

## Infancias del Sur Global: notas teóricas para alumbrar prácticas situadas de formación docente

*Childhood in the Global South: Theoretical notes informing situated teacher-training practices*

Ivana HODARA\*

### RESUMEN

El presente artículo sistematiza las búsquedas teóricas y las reflexiones en torno a las infancias, desde la formación de docentes y licenciadas en Educación Inicial. El protagonismo infantil como idea y promesa se constituye en un elemento clave a partir del cual se entranan diversas categorías de análisis que buscan una nueva comprensión de los niños como actores que pueden aportar a la transformación de las sociedades. El Sur Global como escenario de múltiples desigualdades que reeditan la colonialidad, las infancias como objeto de estudio de diversas disciplinas o perspectivas teóricas, la referencia a conceptos de políticas sociales y la experiencia de aula desde la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* serán los principales temas a desarrollar. Con respecto al último elemento mencionado, se comenta la utilización del cine como lenguaje artístico que permitió hacer foco en las infancias, apreciar la complejidad de la vida en los Sures del mundo en el momento actual y develar el colonialismo interno en los modos de mirar.

Palabras clave: sur global; infancias; protagonismo infantil; educación inicial; pedagogía.

### ABSTRACT

This article systematises the theoretical searches and the reflections around the issue of childhood identities from the perspective of trainee teachers and researchers working in the field of Preschool Education. Children's prominence as an idea and a promise is set into a key element from which various categories of analysis are woven. Thus, we expect to build a new understanding of children as actors who can contribute to the transformation of societies. In this vein, the main topics to be developed are the Global South as a scene of multiple inequalities that reissue coloniality, childhood as an object of study of several disciplines or theoretical perspectives, reference to public policies and the classroom experience in the *Pedagogy, Childhood Identities and Culture* course. In relation to the latter, we discuss the use of films as an artistic language that allowed us to focus on childhood identities, observe the complexity of life in Southern countries at the present time and unveil the internal colonialism that permeates different ways of seeing.

---

\* Esp. en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación. Facultad de Ciencias Humanas-UNSL.  
Contacto: ivanaehodara@gmail.com

Key Words: global south; childhood identities; children's prominence; preschool education; pedagogy.

## Introducción

Este trabajo surge de la preocupación sostenida desde la formación de profesoras y licenciadas en Educación Inicial. Más concretamente, es desde la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* (de la carrera Licenciatura en Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL) que nos hemos sentido interpeladas a complejizar y actualizar nuestras preguntas: cómo propiciar una comprensión de las infancias que cuestione sentidos comunes y estereotipos subyacentes en prácticas e interacciones diversas, y que ayude a posicionar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos capaces de renovar el mundo. En este sentido, la noción de protagonismo infantil ha ido creciendo en nuestra propuesta, se ha constituido en búsqueda teórica y en horizonte de la formación; a la vez que reclama un conocimiento situado de las infancias en su contexto, en sus relaciones, en sus variadas y concretas condiciones de existencia, en sus heterogéneas trayectorias sociales.

Se hace necesario volver la mirada y el pensamiento sobre las infancias en el contexto actual: ¿qué implica ser niña, niño, niñe o adolescente en el sur global? ¿Cuál es el papel o la posición como personas adultas, a asumir y/o construir en una nueva relación entre generaciones, basada en el reconocimiento de la niñez en tanto sujetos sociales, políticos, con derechos y capaces de ejercer la libertad de participación?

Antes de comenzar, es preciso explicitar que en adelante se nombrará como niñe o niñas a los sujetos -niña/s, niño/s, niñe/s y adolescente/s-, como un modo de abarcar la diversidad de existencias y superar el binarismo de géneros, que invisibiliza una multiplicidad de identidades, y reproduce lo heteronormativo como única posibilidad.

## Ser y vivir en el sur: algunos conceptos necesarios

De Sousa Santos explicita esta idea de Sur, que “no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural” (de Sousa Santos, 2020: 43). Al hablar de Sur global nos referimos a las poblaciones, grupos y sociedades que -independientemente de su localización geográfica- han sufrido las injusticias sistemáticas causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado originados en el Norte imperial. Podría decirse que hay “sures” en todo el mundo.

Según Quijano (1992) “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta” (Quijano, 1992:11). El autor describe dos fases en la construcción de este proceso: por un lado, la concentración de los recursos materiales, controlada por las clases dominantes para su propio beneficio -una concentración cada vez más violenta y a mayor escala- y, por otro lado, el colonialismo: “una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (Quijano, 1992:11). Aunque en sus aspectos formales, dicha dominación pareciera haber sido superada tras la declaración de la independencia de los distintos países que fueron colonias, en realidad se ha transformado en imperialismo, en su rostro actual de neoliberalismo global: los grupos dominantes de los diversos países asociados en una articulación de poder que ya no es impuesta desde el exterior.

Tal estructura colonial se encargó de producir diversas discriminaciones sociales que se asumieron como categorías “científicas”, como originadas en la naturaleza, ocultando así su

vinculación con el poder: esto lleva a que se considere “natural”, por ejemplo, que la mayoría de los explotados sean de razas, etnias o naciones de poblaciones colonizadas. La cultura occidental opera a partir de una colonización del imaginario de los dominados; es decir, desde su interioridad. Lo hace mediante la represión cultural de los modos de conocer, de significar y de expresarse propias de los dominados; y a través de la imposición de patrones (creencias, imágenes) propios de los dominantes. La cultura europea se instala como modelo cultural universal, a la que se aspira como medio de acceder al poder: la seducción que ejerce, se acompaña por la cooptación de voluntades y la enseñanza; se convierte en un medio de control social y cultural. Quijano (1992) plantea la colonialidad como el modo en que la dominación ocurre en el mundo actual.

El pensamiento occidental -colonial- se caracteriza por la simetría dicotómica, que oculta siempre una jerarquía: en los pares hombre/mujer, norte/sur, cultura/naturaleza, blanco/negro -y aquí podemos agregar adulto/niño- se ocultan diferencias y jerarquías, tras una apariencia de complementariedad simétrica. Como consecuencia de esta racionalidad, la realidad queda reducida a lo que existe y que se corresponde con la aplicación de las categorías binarias. Frente a esto, de Sousa Santos dirá que “mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente” (de Sousa Santos, 2006: 23). Alrededor de esta idea formula su Sociología de las Ausencias, que echa luz a todo aquello que es construido como ausente y que serían modos de vida tachados como alternativas no creíbles, descartables, invisibles a la realidad hegemónica del mundo.

La modernidad occidental, incapaz de leer y apreciar la diversidad, ha creado monoculturas -entendidas como contracción del presente, que desperdicia la riqueza de experiencias que tienen lugar en la realidad-: una de ellas se asienta en “la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes” (de Sousa Santos, 2006: 24); en este caso se es inferior por naturaleza, y esto justifica la dominación o superioridad de un término del par sobre el otro (así, el blanco es superior al negro, el hombre es superior a la mujer, y esto es probado mediante argumentos científicos que refuerzan los intereses dominantes). La jerarquía queda establecida como consecuencia de la inferioridad; la diferencia se lee como desigualdad, no como singularidad. Aquí el modo de producir ausencia es inferiorizar y así descalificar toda alternativa procedente de los grupos subalternos en la lógica hegemónica.

La propuesta del autor será “hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles”; para lo cual es necesario “sustituir las monoculturas por las ecologías” (de Sousa Santos, 2006: 26). En el caso que nos ocupa, es la ecología del reconocimiento: desechar las jerarquías y reconocer lo diferente, lo que es distinto y considerar su presencia y validez singular. Este pensamiento nos permite conectar con las infancias que son, que existen y se desarrollan en el Sur Global, reconocerlas en sus modos de presentarse y en sus divergencias con respecto a los discursos construidos según el modelo de vida occidental, alrededor de una infancia abstracta y unívoca.

En esta línea de pensamiento, Morales y Magistris (2019) amplían argumentos que entran el adultocentrismo, el patriarcado y la infancia hegemónica como conceptos que nutren un imaginario social reproductor de relaciones asimétricas, de dominación o negación de la subjetividad niña. Desde el adultocentrismo, que implica una relación de dominio entre clases de edad, se originan estereotipos de cómo se debe ser según la edad de las personas; y esto se justifica mediante discursos científicos que describen “objetivamente” el estado de inmadurez propio de la infancia, con niñas que aún no alcanzan pleno ejercicio de la razón, y en las antípodas personas adultas con responsabilidad, capacidad de trabajo, racionalidad y demás atributos útiles a la sociedad.

La globalización de sociedades capitalistas y patriarcales, que privilegian la posición adulta, trae consigo la difusión de la idea eurocéntrica de niñez, a la que llamamos infancia hegemónica. Peligrosamente se extiende esta forma “normal” de ser niña, que trasciende a realidades muy dispares, provocando la anulación y patologización de todas las formas otras

de ser niños. La vida cotidiana y preocupaciones de los niños que viven en los barrios populares, por ejemplo, no encajan en el molde de infancia hegemónica; y, sin embargo, esa idea de niñez se asume acríticamente como horizonte en los mismos entornos de pobreza, por parte de la misma comunidad.

### Consideraciones de las infancias

Se comparte aquí un recorrido por diferentes categorías conceptuales, que entran discursos y prácticas en torno a las infancias.

Iniciamos con el pensamiento de Bustelo<sup>1</sup>, presente en la bibliografía de la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas*, que nos proveyó de una red de conceptos que nos permitieron problematizar con nuestras estudiantes el lugar dado a los niños en la cultura y la comunidad, visualizar los intereses que el sistema social y político imprime en la infancia; y desde la perspectiva crítica y latinoamericana asumida por el autor, entenderla como categoría emancipatoria: niños capaces de renovar el mundo común.

Bustelo (2007) toma de Agamben una distinción de dos términos que los griegos utilizaban para designar la vida: “zoé”, como vida biológica (nuda vida) y “bios” en tanto vida relacional, lo que nos hace humanos, que implica el lenguaje, la política y la ciudadanía. Estos conceptos se articulan con la perspectiva desarrollada por Foucault acerca de la biopolítica, término que designa al complejo entramado de relaciones del poder con el cuerpo viviente y la formación de la subjetividad. Bustelo (2007), ocupado en la problemática de la infancia, aplica el esquema teórico derivado y devela tres dispositivos que dan cuenta del funcionamiento del biopoder en relación al desarrollo de la vida desde el momento mismo del nacimiento.

El primer mecanismo por el que actúa la biopolítica es el *niño sacer* (sería el “niño sacrificable” en referencia a los índices de mortalidad infantil ocasionada por diversos factores, niños destinados a morir sin que sus muertes importen o sean imputadas o asignadas a alguien) es el poder directo sobre la vida como negación de la vida, el biopoder decidiendo si vives o mueres.

Luego, frente a la vida sobreviviente, la biopolítica instaura una mirada que naturaliza y encubre una relación social de dominación sobre la infancia y sus pobreza: niños pobres que quedan en los márgenes de los sistemas de salud y educación, que tienen derechos proclamados a los que no acceden. En este estadio nos encontramos frente a niños que solo llegan a cubrir las condiciones materiales mínimas de la existencia, su vida como zoé, vivir como respirar.

Por último, llegamos al plano del bios; aquí la biopolítica termina regulando todos los aspectos de la vida sobreviviente, generando una visión hegemónica de la infancia, difundida por formas de comunicación que inculcan una normatividad (cómo deben ser los niños) a la que se atribuye un carácter objetivo (una concepción ahistórica y acrítica de la realidad, a la que sólo hay que someterse). De este modo se internalizan conductas, hábitos, prácticas, ideas que responden a los objetivos del biopoder, que en última instancia remiten al control ejercido desde el interior de la propia subjetividad.

Otro aspecto que encontramos en la obra de Bustelo (2007) se relaciona con los enfoques hegemónicos respecto de la consideración de la infancia en la perspectiva de la relación social: la compasión y la inversión; cada uno de estos enfoques (no excluyentes sino complementarios) implican un particular modo de significar la vida de los niños y su presencia en el entramado de expectativas y de realidad social. La compasión moviliza sentimientos fundamentalmente en torno a la infancia pobre, “seres indefensos e inocentes” alrededor de

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencia Política. Se destacó por su trabajo en la defensa de los derechos del niño: se desempeñó en las Naciones Unidas, la CEPAL y UNICEF. También formó parte de la discusión de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en Ginebra y tuvo una activa participación en la Cumbre Mundial por la Infancia. Fue diputado por la provincia de San Juan. Murió en 2014.

los cuales se promueve la ayuda social meritoria, con el soporte mediático necesario para publicitar las “buenas acciones” de los que ayudan (empresas, donantes voluntarios). No se pone en cuestión las causas de la pobreza, la redistribución de la riqueza: niño pobre como individuo canaliza la solidaridad del poderoso, cuya generosidad es aceptada de modo pasivo dada la necesidad que se atraviesa; las relaciones de dominación quedan por completo disimuladas, se adormece toda conducta que intente hacer efectivos los derechos de la infancia. La compasión genera “dependencia y cautividad de los niños en una relación de padrinazgo” (Bustelo, 2007:41), o “promueve una ciudadanía tutelada” (Bustelo, 2007:42) cuando el benefactor es el sector público; las prácticas compasivas ocultan su objetivo recaudatorio, tras una fachada de desinterés y responsabilidad social. La compasión termina cuando el niño, ya en conflicto con la ley, es considerado una amenaza, y entonces percibido como ser autónomo y responsable de su delito por el cual tiene el “derecho a ser penalizado” (Bustelo, 2007:44). En relación con estas infancias, el Estado Social muta a Estado de Seguridad.

La perspectiva de la inversión en “capital humano” sostiene la conveniencia de educar a los niños en pos del crecimiento económico de la sociedad, y de su seguridad: “la supuesta inversión educativa significaría, en realidad, el pago por la seguridad de no ser agredidos por los niños y adolescentes en un futuro próximo” (Bustelo, 2007:47).

Frente a las concepciones que el poder establece y refuerza desde la biopolítica y sus formas de control, es preciso generar resistencias y anteponer la novedad que los niños portan, hacer lugar a un paradigma otro: el protagonismo infantil, que ubica a los niños en un papel central a partir de la fuerza, capacidad y potencia social que poseen.

Aquí sumamos la perspectiva de la sociología de la infancia, que aporta la consideración de los niños como agentes sociales, productores de culturas y de la infancia como categoría en la estructura social. Desde tal óptica, Qvortrup (2010) plantea una diferencia entre dos enfoques sobre la infancia:

- una perspectiva psicológica que considera la niñez como un periodo, una fase de la vida de las personas, que tiene un comienzo (al nacer) y finaliza al alcanzar la edad adulta. Este modelo es anticipador, mira hacia el adulto, y está orientado hacia el individuo.
- la perspectiva sociológica toma a la niñez como un elemento estructural permanente. Es aquí y ahora: se analiza cómo está la niñez en este momento y luego se observan diferencias y similitudes históricas y culturales. Este modelo se orienta a la estructura social.

Frente a estos enfoques, el autor advierte que es habitual que se aborde a la infancia desde un punto de vista emocional más que estructural o económico. Dadas las características de individualismo, en una economía neoliberal, que favorece el mérito y los logros individuales, no es sorprendente que esto ocurra. Sin embargo, plantear un análisis estructural nos permitirá captar las restricciones y las oportunidades que existen para los niños en cualquier sociedad.

La propuesta de pensar en términos estructurales nos lleva a cambiar el foco: correrse de la idea de infancia como desarrollo personal del niño (duración de la infancia individual de una persona), hacia el desarrollo de la niñez. Cuando enfocamos el desarrollo del niño, observamos disposiciones psicológicas y su regularidad, que orientarán el desarrollo de una persona adulta mediante una buena crianza (resultado). En cambio, si atendemos al desarrollo de la niñez, observamos diversos parámetros sociales (situación económica, política, social, cultural, tecnológica) para establecer cuál es el mundo óptimo para los niños de esta comunidad: al identificar cambios y continuidades históricas, se puede mejorar la niñez en su forma estructural. Dicha noción nos permite caracterizar a la infancia según

diversos parámetros que la afectan y le dan identidad en un momento dado: en tanto categoría estructural la infancia presenta cambio y continuidad. La investigación realizada desde el enfoque estructural buscará captar el universo infantil; conocer su posición en el orden social, en relación a las distintas categorías generacionales y su disponibilidad de acceso a medios, recursos y poder en un momento definido.

Por su parte, Piotti (2019) ofrece una caracterización de tres paradigmas referidos a la infancia, que marcan una periodización y cambios en relación a los modos de considerar la infancia en nuestras sociedades:

a) La doctrina del Control Social de la infancia-adolescencia y el “menor” en Situación Irregular: se establecen dos categorías de sujetos, por un lado, los niños de cuya protección se ocupan la familia y la escuela; y, por otro lado, los “menores” cuya situación de vulnerabilidad los conduce a ser socializados en instituciones especiales. Aislamiento en el seno familiar/escolar y asilamiento (institucionalización) son los modos de control para ellos por parte del Estado. En Argentina, la ley de Patronato de Menores (o Ley Agote) tuvo vigencia desde 1919 a 2005; la figura del patronato connota sumisión, los derechos de los sujetos de infancia no son reconocidos o quedan restringidos por la arbitrariedad adulta, son los mayores quienes saben qué les conviene y necesitan los niños. La idea de protección habilita al Estado a tutelar, corregir, o reprimir a quienes se encuentren en situación de peligro moral o material -coincidentemente provenientes de hogares pobres-; tal es la “situación irregular”.

b) Protección Integral del Niño, o Protección de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes: surge en 1989, con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño<sup>2</sup> (será referida en adelante con la sigla CDN); en Argentina se la incorpora en 1994 con la firma de Tratados Internacionales, pero no es hasta 2005 cuando se sanciona la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N°26061). Los rasgos más salientes del paradigma son que se considera niño a todo ser humano menor de 18 años; se instituye su igualdad social: todos los niños del mundo son sujetos de derechos y, en consecuencia, no sólo deben ser protegidos en sus necesidades básicas, sino reconocidos en su derecho a la opinión y asociación para participar en la sociedad. El principio que articula todo el paradigma es el “interés superior del niño”<sup>3</sup>, el cual debe organizar toda legislación, política de Estado y acción sobre la infancia. Los problemas sociales de los niños no se resuelven por vía judicial, sino a través de políticas sociales en las que diversos actores -entre ellos el Estado, pero también los movimientos sociales, expertos, comunidad, familia- se ocupan de vehicular los derechos y atender las necesidades de los grupos según sus situaciones. Esta doctrina significa un avance, pero sigue conservando un sesgo paternalista, ya que su elaboración no tuvo participación del grupo de referencia (niños) y se enuncia un derecho a opinar que no es acompañado con lineamientos prácticos.

Continuando el análisis desde la significación que introdujo la CDN, se sostiene que la misma constituye una apertura y un avance en el reconocimiento de los niños como sujetos con derechos, en posición de ciudadanía. Sin embargo, es llamativa la figura adulta y occidental que se trasluce al recorrer los distintos artículos de la normativa con alcance internacional. Morales y Magistris (2019) develan lo que subyace en el modo de concebir la niñez asumido por la CDN:

- Se caracteriza a los niños como inocentes, frágiles, que deben jugar e ir a la escuela y no trabajar ni padecer preocupaciones. Niños cuidados en su mundo infantil preservado. Esta idea propia del modelo hegemónico de infancia prevalece sobre los apuntes de participación de los niños.

---

<sup>2</sup> En su redacción la CDN asume el uso del género masculino como universal no marcado.

<sup>3</sup> Se respeta la expresión utilizada en la CDN, el género masculino planteado como universal: interés superior del niño.

- La fragilidad de la infancia la ubica en el mundo privado; se posterga su presencia en la esfera pública y política. La protección conduce a la exclusión de los niños: se les niega así su capacidad de incidir en la sociedad.
- La participación como tal no es reconocida como atributo de los niños, sino a través de manifestaciones “menores” como el derecho a expresarse y opinar.
- La idea del “interés superior del niño” como estructurante de la CDN vuelve a instalar la voz adultocéntrica que define desde un lugar jerárquico lo que los niños necesitan.

c) Promoción y Rol social de la infancia, o Paradigma del Protagonismo Infantil Organizado: surge principalmente en América Latina en las décadas de 1980 y 1990. Este paradigma pretende el reconocimiento de los derechos de ciudadanía social y política para los niños, a partir de considerar “el trabajo en la infancia pobre, la capacidad ignorada de la niñez y juventud y la necesidad de reconocer y fomentar su protagonismo para transformar el mundo en que viven” (Piotti; 2019:36). El Protagonismo Infantil Organizado plantea una instancia colectiva, una articulación de asociaciones infantiles y de coordinación con otras organizaciones populares; es una nueva cultura que cuestiona las asimetrías y las relaciones de poder; exige el reconocimiento del trabajo infantil y la creación de condiciones para proteger a los niños como trabajadores; se opone a todo paternalismo adulto. Al respecto, se trata de una valoración crítica del trabajo en la niñez, que no implica “mandar a trabajar a los niños”, sino de reconocerlos como trabajadores cuando la realidad los impulsa al trabajo debido a las necesidades que viven. Dicha valoración pone en relieve las características diferenciales del trabajo cuando este es realizado por niños, quienes amalgaman juego, diversión y educación al trabajar. Este paradigma ofrece instrumentos para reconocer una realidad que desde los modelos de interpretación occidental/colonial no se alcanzaba a percibir: no se trata de pretender que los niños no trabajen o de abolir el trabajo infantil (tendencia muy marcada por organismos internacionales ocupados de la protección de la infancia, de sesgo conservador), sino de cuestionar las condiciones en que realizan su trabajo, cuando este resulta nocivo, alienante o prevalece la explotación por parte de adultos cercanos.

Liebel<sup>4</sup> (2007), ofrece algunas referencias acerca de los inicios del concepto “protagonismo infantil”. Hacia finales de los años 70, comienzan a ser visibles en el campo social de América Latina otras formas de niñez, con niños marginados o explotados, que sobreviven solos, en las calles, trabajando para ayudar a sus familias. Estos sujetos económicos, capaces y resistentes no eran percibidos más que como una disfuncionalidad del sistema que se podría corregir con caridad o protección. Comienza a operar un cambio de concepción y se va delineando la idea de protagonismo infantil: se acentúan las capacidades y exigencias de los niños y de su papel independiente que puede influir en la sociedad.

Según Liebel (2007) se distinguen dos formas de protagonismo infantil. La forma espontánea de protagonismo se da cotidianamente, de manera individual o colectiva, principalmente entre niños que viven en la calle, que buscan su supervivencia, se rebelan contra los maltratos que los afectan y exigen respeto. La forma organizada de protagonismo se da a partir de la relación solidaria que establecen con otros o entre sí para hacer valer sus intereses y derechos. Al respecto, al analizar los movimientos de niños trabajadores constata que ser niño y participar no es una contradicción: en sus organizaciones crean un mundo propio en el que despliegan sus preferencias, sus modos de vida y de actuación, sus comunicaciones, sus potencialidades para participar y realizar actividades sociales importantes, con las que influyen en sus entornos, sin dejar de ser niños.

---

<sup>4</sup> Doctor en sociología, nacido en Alemania, trabajó como educador social en relación con infancias y juventudes perjudicadas de diferentes partes del mundo. Colabora con los movimientos de niños/as y adolescentes trabajadores en América Latina y África.

Para completar el recorrido, Morales y Magistris (2019) ofrecen algunas claves para encaminarnos hacia un paradigma otro, que denominan co-protagonismo de la niñez.

- Afirmar la ciudadanía de los niños: ya reconocidos en sus derechos, que sus subjetividades puedan incidir en la dinámica social desde los modos propios de la niñez.
- Refundar las relaciones sociales intergeneracionales, sin que haya anulación o supremacía de alguno de los términos, es decir, que su participación infantil se dé en condiciones de horizontalidad con los adultos.
- Respetar la diferencia que caracteriza a los niños y que puedan tener lugar las diversas subjetividades en el espacio social, en lo político y cultural.
- Trabajar a favor del co-protagonismo, en sentido de una interdependencia que nos hace libres y autónomos. Para ello, será necesario que los adultos estén dispuestos a ceder espacios de poder y compartir un proyecto social común en la diversidad. Se trata de promover el diálogo y acuerdo intergeneracional, desde el protagonismo integral de ambos grupos, sin imposiciones.
- Entender a los niños como agentes políticos implica valorar sus prácticas cotidianas como actos políticos; esto requiere pluralizar el espacio público y romper sus lógicas convencionales diseñadas desde el adultocentrismo. En este sentido revisar si los mecanismos de participación infantil que se propician no son reproductores de la infancia hegemónica; y generar desde el acompañamiento adulto en sentido crítico espacios intermedios que ayuden a pasar del ámbito privado a la acción política pública.
- Repensar la niñez desde cosmovisiones no occidentales nos permite incorporar el aspecto relacional como fundante de la existencia humana (y no ya la primacía de la razón individual); una relacionalidad no sólo entre seres humanos sino con la naturaleza y el cosmos, en armonía.

Recapitulando, hemos tomado hasta aquí diversas perspectivas sobre la infancia, desde miradas monolíticas propiciadas desde el poder hegemónico, hasta posiciones críticas que potencian la figura de la niñez como portadora de la esperanza hacia la transformación de las sociedades, desde la emancipación y la justicia. También se ha explicitado la necesidad de considerar a las infancias como parte estructural de las sociedades, a fin de que sus existencias incidan en las descripciones sociales y en la distribución material y simbólica. Y se han compartido los diferentes paradigmas de infancias, que han tenido su correlato con leyes o normativas que han generado modos de pensar y de actuar en relación con los niños.

### **Una experiencia pedagógica para desaprender el adultocentrismo**

Desde la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* se tiene un objetivo general encaminado a propiciar entre las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial<sup>5</sup> la oportunidad de situarse como educadoras o investigadoras de la educación en contextos sociales más amplios que los convencionales ámbitos escolares.

---

<sup>5</sup> Licenciatura en Educación Inicial, carrera de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. El Plan de Estudios vigente corresponde a la Ord. 10/2011. La asignatura Pedagogía, Infancias y Culturas se ubica en 4° año de la carrera y está dictada por el equipo conformado por Patricia Olguin como Profesora Responsable e Ivana Hodara como Co- Responsable. Nótese el uso marcado del género femenino ya que desde 2015, año en que llegó la primera cohorte a este espacio curricular, no se registró ningún estudiante varón.

Durante 2020, la situación de aislamiento social y preventivo y la mutación de las clases presenciales a la virtualidad, nos llevó a repensar estrategias de trabajo con nuestras estudiantes. Debíamos reemplazar las etapas de observación e inmersión en un territorio, para el diseño de una propuesta de intervención, desde perspectivas metodológicas que combinan la educación en medio abierto y la pedagogía narrativa. Sostener el propósito de ir al encuentro de niños -en su amplitud etaria- en sus contextos singulares, desde sus propias voces e inquietudes, con la premisa de focalizar la actoralidad infantil y viabilizarla.

Consideramos que el cine podría aportarnos posibilidades de reconocer problemáticas de infancias, en un juego de extrañamiento y cercanías que complejiza las reflexiones teóricas e introduce el conflicto, los posicionamientos personales y las valoraciones sociales frente a las vidas que se muestran en la historia. Larrosa dirá: “En el cine de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla. El cine nos abre los ojos” (Larrosa, 2007:18). Nos apoyamos en la idea de que el cine, en tanto lenguaje de gestos y silencios, nos permitiría mirar las infancias, pero también nos mostraría diversas miradas infantiles del mundo. El arte como experiencia estética que dialoga con lo cotidiano y lo amplifica, y desde el sentido metafórico de su lenguaje permite interpretar y cuestionar las realidades sociales que habitamos.

En lo que sigue, expondremos algunas pinceladas de la experiencia desarrollada a partir del visionado de la película *Adú* (2020) y su análisis a partir de la bibliografía utilizada en la asignatura. La película fue elegida por representar problemáticas del Sur global y su impacto en la vida de los niños que la protagonizan.

*Adú* es una película española -género drama-, estrenada el 31 de enero de 2020, dirigida por Calvo<sup>6</sup>. Al inicio, se van sucediendo los nombres de los actores y actrices con el siguiente orden: Luis Tosar, Anna Castillo, Álvaro Cervantes, luego Miquel Fernández y Jesús Carroza, hasta llegar a la placa con tres nombres africanos: Moustapha Oumarou, Adam Nourou y Zayidiyya Dissou; finalmente se menciona la colaboración especial de Ana Wagener y de Nora Navas. Es interesante prestar atención a esta situación, que muestra aspectos formales de la industria cinematográfica pero que también transmite significados: los personajes negros, dos niños y una niña, tienen una centralidad en el film (de hecho, *Adú* es el nombre del niño y el título de la película) que no se ve reflejada con la misma magnitud en los créditos. La colonialidad actuando desde sus categorías asimétricas, de valoraciones raciales y generacionales, ubican en un plano de superioridad a los adultos blancos sobre los niños negros.

En la película convergen temáticas diversas y actuales. Una de ellas son las migraciones, con sus matices más crudos, que involucran el sufrimiento de personas que escapan de realidades hostiles, en busca de una vida mejor o al menos de la supervivencia. Es la historia de *Adú*, un niño migrante africano que llega al continente europeo; este caso podría ser uno entre los más de 70 millones de personas (la mitad de ellos, niños) que en 2018 abandonaron su país de origen, su hogar.

La historia se inicia en la Ciudad de Melilla, frontera de la Unión Europea con Marruecos. Personas tratando de atravesar una valla metálica frente a fuerzas de seguridad que buscan impedirlo. “Refugiado político, tengo mis papeles” alguien repite con desesperación; luego la muerte. Otra escena nos lleva a la Reserva Natural de Du Dja, Camerún: manadas de elefantes, una vegetación exuberante, un guardaparque alertado sobre el peligro de caza de animales y el contraste de la presencia de dos niños en una bicicleta, se oyen su risa y su alegría del juego compartido y de pronto, el estruendo de disparos. El miedo en sus ojos y en todo su cuerpo. Escondarse, entender qué pasa, observar cómo los hombres luego de masacrar a un elefante extraen su colmillo de marfil y se van. La huida de los dos hermanos, el peligro, el temor. Ya en su casa en Mboumá, Camerún, la madre le reprocha a la niña su irresponsabilidad por perder la bicicleta, tan importante para la vida familiar (tuvieron que

---

<sup>6</sup> Disponible en la plataforma Netflix, vista en San Luis -Argentina- en diciembre de 2020.

abandonarla para esconderse y escapar). Por ese diálogo sabremos que Alika (la niña mayor) le estaba enseñando a andar en bici a Adú (su hermano menor) a pedido de su mamá; allí, en la tensa situación, Adú dirá “era Kimba” – y se refiere al elefante que mataron-: él reclama la atención para lo más importante, lo que afecta su sensibilidad; nos presta sus ojos para captar lo deshumanizado del mundo adulto. De aquí en adelante veremos a Adú, este niño de seis años, africano y pobre, en un viaje por la hostilidad del sistema.

Adú, con seis años, mira el mundo, sigue a su hermana, cuerpos cansados que sufren pero con la esperanza puesta en llegar al encuentro con su papá que los llevará a España. Finalmente, su travesía desemboca en Dakar, Senegal, donde viajan ocultos (invisibles, inexistentes para el poder) junto a las ruedas de un avión. Adú sobrevive, su hermana muere de frío y cae al vacío.

La película permite ilustrar, pensar y sentir el concepto de “niño sacer” con la muerte de la hermana de Adú, una niña/adolescente que asume la protección de su hermano pequeño luego del asesinato de su madre. Ambas muertes -Alika y antes su mamá- sólo habrán ocurrido, nadie tendrá la culpa; ambas vidas interrumpidas, truncadas y nadie es responsables de ello. Quienes permanecen en la vida en tanto zoé no importan como ciudadanos, sus biografías no se han desplegado ni lo harán.

El llanto del niño, su dolor. En el aeropuerto, mientras espera, coincide con Massar, un adolescente con quien compartirá sus días y que se presenta como “ilegal”. La policía aparece en diferentes escenas y contextos, con sus prácticas persecutorias y violentas, es la presencia del Estado que impacta en los ojos grandes de Adú. Massar y Adú escapan del camión policial que los traslada, y comienza un derrotero en el cual se forjará un vínculo de cuidado y amistad entre los dos. Massar frente al hambre del pequeño, sin que este sepa (como preservándolo de los horrores de la vida real que los circunda) se ofrecerá en prostitución, o robará para conseguir dinero o comida y a Adú le dirá “es magia”, creando así un mundo más amable para su amigo. El destino ahora es Marruecos. En el camino se los verá trabajar, haciendo malabares o limpiando vidrios de los autos, una escena repetida en gran parte de las ciudades del sur global. El acecho de pedófilos queda retratada como una realidad que viven los niños pobres en distintas geografías. Pasarán por un campamento improvisado donde en minúsculas tiendas de nylon los migrantes esperan su turno para saltar la valla, momento que llegará cuando consigan disponer de dinero. Una escena relata la asistencia sanitaria que llega de alguna ONG, una médica revisa a Massar y sugiere que vaya al hospital, pero él se niega porque no tiene papeles: nuevamente la ilegalidad como frontera para la humanidad. Se irán nadando, munidos de neumáticos como salvavidas, hacia su destino a través del océano; serán rescatados por una embarcación de la Guardia Civil española. Los dos niños serán llevados por un móvil policial a un “Centro de Menores” pero antes, la policía detendrá a Massar: toda la crueldad del sistema opresor separando a los dos amigos, que se han sostenido mutuamente en un viaje de esperanza.

La edad de Massar lo sitúa como infractor a la ley (niño pobre que transgrede la ley será objeto del disciplinamiento policial para evitar su potencial desborde contra la seguridad ciudadana); el adolescente carga su propia infancia abusada que lo culpabiliza. Adú será llevado al Centro de Menores de Melilla, donde solitario y triste, espera.

El momento final del film, permite ilustrar el modelo de la compasión por la infancia: una tendencia generalizada, un enfoque histórico tradicional que toma a los niños como objeto de compasión, que despiertan buenos sentimientos y que son la justificación de diversos programas. Los niños son receptores del voluntariado social, que quiere velar por su bienestar, a la vez que anula derechos y los aleja de la ciudadanía: ubicamos aquí a Adú, que por ser más pequeño, y por tanto inocente, será recibido en un centro para menores, donde podrá pasar sus días, tener una cama, comida, abrigo y techo. Esperar, actuando del modo correcto, para que la compasión continúe.

El desenlace de la historia de Massar en el film nos muestra el reverso de la misma moneda: la compasión transmuta a represión. Este adolescente, por haber crecido y encontrarse sin

mayor respaldo que su experiencia de escapar de su país de origen debido a los maltratos y abusos que vivía, será percibido como peligroso para la seguridad del Estado; en vez de ser recibido en una nueva sociedad, será expulsado, devuelto a su horror cotidiano. Se puede establecer el vínculo entre estas escenas y la doctrina del menor en situación irregular, idea dominante que genera prácticas institucionales coherentes con el control social de la infancia.

En una pared un graffiti, una leyenda: “Racismo significado: ideología que defiende la superioridad...”. La metáfora de las múltiples opresiones del biopoder se sintetiza en la superposición de rejas, vallas y enrejados que conforman la última imagen del film.

El análisis de la película en el contexto del curso, con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial, de las cuales varias están trabajando como maestras jardineras, nos permitió evidenciar: por un lado, la presencia de prejuicios que operan desde el sentido común y desde un pensamiento lineal, y por otro, el develamiento de otras infancias que escapan al molde hegemónico de unicidad.

Como ejemplo se puede comentar la interpretación acerca de Massar y sus circunstancias, que lo impulsan a buscar sustento a través de “prostituirse”. Se advierte que para las estudiantes esta acción sería una elección (los adultos en el pasado le habrían mostrado este camino, y ahora él lo elige); notamos aquí el prejuicio que refuerza ideas reproductoras de una sociedad funcional y meritocrática, en la que cada miembro tiene un lugar asignado en el sistema social, en la que ascender es posible con esfuerzo individual y mediante las decisiones correctas, y en el cual salir de los circuitos prefijados implica una disfuncionalidad que debe ser corregida mediante algún mecanismo de coerción. Al debatir sobre el film en clase se produjeron corrimientos de esa percepción que responde a la hegemonía social: en el grupo ampliado de estudiantes y profesoras, pudimos cuestionar los preconceptos que portamos como docentes y revisar nuestras prácticas y sus fundamentos; corrernos de un pensamiento lineal que lee causas y consecuencias, y profundizar en lo social y lo político que condiciona y complejiza toda práctica educativa. Se pudo encontrar los puntos en común con esa geografía tan alejada, pero tan cercana en cuanto a la similitud de situaciones, sujetos, modos de vida, pobreza.

El adultocentrismo fue reconocido en distintos pasajes de la película, fundamentalmente cuando los adultos se imponen a los niños con engaños y violencia. Sin embargo, el protagonismo infantil no fue señalado con la misma fuerza. Llama la atención cómo, luego de todas las situaciones que van resolviendo los niños protagonistas a lo largo del film, no pueda percibirse la importancia de sus acciones, que los van configurando como sujetos y les permiten desarrollar estrategias para sobrevivir en el plano material de la existencia, pero también escribir su propia historia. Niños que pueblan las calles, que se defienden, que buscan su sustento, que se cuidan entre sí, que son mediadores de cultura para sus pares, en ausencia de toda protección del estado, ni de adulto alguno, que toman en sus manos el “derecho al día de hoy” -expresión de Janusz Korczak<sup>7</sup>- y lo actúan desde su mundo niño.

Se pudo remarcar que realidades semejantes a las narradas en Adú acontecen en la actualidad en distintos países, y que en las ciudades argentinas tiene su correlato. Se evidenció que el camino iniciado con la CDN no ha sido suficiente, que se requiere el compromiso real de distintos actores políticos y sociales, para que los derechos puedan ser ejercidos verdaderamente por los niños. No basta reconocer su existencia; es fundamental interpelar la pobreza como condición que restringe la libertad, y obstruye el ejercicio de los derechos declamados.

La película nos muestra imágenes de niños que juegan, en espacios que al espectador le resultarían hostiles. Nada en las ciudades habla de sus infancias; sin embargo, allí están ellas explorando sus ritmos y secretos. Espacios jerarquizados, separados que nos llevan a pensar cuál es el lugar de la niñez en las ciudades: en el caso de Adú y los niños como él ¿qué

---

<sup>7</sup> J. Korczak fue un pediatra y pedagogo polaco, director de un orfanato judío en Varsovia, que en pleno régimen nazi, se ocupó de defender los derechos de los niños.

espacios de la ciudad habitan? Se les ve durmiendo a la intemperie, en calles, transcurren en espacios públicos de tránsito, “no lugares”<sup>8</sup>, allí están siendo, viviendo y creciendo. Se expresa una vez más la violencia del poder que naturaliza estas situaciones, en las que el acceso a bienes y servicios será imposible para muchos.

En estos contextos, la formación docente desde un paradigma otro de niñez se hace necesaria e impostergable: nos sitúa frente sujetos activos que gestionan su supervivencia y la de sus familias siendo niños; nos lleva a revisar cómo se constituyen las familias de procedencia, su inserción comunitaria, los procesos de crianza, en contextos de pobreza; salir del molde de sacralización de la familia como lugar natural de los niños. A la par, se requiere una renovación de las concepciones de educación y de escuela: “Se propone una escuela donde se enseñe la cultura del trabajo a través del trabajo colectivo y la formación de cooperativas, recuperando instituciones de pueblos originarios como la minga” (Piotti; 2019:42). Para la concreción del protagonismo de la niñez, los movimientos sociales así como otras formas de organización, tendrían un rol central para intervenir en los procesos de decisión política y dar visibilidad a la infancia: los niños como sujetos de derecho, pero también como sujetos sociales y políticos con autonomía y participación. Al respecto, la formación en educación -y en el caso específico aquí presentado, de profesoras y licenciadas en educación inicial- desde un pensamiento situado en el Sur Global, constituye una necesidad y un paso concreto en la asunción de otra cultura niña y otra figura adulta, que puestas en relación puedan vivir la libertad, los derechos, la participación, la dignidad, en mutuo reconocimiento. El co-protagonismo requiere de otros adultos que puedan crear junto con los niños otra sociedad.

### **Las políticas públicas como territorio para el co-protagonismo de la niñez**

Para avanzar hacia acciones que concreten el co-protagonismo infantil, es preciso incorporar en este punto algunas reflexiones acerca de los debates en torno a las políticas sociales. La docencia, desde su formación, puede asumir el compromiso de viabilizar las voces, pensamientos y sentires de niños, hacia su participación real.

Al desarrollar conceptos vinculados a la gestión de la política social, Claudia Danani (2017) marca la centralidad de la “forma mercancía de la fuerza de trabajo” (relación capital-trabajo propia de las sociedades modernas, capitalistas), y enuncia que en el ámbito laboral se fundan las condiciones de vida: según los medios obtenidos, será la satisfacción de necesidades (de los sujetos y de la sociedad). Si pensamos esta afirmación en relación con las infancias, es notoria la exclusión: excluidos por ser menores de participar de los beneficios de manera directa, quedan inscriptos en sistemas garantistas y tutelares (situación que también afecta en el caso de los pueblos originarios); y, en consecuencia, el Estado será el encargado de mediar y aplicar mecanismos de distribución secundaria del ingreso.

En materia de política social, es importante captar el sentido de las acciones que se despliegan, destinadas a la protección de ciertos sectores; pero la autora también insta a indagar las ausencias: lo que esa política omite y a quiénes desampara. Las políticas sociales intentan resolver problemas que afectan a grupos o sectores de la sociedad; pero el proceso se inicia desde el momento mismo en que se define el problema (habrá posicionamientos no unívocos ni coincidentes, intereses contrapuestos: ¿quién define un problema? ¿para quién representa un problema?).

Nuevamente pensamos en las infancias, ¿sus voces son audibles por parte del Estado? Los niños y niñas siempre son leídos desde las familias a las “que pertenecen” o bien desde las instituciones que los contienen: serán esas instancias las que se ocupen de la satisfacción de sus necesidades.

---

<sup>8</sup> Un no-lugar es un espacio despojado de las expresiones simbólicas de la identidad, las relaciones y la historia: los ejemplos incluyen aeropuertos, autopistas, autónomos cuartos de hotel, el transporte público. (Definición tomada de Bauman en Modernidad Líquida, a partir del concepto acuñado por Marc Augé).

El Estado actúa a través de su política social, produciendo condiciones de vida más o menos satisfactorias para los diferentes grupos, ¿quiénes merecen ser destinatarios de esa política social? Al respecto, Bustelo comenta que la Asignación Universal por Hijo es un caso que muestra el modo en que se prioriza el hecho de ser hijo para recibir el subsidio del Estado; su propuesta es que sea cambiado por “asignación universal por niño”, porque del otro modo seguimos privatizando a la infancia, encerrándola en un ámbito privado, sujeta a diversas instituciones que la definen.

Danani (2017) introduce la definición de autonomía desde el campo que ella analiza: sería la capacidad de llevar adelante una vida satisfactoria en términos inmediatamente materiales e independiente de condiciones particulares de sujeción. Y agrega: “Un sujeto es más autónomo cuanto más libremente puede llevar adelante sus decisiones en las distintas esferas de la vida” (Danani, 2017:21). En el caso de la infancia, la autonomía quedará subsumida en la familiarización: los miembros gozarán de distintos grados de libertad -o dependencia- al momento de satisfacer sus necesidades, materiales o simbólicas, y tomar decisiones acerca de su vida. El modelo patriarcal ha generado en este ámbito diferenciaciones entre hombres y mujeres y entre generaciones: niños, ancianos y mujeres seguramente verán reducido su nivel de autonomía frente a los adultos jóvenes con inserción en el mercado, a la vez que asumen la informalización del bienestar y la asistencia (principalmente mujeres y abuelas) de la que depende gran parte de la vida familiar.

Otro modo de realización del bienestar se concreta por mecanismos de clientelización, una relación de desigualdad en sentido amplio, mediante la cual se anula la voluntad y el esfuerzo del grupo sometido en esa relación: el cliente es comprado, alienado, separado de su voluntad y de su capacidad de agencia. Los niños, máxime cuando están en situación de pobreza, suelen ser tratados como clientes en distintos tipos de intervenciones públicas y políticas sociales del estado. Es necesario conocer los mecanismos que ponen en peligro el ejercicio de la autonomía.

Teniendo en cuenta lo dicho, resulta de interés que la formación docente tome entre sus temas las políticas públicas destinadas a los niños, ya que los docentes pueden constituirse como actores sociales que entiendan y medien las políticas destinadas a la infancia. Desde la renovación de la figura adulta, acorde al co-protagonismo, la cercanía cotidiana con los niños coloca a los docentes en la posibilidad de colaborar críticamente a la hora de definir los temas de interés para la niñez, en diálogo y reconocimiento de las situaciones vividas y sentidas por los niños. Una educación desde el encuentro horizontal de las generaciones, que toma en serio las voces, propicia la participación y lo hace fuera de espacios como las escuelas, los consultorios, los juzgados, que han guardado tradicionalmente a la infancia; una educación que sale y abraza al sujeto niño que está renovando el mundo, en las calles, esquinas, umbrales.

### **Reflexiones finales**

Los principales modos de dominación han sido el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado: un tridente, o figura de tres caras que cooperan entre sí y se articulan. De Sousa Santos les atribuye la característica de ser omnipresentes y a la vez invisibles: inculcados por la educación y el adoctrinamiento permanentes se han hecho parte del sentido común de las personas y las sociedades. Aun cuando parezcan derrotados, su capacidad de metamorfosis los devuelve a escena con energía renovada.

En cuanto al contexto actual, el capitalismo neoliberal y la sociedad de mercado, despliegan su modelo civilizatorio de adaptación de los sujetos para ser funcionales a un sistema de apariencias con predominio de la razón mercantil -todos los aspectos de la vida se miden por su valor de cambio-. Los niños adquieren relevancia como consumidores potenciales -

virtuales o visuales-, presas de propagandas que elevan sus aspiraciones y de las que sólo obtendrán más insatisfacción o el endeudamiento de sus familias<sup>9</sup>.

Desde nuestro lugar en la formación docente, proponemos seguir profundizando los alcances de esta idea fuerza en la que creemos por su potencial transformador: les niños como protagonistas de sus vidas y como agentes sociales cuya acción modifica/transforma los contextos en los que se insertan. Este modo de mirar las infancias se podrá habilitar cuando se desvanezcan los paternalismos o posiciones adultocéntricas que operan como marco de referencia y que llevan a remarcar la pequeñez de los niños, su vulnerabilidad, su “todavía no” ser -desde el lenguaje común, las creencias, las valoraciones-. También es necesario poder salir de generalizaciones abstractas (construidas desde el prejuicio de las sociedades occidentales y su modelo de infancia normal y normativa) y encontrar las infancias diversas, concretas, reales, cercanas, que acontecen en nuestros territorios, en condiciones de pobreza: los niños trabajadores desde el sur global están reclamando un nuevo papel social para las infancias y ejercitando su protagonismo.

Una sociedad más igualitaria en sus relaciones, con sujetos dotados de autonomía, puede ser construida a partir de la participación de los distintos actores sociales: en tanto docentes y educadoras en distintos espacios, en contacto fluido y cercano con los niños, podemos ocupar un lugar estratégico para canalizar modos concretos de ciudadanía infantil y así acompañar la emergencia de un mundo nuevo, de la mano de la infancia como categoría emancipadora desde el sur.

Al incluir en este texto una breve experiencia de clase, organizada a partir de la película *Adú*, se ha pretendido compartir las problematizaciones, los aprendizajes, los conflictos cognitivos que se suscitan cuando disrumpen en la escena acomodada de la mente escolarizada otras imágenes de niños. El cine nos permitió ensanchar la sensibilidad por lo humano y captar su complejidad. Una pequeña experiencia que dejó muchos pensamientos, embrionarios tal vez, pero muy necesarios para profundizar con más conocimientos que alumbren nuevas prácticas en concordancia con el co-protagonismo de la niñez.

### Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre (1993). “Efectos de lugar”. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/355521018/BOURDIEU-Efectos-de-Lugar> (8/2/2021)

BUSTELO, Eduardo (2012). “Notas sobre infancia y teoría. Un enfoque latinoamericano”, en *Salud Colectiva*. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2012.v8n3/287-298/es> (8/2/2021).

----- (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CABA: Biblioteca Masa Crítica CLACSO.

----- (2006). “Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”, en publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf> (1/4/2021)

DANANI, Claudia (2017). “La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización”, en Chiara y Di Virgilio (org.), *La gestión de la política social. Conceptos y herramientas* (25-51). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

---

<sup>9</sup> Alejandro Cussiánovich ofrece esta caracterización en el prólogo de Piotti, M. Lidia (2019).

LARROSA, Jorge (2007). "El rostro enigmático de la infancia", en Larrosa, de Castro y de Sousa (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (17-24). Buenos Aires: Miño y Dávila.

LIEBEL, Manfred (2007). "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (113-146). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

MORALES, Santiago y MAGISTRIS, Gabriela (2019). "Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social", en Morales y Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (23-47). CABA: Editorial Chirimbote.

PIOTTI, María Lidia (2019). *Protagonismo infantil y trabajo social*. Mendoza: Lengua Viva

QUIJANO, Aníbal (1992). "Colonialidad y modernidad/razionalidad", en *Revista Perú Indígena*. Vol. 13, Nº 29. IIP, Lima. Recuperado de <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> (1/4/2021)

QVORTRUP, Jens (2010). "A infância enquanto categoria estrutural", en *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 36, Nº2, 631-643, maio/ago. São Paulo.

Cita sugerida: HODARA, Ivana (2021). "Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niñxs" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 11, Nº 16, 48-62.
--

<a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a>
---

Recibido: 30 de abril de 2021	Acceptado: 20 de mayo de 2021
-------------------------------	-------------------------------