



Espacio, Tiempo y Educación  
E-ISSN: 2340-7263  
jlhhuerta@mac.com  
FahrenHouse  
España

Dávila Balsera, Paulí  
El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación  
Espacio, Tiempo y Educación, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 7-16  
FahrenHouse  
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447181001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Dávila Balsera, P. (2015). El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación.  
*Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), pp. 7-16.  
doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.001>

## ***Editorial / Editorial***

### ***El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación***

### ***The Place and the Representation of Childhood in the History of Education***

**Paulí Dávila Balsera<sup>1</sup>**

e-mail: pauli.davila@ehu.eus

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)*

Con cierta prudencia atiendo la generosa petición de los editores de la revista *Espacio, Tiempo y Educación* de colaborar con alguna reflexión sobre un tema histórico educativo. Para empezar, hay que matizar que las preocupaciones profesionales, de índole académica y de investigación, dentro de la Historia de la Educación como disciplina, son varias y algunas de distintos niveles de dependencia. La renovación historiográfica, casi permanente, que estamos viviendo dentro de nuestra disciplina en las últimas décadas nos está aportando nuevas miradas, nuevas voces y nuevos objetos que están enriqueciéndola (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 1994 y 2010). No obstante, no es lo mismo, por ejemplo, reflexionar sobre la importancia de la investigación sobre la enseñanza privada, tan necesaria en nuestro quehacer de historiadores e historiadoras de la educación, que sobre el lugar que ocupan o deben ocupar los nuevos objetos de investigación que han ido surgiendo, o el mantenimiento de ciertas líneas de investigación ya agotadas. Otro tipo de reflexión tendríamos que plantearnos ante el quehacer depredador de algunos historiadores que nos «invaden» con nuevas olas temáticas, que se

<sup>1</sup> El autor es Investigador Principal del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 603/13 y de la Unidad de Formación e Investigación «Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)» de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

convierten en hegemónicas, y que se imponen de tal manera que nos vemos «obligados» a transitar sobre ellas con el dolor de no decir nada nuevo. La depreciación es de tal dimensión que, sin agotar las fuentes y, a veces sin acudir a ellas, deja los restos temáticos para un futuro historiográfico de discurso reiterativo. Todo lo que había que decir ya parece haberse dicho sea sobre las imágenes, la cultura escolar, los objetos pedagógicos, o los libros de texto. Nada nuevo que decir, la ola de la moda se ha tragado al propio objeto de investigación. Aunque las miradas sean muchas, al final prevalece un único discurso. En esta ocasión, quiero plantear un tema de cierta actualidad dentro del panorama histórico educativo y que tiene que ver con la delimitación del campo disciplinar y con la incorporación de la infancia como un nuevo objeto de investigación (Depaepe, 1998 y 2006).

En las tres últimas décadas escribir sobre la infancia en la historia o sobre la historia de la infancia ha sido un tema que estaba de moda (Bardet, 2003; Becchi y Julia, 1998; Fass, 2004 y 2006; Padilla y otros, 2008; Rodríguez y Mannarelli, 2007; Borras, 1996; por citar algunos trabajos representativos). Es decir, el giro narrativo y los relatos sobre la vida cotidiana, la denominada historia desde abajo, parecía demandar la inclusión de la infancia en la «nueva» nueva historia. Parece haber existido como una especie de ajuste de cuentas no solo con la historia, sino con la experiencia personal de los adultos, y también un encuentro con los niños y niñas de otros mundos y de otras épocas. Esta explosión historiográfica también tiene que ver mucho con el contexto en el que se ha producido, marcado por unas décadas donde la situación de vulnerabilidad de la infancia se ha hecho más visible. Los casos de todo tipo de violencia contra los niños y niñas ha ocupado las primeras páginas de la prensa y existe una mayor conciencia sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, a partir sobre todo de la aprobación en 1989 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Detrick, 1992; Beiter, 2005). Se trata de una evidencia que reafirma la presencia cada vez mayor de la infancia en el pensamiento político, en las prácticas sociales o en las políticas de ayuda y protección. También en los programas de políticas públicas, donde la infancia ha cobrado un protagonismo tanto en los países en desarrollo como en los países minoritarios (nos referimos a los pocos países que en el mundo gozan de un alto nivel de bienestar social). Es la soberanía de la infancia que estaba reclamando, a su manera, la parte del pastel de la Historia. Tal es la fuerza de su presencia que se ha abierto un nuevo campo de estudio, denominado *Children Studies*, que comparte el panorama de investigación junto con los estudios de género, y otras disciplinas emergentes, caracterizadas sobre todo por su interdisciplinariedad y el uso de nuevas metodologías cualitativas (Gaitan, 2006; Rodríguez Pascual, 2007; Lancy, 2012). En un congreso celebrado en París en mayo

de 2013 se planteó una pregunta que todavía no está resuelta: *Which discipline do children belong to? (¿A qué disciplina pertenece la infancia?)* No se trataba de una pregunta retórica, sino más bien de poner sobre la mesa cuestiones de delimitación disciplinar entre las diferentes ciencias sociales, a fin de aclarar el campo más pertinente para estudiar la infancia en su diversidad. Hay que resaltar que en el proceso de construcción de sentido y de la categoría de infancia, el discurso del «saber psi» ha sido determinante (Sánchez, 2010; Llobet, 2014; Bustelo, 2007).

Esta irrupción de la infancia en la agenda política y en el quehacer de muchos investigadores e investigadoras ha producido un discurso hegemónico donde la infancia se nos ha presentado como universal -entendiendo por universal el modelo único de la infancia de los países minoritarios-, al margen de la variopinta realidad en la que viven, y han vivido, tantos niños y niñas en el mundo. Se trata de un discurso poco emancipatorio para los propios niños y niñas, en tanto que, en la mayoría de los casos, los niños permanecen silenciados y continuamos siendo los adultos quienes les usurparamos la palabra, incluso cuando recurrimos a sus voces, como una estrategia con fines retóricos (Cordero, 2012). Esta situación ha posibilitado la construcción de una representación de la infancia donde se muestra una imagen de niños y niñas con pocos matices, a pesar de que las evidencias demuestran lo contrario.

## 1. La representación social de la infancia en la Historia de la Educación

En el campo de la Historia de la Infancia y de la Educación la representación de la infancia ha sufrido un proceso curioso que va desde la presencia única de un tipo de infancia burguesa, como denunciaba Dominique Julia -muy en uso entre los historiadores de la infancia en la periodo anterior a los años setenta de siglo XX-, a otro donde se descubre que la infancia ha ocupado diversos espacios y ha vivido experiencias diferentes a lo largo de la historia -esta representación ha estado en uso desde la década de los ochenta hasta la actualidad- y, finalmente, este último uso de la infancia en la historia ha dado lugar a un discurso hegemónico donde la infancia representada es la infancia con experiencias y situaciones de vulnerabilidad. A estas alturas ya conocemos las prioridades de esta Historia de la Infancia: la infancia desprotegida como tema preferente; Europa y América Latina como espacios y el siglo XIX y XX. Por lo tanto, ya no más niños ricos, aristócratas o escolarizados, sino niños y niñas pobres, desamparados, necesitados de ayuda (Lohman y Mayer, 2009; Rodríguez y Mannalli, 2007; entre una amplia bibliografía). En su momento, califiqué este proceso como el de la construcción de una historia traumática de la infancia o mejor dicho, una historia de la infancia traumatizada (Dávila y Naya, 2005), donde el estudio de la infancia

se centraba básicamente en los niños y niñas en conflicto con la justicia, con discapacidad, abandonada y, en el mejor de los casos, niños y niñas necesitados de protección y ayuda bien por su edad, (la primera infancia), o por transitar los espacios de protección (tribunales tutelares, hospicios, desescolarizados). Se trataba de afirmar, en un momento, que no existe una infancia, sino muchas. Ahora se trata de mantener que esas muchas infancias no son más que una infancia traumatisada. ¡Cosas del morbo televisivo!

Por volver al principio, y a pesar de que Becchi y Julia (1998) plantearan la imposibilidad de una historia de la infancia debido a que, en última instancia los rastros y fuentes de sus protagonistas eran muy escasos, lo cierto es que no ha cesado de escribirse sobre este tema y, tendremos que decir, de forma machacona y reiterativa. De manera que, en lugar de hacer historia de los niños y niñas, lo que se ha producido con mayor frecuencia es una historia de la representación social que tenemos los adultos sobre la infancia. Se podría decir que se trata de una historia de la representación de la infancia. En este sentido, el conocimiento que tenemos de los niños y niñas en Occidente está mediatisado por su representación social. Es decir, existe una tesis fuerte que coincide fundamentalmente con lo que plantea Casas (2010) relativa a que los miembros de la categoría social de los adultos hemos creado subcategorías de sujetos para poder seguir argumentando que hay seres que por encima de todo no pueden ser considerados «iguales» a los «ya adultos». En este sentido, a lo largo de las últimas décadas, las visiones que tenemos de la infancia han ido variando, pasando de una lógica resistente al cambio, caracterizada por temas como «los niños están en proceso de socialización», «los niños aún no pueden ser», «los niños son agentes poco productivos» o «los valores se alcanzan con la adultez», a una lógica alternativa basada en que la socialización es bidireccional en la que «los niños tienen derechos», «los niños tienen responsabilidades y competencias», «los niños contribuyen productivamente a su sociedad» o «los valores son compartidos». Por lo tanto, la construcción social de la infancia solamente puede explicarse desde la contextualización histórica de esos argumentos que conforman diferentes representaciones de la infancia, construidas por los adultos.

Esta representación de la infancia en el discurso de los historiadores e historiadoras de la infancia y de la educación ha ido construyendo una delimitación del campo disciplinario. Así, la infancia de la que se habla en la Historia de la Infancia es la de los niños y niñas que han experimentado situaciones de vulnerabilidad, sea familiar, institucional, social o cultural; es decir, la infancia «irregular», por ser políticamente correcto y siguiendo la estela de autores como Foucault (1981) o Donzelot (1978). La Historia de la Educación, en cambio, prefiere niños «normales», escolarizados, de contextos familiares y sociales adecuados, etc. (Popkewitz, 2009; Elías, 1987) y, en caso de incluir en su narrativa a

otros tipos de infancia serán aquellas que transitan por la «educación infantil» o sujetas al campo de lo que denominamos la «educación social». De esta manera, tanto una disciplina como la otra han construido dos tipos diferentes de narrativa sobre la infancia. En una, la infancia es el objeto fundamental y la educación es vista como un fenómeno más; mientras que en la otra, la infancia se introduce como un sujeto complementario y necesario para poder hablar de educación a otros niveles que el escolar.

Las preguntas que nos plantamos, ante esta evidencia, giran alrededor de dos cuestiones: 1) ¿Qué función cumple la Historia de la Infancia en este nuevo contexto? 2) ¿Qué lugar ocupa la Historia de la Infancia en la Historia de la Educación? La primera cuestión se refiere a la constatación de que la nueva situación de la infancia en la está reclamando una nueva lectura histórica y que, por lo tanto, esta nueva necesidad actual requiere una nueva Historia. Ello está suponiendo la circulación de un discurso científico en el ámbito de la Historia general, pero también en el de la Historia de la Educación. Tal es así que en muchas universidades se han incorporado asignaturas abordando estas temáticas y también han ido incrementándose los congresos y eventos científicos donde la infancia tiene su centralidad; es decir un «mapping» de la disciplina de Historia de Educación (Hofstetter y otros, 2014). Junto a todo ello, podemos observar el incremento de una historiografía sobre la infancia y la educación no sospechada desde que Philippe Ariès escribiera su célebre obra sobre la infancia y la familia en el Antiguo Régimen, allá por los años sesenta del pasado siglo. Por lo tanto, toda esta producción hay que interpretarla desde el marco contextual en el que se produce. La función de este tipo de narrativa sobre la infancia es la de dar un soporte representativo a las situaciones por las que atraviesan los niños y niñas en la actualidad. Lo mismo que ocurre con otros discurso de género, de clase, de etnia o de nacionalidad. Se trata de explicarnos el presente con el uso que más o menos adecuado del pasado, sea sobre las mujeres, los niños o los escoceses. Es la necesidad de un nuevo relato que contribuya a explicarnos y comprender la situación actual.

La segunda pregunta requiere un abordaje más pausado, considerando una serie de aspectos colaterales sobre lo que se puede entender por infancia en el seno de una disciplina como Historia de la Educación. Es decir, se trata de un problema que podríamos denominar interdisciplinar. Si se quiere podríamos hablar hasta en clave epistemológica, pero no es ese el planteamiento que deseo abordar. Se trata de una cuestión más simple: como historiadores e historiadoras de la educación que somos, ¿Qué lugar debe ocupar la Historia de la Infancia en nuestra disciplina? Como consecuencia de ello podríamos continuar preguntándonos ¿Todo lo que se escribe sobre la infancia aporta algo a nuestra disciplina? ¿Ambas disciplinas son diferentes y, por lo tanto, jerárquicas? Este

tipo de planteamiento tuve ocasión de exponerlo hace años y del mismo existe alguna referencia escrita (Tiana, 2005). Pretendía resolver esta cuestión con una propuesta sobre una Historia Integral de la Educación, donde la alfabetización y la infancia pudieran tener un lugar privilegiado en nuestra disciplina. Mi posición ha variado al respecto. Creo que no toda la historia de la infancia que conocemos tiene interés para los historiadores e historiadoras de la educación y, por lo tanto, para nuestros intereses. No podemos olvidar que la legitimación de la Historia de la Educación está delimitada por lo que dicen que es, como disciplina, sus historiadores e historiadoras. Ahora defiendo con mayor prudencia esa postura y creo que deberíamos rescatar para la Historia de la Educación una forma de entender la infancia que nos permita fundamentar con mayor rigor los procesos educativos. Soy consciente de que integrar la Historia de la Infancia en la Historia de la Educación puede suponer una pérdida de identidad disciplinar, debido a la fortaleza que está adquiriendo la primera. En cambio, una postura más complementaria puede ayudarnos a elaborar un discurso más coherente sobre la educación y su relación con la infancia. En la Historia de la Educación los niños y niñas no deben ser solo alumnos, pero tampoco la condición de menor debe difuminar los procesos de aprendizaje-enseñanza y toda la cultura que gira a su alrededor.

No se trata de diluir la presencia de los niños y niñas en la Historia de la Educación, sino de fundamentar que los sujetos protagonistas de la educación, sobre todo, son ellos y ellas y, también, que los adultos hemos construido una representación social e institucional sobre sus experiencias que nos permiten comprender su mundo. En este sentido el nuevo paradigma sobre la infancia, basado en el enfoque de derechos es una perspectiva de éxito para cambiar la mirada, las voces y los objetos; buscando nuevas fuentes (por ejemplo, la memoria de las experiencias infantiles), donde poder explicar de otra forma la presencia de los niños y niñas en la historia.

## **2. La perspectiva de los derechos del niño en el estudio de la Historia de la Educación**

Por tratar de sugerir una opción posible para incorporar la infancia a la Historia de la Educación me atrevo a plantear una perspectiva posible basada en las necesidades y derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva permitiría abrir el campo disciplinar y vincularlo a una opción donde los niños puedan ser considerados como sujetos históricos (Nunes, 2011). El marco que proporciona el enfoque de derechos de la infancia permite abordar una amplia temática donde se pueden diversificar las experiencias infantiles, las diversas categorías y los ejes de dependencia familiar, social, escolar, etc.. La educación en este ámbito

es fundamental, como se ha observado en un reciente congreso celebrado en octubre de 2014 en la Universidad de Angers (Francia) bajo el título de *Pour une histoire des droits des enfants au XX<sup>e</sup> siècle: approches transnationales*. Un enfoque desde esta perspectiva puede encontrarse en (Campoy, 2006; Depaepe, 1998; Moody, 2014; Dávila y Naya, 2006 y 2012; entre otros). Así, mientras Campoy (2006) hace valer la construcción de la ciudadanía y los aportes educativos en el marco de los derechos del niño a lo largo de la historia, Moody (2014) se refiere a la circulación de los derechos del niño a través de los tres tratados sobre derechos del niño a lo largo del siglo XX. Su abordaje es desde una perspectiva socio-histórica y de los contextos en los que se produce, al igual que Dávila y Naya (2006 y 2012). De esta manera se detectan los conceptos, las instituciones, los agentes y contextos que han influido en los derechos de la infancia y también la ausencia de los mismos en otras épocas. Por lo tanto, los tratados sobre los derechos de la infancia, por ejemplo, deben entenderse como una afirmación que ofrece un discurso institucional, transnacional y universal, construido por agentes políticos, organismos no gubernamentales y otras instituciones sociales. Esta construcción ha posibilitado una imagen «universal» de la infancia que, finalmente, se ha vuelto hegemónica. Se trata de un discurso que atraviesa las culturas, los espacios, los tiempos y las políticas nacionales, convirtiendo a la infancia en un objeto transnacional y abordado desde una perspectiva interdisciplinaria. Por lo tanto, la institucionalización de los derechos del niño ha contribuido a la difusión, circulación e internacionalización de este discurso.

Este enfoque de los derechos de los niños continúa siendo útil para comprender la nueva situación de la infancia en el mundo, pero también se transforma en una herramienta para explicar los procesos históricos y educativos. Se trata de ofrecer una mirada comprensiva sobre la infancia, tanto en situaciones traumáticas como en momentos cotidianos de los niños y niñas en la escuela, sin exclusiones, con derechos. Se trata de asumir, con críticas, este discurso hegemónico para comprender su construcción y el uso actual e histórico que puede hacerse. Un ejemplo de este proceso lo podemos encontrar en organismos como Unicef o el Comité de los Derechos del Niño que están construyendo una representación institucional alrededor de la infancia que, en algunos casos, tiene anclajes muy sólidos en el discurso tradicional sobre la infancia. La hegemonía de la representación construida por estos organismos, contribuye a la circulación de un discurso del que participan todo tipo de entidades sociales, organismos institucionales, medios de comunicación, familias, y también comunidades discursivas y grupos científicos. Hemos de ser conscientes de que estamos compartiendo una determinada concepción universal de la infancia en la que difícilmente caben todas las infancias posibles y reales. Con este enfoque podemos encontrar un campo de posibilidades para la investigación en Historia

de la Educación y también una nueva mirada, con todos los riesgos que ello supone si se asume, sin crítica, ese discurso que impide ofrecer herramientas para una infancia en proceso de emancipación, incluida su propia historia.

### **3. Referencias bibliográficas**

- Bardet, J. P.; Luc, J. N.; Robin-Romero, I. y Rollet, C. (dir.) (2003). *Lorsque l'enfant grandit. Entre dépendance et autonomie*. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Becchi, E. y Julia, D. (ed.) (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil.
- Beiter, K. D. (2005). *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Bustelo, E.S. (2007). *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borras, J. M. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (17).
- Campoy, I. (2006). *La fundamentación de los derechos de los niños. Modelos de reconocimiento y protección*. Madrid: Dykinson.
- Cordero, M. (2012). Towards an Emancipatory Discourse of Children's Rights, *The International Journal of Children's Rights*, 20 (3), pp. 365-421.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (coords.) (2005). *La infancia en la historia. Espacios y representaciones* (2 tomos). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounters on Education*, vol. 7 (Fall 2006), pp. 71-93.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (coords.) (2012). *Infancia, Derechos y Educación*. Número monográfico de la revista *Educatio Siglo XXI*, 30 (2).
- Depaepe, M. (1998). Understanding the history of childhood from the perspective of educationalization. En Verhellen, E. *Understanding Children's Rights* (pp. 39-66). Belgium: Children's Rights Centre - University of Ghent.
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Detrick, S. (1992). *United Nations Convention on the Rights of the Child. A guide to the «Travaux Préparatoires»*. Dordrecht/Boston/London: Martinus Nijhoff Publishers.

- Donzelot, J. (1978). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Elías, N. (1987, primera edición de 1939). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico: F.C.E.
- Fass, P. (2004). *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*, 3 vols. New York: Macmillan Reference USA.
- Fass, P. (2006). Niños, Historia y Globalización. *Revista de derechos de la Infancia* (3-4), pp. 215-234.
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaitan, L. (2006). *Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (eds.) (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.) (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Hofstetter, R.; Fontaine, A.; Huitric, S. y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50 (6), pp. 871-880.
- Lancy, D. (2012): Why Anthropology of Childhood? A brief history of an emerging discipline. *AnthropoChildren*, 2012. Disponible en <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=918>
- Llobet, V. (comp.) (2014). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lohmann, I. y Mayer, C. (2009). Lessons from the history of education for a 'century of the child at risk'. *Paedagogica Historica*, 45 (1-2), pp. 1-16.
- Moody, Z. (2014). Transnational treaties on children's rights: Norm building and circulation in the twentieth century. *Paedagogica Historica*, 50 (1-2), pp.151-130.
- Nunes, E. (2011). *A infância como portadora do futuro: América Latina 1916-1948*. São Paulo (Brasil): Universidade de São Paulo.
- Padilla, A.; Soler, A.; Arredondo, M.L. y Martínez, L. (coord.). (2008). *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 50-70.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La Ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.

- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Estudios Sociológicos.
- Rodríguez, P. y Mannarelli, M.E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez, J. (2010). Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia. *Universitas, Revista de Ciencias sociales y humanas* (13), 95-130.
- Tiana, A. (2005). La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En Ferraz, M. *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-146). Madrid: Biblioteca Nueva.