
**GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA:¹ CONTRIBUCIONES
A LOS ESTUDIOS DE LOS NIÑOS Y SUS INFANCIAS²**

Jader Janer Moreira Lopes.

Traducido por *Mathusalam Pantevis Suarez*

Las poblaciones se dividen casi siempre en tres grupos: niños (que puede comprender personas con menos de 15 años o con menos de 20 años conforme a las estadísticas), adultos y personas de más edad (para las cuales el límite más bajo puede ser de 60 o 65 años). Consideremos 20 y 60 los límites. Los cálculos realizados en todos los países del mundo para los que existen estadísticas de composición de edad muestran que el número de los ‘por debajo de los veinte’ varía entre los valores extremos de 28,7% en Suecia, 30,1% en Alemania Oriental y 53% en Filipinas y Brasil [...] (Beajeu-Garnier, 1971, p. 70).

¹ Este artículo es una adaptación de la conferencia proferida en el Seminario de Educación 2012, llevado a cabo en la Universidade Federal de Mato Grosso, cuyo título original fue: *A Geografia da Infância no diálogo com a educação infantil*.

² El presente artículo es una reconstrucción del original que fue publicado en lengua portuguesa como: “Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infancias”, con autorización de los editores de la *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

Lugar: espacio escolar después de la clase; los niños estaban esperando a los padres y se movían por todo el patio de la escuela. En el balcón, dos niñas de aproximadamente 4-5 años hacían alguna actividad encima de una pequeña mesa, con papeles y folletos informativos:

¿Qué están haciendo? pregunté.

Dulces respondieron.

¡Ah! ¡Deben ser buenos! ¿Puedo probar?

Quédate ahí, no entre en la cocina me dijo una de las niñas.

¿Quiere dulce? preguntó la otra.

¿Es dulce de qué? pregunté.

¡De nada! una me dijo riendo mucho.

¡Es de nada! la otra afirmó, riendo también.

¿Entonces me deja probar ese dulce de nada?, nunca lo he probado. Debe ser bueno. ¿Puedo tomar uno de la olla?

No puede entrar en la cocina, está ocupada, está muy llena de niños, ¿no está viendo? (Lopes, 2008, p. 67).

Los dos epígrafes que abren este artículo apuntan hacia formas diferenciadas de concebir a los niños y sus presencias en el espacio geográfico: una que evidencia su condición estructural, la cual conforma los datos estadísticos y demográficos de los países, y la otra, aquella que marca sus acciones y la forma de ocupar los lugares, transformándolos a partir de la acción del jugar; tales situaciones, definieron los diferentes caminos recorridos por la Geografía de la Infancia.

Podemos situar la década de los años setenta del siglo pasado, como un momento donde se inicia un cúmulo de trabajos que envuelven a los niños y sus espacialidades; producciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos, pero fuertemente influenciadas por los postulados sistematizados en la Geografía Humanista. Es aquí donde inicia una serie de acciones y registros que buscan revelar el *ser* y *estar* de los niños en el espacio.

Entre tanto, tejiendo críticas a los estudios estadísticos en la Geografía, a la descripción racionalista del positivismo y al reduccionismo economicista del movimiento marxista dentro de esta ciencia, la Geografía Humanista busca comprender la percepción y representación del espacio por los individuos, entendiendo su carácter único, singular y al mismo tiempo en que reconoce su pertenencia y el compartir con un determinado grupo cultural. Tuan (1982) expresa esas condiciones al definir el carácter de ese movimiento:

La Geografía Humanista reflexiona sobre los fenómenos geográficos con el propósito de alcanzar mejor entendimiento del hombre y de su condición [...] busca un entendimiento del mundo humano a través de las relaciones de las personas con la naturaleza, de su comportamiento geográfico, así como de los sentimientos e ideas acerca del espacio y del lugar (Tuan, 1982, p. 143).

Se trata de ideas con respecto al espacio y al lugar... palabras que denotan expectativa de este grupo por revelar el mundo habitado por los sujetos, el encuentro entre personas y el espacio, las confluencias en que emergen y se funden la condición humana y la condición geográfica, ¡son desafíos puestos! Es la tarea de los geógrafos esforzarse por construir caminos, alcanzar teorías, tejer interpretaciones sobre la nueva *terrae incognitae*, que ahora no se constituyen más como lugares nunca visitados, espacios distantes del territorio europeo y de otras naciones, pero, sobre todo, se: “[...] *encontra no interior da alma e do coração dos homens*”³

Las fronteras del *otro*, muy bien delimitadas y muchas veces distantes del pasado, acabaron acortándose y quedaron más cercanas volviéndose vecinas; la mirada que hasta entonces era destinada para el distante-diferente, se vuelve hacia sí mismo, creando otra categoría de análisis: el próximo-diferente. Las nuevas expediciones geográficas son senderos recorridos con el otro, que *junto a mí*, pueda mostrarme su mundo vivido.

³ Discurso de Wright proferido en 1946 a la Asociación de Geógrafos Americanos, transcrito por Lowental (1982). Véase referencias.

Los geógrafos de esa corriente teórica apoyan, así sus ideas “[...] en las filosofías del significado, especialmente en la fenomenología y en el existencialismo” (Corrêa, 1995, p. 30) y la “[...] geografía humanista está asentada en la subjetividad, en la intuición, en los sentimientos, en la experiencia, en el simbolismo y en la contingencia, privilegiando el singular” (*Ibid*, p. 30). El estudio del ambiente, en el centro de este grupo, pasa por la consideración de los “[...] sentimientos espaciales y las ideas de un grupo o pueblo sobre el espacio a partir de la experiencia” (*Ibid*, p. 30). Reconocer la práctica geográfica del *otro*, su espacio vivido son trazos fundamentales de ese análisis. Al mismo tiempo permite levantar algunos cuestionamientos: ¿De qué manera ocurre la construcción de la percepción del ambiente que nos rodea? ¿Quién, qué o cuáles factores interfieren y contribuyen para esa percepción?

Se supone que existe una serie de aptitudes humanas que: “[...] trascienden las particularidades” (Tuan, 1980, p. 6), que parecen ser universales, comunes al comportamiento de los primates. Tuan (1980) reconoce como un trazo único el hecho de que todos los seres humanos compartan percepciones comunes en virtud de poseer órganos y una estructura biológica similar.

Además, reconoce algunas características psicológicas como subyacentes a la especie, como la escala de percepción humana “[...] los objetos que percibimos son proporcionales al tamaño de nuestro cuerpo, a la intensidad y amplitud de nuestro aparato perceptivo y al propósito” (Tuan, 1980, pp. 16-17); la segmentación: “[...] los seres humanos tienden a segmentar los continuos de la naturaleza” (p. 17); de esta forma, vemos nítidas separaciones en el ambiente: diferencias entre una planicie y una montaña, una selva húmeda y un área seca, construyendo regiones específicas.

Otro aspecto común serían las oposiciones binarias, según el autor: “[...] la mente humana parece estar adaptada para organizar los fenómenos no solamente en segmentos, como para arregarlos en pares opuestos” (*Ibid*, p. 18), esto justifica algunas clasificaciones espaciales, como Norte y Sur, Este y Oeste, entre otras. Además,

aborda la cuestión del etnocentrismo como una categoría fundamental de los pueblos, una vez que: “[...] los seres humanos, individualmente o en grupos, tienden a percibir el mundo como el ‘self’, como el centro” (p. 34).

Pero, el propósito de los trabajos no es investigar esas universalidades, sino exactamente con lo que es particular en cada grupo social en cuanto a la percepción del ambiente que lo rodea, puesto que, se supone la existencia de particularidades que “[...] acentúa o [...] distorsiona” (*Ibid*, p. 6) tales universalidades. Es el papel de la geografía, puesto que “[...] el geógrafo humanista, afinado con las voces del científico y del filósofo, no puede darse el lujo de ignorar cualquier cosa que pueda lanzar luz de las complejidades de la relación del hombre con la tierra” (Buttimer, 1982, p. 68).

En este orden de ideas, el lugar, entendido como las relaciones afectivas que las personas establecen con el espacio, pasa a tener un valor central en las investigaciones, y la noción de “Topofilia”, desarrollada por Tuan (1980), gana notoriedad no solamente en la geografía sino también en otros campos de estudio. El término “Topofilia”, al ser comprendido como “[...] lo afectivo entre la persona y el lugar o el ambiente físico” (Tuan, 1980, p. 5), pronuncia la existencia de una diferencia entre espacio y lugar, una vez que el significado de espacio frecuentemente se funde con el lugar, pero “[...] ‘espacio’ es más abstracto que ‘lugar’. Lo que comienza como espacio indiferenciado se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo datamos de valor” (Tuan, 1980, p. 6).

No obstante, las inspiraciones en la Psicología Cognitiva de Piaget y la de Espacio Vivido de Fremont, refuerzan la dimensión de la experiencia humana en el espacio y reafirman el alejamiento de las tesis clásicas por las que atravesaban la vivencia de los hombres, mujeres y, por supuesto, de los niños que lentamente dejan de ocupar los números para tener visibilidad en otros lugares.

De esta forma, los estudios de Piaget encontraron en los trabajos geográficos con niños, grandes expresiones, obras diversas (Piaget & Inhelder, 1993, por ejemplo) llevaron a un conjunto de afirmaciones e investigaciones que tejieron muchas consideraciones sobre

las relaciones que los niños establecen con sus espacios próximos y lejanos, cómo son concebidos y representados.

Una tesis que se destaca es la premisa de que, a pesar de nacer inmerso en una red de significados que lo envuelven, la relación del niño con su mundo es, inicialmente, de indiferencia. A medida que el niño se va desarrollando, ocurre una separación gradual de él con el mundo. Este hecho comienza a ocurrir a partir de las experiencias sensorio-motoras; es el desarrollo de los sentidos, asociados al acto motor lo que proporcionará cada vez más una consciencia de sí y del mundo que lo rodea. En este desarrollo/separación ocurre la construcción de la noción del espacio-tiempo.

Asimismo, inicialmente, el niño consigue apenas percibir el espacio a través de su propio cuerpo en contacto con los objetos, utilizando los sentidos. En un primer momento, su espacio es de vivencia: se compone de los lugares donde juega, pasea y de los objetos que ahí existen y él utiliza. Las relaciones espaciales se desarrollan y se tornan más complejas en tanto el niño amplía su espacio de acción.

Piaget (1993) propone, así, una serie de etapas continuas por las cuales pasan las personas en el desarrollo de la noción espacial. Las relaciones topológicas: son las más elementales, luego son las primeras que el niño construye; son las relaciones de vecindad (cerca, lejos), separación (percepción de que los objetos ocupan lugares distintos en el espacio), orden (sucesión), cierre (noción de interior y exterior). Relaciones proyectivas: aquellas que se definen de acuerdo con el punto de vista del observador (derecha/izquierda). Relaciones euclidianas o métricas: son las que se basan en las nociones de los ejes y de las coordenadas, se definen con puntos fuera del observador. Las relaciones topológicas y proyectivas son construidas por el niño en el sentido de situarlo en el espacio y se relacionan con el medio, proporcionándole mayor seguridad en sus desplazamientos. Estos conceptos de adentro, encima, a la derecha, cerca, fuera, entre otros, son esenciales para la etapa posterior. Por su parte, las relaciones euclidianas permiten localizarse utilizando ejes fuera del cuerpo del niño.

El espacio perceptivo sería construido así, siguiendo una serie de etapas que corresponden a las relaciones topológicas más elementales, pasando por las proyectivas (eje de coordenadas basado en su propio punto de vista), hasta llegar a las euclidianas. Además de que inician en un plano común (relaciones topológicas). El espacio representativo pasa por las mismas etapas pero de forma discontinua.

Mientras que los estudios de Piaget amplían y abren la infancia como una dimensión científica y universal, la obra de Armand Frémont, publicada en 1976 y titulada *La Région, espace vécu* (*La Región, espacio vivido*), asegura la noción de espacio vivido como un concepto clave de ese movimiento, se evidencia la manera cómo las personas experimentan y expresan los espacios, la concepción y el significado, que los aportes geográficos tienen para las diversas y diferentes localidades, como orientaciones fundamentales en las investigaciones que se organizaban en ese momento, como lo describió Claval (2003):

Armand Frémont imagina, a mediados de 1970 la noción de espacio vivido: se vuelve hacia la significación de la experiencia que las personas tienen del contexto en que se desarrollan. [...] Con la idea de espacio vivido aparecen dos orientaciones importantes: 1) la atención que conviene dar a la manera como las personas se expresan; 2) la consciencia de la significación especial que adquiere la experiencia de los lugares para aquellos que los habitan. La geografía no debe aparecer como la visión extranjera de un viajante que pasea sobre el paisaje una mirada distraída. Debe decir lo que significa el paisaje, el campo, la ciudad, la naturaleza, para la población local (p. 11).

El propio Claval (2003) destacó que “[...] el éxito de la noción de espacio vivido es inmenso [...] sus fundamentos teóricos son fáciles de comprender. La utilización de fuentes literarias o pictóricas, de testimonios biográficos o de correspondencias privadas abre muchas posibilidades” (p. 12).

Otra obra publicada en 1960, dejará una influencia significativa en estos estudios; se trata del libro *La imagen de la ciudad*, de

Kevin Lynch, fruto de diversos años de estudios en tres ciudades de Estados Unidos de América (Los Ángeles, Boston y Jersey City). El autor destaca en sus páginas, cómo estas ciudades se perciben en su organización espacial.

Lynch (1960) identifica que la configuración urbana percibida por las personas que en ella habitan y transitan, se constituye de forma gradual, siendo el tiempo esencial en ese proceso, además, reconoce cinco dimensiones en torno de las cuales se organiza la imagen de las ciudades: las vías, los caminos para desplazamientos; los límites, los contornos que crean delimitaciones; los barrios, espacios marcados por características más homogéneas y percibidas por las personas en sus diferencias e identidades; los puntos nodales, lugares de convergencia tales como plazas, cruzamientos y otros; y los marcos, puntos de referencias espaciales, que, independientemente de sus escalas, son marcados por sus especificidades y singularidades.

En el proceso de reconocimiento de las ciudades, Lynch (1960) demuestra que las personas forman mapas mentales que, atravesados por las dimensiones descritas anteriormente, también son marcados por sus experiencias e historias personales. Las técnicas de los mapas mentales (Lynch, 1960), también trabajadas por otros autores como Peter Gould y Rodney White (1974), ganan gran notoriedad en los estudios de percepción y pasan a ser utilizadas en diversos espacios además de los urbanos; se constituyeron como una de las estrategias más presentes para revelar el cotidiano espacial de los diferentes sujetos que habitan en la superficie terrestre.

En la actualidad, los mapas mentales presentan aplicaciones significativas en las investigaciones del campo de la percepción ambiental. Muchos trabajos de este tipo todavía utilizan los caminos trazados por esa propuesta y se presentan no solamente en la geografía brasileña sino también en otros espacios territoriales y campos de conocimiento. A pesar de que se han desarrollado nuevas perspectivas (mapas narrativos-Behnken, Zinnecker, 2010, mapas vivenciales-Lopes, 2012b, por ejemplo), los mapas mentales aún tienen presencia significativa en la actualidad.

En particular, los estudios de la Geografía de la Infancia emergen de esta forma, con interfaces en esos postulados, por donde se entrecruzan otros recortes, como el de género, edad y condición económica. Se preguntan cómo los niños de diferentes edades y que pertenecen a diferentes estratos sociales conciben, perciben y representan sus espacios.

Por otro lado, los finales de las décadas de los ochenta y los noventa fueron acompañados por un gran crecimiento en los estatutos políticos y legales que colocan a los niños como sujetos de derechos. La Convención sobre el Derecho de los Niños y muchos otros documentos (por ejemplo, el ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] [Estatuto del Niño y del Adolescente]) posibilitan otros estatutos para la infancia y extienden la idea del derecho del niño al espacio y, así, otro foco gana fuerza en los estudios de la Geografía de la Infancia: la noción de territorio, de espacio como derecho políticamente definido.

A pesar de no desaparecer los estudios anteriores, la noción de territorio parece ser más adecuada a esos nuevos trabajos, dado que es una categoría interpretativa, la cual cabe muy bien en las nuevas inquietudes y luchas que se establecen en torno de la infancia, pues, como lo expone Souza (1995, p. 78), “[...] el territorio [...] es fundamentalmente un espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder”.

Este momento está marcado por el surgimiento de revistas y periódicos específicos que involucran a los niños y a la Geografía de la Infancia, además, los diversos programas de investigación nacionales e internacionales, y financiamiento de gobiernos y órganos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), entre otros, dan al niño una atención especial, lo mismo que a su espacialidad.

Asociado a este debate, tenemos el crecimiento de otros debates que involucran a los niños, lo que también alimentó las

investigaciones en el campo de la Geografía de la Infancia. Por ejemplo, en 1990 se edita el libro *Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood* de Allan Prout, en coautoría de Allison James. Este material alinea una serie de proposiciones que deberían reconstruir las formas de concebir la infancia, en la óptica de los autores, tradicionalmente asentada en concepciones biologicistas, cuantificables y por edades; pasan a defender la infancia como una construcción social que debe ser comprendida con otras variables, tales como género, clase y etnia; y aun, en su condición de “agency”, o sea, de sujetos actuantes en la producción de la sociedad.

Estos propósitos serían revitalizados en un escrito del dinamarqués Jens Qvortrup (1993), quien retoma el tema que da nombre a su texto: *Childhood as a Social Phenomenon*, fruto de una investigación desarrollada en diversos países, y que apunta a un conjunto de tesis que serían fundamentos básicos de los estudios de la infancia. Los aportes de Qvortrup (1993) señalan la categoría generacional como fundamental, como una de las dimensiones centrales a ser considerada en la comprensión de la infancia y su vida en sociedad.

De esta forma, sí la infancia es una construcción social, una concepción sistematizada en diferentes sociedades, ella presenta una dimensión que es plural, pues no es posible hablar de una sola infancia, sino de la pluralidad de sociedades que cubren la superficie terrestre; existe una pluralidad de infancias que se configuran. Localizar, mapear, describir e interpretar esas infancias son también puntos pertinentes a los estudios de dicha Geografía.

Así, los postulados conocidos sobre la infancia como una construcción social y plural, se reflejan en el entendimiento de su dimensión espacial, puesto que las infancias pasan a ser lugares destinados a los niños y que se materializan en formas de paisajes en las diferentes sociedades.

De este modo, la dimensión de Paisajes de Infancia (Lopes, 2009) se define como las formas como las sociedades construyen

materialidades destinadas a los niños en los diferentes espacios, sobre todo en los espacios urbanos y en la noción de Territorios de Infancias (Lopes y Vasconcellos, 2005), donde los lugares dados, vedados, las transgresiones espaciales, pasan a tener gran relevancia en las investigaciones de la Geografía de la Infancia.

Sin embargo, a pesar de su perspectiva y la propuesta de romper con el movimiento cartesiano y racional, los estudios acabaron por privilegiar mucho la dimensión cognitiva en la aprehensión y construcción de las nociones espaciales, cuyos desdoblamientos influenciaron y continúan influenciando otros campos, como la Cartografía y la Educación.

En el área de educación, se ha promovido la reestructuración de los currículos para las áreas de Geografía y de Historia en las primeras series de Educación Básica, bajo el rótulo de Estudios Sociales, Ciencias Sociales. Se organiza un proyecto educativo para esas áreas que aún está presente, fundamentado en la concepción de espacio más lejano al más cercano, noción que se tradujo en las siguientes realidades/espacios que deberían ser estudiados por los alumnos distribuidos por todo Brasil, independientemente de sus inserciones cotidianas. Se constituye así una propuesta que, no obstante presentar variaciones, tiene como base la siguiente lógica espacial: se parte del aula (considerado el espacio más cercano), después la escuela (a fin de cuentas el aula está en la escuela), después el barrio de la escuela, el barrio de los alumnos, el municipio, el estado, el país, el continente, hasta llegar al mundo (el espacio más alejado de todos nosotros).

Un área que acabó creciendo a la sombra de estos trabajos fue la Cartografía para niños y escolares, cuyos trabajos llevaron a la organización de muchos productos (como un *Atlas*) para los niños de diferentes edades, además de la organización de eventos y congresos, como el Congreso Brasileiro de Cartografía para Niños y la organización de un concurso internacional denominado: “Premio Bárbara Petchenik de Mapas Infantiles”, a partir de la creación de la Comissão de Cartografia e Crianças do ICA (International

Cartography Association); son trabajos aun fuertemente influenciados por las perspectivas piagetianas.

Los estudios más recientes en el rubro han intentado traer contribuciones de la teoría histórico-cultural de Vigotski y de sus colaboradores (diversas obras) para el área de la Geografía de la Infancia. Dicha teoría fue constituida en Rusia después de la revolución, en un momento de organización de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y teniendo a Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev y Alexander Romanovich Luria como sus representantes más conocidos; el grupo, liderado por el primer autor, busca sistematizar otra forma de concebir al ser humano y su propio desarrollo.

Con lo anterior, se reconoce que el proceso de humanización se constituye en la interfaz establecida entre la filogénesis (la historia de una especie animal), la ontogénesis (desarrollo del individuo dentro de la especie), la sociogénesis (la cultura de un grupo), lo que hace que cada fenómeno de desarrollo sea singular (microgénesis), tornando nuestras experiencias únicas en experiencia colectiva. De esta manera, Vigotski y sus colaboradores (diversas obras) crean un nuevo estatuto en la Psicología y construyen un marco teórico que rompe el espacio de aquel momento e influencia para muchas otras generaciones de investigadores. La tesis de esos autores trajo nuevas formas de mirar a los niños y sus infancias, inclusive en el área de la espacialidad, fuertemente dominada por la dimensión cognitiva, como ya señalamos en otros pasajes de este texto.

Por último, un mayor reconocimiento a la recientes traducciones, accesos e intercambios de investigación entre grupos de la teoría histórico-cultural, está permitiendo ampliar el pensamiento de esos autores en el país, llegando aún de forma tímida, a la Geografía y a los Estudios de la Infancia en esa área; pero ya es posible detectar en los anales de los eventos y revistas, trabajos que apuntan hacia esa perspectiva.

Hasta aquí, hemos intentado traer un panorama general de la Geografía de la Infancia como área de investigaciones y estudio, con

la certeza de que muchas otras investigaciones ocurrieron y continúan ocurriendo. Esperamos, sinceramente, haber contribuido a una mayor comprensión de la importancia de la Geografía y de la inmensa posibilidad de sumar a los Estudios de los Niños e Infancias, en la demandante defensa de que el espacio geográfico es un componente significativo en la formación humana.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2007). A crise na educação. En H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp. 221-247). São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Beaujeu-garnier, J. (1971). *Geografia da População*. São Paulo, Brasil: Nacional/EDUSP.
- Behnken, I. y Zinnecker, J. (2010). Narrative landkarten-ein verfahren zur rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter lebensräume. En B. Friebertshäuser, A. Langer y A. Prengel (hrsg.), *Handbuch qualitative forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft*. Weinheim y München: Juventa Verlag.
- Buttimer, A. (1982). Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. En A. Cristofolletti (org.), *Perspectivas da Geografia* (pp. 165-193). São Paulo, Brasil: Difel.
- Claval, P. (2003). A evolução recente da geografia cultural francesa. *Geosul*, 35 (18), 7-25.
- Corrêa, R. (1995). Espaço, um conceito-chave da geografia. En I. Castro, P. Gomes y R. Corrêa (orgs.), *Geografia: conceitos e temas* (pp. 15-47). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- Gould, P. y White, R. (1974). *Mental maps*. Londres, Inglaterra: Penguin Random House.
- Lopes, J. (2012a). Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância. En J. Lopes y D. Andrade (orgs.), *Infância e Crianças: lugares em diálogos*. Cuiabá, Brasil: EduFMT.
- Lopes, J. (2012b). Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico. *Revista Educação em Foco*, 151-161.
- Lopes, J. (2009). A criança e sua condição geográfica: contribuições de geografia da infância. *O Social em Questão*, XX (21/1), 109-122.
- Lopes, J. (2008). É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. En T. Vasconcellos (org.), *Re-*

- flexões sobre infância e cultura* (p. 57). Niterói, Brasil: EDUFF.
- Lopes, J. y T. Vasconcellos. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora, Brasil: FEME/UFJF.
- Lowenthal, D. (1982). Geografía, experiencia e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. En A. Cristofolletti (org.), *Perspectivas da Geografia*. São Paulo, Brasil: Difel.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Piaget, J y Inhelder, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Prout, A. y James, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. (1993). *Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomeno"*. Euro-social Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, (47), 11-18.
- Tuan, Y. (1982). Geografía Humanística. En A. Cristofolletti (org.), *Perspectivas da Geografia*. São Paulo, Brasil: Difel.
- Tuan, Y. (1980). *Topofilia*. São Paulo, Brasil: Difel.
- Vygotski, L. (2012). *Obras escogidas-IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución.
- Vigotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia (Márcia Pileggi Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.

Quinta Parte
**HORIZONTES SUR-SUR, BRASIL-ARGENTINA:
ENCUENTROS CON NIÑOS Y JÓVENES: ESPACIOS
DE POSIBILIDAD**