



# Ceremonias mínimas en la formación psicológica desde la perspectiva de los derechos de infancia

## Minimum ceremonies in psychological teaching from the child rights perspective

Rossana Blanco

Instituto de Psicología de la Salud  
Universidad de la República  
Facultad de Psicología

rblanco@psico.edu.uy

### Citación recomendada

BLANCO, Rossana (2016). «Ceremonias mínimas en la formación psicológica desde la perspectiva de los derechos de infancia». En: InterCambios, Vol. 3, n.º2.

### Resumen

*Este artículo tiene por objetivo la reflexión acerca de los desafíos de la enseñanza desde la perspectiva de los derechos de infancia (sustentada en la Convención de los Derechos del Niño) en la formación de grado en psicología. A partir del análisis de actos de enseñanza y aprendizaje en el aula conceptualizados como ceremonias mínimas, se reflexiona acerca de las representaciones sobre la infancia que expresan los estudiantes, así como sobre las prácticas psicológicas. Se sostiene que la perspectiva de derechos de la infancia, con la consiguiente concepción del niño y del adolescente como sujetos de derecho, interpela y cuestiona las prácticas profesionales y académicas de la psicología. La perspectiva de derechos de infancia implica transformaciones en la formación psicológica que impactan tanto en el grado como en el posgrado. Este trabajo se ocupa de subrayar ciertos énfasis y nudos que deben ser tenidos en cuenta para la incorporación de la perspectiva de derechos de infancia en la formación de grado en psicología.*

### Palabras claves:

enseñanza, psicología, derechos de infancia.

### Abstract

*This article aims to reflect on the challenges of teaching the child rights perspective (supported by the Convention on the Rights of the Child) in the formation of psychology degree. From the analysis of acts of teaching and learning in the classroom conceptualized as minimum ceremonies reflects on the representations on children expressing students as well as psychological practices. It is argued that the child rights perspective with the consequent conception of children and adolescents as subjects of law challenges and questions the professional and academic practices of psychology. The child rights perspective involves transformations in psychological training that impact both the degree and postgraduate studies. This paper deals with stress certain emphasis and knots to be considered for the mainstreaming of child rights in training degree in psychology.*

### Keywords:

teaching, psychology, child rights.

## Introducción

*La posibilidad de interrogarnos resulta, en todos los casos, el primer paso de cualquier estrategia para pensar.* (Minnicelli, 2008: 3)

**E**n este trabajo se pretende reflexionar acerca de algunas circunstancias y obstáculos que se presentan en la docencia universitaria de grado en la carrera de Psicología de la Universidad de la República a la hora de enseñar y aprender acerca del quehacer psicológico y los derechos de infancia.

A partir del año 2013, la Facultad de Psicología implementa el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP), nueva estructura curricular que incorpora innovaciones conceptuales-metodológicas orientadas a la articulación de saberes de la psicología con otras disciplinas y la promoción del psicólogo en la investigación y producción de conocimiento.

En el nuevo plan de estudios, la perspectiva de derechos, el enfoque de género, la formación en políticas públicas pasan a ser parte de los contenidos obligatorios en la formación de grado. A su vez, el plan propone una lógica de construcción de itinerarios de formación basada en los intereses e interrogaciones de los estudiantes que se vehiculiza en una oferta de seminarios y pasantías optativas. En estos es posible profundizar los contenidos obligatorios de la cursada.

Este escrito propone compartir experiencias surgidas en el ejercicio de la docencia en seminarios del quinto semestre que tienen por objeto el diálogo entre conceptualizaciones de niñez y adolescencia desde la perspectiva del psicoanálisis, la psicología y las ciencias sociales con la doctrina de la protección integral. A partir de esta experiencia, se pretende interrogar acerca de los actos de enseñanza y aprendizaje necesarios y posibles para una formación psicológica que incorpore la perspectiva de derechos de infancia. Se sustenta en que los modos de incorporar estas perspectivas en la formación de grado merecen considerarse objeto de atención e investi-

gación.

En este caso, se pretende explorar e identificar estos actos de enseñanza y aprendizaje con el auxilio de la metáfora de las *ceremonias mínimas* (Minnicelli, 2008). Se procederá a contextualizarlos dentro de los procesos históricos y sociales que involucran tanto a los niños, niñas y adolescentes como a los sujetos implicados en la formación en psicología.

### Contextualización histórica de la formación universitaria en psicología

La formación universitaria en psicología recorrió varios caminos a lo largo del siglo xx en Uruguay. A mediados del siglo, surge en la órbita de la Facultad de Medicina una formación fuertemente asociada a la infancia y a la clínica, el curso de Psicología Infantil. Paralelamente, se crea otro centro de estudios, la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias, que cubre un espectro más amplio que incluye al psicólogo como investigador.

La dictadura militar (1973-1985) supondrá la intervención de la Universidad, con la clausura por dos años del curso de Psicología Infantil y el cierre definitivo de la licenciatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias. En el año 1978, la intervención universitaria abre la Escuela Universitaria de Psicología, que opera en el campo de la transmisión del psicodiagnóstico dentro de los parámetros de la medicalización.

La salida de la dictadura deja a una Universidad herida, con magras asignaciones presupuestales y descenso de la calidad académica del plantel docente. Las universidades privadas hacen su aparición. A su vez, se da una proliferación de la matrícula. Los tiempos posdictatoriales fueron también de apuesta a la formación en psicología, con la creación del Instituto de Psicología único y la implementación del Plan 1988, que tiene por objetivo articular distintos saberes de la disciplina mediante el trabajo integrado de diversas figuras académicas.

La implementación del PELP a partir del año 2013 trae novedades que hacen a la incorporación de contenidos provenientes de las ciencias sociales y de las ciencias básicas, junto con herramientas de investigación, en una malla curricular semestralizada y basada en el sistema de créditos.

Esta breve contextualización histórica de la Universidad y la formación psicológica universitaria remite a los procesos sociohistóricos que atraviesa Uruguay en un marco regional de convulsión social. Desde la docencia universitaria es pertinente interrogarse acerca de la forma en que estos procesos históricos impactan en los modos de concebir la infancia y sus implicaciones en la formación disciplinar.

### Encuadre y ceremonias mínimas

El encuadre de trabajo del seminario se enuncia como la posibilidad de escuchar e intervenir. Escuchar es dar cabida a la palabra del otro y registrar los impactos que genera interiormente. ¿Genera acuerdo, desacuerdo, irritación? ¿Trae recuerdos, asociaciones con la propia experiencia? Intervenir es generar una acción a partir de esa escucha: hacer una pregunta, discrepar, señalar un punto en particular, traer el aporte de un autor respecto al tema planteado. En esta práctica de formación en psicología universitaria en una perspectiva de los derechos de infancia, se proponen algunas intervenciones desde el lugar docente que toman la forma de preguntas que en principio «todos pueden contestar». Tales preguntas indagan en las representaciones que los estudiantes traen acerca de los tópicos a tratar. En este caso, las preguntas serán dos: la primera, *¿qué es un niño?*, y la segunda, *¿qué significa escuchar a un niño?*

Es interesante observar cómo la explicitación de la escucha y la intervención en tanto acto suponen en numerosos casos un instante de silencio entre los estudiantes.

Minnicelli (2013) plantea las *ceremonias mínimas* como un dispositivo

socioeducativo y/o clínico-metodológico que posibilita intervenciones tanto en la tarea de investigación como sobre aquello estereotipado o indiferenciado. Sostiene que la vida escolar y social en su cotidiano transcurrir ofrece una multiplicidad de pequeños actos y rituales que se caracterizan por su estereotipia y hacen a la cristalización de un modo inalterado de dar sentido y operar sobre lo que se dice y lo que acontece. La autora expresa que dichos como «esto siempre fue así» o «hagas lo que hagas, nada cambiará» remiten a un orden naturalizado e inalterable en el que *nada es posible*. Minnicelli (2013) recalca que la contracara de esta impotencia es la omnipotencia y discrecionalidad del *todo es posible*, ya que *si nada es posible, todo es posible* (p. 44). Estos modos de mirar y de nombrar tienen la capacidad de congelar a los sujetos sobre los que recaen. Minnicelli (2013) señala que en ciertos espacios habitados por niños estos son investidos de una cualidad de maldad aun antes de tener la oportunidad de que algo distinto se despliegue, y que de modo especular los niños suelen responder justamente desde ese lugar, corroborando eso que les ha sido asignado de forma ritualizada y discrecional.

Con el fin de intervenir e investigar sobre estos fenómenos, Minnicelli propone la metáfora de *ceremonias mínimas*. Si cada hecho condensa diversos modos de interpretación, *las ceremonias mínimas* operarían interrogando la posibilidad de inaugurar otros decires frente a aquello que se presenta encriptado y encapsulado y no cesa de repetirse. Las *ceremonias mínimas* suponen la inauguración de otros modos posibles de decir y de hacer, y en este sentido inscriben otra legalidad posible en la trama subjetiva e intersubjetiva. Frente a aquello que se presenta inexorable y ritualizado, o en su defecto dominado por la discrecionalidad e indiferenciación del vale todo, *las ceremonias mínimas* suponen la instalación de la escritura de la ley, que instituye límites y cultiva condiciones de subjetivación.

En síntesis:

- se instituye discurso en y por ceremonias mínimas;
- se desarticulan discursos encriptados en y por ceremonias mínimas;
- se analizan discursos y prácticas docentes, profesionales, jurídicas y sociales en y por ceremonias mínimas (Minnicelli, 2013: 55).

En este caso, el encuadre de trabajo (definido a partir de la escucha y la intervención) se transforma en *ceremonia mínima* como marco simbólico para el desarrollo de una tarea (Minnicelli, 2013). La tarea de escuchar e intervenir en el espacio de formación invoca otros planos: el de escuchar e intervenir con la infancia, así como reflexionar sobre las prácticas institucionales y profesionales que sobre ella operan.

#### *Ceremonia mínima 1: ¿Qué es un niño?*

A partir de esta pregunta, se busca la expresión de otros decires posibles acerca de la infancia y las prácticas asociadas a ella. Decires que «agujereen» el terreno del sentido común (una forma de llamar a lo obvio) y den condiciones de posibilidad para transformar aquello investido como inamovible («esto es así y no tiene vuelta»).

Las ceremonias mínimas toman en este contexto el modo de *diálogos en el aula*. Se comienza, luego de la explicitación del encuadre (planteado como *ceremonia mínima*), con una pregunta: *¿Qué es un niño?*

Luego de un primer momento de quietud, los estudiantes comienzan a hablar y los niños son «seres en desarrollo», «que necesitan cuidados», «que necesitan una familia, educación». También son «frágiles», «inocentes», «tienen un pensamiento particular». En menor medida aparece el niño pobre, el niño abandonado, maltratado.

En otra oportunidad, se les pide que lo imaginen, es niño o niña, es alto, pequeño, gordo, flaco, viste así, habla de tal modo, tiene un nombre, una

edad, etcétera. En algunas oportunidades, la consigna incluye la producción gráfica de *un niño* en pequeños subgrupos. Es una producción colectiva y negociada que debe tener como producto ese grafismo.

La pregunta inicial *¿Qué es un niño?* se despliega y titubea a partir del signifiante niño y habilita a decir, a imaginar, a dibujar *niños*. A punto de partida del deslizamiento del signifiante *niño* a *niños*, se hace posible comenzar a mover supuestos hegemónicos sobre la infancia y comenzar a hablar acerca de infancias diferenciales sobre las cuales se han construido discursos y prácticas que corren por líneas paralelas.

En estas producciones de los estudiantes, *la leyenda sobre la infancia* (Minnicelli, 2013) que predomina es la de *los niños filiados y escolarizados*. Los niños son hablados desde el conflicto edípico, lo fraterno, el vínculo con el aprendizaje y la escuela, la actividad lúdica, la violencia entre pares. Los niños necesitan límites, los psicólogos deben realizar abordajes que contemplen a la familia y a la escuela. Esta leyenda funciona como una especie de *historia oficial* de la infancia e instala también una *infancia modélica a partir de la cual otras infancias solo pueden ser desviación*.

Operación del pensamiento que se inscribe en el *pensamiento de lo Uno*: en torno a la diferencia se construye la identidad. Ana María Fernández (2009) sostiene que en este punto se anudan tres cuestiones centrales del pensamiento de la Modernidad: la diferencia como lo *no idéntico*, en la cual esto último solo puede ser pensado como negativo de lo idéntico; la diferencia como *lo otro*, en un sentido de extranjería que lo construye como amenazante y por lo tanto descalificable e inferior, y la diferencia como rasgo de *identidad*, que asume un valor de totalidad por el cual el sujeto denominado diferente queda definido.

Sin embargo, preguntar *¿qué es un niño?* es una interrogación *que todos sabemos responder* y que por lo tanto tiene un carácter de obviedad. En

estos seminarios de formación universitaria en psicología, el carácter de obviedad de discursos y prácticas merece el acto de interpelación.

Interpelación que toma el modo de un *señalamiento* (no siempre esta intervención surge del lugar docente, puede surgir también del propio grupo): «estamos hablando de los niños que tienen una familia, que van a la escuela, que tienen casa, comida; ¿qué pasa con los niños que están en los semáforos, que suben a los ómnibus y te entregan tarjetitas?».

Los niños en *situación de calle* no pueden ser capturados en la leyenda de la escuela y la filiación. La *infancia de la pobreza*: 44,7 % de los niños y adolescentes vivían bajo la línea de pobreza en el año 2004 (Vigorito y Amarante, 2007); esto conlleva pensar la niñez con otras palabras, porque su historia es otra. Es necesario instalar en el aula de formación universitaria en psicología el concepto de *minoridad*.

Sin embargo, el desconcierto y la pregunta también se despliegan: «¿cómo es posible que cuando me preguntan *qué es un niño* lo que me sale es el niño de la familia y la escuela, si veo todos los días a estos otros niños?». Estas comunicaciones de sorpresa se expresan también cuando se presentan resultados de investigaciones realizadas por el Poder Judicial en casos de abuso y explotación sexual de niños, niñas y adolescentes. Como si ese desamparo de los niños *a la vista de todos* en las calles, y las crónicas rojas que los presentan heridos o muertos en los informativos de horario central no pudieran *hacer decir* sobre el horror existente en la vida cotidiana de los sujetos infantiles. La leyenda (negra) de la minoridad recorre otros pasadizos institucionales y discursivos que la alejan de las leyendas de infancia de la escuela y de *living* (Costa y Gagliano, 2000).

La noción de representaciones sociales (Moscovici, 1981, citado en Denegri *et al.*, 2010) alude a conceptos, declaraciones y explicaciones producto de la interacción cotidiana que equivalen a mitos y sistemas de creencias sobre distintos aspectos de

la vida. Según Moscovici, se generan a partir de procesos de *anclaje* (categorización y nombramiento de los objetos) y *objetivación* (transformación de entidades abstractas en algo concreto). Las representaciones sociales de la infancia, según este enfoque, se constituyen como relatos míticos en los cuales *se cree*.

Estas cristalizaciones son modos de instituir la infancia, de nombrarla y categorizarla. Las infancias se instituyen en forma permanente en el orden del lenguaje a lo largo de la historia. Llyod de Mause (1982) presenta, mediante diversos estudios, formas diferenciales en los modos de tratar y maltratar a la infancia en distintas sociedades y épocas. Ariès (1987) propone una invención de la infancia fruto de la Época Moderna. En este sentido, es posible arriesgar que en la actualidad el paradigma de la protección integral es un contexto que pretende comenzar a escribir sobre los sujetos infantiles en tanto sujetos de derecho.

Bustelo (2012) afirma que la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989) convierte a los niños, niñas y adolescentes en sujetos de las ciencias del derecho y que esta dimensión es de momento la más importante, porque «implica la resignificación de las luchas y la renovación de los lenguajes asociados a la Infancia» (p. 2). El autor expresa que, más allá de los planteos de la CDN, la relación entre adultez e infancia es «la más formidable asimetría histórica» (p. 3), ya que a la infancia en su totalidad (más allá del lugar de hijos o alumnos) le es asignado un lugar en la cultura que la sitúa de manera incuestionable como subordinada y dependiente. En el esquema de Bustelo (2012), la adultez y la infancia forman parte de una polaridad que se presenta en opuestos. A la infancia le corresponden la naturaleza, el juego, la incompletud, la incompetencia, la vulnerabilidad, la obediencia, la minoridad, entre otras asignaciones. A la adultez, la cultura, el trabajo, la completud, la competencia, la fortaleza, la autoridad, la mayoría. A partir de un proceso lineal (pero pautado por

una institucionalización secuenciada), la infancia se transformará en adultez. El modelo de ser humano es el del adulto, por lo cual se lo llama *modelo adultocéntrico*.

Se hace necesario, indica Bustelo (2012), establecer una «crítica frontal contra las teorías de la dependencia infantil» (p. 5) y su carácter hegemónico. Incluye el aporte de Jen Qvortrup (2001, citado en Bustelo, 2012)), quien propone un *enfoque estructural* para pensar la infancia. De este se desprende que la infancia es una instancia particular, específica y permanente dentro de la estructura social, no una fase; es una categoría histórica, intercultural y social, atravesada por las condiciones de la división del trabajo y los modos de dominación predominantes, por lo cual es una categoría compleja. La asignación de minoridad la hace pasible de acciones y análisis que la marginalizan.

### *Ceremonia mínima 2: ¿Qué significa escuchar a un niño?*

El artículo 8 del Código de la Niñez y la Adolescencia en Uruguay (2004) expresa:

Todo niño y adolescente goza de los derechos inherentes a la persona humana. Tales derechos serán ejercidos de acuerdo a la evolución de sus facultades, y en la forma establecida por la Constitución de la República, los instrumentos internacionales, este Código y las leyes especiales. En todo caso tiene derecho a ser oído y obtener respuestas cuando se tomen decisiones que afecten su vida.

*¿Qué significa escuchar a un niño?* Pregunta que pretende instalar en el aula de la formación universitaria en psicología una interrogación sobre la *escucha* dedicada a la infancia. Esta interrogación pretende una reflexividad sobre las prácticas de escucha y los modos de respuesta que tienen lugar en la tarea de los psicólogos en los diversos ámbitos profesionales en los que se juega la palabra de un niño. El texto del Código sostiene la legalidad del orden jurídico y entra en diálogo

con los quehaceres profesionales. En este punto, Minnicelli (2008) se interroga: *¿Cuál es el vínculo entre las prácticas profesionales y las formas de gobierno entre los hombres?* Esta pregunta dispone a la reflexión entre los dispositivos jurídicos e institucionales y las posibilidades de desplegar unas prácticas que se llevan a cabo en pequeños espacios de la vida cotidiana de los niños.

Minnicelli (2008) plantea al respecto:

Sostendremos que, por «ceremonias mínimas» se puede acotar la lejanía de lo macrosocial, que produce como efecto impotencia e incapacidad para hacer frente a la complejidad de variables que atentan contra las condiciones de subjetivación, recuperando márgenes posibles de intervención profesional, rescatando las posibilidades de sujeción de lo humano a la cultura, haciendo de lo dicho otros decires (p. 1).

Planteadas estas tareas, se formula desde el lugar docente una pregunta: *¿cuáles serían esas situaciones que afectan la vida del niño?* Sucede entonces que comienzan a expresarse situaciones tales como con quién vive un niño cuyos padres se divorcian, la elección de actividades culturales y deportivas... luego se va concluyendo esa lista y surge otra interrogación: *¿qué situaciones no afectarían la vida del niño?* Esta transformación de la pregunta (en ocasiones efectuada desde el lugar docente y en otras a partir de la participación de los estudiantes) sitúa al niño *como un sujeto que tiene algo que decir sobre lo que acontece en su propia vida y a un adulto que tiene que ver qué hace con ello.*

En este sentido, es posible plantear que el paradigma de la protección integral es un nuevo marco desde el cual hacerse una pregunta antigua y siempre presente: ¿en qué modos circula la palabra entre los adultos y los niños? Es por lo tanto profundamente removedor y provoca debate porque toca las propias experiencias de los estudiantes en tanto niños que fueron y en tanto adultos que son. Se expresan opiniones y experiencias que hacen a la imposición autorita-

ria de la palabra adulta, a las pocas oportunidades de expresarse que tienen los niños, a la no validación de su palabra «por ser niño». A su vez, se manifiestan tanto sentimientos de sospecha hacia la palabra del niño y a sus posibilidades de decir dada su inmadurez como de alarma por el lugar de la voz de los adultos en tanto educadores en el marco del paradigma de la protección integral.

Así, se plantea la pregunta: *¿Qué significa escuchar a un niño en la práctica de la psicología?* En este punto se discuten cuestiones como la posibilidad de los niños pequeños de hacerse entender y se actualizan debates como la posibilidad de realizar práctica clínica con ellos. En este sentido, cabe destacar el tema de la confidencialidad y los modos en que esta se conjuga con las entrevistas de devolución a los adultos responsables del niño y con los contenidos de un informe psicológico. A su vez, la figura del niño como *sujeto de consulta* abre la interrogación sobre su lugar como *sujeto de derecho*: derecho a ser preguntado si sabe por qué está en consulta psicológica, qué motivos cree que lo trajeron a esa instancia, qué dice sobre ellos, si desea tener encuentros con un psicólogo, cómo se siente con ello, derecho a ser escuchado y tenido en cuenta incluso si dice que no está de acuerdo en asistir a consulta.

## Conclusiones

La formación universitaria en psicología se encuentra ante el desafío de enseñar sobre los sujetos infantiles en tiempos de derechos de infancia. Como explica Minnicelli (2013), tiempos de derechos de infancia en una sociedad de mercado y consumo.

Como sostiene Bustelo (2012), el paradigma jurídico de la protección integral implica una resignificación de los lenguajes y las prácticas asociados a la infancia. En este sentido, es preciso leer y volver a leer los

cuerpos conceptuales que dicen sobre ella; entre ellos, los propios de la psicología, que ha ubicado sus objetos y sus prácticas mucho más en la leyenda de la niñez que en la leyenda de la minoridad.

Fundamentalmente, los principios sostenidos por la CDN otorgan un estatuto de ciudadanía a niños, niñas y adolescentes, y ese es un atributo tradicionalmente adulto. No puede menos que ser removedor e interpelante. En la opinión de Dolto (1990), pensar al niño como un igual es escandaloso para el adulto: los niños, niñas y adolescentes son unos recién llegados al mundo de la ciudadanía. El paradigma ejercido por la CDN es controversial y también resistido, porque pone en entredicho esa «formidable asimetría histórica» de la que escribe Bustelo (2012).

Estos escándalos y controversias se hacen presentes en la formación de grado de la psicología universitaria cuando se pretende enseñar sobre la niñez y la adolescencia en una perspectiva de derechos y cuando se señala y se piensa sobre las profundas desigualdades que hacen a este grupo poblacional. Desigualdad que hace al niño y al menor, al niño consumidor y al niño consumido.

La pregunta es: si la Modernidad produjo leyendas de minoridad y leyendas de niñez, ¿estos tiempos actuales de democracia y de mercado permitirán escribir una leyenda de derechos de infancia y unas prácticas profesionales e institucionales coherentes con ella?

En la enseñanza universitaria de la psicología estas preguntas son sustantivas. La psicología ha tenido un papel protagónico en la construcción del sujeto infantil y adolescente, papel que la interpela y le demanda respuestas acerca de los avatares vitales de estos sujetos. La formación de grado es una instancia fundamental para instituir actos de interpelación acerca de las representaciones de la infancia que obturan la posibilidad de concebirla en una perspectiva de derechos.

---

## Referencias bibliográficas

- ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BUSTELLO, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría*. Trabajo presentado en el V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina, 15-19 de octubre del 2012.
- COSTA, M. y GAGLIANO, R. (2000). Las infancias de la minoridad. En DUSCHATZKY, S. (comp.) (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- DENEGRI, CABEZAS, SEPÚLVEDA, DEL VALLE ROJAS, GONZÁLEZ y MIRANDA (2010). Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Liberabit*. 16 (2). Lima.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, políticas y transdisciplina. *Nómadas*. Universidad Central, 30: 22-33, abril. Colombia.
- MAUSE, Lloyd de (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- MINNICELLI, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen: Universidad Nacional del Camahue*. Año 10, n.º 5, Argentina.
- (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- VIGORITO, A. y AMARANTE, V. (2006). *Pobreza y desigualdad en Uruguay*. Instituto Nacional de Estadística.

## Documentos

- Código de la Niñez y la Adolescencia (2004). Disponible en <<http://archivo.presidencia.gub.uy/ley/2004090801.htm>>.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP) (2013). Disponible en <[http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/plan\\_de\\_estudio\\_de\\_la\\_licenciatura\\_en\\_psicologia\\_2013.diariooficial.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudio_de_la_licenciatura_en_psicologia_2013.diariooficial.pdf)>.
-

