

Historias Sociales Situadas Para Repensar Vínculos En Psicología Y Educación

Rabinovich, Diana ¹; Marasca, Roxana ¹; Lewit, Lucía ¹; Mingorance, Facundo ²; Cassandra, Tersaghi ²; Dee Rassetto, Ezra ²

¹ Facultad de Psicología. SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba.

² Facultad de Filosofía y Humanidades, SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

CONCEPCIONES
INFANCIAS
PSICOLOGÍA
EDUCACIÓN

Resumen

Introducción: El presente trabajo surge a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación: “Concepciones sobre la infancia en psicología y educación. Sobre cómo los adultos y las adultas nos posicionamos en los vínculos con niños y niñas” período 2018-2019 (Res. SeCyT 472/2018). Se hace eco de la necesidad de poner en contexto las teorías psicológicas sobre el desarrollo de la niñez, vinculando las mismas con la historia social de las infancias, así como también con la historia de las prácticas de intervención en relación a concepciones sobre la niñez. En esa línea, nos propusimos ofrecer una perspectiva historizada sobre la convivencia de diferentes concepciones sobre las infancias en la actualidad. Tal perspectiva pone en primer plano el rol que han tenido ciertos modos de construir vínculos entre personas adultas y niñas en contextos de intervención en nuestro territorio. nObjetivos: Reconocer qué concepciones sobre la vinculación entre personas adultas e infancias conviven en la actualidad. Proponer una mirada sobre la manera en que tales concepciones hunden sus raíces en una historia social colonial de las infancias y se entrelazan con la historia de las legislaciones y de las prácticas de intervención concretas junto a infancias y adolescencias que se han desarrollado en nuestros territorios. nMetodología: Se revisó bibliografía sobre historia social de las infancias continental y latinoamericana, manuales y libros de texto en psicología y educación, y literatura actualizada sobre enfoques de infancias contemporáneos.nResultados/Contribuciones: Construimos herramientas teóricas para vincular enfoques de infancias e historias sociales, poniendo el eje en la coexistencia de enfoques en la actualidad y la necesidad de poder analizar tal convivencia en el horizonte de una historia social de las infancias latinoamericanas. En ese sentido, trazamos algunos recorridos en torno a ciertas concepciones de infancias en proyectos de alfabetización y/o socialización territorialmente definidos.

Información de Contacto

diana.rabinovich@unc.edu.ar

1. Introducción

El presente trabajo surge a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación: *“Concepciones sobre la infancia en psicología y educación. Sobre cómo los adultos y las adultas nos posicionamos en los vínculos con niños y niñas”* período 2018-2019 (Res. SeCyT 472/2018). Se hace eco de la necesidad de poner en contexto las teorías psicológicas sobre el desarrollo de la niñez, vinculando las mismas con la historia social de las infancias, así como también con la historia de las prácticas de intervención en relación con la niñez. Vale mencionar además, que las personas que integramos el equipo participamos del espacio de educación popular y juego *KinderClub-ACIC* y también en el dictado de la materia *“Psicología Evolutiva de la Niñez”* en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En esa línea, nuestro trabajo se centra en el abordaje de los debates y lecturas sobre historia social de las infancias y paradigmas o enfoques de infancias. Las mismas ofrecen aportes ligados a la historia y el presente en torno a la construcción de vínculos entre adultxs y niñxs. En la actualidad, tanto los libros de texto como los programas vigentes están orientados a integrar materiales de la historia social y de los paradigmas de las infancias, por lo que consideramos de importancia ordenar algunas relaciones entre los planteos históricos que analizan líneas temporales extendidas y universales, con las miradas de los paradigmas que presentan líneas de tiempo más acotadas y relacionadas con temas de legislación y prácticas de intervención desde enfoques más situados territorialmente. Además, nos parece interesante llamar la atención sobre la convivencia de las diferentes maneras que históricamente han caracterizado los vínculos entre adultxs y niñxs. Entendemos que es necesario arrojar luz sobre este tipo de fenómenos cuando aportamos un enfoque de historia social.

La segunda parte del trabajo se centra en poner en contexto algunos temas de la historia social de las infancias. Esto es, ampliar la mirada sobre las mismas desde el aporte de un horizonte situado en Latinoamérica, de modo tal que pueda facilitar un análisis en torno a cómo los vínculos con las infancias tuvieron lugar en contextos de socialización y alfabetización territorialmente diferenciados y atravesados por la historia poscolonial de nuestros territorios.

Finalmente, y estrechamente relacionado con esta última parte, atendemos la posibilidad de volver a pensar estos modos de vinculación desde los enfoques o paradigmas de infancias. De este modo, nos orientamos hacia el análisis de cómo los modos de vinculación pueden reproducir paradigmas tutelares, de protección integral o ampliarse para fortalecer modos de participación protagónicos en las infancias y adolescencias. En esa vía, desarrollamos algunas características centrales de ciertas propuestas pedagógicas y de intervención en el contexto local que atienden el sostén de niños y niñas como sujetos de derechos e implican el establecimiento de relaciones no verticalistas, democráticas y participativas, tendientes a favorecer canales de expresión e interrelación, donde se legitiman los saberes de lxs participantes. Es decir, a partir de estas prácticas y propuestas caracterizamos modos de socialización que reconocen desde la subjetividad un modo de construir el mundo en diálogo con otrxs desde la niñez. A su vez, a partir de estas reflexiones ofrecemos un registro para reconocer modos adultocéntricos de transitar los procesos



de socialización y vinculación junto a las infancias que se ponen en juego en contextos de educación e intervención.

De este modo, en el marco del presente trabajo se pretende reflexionar y cuestionar sobre la concepción de la “infancia” que considera a lxs niñxs como carentes, dependientes e incompetentes debido a su condición biológica física y ontológica, para pensarlxs desde un enfoque no adultocéntrico, como sujetos de conocimiento con capacidad de transformar su entorno, resignificar y cambiar patrones que han adquirido, discutiendo a su vez con la mirada universalizante y homogeneizadora de la infancia que distorsiona la percepción sobre lxs niñxs, para pensar en una multiplicidad de infancias situadas.

2. Materiales y Método

Con el propósito de reconocer las concepciones de infancia que subyacen a las teorías sobre el desarrollo de la niñez en psicología y educación; reconstruir la mirada social, psicológica y pedagógica de la infancia que cumple el rol de andamiar el desarrollo emocional, cognitivo, social y político de lxs niñxs; e indagar sobre las concepciones de infancia que se ponen en juego en contextos de educación e intervención, tomamos como punto de partida identificar y revisar discusiones presentes sobre concepciones de niñez en la bibliografía sobre la historia social de las infancias. Con posterioridad, indagamos en torno al carácter situado y contextual que adquieren las nociones de infancia en nuestro territorio. Finalmente, procedimos a delimitar y acotar las exploraciones efectuadas orientando las mismas hacia el estudio sobre los modos de vinculación y comunicación entre personas adultas y niñas, con la finalidad de ofrecer caracterizaciones puntuales sobre ciertos dispositivos de intervención que han sido centrales en nuestros territorios. En estos tres puntos la investigación fue bibliográfica. En particular, cabe mencionar que primeramente se hizo foco en la revisión de manuales y textos de uso estándar en programas de formación de docentes y profesionales, así como también en textos vinculados con las historias sociales de las infancias. Mientras que en un segundo y tercer momento se consultaron materiales contemporáneos relacionados con prácticas situadas en psicología, educación, o bien directamente relacionadas con perspectivas de infancias e intervención.

El método desarrollado ha sido el de construir perspectivas teóricas para trazar relaciones y ordenar algunos de los aportes lineales que desde la historia de las infancias se trazan, de acuerdo a un horizonte más situado, capaz de ilustrar algunos rasgos característicos de las concepciones de infancia existentes. Partimos de la importancia que ha tenido y tiene el desarrollo de la historia social de la infancia en el contexto de prácticas disciplinares ligadas al establecimiento de vínculos entre adultxs y niñxs, considerando que desde sus comienzos la infancia como categoría socio-histórica ha sido entendida desde un enfoque adultocéntrico, es decir, desde una mirada adulta.

Ahora bien, en función de la revisión realizada fueron surgiendo una serie de interrogantes en torno a los cuales fue necesario construir algunas herramientas conceptuales. Por ejemplo: ¿de

qué modo la historia social reconoce las diferentes concepciones que conviven en la actualidad sobre las infancias?; ¿el origen de estas concepciones se liga a eventos sociales?; ¿de qué manera llegan a nuestro territorio las teorías alternativas sobre los modos de vinculación entre personas adultas e infancias?; ¿hay historias sociales más teóricas y otras más situadas?; ¿quiénes escriben esas historias?; ¿a quiénes están orientadas o dirigidas?; ¿resulta relevante para sus destinatarixs? Intentar dar respuestas a estas cuestiones nos ha llevado, en primer lugar, a mostrar cómo los paradigmas de infancia se relacionan con las historias sociales, situando y poniéndolas en el contexto de la historia reciente de las infancias, recuperando diferentes miradas sobre cómo en la actualidad aún coexisten diferentes modos de vinculación entre adultxs y niñxs que han caracterizado la historia de las infancias desde la antigüedad.

En segundo lugar, nos ha conducido a articular algunas guías para leer las teorías sobre el vínculo entre adultxs y niñxs, a los fines de conocer de qué manera las mismas se generaron en el contexto local y en relación a qué eventos histórico-sociales. Esto es, a desarrollar líneas de lectura desde los enfoques de infancia, asociando los mismos con la historia social de las infancias en nuestro territorio, para conocer y deconstruir aquellas representaciones adultas socialmente compartidas, frecuentemente inflexibles y fuertemente arraigadas, que oponen resistencia a reconocer las capacidades y derechos de lxs niñxs (Casas, 1998), así como también aquéllas que posibilitan la construcción de vínculos y diálogos democráticos entre personas adultas y niñas, tendientes a habilitar una participación protagónica y el reconocimiento de las ciudadanía infantiles.

3. Resultados/Contribuciones

3.1 El lugar de las historias sociales en nuestra formación profesional

Es preciso comenzar destacando que, a partir de nuestra experiencia de trabajo como docentes en la materia “Psicología Evolutiva de la Niñez” en la Facultad de Psicología de la UNC y de la indagación efectuada en torno a la conformación de programas en Psicología del desarrollo, hemos leído y revisado diferentes manuales en la materia (Delval, 1996; Faas, 2018; Lejarraga, 2008; Marchesi, Carretero y Palacios, 1986; Palacios, Marchesi y Coll, 1995; Palladino, 2009; Papalia, Olds y Feldman, 2001; Rodrigo y Palacios, 1998; Shaffer, 2000). Si bien no se realizó un estudio sistemático de los mismos, se observó que en todos aparece una historia social de las teorías sobre la niñez, aunque en la mayoría de ellos no hay apartados definidos sobre el tema de la historia social de las infancias desde un punto de vista socio-cultural. A su vez, aparecen sistemáticamente referencias al trabajo de Ariés (1962) sobre el surgimiento de un sentimiento de infancia en la modernidad. De hecho, en diversos programas en los que no se trabaja con manuales suelen brindarse selecciones de textos de dicho autor. Sin embargo, en los manuales apenas es mencionado y no como un tema a ser desarrollado por su propio valor en un curso estándar de psicología del desarrollo.

Paralelamente, hemos observado una progresiva incorporación de las perspectivas sobre historia social de las infancias a partir de textos de revisión o ensayísticos en los programas, como son el caso de las universidades de Buenos Aires, La Plata, Tucumán o Córdoba. Sin duda, esta es una tendencia transversal en la enseñanza en diversas disciplinas, atravesada por el decaimiento de las macrohistorias y del uso de los manuales como reguladores exclusivos del acceso a la matriz cognitiva de las comunidades académicas. Especialmente en ciencias sociales y desde los años '80 se ha evidenciado una avanzada desde perspectivas contemporáneas de la historia de las ciencias y de la construcción del conocimiento (Golinski 1998; Shapin 2010) que muestran este tránsito desde las macrohistorias universales condensadas en manuales, hacia la proliferación de bibliografía de producción local orientada al aporte de un horizonte situado para la construcción de conocimiento en torno a cada tema. En esta misma línea, es que el tratamiento de la historia sobre las concepciones de las infancias se introduce de manera complementaria a los enfoques sistemáticos sobre las teorías y estudios en torno al desarrollo evolutivo de la niñez.

Estas consideraciones representan, por una parte, un llamado de atención respecto de la tematización de las infancias como objeto de estudio y la relevancia del reconocimiento del contexto en el que las diferentes teorías e investigaciones definen ciertos modos de vinculación con las infancias como sujetos o bien como objetos de estudio definidos histórica y socialmente (Burman, 1998; Segato 2017). Por otra parte, implica el desarrollo de un debate en torno al tipo de tratamiento específico que actualmente se brinda a las historias sociales como perspectivas teóricas y culturales sobre los modos en que lxs adultxs nos vinculamos con las infancias como sujetos, y ya no sólo en relación a teorías e investigaciones psicológicas sistemáticas sobre las infancias como objetos de estudio. Este tratamiento particular, por ejemplo, alude a su articulación con legislaciones locales, experiencias y prácticas concretas, historias de la cultura y de los movimientos sociales, teorías socio-culturales, entre otros aspectos. En esa línea, la presente investigación se dirigió al estudio de la historia social de las infancias que se presenta complementariamente en los manuales, con la finalidad de indagar algunas aristas que son de interés para interpretar y poner de relieve prácticas, teorías, historias locales, etc.

3.2 Un lente para mirar los diferentes modos en que transitan el presente infancias y adolescencias

A partir de este trabajo también nos ha parecido importante ofrecer una perspectiva sobre los vínculos entre historias sociales y enfoques de infancias, con la finalidad de ofrecer una mirada del presente. En primer lugar, consideramos que esto requiere hacer foco en las infancias como sujetos y, con ello, poder tematizar los vínculos más allá de los supuestos entre un sujeto investigador y un objeto de conocimiento. Particularmente, hemos avanzado en la investigación tratando de articular la periodización diacrónica que se plantea en las historias sociales, con la sincrónica que presentan los enfoques de infancias. En lo que refiere a las primeras, existe una tendencia a construir grandes etapas históricas, como por ejemplo la edad antigua/medieval, la

moderna y la contemporánea, incluyendo a veces subetapas como las que propone De Mause (1974) (Infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización, apoyo). Quizás, este autor es un ejemplo de historia social que enfatiza en los modos de vinculación. Este énfasis es el que pretendemos destacar en nuestro recorrido por las diferentes historias y enfoques de las infancias.

Respecto a los enfoques diacrónicos o de historias sociales, éstos describen características diferenciadas sobre los eventos históricos contextuales que ilustran y enmarcan lapsos extensos de tiempo. También proponen características tendientes a otorgar una identidad particular a cada concepción histórica sobre la vinculación y las prácticas sociales a ellas asociadas (Cohen Imach de Parolo, 2009; Imhoff, Marasca, Marasca y Rodríguez, 2011). La principal característica que distingue a las perspectivas diacrónicas se centra en el hecho de que las historias sociales se remontan a la antigüedad y trazan marcas para comprender la emergencia de diferentes modos de concebir a la niñez en la historia, atravesando grandes lapsos temporales y teniendo como centro medial la postulación de la emergencia de una concepción diferenciada entre personas niñas y adultas (cuya referencia es el trabajo de Ariés, 1962). Así, relatan de qué manera durante la Edad Media la infancia carecía de significación, valor y reconocimiento social. No se percibían las diferencias entre el mundo de la adultez y de la niñez en relación con las características evolutivas que cada uno de estos momentos del ciclo vital humano posee. La infancia todavía no era entendida como una etapa única y diferenciada de la vida y lxs niñxs eran concebidos como “adultxs en miniatura” o “adultxs en potencia”. La infancia era un período de aprendizaje de las tareas del hogar, del pueblo, de las relaciones con otras personas, de la internalización de las reglas de pertenencia a una comunidad y de distintos aspectos de la vida cotidiana. Dichas tareas estaban divididas según el sexo de lxs niñxs. Tal es así que alrededor de los 7 u 8 años de edad, mientras que los niños acompañaban a su padre a realizar tareas en el campo, las niñas se quedaban con su madre aprendiendo el lugar y rol de la mujer llevando a cabo tareas domésticas (Faas, Nanzer, Marasca y Rabinovich, 2018). A su vez, en el medioevo lxs niñxs eran entendidxs como niñxs públicxs, como un eslabón más del linaje familiar. Pertenecían tanto a sus padres como al linaje de su familia. Desde su nacimiento, los ámbitos de lo público y lo privado estaban entrelazados. Si bien venían al mundo en un lugar privado, lo hacían con ayuda de parientes y vecinos. Existía poca intimidad, poco espacio para lo privado y se fomentaba la pertenencia a una gran familia (Cohen Imach de Parolo, 2009).

Es recién en la Edad Moderna que surge lo que Ariés (1962) llama el “sentimiento de infancia” y junto con él, el reconocimiento de la niñez como una etapa única y diferente de otras. La emergencia de este sentimiento está asociado a una serie de transformaciones sociales de la época, tales como: el surgimiento de la preservación de la vida de lxs niñxs como valor social fundamental, lo cual implicó una disminución de las tasas de mortalidad infantil. De este modo, la finalidad comienza a ser el cuidado y protección de lxs niñxs, buscando evitar su enfermedad y muerte prematura, su curación, liberación del sufrimiento, conservación de su salud, etc. Paralelamente, en este momento socio-histórico emergen la familia moderna y las prácticas capitalistas de homogeneización, división del trabajo y reproducción. También se suscita la

liberación de la mujer y aparece la figura de la nodriza o niñera, cambio a partir del cual las madres acomodadas comienzan a delegar la tarea de crianza a una persona ajena a su familia. A su vez, en la modernidad surgen las escuelas, creadas con el fin de someter los supuestos instintos primarios característicos de la niñez al gobierno de la razón, cuya meta fundamental era la preparación de lxs niñxs para el mundo adulto, estando en sus inicios acompañada de métodos educativos rígidos, severos y de carácter autoritario. Estas transformaciones sociales propiciaron una nueva relación entre lxs niñxs y lxs adultxs caracterizada por ser asimétrica, sostenida por una concepción de la niñez como etapa de obediencia, docilidad, dependencia, inocencia, incompletitud. Cabe mencionar que el sentimiento de infancia posibilitó que este momento histórico estuviera acompañado de disposiciones jurídicas que respondían a preocupaciones de naturaleza pública, las cuales fueron la base de la política de protección de la infancia desde un enfoque tutelar, con intervención del Estado en cuestiones sociales relativas a la niñez.

De este modo, para la historia social la concepción moderna sobre la infancia comenzaría a desarrollarse en el contexto de los inicios de lo que conocemos como modernidad, en lo que constituyó la transición del linaje a la familia en el mundo occidental y colonizado. Sin embargo, conformaría un hecho resuelto a partir del surgimiento del sentimiento de infancia, asociado con la ternura que requiere el cuidado de la niñez que se reconocería recién en el siglo XVIII. Como ya mencionamos, el principal exponente de esta distinción ha sido el historiador francés Philippe Ariés quien en 1962 publica su obra sobre la infancia y la vida familiar en el régimen antiguo, en la cual propone una tesis basada en la historia de documentos de época y de obras de arte sobre el surgimiento del sentimiento de infancia ligado al rol social que tiene la diferenciación de niñxs como seres angeladxs, inocentes, etc. Esta diferenciación cobra relevancia en el contexto de la división del trabajo de cuidado infantil que se desarrolla al interior de la conformación de las estructuras familiares centradas en la crianza. Así, en el contexto del tránsito que se da desde las familias comunales extensas propias de la edad media a la privacidad de la familia moderna, las infancias quedan sujetas a dinámicas intrusivas y sexualizadas que dieron lugar a la emergencia de una concepción moralizante. Estas concepciones y representaciones sociales aparecen principalmente en las imágenes pictóricas religiosas de la infancia, que luego acompañó la diferenciación ejercida por las instituciones educativas y los proyectos de normalización universales y masivos.

A partir de estas consideraciones, los enfoques diacrónicos dividen la historia antes y después de la emergencia del sentimiento de infancia y, paralelamente, reconocen en la contemporaneidad un relegamiento de estas ideas sobre una niñez obediente, víctima, pasiva, carente y frágil. Dan lugar a una historia reciente de la infancia que implica el paso hacia una concepción de la niñez como sujeto de derechos ligada al reconocimiento internacional de los derechos de lxs niñxs (queda pendiente construir, desde los enfoques, tematizaciones y diferenciaciones situadas para las infancias y adolescencias desde la perspectiva de los derechos, así como también visibilizar los matices con los que se da su implementación).

Ahora bien, algunas perspectivas de historia social ofrecen una mirada sobre la coexistencia de las diferentes etapas históricas en el presente, dejando de lado matrices de



“superación”, del mismo modo que la ofrecen quienes trabajan los enfoques de infancias. Estas perspectivas permiten visibilizar cómo en la actualidad conviven los diferentes modos de vinculación que se han caracterizado en torno a las tres grandes etapas que proponen los enfoques diacrónicos. A partir de ellas, es posible advertir que las nuevas etapas no son sucesivas, sino que tienen un fuerte impacto cultural y conviven con enfoques previos asentados en prácticas, teorías y legislaciones. El trabajo de Lloyd De Mause en 1974 abre el camino a diversos tratamientos de la temática a partir de un enfoque diacrónico/sincrónico. Este autor desarrolla una historia social de gran amplitud temporal, desde la antigüedad hasta la actualidad. Pero lo que plantea es que los diversos enfoques sobre las infancias no fueron sucedidos completamente unos por otros, sino que prevalecen y coexisten en la actualidad. En este sentido, el autor propone que si bien hoy prevalecen modos de vinculación entre adultxs y niñxs asociados con el sostén, el apoyo y la socialización (siendo el primero de ellos el último modo de vinculación que emerge en el tiempo), persisten aún viejos modos de relación con las infancias como los que la caracterizaron en la antigüedad o el medioevo. Esto enfatizaría la idea de que la historia de las infancias no es superadora ni lineal, sino que en el presente convivimos con infancias que sufren el infanticidio de no tener qué comer o la indiferenciación con lxs adultxs cuando cumplen tareas de trabajo, aún cuando ni siquiera acceden a los derechos que lxs trabajadorxs han conseguido. De igual modo, la persistencia de debates en torno a la baja de imputabilidad reavivan las concepciones tutelares sobre las infancias vistas como víctimas o bien como victimarios. Incluso, en la actualidad convivimos con prácticas de infanticidio, conductas de abandono y trata de niñxs, maltrato y abuso infantil, entre otras aberraciones. Estos modos de vinculación, aún cuando están penados por leyes, conviven con vínculos tutelares e intrusivos que lentamente están siendo suplantados por la implementación de legislaciones tendientes a impulsar la proliferación de vínculos que sean eminentemente socializadores, de sostén y ayuda a las infancias.

A su vez, desde una perspectiva más contemporánea aparecen relatos centrados en la diferenciación de enfoques de infancias. Estos modelos provienen de autorxs locales y ofrecen aportes teóricos para una mirada sincrónica sobre el presente, lo cual posibilita reconocer la convivencia de diferentes concepciones, así como también relacionar esas nociones convivientes con prácticas sociales de vinculación que se mantienen presentes en las culturas teóricas y de intervención.

En función de la revisión realizada, distintxs autorxs (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Imhoff *et al*, 2011; Piotti, 2019) acuerdan en señalar que es posible identificar tres grandes enfoques o paradigmas de infancia: (1) el *Paradigma del Menor en Situación Irregular*, también llamado *Paradigma del Control Social de la Infancia*; (2) el *Paradigma de la Protección Integral de la Infancia*; y (3) el *Paradigma del Protagonismo Infantil Organizado*, también llamado *Paradigma de la Promoción o Rol Social de la Infancia*. Cada uno de estos enfoques posee una forma de entender a lxs niñxs y, por tanto, distintas miradas al momento de llevar a cabo intervenciones con población infantil. Todos los textos revisados plantean que es a partir de la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (1989) y durante la década del '90 que comienzan a producirse cambios significativos en los presupuestos sobre la infancia, al convenir la

consideración de lxs niñxs como sujetos de derechos. No obstante, como señala Cussiánovich (2009) la Convención ha sido y es una cuestión de adultxs, ya que si bien aparece como un documento innovador que pretende promover un cambio en la manera de entender a lxs niñxs, en realidad se halla impregnado de ideas y propuestas adultas en las que subyace una posición dominante y de control, frecuentemente naturalizada e invisibilizada. Estos cambios en el entendimiento y comprensión de las infancias ha tenido y tiene consecuencias en la forma en que se incluye la voz, la opinión y la perspectiva de lxs niñxs. Se destaca particularmente la diferenciación teórica entre el enfoque tutelar y el enfoque de las infancias como sujetos de derechos, proponiendo este último en la actualidad un vínculo con las infancias signado por la vigilancia del cumplimiento de sus derechos.

Hoy, es posible advertir ciertas resistencias a estos cambios y transformaciones, así como también a la adopción de nuevas formas de entender a lxs niñxs y de vincularnos con ellxs. Aún convivimos con aquella mirada que entiende a las infancias y adolescencias como objetos de tutela de sus progenitorxs o bien del Estado, situando la emergencia de tal concepción ya no en la modernidad, sino localmente mucho más acotada con la Ley de Agote o del Patronato de menores promulgada en Argentina en 1919. Así, este enfoque persiste aún y convive junto con enfoques más recientes, para los cuales las infancias son reconocidas como sujetos de derechos y con otros modelos y cosmovisiones centrados en problemas que como sociedad afrontamos en este tránsito hacia el reconocimiento de la ciudadanía plena de niños, niñas y adolescentes.

En el marco de ese proceso de transformación, es posible situar el surgimiento del Paradigma del Protagonismo Infantil en la década de los '60, coincidente con el movimiento de la educación popular en América Latina. Dicho modelo hace foco en aquellxs niñxs que viven en condiciones de vulnerabilidad social, "marginadxs", "explotadxs", que deben desarrollar estrategias para sobrevivir de forma autónoma. Reconoce y busca promover las capacidades de lxs niñxs y su participación real - no simbólica ni decorativa -, partiendo del convencimiento de la gran influencia que éstxs pueden ejercer en la sociedad actual en tanto participantes activxs, sujetos capaces y aptxs para llevar a cabo importantes contribuciones y cambios sociales (Imhoff *et al*, 2011; Liebel, 2007). Algunos de los representantes de este paradigma (Cussiánovich, 2009; Liebel, 2007) definen al protagonismo como el proceso a partir del cual lxs niñxs se ven implicadxs de forma activa y vinculante en su desarrollo y en el de la sociedad en la cual se hallan inmersxs. Entiende a lxs niñxs como actores sociales que tienen una participación activa en la defensa de sus derechos, cuyas voces y opinión en los asuntos que les atañe e involucra necesariamente debe ser valorada, escuchada y tenida en cuenta.

A su vez, otros abordajes que nutren estas perspectivas sincrónicas o centradas en líneas de tiempo mayormente acotadas y situadas, son aquellos que proponen dicotomías teóricas en función de las cuales se pueden visibilizar grandes diferencias en los modos de ser y de vincularse con las infancias que conviven en la actualidad. Por ejemplo, se propone la diferencia entre infancias que generan empatía e infancias que no, infancias que participan del acceso a los derechos e infancias que no. Estas teorías contraponen, por ejemplo, el enfoque tutelar de la infancia versus el enfoque de reconocimiento de lxs niñxs como sujetos de derechos, remarcando

los modos de vinculación que reconocen ciudadanías infantiles y modos que no (Morales y Magistris, 2017); infancias hiperrealizadas o “enchufadas” vs. infancias desrealizadas o “desenchufadas”, dicotomía que remarca la participación diferencial en el marco del mundo de consumo (Narodowski, 2013); identificación de procesos de globalización y homogeneización vs. procesos de heterogeneización de las culturas infantiles, polarización que reconoce diferencias socioeconómicas, de consumo, de reproducción cultural y en el acceso a la educación (Carli, 2010). Estas miradas sincrónicas permiten poner en tensión la visión lineal sobre el surgimiento de la infancia que persiste y atraviesa las teorías y programas en la actualidad. A partir de las dicotomías mencionadas, queremos poner el acento en la persistencia de procesos a partir de los cuales también opera sistemáticamente la desaparición del sentimiento de infancia conceptualizado por Ariés (1962). Así, desde una perspectiva sincrónica sobre la historia social de las infancias es posible advertir la convivencia de enfoques tutelares con un creciente reconocimiento de las infancias y adolescencias como sujetos de derechos y como protagonistas activos de su ciudadanía. También es posible observar cómo siguen presentes modos de vinculación con la niñez donde el rol adulto como protector de las infancias queda invisibilizado, negado, o sólo aparece para suplantar la propia identidad y expresión de niñxs y adolescentes.

3.3 Una mirada con horizonte latinoamericano para recuperar las historias sociales

En Latinoamérica las diferencias entre infancias protegidas y desprotegidas están acentuadas. Las dicotomías antes revisadas brindan algunas pistas para la lectura de las desigualdades relacionadas con ejes geopolíticos y económicos. Ahora bien, nos interesa recuperar un lente para mirar cómo es que las concepciones que subyacen a las teorías y prácticas de intervención presentes se encuentran también atravesadas por la historia social de la infancia. Para ello, necesitamos avanzar en la profundización de una lectura situada. De este modo y de acuerdo con lo que señalan los enfoques de las infancias, hemos tratado de avanzar en rastrear algunos puntos relacionados con la historia de las infancias en los ejes de la historia de la socialización y de la alfabetización, de manera inversa que en el apartado anterior en el que buscamos poner de relieve cómo se dan ciertos modos de acumulación de la historia que cristalizan en el presente.

Así, en este apartado queremos volver a hacer historia social para profundizar en torno a la comprensión sobre cómo han sido construidas las marcas adultocentradas en la historia y de qué modo se construyeron prácticas e ideales de vinculación e intervención con la niñez en el territorio latinoamericano. Este movimiento nos permitirá repensar y reconstruir concepciones sobre el modo en que las personas adultas nos vinculamos con las infancias y las adolescencias, de manera tal que se puedan poner en tensión nuestras prácticas y también nuestras teorías, tradicionalmente vinculadas con la concepción de las infancias como objetos.

Para comenzar con el análisis, es preciso partir de que es posible reconocer una postura adultocéntrica en función de la cual las personas adultas tienen una imagen de sí mismas como las únicas facultadas para tomar decisiones, no visibilizando a la participación como una condición

inherente a las personas de cualquier edad, de acuerdo con lo que establecen las convenciones internacionales sobre derechos humanos. Asimismo, reconocemos la amplia difusión de prácticas de crianza atravesadas por modelos de autoridad represivos y dominantes, los cuales frecuentemente tienden a ser considerados como referente, cumpliendo el rol de evitar procesos de heterogeneización y asegurar la reproducción de modelos de transmisión tutelares. Aunque no se trata de las únicas prácticas de crianza, sí consolidan un grueso de las mismas y vienen a permear las manifestaciones explícitas, individuales y colectivas de rechazo hacia formas manifiestas de participación infantil. Al respecto, Gallego Henao y Gutiérrez Suárez (2015) señalan que para poder pensar en el desarrollo de las capacidades de lxs niñxs referidas a la participación y a la toma de decisiones, resulta necesario que las familias y agentes educativos reflexionen en torno a sus prácticas y a la construcción de vínculos con las infancias, a los fines de no seguir reproduciendo la obturación de la participación infantil. Por su parte, Hart (1993) plantea que el hecho de trabajar juntxs, jugar juntxs, interactuar con otrxs, planear y soñar junto a otrxs, con la presencia de personas adultas aunque sin su intervención constante, implica muchos beneficios para el desarrollo integral de niñxs y adolescentes. Son ellxs quienes deben crear y recrear los ambientes y escenarios de los cuales forman parte y resignificar las prácticas para la gestación de acciones tendientes a fortalecer sus procesos de participación.

Revisaremos entonces la historia social de las infancias para que desde la mirada presente de los enfoques sobre infancia, podamos remontarnos hacia períodos de tiempo cada vez más extensos, recuperando diferentes marcas que atraviesan la configuración de los enfoques en estas latitudes. Para ello, se retomaron lecturas que abonan los enfoques de las infancias, particularmente aquéllos que permiten brindar una caracterización de las matrices adultocentradas que han impregnado las diversas prácticas de vinculación en el territorio local. Estas lecturas han recorrido el modo en que las matrices adultocentristas (Chang Espino y Henríquez Ojeda, 2013; Duarte Quapper, 2012) centradas en el deber ser de la niñez que tiene por objetivo e ideal los modelos adultos, persisten entramadas en las miradas sociales, psicológicas y pedagógicas que cumplen el rol de andamiar el desarrollo emocional, cognitivo, social y político en la niñez. Esta matriz adultocéntrica es característica de los enfoques tutelares.

En este sentido, nos aproximamos a lecturas históricas sobre las infancias argentinas y latinoamericanas que pudieran reconocer estos enfoques y, a la vez, ofrecer una perspectiva situada en el territorio local (Carli 2002; Lobato 2019; Morales y Magistris, 2017). A partir de las mismas, pudimos indagar en torno a los modos en que subyacen los enfoques de infancias a las teorías e investigaciones sobre la niñez en un registro más situado, “encarnado” en palabras de la historia del conocimiento de Shapin (2010). En esa línea, pudimos revisar el rol de las teorías e investigaciones psicológicas en el contexto de las historias de vinculación con la niñez como objeto a-histórico y pasivo, contraponiéndolo con el rol de otras corrientes teóricas y estudios que indagaban a las personas que se desarrollan en un tejido junto a otrxs, partiendo de su reconocimiento como sujetos. De la mano de las primeras, pudimos profundizar acerca de las trazas locales que posibilitan dar sentido a las ideas estudiadas sobre la niñez entendida en términos de déficit por las teorías del desarrollo infantil, en el marco de las cuales la niñez tiende a

ser estereotipada como un modelo incompleto del adulto (Matthews, 1994; Morales *et al*, 2017). En este punto, desarrollamos un aspecto focal de nuestra investigación que nos permitió reconocer y deconstruir aquellas representaciones adultas socialmente compartidas, frecuentemente inflexibles y fuertemente arraigadas que se resisten a reconocer las capacidades y derechos de lxs niñxs (Casas 1998). En particular, nos propusimos hacerlo desde un enfoque decolonial a partir del cual fuera posible identificar una visión europea de la niñez asociada con el desarrollo social y educativo. Desde la mirada europea, la niñez aparece siempre como infancia familiar o escolar, o bien como ámbito de incumbencia pedagógica. A partir del trabajo de Liebel (2017), pudimos advertir que en el contexto de los colectivos barbarizados, salvajizados, libres de tareas productivas y minorizados por la colonización, las personas de todas las edades comenzaron a ser tratadas como inferiores. Esta consideración nos llevó a asociar ciertas trazas de la mirada hacia la niñez como deficitaria, con trazas coloniales del tratamiento hacia los pueblos colonizados, centradas en el reconocimiento de cierta inmadurez, primitividad, salvajismo, incivilización y la necesidad de desarrollo.

En este sentido, se nos planteó como interrogante si las categorías para pensar a la niñez como deficitaria en el contexto de nuestra historia local podrían ser vistas como una extensión de un razonamiento que se aplica a todas las personas analfabetas. Esto teniendo en cuenta que en los territorios colonizados, la ciudadanía y la adultez eran concebidas como un ideal de desarrollo humano y asociadas con el ideal civilizatorio de la alfabetización. De este modo, la irracionalidad y las escasas capacidades mentales eran asociadas tanto a niñxs, como a salvajes, y a mujeres. A su vez, la adultez fue asociada a los modelos de civilización occidental y al modelo de alfabetización que se tomó para la proyección de los nacientes estados nacionales sudamericanos. Al respecto, Liebel (2017) expresa: *“Ni el niño ni el sujeto colonial tienen acceso al significado a no ser mediante el proceso de colonización y educación. La idea de literacidad en el sentido de saber leer y escribir adquirió una función similar, incluso cuando se la imponía a una sociedad que ya estaba alfabetizada”* (p. 160).

Como contrapunto de estas formas de vinculación socializante unidireccionalmente configurada provienen las lecturas del pedagogo Paulo Freire (1970), para quien la educación bancaria funciona como una operación en el vacío, interviniendo sobre la niñez y sobre el analfabetismo sin reconocer sus saberes propios, ya sea por su origen, su pobreza o su ignorancia. Cabe mencionar que el recorrido de Freire es particular y sus ideas sobre la alfabetización quedan situadas en el contexto de su país, en el cual la ciudadanía (el acceso al voto) dependía de la alfabetización. Por tanto, difiere de la historia argentina donde la educación alfabetizadora en la lengua del Estado fue obligatoria y funcionó como parte de un proceso de aculturación en las comunidades que quedaron bajo el ejido del Estado naciente. Sin embargo, vale como referencia al tipo de alfabetización que ofrecieron los Estados nación construidos sobre matrices coloniales y también como referencia de los ejercicios decolonizadores que llevó adelante Freire hasta el final de sus días.

Enlazados con estas concepciones coloniales, según Alfageme *et al* (2003) es posible identificar diferentes marcas sobre las infancias relacionadas con múltiples concepciones sociales

que asocian al niñx con: una propiedad familiar, una grandeza potencial o futurx ciudadanx, víctima-victimarix, algo privado, un ser incapaz. Estas concepciones sirven de vectores para continuar las investigaciones sobre las prácticas de intervención adultocéntricas en contextos educativos y psicológicos, así como también nos orientan en torno a los modos de entender la alfabetización como matriz de humanización, la cual fue característica y definitoria en el contexto local.

Finalmente, quisimos avanzar sobre concepciones de infancias no adultocentristas o centradas en concepciones de niñxs como sujetos de derechos que se ponen en juego en contextos de educación e intervención. Tal como se mencionó anteriormente, desde fines de 1980 con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y durante la década de los '90 se produjo un cambio en los supuestos sobre la infancia al comenzar a considerarse a lxs niñxs como sujetos de derecho. En esa misma línea, Alfageme *et al* (2003) han puesto de relieve, al igual que otrxs autorxs que han abordado los enfoques de participación protagónica (Cussiánovich, 2009; Liebel, 2007), la necesidad de pensar y visibilizar las diferentes maneras de ser niñxs en el presente y corroer el enfoque universalizante de los derechos para asegurar la participación y visibilizar quiénes son y qué demandan estos supuestos sujetos de derechos. Estos cambios en la manera de entender a lxs niñxs tiene consecuencias en la forma en que se incluye su voz, su opinión y participación. A su vez, incide en el desarrollo de estrategias para su reconocimiento como sujetos que poseen saberes, conocimientos y capacidades para transformar su entorno, resignificar y cambiar los patrones transmitidos culturalmente.

En este sentido y de acuerdo a lo que exploramos en torno a la historia social latinoamericana, pudimos definir rastros teóricos que en el contexto de la educación popular freireana, y también en el contexto de la psicología social (no olvidemos que Freire trabajó junto a Pichon-Riviére en su exilio en Chile) pudieron desarrollarse y servir de asiento para todo un conjunto de prácticas de intervención no tutelares. Por tanto, desde un punto de vista latinoamericano, sin dudas estos son precedentes significativos de un modo de pensar la socialización y los modos de vinculación entre adultxs y niñxs desde un punto de vista no adultocentrado y decolonial. Esto teniendo en cuenta que no sólo puso en disputa la asimetría entre educador y educando, sino que también cuestionó el valor que la alfabetización tenía poniéndola al servicio de la libertad en la misma infancia, en vez de posicionarla al servicio de un tránsito para llegar a la adultez y a la emancipación, desde una matriz civilizatoria que en todo caso suponía la tutela tanto de las infancias como de las diversas formas de analfabetismo (como por ejemplo las de las lenguas indígenas).

En línea con esta manera en la que Freire sostuvo el rol de las personas adultas/alfabetizadas en contextos educativos, podemos incluir como ya dijimos los aportes de la psicología social por medio de la cual llegaron a nuestros territorios las nociones fundamentales de la intersubjetividad. Si bien dichas nociones ligadas a las teorías vigotskianas y posvigotskianas (como la de Bruner) tuvieron una influencia tardía en nuestros territorios, las mismas vinieron a reconocer el diálogo genuino y la co-construcción del mundo entre personas adultas y niñas desde la más temprana infancia, realizando además importantes contribuciones respecto a

especificidades en torno a estrategias educativas y de sostén dirigidas a niñxs durante su proceso de desarrollo. Así, en el marco de lo que tradicionalmente se ha estudiado sobre las diversas manifestaciones de la función simbólica en la niñez, pretendemos rastrear los modos de estudio del desarrollo que pusieran el foco en cómo las personas adultas sostienen y propician la comunicación, el juego y el diálogo en estos procesos. Estos modos de interacción y comunicación que hacen a la socialización abren el camino hacia el mundo social - más allá de la familia - a través de la transmisión y enseñanza del acervo cultural compartido. En esa línea, Touraine (1997) plantea que el modo en que lxs adultxs propician la comunicación, el juego y el diálogo exige que desarrollemos en la adultez modos de reconocimiento de identidades y ciudadanía que se construyen individual y colectivamente en la niñez. En este sentido, resulta fundamental tratar de identificar estas teorías a los fines de hallar contrapuntos para las perspectivas tradicionalmente individualistas, ya que en ellas subyacen matrices de pensamiento tutelares o de un enfoque socializador en los términos en que De Mause propone, describiendo un modo verticalista y unidireccional de la transmisión de la cultura. Contrariamente, los enfoques sobre niñez que ponen el acento en las infancias protagónicas plantean un espacio de convivencia a partir del cual la voz de lxs niñxs sea valorada como competente de su condición de ser humano y de actor social, en la misma línea que los rastros identificados en los ámbitos de la educación popular, la psicología social y sociocultural (Gaitán, 1998).

Ahora bien, como señala Hart (1993) en muchas ocasiones la participación simbólica es una forma de convencer tanto a adultxs como a niñxs y adolescentes de que están teniendo un rol protagónico, cuando en realidad las ideas son generadas desde las personas adultas. Aunque son puestas a consideración, se disfrazan en acciones manipuladoras que terminan conduciendo al cumplimiento de expectativas adultas. En este sentido, es preciso reconocer las representaciones tendientes a considerar y privilegiar los intereses de las infancias y explorar nuevos modos de intervención con la niñez, capaces de estimular el empoderamiento y potenciamiento de un desarrollo activo en el que se pongan en juego las propias y genuinas capacidades existentes en la niñez, necesarias en la adultez para andamiar estos procesos.

De igual modo, es preciso identificar prácticas ligadas a la posibilidad de que lxs adultxs nos corramos de la posición de “sujetos supuesto saber” y nos ubiquemos en el rol de agentes de cambio y de co-constructorxs de conocimientos y saberes junto a lxs niñxs. Desde esta perspectiva, es necesario que lxs adultxs promovamos la autonomía de niñxs y adolescentes, explorando estrategias de vinculación para acompañar y sostener procesos sociales y educativos en los que las infancias puedan ser abordadas y acompañadas integralmente. En relación con este punto, insistimos en el interés que cobra la investigación y sistematización de los enfoques destacados (especialmente los de Freire, 1970; Pichón-Rivière, 1971; Quiroga, 1985 y también los de Bruner, 1981; Trevarthen, 1982, entre otros) que ofrecen una matriz relacional a partir de la intersubjetividad y los formatos lúdicos. Éstos permiten reconocer los modos de participación de las infancias y las adolescencias en el mundo omnipresente de la comunicación y también habilitar nuevos. Creemos que este énfasis en una lógica situada para las historias sociales de las infancias, así como el rescate de ciertas teorías y la ponderación de los enfoques que atienden la necesidad

de reconocer los modos de participación protagónica que demandan infancias y adolescencias, permiten tener una lupa, un marco desde el cual afilar la mirada y reconocer las tradiciones de intervención prácticas que pueden caracterizar a los diferentes enfoques, así como desarrollar expansiones o variaciones de tales modos de intervención, con mayor claridad y precisión.

4. Conclusiones/Contribuciones

Entre los aportes o contribuciones del presente trabajo destacamos, por una parte, la visibilización de una serie de movimientos teóricos a partir de los cuales sea posible relacionar y diferenciar las historias sociales de los enfoques de infancias en función de los recortes temporales y contextuales, de manera tal que den lugar a la reflexión sobre el presente de las infancias. A su vez, dichos movimientos permiten poner de relieve la convivencia de diversos modos de concebir a las infancias y modos en que las personas adultas nos vinculamos con ellas en la actualidad.

Por otra parte, el trabajo está orientado a reconocer marcas territoriales latinoamericanas en la historia social de las infancias, contemplando el rol socializador que tuvo la matriz de alfabetización colonial en el surgimiento de los estados nacionales en América Latina. Esta línea de análisis guía las lecturas en torno a los roles que las personas adultas adoptamos en contextos de socialización y alfabetizaciones múltiples.

En tercer lugar, consideramos que otro aporte de este trabajo es el de demarcar, a partir de estos dos movimientos teóricos, la importancia de volver a construir un marco teórico que sirva para trazar diferencias entre matrices de desarrollo individual y matrices de desarrollo intersubjetivo. Ya que, mientras que en las primeras no aparece con claridad el rol de las personas adultas en los procesos socializadores, en las segunda se clama por una tematización explícita y una desnaturalización de su rol. En este sentido, creemos necesario tematizar, al momento de llevar a cabo intervenciones con población infantil, los roles que las personas adultas tenemos en el reconocimiento de la ciudadanía de niños y adolescentes. De manera situada, tanto a nivel histórico, teórico y práctico.

En investigaciones posteriores nos dedicaremos especialmente al rol que ha tenido el juego como dispositivo que nos permitirá investigar la construcción de vínculos entre adultos, niños y adolescentes, así como también reconocer que las ideas de comunicación y lenguaje que le subyacen ha quedado montada sobre presupuestos en torno al desarrollo psicológico y cognitivo de las infancias y adolescencias, especialmente en un contexto de alfabetización colonial.

Referencias

Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Disponible en: <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

- Ariés, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York: Vintage.
- Bruner, J. S. (1981). "De la comunicación al lenguaje una perspectiva psicológica". *Infancia y aprendizaje: La adquisición del lenguaje (monografía 1)*, pp. 133-163.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. *Educação em Revista*, 26 (1), pp. 351-381. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100017>
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Chang Espino, S. y Henríquez Ojeda, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil : dos discursos en conflicto para la convivencia / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO E-Book. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)*.
- Cohen Imach de Parolo, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental 2009-Bs.As.* <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/psicocent.pdf>
- Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Cussiánovich (2009). *Aprender la Condición Humana: Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe - IFEJANT, 2da edición.
- De Mause, L.L. (1974). *Historia de la infancia*. Alianza Universidad, 1982.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. 3° Edición. Madrid, España: Editorial Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Duarte Quapper, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última década, 20 (36), pp. 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado del Bienestar*. Ed. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Madrid.

- Gallego Henao, A.M. y Gutiérrez Suárez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Zona Próxima*, 22, pp. 87-104.
- Golinski, J. (1998) *Making Knowledge. Constructivism and history of science*. University of Chicago Press.
- Faas, A.E. (Comp.) (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Faas, A.E.; Nanzer, C.; Marasca, R. y Rabinovich, D. (2018). Historia del estudio sistematizado del niño. En Faas, A.E. (Comp.) (2018) *Psicología del desarrollo de la niñez*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Essay.
- Imhoff, D.; Marasca, R.; Marasca, M. y Rodríguez, R. (2011). Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia. Ficha de Cátedra del Seminario Electivo No Permanente "Psicología Política". Facultad de Psicología (UNC).
- Lejarraga, H. (2008). *Desarrollo del niño en contexto*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Liebel, M. (2007) *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina (1era ed.)* (pp. 113-146) Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Liebel, M. (2017). *Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial* en Morales, S. y Magistris, G. (Comps.) (2017) "Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación". Editorial El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde.
- Lobato, M. (2019). *Infancias argentinas*. Editorial Edhasa.
- Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (Comp.) (1986). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. 1° Edición. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Matthews, G.B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morales, S. y Magistris, G. (Comp.) (2017). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde.
- Narodowski, M. (2013). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.

- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) (1995). Desarrollo Psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva. 2° Edición. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Palladino, E. (2009). Infancia, sociedad y educación. Desarrollo de la subjetividad. Bs. As., Argentina: Espacio Editorial.
- Papalia, D.E.; Olds, S.W. y Feldman, R.D. (2001). Psicología del desarrollo. 8° Edición. McGraw-Hill.
- Pichón-Rivière, E. (1971). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Bs. As., Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Quiroga, A.P. (1985). El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Piotti, M. (2019). Protagonismo Infantil y trabajo social. Mendoza, Argentina. Ed. Lengua Viva.
- Rodrigo y Palacios (1998). Familia y desarrollo humano. 1° Edición. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Shaffer, D.R. (2000). Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia. 5° Edición. México: S.A. Ediciones Paraninfo.
- Shapin, S. (2010). Nunca Pura: Estudios históricos de la ciencia tal como si fuese producida por personas con cuerpos, situadas en tiempo, espacio, cultura, sociedad, luchando por credibilidad y autoridad. Vol. 1. Ed. Prometeo Libros, 2015.
- Segato, R. (2017). Contra Pedagogías de la crueldad, Ed. Prometeo.
- Touraine, (1997). ¿Podremos vivir juntos? Ed. Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En Perinat, A (Comp.) La comunicación preverbal. Barcelona: Ediciones Avesta.