



ISSN 2362-5775

Reflexiones metodológicas acerca de un trabajo etnográfico en jardines maternos comunitarios y populares.

Analia Paola García / Universidad Nacional de Luján. Equipo de acompañamiento de la Red Andando- Centros Comunitarios de Educación Popular / analiagar1976@gmail.com

Palabras claves: Etnografía con niños pequeños; Jardines comunitarios y populares; Movimiento Popular la Dignidad.

I. Introducción

El objetivo de este trabajo, es dar a conocer hallazgos y reflexiones que aporten al campo antropológico y educativo algunas tensiones, interrogantes y experiencias en torno al trabajo con niños¹ entre cuarenta cinco días a tres años.

Durante el período 2016-2018 realicé un trabajo desde el enfoque etnográfico en dos jardines comunitarios y populares del Movimiento Popular la Dignidad, interesada en conocer la propuesta pedagógica – política. Particularmente en cómo se piensa un proyecto educativo destinado a la primera infancia desde los fundamentos ideológicos del

¹ Usaré la palabra “niños”, para referirme también, a las niñas.

Movimiento: anticapitalismo, antipatriarcado, antimperialismo, anticolonialismo; cómo y qué modalidad de organización y /o trabajo con niños asumen los jardines populares y comunitarios desde lo que denominan una praxis pedagógica prefigurativa, y de qué modos los niños experimentan ese proceso y las construcciones sobre niñez que se producen y ponen en juego en el proyecto educativo.

II. Acerca de Trabajo de campo

Durante agosto del 2016 a enero del 2018, realicé trabajo de campo, en dos de los cinco jardines del Movimiento, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La etapa de apertura (Guber, 2004) la desarrollé de agosto a noviembre de 2016. Realicé una visita y una entrevista en cuatro de las cinco instituciones, orientadas a descubrir el universo cultural de los sujetos que me posibilitaría, en la segunda etapa, elaborar preguntas culturalmente significativas. En este primer encuentro, en su mayoría con los referentes de las organizaciones, la entrevista se centró en dos preguntas: ¿Cuándo, y por qué nace el jardín comunitario y popular en el que son referentes? ¿Cómo se trabaja en cada jardín?

Partir de estos interrogantes, me posibilitó conversar en torno a infinidad de temas, que fue ampliando, iluminando y destituyendo algunos presupuestos que tenía en torno a la historia de los jardines y del Movimiento. La entrevista etnográfica, como sostiene Guber (2004), se convirtió en una relación social a través de la cual pude acceder a universos de significaciones desde la perspectiva de los actores, permitiéndome conocer y adentrarme a las acciones presentes y pasadas que incluían a sí mismos o a terceros, que en ocasiones, sólo pueden evocarse a través de algunas personas y sus relatos.

La etapa de focalización y profundización, la desarrollé de noviembre de 2016 a febrero 2018. Ante la imposibilidad temporal de asistir a los cinco espacios, establecí como criterio seleccionar a aquellos jardines en los cuales hubiera docentes y educadoras con múltiples identidades (fundadores de los Jardines del MPLD, referentes militantes de los Jardines; docentes que hubieran sido padres o madres del espacio), en tanto consideré que dicha diversidad iba a enriquecer mi trabajo.

II.1. Algunas decisiones sobre los recorridos del campo

El itinerario del campo, originalmente fue planeado en dos etapas: primero asistiría al “Lucero” (Bajo Flores) y en la segunda a “Sancho” (Lugano). Sin embargo, mi estadía en el lugar y los vínculos que establecí, me llevaron a modificar esta estructura, especialmente por dos motivos.

En primera instancia advertí que los jardines, su armado y organización, se dan en muchos escenarios y a través de múltiples situaciones y actores. Es a lo largo del ciclo lectivo, y sus diversas instancias de participación, en donde construyen lo que denominan la “prefiguración”, entendida como los modos de organización y de relaciones sociales, que reflejan en presente, la sociedad que buscan construir. Note que, si bien hay momentos que son comunes en los cinco jardines, las formas en que se lleva a cabo la prefiguración varía en función del desarrollo de los cabildos (lugares donde funcionan los comedores y las asambleas del Movimiento), a las familias que lo integran, y a la trama de organizaciones y relaciones que han constituido dentro de los territorios.

En segunda instancia, noté que mi presencia cotidiana posibilitó que construyera vínculos con los niños y las educadoras, lo que se tradujo en situaciones de juego, y de cuidados conjuntos. Asimismo estar un año continuo, me permitió verlos crecer, especialmente note cambios y avances en los modos de comunicación, lo que me posibilitó conocer sus emociones, gustos, saberes y necesidades.

Por lo tanto, el trabajo se organizó en tres momentos en simultáneo, los cuales tenían un trayecto impreciso, en tanto el campo se fue construyendo en función de los actores con los que me fui relacionando y los vínculos de confianza que pudimos ir construyendo.

El primer momento, realicé visitas semanales, de febrero a diciembre de 2017 a “Lucero”. El segundo momento, hice visitas semanales de ocho horas, de julio a febrero 2018, a “Sancho”. En ambos compartí y presencié distintos momentos que hacen a la dinámica de la organización y toma de decisiones: reuniones de comienzo del año para organizar los edificios; período de inicio, asambleas, participación en la jornadas diarias de clases, reuniones entre docentes y educadoras, reuniones de confección de los relatos pedagógicos, entrega de los relatos a las familias, festejos de egresos, talleres de crianza, aniversarios de los jardines, despedidas de familias que regresaban a Bolivia, etc. El tercer momento, en

simultáneo de los otros dos, participé eventos públicos en donde estaban los cinco jardines; presentación de la propuesta educativa en institutos de formación docente y participación en manifestaciones y/o reclamos del campo popular. La observación participante y las conversaciones casuales con educadoras, familias, niños y militantes se constituyeron en las principales fuentes de relevamiento y construcción de datos.

II.2. Claves metodológicas y conceptuales

La mirada occidentalizada ubicó “al niño” en condición de menor, pasivo, imposibilitado de comprender algunos de sus actos, sin capacidad de agencia social. Según Szulc (2015) esto podría explicar en parte, la relativa escasez de trabajos antropológicos y sus registros etnográficos. Gottlieb (2000) considera que la vacancia, se acentúa más aún, cuando se trata de trabajos con bebés, en tanto se duda de su capacidad de informantes, por la ausencia de lenguaje, supuesta irracionalidad, y dependencia de otros adultos, en especial la madre. Como sostiene Remorini (2013):

(...) la primera infancia, los infantes y sus interacciones sociales han ocupado un lugar subsidiario y hasta implícito en las descripciones etnográficas sobre sociedades “tradicionales”. Ellos están de alguna manera presentes en las etnografías clásicas cuando se habla de maternidad, de organización familiar, el parentesco, de ciclo vital o de la división genérica del trabajo, si bien es preciso reconocer que muy pocos estudios etnográficos han tomado como objeto de descripción y análisis la conducta infantil o sobre la vida cotidiana de los infantes.”
(p.823)

Desde la década de los 80 algunos enfoques sociológicos intentan cuestionar estas miradas sobre las infancias y visibilizan las condiciones sociales y diversas en las que se desarrollan. La antropología retoma algunos aportes de lo que se llamó en Gran Bretaña “la nueva sociología de la niñez”, para pensar otros modos de acercarse a la infancia en el trabajo etnográfico. Las obras de Jenks (1996) y James, Jenks y Prout (1998) se consideran fundacionales en tanto definen a la infancia, como una construcción social, que puede ser

estudiada por sí misma, en tanto se la reconoce como un interlocutor válido. También las diversas etnografías y estudios contemporáneos con y sobre la niñez, dan cuenta que es posible producir un saber antropológico recuperando sus sentidos y perspectivas sobre el mundo social, seguramente diferente, pero no inferior a los de los adultos. (Gandulfo 2012, 2015, 2016; Milstein 2006, 2008; Enriz, 2011; García Palacios, 2014; Hernández, 207 Padawer, 2011, Shabel, 2013, Szcllc, 2015, Bacares Jara, 2012; Cohn, 2005; Cussianovich, 2005; Liebel, 2007; Morales y Magistris, 2018).

El aporte de la sociología de las infancias y los estudios contemporáneos, posibilitan discutir aspectos metodológicos del enfoque etnográfico, en tanto se consideran a los niños como interlocutores capaces de expresarnos sus “puntos de vista”, independiente a la de los adultos. Concebirlos como agentes sociales, invita a corrernos de una mirada esencializada, universal y ahistórica; y nos desafía a construir y rever los modos de hacer trabajo de campo. En este sentido, se torna significativo descubrir y transitar los circuitos en los cuales se producen y reproducen las representaciones sobre las infancias, y cómo los actores que los conforman, a través de sus prácticas y narrativas van creando subjetividades; como así también, advertir las formas en que los niños desarrollan su capacidad de agencia, en los modos de negociación, de ocultamiento, de transformación. Al respecto, como menciona Szulc cabe advertir la importancia de “situar la agencia y la producción cultural infantil, en el marco de las relaciones intergeneracionales, interétnicas, de clases y de género, a los fines de no sobreestimar y descontextualizar (las) categorías” (2019, p. 55)

III. Reflexiones en torno al trabajo con niños pequeños

III.1. Lo que Juana me enseñó

Llevo un mes yendo todos los viernes, en pleno período de inicio; no sabía dónde ubicarme, no quería que mi presencia interfiriera en un momento tan cuidado y privado en el Movimiento. Todavía asistían algunas madres y varios niños hacían media jornada. Me siento incómoda, quisiera esconderme. Ese día llego temprano, participo del desayuno, algunos niños me miran con desconfianza, otros me ofrecen galletitas y hay quien me pide ayuda para que le sirva la leche. Juana, de

dos años y medio, quiere que me siente a su lado. Entablamos una conversación sobre las galletitas, su casa y sus animales. De ahí en adelante, el transcurso del día, no nos separamos. Fui una clienta en la peluquería, la paciente operada en el hospital y la narradora de cuentos. Jugamos con otros niños, pero sin separarnos, ella había dispuesto de mi cuerpo. En cuanto veía que podía perder la exclusividad, me tomaba de la mano y me llevaba hacia otro sector de juego. Son las 15.30, mientras ayudo a barrer, la educadora me agradece que me haya involucrado desde el juego con los niños y me expresa su alegría por mi posición en la jornada. Ese día sentí, que mi presencia, no molestaba.

(Nota de campo - Lucero - 2017).

Juana me había enseñado que estar disponible corporalmente, jugar y seguir sus tiempos e itinerarios, serían los mejores caminos para vincularme, acceder a sus puntos de vista y entablar comunicación.

Desde la psicomotricidad, (Berges, 1974) el concepto de disponibilidad corporal, remite a la expresividad y la receptividad del cuerpo. Desde la antropología, a partir de trabajos etnográficos con grupos indígenas americanos (Spindler, 1955; Brazelton, 1977; Rogoff, 1981; Paradise, 1987) se observa que la característica central en las relaciones ligadas a la crianza infantil, se sustenta en que los adultos y niños, están juntos, mientras cada uno efectúa su actividad. Paradise (1986), denomina esta forma de interacción “separados, pero juntos”, cuyo rasgo central es que la complementariedad de la supuesta actitud pasiva de uno, con la actitud activa del otro. Entre ambos se genera un interjuego implícito, en el cual los adultos prestan su cuerpo y acompañan los desplazamientos de los niños, a través de las miradas, los gestos, y las posiciones corporales.

Tomé de ambas perspectivas la importancia que cobra la sensibilidad, la sensorialidad y el campo tónico postural, en tanto se constituyen en territorios de comunicación y de lenguaje, que me posibilitaron a través del juego, y/o acompañamiento en las actividades de crianza, entablar una relación respetuosa y afectiva con aquellos niños que querían

relacionarse conmigo. Mi cuerpo, fue continente y contenido, a partir de las invitaciones y proposiciones cotidianas propuestas por los ellos. La posibilidad de jugar, poniendo a disposición mi cuerpo en función de sus itinerarios, favoreció mi inmersión al campo, en tanto construyó confianza entre las educadoras y yo; me posibilitó relacionarme con los niños, y disminuyó mi incomodidad en torno a dónde ubicarme.

III.2. Lo que las educadoras me enseñaron: acompañar, estar disponibles, ofrecer.

Las formas de relacionarme con los niños, también lo aprendí a través de la observación de las relaciones establecidas entre los adultos y los niños en los jardines. Según las educadoras, acompañar, “estar disponibles, proponer- ofrecer”, y no educar, son las funciones centrales que debe realizar una educadora que trabaja con niños pequeños.

Son las 12.20 y en la mesa están los niños de ambas salas comiendo. Es el cumpleaños de Pía. La familia trae la torta, todos cantamos, compartimos una porción, algunos prefieren no comer. Juana (maestra de la sala) sugiere que coman poco porque estuvieron descompuestos y la torta tiene mucho chocolate. En la sala de al lado, la educadora prepara las colchonetas y una música tranquila, para iniciar la siesta. Quienes necesitan, van al baño, o se les cambia los pañales. A medida que se acuestan, las educadoras les cantan o narran un cuento y ofrecen la mamadera. Hay quienes deciden no descansar, se le ofrecen algunos juegos tranquilos en otro salón, una educadora se queda con ellos. Edith, Carolina y Maru, comienzan a armar algunos escenarios de juego para cuando se levanten, otra se encarga de mirarlos por si se despiertan y necesitan algo. Son las 14.30, cada uno despierta a su ritmo, las educadoras están ahí, dispuestas a calzarlos y vestirlos en caso de que pidan ayuda. Varios pelean con los cordones, hasta que solos logran calzarse. Más despabilados, salen del lugar de descanso y encuentran la propuesta lúdica de la tarde. Algunos educadores se sientan en el suelo en silencio y se suman al juego, si los niños lo piden. La cocinera, junto a una educadora comienzan a preparar la

merienda. Con tiempo les anticipan que deben ir cerrando el juego para merendar y terminar el día.

(Nota de campo – Sancho, 2017)

La escena descrita (repetida en todas las visitas y en ambos jardines) me invita a reflexionar en torno a cómo se llevan a cabo los intercambios entre adultos y los niños, y qué significados lo sustentan. Como sostiene Paradise, para entender la prácticas interaccionales de socialización temprana en términos culturales, hay que conocer y comprender el contexto cultural y social, lo cual implica aproximarse a sus significados.

El aporte de la autora, me permitió centrarme en los detalles, en las acciones cotidianas, en los intercambios sutiles, que le dieron un sentido (para mí) a las secuencias de interacción entre adultos y niños. Logré comprender cómo se relaciona la idea de infancia del Movimiento, entendida como una producción histórica y social, en la que los niños son percibidos como sujetos, aunque “sensibles y delicados”, y cómo esta orienta algunas interacciones específicas: les hablan con un tono de voz suave; observan y esperan que resuelvan por sí mismo aquello que pueden hacer solos; respetan los tiempos de enojo; ofrecen afecto físico cuando los niños lo demandan; lo miran a los ojos y a la misma altura cuando se dirigen a un niño particular; narran cuentos de forma indefinida a pedido de los niños; les cantan y miman para irse a descansar; les piden permiso cuando van a realizar alguna acción sobre sus cuerpos: “¿Mía, me dejas ver tu pañal?” , “¿Puedo sonarte la nariz?” (mirándolos de frente y a su altura).

III.2.1.Estar disponibles

Hora de la merienda, los más grandes (dos y tres años) se sirven en jarras pequeñas la leche. Algunos lo hacen con las dos manos, otros piden que les sirvan porque no pueden solos y algunos solicitan ayuda, cuando ya han volcado la infusión. Las educadoras les dicen que no se preocupen, entre todos limpian la mesa y el piso, y los alientan a que lo sigan intentando.

(Nota de campo – Sancho, 2017).

Dependiendo de quién la mire, podría ser a imagen de una práctica de descuido o de falta de atención de las necesidades de los niños. Sin embargo, el sentido de la misma se sustenta en la idea de que ellos pueden elegir, y que el rol de los adultos debe ser acompañarlos en la conquista progresiva de la autonomía. En este sentido, “estar disponibles” según las educadoras, supone un adulto atento, dispuesto a acompañar, abrazar, escuchar, mirar, y jugar, cuando los niños lo requieran; y también es poder observarlos y esperar a que manifiesten sus emociones o necesidades, y en caso de requerirlo, se los acompaña con la acción o con la palabra.

III.2.2.Ofrecer y proponer

Ofrecer, planificar y proponer un escenario lúdico en el que pueden jugar, desarmar los materiales ofrecidos y, en ocasiones, ser solamente espectadores. Lo único prohibido es lastimar el cuerpo propio, el de otro niño, o dañar los materiales. Sin embargo, como a veces sucede, los adultos están atentos para anticipar el conflicto, ofrecer otros materiales y ayudar a verbalizar el displacer que puede generar un golpe.

III.2.3.Más formas de estar disponibles, de ofrecerse y de proponer

En el desarrollo del trabajo identifiqué otros modos (aparte de los descriptos) de acompañar, disponer y ofrecer, y además noté que estas acciones podían asumir diferentes significados, de acuerdo a la situación y a las actuaciones de los niños.

a- Se acompañan, sin juzgar, sin interpretar y en silencio, escenas o situaciones que a simple vista podrían ser problemáticas, peligrosas o complejas de explicar a las familias. Las educadoras calladas, siguen la escena, pero a una distancia óptima que no la obture, ni la condicione.

Sofía (dos años) y Juan (dos años y medio), terminan de desayunar y pasan todo el

día juntos. De la mano se acercan a las propuestas de juego. Se dirigen al fondo de la sala, debajo de las mesas, pasan un buen rato, pero no se puede ver qué hacen. Fanny y Janet (educadoras) los observan y comentan que ese día han decidido jugar entre ellos dos. Salen debajo de la mesa, van al sector de dramatización, no se separan. Viene Pitu (maestro de otra sala) las educadoras le comentan el juego, poniendo especial atención en cómo el niño y la niña han fortalecido los vínculos.

(Nota de campo – Lucero, 2017).

Se trata de una situación que, de acuerdo a quien la mire, podría ser interpretada como peligrosa, debido a la connotación sexual y genital, y la falta de “control de los adultos”, lo cual obligaría a ser conversada al final de la jornada con las familias, para evitar, posibles malos entendidos y/o futuras denuncias. Por el contrario, para los educadores del Movimiento, tan solo es una escena que expresa los modos de jugar, aprender y relacionarse de una niña y un niño.

b-Se acompaña y se ofrece siendo sensible y leyendo a los bebés, al respecto dice Fanny (educadora más antigua del Movimiento).

“ (...) debemos tener un alma sensible, es esa percepción finita de las cosas, observación, el comprender un llanto: si es sueño, si es hambre, si es dolor. Hay que ser sensible, para hacer lectura de eso y ofrecer”. Para poder acompañar y ofrecer, es condición interpretar las emociones de los niños, sin asignarle un sentido unívoco. Se lee el cuerpo, sus posiciones, sus tonos, sus cambios, sus olores. Según Fanny, los niños les devuelven a los adultos cómo han sido leídos: “(...) una criatura te mira y es increíble como expresa, si les gustó o no les gustó, tus modos tus formas, es increíble. Ellos mismos te hacen entender los cómo”.

c-Se acompaña a través de preguntas o del ofrecimiento de palabras cuando el lenguaje oral no se ha desarrollado o es incipiente.

Bebé (ocho meses); se dirige hacia los juegos, se queda sentado mirando, en silencio. En ocasiones mueve su cabeza y sus ojos.

Educadora: “Jere, (la educadora va señalando) vos querés esto, o esto” (muestra diversos juegos y le va preguntando).

Bebé: espera, se toma su tiempo, gatea, se acerca, mira, toca los materiales, los explora con la boca, y pasado un tiempo, toma el que desea, a partir del ofrecimiento de la educadora.

(Nota de campo de Lucero – 2017).

IV. Reflexiones y saberes transitorios en torno al trabajo con niños pequeños

El enfoque etnográfico, concebir a los niños como agentes sociales y la posibilidad de extrañarme (Lins Ribeiro, 1998) me posibilitaron desterrar algunos supuestos originales y dar respuestas a dos de las preguntas con los que me sumergí en el campo:

¿Cómo y qué modalidad de organización y/o trabajo con niños asumen los jardines comunitarios y populares del Movimiento Popular la Dignidad desde lo que denominan una “praxis pedagógica prefigurativa”? ¿De qué modos los niños experimentan ese proceso y las representaciones sobre niñez que se construyen y ponen en juego en el proyecto educativo?

En torno al primer interrogante, supuse que mis interlocutores serían las educadoras, y quizás las familias, en el marco de las actividades de los jardines. Sin embargo note rápidamente que la idea de prefiguración subyacía en todas las acciones y no estaba destinada exclusivamente a los niños. En este sentido, afirmé que para conocer sobre las infancias, hay que hacerlo en relación a las tramas y relaciones sociales por las que transitan, teniendo en cuenta otras categorías que los atraviesan como el género, la clase, y la etnia; y explorando más escenarios que el doméstico (Colángelo, 2014). Indagar más allá de los jardines y acceder a las formas cotidianas en que llevaban a cabo la idea de una sociedad distinta, me posibilitó ver que no hay nada por fuera de la idea de prefiguración, y

que aparece en diversos escenarios y de múltiples maneras, en tanto las educadoras disputan en lo cotidiano, no sólo la idea de infancia, sino todas las formas de desigualdad y de opresión. Caminar el barrio, participar de las marchas, asistir a festejos y además permanecer en la salas, se constituyeron en escenarios propicios para comprender cómo de desarrollaba la praxis pedagógica prefigurativa.

En relación al segundo interrogante, lo que me parecía más confuso y complejo era cómo acceder al punto de vista de los niños, considerando que la mayoría comenzaba a desarrollar el lenguaje verbal. Si bien tenía muy claro, que no iba a sentarme a observar y clasificar conductas, y que no deseaba acceder a sus puntos de vista, exclusivamente a través de las perspectivas de los adultos, no sabía cómo sería el trabajo con personas tan pequeñas. Fue en la interacción cotidiana que aprendí que a través de los movimientos/desplazamientos; de la manifestación de gestualidades y emociones; la enunciación de algunas palabras; la posibilidad de elegir en dónde jugar y en que situaciones participar, acompañados por un grupo de adultos disponibles, los niños tenían la posibilidad de mostrar qué querían, qué deseaban, y qué emociones los atravesaban. En cuanto la edad y la falta de lenguaje verbal, dejaron de significarme un obstáculo, pude verlos como interlocutores válidos, quienes de forma corporal, gestual y en algún caso verbal, me suministraron información sustantiva y singular para la investigación.

Como sostiene Gottlieb (2000), hay pocos estudios antropológicos con bebés, en tanto se duda de su capacidad de convertirse en interlocutores. Quizás el desafío, no menor, es documentar desde enfoques etnográficos, las formas de comunicar y expresar sentidos de los niños más pequeños.

Bibliografía

Berges, J., (1974). “Algunos temas de investigación Psicomotricidad”. En Cuadernos de terapia psicomotriz, Número especial de la Soc. Internacional de Terapia Psicomotriz para los países de lengua española, pp. 5-14.

Colángelo, A., (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez*. Hospital El Dique, Ensenada (Buenos Aires). Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>.

Gottlieb, A., (2000). Where have all the babies gone? Toward an anthropology of Infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly*, Baltimore, MD, vol.73, (3), pp. 121-132

Guber, R., (2004). El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el Trabajo de Campo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

James, A; Jenks, C; Prout, A., (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jenks, C., (1996). *Childhood*. London: Routledge.

Lins Riveiro, G., (1989). “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica un ensayo sobre La perspectiva antropológica”. En Cuadernos de Antropología Social, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, vol. 2, (1), pp. 65-69.

Paradise, R., (1996). “Passivity or Tacit Collaboration: Mazahua Interaction in Cultural Context”, in: *Learning and Instruction*, Great Britain, vol. 6, (4), pp.379-389.

_____ (1987). “Learning through social interaction: The experience and development of the mazahua self in the context of the market”, Ph. D. dissertation, Department of Anthropology, University of Pennsylvania

Remorini, C., (2013). “Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. Universidade Federal de Santa Catarina. Perspectiva, vol. 31, (3), pp. 810-840

Szulc A., (2015). *La niñez Mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Argentina. Editorial Biblos.

_____ (2019). “Más allá de la agencia y culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches”. *Runa*, vol. 40 (1), pp. 53-63.

Documentos

Documento de los Jardines Populares (2015) – Movimiento Popular la Dignidad.

<http://www.youblisher.com/p/534202-Luchar-y-crear/>

Documento “Jardines Comunitarios Populares. Prefigurando un Proyecto Político, Popular, Comunitario y Transformador de las Relaciones Sociales”. (S/F)

<http://www.mpld.com.ar/untitled-c15aj>

Documento “Fundamentos Políticos Ideológicos del MPLD” (S/F)