

Infancias y educación popular en contexto de pandemia: reflexiones sobre experiencias político-pedagógicas con niñas y niños de clases populares

Rocío Fatyass¹

Resumen

En esta sistematización de una experiencia político-pedagógica relevante se problematiza, en el contexto de pandemia 2020, las emergentes y diversas relaciones formativas, recreativas y de asistencia material que se sostuvieron desde el Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA), en el que participan niñas y niños de clases populares, habitantes de un territorio empobrecido de la ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina. En el desarrollo se describe, desde un método etnográfico, las transformaciones en las interacciones cotidianas y en el espacio de actuación del CEPIA a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio, y se analiza los nuevos desafíos de esta propuesta durante la configuración pandémica. Asimismo, introduce diálogos entre la perspectiva de la educación popular y los nuevos estudios sociales de la infancia. Los hallazgos permiten reconocer a las niñas y los niños como agentes sociales, capaces de adaptarse a los cambios, resolver y resignificar estas eventuales condiciones, que se encuentran también unidas a procesos de desigualdad social persistentes.

Palabras clave: infancias, educación popular, pandemia.

¹Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. ✉ rociofatyass@gmail.com ORCID:0000-0003-1879-5828.

Fecha de Recepción: 06 de abril de 2021

Fecha de Aceptación: 05 de mayo de 2021

Childhood and popular education in the context of a pandemic: reflections on political-pedagogical experiences with girls and boys from popular classes

Rocío Fatyass¹

Abstract

In this systematization of a relevant political-pedagogical experience, I problematize, during the context of the 2020 pandemic, the emerging and various training, recreational and material assistance relationships that were held by the Center for Popular Education for Children and Adolescents (CEPIA), in which girls and boys from the popular classes participate, who inhabit an impoverished territory in the city of Villa María, Córdoba, Argentina. In the development, I describe the transformations in daily interactions and in CEPIA's space of action based on social, preventive and compulsory isolation, and I analyze the new challenges of this proposal during the pandemic configuration, from an ethnographic method. I also introduce dialogues between the perspective of popular education and the new social studies of childhood. The findings allow us to recognize girls and boys as social agents, capable of adapting to changes, resolving and resignifying these eventual conditions, which are also linked to persistent social inequality processes.

Key words: childhood, popular education, pandemic.

¹Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. ✉ rociofatyass@gmail.com
Reception Date: April 06, 2021
Acceptance Date: May 05, 2021

1. Introducción

En este informe sobre una propuesta pedagógica (política) relevante, sistematizo análisis y reflexiones vinculadas con procesos de investigación e intervención en el Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA) al que asisten, aproximadamente, treinta niñas y niños de entre 5 y 12 años de edad. El CEPIA está ubicado en un barrio con índices de pobreza situado en la periferia de una ciudad mediana, como es Villa María, en la provincia de Córdoba, Argentina.

Mi inscripción en esta situacionalidad se enlaza con acciones colectivas, de docentes, graduados, estudiantes e investigadores(as) del campo de las ciencias sociales, quienes conformamos, junto con las niñas y los niños y sus familias, el CEPIA. En esta oportunidad, recupero las acciones de educación popular llevadas adelante por esta organización sociocomunitaria durante el contexto de pandemia 2020.

La historia del barrio está vinculada al establecimiento de las playas de maniobra de trenes en el lugar. A consecuencia de la privatización y cierre de ramales de trenes durante la década de 1990, las y los habitantes vivieron un proceso de deterioro en sus condiciones de trabajo, ingresos y eventualmente en su patrimonio, situaciones que se fueron acrecentado por la crisis de 2001. A partir de 2003, se abrió una etapa de mejora de la infraestructura barrial con financiamiento nacional. Con el cambio de signo político del gobierno nacional en 2015, las condiciones de vida de las familias nuevamente empeoraron de forma notable. Hoy el territorio cuenta con varias organizaciones comunitarias, instituciones estatales y servicios, aunque estos últimos se encuentran desigualmente distribuidos.

Muchos(as) de los(as) habitantes atraviesan situaciones de pobreza estructural y, en algunos casos, de manera intergeneracional. Casi la totalidad de las familias tiene al menos un integrante que lleva adelante estrategias laborales (formales o informales) y, a la vez, 49 % de los hogares son pobres y 21 % son indigentes según datos obtenidos en el segundo semestre de 2018 por el equipo de investigación de la Universidad Nacional de Villa María dirigido por Paula Pavcovich. Es necesario indicar que en ese periodo el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) de Argentina estableció la línea de pobreza entre 10.253 pesos hasta 20.938 pesos de ingreso total promedio, mientras que la línea de indigencia se determinó con ingresos monetarios menores a 10.252 pesos.

En esta situacionalidad, a partir de un trabajo sostenido en el tiempo y en el territorio desde 2011, el CEPIA brinda espacios de aprendizaje y recreación vinculados con las artes visuales y plásticas, la música, la literatura y las ciencias, en clave de educación popular y a partir de diversos dispositivos.

La educación popular parte de la concepción de la enseñanza como un acto político. Las prácticas pedagógicas nunca son neutrales, por ello la lógica de educación popular nos convoca a la acción-reflexión-acción (Freire, 2014), es decir, a preguntarnos qué, cómo, para qué, contra qué y contra quiénes sostenemos nuestras intervenciones, que, en cuanto tales, demandan instancias de investigación situadas. Siguiendo las líneas freireanas, resulta menester conocer el contexto concreto de actuación para generar saberes sobre nuestras propias prácticas y las de los otros y mejorarlas dialógicamente a favor de “ser más” (Freire, 1997) como posibilidad de reinventar y transformar el mundo circundante, conscientes de los condicionamientos de clase, género, edad, etnia, localización u otros.

El colectivo CEPIA lleva adelante tres clivajes de acción política-pedagógica (Freire, 1997, 2008, 2011, 2014) superpuestos que introducen prácticas efectivas y momentos de producción teórica para reelaborar críticamente las intervenciones: 1) talleres de educación popular con y para niñas, niños y adolescentes, sumado a procesos de alfabetización que permiten acompañar y fortalecer las trayectorias educativas formales de estas infancias y adolescencias; 2) espacios de visibilización, en la ciudad y en los ámbitos académicos, de la problemática asociada a la niñez y la juventud, lo que involucra procesos de asesoramiento, investigación, divulgación y publicación de las indagaciones, y 3) plenarios de formación desde los cuales se cuestionan y replantean las actividades del proyecto, a partir de momentos y tareas de lectura, reflexión y planificación pedagógica.

La crisis mundial epidemiológica inaugurada a principios del año 2020 impactó en la organización social, económica y política de los países, y desembocó en el aislamiento social, preventivo y obligatorio a partir de protocolos de prevención. En este marco, se modificaron las interacciones cotidianas que el CEPIA sostenía con las niñas, los niños y sus familias, se transformaron las instancias educativas formales y no formales y se agravaron las actividades de resolución económica de las poblaciones en territorios empobrecidos.

En este singular contexto, los objetivos de este informe pedagógico se basan en sistematizar las emergentes y diversas relaciones formativas, recreativas y de asistencia material que se sostuvieron desde el CEPIA, principalmente con niñas y niños y, en menor medida, con sus grupos familiares, durante 2020. Vale aclarar que, como parte de la organización comunitaria, cuento con el consentimiento informado para desarrollar estas reflexiones.

La metodología de construcción de datos se centró en el registro etnográfico y en su posterior análisis desde marcos conceptuales que ponen en diálogo, principalmente, la educación popular con los nuevos estudios sociales de la infancia (Gaitán, 2006) que

admiten a las niñas y los niños como agentes sociales dignos de ser estudiados “por derecho propio” (Jenks, 1996), visibilizando las capacidades y las habilidades infantiles históricamente negadas, entre otras perspectivas en conexión, como la teoría bourdiana.

Vale indicar que la etnografía (Guber, 2001) como método permite caracterizar cualitativamente, comprender y analizar el modo en que los agentes sociales viven y significan en prácticas y discursos los fenómenos sociales. La etnografía, como experiencia y como texto, posibilita, igualmente, el encuentro entre quien investiga y los(as) participantes y genera un conocimiento que no es ni la explicación nativa ni el esquema teórico inicial, sino una forma de dar a conocer el nuevo arreglo que emerge de lo concreto vivido. En este sentido, resulta pertinente indicar que la educación popular se encuentra unida a este tipo de indagación poniendo en práctica una especie de socioanálisis, pues resulta de fundamental importancia que las educadoras y los educadores populares construyan nuevas formas de ser adultas y adultos renovando el diálogo intergeneracional con las infancias y juventudes.

Por su parte, las técnicas metodológicas fueron, centralmente, la observación participante y la conversación con intención a partir de los vínculos sustantivos y duraderos cultivados con las niñas y los niños, superando los tratamientos que inscriben la “voz” de la infancia de modo fragmentado, escueto y despolitizado (Fatyass, 2020). El corpus etnográfico se compone así de treinta notas de campo para el trascurso del año 2020.

En el siguiente desarrollo describo, en primer lugar, los cambios en las relaciones sociales y en el espacio de actuación del CEPIA a partir del aislamiento social, al tiempo que introduzco los nuevos desafíos de esta experiencia de educación popular en la configuración pandémica. En segundo orden, discuto cómo las niñas y los niños demostraron habilidades y competencias sociales para adaptarse a la coyuntura, resolver y resignificar las eventuales condiciones de existencia, que igualmente se encuentran unidas a procesos de desigualdad social persistentes (Tilly, 2000).

De tal manera, la educación popular rompe con la mirada de la instrucción como pura transferencia mecánica de contenido que va de manera unidireccional desde las educadoras y los educadores hacia las niñas y los niños, así como cuestiona los patrones adultocéntricos y sociocéntricos socialmente imperantes (Bustelo, 2011), reconociendo a las niñas y los niños como interlocutores válidos y como sujetos sociales competentes, conocedores del mundo que habitan, preparados para desarrollar prácticas de reproducción social y para resignificar los puntos de vista y las moralidades dominantes que se aglutinan en las intervenciones de los(as) adultos(as) hacia ellas y ellos. Estas habilidades infantiles se producen de acuerdo a condiciones de vida desiguales específicas, en el marco de relaciones de poder intergeneracionales y de manera disposicional (Fatyass,

2020; Bourdieu, 1999; Ortner, 2016).

La educación popular no se agota meramente en las instancias de transmisión de conocimientos formales, envuelve un compromiso total que introduce prácticas múltiples, ambivalentes y superpuestas a favor de la emancipación social, tal como veremos.

La propuesta de sistematización pedagógica cierra con algunas conclusiones, enfocadas en innovaciones sociales y pedagógicas a partir de la tríada infancias, educación popular y coyuntura de pandemia.

2. Transformaciones en las relaciones sociales en contexto de pandemia

2.1. Nuevos desafíos para la educación popular

El Covid-19 reconfiguró tiempos y espacios en la vida cotidiana, y esto claramente impactó en los encuentros entre las niñas, los niños y los(as) educadores(as) del CEPIA. En principio, se vieron suspendidos los talleres semanales en la “casita”, espacio donde se desarrolla el CEPIA. En la primera fase del aislamiento², la información sobre las medidas de actuación y prevención aún eran recientes y, en parte, difusas, por lo cual el equipo decidió retirarse de la presencialidad en el territorio. No obstante, se sostuvieron modalidades de comunicación con las niñas, los niños y sus familias, especialmente con sus madres, quienes suelen estar a cargo de los procesos de cuidado y crianza de niñas y niños.

A partir de una base de datos que el CEPIA poseía de años anteriores y la posterior actualización de los teléfonos de las familias (entre otras informaciones), se generó un grupo WhatsApp para sostener el diálogo con las niñas y los niños. Allí semanalmente consultábamos sobre cómo se encontraban y sentían quienes antes asistían a los talleres de educación popular. Fue notable aprender que muchas niñas y niños estaban agobiados por la nueva rutina escolar, a partir del desarrollo de tareas, organización de fotocopias y constantes entregas de modo online, sin la posibilidad de compartir tiempo con las

²En Argentina se utilizó el concepto de “fases” para explicar el avance del virus y diferenciar las medidas que se adoptan para cuidar la salud de las y los habitantes. De tal modo, se estipuló: la fase uno, el aislamiento estricto; la dos, el aislamiento administrativo; la tres, la segmentación geográfica, y la cuatro, la reapertura progresiva. En particular, la fase uno, de mayor restricción, delimita la circulación a horarios estipulados (hasta las 18 horas), suspende actividades económicas, educativas, religiosas y deportivas en forma presencial, y solo se habilita la apertura de comercios considerados esenciales (vinculados con la venta de alimentos), a partir de la modalidad de envíos a domicilios, entre otras especificaciones.

compañeros(as) y maestras(os).

Desde nuestro lugar como educadoras y educadores llevamos adelante prácticas de apoyo escolar de manera virtual con aquellos(as) que presentaban dificultades para comprender ciertas actividades ante la no presencialidad de las(os) maestras(os) y/o se encontraban solos(as) debido a que sus madres y/o padres trabajaban y/o no contaban con los conocimientos para asistir escolarmente a sus hijos(as). A su vez, estas intervenciones estuvieron dirigidas a aquellos(as) que no tenían en sus hogares los recursos materiales para el desarrollo de las tareas por ausencia de manuales, libros, acceso a internet, entre otros aspectos.

En este punto, la pandemia profundizó las desigualdades que atraviesan las trayectorias sociales y escolares de las niñas y los niños de clases populares a causa de que los recursos materiales y culturales se encuentran desigualmente distribuidos. La niñez era, antes de la pandemia, una de las poblaciones más vulnerables a la pobreza en todas sus formas (UNICEF, 2020). Se trata de una población que, en el actual contexto, no solo profundiza sus privaciones, sino que probablemente amplía sus desigualdades sociales. Tanto es así que la principal iniciativa política del gobierno entrante en 2019 en Argentina fue el Programa Alimentar. La situación de aislamiento social obligatorio tuvo efectos varios sobre este grupo etario, por ejemplo, consecuencias en los regímenes de vacunación y atención preventiva de la salud del niño sano, cuyos calendarios se vieron afectados. Otro derecho infantil que queda en una evidente situación de vulnerabilidad es la educación.

Lo anterior permite señalar cómo el acceso a la enseñanza, la información y la comunicación deben ser ponderados como derechos sustantivos e integrales. En particular la escuela pública en la historia sociopolítica de Argentina compromete al Estado como responsable central para lidiar con los procesos de transmisión intergeneracional de la pobreza. En nuestro trabajo con los grupos familiares del barrio, nos encontramos con una mayoría de adultas y adultos con trayectorias escolares fragmentadas (Kessler, 2014), es decir, ellas y ellos no habían finalizado sus estudios de primaria y/o secundaria, lo que dificulta el acompañamiento pedagógico en contexto de pandemia.

Es más, según, las conclusiones del Observatorio de la Deuda Social en Argentina (Tuñón & Sánchez, 2020), no se trata únicamente de advertir sobre disparidades en el acceso a la tecnología y la conectividad implicadas en los procesos educativos actuales, sino que es necesario indicar las profundas inequidades a nivel del clima educativo en los hogares que vehiculiza más o menos las rutinas y procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el contexto del hábitat en que estos son posibles (que incluye el espacio físico adecuado para hacer tareas y concentrarse en ellas).

Al mismo tiempo, estos señalamientos admiten poner en cuestión el mito de la meritocracia basado en la creencia del esfuerzo individual como medio para alcanzar los objetivos en la carrera social (Dubet, 2011). Al contrario de esta visión, los procesos escolares se constituyen en el marco de desigualdades estructurales de larga duración, que actualizan las segregaciones en coyunturas atravesadas por la actual crisis económica, social y epidémica.

Bajo estas desigualdades, en el mencionado grupo de WhatsApp, los niños y las niñas actuaron de modo activo y sin la intervención dirigida de los(as) adultos(as), gestionando y enviando fotos de sus mascotas, familiares, comidas que preparaban, compartiendo canciones u otras actividades, como una forma de estar juntos(as) a pesar del distanciamiento físico. Asimismo, las educadoras y los educadores organizamos semanalmente envíos de trabalenguas, cuentos y juegos que se podían resolver a distancia, a partir del convencimiento político-pedagógico de que el bienestar y el aprendizaje de estas infancias no expira en el desarrollo de las tareas escolares.

La educación popular debe comprometerse desde ofertas creativas, no solo actuar para resolver demandas que pueden presentarse más urgentes en estas poblaciones. Afrontar situaciones límites, como la actual, requiere de momentos de esparcimiento, ensayos de preguntas y respuestas, y recursos literarios y lúdicos para la simbolización del “nuevo mundo”. Justamente, a partir de esta red virtual que garantizamos desde el CEPIA, las niñas y los niños exponían sus propias inquietudes sobre la pandemia, hacían dibujos para representar el virus y manifestaban sus expectativas de reencontrarnos pronto.

Ahora bien, no todos y todas podían estar y participar dentro de las posibilidades de la aplicación de WhatsApp, que, si bien puede ser usada ante la ausencia de datos móviles, requiere de la presencia de un dispositivo celular. Algunas niñas y niños, aquellas(os) que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, no contaban con un celular y/o la disposición del mismo variaba en función del uso de otros integrantes del grupo familiar. También, determinados celulares no estaban en condiciones de descargar, acceder y archivar el material que se intercambiaba debido a su estado obsoleto, dejando fuera de circuito a muchas(os) niñas(os) y poniendo en tapete que no todas y todos tenemos las mismas oportunidades para permanecer en esta red social. De igual modo, desde el equipo del CEPIA intentamos asesorar sobre ciertas modalidades para hacer más eficientes los celulares disponibles, pero ello fue dificultoso.

A partir de aquí, fuimos resistematizando nuestra información disponible sobre las condiciones de vida de las familias, mantuvimos el contacto con los(as) adultos(as) responsables de los hogares de modo más permanente y sustantivo y, en pos de un plan acción acorde a la circunstancia, apuntamos las distintas situaciones que ahora

se presentan: 1) espacios de trabajo informal que se veían interrumpidos, sobre todos aquellos vinculados con obras de construcción y/o el servicio doméstico; 2) falta de recursos alimentarios y/o de higiene personal; 3) dificultades para acceder a los nuevos requisitos escolares, por ejemplo, en torno al material fotocopiado, sumado al acceso restringido a internet, y 4) problemáticas de salud, no solo en estrecha vinculación con el Covid-19, sino otras emergentes, como estados de pánico, entre otras situaciones.

Desde una mirada más macro, resulta significativo introducir el relevamiento llevado a cabo en el mes de julio de 2020 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) denominado “Encuesta de percepción y actitudes de la población”, que apunta que 45 % de los hogares en Argentina declaró que sus ingresos laborales se redujeron en comparación con su situación previa a la pandemia. Además, ante la desvalorización de los ingresos, algunos hogares (24 %) tuvieron que dejar de pagar algún servicio.

Frente a estas adversidades, las acciones del CEPIA comenzaron a multiplicarse. Entre ellas, fue necesario informar sobre los protocolos, las vías de comunicación y los agentes para la asistencia médica u otra, brindar información clara, articular con otras instituciones barriales y por fuera del vecindario, y conocer e investigar sobre otras experiencias de organizaciones comunitarias que se encontraban trabajando con infancias en situación de pobreza en el marco del aislamiento.

En efecto, nos interiorizamos sobre diferentes mecanismos y produjimos nuestros propios dispositivos para asistir a estos grupos poblacionales. Algunas de estas injerencias implicaron, por ejemplo, el asesoramiento sobre el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), que es un seguro social de Argentina que se entregó a trabajadores(as) informales y monotributistas de las primeras categorías durante la emergencia social debido a la pandemia. Los acompañamos en la realización de algunos trámites implicados en esta transferencia de ingresos que reorganizó gran parte de las estrategias de reproducción social de estos grupos. La “Encuesta rápida” de UNICEF (2020) confirmó que el sistema de protección social en Argentina tiene una cobertura alta: 57 % de los hogares con personas menores de 18 años recibe algún tipo de transferencia. En particular, 47 % de los hogares encuestados afirmó haber accedido al Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), 31 % al bono extraordinario por la asignación universal por hijo (AUH), 5 % recibió el bono de jubilados y 36 % accedió a la Tarjeta Alimentar u otros mecanismos de apoyo alimentario.

Desde el CEPIA integramos, por ende, diferentes redes de recursos y nos articulamos con actores del sector privado, de la Universidad Nacional de Villa María y/o con agentes municipales-estatales para brindar bienes materiales y de salud, en particular de higiene

menstrual, que emergieron como una necesidad para algunas familias dado su costo.

Sostuvimos e invertimos recursos humanos y económicos sobre todo en nuestra huerta agroecológica, originada a principios de 2020. Generamos un plan de riego, desmalezamiento y cosecha acorde a los protocolos, para gestionar bolsones de alimentos saludables para las familias, a pesar del gran esfuerzo que implicó mantener en buen estado este espacio sin la presencia cotidiana.

Avanzado el proceso de la pandemia, ya fuera de la fase uno, la huerta contó con la participación de las niñas y los niños, en grupos divididos y con el uso debido del tapaboca. Alrededor de la huerta, en grupos pequeños, en el segundo semestre de 2020, nos reencontramos en la “casita”, aún sin poder abrazarnos. A partir de aquí pudimos sostener otras interacciones con las niñas y los niños, escucharlos sin mediaciones tecnológicas. Ellas y ellos disfrutaron de este breve momento en el cual ayudaban con el corte de algunas verduras, quitaban algunas malezas, usaban y jugaban, al mismo tiempo, con la carretilla. Lazos, saberes y sabores que nos reunían nuevamente.

Los recursos materiales que brindamos no solo apuntaron a las necesidades de supervivencia, desde el equipo del CEPIA admitimos que las niñas y los niños de clases populares son sujetos de derecho en diálogo con un horizonte político que se encuentra unido a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), por lo cual su bienestar requiere de otros bienes que no culminan en una alimentación básica. Por ello, repartimos postrecitos y chocolatada que preparábamos en la “casita” que, con los resguardos necesarios, las niñas, los niños y sus madres retiraban.

Sumado a esto, consideramos sustancial que las niñas y los niños tuvieran acceso a otros bienes, de tipo cultural, y escogimos, según las edades, libros para leer en casa y regresar a la biblioteca del CEPIA, mientras otros cuentos fueron de regalo. Compartimos, además, témperas y otros elementos de librería para que las niñas y los niños pudieran crear, disfrutar y distenderse en sus hogares. A partir de estas producciones infantiles, confeccionamos una red de dibujos en el frente de la “casita”, que daba cuenta de que aún estábamos allí. En estos dibujos, las niñas y los niños trazaban sus deseos de regresar a la “normalidad”, bosquejaban reflexiones sobre cuidarse y cuidar al otro, emergían algunas preocupaciones infantiles acerca de la falta de recursos y se delineaban agradecimientos al trabajo de la organización.

Estas últimas modalidades de actuación y las experiencias infantiles que se iban instituyendo permiten apuntar algunas deliberaciones, al menos, en dos direcciones centrales. Por un lado, las organizaciones sociales comunitarias inspiradas en la educación popular deben constantemente repensar sus intervenciones, intentando correr el límite de lo posible hecho cuerpo, pensamiento y territorio en estas niñas y niños. Para esa apertura

es necesario exponerlos(as) a nuevas condiciones sociales: “los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente” (Bourdieu, 1999, p. 211). Bajo esta línea de pensamiento, si la mayoría de las distribuciones filantrópicas en los barrios populares distribuían bolsos con alimentos a base de harinas, resulta necesario interrogar qué otros recursos son esenciales de asegurar en redes que aspiren al cuidado integral de las infancias, no solo a su mera asistencia.

Por otro lado, las niñas y los niños participan de los arreglos familiares, de los procesos de intercambio, de las estrategias de vida de sus grupos de parentesco, no solo los(as) adultos(as). Esto lleva a pensar cómo trabajamos a partir de esas participaciones infantiles, qué mediaciones son necesarias para no violentar las experiencias de las niñas y los niños, sobre todo en contextos adversos, pues nos encontramos con que muchas veces eran las niñas y los niños quienes se encargaban de buscar y gestionar los recursos brindados por las organizaciones.

A medida que se fueron habilitando servicios acordes a los protocolos en la provincia de Córdoba y en vastos lugares del país, incluso actividades de esparcimiento para los mayores, como los restaurants y/o los bares, no es menor visibilizar que los sujetos infantiles seguían esperando poder salir. En torno a ello, la encuesta realizada por el Observatorio de la Deuda Social en Argentina (Tuñón y Sánchez, 2020) revela que, para muchas poblaciones, incluidas las infantiles, las salidas recreativas son un factor percibido como positivo respecto de la salud mental y emocional, incluso dentro de las estrategias de cuidado y crianza.

Empero, las niñas y los niños no pudieron aparecer en el espacio común hasta avanzado el año de pandemia y sus respectivas fases. Ellas y ellos recibieron menos explicaciones sobre lo sucedido y respecto de las medidas tomadas desde las políticas públicas (nacionales y/o provinciales). Ellas y ellos incluso fueron presentados en la opinión pública hegemónica como un grupo particular que provocaría aumentos en los contagios, sin constar evidencias científicas sobre dicha acusación, grupo que debía ser protegido y excluido, a expensas del sentido común que actualiza modalidades de confinamiento para las infancias, especialmente para la “infancia pobre” que históricamente ha sido relegada del ámbito público y perseguida.

Más allá de esto, registramos, desde una posición rebelde y cotidiana de la infancia subalterna, que las niñas y los niños hallaban intersticios para encontrarse en la calle y/o en las veredas de sus hogares entre los grupos de pares más cercanos, para poder conversar y/o improvisar algún juego breve. No obstante, su anterior circulación territorial extendida (incluso institucional) y el esparcimiento en el espacio comunitario se

vieron disminuidos. Con esto no queremos introducir lecturas culpables sobre las infancias de clases populares como sujetos que no acatan el orden establecido a favor del bien general, sino indicar que la vida cotidiana en el barrio circunscribe otros espacios y temporalidades infantiles que las educadoras y los educadores, como las propias políticas sociales, debemos tener presente para reconsiderar nuestras intervenciones y sentidos de deseabilidad para el bienestar de estas niñas y niños.

Tuvimos que reinventar entonces nuevos espacios donde pudiéramos estar juntos. Si permanecer “adentro” de las instituciones estaba prohibido, tuvimos que recrear un “afuera”, un espacio propio. Un educador y/o una educadora tienen la responsabilidad de encontrar maneras de reencantar el mundo que habita junto con otros.

En este punto, me interesa hacer un alto en la modalidad de caminar (y detenerse) como una práctica política y pedagógica (Martínez Morales, 2016) que produjimos en este contexto junto con las niñas y los niños, y como una forma de investigación para acercarse a las experiencias vividas (Williams, 1997) por los actores sociales, mientras se permanece junto a ellos, en el intento de no investigar simplemente sobre los niños(as), sino con las niñas y los niños desde una etnografía en movimiento. Trabajar con niñas y niños desde la perspectiva freireana supone saberlos conocedores y productores del mundo, así como los adultos y las adultas, aunque desde diferentes posiciones y experiencias socialmente estructuradas, no por eso lineales, ni fatales.

Si bien antes de la pandemia, las niñas y los niños de clases populares solían cultivar tránsitos en lo extenso del territorio, de manera individual y/o colectiva, como repertorios infantiles que caracterizan sus espacios de socialización (Hernández, 2019), esta intensidad se afectó en la nueva coyuntura.

Fueron los lazos entre ellas, ellos, nosotras y nosotros lo que nos animó a volver a salir a caminar por el vecindario. Recorrer algunas cuadras, pasar debajo de las arboledas, sobre las vías del tren y llegar al río lindante al territorio. Caminos y lugares conocidos por ellos(as) y por nosotros(as), que ahora se volvían imprescindibles para el colectivo frente a la pandemia, espacios que se tornaban con nuevos colores, con otros significados.

Hay “un espacio” cuando se inscriben en él los caminantes y sus movimientos, las velocidades, las operaciones, en este caso, nuestras intervenciones junto con las presencias de las infancias, sus risas, las fotos que sacábamos, los brazos pequeños que transportaban la leche y las masitas para pasar la tarde. Allí brotaban narraciones sobre cómo se sentían las niñas y los niños, cómo sobrellevaban la escuela, cómo los(as) adultos(as) del hogar se las rebuscaban en sus trabajos diarios, y quiénes de los propios niños se encontraban limpiando vidrios, juntando cobre para acumular dinero y suplir algunas de sus necesidades.

No estábamos en un “sitio”, fijo, prestablecido, geoméricamente definido por el urbanismo, no estábamos en un “lugar”, prohibido por las medidas de clausura. Estábamos creando “un espacio”. El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser pronunciada (De Certeau, 2000). El espacio es un lugar practicado y en el contexto de pandemia un espacio posible.

Acompañar a las niñas y los niños en estos emergentes itinerarios diarios permite destacar cómo negociaban su lugar en la ciudad, en su barrio y, de manera general, su lugar en la sociedad, mientras reclamaban, sin necesariamente pronunciarlo, sino en el sentido de Henri Lefebvre, su “derecho a la ciudad”, incluso en condiciones excepcionales (Monnet, Camponovo & Moody, 2020).

Este nuevo espacio sostenido desde la modalidad de caminar juntos generaba cierta extrañeza en sus participantes, era una novedad para todos(as) nosotros(as) “salir hacer las caminatas”, lo que parece a primera vista tedioso y aburrido, mundano, era algo esperado y disfrutado por las infancias y las adulteces. Aquí, como parte del colectivo, intentando volver sobre nuestros pasos, procuro transmitir los relatos de este viaje, sin caer en una escena totalizante de un mapa, propio de un discurso científico. La práctica de educación popular atraviesa entonces los espacios, no los recorta; se involucra en los asuntos de la ciudad, destraba fronteras y cose territorios.

A partir de estos derroteros infantiles y eliminadas muchas de las medidas excepcionales nacionales que implicó el aislamiento social preventivo, volvimos a las plazas que parecían no esperarnos, pues su mantenimiento aún era deficiente, indicación que parece expresar que, en el horizonte de las políticas públicas, en este caso municipales, el juego y el espacio libre no irrumpieron como centrales. Volvimos, procurando mantener las distancias, los grupos de pocos integrantes, llevando alcohol en gel y con la ayuda de las niñas y los niños que se cuidaban entre ellos(as) y a nosotros(as).

Las actividades diarias en la “casita”, con la asistencia de todas y todos, aún no han retornado.

2.2. Niñas y niños como agentes sociales

Freire (2008), como referente dentro de la educación popular, destaca el respeto y el reconocimiento al mundo popular. Por ello, es muy importante conocer qué saben los individuos y cómo saben acerca del espacio que habitan, en este caso, las niñas y los niños de clases populares, cómo lo viven, cómo se reconocen en él, cómo lo nombran y cómo lo resignifican, y a partir de allí proponer reflexiones críticas sobre esa realidad (Zabala Romano, Fatyass, Irearte & Remondetti, 2017). La educación popular así entendida

legítima el lugar de las niñas y los niños como agentes sociales (Fatyass, 2020; Frasco, Fatyass & Llobet, 2021) y como plenos sujetos de derecho.

Las prácticas de las niñas y los niños inscritas durante estos procesos de intervención-investigación en clave de educación popular revelaron que ellas y ellos son agentes competentes para reflexionar sobre estas condiciones de vida coyunturales y hostiles, y son capaces de producir estrategias disposicionales para sustentar su bienestar y el de otros. Tal como lo testifican los nuevos estudios sociales de la infancia (Gaitán, 2006), las niñas y los niños deben ser vistos como activos en la construcción y la determinación de su propia vida social y de las sociedades en que viven. Ellas y ellos no son solo sujetos pasivos de estructuras y procesos sociales (Jenks, 2006).

Sin embargo, resulta necesario introducir un abordaje que contextualice sociohistórica y culturalmente la agencia, sin derivar en una dicotomía autonomía-dependencia, sino desde una tensa complementariedad en la que las niñas y los niños despliegan una serie de prácticas e interpretaciones sobre lo social. Los niños y las niñas son agentes sociales, pero, por lo general, subordinados en las instituciones y en las relaciones intergeneracionales (en términos materiales y simbólicos). Por tanto, es necesario situar sus experiencias y lógicas de agencia posibles en las tramas desiguales de la vida social, en pos de superar el tratamiento romántico y liberal de la agencia, en cuyos marcos prevalece una acción autodirigida, relacionada puramente con el espacio de la libertad y los deseos, racional e interesada.

En nuestro análisis, en primer lugar, las niñas y los niños se vieron vigorosamente comprometidos en sostenerse dentro de las nuevas modalidades escolares, incluso ante la falta de recursos. Algunas familias invirtieron (y se endeudaron) para generar estrategias para acceder a internet, a maestras de apoyo (no profesionales), a fotocopias, ante la ausencia de una política clara que atendiera estas necesidades. Las niñas y los niños expresaron desgano, agotamiento ante el trajín escolar, pero no se desentendieron de esa tarea, que, por otro lado, puso al descubierto las desigualdades en los recorridos educativos enclasados.

En segundo lugar, las niñas y los niños manifestaron ser conocedores de la situación a pesar de que muchas instancias de difusión de la problemática no las y los incluía en un diálogo verdadero, sobre todo por fuera del espacio escolar: ¿qué explicaciones se le daban a las niñas y los niños?, ¿hasta dónde las planificaciones contenían la experiencia infantil en su diversidad y complejidad? Muchas intervenciones y campañas mandaban a las niñas y los niños a “dibujar en sus hogares”, les indicaban directamente no preguntarse, sino distraerse, infantilizando los mensajes hacia ellas y ellos. Dogmatizar que las niñas y los niños dependen taxativamente de los(as) adultos(as) tiene como una de

sus consecuencias su invisibilidad en los análisis sociales e históricos. Lo anterior llama a replantear, además, hasta dónde las políticas sociales tienen una “perspectiva niñe” que genere las condiciones necesarias para el ejercicio protagónico de los derechos de las infancias como sujetos políticos (Morales & Magistris, 2018).

Como contracara a los mensajes infantilizados, las niñas y los niños manifestaron incorporar prácticas de prevención sobre el lavado de manos, la distancia social, el uso de alcohol en gel y del tapaboca. Ellas y ellos hablaron y encontraron sus respuestas sobre el Covid-19, contra la imagen de la niñez sin “voz”, que no solo resume los tratamientos hacia la infancia, sino que incluso está contenida en la etimología de la palabra infancia. Las niñas y los niños, en pos del cuidado de sí y de otros, se adaptaron a los nuevos calendarios y a las dinámicas institucionales, barriales y familiares.

Las niñas y los niños demostraron ser agentes de cuidado en el marco del Covid-19, sumergiéndose en el trabajo afectivo (Fraser, 2015) y en su compleja trama emocional y material, que implica el mantenimiento de la vida del otro (y de sí mismo) para conservar y/o reparar un mundo común³, ahora transformado. El cuidado expresa una atención personal, sostenida e intensa a favor del bienestar. Según los planteos feministas, el cuidado es trabajo no pago, muchas veces socialmente menospreciado y se despliega cotidianamente de manera no remunerada e invisibilizada, no solo a partir de las prácticas mayoritariamente llevadas adelante por las mujeres adultas, sino también por las propias niñas y niños.

Las prácticas productivas de las niñas y los niños de clases populares como agentes de cuidado, incluso en la coyuntura de pandemia, interpelan el espacio de las políticas públicas destinadas a estas poblaciones, en cuanto desafían los límites entre la protección y el desamparo, y la autonomía y la dependencia. Lo anterior habilita a debatir, además, las imágenes sobre la “infancia pobre” como vulnerable (o exenta de cuidados) y la noción moderna de las niñas y los niños definidos únicamente como “receptores de cuidado”, más que como cuidadores (Zelizer, 2009).

De modo superpuesto a las nuevas rutinas de cuidado que involucraban que las niñas y los niños se manifestaran atentos, por ejemplo, a llevar consigo el tapaboca, viejas disposiciones enclasadadas en los itinerarios de las niñas y los niños de clases populares pusieron al descubierto que el espacio privado y doméstico no se reduce a la familia tipo. En contextos populares, las niñas y los niños no dejaron de interactuar, aunque en menor medida y con cierta distancia, con sus vecinos y/o parientes que forman parte de sus redes sociales cotidianas. Así, la familia no aparece tan cerrada sobre sí misma en estos

³De igual modo, el cuidado no necesariamente posee un carácter “amoroso”, pues en ciertos casos se materializa en actividades no deseadas, que implican coerción y desventajas sociales.

territorios, heterogeneidad que debiera ser leída en los diagnósticos sociales. En otros términos, el aspecto comunitario formó parte de las experiencias infantiles, no los expuso necesariamente a situaciones de riesgo y ello no estuvo lo suficientemente ponderado en las medidas de actuación durante la pandemia para el caso de Argentina.

Contra la idea de niñas como “bombas transmisoras”, ellas y ellos no desaparecieron de las calles de sus barrios, resistieron y encontraron, junto con las organizaciones territoriales (como el CEPIA), espacios posibles para hacer, para caminar, para estar a resguardo. En esta dirección, es menester repensar esa adultez llena de obsesiones por (sobre)protegerlos y controlarlos, que muchas veces responde a las expectativas y la moral producidas desde un lugar dominante de clase, en intersección con las políticas de gobierno de la infancia (Llobet, 2014). Esta línea de pensamiento se refuerza si se tiene en cuenta, además, que la niñez y la adolescencia son las poblaciones con menor riesgo frente a la enfermedad del Covid-19 (Tuñón & Sánchez, 2020). Ahora bien, estas afirmaciones no niegan las posibilidades de cuidar en los contextos de pobreza ni las responsabilidades estatales, sino que las resitúan a partir de problematizaciones que contienen la multiplicidad y la complejidad de las experiencias infantiles en condiciones de subalternidad.

En tercer lugar, las niñas y los niños comenzaron a verse más implicados en la obtención de recursos materiales como los bolsones de alimentos y tuvieron que desarrollar prácticas informales de trabajo para colaborar en las estrategias de vida familiares, sobre todo en el caso de los niños de entre 10 y 12 años, así como ayudar en los quehaceres del hogar y aumentar su participación en actividades de cuidados hacia otros.

Estas niñas y niños participaron activamente en la organización de actividades productivas y reproductivas de sus entornos familiares en el contexto de pandemia, produciendo valor social posible de ser transferido a diferentes escenarios y actores. Estas prácticas infantiles, subrepticias, agregan valor a bienes, servicios y relaciones para solventar la propia reproducción e integración social (Bourdieu, 1999) y, al mismo tiempo, contribuyen a los arreglos familiares y complejizan las dinámicas territoriales de sus espacios de vida.

Inclusive, las niñas y los niños, durante 2020, disputaron, dentro de las organizaciones comunitarias, como en el CEPIA, cómo se debían organizar las distribuciones de los recursos (a veces escasos) y qué grupos se debían priorizar, por ejemplo, proponiendo que se entregaran preferentemente bienes a aquellos(as) cuyas asistencias eran más antiguas y/o frecuentes antes de la pandemia, o que estos bienes se destinaran para aquellos(as) que “trabajaban más en la huerta”, o para aquellos(as) que podían demostrar mayores condiciones de vulnerabilidad.

El último aspecto mencionado advierte sobre un trabajo relacional de dar publicidad a lo privado desde cierta lógica económica (Zelizer, 2009) que se va interiorizando en las prácticas infantiles, lo cual no está ciertamente exento de consecuencias en los procesos de sujeción y subjetivación de estas infancias. Las niñas y los niños interpelaban precisamente los repertorios de asistencia y movilizaban sensibilidades asociadas a la infancia vulnerable para dar cauce a sus demandas en el contexto adverso de la pandemia. Así, las políticas de intervención adulta se vieron intimadas por otros repertorios y estrategias de reproducción programadas (prerreflexivamente) por las niñas y los niños que, de alguna manera, restriegan los poderes externos de decisión sobre su existencia.

Estos cursos de acción infantiles no se reducían a un cálculo costo-beneficio, más bien se tejían como una economía moral (Thompson, 1981) que enlaza normas y obligaciones sociales, usos y formas, emociones profundas, lo tolerable y lo legítimo en las reciprocidades intergeneracionales, de la mano de los vínculos y las afectividades entre las niñas, los niños y los(as) adultos(as) coordinadores(as) del CEPIA. Estos procesos también están en relación especial con cómo las madres “hacían valer” el lugar de sus hijos(as) de acuerdo a sus estrategias disposicionales de supervivencia para dar cauce a sus peticiones y obtener bienes valorados en este contexto y coyuntura. Los pedidos de las niñas y sus familiares para asegurar recursos, desequilibraban las intencionalidades políticas de las educadoras y los educadores, y complejizaban los puntos de partida y los objetivos de las intervenciones.

Por tanto, las niñas y los niños, como todo agente social, participan desde su condición infantil (generizada y enclasadada) en la lucha por la reproducción social. Esta dimensión parece encrudecerse en los vigentes momentos de crisis. Las niñas y los niños son portadores de un capital simbólico, social y afectivo que les pertenece en su condición infantil. En efecto, el enfoque de derechos en los que se piensa y se gestiona la protección de la infancia actual ofrece narrativas para dotar de sentido la experiencia y, de forma complementaria, es un recurso relevante del que hacen uso estratégico los niños y las niñas (Frasco et al., 2021).

Aquí la educación popular se mantiene en la tensión entre reconocer a las niñas y los niños como agentes sociales según sus repertorios de acción aprendidos en condiciones de desigualdad y restituirlos como sujetos de derecho apostando a nuevas trayectorias sociales que amplíen los umbrales de ciudadanía.

En definitiva, desde los lentes de la educación popular en diálogo con otros campos disciplinares, como los nuevos estudios sociales de la infancia (Jenks, 2006; Mayall, 2002; Corsaro, 2005; Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009), es posible afirmar la capacidad de agencia en las niñas y los niños de sectores populares para resolver su bienestar personal

y el de otros, inclusive en situaciones adversas, en oposición a las imágenes hegemónicas sobre la niñez dependiente del resguardo adulto y/o en un estado pasivo en relación con los agentes pedagógicos.

3. Reflexiones finales

En este recorrido recuperaré analíticamente la experiencia de educación popular con las niñas y los niños de un barrio empobrecido y periférico de la ciudad de Villa María (Córdoba) durante el contexto de pandemia 2020, exponiendo las novedosas y diversas relaciones formativas, recreativas y de asistencia material que se sostuvieron desde el CEPIA, deteniéndome en las vías comunicacionales que se crearon; los procesos virtuales de apoyo escolar en clave de educación popular; las redes de asesoramiento, producción y distribución de bienes materiales (entre otros); el desarrollo de la huerta agroecológica; la modalidad de salir a caminar juntos; entre otras prácticas destinadas a mantener y mejorar la vida cotidiana, que incluyeron desde el ofrecimiento y la circulación de libros, chocolatada y postrecitos hasta elementos para que las niñas y los niños se recreen en sus hogares y en su vecindario.

Los resultados admiten reflexionar, a la par, acerca de que las niñas y los niños no son solo alumnas y alumnos, ni sujetos pasivos en las relaciones sociales, si bien los discursos pandémicos giraron en torno a la vinculación “niñes-alumnidad”.

En cierta confrontación, la praxis de educación popular sustentada desde el CEPIA, por fuera de la escuela, advierte sobre nuevos desafíos para recrear las relaciones de enseñanza, incluso intergeneracionales, a partir del Covid-19. Sin desprestigiar el lugar significativo de la escuela, estos acontecimientos hicieron visibles otras clasificaciones sobre las infancias, para discutir la idea históricamente extendida de una infancia solo atravesada por la escolaridad, la ingenuidad y el desconocimiento.

Las niñas y los niños de esta experiencia de investigación-intervención participaron en sus arreglos familiares, cuidaron de sus hermanos(as) y de otros(as) adultos(as), permanecieron involucrados en tareas diversas (escolares y no escolares), formaron parte de organizaciones comunitarias, contribuyeron a repensar las intervenciones y nos cuestionaron como adultas y adultos en nuestras decisiones. Reconocer a las niñas y los niños como agentes sociales competentes modifica las formas de procesar las relaciones intergeneracionales y vislumbra otros saberes no escolares que portan las niñas y los niños, repertorios infantiles que deberían ser valorizados socialmente, sin soslayar las condiciones de producción (desiguales) que circunscriben a estas experiencias.

La situación de crisis vigente habilita pensar, además, que las necesidades y los

derechos de las infancias de sectores populares no se agotan en la mera supervivencia, también involucran el tiempo de ocio, la recreación, el acceso a los bienes culturales y tecnológicos. Esto significa su declaración como plenos sujetos de derechos.

Estas consideraciones no borran del mapa a las adultas y los adultos, ni menos aún a las educadoras y los educadores, sino que los(as) reubica en otros vínculos con las niñas y los niños. Durante la pandemia 2020, los niños y las niñas disfrutaron y exigieron la presencia y ofertas de nosotras y nosotros, integrantes adultos(as) del CEPIA, para salir a caminar, para ser oídos(as), para dispersarse, para estar con amigos(as), para disfrutar de un cuento. Las niñas y los niños interpelaron las medidas excepcionales para poder “volver a jugar”, al mismo tiempo que no se desentendieron del cuidado de sí, de otros y de las prácticas de provisión y subsistencia urgentes en sus espacios de vida.

Las adultas y los adultos, en nuestro caso como educadoras y educadores populares, debemos sostener estas ceremonias mínimas, no tan exiguas, que hacen a una infancia más libre de las restricciones, o al menos brindan recursos para lidiar con ello. No es lo mismo un niño o una niña en pandemia con un cuento, con un postre, escuchado(a), haciendo un dibujo, saliendo a caminar, que sin esas escenas cotidianas. Las ceremonias mínimas (Minicelli, 2014) que intenté exponer en esta breve presentación, representan la dimensión ritual, política y afectiva del vínculo entre ellas, ellos, nosotras y nosotros, actos de institución de la infancia que se renuevan cuando el mundo parece derrumbarse.

En suma, los dispositivos, las prácticas y las relaciones sociales involucradas en esta experiencia política-pedagógica, como el “salir a caminar”, entre otras, así como los señalamientos aquí suscitados sobre la capacidad de agencia infantil, intentaron brindar pistas para generar innovaciones en procesos educativos, escolares y no formales.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Barcelona: Akal.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Newbury Park: Forge Press.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad*

de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Fatyass, R. (2020). *Niña(o) de la agencia infantil: Espacios educativos y contextos de pobreza en Villa María, Córdoba*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de Villa María, Villa María.
- Frasco, L., Fatyass, R. & Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada: Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos*. En prensa.
- Fraser, N. (2015). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New Left Review*, 100, 112-132.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hernández, M. (2019). Experiencias de niñez en la pobreza: Una cartografía de cuidados. *Runa*, 40(2), 94-111.
- Jenks, Ch. (1996). *Childhood*. Londres: Routledge.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llobet, V. (2014). Infancias, políticas y derechos. Clase III del Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, FLACSO Virtual, Cohorte 1.
- Martínez Morales, M. (2016). Andar, narrar, experiencias a/r/tográficas basadas en el paseo como propuesta de intervención en diferentes contextos. *Sophia*, 13(1), 122-131.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.

- Minicelli, M. (2014). ¿Se acabó la infancia?: El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución. Clase VII de Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, FLACSO Virtual, Cohorte 1.
- Monnet, N., Camponovo, S. & Moody, Z. (2020). Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes: Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España. *Sociedad e Infancias*, 4, 43-53.
- Morales, S. & Magistris, G. (2018). Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: El Colectivo, Chirimbote y Ternura Rebelde.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. Buenos Aires: Universidad de San Martín Edita.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M. (2009). *The palgrave handbook of childhood studies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Thompson, E. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Argentina: Manantial.
- Tuñón, I. & Sánchez, M. (2020). *Situación de las infancias en tiempo de cuarentena*. Argentina: Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- UNICEF (2020). *Encuesta rápida de percepción y actitudes de la población: El impacto de la pandemia Covid-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zabala, G., Romano, C., Fatyass, R., Irearte, A. & Remondetti, L. (2017). Infancia, escuela y universidad: Prácticas político pedagógicas en un espacio formal. 1° Congreso de Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Zelizer, V. (2009). *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.