

Feminismos y autogestión pedagógica: experiencias en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina



Feminisms and pedagogical self-management: experiences at the National University of San Martín, Buenos Aires, Argentina

Ana Laura Pulleiro, apulleiro@estudiantes.unsam.edu.ar

Universidad Nacional San Martín, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-2089-8252>

DOI: 10.5281/zenodo.13623372

Palabras clave

Autogestión pedagógica

Experiencia

Asamblea pedagógica

Feminismos militantes

Resumen: En el siguiente artículo se exponen algunas de las experiencias logradas en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina donde se está llevando a cabo una pedagogía encuadrada en los principios de la autogestión pedagógica, constituye un resultado de un proyecto vinculado al Programa de investigación Aprendizaje de y en Autogestión, y el Programa Humanidades Investiga “Procesos de participación juvenil en ámbitos urbanos y rurales. Un estudio interdisciplinar y colaborativo del potencial transformativo de las prácticas de jóvenes en Ciudad y provincia de Buenos Aires”. La investigación es de tipo descriptiva, las experiencias se presentan en el ciclo lectivo que transitó en el curso (2022), específicamente en el segundo cuatrimestre del año 2022 en el marco del Seminario Optativo de Autogestión Pedagógica, tomando como referente a las asambleas pedagógicas, como herramienta fundamental que se distinguen por generar las condiciones para tomar decisiones entre todos los participantes en paridad jurídica, con orientación hacia la construcción de decisiones que beneficien al colectivo desde la óptica del feminismo militante.

Keywords

Pedagogical self-management

Experience

Pedagogical assembly

Militant feminisms

Abstract: The following article presents some of the experiences achieved at the National University of San Martín, Buenos Aires, Argentina, where a pedagogy framed in the principles of “autogestión pedagógica” is being carried out, it is a result of a project linked to the Program of Learning from and in “Autogestión” research, and the Humanities Program Investigates “Processes of youth participation in urban and rural settings. An interdisciplinary and collaborative study of the transformative potential of youth practices in the city and province of Buenos Aires. The research is descriptive, the experiences are presented in the school year that took place in the course (2022), specifically in the second quarter of 2022 within the framework of the Optional Seminar on “autogestión pedagógica”, taking as a reference the pedagogical assemblies, as a fundamental tool that stands out for generating the conditions for making decisions among all participants in legal parity, with orientation towards the construction of decisions that benefit the collective from the perspective of militant feminism.

Cómo citar:

Pulleiro, A. (2024). Feminismos y autogestión pedagógica: experiencias en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina *Revista Varela*, 24(69), 224-231.

Recibido: julio de 2024, Aceptado: agosto de 2024, Publicado: 1 de septiembre de 2024

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de la autogestión pedagógica tiene como principales referentes a Georges Lapassade y a René Lourau, cuyo trayecto conceptual y de práctica profesional se realizó en Francia entre los años 1950-1980, aunque su obra alcanza un recorrido más largo en el que se abordaron también otras cuestiones teóricas. Este trabajo parte de los referentes mencionados y además se tomarán otras investigaciones de autoras contemporáneas que han comenzado a indagar sobre los efectos de la autogestión pedagógica en las aulas universitarias públicas ([Heras y Lestani, 2023](#); [Heras, 2023a](#)), quienes, para este desarrollo pedagógico y su investigación asociada, también se apoyan en la psicología social argentina.

La propuesta de la autogestión pedagógica es que el grupo pueda dispersar la fuerza instituyente y que cada uno de los participantes puedan experimentar los tres roles a lo largo de la experiencia propuesta. Las metas que persigue este encuadre pedagógico son realizar una interacción pedagógica dinámica, aportar una formación sistemática situada y superior a la que se realiza en el sistema tradicional y preparar con los participantes un análisis del sistema social en el que viven (que suele ser un sistema jerárquico, autoritario y burocrático). Este cuestionamiento es llevado a cabo, generalmente, mientras se desarrolla la experiencia de la autogestión pedagógica.

Es objetivo de este trabajo exponer las experiencias documentadas más actuales de la autogestión pedagógica que se desarrollan en la Universidad Nacional de San Martín han analizado una experiencia en el seminario de Autogestión Pedagógica -2020- y plantean que las dinámicas instituyentes en los espacios educativos se efectúan a través de formas de sentir, pensar y actuar hacia la construcción de autonomía con relación al conocimiento, al desarrollo de la personalidad y a los vínculos con otros ([Lestani y Meyer, 2022](#)) y analizan el modo singular en que esto ocurrió en el curso que analizaron.

Dichos autores concluyen que la autogestión pedagógica se enfocó en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, a partir de la creación de dispositivos de participación directa y centrados en la experiencia cotidiana. Además, supuso que no habría un punto fijo de llegada, sino que esto surge en el propio proceso de "acción-reflexión".

Por otra parte, se exponen la experiencia de Epistemologías de las Ciencias Sociales -2020- y analizan las relaciones de la escritura con la producción de conocimiento y -para ello- explican los modos en que la labor de los docentes se basó en la autogestión pedagógica, el análisis institucional y la psicología social. En su análisis, se identifican cuatro procesos de la práctica de la lectura y la escritura que les permitieron poner en visibilidad cómo cada estudiante singular fue acompañado para producir -a partir de su experiencia y de la toma de la palabra en clase y en sus escritos- una elaboración epistemológica situada.

MARCO TEÓRICO

En la década del 1970, en distintas investigaciones ([Lapassade, 1970](#); [Guiraud, 1969](#); [Labat, 1963](#)) se documentaron las experiencias áulicas de la autogestión pedagógica. Estas prácticas fueron realizadas en diferentes niveles educativos pero lo que tuvieron en común es que los participantes podían generar acuerdos sobre aquello que necesitaban para su propio aprendizaje al asumir, colectivamente, la toma de decisión directa sobre su tarea. [Lapassade \(1970\)](#) usó el concepto de "instituciones internas" para referirse a estas formas de instituir la clase en donde se construía aquello que proponía el mismo grupo.

Estas instituciones se encontraban en constante tensión con las "instituciones externas", es decir, aquello que se plantea como lo establecido. En este sentido, la autogestión pedagógica se encuentra influenciada por las experiencias del movimiento obrero a finales del siglo XIX y el siglo XX; estas prácticas protagonizadas por los trabajadores contribuyeron a la reflexión de las ciencias sociales y humanísticas, como también a las prácticas militantes, acerca de que existían fuerzas liberadoras que podían generar nuevas organizaciones de las tareas productivas y reproductivas.

En este encuadre pedagógico, los pedagogos comienzan presentando al grupo en qué consiste la autogestión pedagógica. Tal como menciona [Lapassade \(1970\)](#), se renuncia a transmitir discursos pedagógicos institucionalizados y se interviene con un saber experto para ser un medio en la formación de los estudiantes; también anima a que sean ellos mismos los que decidan sobre su aprendizaje.

En su rol presenta la metodología propuesta y, en sus primeras clases, exhibe los requerimientos de la institución externa (programas, tiempo, planes de estudio). Quien ocupe dicho rol debe ser paciente ya que el grupo-clase se encuentra conociendo la propuesta y puede atravesar diferentes modos de ser/estar. En los primeros momentos del grupo, los

participantes vivencian en sus cuerpos un momento de “traumatismo inicial” ([Lapassade, 1970](#)), es decir, se encuentran sorprendidos por la novedad de la experiencia que se les propone.

En esta primera etapa, el principal problema suele ser la no participación de la propuesta por lo que los pedagogos tienen que encontrarse alerta para poder trabajar con estas resistencias. Esta etapa puede durar bastante tiempo y pueden presentarse angustias de todo tipo (cumplimiento del programa, examen, incomodidad frente a los silencios). Es por ello que es necesario de un tiempo para que los participantes puedan asimilar la propuesta y puedan calmar su angustia.

La solución de estos problemas depende de la “adopción colectiva de las decisiones” ([Lapassade, 1970, p.25](#)), ya que, el grupo no se piensa más como un conjunto de individuos sino que lo hace desde lo colectivo. En este sentido, el método de la toma de la palabra y los acuerdos logrados en las asambleas pedagógicas se encuentra ligado al concepto de autonomía como proyecto ([Castoriadis, 1997](#)), entendida como aquella práctica que permite la acción directa en la toma de decisiones y se orientan hacia la búsqueda de libertad y justicia.

En simultáneo a este proceso, el grupo-clase va definiendo sus intereses y las maneras en las que, como grupo, puede ir definiendo. La intervención de los pedagogos-coordinadores se estructura en tres roles: a) analista: este rol se encuentra ligado al análisis institucional y clínico del grupo-clase, en el cual se tienen en cuenta los saberes y recursos con los que cuenta este grupo; b) técnico en organización: encuadrado en los principios pedagógicos en combinación con la didáctica propuesta para las clases; y c) educador que posee un saber que debe ser compartido.

Ésta es la razón por la que se encuentra en el grupo. La efectucción de estos tres aspectos depende de quien ocupe el rol de coordinación al inicio y se permita que todo el grupo pueda ejercer estos tres roles como parte de su tarea. De este modo, se irán habilitando los roles de analista, educador y organizador por parte de cada uno de los miembros del grupo y por el grupo en su conjunto.

La propia dinámica grupal permite la generación de saberes y la transformación de la figura de estudiante- individual a grupo-colectivo, y cuestiona la idea de profesor como figura de autoridad inamovible e incuestionable. Esto último habilita la generación de una nueva relación pedagógica que puede hacer posible la “pedagogía de la decisión” ([Guiraud, 1969, p. 83](#)), mediante las iniciativas de los participantes, se instituyen diferentes instituciones internas, las cuales dan respuesta a la heterogeneidad del grupo.

METODOLOGÍA

Los procesos analizados son: los recorridos singulares de cada estudiante en la materia, las relaciones entre su proceso y el proceso de otros integrantes del grupo-clase, las diferentes objetivaciones que se producen a través de la escritura y sus reflexiones que otorgan una matriz interpretativa sobre el valor epistemológico de la escritura y el trabajo con otros para reflexionar su propio posicionamiento epistémico.

En el trabajo de [Heras y Lestani \(2023\)](#), por su parte, presentan los dispositivos generados por las fuerzas instituyentes del grupo-clase como una “forma de hacer y de ver” en la materia Epistemologías de las Ciencias Sociales. Dichos dispositivos construyen conocimiento en dos sentidos: a) en el propio sentido curricular, es decir, aquellas perspectivas que son propuestas en el Programa de la materia y b) aquellos movimientos que se elaboran por el grupo-clase en las materias que tienen el encuadre de la autogestión pedagógica.

De acuerdo a la escuela francesa, y como ya se indicó más arriba, los pedagogos proponen al grupo-clase que atraviese por los tres roles: analista, organizador y saber. En relación al primero se manifiesta el análisis que el grupo realiza sobre las instituciones externas y cómo se efectúan estas disposiciones en el grupo-clase. En la experiencia documentada por Lestani y Heras, este rol permite la reflexión sobre las biografías y trayectorias de las participantes vinculadas a la dimensión institucional y el contexto sociopolítico.

En lo que refiere al segundo rol, en las experiencias se explora y se pregunta sobre el instituido jerarquizado “saber docente-poder” y habilita en la posibilidad de que el grupo-clase pueda crear con los docentes diferentes actividades propuestas para las clases. Dicha organización didáctica reingresa en las diferentes cohortes siguientes, generando que cada cohorte deje una huella y colabore a la co-construcción de un conocimiento situado.

A partir de esta identificación, se realiza un análisis de textos seleccionados con la finalidad de relevar las definiciones de los conceptos de experiencia, para poder hacerlo, este artículo explora la experiencia del espacio de infancias, en donde se alojaron los hijos/as de los estudiantes del seminario. En la experiencia se retoman los debates y tensiones que atravesaron la construcción de dicho espacio.

Se intenta reponer cómo ciertos autores los usan y cómo pueden ser vinculados en ambos marcos conceptuales. Se toma esta perspectiva en miras de generar una matriz comprensiva para las dinámicas observables en las asambleas pedagógicas en clases universitarias públicas, donde se usa este dispositivo como parte de la didáctica de algunas materias.

Las asambleas pedagógicas son una herramienta fundamental de la autogestión pedagógica y el enfoque asambleario es un modo que también reconocen los feminismos militantes. Desde el punto de vista teórico, [Parra y Busquier \(2022\)](#) conceptualizan a los feminismos militantes "desde los márgenes" como herramientas epistemológicas y como prácticas políticas generadoras de conocimiento. Para ello, retoman las teorías feministas y explicitan las diferentes maneras en que las múltiples efectuaciones de opresión tienen como reverso la puesta en marcha de experiencias de lucha, organización y resistencia colectiva como formas de participación política.

Los feminismos desde los márgenes proponen una praxis que propician posibilidades de preguntarse sobre el mundo. Tales interrogantes tienen las potencialidades de crear conexiones entre diferentes formas de opresión en el capitalismo tardío. Este proceso reflexivo es sumamente crítico al capitalismo, siendo estos interrogantes los vasos comunicantes entre los feminismos militantes desde los márgenes y la autogestión pedagógica. Ambas perspectivas invitan a tomar la palabra para expresar aquello que se encuentra silenciado y darle voz a las múltiples opresiones que son transitadas.

Los feminismos militantes, entonces, proponen desde las experiencias y los cuerpos-territorios reconceptualizar las reflexiones teóricas para construir una resistencia situada frente a las opresiones. Esta potencia feminista interpela a la construcción colectiva de la toma de decisiones para la construcción de un mundo sin explotados y oprimidos.

En el campo de la autogestión pedagógica contemporánea ([Heras, 2022](#) y [Heras y Lestani, 2023](#)) la asamblea es definida como un tiempo y un espacio ya concebido como parte del trabajo áulico, que se distingue por generar las condiciones para tomar decisiones entre todos los participantes en paridad jurídica, con orientación hacia la construcción de decisiones que beneficien al colectivo y que se puedan llevar adelante en el ciclo lectivo que se está transitando.

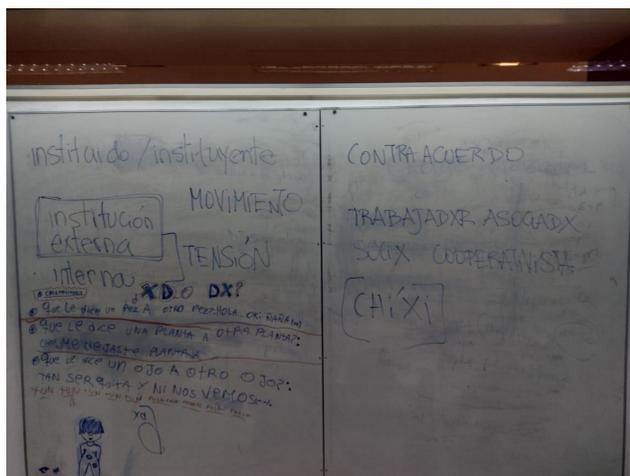
RESULTADOS

Las asambleas pedagógicas presentadas en las experiencias contemporáneas se desarrollan como propuesta del equipo docente para propiciar la construcción colectiva del conocimiento y la toma de decisiones de forma directa. También promueve la creación de pensamiento visibilizado en la cual la toma de la palabra es una actividad esencial para visibilizar las necesidades del grupo-clase. En las diferentes asambleas se propone una construcción colectiva de los recursos comunes que dispone el grupo (saberes previos, uso del espacio del aula y del tiempo, conformación de un glosario colectivo, entre otros) y se incentiva la participación de todo el grupo-clase.

Las asambleas ponen a rodar el derecho a la toma de la palabra. En estos dispositivos se aprende a hablar, a argumentar y a convencer a otros: se aprende a ejercer derechos. En este sentido, la asamblea pedagógica funciona como un gran analizador, como un momento en el cual se puede reflexionar sobre aquello que se encuentra instituido por la institución externa y como herramienta para crear nuevas instituciones internas de acuerdo a las necesidades del grupo (ver figura 1).

Figura 1

La autogestión pedagógica en el Espacio de Infancias



En esta sección se relevarán como la autogestión pedagógica es materializada en el Espacio de Infancias del Seminario Optativo de Autogestión Pedagógica, realizado en el segundo cuatrimestre del año 2022, en la Universidad Nacional de San

Martín. Se trata de una universidad pública ubicada en San Martín, Buenos Aires, Argentina. Este seminario optativo se ofertó a todas las carreras de la Escuela de Humanidades de esta misma universidad. Los inscriptos eran estudiantes de las carreras de la licenciatura en Educación y de la licenciatura en Letras. También contó con una gran cantidad de invitados/as que asistieron a la gran mayoría de los encuentros.

Las similitudes conceptuales identificadas tienen que ver con el cuestionamiento del sistema capitalista como relación desigual entre las personas y la creación de dispositivos de participación directa (como las asambleas), en las experiencias que se conceptualizan en los feminismos militantes y en la posición singular de cada estudiante para la autogestión pedagógica. Tanto los feminismos militantes “desde los márgenes” como la autogestión pedagógica exigen la crítica permanente de la teoría, mediante la práctica, y de la práctica mediante la teoría. Esto permite el constante desarrollo de una *praxis* -reconocida como tal- a su vez capaz de generar teorizaciones que reingresen en las aulas universitarias.

A través de sus experiencias, ambas teorías proporcionan herramientas prácticas e instrumentos de análisis -en la acción- que habilitan la toma de la palabra y los cuerpos-territorios. Se desarrolla así una noción de educación como práctica política (Heras, 2023b) que genera dispositivos -como las asambleas pedagógicas- capaces de generar una liberación de la fuerza instituyente de los participantes. A partir de la toma de la palabra y de la toma de decisiones, el grupo-clase participa como analizador de su propia práctica autogestiva y de las distintas disposiciones jerárquicas burocráticas que tienen las instituciones externas.

Generalmente, a raíz de dicha experiencia, los participantes se convierten en críticos de dichas instituciones externas y construyen, con democracia directa, instituciones internas que organizan los diferentes recursos que dicho grupo tiene disponibles. Estas instituciones pueden presentarse en dichas experiencias como comisiones de trabajo que exploran y reflexionan sobre determinadas temáticas (evaluación, calificación, tiempo) que luego comparten.

El grupo-clase recibe estas reflexiones y las elabora y pone a debate en las asambleas pedagógicas. En lo que respecta al Espacio de Infancias, en la primera asamblea pedagógica una estudiante consultó al grupo-clase la posibilidad de traer a su hija al seminario porque no tenía quien pudiera ayudarla con su cuidado. Esto generó una pregunta hacia el conjunto de los participantes quienes debían definir, en primer lugar, si estaban de acuerdo con que participen las infancias, y en segundo lugar, de qué manera debían alojar a los niños en el espacio del seminario.

Si bien hubo acuerdo en el primer punto porque quienes participaban comprendieron que la estudiante ocupaba un rol de madre, trabajadora y estudiante, el segundo punto arrojó todo tipo de tensiones y debates sobre la conveniencia de crear una comisión de infancias, capaz de diagramar actividades para los niños participantes. Las razones que presentaban los participantes que se oponían estaban relacionadas a la distracción del seminario o al miedo de aspectos novedosos en la incorporación de las infancias a un mismo espacio. Con el correr de las clases, esta resistencia se transformó en una potencia imaginativa que supo estrechar aún más los vínculos entre quienes participaban (ver figura 2).

Figura 2

Actividades en el seminario



Los participantes decidieron desafiar los instituidos de la institución externa con lo afectivo como uno de sus ejes. El grupo definió que una de sus principales actividades fue la creación de vínculos entre los participantes a través de distintas maneras.

Para poder lograrlo, una de las actividades que se llevaron a cabo fue la construcción de la comisión de las infancias. En los diferentes momentos del seminario, como grupo, combatieron la fragmentación y, en las diferentes clases, discutieron sobre los lugares asignados en el escenario social, sobre las jerarquías y sus propias e innegociables necesidades, sobre derechos y las posibilidades de lo que debería ser.

De esta manera, quienes migraron por los tres roles que propone la autogestión pedagógica. En su rol de analistas, quienes participan elaboraron las disposiciones que genera la institución externa sobre que las infancias no podían ocupar el espacio de las aulas universitarias debido a que como condición ellos debían de ser adultos que hubiesen terminado la escuela secundaria.

Con respecto al rol de organizador se generaron diferentes actividades lúdico - pedagógicas para los niños. En distintas clases, los niños tenían la libertad para leer cuentos, escribir y dibujar, como también estaban convocados a intervenir en las asambleas pedagógicas. En relación a los saberes, los participantes profundizaron diferentes repertorios didácticos para las infancias y los roles que tienen las mujeres como madres y estudiantes (y trabajadoras).

Las relaciones complementarias que se identifican entre la autogestión pedagógica y los feminismos militantes se encuentran en las disposiciones de los cuerpos y en el carácter situado de las experiencias. En relación a los feminismos militantes, los cuerpos-territorios se encuentran vinculados con las prácticas políticas a través de demandas o de repertorios para conseguir tales demandas, mientras que en las actividades sensoriales y las ferias epistemológicas tratan de actividades propuestas para la disposición de los cuerpos y la toma de los espacios por los estudiantes dentro del ámbito universitario.

En la experiencia analizada es posible observar de qué manera habitan los cuerpos de quienes participan y cómo estos cuerpos-territorios se enfrentan con el patriarcado y el capitalismo. Esta potencia feminista es capaz de construir espacios para habitar el territorio incluyendo las voces de las infancias (ver figura 3).

Figura 3

Espacios de participación (1)



Las tensiones y/o diferencias encontradas entre ambos marcos teóricos están relacionadas a las conceptualizaciones que dichas teorías realizan sobre las pedagogías y su vinculación con la transformación social. En el caso de los feminismos militantes, el propio campo feminista puede tomar un lugar pedagógico en la vida de los activistas en tanto que enseña diferentes repertorios de la acción colectiva, y se manifiesta a sí mismo como potencial del cambio. En diferencia a ello, la autogestión pedagógica advierte que la transformación social no solo viene desde las aulas, esta corriente pedagógica propicia un espacio reflexivo en sus clases para que se pueda elaborar sobre las contradicciones del sistema capitalista que generan desigualdad.

Además, los feminismos militantes construyeron sus marcos analíticos incluyendo al concepto de interseccionalidad para otorgarle visibilidad a las múltiples opresiones que viven los diferentes colectivos. Este aspecto conceptual no se encuentra presente de esta manera en el marco analítico de la autogestión pedagógica. Sin embargo, los autores de dicho campo denunciaron los totalitarismos y las opresiones, y otorgaron un papel fundamental a las clases sociales en la elaboración analítica sobre las desigualdades sociales, políticas y económicas de los oprimidos.

En el caso del Espacio de Infancias, quienes participaron del seminario consideran que construyeron un lugar pedagógico que resultó transformador debido a que, en la experiencia, se alimentaron subjetividades críticas hacia las diferentes opresiones que habitan los diferentes colectivos. Este instituido expresa los diálogos existentes entre la autogestión

pedagógica, los feminismos y las demandas estudiantiles de forma tangible. Este espacio se abrió con la intención de poder alojar a las infancias como parte participante del grupo-clase, generando un vínculo social-político entre todos los participantes. En síntesis, se concluye que uno de los mandatos de la institución externa (la universidad) es que las infancias no pueden participar ni ocupar el espacio del aula en el nivel universitario y que solo es una responsabilidad individual de cada adulto (ver figura 4).

Figura 4

Espacios de participación (2)



Cabe destacar que en este artículo se han enfatizado teorías que tenían contextos de producción muy diversos pero parten de una idea común: *ser socialmente iguales y humanamente diferentes*. Esta concepción del mundo, mayoritariamente, se encuentra ligada al marxismo como teoría crítica del capitalismo y del patriarcado, y como herramienta de acción política militante.

CONCLUSIONES

Este artículo se propuso desarrollar algunos de las experiencias que se han identificado en la autogestión pedagógica, en función de producir un marco teórico y metodológico para el análisis de las clases universitarias públicas de Argentina en donde se lleva adelante el encuadre pedagógico de la autogestión pedagógica.

Las experiencias presentadas constituyen una muestra de cómo desarrollar una pedagogía crítica e inclusiva.

En la comisión de las infancias se pudo materializar todas estas conceptualizaciones, generando un espacio en donde los niños puedan habitar libremente y que, a priori, está negado para ellos en los marcos de la institución universitaria.

En las asambleas pedagógicas, los participantes pudieron reflexionar sobre las instituciones externas y como ellas construyen discursos. Asimismo, el Espacio de Infancias permitió ligar las conceptualizaciones de la autogestión pedagógica y los feminismos militantes, habilitando a construir elementos *una vida feminista* sin opresiones ni exclusiones para poder construir una sociedad donde seamos *socialmente iguales, humanamente diferentes*.

REFERENCIAS

Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Ediciones Altamira.

Guiraud, M. (1969). *La función del educador*. Gedisa Editorial.

Heras, A. I. (2022). Investigación acción e investigación colaborativa. *Instituto Nacional de Formación Docente*. <https://tinyurl.com/3whtaheb>

Heras, A. I. (2023a). *Autogestión pedagógica en la universidad. Una propuesta arácnida*. Editado Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.

- Heras, A. I. y Lestani, M. E. (2023). *Fuerzas instituyentes en aulas universitarias*. Editado Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Heras, A. I. (2023b). Programa. Aprendizaje de y en Autogestión y sus vínculos conceptuales con otras pedagogías colaborativas. Editado Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Labat, M. (1963). *El plan de trabajo*. Gedisa Editorial.
- Lapassade, G. (1970) *Autogestión pedagógica*. Gedisa Editorial.
- Lestani, M. E. y Meyer, C. (2022). *La Autogestión Pedagógica en las Aulas: una Práctica Política*. Editado Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Parra, F. y Busquier, L. (2022). *Retrospectivas de la interseccionalidad a partir de la resistencia desde los márgenes*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12946/pr.12946.pdf