

**DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REGIÓN FRONTERIZA: SOCIOLOGÍA  
INFANTIL Y EDUCACIÓN ESCOLAR**

***DIVERSIDADE CULTURAL EM REGIÃO FRONTEIRIÇA: SOCIOLOGIA DA  
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR***

***CULTURAL DIVERSITY IN THE BORDER REGION: CHILDHOOD SOCIOLOGY AND  
SCHOOL EDUCATION***

Fernanda Cristina Martins MARTTI<sup>1</sup>  
Maria Luzia da Silva SANTANA<sup>2</sup>  
Natália Cristina de OLIVEIRA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo discutir los vínculos entre la sociología infantil y la educación escolar, centrándose en las regiones fronterizas. Nuestro interés persiste en comprender la construcción cultural de la infancia, así como el lugar de la educación escolar en intersección con la diversidad cultural. A partir de la referencia bibliográfica y la literatura utilizada, se advirtió que la infancia es una construcción social que varía entre los diferentes grupos de una sociedad. Así, conviven varias formas de vivir la infancia que, a su vez, no siempre son consideradas en las instituciones escolares. Termina valorando determinadas culturas - específicamente dominantes - sobre otras, ejerciendo diferentes formatos de violencia simbólica. El concepto de niño universal, adoptado por la escuela, acaba marginando infancias que escapan a la convención imperante. Así, la sociología de la infancia debe reorientar la mirada a los sujetos para contribuir a una escuela que vaya más allá de las reproducciones sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Sociología de la infância. Diversidade cultural. Enseñanza. Región fronteriza.

**RESUMO:** *Este artigo tem como objetivo discutir acerca dos entrelaçamentos entre sociologia da infância e educação escolar – com enfoque em regiões fronteiriças. Nosso interesse persiste à compreensão da construção cultural da infância, bem como sobre o lugar da educação escolar com intersecção à diversidade cultural. Com base no referencial bibliográfico e na literatura utilizada percebeu-se que a infância é uma construção social que varia entre os diferentes grupos de uma sociedade. Sendo assim, várias formas de se vivenciar a infância coexistem, que – por sua vez – nem sempre são consideradas nas*

<sup>1</sup> Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Ponta Porã – MS – Brasil. Graduación en Pedagogía. Estudiante de Postgrado en Alfabetización y Psicopedagogía Institucional (FAEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0709-5121>. E-mail: [martins671@gmail.com](mailto:martins671@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa – BA – Brasil. Profesora del Departamento de Educación de Campo. Doctorado en Psicología (UCB/DF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5151-3680>. E-mail: [santanapsi@gmail.com](mailto:santanapsi@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Ponta Porã – MS – Brasil. Profesora y Coordinadora del curso de Pedagogía. Doctorado en Educación (UEPG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4150-278X>. E-mail: [natdeoliveir@gmail.com](mailto:natdeoliveir@gmail.com)

*instituições escolares. Acaba-se valorizando determinadas culturas – especificamente dominantes – em detrimento de outras, exercendo diversos formatos de violência simbólica. A concepção de criança universal, adotada pela escola, acaba por marginalizar as infâncias que fogem da convenção predominante. Com isso, a sociologia da infância deve redirecionar o olhar sobre os sujeitos a fim de contribuir com uma escola para além de reproduções sociais.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Sociologia da infância. Diversidade cultural. Educação escolar. Região fronteira.*

**ABSTRACT:** *This article aims to discuss the links between childhood sociology and school education – focusing on border regions. Our interest persists in understanding the cultural construction of childhood, as well as the place of school education intersecting with cultural diversity. Based on the bibliographical reference, and the literature used, it was noticed that childhood is a social construction that varies between different groups in a society. Thus, several ways of experiencing childhood coexist, which – in turn – are not always considered in school institutions. It ends up valuing certain cultures - specifically dominant - over others, exerting different formats of symbolic violence. The concept of universal child, adopted by the school, ends up marginalizing childhoods that escape the prevailing convention. Thus, the sociology of childhood must redirect the look at the subjects in order to contribute to a school that goes beyond social reproductions.*

**KEYWORDS:** *Childhood sociology. Cultural diversity. Schooling. Border region.*

## Introducción

Al final, en el caso de los más desfavorecidos y desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore, en el contexto de la enseñanza que transmite, los métodos y técnicas de transmisión y los criterios de evaluación, las desigualdades culturales [...] (BOURDIEU, 2007).

La infancia, como la conocemos en nuestra vida cotidiana, es un invento de la modernidad y está relacionada con una concepción burguesa de cómo mirar al niño, generalmente visto universalmente, que necesita ser cuidado, educado y preparado para el futuro. Sin embargo, esta idea elitista de la infancia no se corresponde con la realidad de muchos niños que viven en condiciones de vida indignas, además de no tener sus derechos básicos respetados.

A partir de la comprensión realizada, y buscando comprender la complejidad de este período de la vida, surge la Sociología de la Infancia. El campo comienza a ganar notoriedad en la escena internacional a partir de la década de 1980, proponiendo una nueva forma de ver a los niños y los niños. Estos, aunque ya han sido objeto de estudios de otras disciplinas sociológicas -como la sociología de la educación- solían entenderse de manera simplista: un

ser frágil, un sujeto pequeño, como estudiante, un giro al ser, un ser pasivo y el objetivo de un proceso de socialización. Por lo tanto, la infancia fue una fase de transición para la edad adulta.

La infancia llega a ser vista, después de este período, como una construcción social que está estrechamente relacionada con los ideales y valores imperantes de cada época. Los niños llegan a ser entendidos como actores sociales, partícipes de la sociedad y constructores de cultura, que "[...] intercambio, interacciones, procesos de ajuste permanente que configuran y contribuyen a transformar la sociedad. Se insertan en la vida cotidiana, cuyo análisis no se reduce al de las instituciones" (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 77).

Corroborando esta comprensión en torno al concepto de niño e infancia, este artículo tiene como objetivo discutir cómo se trata la infancia, o, mejor dicho, las diferentes formas de experimentar la infancia, en el sistema escolar. Pensando en ello, la concepción del sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002)<sup>4</sup> sobre la educación se utiliza como una contribución teórica. Utilizamos la investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo, ya que este camino metodológico nos permite conocer la producción académica sobre los puntos de discusión, además de ser la base para el desarrollo de muchos procesos de investigación (PIZZANI *et al.*, 2012).

Los resultados de esta investigación bibliográfica se organizaron así: en un primer momento, presentamos la concepción (construcción y consolidación) de la infancia a lo largo de la historia; entonces, cuál es el lugar de la educación institucional, como constituyente del campo sociológico, como contrapunto a la reproducción como espacio de respeto a las diferencias y oportunidad para el "ser niño"; en la tercera parte, enumeramos breves consideraciones sobre la diversidad cultural en las regiones fronterizas, así como su intersección con el espacio escolar. Y, por último, algunas consideraciones finales.

---

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, fue un notorio sociólogo francés, considerado uno de los pensadores más significativos en el campo de las ciencias humanas del siglo XX. Para el intelectual, la condición humana está ligada a varios factores, tales como: el capital social, económico y cultural, que influyen directamente en su forma de actuar en el mundo, contribuyendo a la reproducción de las contradicciones existentes en la sociedad.

## La construcción social de la infancia

Al rescatar el proceso histórico de cómo se veía al niño a lo largo de los años, a través de documentos iconográficos, Ariès (1986) afirma que, en la Edad Media, la infancia era desconocida. No había sensación de infancia en ese momento, es decir, no se pensaba como una fase con características propias, diferentes a las de los adultos. La infancia, por tanto, se entendía sólo como una fase de transición que, tras pasar por ella, quedaría olvidada.

Analizando las obras de arte de este período, Ariès (1986) notó que la única diferenciación que se hacía entre niños y adultos estaba relacionada con la altura. Hasta el siglo 12, en el arte medieval, el niño era representado con los mismos rasgos y características físicas de un adulto, pero físicamente menor. Fue solo en el siglo 13 que uno comenzó a tener un sentimiento de infancia cercano al de la concepción moderna, cuando las representaciones de ángeles con una apariencia más joven que la de los adultos comenzaron a surgir. Esta falta de espacio para el niño en la sociedad de la época puede estar relacionada con las condiciones demográficas. Tan pronto como pasó la fase de mayor riesgo de mortalidad, alrededor de los 7 años, la existencia del niño ya se confundía con la del adulto.

Kuhlmann y Fernandes (2012) señalan que, aunque la niña ingresó al mundo adulto alrededor de los 7 años, esto no significaba que fuera un cambio inmediato, ni que ejerciera las mismas actividades y responsabilidades que el adulto. La introducción de los niños en las actividades productivas de la época implicaba procesos de iniciación, aprendizaje, en los que los niños serían capaces de realizar tales funciones hasta que adquirieran su autonomía. Los autores también señalan que este "mundo adulto", de hecho, representaba un universo con personas de diferentes edades, por lo que el niño ya estaba insertado en él desde su nacimiento.

Fue sólo en el siglo 17 que la infancia es – finalmente – "descubrimiento". En el arte, esto se demuestra a través de la aparición de representaciones, en imágenes familiares, de niños que ya habían muerto. En este sentido, se observa la mayor importancia que la familia da a los niños, característica de la cristianización de las costumbres. Además, los registros de retratos de niños aumentaron: se buscó preservar, a través de la pintura, la fugacidad de la infancia. Retratar a los niños en pinturas, por sí mismos, sin la compañía de adultos, era nuevo (ARIÉS, 1986).

Se puede considerar que el primer sentimiento de la infancia que surgió estaba relacionado con la "sobrepotección demasiada". Ahora, el niño, por su ingenuidad y gracia, era visto como una fuente de distracción para el adulto. Un segundo sentimiento de este

período de la vida surgió en el siglo XVII, con los moralistas y educadores de la época, que se preocupaban por la disciplina y la racionalidad de las costumbres. Según Ariès (1986), este sentimiento era consciente de la inocencia y la debilidad de los niños y volvía a fortalecer esta debilidad, preservando la inocencia. Así, el interés por el niño comenzó a caracterizarse por la preocupación moral y el interés psicológico.

Otra característica de este segundo sentimiento de infancia es que diferente al primero: aquí ya se pensaba en una larga infancia. Esto es gracias al éxito de las instituciones escolares, orientadas y disciplinadas por los moralistas y educadores de la época. Ariès (1986) señala que la instrucción educativa desde principios del siglo XVIII ya se acercaba a las concepciones que se consolidarían en el siglo XIX, con una duración mínima de cuatro a cinco años. En la escuela, los niños eran sometidos a una estricta disciplina, y la infancia duraba hasta la mayor parte del ciclo escolar.

En el siglo 19, se cambió la visión de la infancia, que comenzó a tener una mirada médica, ya que temas como la pobreza, la mortalidad y el trabajo infantil comenzaron a llamar la atención. El niño se convierte en el objetivo de los estudios en el área de Medicina y Psicología, en el sentido de prescribir una infancia, describiendo cada etapa de la vida del niño, normatizándolas y estandarizándolas, siempre centrándose en el adulto. Nesse sentido, a idade ganha notável importância, pois será ela quem definirá os desviantes da norma, as crianças que não se desenvolveram, que não aprenderam, que começaram a falar muito tarde etc. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

En el campo de la sociología, el niño fue entendido – durante mucho tiempo – como un ser futuro, un ser que viene a ser. La Sociología de la Infancia surge como una nueva forma de mirar al niño, rompiendo con la idea del niño como objeto pasivo de socialización promovido por instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, entre otras. Se debe principalmente al estudio pionero realizado por el historiador Phillippe Ariès en la década de 1960, que demostró que la infancia no era un acontecimiento natural y universal, sino una construcción histórica y social. Este campo de investigación, que se ha ido consolidando en la discusión científica internacional desde principios de la década de 1980, es el resultado de un movimiento de la sociología por nuevos intereses en los procesos de socialización, que llevó a la consideración del niño como un actor social, viendo la infancia como una construcción social (SIROTA, 2001).

En Brasil, es el estudio de Florestan Fernandes, en 1947, el que introduce el interés por los niños en la discusión de los sociólogos –aunque es sólo en 1980 que la sociología

disputará con otras áreas este conocimiento— buscando entender lo que es ser un niño, pasar por la infancia. Según Abramowicz y Oliveira (2010), la sociología de la infancia brasileña comienza en 1990, a partir de las convergencias entre sociólogos y pedagogos.

Sarmiento (2008) destaca la consagración de un mercado global de productos infantiles; el hecho de que los niños movilicen a un número cada vez mayor de adultos que trabajan con ellos (como los maestros, por ejemplo) y, por último, una reducción significativa en el número de niños en la sociedad (en comparación con otros grupos de edad). Para este mismo autor, esta reducción cuantitativa acaba haciendo más sensible la presencia de los hijos en las relaciones de afecto y en la constitución de los ingresos de las familias.

Vale la pena recordar que la Sociología de la Infancia, como campo científico<sup>5</sup>, está marcada por diferencias internas en relación con el énfasis, el método, los problemas seleccionados o los focos privilegiados, que se segmentan en diferentes paradigmas y corrientes, como las teorías tradicionales de la socialización y las teorías de reproducción interpretativa propuestas por Corsaro (1997 apud SARMENTO, 2008), o las corrientes de estudios estructurales, interpretativos y de intervención descritas por Sarmiento (2008). Sin embargo, no corresponde al espacio de este trabajo explicar cada una de estas corrientes, sino presentar las aportaciones de este campo de investigación a una nueva forma de ver y entender al niño, como actor social.

Sirota (2001), al hacer un análisis sobre el surgimiento del término "sociología de la infancia", reúne algunos puntos en común en la literatura inglesa y francesa con respecto al objeto de esta sociología, que se comentarán a continuación. La sociología tiene un doble objeto de investigación: el niño como actor social y la infancia como construcción social generacional (SARMENTO, 2008). En esta perspectiva, la infancia se entiende como una institución, y el niño es su sujeto, es decir, la infancia persiste como una forma estructural, así como una clase social: no importa cuántos niños entren o salgan de ella, siempre seguirá existiendo. Lo que importa para la sociología, entonces, es analizar cómo cambia esta categoría, cuantitativa y cualitativamente (QVORTRUP, 2011).

Para Sarmiento (2008), la infancia, como parte integral de la cultura y la sociedad, es una categoría atravesada por desigualdades y contradicciones. Con el tiempo, hubo varias

---

<sup>5</sup> Para Bourdieu, el concepto de campo representa un espacio caracterizado por conflictos y dominación. Cada campo tiene sus propias características, y están marcadas por peleas, "que se libran entre los nuevos jugadores, por la búsqueda del derecho a entrar en el campo, y los dominantes, que tratarán de defender su monopolio y evitar la competencia. El objetivo dominante aturde las estrategias de conservación del campo, manteniendo, en el caso del campo científico, la doxa de la producción de conocimiento, y la perpetuación del orden actual" (PRADO; VOLTARELLI, 2018).

imágenes sociales asociadas con la infancia, así como varios roles sociales atribuidos a ellos. Se puede citar como ejemplo la época de la Revolución Industrial, en la que era muy común y visto normalmente por la sociedad ver a los niños trabajando en industrias, o bien en minas, dada su baja estatura, lo que facilitaba el desempeño de funciones que los adultos no podían realizar.

En los tiempos contemporáneos, estas desigualdades y contradicciones están marcadas principalmente por la pertenencia a diferentes clases sociales, género, etnia, religión, universo lingüístico y contexto social de la vida (rural o urbana). Son estas características las que hacen que los niños del mismo grupo de edad experimenten diferentes infancias. Según Sarmento (2008, p. 23), "[...] la condición de la infancia es simultáneamente homogénea, como categoría generacional, en relación con las otras categorías generacionales, y heterogénea, porque está atravesada por las otras categorías generacionales".

Esta complejidad es la especificidad de la investigación sociológica. Así, uno de los roles de la sociología infantil es pensar los procesos de socialización desde la perspectiva del propio niño. Otro punto ampliamente difundido por la Sociología de la Infancia es que el niño, a la vez que es un producto, es un actor de los procesos sociales. Ella es decisiva en su propia vida, así como en la vida de quienes la rodean y en la comunidad en la que vive. Por lo tanto, existe una necesidad urgente de discutir no solo lo que produce en las instituciones a las que asiste, sino también lo que crea en la intersección de estas instancias de socialización (SIROTA, 2001). En este sentido, comenzamos a hablar de la infancia en el ámbito educativo institucional.

### **Sociología de la infancia y la educación escolar**

Una de las grandes aportaciones de la epistemología bourdieusiana a la educación fue desmitificar el carácter neutro que presenta la escuela. Para el sociólogo francés Pierre Bourdieu, esta institución reproduce y legitima las desigualdades sociales a través de la arbitrariedad cultural, en la que una cultura particular es vista como legítima en detrimento de otras. Así, la tan comentada democratización de la educación, basada en la ideología de promover la igualdad de oportunidades, pensando en la escuela como una herramienta de movilidad social no existe (VALLE, 2013).

Para explicar las diferentes trayectorias escolares de los niños de diferentes clases sociales, Bourdieu utiliza uno de sus conceptos principales, el del capital cultural. Según él, el origen social de cada niño influirá directamente en su rendimiento escolar, por lo tanto, las

desigualdades de rendimiento entre los niños están relacionadas con la distribución desigual del capital entre clases (PIOTTO, 2009).

Niños que heredan capital cultural de sus familias, es decir, "gustos en arte, cocina, decoración, vestimenta, deportes y etc.; el mayor o menor dominio de la lengua culta; información sobre el mundo escolar" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21), se ven beneficiados cuando llegan a la escuela, porque la educación que ofrece termina siendo una continuación de la educación familiar, a la que el niño ya está familiarizado. Por otro lado, los niños que nacen en contextos sociales menos favorecidos, cuando llegan a la escuela, sufren un gran choque cultural. Para el éxito escolar, el capital cultural es más importante que incluso el capital económico, aunque la mayoría de las veces estas dos capitales van juntas.

La escuela, delante del alumno, presupone, para enseñarlo, los requisitos previos existentes sólo a una minoría, la posesión de capital cultural, que "[...] proporcionaría un mejor desempeño en los procesos de evaluación formal y formal. Bourdieu señala que la evaluación escolar va mucho más allá de una simple verificación del aprendizaje, incluyendo un verdadero juicio cultural e incluso moral de los estudiantes" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

En este contexto, entendemos que la escuela no enseña todo lo que requiere. Esta institución, al tratar como iguales a los diferentes, termina sirviendo como instrumento para la legitimación y reproducción de las desigualdades sociales. Porque, en esta perspectiva, los profesores enseñan y evalúan a los alumnos de la misma manera, como si todos ya tuvieran un bagaje previo, las herramientas necesarias para la decodificación del mensaje transmitido. La escuela termina favoreciendo a aquellos que ya son privilegiados (por un origen familiar), justificando el éxito de estos estudiantes como "dones individuales" y habilidades naturales (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Los considerados diferentes, que no tienen la misma cultura, su fracaso escolar se justifica por la pereza, la falta de interés, la voluntad y la falta de inteligencia, lo que termina afectando la imagen que el alumno crea de sí mismo.

Este proceso es reconocido como violencia simbólica, otro de los principales conceptos del legado teórico de Bourdieu. Para el sociólogo, esto se caracteriza como una violencia que ocurre con la complicidad de la víctima y el opresor: la práctica de esta violencia ocurre sin querer, sin la percepción de practicarla o sufrirla. La condición es ejercida por grupos o instituciones dominantes, que reproducen lo que se considera legítimo dentro de un campo. Es en la interiorización de una cultura dominante arbitraria por parte de la sociedad donde se reproduce la violencia simbólica. Los dominados no se ven a sí mismos como tales,

porque no se perciben a sí mismos como víctimas de este proceso de dominación, enfrentando situaciones de opresión como algo natural e inevitable (OLIVEIRA; SANTANA, SANTANA, OLIVEIRA, 2014).

La violencia simbólica se practica en la escuela a través de dos dimensiones arbitrarias: son el contenido del mensaje que se transmite y el poder atribuido al maestro, que lo utiliza con autoritarismo. Al mismo tiempo, es solo a través de la educación que esta violencia simbólica puede ser desenmascarada y percibida por los oprimidos, por lo tanto, el protagonismo de convertirse en un actor social que pueda romper con esta reproducción y legitimación será oportunista (OLIVEIRA; SANTANA, SANTANA, OLIVEIRA, 2014). La escuela termina haciendo una selección de los alumnos que pasan por ella, una selección que es "[...] extremadamente severas, y que las ventajas o desventajas sociales se convierten progresivamente en ventajas y desventajas escolares por el juego de la orientación temprana, que, directamente vinculada al origen social, reemplazan y redoblan la influencia de este último" (BOURDIEU, 2007, p. 52). Con esta legitimación de la transmisión del patrimonio cultural, la escuela permite a la élite justificar la posición que ocupa en la sociedad como algo que ha sido conquistado meritocráticamente. Los pocos alumnos que pueden obtener un resultado satisfactorio, de éxito, acaban legitimando aún más la selección realizada por la escuela, dando crédito al mito de la escuela "liberadora", justa y neutral (BOURDIEU, 2007).

Sarmiento (2011) afirma que las concepciones dominantes de la infancia, que se entiende por infancia, a lo largo de los años, están determinadas por las prácticas sociales de niños y adultos pertenecientes a grupos sociales dominantes. Así, las formas de "ser niño" que se distancian de esta convención terminan siendo excluidas del estatuto social que se reconoce como infancia. A modo de ejemplo, el autor cita la situación de los niños que viven en la calle, quienes, además de ser excluidos de la oportunidad de acceder a derechos sociales básicos, como la vivienda, la salud y la alimentación, también están excluidos del valor simbólico del reconocimiento de ser un niño.

Con el paso de los años, se constituyó la legitimación de una representación social dominante de la infancia, también conocida como "oficina del niño", que son las conductas que se espera que sea realizada por ella. Sin embargo, según Sarmiento (2011), el oficio del niño se reconfigura constantemente de acuerdo con los cambios sociales que ocurren en el estado de la infancia. La urbanización de la vida cotidiana, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, el sedentarismo, el empeoramiento de las condiciones de pobreza, el aumento de la violencia, la sensación de inseguridad y el riesgo de explotación de

los niños en condiciones vulnerables, la distribución desigual de oportunidades en la sociedad, son cambios que interfieren directa y desigualmente en la forma de ser un niño de cada grupo social, pertenencia cultural y étnica.

Nogueira (2017), al analizar el documental "La invención de la infancia", dirigido por Liliana Sulzbach, aclara lo diferente que puede ser la infancia para niños de diferentes clases sociales. La idea de infancia creada en la modernidad, como el período dorado en el que la única función del niño sería disfrutar de su inocencia, fue creada por la élite, debido al papel social atribuido a la infancia por esta clase. El documental muestra la realidad de niños de diferentes regiones de Brasil y de diferentes clases sociales. Los niños pobres que viven en los centros urbanos terminan teniendo a sus hijos irrespetados por las necesidades que la vida les impone. Muchos necesitan trabajar (en trabajos considerados de alto riesgo incluso para adultos) para poder ayudar a la familia a sobrevivir, tal como lo hicieron en la Edad Media.

Los niños que están expuestos, desde temprana edad, a un entorno con obligaciones y estímulos de estudio, marcado por actividades extraescolares, muy posiblemente, tendrán más éxito en la escuela que los niños que no tienen las mismas oportunidades. Es el primer tipo de niño que la escuela está dispuesta a recibir, el que ya tiene un bagaje previo, que tiene acceso a la cultura considerada como legítima por la escuela y está acostumbrado a la disciplina en los estudios. Los demás, en cambio, acaban sin espacio en este lugar. Su realidad es totalmente diferente a la presentada por la escuela. En esta institución, el niño es visto más como un estudiante que como un niño, se entiende como un ser pasivo, objeto de una acción intencional de transmisión de conocimientos legítimos y valores estipulados, con el fin de estar preparado para la vida social, para convertirse en ciudadano.

Al fantasear con un tipo específico de estudiante, ignoran a muchos otros. Estos, marginados, tienen grandes dificultades para adaptarse a una institución tan alejada de su realidad, que requiere más de lo que pueden enseñar. La escuela termina viendo al niño-alumno desde su rendimiento, sin considerar que esto depende de factores más allá de lo cognitivo. Así, la escolarización acaba convirtiéndose en una gran competición, en la que los competidores son niños-alumnos, que llegan con diferentes trayectorias de vida -ignoradas por el sistema escolar- y el premio es el paso exitoso por este sistema. Los ganadores de este concurso que logran el éxito escolar son aquellos que ya vienen con un bagaje -como capital cultural- que les facilita pasar por este proceso selectivo, marcado por evaluaciones y cobros.

Para aquellos que no tienen este marco, existe la idea de que, si se esfuerzan y tienen mérito, obtendrán los mismos resultados que los privilegiados. El proceso de socialización de

la escuela termina centrándose en la meritocracia, la competitividad y la autonomía, lo que refuerza aún más la violencia simbólica cometida por la escuela: "el niño-alumno está llamado a desarrollarse como un individuo competente, capaz de definir su itinerario y trayectoria escolar y social, pero se coloca continuamente bajo control evaluativo" (SARMENTO, 2011, p. 593).

Según Rando y Nogueira (2020), el eje principal del currículo escolar debe ser el niño, ya que es su destinatario final. Por lo tanto, también debe ser parte de la construcción de este plan de estudios. Para la planificación de la práctica escolar, la primera pregunta a hacer es qué concepción del niño ha guiado estas prácticas y cómo esto determina las prácticas educativas de la infancia.

Es notable en las escuelas brasileñas que los planes de estudio están enlucidos, reproducen la lógica dominante, sin la participación de los niños y la comunidad escolar. Entendemos que es la concepción, documentada, de la infancia y el niño lo que influirá en la práctica pedagógica del maestro y de la escuela. Sólo viendo al alumno como un sujeto activo, participante fundamental en el proceso de construcción de sus conocimientos, será posible proponer oportunidades de aprendizaje orientadas al pleno desarrollo de este niño (RANDO; NOGUEIRA, 2020).

De ahí la necesidad de que la escuela tenga una nueva mirada a la infancia y al niño, rompiendo con la visión adultacéntrica y reproductiva. La educación del niño pequeño debe centrarse en su propio universo, el de la fantasía, la imaginación y la sensibilidad. Teniendo en cuenta que el aprendizaje del niño se lleva a cabo de una manera placentera, las actividades lúdicas siempre deben estar presentes en las prácticas pedagógicas. Es a través del juego que el niño se comunica con el mundo: en este contexto, el juego y el juguete funcionan como una forma de expresión propia del niño, por lo que deben ser valorados. Es importante que la educación escolar reinvente el oficio del alumno, sin separarlo del despacho del niño (RANDO; NOGUEIRA, 2020).

Kramer (2000) destaca que es necesario pensar en una educación centrada en valorar las diferencias, en reconocer al otro, rompiendo así con la idea de un niño universal. El autor señala la necesidad de "educar contra la barbarie", pensando en una educación crítica, que problematice los prejuicios y la discriminación derivados de las diferencias étnicas, económicas y culturales. Es esencial conocer verdaderamente a los niños: lo que hacen, les gusta, no les gusta, hablan, juegan, inventan. Así, aprendiendo de los niños, es posible reconocer el valor de la dimensión lúdica, el arte y la imaginación.

Con el aumento de la discusión sobre la necesidad de una educación crítica que comprenda las diferentes infancias, los documentos oficiales, como la Base Curricular Nacional Común (2017), traen algunas contradicciones. Desde el período de su elaboración hasta la publicación de su versión final, el documento fue objeto de grandes controversias entre docentes e investigadores en el área de la educación. Algunos autores lo defienden y otros lo critican – las preguntas giran en torno a: hasta qué punto el documento pasa de una referencia a una prescripción curricular, en qué medida puede contribuir a la homogeneización de los contenidos y fomentar la pérdida de la autonomía de la escuela y los profesores.

Al hablar de las experiencias y objetivos de aprendizaje para la educación de la primera infancia, la BNCC no contempla la diversidad de las infancias existentes. El documento presenta una visión instrumental, que organiza lo que el niño debe aprender y controla el trabajo del maestro. Existe una gran falta de incentivos para discutir los principios que valoran al niño y sus derechos sociales (vida digna, salud, buena alimentación, vivienda, etc.), restringiendo los derechos de aprendizaje solo a la educación escolar, sin considerar que la educación no se limita a vivir en la institución escolar, sino que es una práctica social multifacética y amplia. Por lo tanto, afirman que el BNCC asume una perspectiva neoliberal de estandarización y alineación de prácticas, que termina extendiéndose a la formación inicial y continua de los docentes (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Como resultado de la comprensión, intercalamos nuestra discusión sobre la contextualización de este problema en una región fronteriza.

### **Infancia, Inclusión y Educación Escolar en la Región Fronteriza**

Las escuelas brasileñas ubicadas en la región fronteriza están marcadas por la diversidad cultural y lingüística, especialmente aquellas que se encuentran en ciudades gemelas como Ponta Porã/Brasil, que limita con Pedro Juan Caballero/Paraguay y está separada solo por una "zona neutral", que es una franja que delimita los Estados (BRASIL, 2014), sin ninguna barrera física. Esta característica permite que los niños paraguayos asistan a escuelas brasileñas, interactuando así temprano con la cultura brasileña y su cultura de origen. Esta dinámica influye en la infancia, porque el niño paraguayo adquiere características únicas al convivir con las dos culturas.

Las experiencias de los niños paraguayos en escuelas brasileñas con fronteras secas están marcadas por conflictos y tensiones que involucran el tema de las lenguas guaraní y española, que ha asumido una característica negativa e inferior, especialmente la lengua guaraní, que es vista en la localidad como la lengua hablada por pobres e indios (BERGER, 2015). Frente a esta realidad, no es demasiado enfatizar la importancia de los principios de inclusión escolar, que necesitan ganar espacio en las escuelas de la región fronteriza brasileña, porque deben adaptarse para acomodar a todos los niños, considerando sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, económicas, emocionales, lingüísticas, étnicas, culturales, etc. (DECLARACIÓN DE SALAMANCA, 1996).

El paradigma de la educación inclusiva es uno de los hitos de la Conferencia Mundial sobre Educación Especial, celebrada en Salamanca, España, en 1994, que reafirmó las escuelas regulares, con pedagogía centrada en el niño, como uno de los medios más efectivos para la constitución de comunidades abiertas, acogedoras y democráticas y la lucha contra las actitudes discriminatorias. Desde este ángulo, la educación inclusiva tiene como principios fundamentales "la equidad, la diversidad física, intelectual, étnica, cultural o religiosa, los derechos y deberes, y la ruptura con las barreras impuestas por la utopía de lograr la homogeneidad, la normalización" (SANCHES, 2011, p. 136). La inclusión es una cuestión de derechos y desafíos de la educación, considerando que la escuela debe acomodar, y también proporcionar, oportunidades para un aprendizaje significativo por parte de todos los estudiantes y niños (SILVA, 2011).

En la investigación sobre la educación en la frontera, Dalinghaus (2013) problematizó sobre el mito de la interferencia del español y/o guaraní en el rendimiento escolar, si estas lenguas se utilizaran en el aula. Como resultado, fueron prohibidos, por lo que los niños paraguayos no tenían la libertad de expresarse a través de su propia lengua materna y, a veces, la usaban como un elemento de protesta para demostrar su insatisfacción. La escuela opuesta a la inclusión y la accesibilidad es el resultado de factores creados histórica y culturalmente por los hombres, por lo que la diversidad lingüística presente en las escuelas brasileñas en la región fronteriza puede asumir otro lugar en estos espacios. Esta heterogeneidad lingüística y diversidad cultural existente ya no puede ser vista y considerada como un problema para el proceso de enseñanza-aprendizaje y se constituyen como "[...] un gran desafío a la creatividad y profesionalismo de los profesionales de la educación, generando y gestionando cambios en mentalidades, políticas y prácticas educativas" (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 72).

El problema señalado por Dalinghaus (2013) y Berger (2015) reitera la necesidad de un proyecto pedagógico basado en los principios de la educación inclusiva, que presupone la recepción de todos los niños y estudiantes, la flexibilidad y adaptación de su currículo, la reestructuración de sus prácticas en términos organizativos y funcionales. La práctica educativa para la inclusión escolar en la región fronteriza implica considerar las acciones emprendidas por el medio ambiente, que abarca actitudes, convicciones, acciones políticas y legales, con el objetivo de superar las barreras y obstáculos sociales, ambientales y culturales de los niños paraguayos que se encuentran en las escuelas brasileñas, independientemente de su origen o lugar de residencia.

La inclusión es un proceso inconcluso en las sociedades y la educación: su materialidad está marcada por contradicciones, no por ser diferente en las escuelas fronterizas. La investigación de Pinto y Santana (2020) señala, entre los avances existentes, el interés de los docentes en busca de nuevos conocimientos para atender a los estudiantes públicos de Educación Especial, de Paraguay, reconociendo y respetando esta diversidad cultural y lingüística. Además, demuestra la producción de recursos pedagógicos para conocer las singularidades de los estudiantes paraguayos que tienen como lengua materna el guaraní y/o el español.

En resumen, se perciben logros y contradicciones con respecto a la inclusión de los niños en las escuelas fronterizas, considerando que la efectividad de la inclusión escolar exige políticas públicas comprometidas con las inversiones en el ámbito de la formación profesional, la gestión, las formas organizativas de trabajo pedagógico, la estructuración y el funcionamiento de la educación brasileña. A pesar de que existen documentos, políticas y leyes que aseguran la inclusión escolar permanente, es importante continuar con su problematización y debate orientado a su materialización.

Con esto, enfatizamos nuestra preocupación, específicamente, con la infancia en el período de pandemia. ¿Qué pasa con la educación de la primera infancia después de este período complejo y tantas pérdidas? ¿Qué derechos se les han negado a estos niños? En un estudio reciente, los profesionales de la educación básica –educación infantil– informaron que el 36,7% de sus estudiantes no tenían acceso a la educación a distancia; El 34,6% de los niños no demostró autonomía para monitorear el progreso de las actividades *on-line*; y el 36% de los padres no pudieron desarrollar tareas escolares con sus hijos, ni siquiera a través de la mediación, con intervenciones docentes. Se entiende que el proceso de aplicabilidad de la educación a distancia:

[...] los estudiantes diferencian entre las etapas/ subpasos de la Educación Básica. Los profesores de Educación Infantil fueron los que más realizaron la grabación de las video clases, habiendo sido producida por más de la mitad de los participantes. El 43.5% de los maestros de secundaria impartieron clases remotas en vivo (GESTRADO; OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Los profesionales de la educación infantil han ampliado sus viajes en el formato *home office*, han entrado en rutinas exhaustivas; así que nos preguntamos: ¿qué pasa con los niños? ¿En qué medida, en este período, se han preservado sus derechos individuales? Según Dourado y Siqueira (2020), los escenarios desiguales tanto de la enseñanza como del trabajo estudiantil constituyeron abismos gigantescos que necesitan -urgentemente- diluirse en soluciones específicas, con inversiones en la diversidad y preservación del derecho a la infancia, las identidades culturales y las libertades sociales.

### Consideraciones finales

En este artículo presentamos los entrelazamientos de la sociología infantil con la educación escolar. A partir de la literatura utilizada, se observó que este campo sociológico surge en un intento de redirigir la mirada hacia el niño y hacia la infancia, rompiendo con las visiones adultocéntricas que, hasta el día de hoy, prevalecen en la mayoría de las prácticas pedagógicas.

Con los estudios sociales de la infancia es posible percibir la existencia de varias infancias, ya que se trata de una construcción social que varía según los grupos sociales de una sociedad. Estas infancias entran en el espacio escolar, por lo que es necesario reflexionar sobre el carácter reproductivo de la escuela. Con el objetivo de socializar, inculca en los niños la cultura dominante en un intento de estandarizarlos. En este proceso, los que comparten la misma cultura impuesta por la escuela se benefician, y los que no lo hacen son marginados y silenciados. Como señala Bourdieu (2007), la escuela no está preparada para hacer frente a las diferencias derivadas de las clases sociales, el origen étnico, el origen y el sexo. De ahí la importancia de pensar en una educación más allá de la reproducción.

El "ser un niño" debe ser valorado y entendido, en todas las especificidades. Por lo tanto, es necesario ver al niño no como un receptáculo pasivo, sino como un actor social, crítico, sujeto histórico y participante de su proceso de aprendizaje. Todos los niños deben encontrar en el espacio escolar "ser un niño", experimentar lo que es más característico de esta fase de la vida, como la imaginación, la fantasía y la creación.

Assí, se percibe la importancia de la educación promoviendo un diálogo entre diferentes culturas, un intercambio de conocimientos, conocimientos y costumbres. La escuela, en este sentido, debe entenderse como un espacio de negociación cultural, de afrontamiento de conflictos provocados por la desigual distribución del poder entre los diferentes grupos sociales y, principalmente, de reconocimiento del "otro" (CANDAUI, 2008).

Es necesario entender la diferencia como inherente a todo ser humano, como una contribución enriquecedora en el proceso de enseñanza, y ya no como un problema a corregir. Es entonces urgente romper con la idea de una cultura dominante legítima, de la que todos los que se alejan son vistos como amenazas. Los niños son diferentes entre sí, hay varias formas de ser un niño, y esto debe ser explorado por la escuela.

## REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: Uma área em construção. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acceso: 10 nov. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: Regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponible desde: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979> Acceso: 20 oct. 2021.

BERGER, I. R. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: Elemento à gestão de línguas. **Signo y Señã**, v. 28, p. 169-185, 2015. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/264/232>. Acceso: 10 enero 2020.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Portaria n. 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional, 2014. Disponible en: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acceso: 10 enero 2021.

CANDAUI, V. M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAUI, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DALINGHAUS, I. V. Cultura, hibridismo e ensino-aprendizagem em contexto fronteiriço. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 13, n. 2, 2013. Disponible en: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2310943-cultura-hibridismo-e-ensino-aprendizagem-em-contexto-fronteiri%C3%A7o](https://redib.org/Record/oai_articulo2310943-cultura-hibridismo-e-ensino-aprendizagem-em-contexto-fronteiri%C3%A7o). Acceso: 05 mayo 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Procedimentos-padrão das nações unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências**. Espanha: Resolução das Nações Unidas adotada em assembleia geral, 1996.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores: Retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: Relatório Técnico. Belo Horizonte: GESTRADO; UFMG, 2020. Disponible en: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/RELATORIO-COMPLETO-1011.pdf>. Acceso: 12 oct. 2021.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acceso: 02 dic. 2021.

KUHLMANN J. M.; FERNANDES, F. S. Infância: Construção social e histórica. In.: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade**: Questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. Disponible en: [https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Pedagogia/82.pdf#page=22](https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/82.pdf#page=22). Acceso: 13 nov. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 02 nov. 2021.

NOGUEIRA, I. S. C. Processo histórico e social do sentimento de infância e a realidade da criança brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2024-2043, 2017. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8760>. Acceso: 23 oct. 2021.

OLIVEIRA, N. G.; SANTANA, M. S.; OLIVEIRA, E. L. G. Por uma educação para além da reprodução: Contributo do pensamento de Pierre Bourdieu. **Revista Olhares Sociais**. v. 3, n. 2, 2014. Disponible en: <https://livrozilla.com/doc/1717789/por-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-da-reprodu%C3%A7%C3%A3o>. Acceso: 08 nov. 2021.

PINTO, R. P.; SANTANA, M. L. S. A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: Práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 495-510, jul./set. 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/?lang=pt>. Acceso: 30 mayo 2021.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Vertentes (UFSJ)**, v. 33, p. 48-60, 2009. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora\\_piotto.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf). Acesso: 4 dic. 2021.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso: 14 dic. 2021.

PRADO, R. L. C.; VOLTARELLI, M. A. Estudos sociais da infância: Discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 279-297, 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1893>. Acesso: 05 dic. 2021.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, p. 199-211, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbKxkYCs/abstract/?lang=pt>. Acesso: 21 oct. 2021.

RANDO, J. S.; NOGUEIRA, I. S. C. Criança e educação: Os direcionamentos curriculares a partir da concepção de infância. **Comunicações**, v. 27, n. 2, p. 85-103, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4262>. Acesso: 16 nov. 2021.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, jul. 2006. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso: 31 mayo 2019.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: As práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso: 15 enero 2020.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso: 14 dic. 2021.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da Infância: Uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gSWSrZ9wdpnxhtJG6nsCqcf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 14 dic. 2021.

SILVA, M. O. E. Educação inclusiva: Um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>  
Acceso: 10 enero 2020.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponible en:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/abstract/?lang=pt&stop=previous&format=html>. Acceso: 06 dic. 2021.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189126039020.pdf>. Acceso: 14 dic. 2021.

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

MARTTI, F. C. M.; SANTANA, M. L. S.; OLIVEIRA, N. C. Diversidad cultural en la región fronteriza: Sociología infantil y educación escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1359-1377, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16989>

**Presentado en:** 13/01/2022

**Revisiones requeridas:** 05/03/2022

**Aprobado en:** 10/05/2022

**Publicado en:** 30/06/2022

**Procesamiento y edición:** Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.

Corrección, formateo, normalización y traducción.