

Imagen e historia(s). Narrativas sexo-genéricas en los relatos históricos. Estudio de los textos de enseñanza de la historia uruguayos, 1985-2019.

Espiga Dorado, Silvana y Lema, Laura.

Cita:

Espiga Dorado, Silvana y Lema, Laura (2024). *Imagen e historia(s). Narrativas sexo-genéricas en los relatos históricos. Estudio de los textos de enseñanza de la historia uruguayos, 1985-2019*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/S6M>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SEXTAS JORNADAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA. Las infancias en América Latina entre diversidades, jerarquías y derechos (siglos XIX a XXI)
Buenos Aires, 4, 5 Y 6 de junio de 2024

Eje 8. Debates metodológicos en el estudio de las infancias: trabajo de campo, archivos y fuentes. Coordinación: Claudia Freidenraij, Soledad Gesteira y Rocío Fatyass.

Imagen e historia(s).

Narrativas sexo-genéricas en los relatos históricos.

Estudio de los textos de enseñanza de la historia uruguayos, 1985-2019

Silvana Espiga

(CFE-FLACSO-SNI)

Laura Lema

(CFE)

Esta ponencia propone identificar e indagar en las concepciones sexo-genéricas representadas en las infancias y las juventudes en los textos liceales de Historia del Uruguay entre los años 1985-2019. Así como interpretar los cambios y permanencias de dichas representaciones en las ediciones trabajadas. Desde la perspectiva de género, las investigadoras estudiaron las imágenes en relación con las analogías, categorías e inferencias producidas en las narrativas históricas. El estudio se centra en la representación basada en roles de dependencia, las representaciones neutrales, la generalización de los roles asignados a varones y niñas, y la generalización a partir de rasgos comunes (Sepúlveda, 2021; Scharagrodsky, 2023).

La construcción del conocimiento y el discurso histórico implica diversas dimensiones y escalas de análisis, en esta instancia proponemos estudiar los registros visuales que representan a las niñeces y adolescencias. Se entiende que los niños, las niñas y los adolescentes son parte activa de los procesos y hechos históricos, pero ¿cómo son visibilizados estos grupos etarios? ¿Qué proyecciones sociales y políticas se les adscriben? ¿Qué lugar social, económico o político se les asigna? ¿Es posible identificar puntos de inflexión en las narrativas históricas de los textos liceales en clave sexo genérica?

Para este estudio se seleccionaron tres textos liceales que son usados hoy en día en Enseñanza Media: Abadie, S.; Feo, H.; Galiana, M. y Sandrini, M. (1997) *Colección Pasado y Presente*, Monteverde. Tomo 2. Crosa, M; Piñeyrúa, A.; Martí, J. P. y Visconti, A. (2017c). *Pensar la historia 3 "El mundo contemporáneo"*, Contexto. Tomo 3. Artagaveytia, L.; y Barbero, C. (2016 c). *Historia 3. Mundo, América y Uruguay*. Santillana. Se delimita el estudio al curso de tercer año (actual noveno) por incluir el siglo XX y la historia reciente del Uruguay.

El carácter de esta investigación requirió de una estrategia metodológica del tipo cualitativo y descriptiva. Se empleó el análisis inductivo, ya que las categorías surgen a partir de las imágenes en su contexto con los textos y libros seleccionados. Las imágenes se categorizan, comparan e interpretan para identificar los roles que reproducen y proponer posibles respuestas a las preguntas realizadas.

Por consiguiente, se estudiaron tres manuales de la asignatura Historia elaborados para el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria (Educación Básica Integral, 2023) de diferentes editoriales: Monteverde, Contexto y Santillana. Se tuvo en cuenta las fotografías e imágenes de propagandas seleccionando aquellas en que se representan infancias y adolescencias. Desde la perspectiva de género se identifica, localiza y cuantifica las imágenes de niños, niñas y adolescentes presentes en los textos, así como se analiza las taxonomías y las distinciones sexo-genéricas inferidas. A su vez, se entiende que el libro es un dispositivo cuyo contenido no es inocuo, responde a decisiones de diverso orden como las económicas (editoriales), políticas educativas, curriculares y pedagógicas.

Adultocentrismo y antropocentrismo: una lectura de los manuales de historia de enseñanza secundaria con perspectiva sexo-genérica.

El género es una construcción social, cultural e histórica impuesta a las personas en función del sexo asignado al nacer (Scott, 2008; 2011). Esto implica que “ser varón o mujer” determina cuál es el comportamiento normal y el lugar jerárquico asignado al individuo en la sociedad en función del sistema binario sexo-género (Rubín, 1986, en De Barbieri, 1997). Ver imagen n°1.

Este sistema sexo-género es el modo esencial en que se organiza la sociedad, se divide simbólicamente y se vive empíricamente. En base a este esquema basado en las diferencias anatómicas se construyó la organización social a lo largo de la historia, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política. El análisis del concepto tiene que ver con la necesidad de develar los prejuicios sociales que determinan a lo “femenino” como una verdad única biológica, mientras que lo cultural determina lo “masculino”, lo que en la actualidad se conoce como la socialización del género (Scharagrodsky, 2023).

Si bien se trabaja para promover la igualdad desde la infancia, las instituciones educativas y sociales cargan con una historia basada en una educación diferencial para los varones y mujeres, además esta educación es adultocéntrica. El varón es posicionado desde el “ser para sí” (Fernandez Valencia, 2004), resaltando su racionalidad, su fuerza, su dinamismo, su habilidad para los deportes, su capacidad para mandar, su competitividad; limitando la expresión de sus emociones y promoviendo comportamientos violentos y conductas de riesgo. Mientras que el modelo femenino es “ser para otros”, definiendo registros emocionales innatos como la intuición, la sensibilidad, la delicadeza, la ternura, la maternidad, la capacidad de cuidar y su habilidad para realizar las tareas del hogar. Funciones sociales que reproducen un orden en relación con un modelo de familia heteronormativa, y que son construidas desde diversos discursos.

En el campo académico, específicamente en la Historia, escribir sobre género era sinónimo de “mujeres”, asumiendo que esta acepción era neutral y objetiva, y que parecía adaptarse mejor a la terminología científica en las ciencias sociales (Perrot, 2008). En este sentido, Scott (2008), en su capítulo “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, plantea las dificultades del ingreso de la “historia de las mujeres”. La autora destaca la importancia de analizar de qué

forma se incorpora la perspectiva de género en la historia, que implica no solo la representación de la relación entre la experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también repensar —para posteriormente comprender y teorizar— cómo actúa el género en las relaciones sociales humanas, de qué forma esa categoría determina la organización de las sociedades en términos productivos, de poder, la división del trabajo y del capital, culminando en lo que hoy conocemos como la alianza capitalismo-patriarcado.

La perspectiva adultocéntrica, androcéntrica y por momentos etnocéntrica en los relatos escritos y visuales ha tenido un lugar hegemónico, donde el hombre convierte a la familia en su micro-Estado (Federici, 2004), invisibilizando a las infancias, adolescencias y a las mujeres. Al reproducir estos relatos en el aula, se elimina la posibilidad de enseñar una historia significativa, que permita entender el mundo actual desde su diversidad dando cuenta de la participación de todos los actores sociales (Leopold, 2012; Sosenski, 2023; Espiga y Dogliotti, 2023)

Por otra parte, en la narrativa histórica se observa que el adultocentrismo y el etnocentrismo fue de la mano de la construcción del Estado Nacional, a partir de ahí los protagonistas de la historia son los hombres adultos, capitalistas, militares y políticos. Estas figuras reproducen una historia sexista, dirigida por el mundo adulto, donde las niñeces y las adolescencias no son sujetos históricos, sino periféricos, representados sólo para enaltecer a líderes o como víctimas de diversos acontecimientos, por ejemplo, las guerras, las crisis económicas o los procesos inmigratorios, como lo muestra la imagen n°2 . Esto se puede interpretar a través de las imágenes, así como en el lenguaje utilizado en los textos. La narrativa de una historia que ubica al hombre como protagonista, elimina la posibilidad de que las infancias y adolescencias se conviertan en agentes culturales relevantes.

En las imágenes seleccionadas se observa la presencia de mujeres, niños y niñas junto con adolescentes , ya sea para cerrar un tema a modo de anécdotas o para incluir una imagen sin relación con el texto y sin contexto, que se muestra de manera meramente decorativa. En los manuales las imágenes no están ancladas al relato, en la mayoría de los casos no forman parte del texto. Aunque la tarea de insertar imágenes en el discurso historiográfico parezca fácil, el gran desafío es darle coherencia con lo escrito. Lo visual atenúa las dificultades del

discurso histórico, donde la imagen viene a amortiguar esa dificultad. Lo que podría generar un problema ya que la imagen anclada de esta manera se convierte en “evidencia directa” (Riego Amézaga, 2019). En esta línea se refuerza la idea planteada anteriormente, los varones son los sujetos culturales, y la ausencia de mujeres, niñas y adolescencias son “evidencia directa” de la reproducción de un sistema social desigual.

Por ejemplo, no están vinculados a contenidos controversiales o relevantes como, por ejemplo, su lugar en la familia, el trabajo, la política o la desigualdad económica. Para el caso esta imagen de Rigoberta Menchu en una unidad temática de América Latina, no está vinculada al relato (imagen 3).

Anteriormente se explicó la importancia de los textos y por qué analizarlos en el entendido que son componentes del currículum, responden a un status quo, debido a eso la invisibilización de sujetos en la historia y en el currículum son una forma de violencia simbólica, reproducen desigualdades. La idea de violencia simbólica de Bourdieu se aplica para los casos donde hay un poder simbólico, en procura de legitimar modelos sociales, políticos, educativos.

En el caso de la escuela, Bourdieu (1979) expresa:

Puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un trabajo pedagógico capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un habitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos. (p. 78)

Finalmente el relato histórico construido al ser excluyente de otredades, reproduce la violencia simbólica dentro el currículum, desde los manuales se sostiene un discurso adultocéntrico, autoritario, ubicando a la infancia como una etapa de la vida donde se “es incapaz” y se “debe ser sumiso/a” logrando esto a través del disciplinamiento. Por ende, desde la enseñanza de la historia no son protagonistas de cambios y transformaciones.

Roles y representaciones de las infancias y de las adolescencias a través de las imágenes.

Los textos seleccionados abordan la historia del siglo XX en el mundo desde diferentes perspectivas que atraviesan lo político, económico, social y cultural. Esto quiere decir que se presentan hechos relevantes como conflictos bélicos, guerras, revoluciones; la economía mundial, los problemas del subdesarrollo, movimientos culturales, avances tecnológicos y científicos. Los manuales presentan el siglo XX desde categorías y cronologías eurocéntricas: “Historia Universal” en referencia a la historia de Europa. Posteriormente introducen el Sur Global y presentan la historia de Asia, África, América Latina y Uruguay. En términos generales la estructura del contenido responde a enfoques y contenidos eurocéntricos centrados en lo político y económico.

Si tenemos en cuenta que las infancias y las juventudes son partícipes de los procesos históricos ya sea como inmigrantes, fuerza de trabajo, víctimas de las guerras, y protagonistas de movimientos culturales como el estudiantil, se puede concluir que su representación iconográfica es casi nula, o haciendo referencia a ejemplo paradigmáticos. Al realizar el relevamiento cuantitativo en los diferentes temas desarrollados en los textos, se aprecia que predominan imágenes de adultos (ver Tabla 1), en particular de hombres relacionados al ámbito político.

Tabla n°1. Total de imágenes en los manuales de Tercer año de secundaria, por editorial

Editoriales	Total de imágenes	Niños	Niñas	Adolescentes mujeres	Adolescentes varones
Monteverde	122	13	2	1	0
Contexto	345	13	11	2	0
Santillana	283	12	10	3	5

Fuente: Elaboración de las autoras

El discurso histórico es esencialmente androcéntrico y adultocéntrico. La ausencia de estos sujetos como agentes sociales también construye un discurso desde la invisibilidad. Lo no dicho o no mostrado los elimina como sujetos culturales de los procesos históricos. Desde otra perspectiva, no se analizan en profundidad los movimientos estudiantiles de la década del 60 en adelante, o el impacto de la dictadura del exilio en las juventudes y niñeces, o la desaparición forzada de niños y niñas, la represión hacia los y las estudiantes y jóvenes.

En términos cuantitativos las niñas son menos representadas. Por ejemplo, en el *Pasado y Presente* (1996) de 122 imágenes, hay 2 imágenes de niñas y 13 niños, mientras que en *Pensar la Historia 3* (2018) hay 345 imágenes, 13 imágenes de varones y 11 de niñas, existe más paridad. Esto podría responder al avance de las últimas décadas acerca de la incorporación de una historia con perspectiva de género en la enseñanza de la historia, la diferencia entre manuales podría responder a la época en que cada uno fue escrito. Sobre las representaciones y los estereotipos de género, son roles patrióticos y nacionales (desfiles militares, escuela, guerra), de trabajo y propaganda nacionalista. Los niños aparecen como víctimas de las coyunturas y consecuencias de la guerra.

Las imágenes en general no tienen datos o contexto. En cambio, las niñas, se contextualizan con las escuelas, o se relacionan a temas neutros, o sin inferencias puntuales, disociadas del relato escrito.

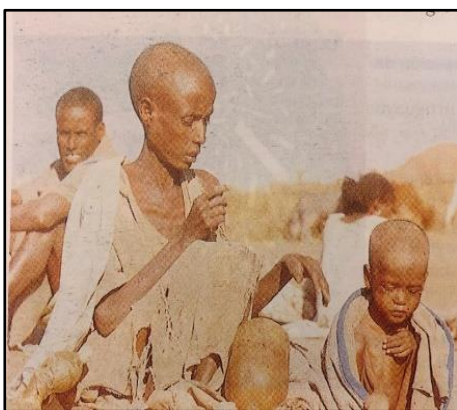


Ilustración 1. Imagen 11. Colección pasado presente , p 242

Por otra parte, las imágenes estudiadas exponen cliché visuales e inferencias de conceptos: afro/pobre, indígena/pobre, niño/escuela, hombre/militar, hombres/científicos, mujer/madre o clase media/familia heteronormativa).

La representación de la pobreza se sitúa en África, acotando el tema a dicho continente y focalizado en la población afro, o la niña norteamericana que sufre segregación racial.



Imagen 1 Colección Pasado y Presente. Plebiscito en Uruguay 1980, p. 217.

Las imágenes son reducidas a lugares comunes del imaginario, es el caso del niño en el Carnaval, o el niño en la escuela. Además, se reproduce una mirada colonialista y occidental sobre la pobreza y desnutrición acotada a África, o los mestizos en América Latina. Asimismo, en el caso de América se excluyen las representaciones de aquellas niñeces y adolescencias de los pueblos originarios.

En el caso del trabajo infantil sólo se muestra una imagen acotada a Nigeria. Desde el punto de vista étnico no se da cuenta de la diversidad

étnica en América y las representaciones mayoritarias son caucásicas. Es importante aclarar, que si bien existen producciones historiográficas que abordan nuevos temas y enfoques hacia los sectores subalternos; encontramos que estas investigaciones no llegan a los relatos reproducidos en los textos. Entonces, la ausencia de determinados actores no responde a la carencia de estudios históricos, sino a una selección subjetiva de quienes elaboran los textos (editoriales, autores, entre otros).



Imagen 2 Niños mirando un televisor que funciona a energía solar en Nigeria. Colección Pasado y Presente, p. 117.

Conclusión

A partir de lo observado queda claro que los contenidos de los textos no son inocuos en sus relatos. Como se planteó a lo largo de estas páginas se reproducen lugares y sentidos comunes, simplificando realidades y procesos. En el estudio iconográfico es evidente la escasa representación de las juventudes y adolescencias, ocupando un lugar marginal en el relato histórico o adjunto a acciones de adultos, como por ejemplo en las guerras. En la narrativa, predomina el carácter etnocéntrico, androcéntrico y adultocéntrico. Además, se establece una relación de las infancias como víctimas de las circunstancias históricas, infantilizándolas, y alejadas de su condición de sujetos de derecho, agentes de cambio y partícipes de los procesos históricos. Esto invisibiliza sus participaciones en las guerras, el trabajo, o los movimientos sociales como el estudiantil. En el caso de los jóvenes se muestran como protagonistas cuando se los muestra en el movimiento estudiantil del 68 en Córdoba-Argentina. Por otra parte, las mujeres aún son relegadas al espacio doméstico o a la maternidad, y en particular las adolescentes son menos representadas y sus roles vinculados a la enseñanza.

Otro aspecto analizado fue que las imágenes se reducen a un lugar marginal en el texto, mostradas como ejemplos paradigmáticos, reducidos a veces clichés visuales, y en su mayoría no son contextualizadas, o entendidas como un registro visual, y por ello quedan en un lugar secundario respecto al relato escrito. De todas formas, se reconoce en la edición de Contexto la intención de enseñar desde una historia inclusiva incorporando específicamente en las actividades una “Mirada de género” (Contexto, 2017, p. 35) a través de ejemplos puntuales y a las “Mujeres de Rosenstrasse” (Contexto, 2017, p. 223). Así como, en la colección de Santillana y Contexto ocupa un lugar los movimientos sufragistas. En función de esto podríamos estar ante algunos indicios de incorporar nuevas miradas y perspectivas.

¿Quiénes están presentes y quiénes son los o las ausentes? La ausencia de los grupos subalternos, marginalizados del relato histórico, reproduce una historia del triunfo capitalista y occidental y excluye la diversidad de experiencias. Ante la pregunta inicial de ¿Es posible identificar puntos de inflexión en las narrativas de los diversos textos liceales? debemos responder que no, a pesar

de los aportes de la Nueva historia cultural- social y de los estudios de género. Tal vez debido a que los manuales fueron escritos en un momento donde no estaba tan instalado como hoy en la agenda pública el tema del “género”, no toman en cuenta las consecuencias de la diferenciación entre la representación de los hombres, las mujeres, niñeces y adolescencias. No se cuestionan las imágenes incluidas por editores y autores, ya que en sí también representan un momento de la sociedad, sino la exclusión de esas otras imágenes que dan cuenta de la diversidad de expresiones y experiencias de las infancias y adolescencias del siglo XX.

Entonces, la cuestión pasa por comprender ¿cómo producir discursos y narrativas históricas inclusivas y empáticas?, consideramos que esta tarea involucra a historiadores-as, docentes, políticas educativas (currículo) y editoriales, y que aún hoy en día es una tarea pendiente para la producción de textos liceales, en la perspectiva propuesta en este estudio.

Bibliografía

Abadie, S., Feo, H., Galeana, M., Sanedrín, M. (1996). *Siglo XX. Europa, Estados Unidos, Asia, América Latina y Uruguay*. Historia de Tercer año. Ciclo Básico. Colección Pasado y Presente. Monteverde: Montevideo.

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. UNAM.

Andreoli, J. (1998). *Respecto a las representaciones del pobre y la pobreza en los textos escolares en las primeras décadas del siglo (1900-1930)*. FHCE, UDELAR.

Appratto, C. (2006). Los actores de la historia según los libros de texto de la educación media básica uruguaya. *Anales del Instituto de Profesores Artigas*, Segunda Época, 1. ANEP, CODICEN.

Artagaveytia, L., & Barbero, C. (2016). *Historia 3 Mundo, América, Uruguay*. Santillana.

Barrán, J. P., Caetano, G. y Porzecanski, T. (1996). *Historias de la vida privada en el Uruguay. Entre la honra y el desorden 1780-1870*. Tomos 1 y 2. Taurus.

Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1800-1920*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Bourdieu, P. (1979). *Bourdieu, P. (1979). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

<http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/233>.

Crosa, M., Martí, J. P., Piñeyrúa, A., & Visconti, A. (2017). *Pensar la Historia 3*. Contexto.

Cuadro, I. (2018). *Feminismos y política en el Uruguay del Novecientos. Internacionalismo, culturas políticas e identidades de género (1906-1932)*. Banda Oriental.

De Barbieri, M. T. (24 de Marzo de 2020). *FLACSO Uruguay*. Fuente: <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ee4d8a0043f7d59d8031a5009dcdef12/2.+Certezas+y+malos+entendidos+sobre+la+categor%C3%ADa+de+g%C3%A9nero.pdf?MOD=AJPERES>

Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.

Espiga, S. (2022). La edición, circulación y usos político-pedagógicos de los manuales escolares a principios del siglo XX en Uruguay. *Claves. Revista de Historia*, vol. 8, n.º 15 Montevideo, - julio – diciembre 2022 (pp. 151 - 195) - issn 2393-6584 pp. 151-195. recuperado en:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/37189/1/1652-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6338-1-10-20221215-1.pdf>

Espiga, S. (2023). *Las representaciones sociales de la infancia en los manuales escolares de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli. 1900 – 1934*. Tesis de Doctorado en Educación. FHCE, UDELAR.

Espiga, S. y Dogliotti, P. (2023). Las construcciones de género y emocionalidad en las infancias a través de los textos de lectura escolar. Uruguay 1900-1930. *História em Revista*, Pelotas, 128-152, v. 28/2, jul./2023pp. 129-151. Recuperado de: <https://wp.ufpel.edu.br/ndh/files/2023/07/7.-Espiga-e-Dogliotti.pdf>

Federici. (2004). *Caliban y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Automeidia.

Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. *El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Lema, L. (2022) Revisión de los manuales de Historia de Educación Media, Reformulación 2006. Análisis en clave de Género y decolonial. Tesis de Maestría. FLACSO-URUGUAY.

Leopold Costábile, B. (2012). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. [Tesis de doctorado, FCS, UDELAR].

Osta, L. y Espiga, S. (2017). La infancia sin historia: Propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico. *Revista Páginas de Educación*, 10(2). ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468.

<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1427>.

Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.

Rostagnol, S. (1993). *Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares*. Montevideo: Proyecto SYPLU, Papeles de Trabajo, Montevideo: FHCE -Udelar.

Sapriza, G. (2001). *La «utopía eugenista». Raza, sexo y género en las políticas de población en el Uruguay, 1920-1945*. Tesis

Scharagrodsky, P. (2023). *Cuerpo, género y sexualidades en la educación*. Entrevistado por Dogliotti, P. Espiga, S. y Darrigol, M. Disponible en: https://fhce.edu.uy/oded/2023/08/28/pablo_scharagrodsky/

Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: FCE. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj1q7wwY7zAhXLqpUCHWzdB98QFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F380230%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FScott%252C%2520Joan%2520-%2520G%25C3%25A9nero%252

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la Discordia*, 6(1), pp. 95-101.

Sepúlveda, H. Á., (2021). ¿qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? análisis de textos escolares chilenos. *Childhood & Philosophy*, 17. Disponible en: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.62884>

Sosenski, S. (2023). Las voces, registros y acciones de las infancias en los relatos históricos». Entrevistada por Espiga, S.; Osta, L. y Alvarez, F. *Revista de Historia. Costa Rica*. N.º 88 • Julio - Diciembre 2023 ISSN: 1012-9790 • e-ISSN:2215-4744 DOI: <https://dx.doi.org/10.15359/rh.88.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/download/18891/28655?inline=1>

Spivak, G. C. (n.d.). ¿Puede hablar el subaleterno? *Orbis Tertius, III* (6), pp. 175 – 235

Szir, S. (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Miño y Dávila.