

Los derechos de la niñez desde sus voces. Desafíos para su reconocimiento político*

Children's Rights in Their Own Words. New Challenges
for Its Political Acknowledgement

Os direitos da infância desde suas vozes. Desafios
para seu reconhecimento político

MARIELA MUÑOZ RODRÍGUEZ**

ROXANA VUANELLO***

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 DE MARZO DE 2020. FECHA DE APROBACIÓN: 16 DE SEPTIEMBRE DE 2020

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.8806>

Para citar este artículo: Muñoz Rodríguez, M., & Vuanello, R. (2021). Los derechos de la niñez desde sus voces. Desafíos para su reconocimiento político. *Estudios Socio-jurídicos*, 23(1), 1-27. |Publicación electrónica previa a la impresión| <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.8806>

RESUMEN

La ampliación de los derechos de la niñez fortalecida hace más de 30 años por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) nos lleva a revisar las significaciones actuales de ella en niños de 9 a 12 años. Para esto se realizó un estudio de método mixto anidado con predominio de componente cualitativo. Los niños asistían a

* Se presentaron avances a partir de uno de los grupos participantes en el San Luis en el 2° Congreso Nacional de Psicología 29 al 31 de mayo de 2019 Universidad Nacional de San Luis en la ponencia: Construcciones sobre los derechos de niños y niñas: bases para su bienestar, Muñoz Rodríguez, M.; Lahiton Corvalán, J.; Zubiri, P.; Vuanello, R. e Ison, M. Resumen publicado en Marina Cuello et al. (comp) *Construyendo saberes en torno a los Derechos Humanos y la Salud Mental en Psicología, Memorias del 2° Congreso Nacional de Psicología*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de San Luis. ISBN 978-987-733-178-3.

** Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Lic. en Psicología, magíster en Psicología Social de la Universidad Nacional de Cuyo, Doctoranda en Psicología Universidad Nacional de San Luis. Docente titular de la materia Salud Mental Comunitaria de la licenciatura en Psicología (Facultad de ciencias de la Salud-Universidad de Mendoza) Correo electrónico: mariela.m@conicet.gov.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3960-6304>

*** Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Lic. en Psicología, Doctora en Psicología Universidad Nacional de San Luis. Docente titular de la cátedra Psicología Jurídica, carrera de Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología-UNSL) Correo electrónico: grvuan@unsl.edu.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1533-480X>
Beca doctoral CONICET- fuente de financiamiento.

dos escuelas públicas de Argentina. Los resultados muestran que sus reflexiones avanzan hacia el reconocimiento de derechos que no aparecen en la CIDN y enriquecen los sentidos de algunos que ya estaban presentes. A su vez, entienden muchos de los derechos como colectivos, no solo individuales. Sus análisis nos interpelan a quienes transitamos la adultez en las maneras de comprender e interactuar con la niñez.

Palabras clave: Convención sobre los Derechos del Niño; autonomía progresiva; adultocentrismo; coprotagonismo.

ABSTRACT

The extension of children's rights strengthened more than 30 years ago by the International Convention on the Rights of the Child (UNCRC) leads us to review the current significance that children have of them. Boys and girls from 9 to 12 years old participated in this research. A nested mixed method was carried out with a predominance of a qualitative component. The children attended two public schools in Argentina. The results show that their reflections move towards the recognition of rights that do not appear in the UNCRC, and they enrich the senses of some already present. They also understand many of the rights as collective and not only as individual, and interpellate adults in the ways of understanding and interacting with children.

Keywords: Convention on the Rights of the Child; progressive autonomy; adultcentrism; co-protagonism.

RESUMO

A ampliação de direitos da infância fortalecida há mais de 30 anos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, leva-nos a revisar as significações atuais desta em crianças de 9 a 12 anos. Para isto, realizou-se um estudo de método misto aninhado com predomínio de componente qualitativo. As crianças assistiam a duas escolas públicas da Argentina. Os resultados mostram que suas reflexões avançam para o reconhecimento de direitos que não aparecem na Convenção e enriquecem os sentidos de alguns que já estavam presentes; ao mesmo tempo, entendem muitos dos direitos como coletivos e não só individuais. Suas análises nos interpelam a quem transitamos a vida adulta nas formas de compreender e interatuar com a infância.

Palavras-chave: Convenção sobre os Direitos da Criança; autonomia progressiva; adulto-centrismo; co-protagonismo.

Introducción

Tal como lo demuestra la historia, el tránsito por la niñez y la adolescencia no ha sido siempre una condición de vida a la que hayan atendido las personas adultas con especial interés. Aún existen deudas pendientes con este colectivo en materia de derechos a pesar de los cambios producidos en la historia. En las sociedades occidentales modernas se partió de ejercer un tratamiento abusivo y autoritario (García Méndez & Carranza, 1992) hasta visualizar sus condiciones diferenciales, cambiando el paradigma de análisis de las situaciones que les atraviesan. Tales transformaciones han abarcado discursos y legislaciones en el ámbito internacional y nacional que, a su vez, toman sentido en las prácticas institucionales de la vida cotidiana de las personas, que afectan los ámbitos familiares, escolares, barriales, sanitarios y jurídicos, entre otros.

Las maneras de nombrar al colectivo nos dan algunas pistas de los cambios que ha habido en relación con su comprensión. La infancia en singular tiene al menos tres aspectos a destacar: su significado, la construcción moderna del término y la minoración del colectivo. Infancia significa etimológicamente “que no tiene voz”, este término se ha utilizado vinculado a diferentes colectivos silenciados socialmente —por su edad, personas de pueblos prehispánicos, personas con padecimiento mental (‘locos y locas’), mujeres— (Morlachetti, 2006 citado en Morales & Magistris, 2018). Esto nos habla de las limitadas posibilidades de participación en el mundo social de este colectivo. En tanto concepto moderno, esta posee un ideal de desarrollo vinculado al progreso, cuyos valores se vinculan con la heteronormatividad, el color de piel blanco, el trabajador varón y con características cognitivas determinadas. En la niñez esto marcará el rumbo: una línea hacia el futuro que marca los modos en que se debe dirigir su vida. Spivak (2010 citado en Liebel, 2016) plantea que para los oprimidos —en las circunstancias de la modernidad donde prima un discurso hegemónico binario y moralista— es imposible hacerse oír y respetar como personas complejas. De Sousa Santos (2009) menciona que estas características son parte de una monocultura, donde se violentan las alteridades para adaptarlas a órdenes institucionalizados que llevan a su control y dominio. Entendemos que

es necesaria la descripción de estos procesos ya que son parte de la minoración de la niñez en los Estados-nación.

La evolución de la niñez en la historia, para llegar a ser comprendida como un sujeto de derechos, ha estado relacionada con las distintas concepciones de la construcción social del concepto de infancia. Cohen Imach (2010) considera que es el siglo XVIII uno de los primeros momentos de transformación para la concepción de infancia, pues en este se comenzó a prestar atención a las características psicológicas, físicas y sociales del niño,¹ y se promovieron modelos institucionales coercitivos, sin respetar su desarrollo ni sus necesidades de apego y protección (Bringiotti, 1999).

Distintas historizaciones (Aries, 1987; Badinter, 1991; Delgado, 1998) recuperan este tránsito del olvido a la centralidad de la infancia, un pasaje del anonimato, la incapacidad y la indiferencia hacia un nuevo lugar. Por sus aportes, se conoce que en la antigua sociedad tradicional occidental la duración de la infancia se reducía al período de mayor fragilidad, como ser dependiente de otras personas. En Roma durante la Antigüedad y la Edad Media surgieron los excesivos derechos del paterfamilias que le permitían tratos cruentos, vender a los hijos y disponer de sus vidas y la de su familia; como deberes aparecieron la transmisión de principios morales en la crianza de su descendencia para no afectar su inocencia (Delgado, 1998), así como la construcción de los derechos hereditarios. Estos desarrollos no solo sostienen un orden patriarcal en la comprensión de las dinámicas familiares, sino que a su vez comprenden a la infancia como incapaz y, en consecuencia, como colectivo dominado por la adultez. La autonomía solo será posible desarrollarla luego de la infancia. Estas construcciones enunciativas se albergaron en las normativas civiles durante mucho tiempo hasta su superación, en el caso de Argentina con las modificaciones del Código Civil y Comercial en 2014.

El proceso de constitución de los Estados-nación y el avance de la implantación del capitalismo en nuestras sociedades latinoamericanas

¹ Para la elaboración de este artículo se considera la inclusión de un lenguaje no sexista, entendiendo que discrimina identidades no binarias. Se selecciona el uso de la 'e' para darle fluidez a la lectura. El lenguaje no sexista guarda coherencia con la perspectiva con la que se ha realizado la práctica y los emergentes en el territorio. Las frases textuales conservarán la forma de origen.

trajo consigo la protección de la infancia con la mutación del valor social de este colectivo (Llobet, 2020). Estos procesos produjeron modelos moralistas e higienistas que se centraron en la familia como unidad central de responsabilidad. En los pueblos prehispánicos, los niños eran considerados parte importante de la sociedad en quienes recaían funciones no posibles de ser ejercidas en otro momento del ciclo vital (Liebel & Martínez Muñoz, 2009). Estas maneras fueron acalladas y deslegitimadas con la conquista y el genocidio de los pueblos prehispánicos.

Desde el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX se fue modificando la mirada sobre la infancia, que impactó tanto los modos de crianza orientados a la socialización, como los modos de control estatal. En 1919 en Argentina se promulgó la Ley de Agote 10.903 del Patronato de Menores como respuesta a situaciones que vivían los niños y adolescentes considerados en situación irregular por encontrarse despojados del control social parental o de las instituciones educativas. El menor en situación irregular debía ser reformado bajo un paradigma tutelar para ser incluido en la sociedad. El juez tomaría decisiones sobre la vida infantil considerada en riesgo; aspecto que principalmente afecta a los sectores vulnerados de la sociedad sin abordajes integrales a las condiciones materiales de existencia.

El modelo tutelar es un claro ejemplo del ejercicio de lógicas adulto-centradas y Estado-centradas. En la vida diaria, el predominio de la voz adulta sobre otras se manifiesta constantemente en el acallamiento de las voces, deseos y sentires de la niñez porque la adultez posee mayor poder legitimado.

En 1917 se redactó la Declaración de Moscú sobre los Derechos de Niños y Niñas, que no llegó a ser implementada, pero que es un poderoso antecedente en tanto buscaba crear las condiciones para que la niñez tuviera una vida digna y la posibilidad de desarrollar de manera libre sus necesidades, capacidades y habilidades (Liebel, 2018), las cuales eran deber de la sociedad toda, no solo de la familia y el Estado; a su vez el colectivo era quien dispondría de sus derechos.

La producción normativa que continuó ha permitido revisar el lugar de la niñez y la existencia de sus derechos desde lugares proteccionistas específicos para el colectivo. En 1924 se redacta la Declaración de Ginebra, luego hay un lapso de 35 años hasta que en 1959 en la Asamblea

General de las Naciones Unidas se adopta, por unanimidad, la Declaración de los Derechos del Niño. Esta última está compuesta por diez principios que refuerzan nuevamente la necesidad de protección por su falta de madurez física y mental, sin reconocer aún sus posibilidades de participación antes de la mayoría de edad.

La noción de niñez portadora de derechos se va construyendo hasta materializarse en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) promulgada en 1989. En Argentina, la convención se transformó en norma jurídica mediante la Ley 23.849 en 1990 y se incorporó a la reforma de la Constitución Nacional en 1994.

La CIDN surgió como resultado de múltiples debates en torno a la niñez en tanto colectivo subordinado. Esta viene a poner en cuestión aspectos del paradigma de la minoridad desde sus aspectos proteccionistas lo que crea nuevos desafíos sociales en tanto propone a los niños como sujetos de derechos. Estas modificaciones afectarán a las políticas públicas, las instituciones que trabajan y conviven con el colectivo y nutrirán nuevas perspectivas en los estudios sociales.

Dicho documento constituye un instrumento jurídico internacional de carácter vinculante para aquellos Estados nacionales que lo suscriben. Actualmente, las legislaciones enmarcadas en la CIDN apelan a brindar protección desde el reconocimiento del interés superior del niño en diferentes ámbitos en los que transitan. Sostiene la igualdad de todos los niños, independientemente de su sexo, religión, nacionalidad, color, posición socioeconómica u otra condición. Insta toda una serie de derechos tanto civiles, como económicos, sociales y culturales con el compromiso de los Estados Parte de cumplimentar todas las medidas administrativas, legislativas o de otra índole para que tales derechos sean efectivos a partir de los principios del “interés superior del niño” (artículo 3), la “autonomía progresiva” (artículo 5) y el “derecho a ser oído” (artículo 12). La participación de los niños se vincula a procesos jurídicos (artículo 9), se insta a que los niños con algún impedimento puedan participar activamente en sus comunidades (artículo 23) y solo se reconoce la participación en la vida cotidiana vinculada a actividades culturales y artísticas (artículo 31). Si bien este documento muestra un importante avance en el reconocimiento de sus derechos, fueron solo personas adultas quienes participaron en su redacción.

En 2005, consolidando el avance en la implementación de la CIDN, algunos documentos de Naciones Unidas que la precedieron, como a vastos movimientos sociales en defensa de los derechos de los niños, se sanciona en Argentina la Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes. Esta se adhiere al paradigma de la protección integral e impacta en la vida cotidiana a través de revisiones de prácticas institucionales. Toma el interés superior del niño y la autonomía progresiva como ejes de modificación centrales junto con la participación. En este sentido, se comienzan a escuchar sus voces, lo que en Argentina queda refrendado a partir de los últimos cambios en el Código Civil y Comercial (Congreso de la Nación Argentina, 2014). Sin embargo, la ley nacional no posee participación de niños en su redacción y hasta el día de hoy es muy escasa su participación en políticas públicas (Gómez, 2016; Piotti, 2019).

A pesar de esto, es preciso ahondar en los tres principios que sostiene la CIDN, ya que están interrelacionados y somos las personas adultas quienes debemos revisarlos por nuestros lugares de poder históricos como quienes intervenimos, muchas veces, en su efectivización. La autonomía progresiva es uno de los principios que debe respetarse con especial importancia como parte del ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes. Se trata de su derecho a sostener su autodeterminación, en la medida que adquieren la competencia necesaria para comprender las situaciones que puedan afectarles, bajo las necesarias acciones de acompañamiento de personas adultas, pero priorizando su libertad y decisión (Martínez, 2019). Un aspecto que considerar de la autonomía progresiva reside en aspectos evolutivos que se construyen socialmente—desde las disciplinas, principalmente de la salud— y generan sesgos para reconocerles. La ley considera a cada niño como sujeto de derechos y obligaciones en correspondencia con su edad y capacidad, junto con sus padres, madres o tutores y con la sociedad, en el hogar o en la escuela. Existen modelos de capacidades relacionados con la edad y sus características de desarrollo; por lo tanto, hay parámetros predefinidos que hacen a nuestra definición de las personas intentos de construir límites naturales que olvidan el carácter social y político de esas limitaciones (madurez sexual, responsabilidad penal, facultad para trabajar, capacidades cognitivas, etc.). Sin embargo, la autonomía progresiva requiere

de las condiciones necesarias para que la niñez transite procesos de autodeterminación que imperiosamente necesitan de su participación (Ochoa, 2018). El derecho de ser oídos a su vez está atravesado por el estatus que nos da la modernidad y que en el ejercicio social institucional puede dificultar su ejercicio (Agri et al., 2017).

El interés superior es comprendido de la misma manera que en la CIDN: “todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (1989, p. 2). Este aspecto puede cargar con los mismos sesgos que la autonomía progresiva en tanto no haya participación de la niñez, lo que llevaría a que nuevamente sean las voces adultas las que determinen lo importante (Liebel, 2015).

De tal manera, el desafío radicará en entender a les niñes como sujetos autónomos de derechos, que en términos de Liebel (2013) significa reconocerlos como “sujetos sociales para los que sus derechos tienen que tener sentido y ser relevantes para ellos en su vida cotidiana” (p 45).

Recuperamos en este trabajo lo que versa el artículo 12 con relación a su libertad de poder expresar su opinión en todas las circunstancias que les competan y en su deber de ser reconocidos como voces autónomas en la toma de decisiones, entendiendo que sus opiniones deben ser respetadas en función de su edad y madurez. Sin embargo, queda como desafío que “los derechos que se exigen para los niños deben garantizar que ya no sean tratados como un grupo especial, sino como una parte reconocida e integrada de una sociedad que se entiende como democrática” (Liebel & Martínez Muñoz, 2009, p. 36). Este aspecto se torna imperioso en la realización de la investigación de base que ha dado lugar a esta producción.

En este marco, se rescatan las experiencias de vida de quienes han participado, sorteando criterios de reconocimiento de facultades puestos en edades cronológicas solamente o capacidades psicofísicas, sin dejar de considerar la importancia de estas. De allí que la postura de las autoras radique en reconocer las capacidades que les niñes tienen, valorando sus miradas, lo que implica legitimar su voz y su hacer en la actualidad y no a futuro. En palabras de Liebel (2015) representa entender que

“cuando menos, niñas y niños pueden convertirse en protagonistas de nuevas relaciones sociales y nuevas formas de comunicación” (p. 58), resignificando su rol social como coproductores de sus realidades.

Las búsquedas y avances en la efectivización de los derechos hacen que se tensionen aspectos individuales (liberales) con aquellos sociales y colectivos. Esto puede vincularse con al menos dos aspectos que refieren a lógicas individualistas: nuestra sociedad tiene lógicas liberales y las primeras modificaciones institucionales se dan en términos jurídicos, en tanto situaciones personales con dificultades para ser contextualizadas e historizadas. Este aspecto que da cuenta de lógicas disciplinares y sociales que fragmentan las vidas y los discursos.

Han transcurrido más de treinta años desde aquella enunciación jurídica que marcaba la necesidad de reconocer a les niñes con derechos. La realidad actual da lugar a nuevas formas de ser en la niñez, nuevos espacios de socialización y de estar/vincularse con el otro y nuevas identidades que provocan prácticas sociales novedosas (Civarolo & Fuentes, 2013).

Los nuevos estudios sociales conciben a les niñes como agentes sociales y destacan tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto. En tal sentido, les niñes se constituyen tempranamente como sujetos plenamente sociales y políticos (Vergara et al., 2015); aspecto que además comprendemos se potencia desde las investigaciones con perspectivas participativas (Muñoz Rodríguez & Luciano, 2020). El bienestar en tanto indicador subjetivo en les niñes ha sido indagado en los últimos años desde sus voces (Casas et al., 2014). En ese recorrido partimos de sus ámbitos de vida cotidiana (barrio, familia, escuela, pares, ellos mismos) y de aquellos aspectos que comprenden que les afectan en conjunto y a cada uno. Buscamos la construcción de los derechos que el colectivo considera desde sus experiencias y sentires, aspectos que hasta la actualidad han sido escasamente realizados.

Nos paramos así en una comprensión de la niñez desde su protagonismo en tanto colectivo con agencia social que reproduce relaciones sociales dominantes, pero también con capacidad de modificación tanto de las representaciones sobre la misma niñez, como de aspectos sociales

que les atraviesan (Vergara et al, 2015). Estas perspectivas comprenden a les niñes como intérpretes agudes de la vida social y como agentes morales que buscan legitimar sus decisiones a partir de valores y del compromiso afectivo establecido con otras personas (Mayall, 2002).

El paradigma de la promoción o el rol social de la infancia-adolescencia aparece en las décadas del 80-90 en Latinoamérica (Piotti, 2019) y representa un avance respecto del anterior modelo de protección integral en lo que respecta al estatus que se le reconoce a les niñes y adolescentes como ciudadanos sociales. De esta manera y desde una mirada más amplia, se valora el protagonismo infantil, superador de las ideas medievales y hasta modernas de la dependencia adulto-centrada.

Se trata de un protagonismo colectivo, no solo de sujetos particulares de derechos, sino además de personas sociales con autonomía y participación, que modifica de esta manera la concepción de la adultez en su vinculación (Piotti, 2019). Desde esta mirada se hace necesaria una visión de la niñez que permita insertarse en su realidad desde sus propias lógicas infantiles, cargadas de valor y fuerza creativa, derribando barreras de autoridad adulta, para cocrear mejores espacios sociales.

Los cambios transitados en torno a la niñez y las características sociales que trae nos provocan el interés de conocer cómo reconocen y significan sus derechos sus protagonistas a más de treinta años de la CIDN.

Metodología

El presente estudio es parte de una investigación más amplia que comprende una tesis doctoral sobre bienestar y calidad de vida en niñes.² Corresponde a procesos de validación de técnicas de bienestar y calidad de vida y las sesiones de retroalimentación participativa de ese proceso.

Se realizó un estudio de método mixto anidado (Hernández Sampieri et al., 2014) con predominio de componente cualitativo. Esto implicó una etapa de respuesta de la batería del *International Survey on Children's*

² *Bienestar y calidad de vida en niñxs de sectores populares en San Luis: aportes desde la determinación social para la promoción de la salud con las infancias.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.

Well-Being (ISCWeB) que indaga sobre bienestar y calidad de vida de la niñez en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, a través de cuestionarios sobre el bienestar subjetivo y personal, y sentido de comunidad, entre otros. Busca conocer las características de bienestar de la niñez a partir de sus voces, incluyendo conocimientos de los derechos de les niños y su percepción de la efectivización de estos. Para ello desarrollamos las siguientes preguntas: 1) ¿Sé cuáles son los derechos del niño? 2) ¿Has oído hablar de la CIDN? 3) ¿Creo que en mi ciudad, los adultos, en general, respetan los derechos del niño? Las opciones de respuesta fueron No, No estoy seguro/segura o Sí. Posterior a la toma de la batería se procesaron los datos y se realizaron sesiones de retroalimentación participativa (Sirvent, 2003; Muñoz Rodríguez & Luciano, 2020) con niños a partir de los datos por ámbitos de la vida cotidiana que aparecían en la batería amplia (familia, escuela, pares, sí mismos, barrio). Luego de la discusión de sus impresiones sobre los resultados por áreas, se propuso que les participantes escribieran lo que entendían por sus derechos. Finalmente, se generaron puestas en común en las que se debatieron colectivamente sus construcciones. Se grabaron las socializaciones y se llevó un diario de campo (Montero, 2006) del proceso con registros de las investigadoras.

La investigación fue aprobada por el Comité Provincial de Ética, Docencia e Investigación de Salud Mental y por el Consejo Provincial de Evaluación Ética en Investigación (COPEIS) del Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deportes de la Provincia de Mendoza. Para la participación en la investigación, las familias o responsables de les niños dieron su consentimiento informado al igual que quienes participaron dieron su asentimiento escrito y en el momento de las actividades. El modo de trabajo implicó la participación gratuita, voluntaria y con libre decisión de continuar o retirarse del proceso cuando las personas lo consideraran.

La población pertenece a dos escuelas públicas de dos provincias de la zona de Cuyo (Argentina), que dependen de universidades públicas nacionales. Esto hace que predominantemente quienes participaron tengan integrantes en sus núcleos de convivencia con mayor estabilidad laboral que otros niños que asisten a escuelas públicas en dichas provincias.

El 54,4% de la muestra pertenece a la provincia de San Luis mientras que el 45,6% restante es de la provincia de Mendoza. Los grados

evaluados fueron dos divisiones de cuarto y sexto, respectivamente; las edades de quienes participaron en la primera escuela están distribuidas de manera equitativa entre 9 y 11 años, teniendo menor proporción el grupo de 12 años (tabla 1). No sucede lo mismo en la escuela de Mendoza, allí hubo un mayor porcentaje de participantes de 9 años, con muy baja frecuencia de 10 años y con una proporción similar entre los 11 y 12 años a la de San Luis. Esto puede deberse a que la administración del instrumento y su socialización se realizaron con dos meses de diferencia entre una y otra.

En relación con el género, se utilizó un diagrama conformado por una línea continua en cuyos extremos se situaron las condiciones binarias de niña y niño propuesta por Tollí (sin publicar). Se solicitó que se ubicaran en el continuo en función de su sentimiento de comodidad en la variable, aspecto que habilita la emergencia de percepciones genéricas no binarias. Ubicamos en esta categoría a aquellos niños que se encuentran entre el percentil 40 y 60 del continuo. Entre quienes participaron podemos indicar que el 46% se perciben como varones, el 53% como mujeres y el 2% como otro. En la escuela de Mendoza los dos primeros son proporcionales, en la escuela de San Luis hay mayor participación de mujeres. La nacionalidad del 100% de la muestra es argentina.

Tabla 1. Características sociodemográficas de quienes participaron

Categorías sociodemográficas		Escuela de referencia				N Total	
		1 (n = 67)		2 (n = 57)			
		n	%	n	%		
Edad	9 años	18	26,9	30	52,6	48	124
	10 años	18	26,9	3	5,3	21	
	11 años	20	29,9	15	26,3	35	
	12 años	11	16,4	9	15,8	20	
Género	varón	29	43,3	28	49,1	56	124
	mujer	38	56,7	27	47,4	66	
	no binario	0	0	2	3,5	2	
Nacionalidad	argentina	67	100	57	100	124	124

Fuente: elaboración propia.

Los datos de los cuestionarios se procesaron estadísticamente con análisis descriptivos de cada una de las variables de análisis. Luego, se indagó el chi cuadrado entre las respuestas brindadas. Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS, versión 19.0. Se fijó un nivel de significación del 5 %.

Los datos cualitativos de las instancias grupales se procesaron a través del análisis de los diarios de campo, así como de las transcripciones de las grabaciones de audio de las sesiones de retroalimentación (excepto uno de los encuentros en que el grupo se rehusó a la grabación). A su vez, existieron observadores participantes que tomaron notas ya que al ser procesos grupales de discusión muchas veces la claridad del audio no era buena. Revisamos las transcripciones y realizamos observaciones sobre ellas. Las categorías de análisis resultaron de un examen del contenido a través del método sistemático (Hernández Sampieri et al., 2014). Para el tratamiento de los datos cualitativos se utilizó el programa ATLAS Ti, versión 6.0.

Se compararon y relacionaron los resultados de los procesos cualitativos y cuantitativos a fin de mejorar la comprensión contextual para la interpretación de los datos cuantitativos, así como para conocer la descripción que les niños realizan sobre sus derechos.

Resultados

Resultados de los datos de la etapa cuantitativa

Los niños de San Luis y Mendoza presentan porcentajes muy similares en torno a saber cuáles son sus derechos y sobre la percepción de respeto de estos por parte de las personas adultas de sus ciudades. En relación con la primera, aproximadamente el 50% de quienes participaron en cada provincia dice conocerlos y el 46% dice no saber con seguridad. Entre el 3 y 4% de los restantes, mencionan desconocerlos (tabla 2).

La percepción del respeto de los derechos por las personas adultas presenta diferencias no significativas entre las provincias. En la ciudad de San Luis es de 58,2% y en Mendoza de 54,4%. En ambas ciudades

se duda del respeto por sus derechos en un 35,8 y un 38,6% respectivamente, y sostienen que no les respetan un 6 y 7% (tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos sobre indagaciones en torno a los derechos de las niñas

		<i>Ciudad</i>			
		<i>San Luis</i>		<i>Mendoza</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
¿Sé cuáles son los derechos del niño?*	No	2	3,0	2	3,6
	No estoy segure	31	46,3	26	46,4
	Sí	34	50,7	28	50,0
¿Has oído hablar de la CIDN?	No	13	19,4	22	38,6
	No estoy segure	23	34,3	12	21,1
	Sí	31	46,3	23	40,4
¿Creo que en mi ciudad, las personas adultas en general, respetan los derechos del niño?	No	4	6,0	4	7,0
	No estoy segure	24	35,8	22	38,6
	Sí	39	58,2	31	54,4

* $\chi^2(2) = 6,190$, $p = ,045$

Fuente: elaboración propia.

Hay diferencias entre las provincias al momento de conocer sobre la CIDN ($\chi^2(2) = 6,190$, $p = ,045$). En San Luis hay más participantes que la conocen (46,3%) que en Mendoza (40,4%). Esta misma diferencia se sostiene al indicar que no la conocen (19,4% en San Luis y 38,6% en Mendoza). A nivel de la muestra total (tabla 3), la edad influye al afirmar conocer la CIDN ($\chi^2(6) = 13,049$, $p = ,042$), a medida que aumenta la edad aumenta el conocimiento. En San Luis esta diferencia es significativa ($\chi^2(6) = 13,765$, $p = ,032$). En esta provincia los participantes de 9 años presentan mayor duda que desconocimiento; su conocimiento aumenta a medida que crecen en edad. En Mendoza, la diferencia no es significativa entre las edades ($\chi^2(6) = 7,677$, $p = ,263$) aunque a medida que aumenta la edad, disminuye el porcentaje de quienes no conocen la CIDN. Entendemos que la baja frecuencia de niñas de 10 años que hay en la muestra de esa provincia puede influir en tales resultados.

Tabla 3. Análisis descriptivo de los conocimientos de las niñas según sus edades de la CIDN

<i>¿Has oído hablar de la CIDN?</i>	<i>Sé cuáles son los derechos del niño***</i>															
	<i>San Luis*</i>								<i>Mendoza**</i>							
	<i>9 años</i>		<i>10 años</i>		<i>11 años</i>		<i>12 años</i>		<i>9 años</i>		<i>10 años</i>		<i>11 años</i>		<i>12 años</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
No	3	17	6	33	3	15	1	9	16	53	1	33	3	20	2	22
No estoy seguro	9	50	8	44	5	25	1	9	3	10	1	33	5	33	3	33
Sí	6	33	4	22	12	60	9	82	11	37	1	33	7	47	4	44
Total	18	100	18	100	20	100	11	100	30	100	3	100	15	100	9	100

* $\chi^2(6) = 13,765, p = ,032$

** $\chi^2(6) = 7,677, p = ,263$

*** $\chi^2(6) = 13,049, p = ,042$

Fuente: elaboración propia.

Del total de participantes que mencionan conocer los derechos del niño de ambas provincias, el 4,8% consideran que las personas adultas no respetan dichos derechos y un 35,5% no están seguros. Esta proporción es sensiblemente más negativa en Mendoza, un 54% de respuestas indican que las personas adultas respetan sus derechos mientras que en San Luis llega a un 58%. En los datos presentados en la tabla 4 llama la atención sobre que a pesar de no estar seguros o no conocer los derechos, las niñas indican que las personas adultas respetan sus derechos casi en un 50% de los casos, en ambas provincias. Esto podría relacionarse con el adultocentrismo bien por la confianza en la adultez o por ser les responsables de su cuidado.

Tabla 4. **Relación entre el conocimiento de los derechos y el respeto que perciben por parte de personas adultas**

¿Creo que en mi ciudad, las personas adultas en general, respetan los derechos del niño?	¿Sé cuáles son los derechos del niño?											
	San Luis						Mendoza					
	No		No estoy segure		Sí		No		No estoy segure		Sí	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
No	1	50	2	6,5	1	3	0	0	2	7,4	2	7,1
No estoy segure	0	0	11	35,5	13	38,2	0	0	13	48,2	9	32,2
Sí	1	50	18	58	20	58,8	2	100	12	44,4	17	61,7
Total	2	100	31	100	34	100	2	100	27	100	28	100

* $\chi^2(4) = 7,827, p = ,098$

** $\chi^2(4) = 3,321, p = ,506$

Fuente: elaboración propia.

Resultados del análisis de la información de las sesiones de retroalimentación participativa

Al momento de analizar la información de las sesiones de retroalimentación participativa pudimos observar diferentes categorías que dan cuenta de los derechos por ellos comprendidos. Aparecen los derechos a otra economía; a servicios brindados por instituciones; al disfrute; a que se tenga en cuenta su opinión, que incluye la escucha, poder expresar su parecer y que se realicen acciones concretas en función a lo que señalan y sienten, y el derecho a la identidad y a vínculos de amor y respeto. A continuación, se describen sus comprensiones sobre estos derechos.

Los *derechos a otra economía* incluyen derechos materiales de cobertura de necesidades económicas básicas de techo, comida, ropa, dinero y juguetes, entre otros. En torno al tema económico aparecieron, en ambas provincias, discusiones sobre el dinero. Surgieron diferentes posiciones, algunos entienden que el dinero debe acabarse o no existir y que lo mismo tiene que asegurarse el alimento, el techo y la ropa. También aparece la idea de que es posible vivir sin dinero, viviendo en lugares alejados que permitan la producción de alimentos. Reconocen en ambas provincias que para esto debe existir otro tipo de economía,

algunos se animan a pensar en el trueque como forma posible, otros no están de acuerdo porque consideran que “muchas cosas de las que hay son usadas”.³ Otra de las opiniones estuvo relacionada con “poder producir todo lo que se necesita (...) e intercambiar con quien tenga otros productos diferentes a los que cada uno tiene”. Es interesante en estas reflexiones reconocer que les niños se preocupan por la economía y que ven en ella uno de los obstáculos para la efectivización de sus derechos. Una niña indicó: “hay veces que la plata se vuelve un vicio, ella menciona que cuando ya compraste las cosas que necesitás si te sobra mucha plata se vuelve un vicio”. La subida del dólar fue encontrada como un problema de preocupación por los niños. Entienden que este aumento ocasiona problemas económicos en la casa y que sus familiares se preocupan por eso.

La tecnología y tener una *netbook* también aparecen como derechos que ellos identifican. Mencionan “si el país queda atrasado tecnológicamente, no puede avanzar”. Se posicionan en este sentido como generación que identifica en la tecnología nuevos desafíos para el progreso del país. Ergo, entienden que deben estar preparados para hacer frente a las exigencias de una sociedad informatizada, que requiere tanto capacitación como los materiales e instrumentos necesarios para ella.

Aparece el derecho ligado a servicios brindados desde nuestra sociedad por instituciones. Estos son utilizados por niños mediados por instituciones gestionadas o reguladas en la mayoría de los casos por el Estado como la educación, la educación sexual, la salud, el gas, la electricidad y el agua potable. En salud entienden el derecho a ser atendidos y en torno a la educación a aprender, a hacer las tareas y poder ir a una escuela. En Mendoza aparecen necesidades de calidad para estos servicios. A su vez, aparecen obligaciones y derechos en tensión: “A mí me dicen lo de tu obligación de ir a la escuela” y “Son muchas las obligaciones, pero comparadas con las de los adultos no son tantas”.

³ Este comentario aparece en la provincia de San Luis. Luego de la crisis de 2001 se inició y se ha conservado como estrategia de supervivencia de muchas personas la compraventa e intercambio de productos en un espacio en el que se arman puestos los fines de semana. Funciona desde lógicas populares de organización que constituyen estrategias para las economías familiares.

En algunos casos no disfrutan de ir a la escuela y esta es mencionada como una obligación sobre todo en el contexto familiar. Sin embargo, les niños refieren que es algo importante para ellos, en tanto que *aprender y una buena educación* no solo se relacionan con el momento presente, sino con el futuro y lo que la educación les permitirá.

En relación con la educación sexual incluyen que es necesario “que se pueda reconocer a todos como iguales” como otro de sus derechos (en San Luis), en tanto se puedan respetar sus identidades sexo-genéricas y formas de ser. A su vez, entendemos que el *derecho a la identidad* toma gran relevancia en esta investigación, superando la particularidad de la ESI. En Mendoza, uno de los niños mencionó que es necesario “ser quien uno es”, frente a la indagación indican: “hay veces que uno nace mujer y después se hace varón o nace varón y después se hace mujer”. A su vez, aparece el derecho a tener un nombre y documento. La complejidad que identifican los niños de este derecho se amplía en relación con los de la CIDN, que indican respetar el derecho a preservar su identidad, incluidas la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares (artículo 8, CIDN) y si va en consonancia con los avances legislativos en torno a la identidad de género de Argentina (Ley 26.743).

El *disfrute* aparece como derecho a través de la diversión, hacer deportes y jugar. A hacer cosas que les gustan, esto tanto en relación con actividades, deportes, uso del tiempo libre, como de las materias de la escuela. A su vez, entienden que los niños tienen derecho a no trabajar.

En torno al *derecho a que se tenga en cuenta su opinión* se observan dos planos de análisis. Uno referente al contenido cognitivo expresado en los intercambios producto de creencias, valores, conocimientos, sensaciones y vivencias, y otro actitudinal en relación con intercambios que se desplegaron durante los encuentros.

En tal sentido, entienden que tienen derecho a que se les informe sobre lo que sucede en el hogar y la escuela. Poder opinar y que se tomen en cuenta sus opiniones. Es importante reconocer que no les basta con expresarse, sino que para que la participación sea tal precisan que se les considere en las acciones. Su participación se hizo evidente a lo largo de todas las actividades propuestas, a través de preguntas que buscaban comprender la tarea que van a realizar implicándose en el intercambio y pedidos de explicación frente a dudas.

Sus formas de comprender y explicar iban acompañadas de sus experiencias. En numerosos casos se recibieron las apreciaciones y significaciones de compañeros de manera sumativa, en otras las discusiones fueron desde los estilos personales. A su vez, el ingreso de nuevas temáticas en el espacio escolar generaba motivación a expresarse, a comentar hechos y anécdotas cargadas de significaciones que en muchos casos avivaban reflexiones o ideas creativas para sus intereses. En este sentido, entendemos que los espacios de escucha para sus gustos y vivencias posibilitaron construcciones creativas, tensionantes y disruptivas que enriquecen procesos de socialización y aprendizaje.

También surgieron valoraciones hacia el aprendizaje vicario entre pares. Uno de los casos es frente al recuerdo de una actividad grupal escolar:

N2- Poder compartir los trabajos con grupos que también valen. Porque lo hacés con los demás y te ponés de acuerdo. Los compañeros dicen lo que piensan y saben.

N3- Acá hicimos un trabajo entre todos.

N4- Está bueno hacer trabajos en grupos. ¡Sí! ¡Cierto!

[Muchos asienten]

C- Acá hay una compañera con la mano levantada.

N5- Que hay muchos niños que no pueden ir a la escuela y no aprenden mucho. En cambio cuando vas a la escuela tenés amigos y también aprendés.

Sin embargo, a la vez de valorar a sus pares también se observa cómo la participación aparece obstaculizada por la dificultad en la escucha grupal. Esto se manifiesta en los vínculos que se desprenden del espacio de retroalimentación: niños que al darles la palabra hacen silencio esperando que sus compañeros dejen de hablar o bien en un comentario que se da en una sesión:

N1- Para mí que todos los que estamos acá somos los que damos charla en el grado.

N2- No.

N3- Para mí sí.

N1- Hablamos mientras otros hablan. Tenemos que escucharnos.

Es importante rescatar que en numerosos momentos es necesario pedir silencio para escucharse entre compañeros, otras veces aparecen quejas “no me escuchan”. Esto puede indicar tal vez una reproducción de lógicas adulto-centradas en las que la voz de los niños no siempre es legitimada y como consecuencia se resta importancia de las voces de la niñez. Esto también se pone en juego cuando se valida la autoridad adulta. Sumado a que en las dinámicas participativas hay voces que son más frecuentes y que en algunos momentos pueden autocentrarse o bien actúan como portavoces y se dificulta la pluralidad. Otro aspecto que considerar, como dice Lewkowicz (2004), en los vínculos de la niñez con otras generaciones es que ellos tienen entre sí otros modos. Así las dinámicas institucionales llaman a que esas otras dinámicas de interacción sean escuchadas, creadas y respetadas.

Los modos generacionales de comprender algunas situaciones particulares generaron tensiones entre los que los niños encontraban y los de los adultos. Un ejemplo fue en referencia a la difusión de los resultados de la investigación. Algunos niños propusieron subir los audios a las redes sociales, aspecto que éticamente entendíamos imposible. Esta situación nos llevó a explicar más detalladamente algunos modos de trabajo, así como las razones de esto. Si bien podemos pensar que su deseo de subir el audio a las redes puede marcar la importancia que encuentran en sus relatos, nosotras, por acuerdos previos, capacidad y vínculo con las familias, no podíamos realizar cambios en el consentimiento; además creemos que merece una discusión más prolongada el tipo de información y las razones por las cuales se compartirían o no en las redes. De esta manera, precisamos la mediación para poder generar acuerdos en la participación y socialización de los resultados. Entendemos que tanto

en esta como con otras situaciones en las que aparecieron diferencias en las comprensiones, se ponen en juego aspectos coprotagonicos (Cusianovich, 2010) del vínculo que resignifican el respeto por todos los participantes desde la horizontalización de las relaciones que se basan en el cuidado y el uso responsable de la libertad.

Los *vínculos de amor y respeto* son entendidos como un derecho que se pone en juego en diferentes vínculos (la familia, las amistades, las mascotas y su cuidado), otros consideran que el derecho es a sentirse seguros. Cada uno de estos ámbitos muestra características que consideran deben ser tenidas en cuenta. En relación con las familias, no sólo aparecen las figuras reconocidas como nucleares: padres y madres y vínculos fraternos, sino que aparecen abuelos, primos, tíos y padrines y madrines. Algunas niñas indican que es preferible que los padres y las madres “se separen a que discutan todo el día”. Sostener las discusiones constantemente hace que no puedan conversar influyendo en el amor y respeto que puede circular. Además, surge el cariño, la necesidad de cuidado y de compañía como la búsqueda de que les entiendan como parte de sus derechos.

La amistad aparece como otro eje de gran importancia en esta categoría. Las bromas entre ellos aparecen como algo que puede hacerles sentir tristes.

N1: Antes las cosas eran más difíciles ahora se han resuelto algunas cosas, nos poníamos mal cuando nos decían algunas cosas en el fútbol. Ahora sabemos que no decimos cosas de verdad. Como que ya sabemos que es del juego. Es como un chiste que sabemos que es de ese momento.

N2: Señor, es que entender el chiste fortalece la amistad y a uno mismo.

En esta conversación aparece la importancia de vínculos respetuosos o en los que se pueda comprender el código construido. Además, sobre todo en los grupos de niñas de mayor edad aparecen la necesidad e importancia del grupo de pares “porque viven las mismas cosas y te entienden mejor que los padres” y las madres.

En relación con los vínculos de cuidados aparece la necesidad de justicia y de que no haya favoritismos. A su vez, entienden que la paz, la confianza y la contención son ejes que responden a la posibilidad de ejercicio de sus derechos. Suman a esta categoría el derecho a ser libre: “Es hacer lo que nos gusta. Tampoco es tan bueno tener tanta libertad porque te podés perder. Por ejemplo, estaría jugando todo el día. Se necesita una guía de un adulto que te acompañe”. El derecho a vínculos de cuidado aparece tensionado y articulado con el derecho a la libertad en tanto diálogo necesario que permita que aparezca lo propio, los gustos, las necesidades como también la atención desde otra opinión que mire más allá del disfrute. Entendiendo así que el límite también es necesario para les niñas.

Aparecen aspectos que deben ser prohibidos o limitados para la efectivización de sus derechos: “que no haya *bullying* ni abusos, la no existencia de alcohol, cigarrillos ni drogas y que disminuyan las violaciones”. Estos aspectos podrían pensarse como componentes de su seguridad. Para el ejercicio de los derechos entienden que hay una tensión entre existencia-prohibición, ya que hay condiciones que deben ser garantizadas, así como otras deben ser prohibidas. La seguridad en los espacios públicos es un aspecto que les preocupa. No todos comprenden que sus barrios sean lugares en los que pueden estar tranquilos. En numerosas ocasiones se ven limitados en las actividades o en el transitar.

Conclusiones

El primer aspecto que nos llama la atención al plantearnos comprender desde las voces de les niñas los derechos que reconocen e identifican a más de treinta años de la CIDN es que logran una reflexión rica al respecto, aun cuando no en todos los casos identifican un conocimiento sobre el tema. Aparecen en este sentido apreciaciones con relación a la participación en la vida cotidiana y la posibilidad de decidir, así como la ampliación del derecho a la identidad desde paradigmas sexo-genéricos no binarios y el reconocimiento de los procesos de subjetivación, lo que les posibilita el alcance de planteamientos personales y colectivos.

La dificultad radica en no comprender la categoría adulto-centrada de derecho, pero sí conocen lo que necesitan para vivir afectiva, material, cultural y vinculadamente en una sociedad que les habilite y construya bienestar. Así, los modos de comunicación parecen ser un obstáculo en el reconocimiento de los niños como actores sociales. Las categorías de la adultez aparecen como limitantes en el reconocimiento de sus saberes y modos de expresión.

En sus narrativas aparecen no solo los derechos considerados en la CIDN, sino también derechos civiles, políticos, sociales y económicos. Lo fluido de sus reflexiones muchas veces puede pasar inadvertido por los estilos adulto-centrados y academicistas que invaden los espacios institucionales. Lewkowicz (2004) menciona que las instituciones están montadas de manera tal que instalan el modelo establecido sobre qué es pensar, por lo que no pueden escuchar el pensamiento de los niños en tanto tales, les piensan inacabados. No solo en la definición de qué es pensar sino también en las maneras de hacerlo. Los niños poseen lógicas y modos que no responden al carácter explicativo y de fundamentación que los adultos buscan encontrar porque les falta madurez, información y conocimientos. Aparece acá como desafío descubrir otras maneras, en otras construcciones, modos de pensar y sentirse válidos. En tanto entendemos sus pensamientos como “ocurrencias” los desestimamos (Lewkowicz, 2004). Desestimar es peor que desconocer, porque le quita el sentido de voz auténtica capaz de pensar en lo que transcurre. Estas son preocupaciones genuinas.

En sus voces encontramos que para los niños, los adultos somos importantes. Consideran que si bien no siempre responden a sus necesidades, numerosas veces son guías y confían en ellos. Desde acá la importancia de asumirnos en el desafío de escucharles y dejarnos afectar por lo que tienen para decir y reconocerles como sujetos políticos.

Los niños valoran en los contextos cotidianos en los que transitan, que las personas con quienes se vinculan se preocupen por ellos y las cosas que les pasan. Incluir sus puntos de vista y comprensiones de la realidad en los procesos educativos, familiares, comunitarios y religiosos, entre otros, fortalece su autovaloración y también el ejercicio de sus derechos en el marco del interés superior de los niños.

De tal manera se fortalecen los procesos de participación y de coprotagonismo de las niñas con las personas adultas. El coprotagonismo es entendido como la posibilidad de emergencia de las voces de las niñas como parte de un colectivo que históricamente ha tenido menos poder en la sociedad. Por ellos se necesitan adultes dispuestos a ceder espacios de poder. Así aparecería una relación en la que la niñez y la adultez se reconocen como colectivos políticos con roles específicos dentro de la sociedad o comunidad (Morales & Magistris, 2018), validándose mutuamente. En este orden de ideas, entender a la niñez y su condición política implica distinguir su protagonismo y capacidad crítica que genera sentidos sobre su realidad con la posibilidad de transformación de sus decisiones.

Es interesante que aparecen niñas que entienden los derechos como colectivos y no individuales. Esto en tanto perciben que aspectos sociales y económicos son los que serían la base para el logro de otros derechos y para el bienestar de las personas.

La participación es entendida por ellas no solo en términos culturales o para resolver problemas jurídicos, sino en la vida cotidiana. Ese conocimiento no debe ser declarativo, sino que se requiere acompañarlo con una práctica y acciones necesarias que lo configuren como derecho. De esta manera, celebrar la existencia de la CIDN implica valorar su significación política como instrumento de derechos humanos, conformada por ejes conceptuales que los Estados Parte deben necesariamente cumplir creando las condiciones necesarias para reverenciar la dignidad de cada niña (Liebel & Martínez Muñoz, 2009). Esto es un desafío para las diferentes instituciones del Estado y les adultes que con ellas nos relacionamos.

Referencias

- Agri, M., Muñoz Rodríguez, L. M., & Musolino, N. (junio, 2017) *La maldición de ser niña, pobre y "ser oída" por el Estado*. Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo Pre-ALAS, Provincia de Mendoza, República Argentina. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10639/lamaldicion-.pdf

- Argentina, Congreso de la Nación. Ley de Patronato de Menores [10.903] (21 de octubre de 1919). Boletín Oficial el 27 de octubre de 1919. http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/775/legislacion/Ley%2010903_patronato.pdf
- Argentina, Congreso de la Nación. Ley 23.849 (27 de septiembre de 1990). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- Argentina, Congreso de la Nación. Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Ley 26.061 (28 de septiembre de 2005). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Argentina, Congreso de la Nación. Identidad de Género. Ley 26.743 (9 de mayo de 2012). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Argentina, Congreso de la Nación. Código Civil y Comercial de la Nación. Ley 26.994 (1 octubre de 2014). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/norma.htm>
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus Ediciones.
- Badinter, E. (1991). ¿Existe el instinto maternal? *Historia del amor maternal, siglos XVII al XX*. Editorial Paidós.
- Bringiotti, M. I. (1999). *Maltrato Infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil*. Miño y Pávila Editores.
- Casas, F., Gonzales, M., & Navarro, D. (2014). Social psychology and child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 513-554). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_187
- Civarolo, M. M., & Fuentes, A. (2013). ¿La infancia bajo sospecha? La mirada de los educadores sobre la infancia actual. *Diálogos Pedagógicos*, 11(22), 93-108.
- Cohen Imach, S. C. (2010). *Infancia maltratada en la posmodernidad. Teoría, clínica y evaluación*. Ediciones Paidós.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. IFEJANT.
- Delgado, B. (1998) *Historia de la infancia*. Editorial Ariel.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores – Clacso Coed.
- García Méndez, E., & Carranza, E. (1992) *Del revés al derecho: La condición jurídica de la infancia en América Latina. Bases para una reforma legislativa*. Ediciones Galerna.

- Gómez, M. L. (2016). El paradigma de la participación infantil en los foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la Ciudad de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 2(3). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/8351/8200>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, MP. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lewkowicz, I. (2004). ¿Existe el pensamiento infantil? En C. Corea & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 125-132). Paidós.
- Naciones Unidas Derechos Humanos, Ofical del Alto Comisionado. *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehuén Editores.
- Liebel, M. (2015) Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 43-61.
- Liebel, M. (2016) ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur. *Millcayac* 3(5), 45-272. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770>
- Liebel, M. (2018). Cien años “Declaración de los Derechos del Niño y la Niña de Moscú”. Una memoria. *Sociedad e Infancias*, 2, 329-332. <http://doi.org/10.5209/SOCI.60602>
- Liebel, M., & Martínez Muñoz, M. (Coord.). (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía partícipe y protagónica*. IFEJANT.
- Llobet, V. (Sin publicar). *La protección integral de la infancia. Persistencias y desafíos*. Instituto de estudios sociales.
- Martínez, M. (2019) Nuevos retos que plantea el Código Civil y Comercial Argentino en materia de validez de los actos y contratos celebrados por menores de edad. *Revista Digital Pensamiento*. <https://www.pensamientocivil.com.ar/doctrina/4392-nuevos-retos-que-plantea-codigo-civil-y-comercial-argentino-materia>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós Ediciones.
- Morales, S., & Magistris, G. (Comp.). (2018). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Nadia Paola Fink.
- Muñoz Rodríguez, M., & Luciano, G. (En presan). *Seño qué me saqué: Acerca de la retroalimentación participativa en investigaciones con infancias protagónicas*.

- Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 125-137. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17107>
- Piotti, M. L. (2019). *Protagonismo infantil y trabajo social*. Lengua viva.
- Sirvent, M. T. (2003) La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. *Cahiers des Amériques Latines*, 42, 81-101. <https://doi.org/10.4000/cal.7172>
- Tolli, M. (2017). *Factores resilientes y procesos protectores que favorecen comportamientos no violentos en adolescentes que han sufrido violencia familiar*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Luis, Argentina).
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>

