

"3º Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM". "Agendas Emergentes y Protagonistas Territoriales" "Homenaje a Mabel Piccini". Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Villa María, 2022.

# Recorrido hacia un TFL: las voces de los protagonistas.

Abbá, Norma Graciela y Zárate, Sabrina Belén.

Cita:

Abbá, Norma Graciela y Zárate, Sabrina Belén (2022). *Recorrido hacia un TFL: las voces de los protagonistas*. "3º Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM". "Agendas Emergentes y Protagonistas Territoriales" "Homenaje a Mabel Piccini". Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Villa María.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/iii.congreso.latinoamericano.de.comunicacion.de.la.unvm.la.comunicacin.regional.en.su.la.berinto/62>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYXv/a6P>



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>.*

III Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM

**“Agendas Emergentes y Protagonistas Territoriales: Homenaje a Mabel Piccini”**

**Título: Recorrido hacia un TFL: las voces de los protagonistas**

**Eje temático: Producción en conocimiento académico**

Autoras: Abbá Norma Graciela, Zárata Sabrina Belén.

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ruta Nac. 36 - Km. 601 - Código Postal X5804BYA

Río Cuarto, Córdoba, Argentina

[nabba@hum.unrc.edu.ar](mailto:nabba@hum.unrc.edu.ar) - [sabrinazarate974@gmail.com](mailto:sabrinazarate974@gmail.com)

Palabras claves: Representaciones sociales, infancias, cultura.

### Introducción

La presente ponencia se basa en un Trabajo Final de Licenciatura (TFL)<sup>1</sup>, que se elabora en la última instancia de la carrera Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Inicial.

Se enmarca en un Proyecto de Investigación (PPI 2020-2022) denominado: “La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico”, dirigido por la Mgter. Liliana Inés Guiñazú. En este contexto, a través de una beca del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), “Estímulo a las Vocaciones Científicas” (EVC) participamos en este equipo de investigación, desarrollando el TFL.

El PPI (2020-2022) tiene como objetivo general estudiar las representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) en un período determinado, en Argentina, resignificando

---

<sup>1</sup> Reconstrucción de sentidos y representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) en la década de 1950 al 1960, a través de entrevistas episódicas. Autora: Prof. Sabrina Zárata. Directora: Mgter. Liliana Guiñazú. Co-directora: Lic. Norma Abbá.

prácticas culturales propias de una época -juegos, juguetes, costumbres- a través del análisis de diferentes discursividades desde un enfoque semiótico. El corpus de análisis seleccionado son ejemplares de la revista Billiken, a la cual se la entiende como un medio de comunicación y un discurso persuasivo que deviene un lugar privilegiado en la generación de las representaciones, en la producción y transmisión de la herencia cultural, y en consecuencia, un espacio de poder que define y refleja determinadas ideologías. El discurso publicitario, las tapas y los relatos de las revistas Billiken aparecidas durante los años 1950-1960, se impregnan de rasgos identitarios y generadores de representaciones sociales acerca de la infancia argentina.

#### Inicio del camino de investigación: consolidación del objetivo y la metodología

Entre los objetivos específicos del proyecto macro se encuentra: “Reconstruir el desarrollo histórico de la conceptualización de la(s) infancia(s)”, el cual destacamos por dar origen a la tarea investigativa. A partir de una primera búsqueda y lectura de material bibliográfico acerca de la(s) infancia(s) recopilamos información que nos permitió realizar un recorrido por la historia de las conceptualizaciones de las mismas, desde la edad media hasta mediados del siglo XX.

En la década del 1950 al 1960, años en los que se recorta el abordaje del PPI, se evidencia la ausencia de información clara y específica, precisamente en relación con las concepciones y representaciones sociales que circulaban. Si bien las décadas son mencionadas, no se perciben sus características y puede deberse a que “en Argentina, los primeros trabajos históricos que se ocuparon de la infancia datan del pasaje de los años ochenta a los noventa” (Zapiola, 2018, p. 92). Así, emerge la posibilidad de indagar acerca de las representaciones sociales entrevistando a personas que han transitado su infancia en el período nombrado, para su análisis posterior. Este intersticio se vuelve objeto de investigación y a su vez, la meta a alcanzar en cuanto al TFL y la realización de la beca.

Al investigar sobre representaciones sociales a través de entrevistas, focalizamos la mirada en reconstruir los sentidos, significados y representaciones de la(s) infancia(s), tomando las experiencias de personas que han transcurrido la suya en la década del 50 al 60 en la Argentina. Para alcanzarlo, debemos conocer la historia de vida de las personas entrevistadas, haciendo particular énfasis en los años de su niñez, identificar las

representaciones sociales en sus relatos acerca de la noción de “infancia” y además, podremos reflexionar en torno a dichas narraciones, para poder encontrar los significados que las/os entrevistadas/os le otorgan a sus propias infancias.

Dentro de la variedad de recursos empíricos que abarca la investigación cualitativa, este proyecto se enfoca en la entrevista episódica (Flick, 2007) como fuente de datos para conocer la experiencia de vida y comprender e interpretar las representaciones sobre el concepto de infancia que tiene una persona que vivió la suya en la década nombrada. El corpus seleccionado son seis personas, hombres y mujeres de diversos contextos socioculturales, que tienen entre 65 y 75 años. La elección responde a que esas personas han transcurrido su etapa de jardín de infantes (en caso de que hayan asistido) y/o parte de la escuela primaria, entre los años 1950 y 1960.

Fundamentamos la selección de la entrevista episódica en el supuesto que postula su autor, Uwe Flick (2007), de que las experiencias de los individuos se guardan y recuerdan en dos formas de conocimiento. Uno es el conocimiento narrativo- episódico y el otro, es el semántico. El primero se construye junto a las experiencias y se vincula estrechamente con las circunstancias concretas. La unidad principal es la situación en su contexto, alrededor de la cual se organiza ese conocimiento. El segundo se cimienta en relaciones y supuestos que derivan de aquellas circunstancias concretas y se generalizan. La relación mutua entre los conceptos son las unidades centrales en esta forma de conocimiento.

Según esta teoría se accede al conocimiento semántico por medio de preguntas específicas e intencionadas. “La entrevista episódica produce presentaciones relacionadas con el contexto en forma de narración, porque éstas se hallan más próximas a las experiencias y su contexto generativo que otras formas de presentación” (Flick, 2007, pp. 118, 119).

En este tipo de entrevistas se centra la mirada en los eventos o episodios en los que el entrevistado ha vivido experiencias que serían relevantes para el objetivo principal del estudio. Flick (2007), expone que “la entrevista episódica facilita la presentación de las experiencias en una forma general, comparativa, y al mismo tiempo asegura que esas situaciones y episodios se cuentan en su especificidad” (p. 119).

Dado que se hace hincapié en indagar acerca de acontecimientos, prácticas y vivencias de un momento determinado de la vida de las personas entrevistadas, se tienen en cuenta los

elementos principales de este tipo de entrevistas, cuya correcta y oportuna utilización permitirá profundizar en aquellos episodios que contribuyan al propósito de este trabajo.

Siguiendo con el autor antes mencionado, el elemento central es la presentación a modo de narración de situaciones o cadenas de situaciones. Es necesario que se prepare una guía de entrevista, con preguntas semiestructuradas, para orientarse hacia los ejes temáticos que son competentes. Para poner en situación al entrevistado, respecto de esta forma de entrevista, se explica su principio básico (por ejemplo: "En esta entrevista, le pediré repetidas veces que cuente situaciones de su niñez, escolaridad, juegos y juguetes"). Estos incentivos narrativos pueden ser complementados con preguntas que soliciten al entrevistado sus definiciones subjetivas ("¿Qué asocia hoy con la palabra 'infancia'? ¿Y con la palabra "niñez"?") y relaciones abstractivas ("En su opinión, ¿qué o quién es responsable de las diferentes maneras de vivir la niñez?") como el segundo gran complejo de preguntas dirigidas a acceder a las partes semánticas del conocimiento cotidiano. (Flick, 2007). Por consiguiente, se procede a elaborar un protocolo que invite a los entrevistados a relatar episodios de su historia enfocándose en su niñez (principalmente en las edades de entre los cinco y los ocho años). Podrán contar acontecimientos, momentos y/o eventos que pongan de relieve el tipo de relaciones familiares y sociales que mantenían, sus comportamientos, actividades y prácticas cotidianas.

Según este autor, las entrevistas episódicas explotan las ventajas de las entrevistas narrativas y de las semiestructuradas, tomando las experiencias en su curso y contexto, que el/la entrevistado/a presenta en forma de narraciones. De esta manera las rutinas y los fenómenos cotidianos se pueden analizar.

Desarrollamos un trabajo de investigación de enfoque cualitativo, ya que éste nos permite aproximarnos a la conceptualización de la infancia por medio de herramientas, métodos y estrategias que priorizan la voz de los sujetos, validando sus perspectivas y considerándolas datos primordiales que serán insumo de análisis. Contemplando los contextos, los procesos de cambios sociales en los que se enmarcan las experiencias de vida, interesándonos por el significado y la interpretación que los propios individuos le adjudican.

Además, la metodología adoptada coincide con la del proyecto macro, cuyo enfoque es semiótico-cognitivo; por lo tanto, cualitativo e interpretativo. Dicho enfoque es

el sustento del uso de determinados métodos de recolección e interpretación de datos recabados de material empírico, que tiene como fin dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (como se cita en Vasilachis de Gialdino, I. 2006).

Para definir a la investigación cualitativa, es preciso comprender que, según Vasilachis de Gialdino (2006), existen variadas perspectivas y tradiciones según aportes de diferentes autores, en distintos contextos, que derivan, y a su vez dependen, de los temas y problemáticas de investigación abordados. Por esto, es imposible sostener que la validez de la investigación cualitativa está vinculada a una manera exclusiva de hacer investigación.

Vasilachis (2006), retoma a Marshall y Rossman (1999), quienes sostienen que “la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (p. 26). Esta se aproxima ampliamente al estudio de los fenómenos sociales, recurre a variados métodos de investigación y se orienta a ser naturalista e interpretativa. De esta manera, la investigación cualitativa requiere de la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio; considera sumamente valiosa la manera de ver el mundo de los participantes y se esmera por descubrirla y valorarla, y ve a la interacción entre el investigador y los participantes como un proceso descriptivo y analítico, que toma y privilegia como datos primarios las palabras de las personas y su comportamiento observable.

Para Maxwell (2004), en Vasilachis (2006) “entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (p. 26).

### Acerca de las Representaciones Sociales

Tomamos el concepto de Representaciones Sociales (RS) desde el campo de la Psicología Social. Nos encontramos con la idea de que las RS son imágenes mentales compartidas por un grupo de personas pertenecientes a una misma comunidad lingüística. Estas imágenes construyen y conforman en los sujetos, una base o un conjunto de creencias, a partir de las cuales interpretan la realidad.

Como seres sociales, vivir en comunidad es una condición. Esto supone compartir el lenguaje, diferentes ritos, practicar ciertas costumbres, seguir determinadas modas, heredar tradiciones, creencias y adquirir cierta cultura. Es así que las representaciones sociales que circulan en un determinado grupo, constituyen el conocimiento del sentido común, sobre el cual las personas ordenan y dan un sentido a su vida cotidiana y a su realidad inmediata. Un elemento crucial en la formación de representaciones y la transmisión de ellas es el lenguaje. Este ha permitido, no solo la transmisión, sino también la complejización y el intercambio de las mismas, lo que ha posibilitado cambios y transformaciones en el mundo. (Raiter, 2002).

Cada miembro de la especie construye representaciones y cada miembro de la especie las transmite y las recibe de otros en la comunicación. No sólo transmite estados de ánimo, sino, además representaciones. Sólo puede transmitir lo que está almacenado en la mente, no reacciona de un modo directo ante estímulos (salvo mecanismos reflejos). Por este mecanismo - en realidad deberíamos decir por medio de esta actividad - las representaciones individuales se convierten en representaciones colectivas. (Raiter, 2002, p. 4)

Es sumamente relevante tomar en cuenta las RS de un grupo, dado que éstas les proporcionan cierto marco de interpretación de la realidad y orientan su accionar. El hecho de reaccionar de determinada manera sobre un suceso, de pensar de cierta forma sobre un concepto, o imaginar algo particular frente a un objeto, refiere directamente a las representaciones que se tiene de ello. Este tipo de conocimiento, es elaborado y compartido por un grupo, lo cual implica que esas elaboraciones están impregnadas de experiencias individuales y grupales, de mitos, creencias, valores y conceptos que devienen en una manera de ver e interpretar la realidad y, paralelamente, de construirla. Guiñazú et al. (2019).

Consideramos entonces que las RS son un pilar fundamental en las prácticas y las relaciones sociales. En virtud de esto, Abric (2001) nos proporciona cuatro funciones esenciales a las que responden:

-Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad

El sentido común, como lo llama Moscovici, citado en Abric (2001), permite que los actores sociales adquieran conocimientos y los puedan integrar a un marco ya

comprensible para ellos, en consonancia con sus valores y su funcionamiento cognitivo. Además, es condición necesaria para la comunicación social de un grupo. “Define el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber «ingenuo» (Abric, 2001, p. 7).

-Funciones identitarias: definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos.

Mugny y Canigati (1985), citados en Abric (2001), definen que las representaciones sitúan a los grupos y a los individuos en el campo social y hacen que sea posible elaborar una identidad social y personal gratificante, conforme a las normas y valores culturalmente determinados.

-Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas

La representación como sistema para codificar la realidad, es una guía para la acción. Del mismo modo, produce un sistema de anticipaciones y expectativas.

Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. La representación por ejemplo no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina. (Abric, 2001, p.7)

-Funciones justificadoras: permiten dar razón a posteriori de las posturas y los comportamientos

Así como las representaciones desempeñan un rol esencial antes de la acción de un individuo o un grupo, también lo tienen luego. Intervienen permitiendo que los actores expliquen y justifiquen sus conductas, perpetuándolas en el tiempo.

A través de los puntos mencionados anteriormente, el autor nos ayuda a conocer las razones por las que el análisis de las RS es esencial en la comprensión de los comportamientos y las prácticas que convergen en la dinámica social. La naturaleza de los lazos entre grupos y al interior de ellos y la relación de los sujetos con su contexto se informan y se explican por medio de las representaciones (Abric, 2001).

### La conceptualización de las infancias a través del tiempo.

El concepto de “infancia” ha atravesado distintos momentos históricos que traen consigo transformaciones culturales, simbólicas, pedagógicas, tecnológicas y sociales. Es



importante hacer mención de estos momentos poniendo en evidencia que tal recorrido, no ha sido lineal, sino que asume progresos, regresiones, rupturas y continuidades.

En la Edad Media “la infancia” como etapa ha pasado, de no distinguirse de la adultez, a diferenciarse como una categoría específica. El pionero en profundizar esta diferenciación fue Philip Ariès (1960) en su obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, basándose en el análisis del arte medieval y renacentista, representaciones funerarias y testamentos en los que los niños eran representados como adultos en miniatura.

El mismo autor dio cuenta de la aparición de un “sentimiento hacia la infancia” e identificó a la escuela como una institución diferenciada del hogar, los adultos y la calle, iniciando la separación de lo público y lo privado. A pesar de ello, adultos, niños/as, compartían los espacios que habitan, las características de las vestimentas y no siempre sus necesidades eran satisfechas, lo que muchas veces derivaba en la muerte de los pequeños.

Desde otra perspectiva teórica, Lloyd DeMause en Vilar Martin (s.f.), nomina a esta parte como “período de infanticidio” o de “abandono”. En su teoría, enfocada en estudiar las formas de relación paterno-filiales, estos períodos están descritos por separado, no obstante, incluyen los mismos tiempos históricos: desde el siglo IV al XIII. El primero refiere al acto directo de matar a los niños arrojándolos en zanjas, a los ríos o puestos en vasijas para que se murieran de hambre y abandonándolos en cerros y caminos, sobre todo si eran niñas, hijos ilegítimos o tenían alguna anomalía visible al nacer. El segundo período remite a la idea de total desprotección en la que se dejaba al niño/a, lo que en muchos casos terminaba con su vida.

Aún bajo la aparente imagen de concebir a los niños/as como seres con necesidades y características propias, DeMause en Vilar Martin (s.f.) afirma que “los castigos físicos eran muy habituales y tenían una doble función: purificar al niño y descargar el peso emocional del adulto” (p.125). Se trata, según el autor, del período de ambivalencia, donde se presenta la supuesta preocupación por la educación de los niños/as y la proyección en el trasfondo de las acciones y actitudes del adulto. La reacción proyectiva según DeMause, consiste en que los adultos proyectan sus contenidos inconscientes, considerando a los niños/as como recipientes, sosteniendo que sus acciones son provocativas e intencionales.

En la modernidad, el/la niño/a y la familia comienzan a ocupar un nuevo espacio, vinculándose con la idea de la familia nuclear, la reducción del número de nacimientos y su organización queda relegada al ámbito de lo privado (Carli, 1999).

En el siglo XVIII, diversas pedagogías, como las encabezadas por Rousseau o Pestalozzi, surgieron argumentando las bondades de la etapa de la niñez, orientadas al respeto y promoción de la libertad de movimiento del niño pequeño, el juego y su cuidado delicado. Más tarde, emergieron paulatinamente las miradas científicas sobre la niñez y disciplinas como la pediatría, lo que posibilitó un giro en el cuidado otorgado por madres y padres y disminuyó la mortalidad infantil. Aun así, en este tramo histórico, se seguían manifestando los abandonos infantiles sobre todo de aquellos/as niños/as categorizados como “ilegítimos/as” o “bastardos/as”, para los/as cuales comenzaron a crearse instituciones que los albergaran. En nuestro país, en el año 1779, el Virrey Vértiz creó la casa de los niños Expósitos, donde los infantes abandonados eran alojados y quienes no eran adoptados, recibían ese apellido como marca imborrable de su origen.

A mitad del siglo XIX, se visualizó una preocupación por la educación de los/as niños/as diferenciada de las obras de beneficencia o caridad, orientada con mayor énfasis a la socialización. Se ubicó al adulto como patrón de referencia y predominó hacia el/la niño/a una mirada desde la carencia o el déficit, rotulándolos como “incapaces”, “incompletos”, “inmaduros” y casi totalmente dependientes de lo que el adulto podía darles o hacer por ellos.

A nivel nacional, Domingo F. Sarmiento, fundó las bases de un sistema escolar, que se desprendió de las ideas tomadas de sus viajes por Europa y Estados Unidos.

Consideraba al niño como un menor sin derechos propios, que debía subordinarse a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres; pero a la vez lo consideraba una bisagra con la sociedad futura, debía ser estudiado para lograr proporcionarle una educación eficaz que lo situara generacionalmente como pieza de una nueva cadena histórica.(Carli, 1999, p. 4)

Dado el contexto social y cultural de la Argentina de ese entonces -la diversidad de idiomas, de costumbres, de símbolos, de culturas- la consolidación de una nación con un idioma común y una simbología patria compartida que represente a los habitantes de la

misma, se volvió imprescindible. El objetivo era lograr una población homogénea, principalmente desde lo cultural. En 1884 se sancionó la Ley 1420 que establece la obligatoriedad de la escolarización, lo que en el país funcionó, en palabras de Carli (1999) como un dispositivo disciplinador.

La sanción y ejecución de la Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria significó un hito que marcó la importancia de la educación en ese entonces como aparato homogenizador. Los primeros artículos de la Ley establecían lo siguiente:

Artículo 1º- La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Artículo 2º- La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene. (Firpo y Salazar, 2011, p. 24)

Estos artículos dan cuenta de lo que ocupaba los primeros lugares en la agenda política del momento, a nivel socioeducativo, haciendo hincapié en la cuestión moral, la necesidad de instrucción intelectual y la importancia del cuidado físico.

Las primeras décadas del siglo XX pusieron a la niñez como objeto central en el ámbito educativo de la mano del movimiento de la Escuela Nueva, cuyas propuestas pedagógicas resignificaron la expresividad del niño a través de la incorporación de la música, el arte y el movimiento corporal a la cotidianeidad escolar, rompiendo con las ideas impuestas tradicionalmente.

En el período denominado como Estado de Bienestar en Argentina, se orientó la acción política a la atención de la niñez, concibiéndola como privilegiada y se la desplazó de la esfera pedagógica, donde lo que se debatía era la intervención del Estado en la constitución de la misma como una nueva generación. En este marco, la iglesia se convirtió en la nueva tutora moral de la infancia legitimando una pedagogía que resignificó la autoridad del maestro y se orientó hacia el adoctrinamiento. Así, el movimiento escolanovista es desplazado y pierde proyección política (Carli, 2000). El discurso de esta época puso a la mujer como protagonista, como así también a los ancianos y a los niños. Un ejemplo concreto de ello es la Fundación de ayuda social María Eva Duarte de Perón, que obtuvo personalidad jurídica el 8 de julio de 1948, con finalidad asistencialista (Gribal-Blacha, 2014). “Esta Fundación dirige centralmente sus acciones hacia los niños, las mujeres y los

ancianos, a aquellos sectores que por alguna razón no tienen acceso a relaciones salariales formales, o cuyo acceso era demasiado fragmentario para permitir la protección del sistema” (Firpo y Salazar, 2011, p.29).

Los/as niños/as se volvieron destinatarios de políticas del Estado que comprendieron la educación, el ocio y el entretenimiento. En algunos casos, elementos del imaginario peronista eran incorporados, actuando como marco o como contenido de esas actividades.

A mediados del siglo XX, sobre todo en la década de 1960, se vislumbró una reconfiguración del matrimonio que se tradujo en discursos y prácticas sociales. Se percibieron nuevas formas de experimentar la vida íntima, la crianza y el rol de los progenitores, particularmente el paterno, evidenciándose una mayor participación y vinculación afectiva (De Marco, 2020). Este fue un tiempo de nuevos modos de relaciones entre padres e hijos dado el contexto social y cultural que se manifestaba revolucionario frente al modelo tradicional que había prevalecido en décadas anteriores. Factores relevantes como la incorporación de la mujer al ámbito laboral, la fundación de instituciones que albergaban los/as niños/as desde edades tempranas, el interés por la comprensión de lo infantil en diferentes etapas y espacios, vinculado a la aparición y consolidación de diferentes ramas de la ciencia que profundizaron la mirada hacia la niñez como la medicina, la sociología, la psicología, la literatura y la pedagogía. De Marco (2020) en relación con la niñez de la época menciona que

Sin voz propia, pero sí con presencia, no aparecía tampoco en forma aleatoria. Por el contrario, se identifican ciclos de atención; es decir, momentos en los que estos temas ocupaban espacios con más claridad. Entre ellos las festividades navideñas y de reyes, el inicio de clases o el carnaval, donde los niños podían participar públicamente en concursos de disfraces y se convertían en un foco de atención. Y cuanto más se avanzaba en la década de 1960, tanto más se comenzó a destacar el Día del Niño como un momento especial. (p. 30)

Hasta aquí podemos decir que a lo largo de la historia, las representaciones de las infancias han sido consideradas desde el ideario de los adultos. Con la intención de ofrecer teorías que respondan a las inquietudes que se presentan alrededor del concepto, varían en función del contexto en que éstos se ubican y corresponden a sus propias visiones de mundo. A su vez, están condicionados por las características epocales (características sociales y

culturales, políticas del gobierno de turno, avances y/o descubrimientos de las ciencias y la tecnología) que se entrelazan con los modos de relación entre adultos y niños/as (cultura familiar, prácticas de crianza y nivel socio económico).

### Reflexiones finales

En la realización de esta ponencia, convergen diversas aristas. Por un lado, el desarrollo del trabajo investigativo que se vincula estrechamente con el campo profesional del equipo de Investigación. Por otro lado, la participación de estudiantes como becarios del Proyecto de Investigación y su importancia en estas instancias de formación, pudiendo acceder a becas que actúan como estímulo a las vocaciones científicas.

Por último, y en relación con las temáticas abordadas, se evidencia la necesidad de investigar sobre el desarrollo histórico de las conceptualizaciones de las infancias, como así también conocer y comprender las RS que sustentan las vivencias de un determinado grupo de personas.

Consideramos que repensar los modos de relaciones naturalizadas y deconstruir ciertas RS acerca de las infancias, serán aportes significativos al interrogante de cómo alojarlas en las instituciones educativas, de la manera más apropiada, en función de sus vivencias y realidades contextuales.

### Referencias

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.

Ariès, P. (s/f). El descubrimiento de la infancia. En P. Ariès (s/f). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. [https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El\\_nino\\_y\\_la\\_vida\\_familiar.pdf](https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf)

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

Carli, S. (2000). Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955). En S. Carli. *Niñez, pedagogía y política*.

*Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Miño y Dávila.

De Marco, C. (2020). Infancia, comunidad y prensa en el interior de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1950-1960). *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 12(25), 14-53. <https://doi.org/10.15446/historelo.v12n25.85105>

Firpo, I. y Salazar, L. (2011). Estado, política y niñez en Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), Cuadernillo N° 1.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Girbal-Blacha, N. (2014). En la argentina peronista “Los únicos privilegiados son los niños”(1946-1955). La doctrina desde la biblioteca infantil “General Perón”. *Historia Contemporánea* 50, 133-162.

Guiñazú, L. y otros (2019). *Lectura en imágenes. Hacia una alfabetización visual desde el Nivel Inicial*. UniRío. [Libro digital] <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/978-987-688-347-4.pdf>

Raiter, A. (Comp.) (2002). Representaciones Sociales. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Vilar Martín, J. (s.f.). Historia de la infancia. *Educació Social Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 123-127.

Zapiola, M. C. (2018). *Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico*. En Lioneti, L., Cosse, I., Zapiola, M. C. (Comp). La historia de las infancias en América Latina. (Primera parte. Cap IV.pp. 91-110).