje. Nos comenta una de las entrevistadas: *“gracias a las seños, yo aprendí una banda de cosas, como, por ejemplo, multiplicar y dividir.”* (Entrevista aylen)

Entendemos a la educación como una necesidad y un derecho humano y social para todas las personas, a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la realización de esta necesidad y el cumplimiento de este derecho no están garantizados para todos por igual. Para muchos jóvenes y adultos de nuestro país, la educación es una carencia más en un mundo de pobreza que tiende a reproducirse, asociada a la desigualdad entre clases sociales, así como a situaciones de discriminación e injusticia social⁹. Los análisis muestran su asociación principal con la situación de pobreza (medida a través

⁸ Disponible en lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación, Consejo Federal, and C. F. E. Resolución. "Lineamientos curriculares para la educación sexual integral-Programa nacional de educación sexual integral-Ley Nacional: N° 26.150)

⁹ Según el censo nacional INDEC de 2010, en Argentina se registran 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo cual representa el 1,8 % de la población. Estos datos se agravan, según investigaciones antecedentes, al considerar que, de las personas de 15 años y más que alguna vez asistieron pero que ya no asisten a la escuela, el 12,8 % posee como máximo nivel educativo alcanzado sólo el primario incompleto; se trata de 3.117.102 personas.

de las Necesidades Básicas Insatisfechas NBI) y con las diferencias regionales dentro del país (Sirvent y Llosa, 2001). Se trata de los escalones de mayor vulnerabilidad y de vulneración de derechos, en el marco de una situación educativa de riesgo.

En este sentido la labor realizada por las “seños” y la asamblea de “La Poderosa” en general viene a tratar de transformar desde la alfabetización popular estas realidades, nos dice Aylene niña entrevistada: *“Yo digo que sí es muy necesario que haya en cada rincón, en cada barrio, un apoyo escolar. Porque por ahí nuestros padres no tienen tiempo, que se la pasan trabajando, y no tienen tiempo de ayudarnos, hacer la tarea, y por ahí nosotros no entendemos nada y no hay nadie para ayudarnos. O también, porque capaz, algunos padres no terminaron ni siquiera la secundaria o la primaria, y no entienden nuestras tareas para poder ayudarnos, y por eso es necesario que haya apoyo escolar en cada rincón del planeta.”* Por otra parte, Nahomi nos aporta: *“hoy en día para pagar una particular está re caro. Entonces, está bueno también por ese lado que haya apoyo escolar así en cada barrio, porque hay más chicos que todavía les cuesta, tipo, que les cuesta aprender y eso”* (Entrevista Nahomi) Es entonces cuando la alfabetización se vuelve parte de un proceso más grande, cuando Freire (1982) 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”* (p. 63) La importancia de lo vivenciado por estas niñas entonces es allí donde los lazos comunitarios unen las vidas y experiencias en el espacio de acompañamiento pedagógico de La Poderosa, logrando soñar algo nuevo desde las prácticas de educación popular como nos comenta Korol (2012) *“Concebimos a la Educación Popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, y no como pedagogía para los oprimidos y oprimidas. A nuestro entender, el sujeto de la educación popular está constituido fundamentalmente por los movimientos populares que se organizan en procesos de resistencia, y que conciben a la educación como una de sus dimensiones organizativas”* (p.2).

Referencias bibliográfica

- Brandão, C. R. (2001). Repensando a pesquisa participante. 2 reimp. São Paulo: Brasiliense.
- Caldart, R. (2004). Pedagogia do Movimento Sem Terra. Editora: Expressão Popular. São Paulo.
- Fals Borda, O. (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, 86:271-90.

- 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.
- Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.
- Guelman, A. (2011). *Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas*. En Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (Coords). (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires. Editorial El Colectivo/ CLACSO. Cap. 7.
- <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Katzer, L., y Samprón, A. (2011). *El trabajo de campo como proceso. La etnografía colaborativa como perspectiva analítica*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (2), 59-70.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.
- Korol, C. (2012). *La educación popular en clave de debate*. Recuperado de: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245>.
- Lassiter, Eri (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chiago Prees
- Ley 26.061, conocida como "Ley de Protección Integral de los Derechos de las Ley de la 36 Provincia de Buenos Aires N° 14.744.
- Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral
- Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A., & Santos, H. (2001). *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. *Revista Brasileira de Educação*, 22-34.
- Maffia, D. en Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. CLACSO.
- Matteo, J. Di (2018). *Autogestión: una mirada desde la educación popular*, en Guelman, A. y Palumbo, M. (Coords). (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires. Editorial El Colectivo/ CLACSO.
- Morales, S. (2020). *Movimientos sociales y participación política de niñas y niños: Una aproximación a la experiencia pedagógico-política de La Miguelito Pepe*.

- Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos, (10), 22-38.
- Morales, S. J., y Shabel, P. N. (2020). El Gritazo. Análisis de una manifestación de niños y niñas por su derecho a trabajar ya participar. *Millcayac*, 7(12), 319-341.
- Niñas, Niños y Adolescentes". Disponible en: <https://amsafe.org.ar/wpcontent/uploads/PDFs/NORMATIVA/ley-26061-de-proteccion-integral-nias-niosy-adolescentes.pdf>
- Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M., & Visintín, M., (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(1), 141-153.
- Pautassi, L. C., & Zibecchi, C. (2010). La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. CEPAL.
- Shabel, P. N. (2016). Aprender desde la organización: Prácticas formativas de niños y niñas en una organización social. *Praxis educativa*, 20(1), 37-46.
- Shabel, Paula Nurit (2016). Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, N°10. Octubre, Buenos Aires. ISSN 2250-723x.
- Sirvent, M. T. (2003). La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. *Cahiers des Amériques latines*, (42), 81-100.
- Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:
- Visotsky, J. A. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), pp. 155-171.

Biodata

Romina Belén Cané: Educadora popular. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Docente de nivel superior modalidad artística. Forma parte del equipo del proyecto de extensión universitaria “Educación Popular, Derechos Humanos y Participación Social desde la Extensión Universitaria.”, del Departamento de Ciencias de la Educación. Integrante del proyecto de investigación: “Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”, del Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.