



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre
Pensamiento, Cultura y Sociedad

Niñeces, vida política y la (re)construcción del tejido
comunitario en contextos de violencias

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctora en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad

Presenta
Patricia Westendarp Palacios

Dirigido por:
Dra. Claudia Abigail Morales Gómez

Co- dirigido por:
Dra. Nubia Cortés Márquez

Dra. Claudia Abigail Morales Gómez
Presidente

Dra. Nubia Cortés Márquez
Secretaria

Dr. Eduardo Solorio Santiago
Vocal

Dra. Gialuanna Enkra Ayora Vázquez
Suplente

Dr. Emiliano Duering Cufré
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Enero, 2025
México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciatario no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

 **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario.

 **NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).

 **SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

A Luca.

(Mi niño de hoy, la persona de siempre)

Agradecimientos

Gracias de todo corazón a las niñas y a los niños con quienes trabajé, gracias por compartir su tiempo, sus palabras y sus sueños. Gracias a las maestras y a la directora de la escuela, por abrir sus puertas y por enseñarme que existen personas comprometidas con las niñezes, dispuestas a aprender de ellas y de ellos.

Gracias a Alex y a Luca, por ser mi hogar, nuestra casa en permanente construcción, por ser mi nave de aventuras. Gracias Alex, por impulsarme siempre a ser mejor persona y a romper mundos. Gracias Luca, en cada risa, en cada salto, en cada juego, me enseñas que la vida es movimiento, y que vale toda la alegría vivirla.

Gracias mamá y papá por su apoyo incondicional y por su ejemplo. Papá, por siempre creer en mí y hacer que también yo crea en mí. Mamá por tu fortaleza, tu ejemplo, por transmitirme esa pasión por las letras y las palabras, por tu compañía y ayuda amorosa para que el camino de la maternidad y lo profesional fuera más llevadero. A Mariana y Pancho, mis hermanos, gracias por seguir creciendo juntos.

Gracias al sínodo de esta tesis, por darme la oportunidad de tener un espacio de diálogo-compañero y por compartirme su experiencia. Gracias Claudia por tu guía, tu acompañamiento, por la libertad que me procuraste para abrir preguntas y reflexiones. Gracias Nubia por tu entrañable compromiso, por ser luz en la academia. Gracias Gialu por tu lectura atenta, por el apoyo incondicional y por tu compromiso sentipensante con las niñas y con los niños. Gracias Emiliano por tu generosidad para compartir espacios de encuentro y reflexiones colectivas. Gracias Lalo por tu amabilidad, por tu interés genuino en este trabajo.

Gracias María Elena Meza por tu cariñosa solidaridad, por la confianza que tienes en mí y por compartir generosamente tu trabajo. Gracias por recordarme la potencia del apoyo mutuo y de aprender juntas.

Gracias a las y los docentes y a mis compañeras/os estudiantes del DEIPCS, por los aprendizajes y los encuentros. A Katia, a Magnolia y a Gerardo, gracias porque pude volver a reír en el salón de clases, como cuando era niña.

Gracias a mis compañerxs del área de Psicología Social por seguir siendo, a pesar de todo, un espacio de construcción y de esperanzas. A mis colegas, gracias por su apoyo solidario para poder realizar este proyecto. A mis compañerxs estudiantes, gracias por lo que aprendemos juntxs en clase.

Gracias a las y los compañeros de la Red REIR, por ser motor de esperanzas y ejemplo de lucha incansable por construir otros mundos con las niñas y con los niños.

Gracias a mis amigas y amigos de vida que siempre han estado aquí, sosteniendo proyectos, espantando miedos y contagiendo sonrisas.

Gracias a la Universidad Autónoma de Querétaro por el apoyo que me brindó para realizar este programa de doctorado, por ser mi espacio de trabajo y de construcción de posibilidades.

Índice

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo 1. Política de niñez y la subjetividad política de las niñas y los niños	40
1.1 La generación como concepto central para pensar la niñez	41
1.1.1 Adulcentrismo: la construcción de la infancia hegemónica	43
1.1.2 Las niñez: una mirada caleidoscópica frente al adulcentrismo	47
1.1.3 Colaboración intergeneracional: coordenadas frente al adulcentrismo ¿en un mundo sin adultos?	51
1.2 Puntos de partida para comprender la subjetividad política	57
1.2.1 Sujeto y subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural	57
1.2.2 La configuración de la subjetividad de las niñas y los niños	60
1.2.3 La subjetividad política de las niñas y los niños	63
1.3 Las niñas y los niños como sujetos políticos	66
1.3.1 Políticas de infancia: la Convención de los Derechos del Niño	68
1.3.2 Política de infancia orientada al sujeto: una mirada crítica sobre los derechos de las niñas y los niños	70
1.3.3 La relación entre la política y las niñas y los niños	75
1.3.4 Hacia una política de niñez	80
Capítulo 2. El contexto de la experiencia de investigación con las niñas y los niños	91
2.1 Trazos de las niñez mexicanas del 2022	92
2.2. Trazos de las niñez queretanas del 2022	96
2.3 Niñez mexicanas como sujetos de derecho: ¿posibilidades reales para la participación? ..	100
2.3.1 Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)	102
2.3.2 Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro (LDNNAEQ)	107
2.4 Postura de las autoridades gubernamentales respecto a las niñas y los niños en México ..	110
2.5 La escuela: el espacio que abrió las puertas a la experiencia de investigación	114
2.5.1 Sobre las familias de las niñas y los niños de la escuela	122
2.5.2 Hiperrealizados, rezagados, intermitentes e inexistentes: las niñas y los niños de la escuela desde la mirada de las personas adultas	126
2.5.3 Principales problemáticas de las niñas y los niños según las personas adultas: entre las redes, el exceso de información y los problemas de carácter	138
Capítulo 3. Quiénes son las niñas y los niños desde sus voces	149
3.1 Las niñas y los niños en su vida cotidiana: la escuela, hacerse pato y ayudar a sus papás ..	151
3.2 Las niñas y los niños dicen qué les gusta hacer y a quiénes admiran	155
3.2.1 El juego y los videojuegos	160
3.2.2 Las niñas, los niños y las redes socio-digitales: entre los youtubers, tiktokeros, raperos y el K-pop	171
3.3. La vibra, el ruido, la contaminación y los rateros: lo que no les gusta a las niñas y los niños de sus casas, la escuela, el lugar en donde viven y de su país	186
3.3.1 Hacer mandados, las tareas y la inseguridad: lo que no les gusta a las niñas y a los niños ..	190
3.4 ¿Cómo vemos a los otros? Relación de las niñas y los niños con las personas adultas	199
Capítulo 4. Las posibilidades de las niñas y de los niños de incidir en sus vidas cotidianas	210
4.1 Significados de poder, política y participación	211
4.1.1 Política	212

4.1.2 Poder	216
4.1.3 Participación.....	222
4.2 La participación como toma de decisiones: temas sobre los que las niñas y los niños pueden decidir.....	228
4.3 Sobre los acuerdos de convivencia construidos en el taller	236
4.4 Sobre sus propuestas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños	242
Capítulo 5. Niñeces, violencias y paces	257
5.1 Coordenadas epistémicas para leer las violencias y la paces	258
5.1.1 Las violencias adultistas.....	261
5.1.2 Los vínculos comunitarios y los efectos de las violencias en el tejido comunitario	263
5.1.3 Paces y la paz imperfecta	266
5.1.4 Subjetividades políticas, paces imperfectas y poder	268
5.2 Los vínculos comunitarios de las niñas y de los niños	271
5.3 Posicionamientos sobre las violencias	286
5.3.1 Definiciones y contextos de violencias según las niñas y los niños	287
5.3.2 Sentipensares sobre las violencias.....	291
5.3.3. Golpes como juego: ¿violencia física?.....	296
5.4 Proyecciones sobre las paces.....	300
5.4.1 Las paces para las niñas y los niños	301
5.4.2 Propuestas para las paces	304
5.4.3 Practicando las paces imperfectas: resolver conflictos de manera noviolenta	308
5.5 Posibilidades de acción en la (re)construcción de vínculos comunitarios.....	316
Reflexiones finales	322
Referencias	339
ANEXOS.....	360

Índice de Tablas

Tabla 1. Lo que más les gusta jugar a las niñas y a los niños.	162
Tabla 2. Descripción de los videojuegos más mencionados por los niños y las niñas.....	165
Tabla 3. Personajes que más admirar las niñas y los niños de sexto grado.	174
Tabla 4. Personajes de anime que admirar las niñas y los niños.	184
Tabla 5. Quiénes pueden hacer política según las niñas y los niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.	213
Tabla 6. Percepción sobre el poder para cambiar las cosas que no les gustan a las niñas y los niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.	217
Tabla 7. Definiciones de participación en niñas y niños de segundo, cuarto, quinto y sexto grado de primaria.	222
Tabla 8. Información sobre los acuerdos para una buena convivencia en el Taller.....	237
Tabla 9. Propuesta de clasificaciones de la violencia según Sanmartín (2010).	261
Tabla 10. Tipos de relación de las niñas y los niños.	273
Tabla 11. Relaciones de confianza de las niñas y de los niños.	274
Tabla 12. A quién solicitan ayuda las niñas y los niños.....	274
Tabla 13. Definiciones de violencia de las niñas y los niños.	287
Tabla 14. Definiciones de paces de las niñas y los niños.....	302

Índice de imágenes

Imagen 1 Publicación de Facebook sobre la prohibición de castigos corporales en Jalisco. Fecha de publicación: 12 de septiembre 2020.....	107
Imagen 2 Niño de cuarto grado presentando su dibujo con ayuda de sus familiares en sesión virtual.	132
Imagen 3 Relato de vida cotidiana. Niño sexto grado.....	153
Imagen 4 Relato de vida cotidiana. Niña sexto grado.....	153
Imagen 5 Relato de vida cotidiana Niño quinto grado.....	154
Imagen 6 Dibujo de niña cuarto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.	156
Imagen 7 Dibujo de niño cuarto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.	157
Imagen 8 Escrito de niña quinto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.....	158
Imagen 9 Escrito de niño quinto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.....	159
Imagen 10 Personajes del videojuego Free Fire: Orion, Petrona y Misha. Fuente: Página oficial del videojuego.....	170
Imagen 11 Dibujo de niño sexto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.	191
Imagen 12 Dibujo de niñ sexto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.	197
Imagen 13 Dibujo de niño de sexto grado sobre qué es el poder. Fuente: Westendarp (2023)	218
Imagen 14 Dibujo de niño de cuarto grado sobre qué es el poder. Fuente: Westendarp (2023)....	219
Imagen 15 Dibujo qué es para mí la participación. Niña quinto grado.....	223
Imagen 16 Dibujo qué es para mí la participación. Niña quinto grado.....	225
Imagen 17 Dibujo qué es para mí la participación. Niña sexto grado.....	226
Imagen 18 Dibujo qué es para mí la participación. Niño sexto grado.	227
Imagen 19 Cartel sobre acuerdos de convivencia, cuarto grado.	238
Imagen 20 Cartel sobre acuerdos de convivencia, cuarto grado..	238
Imagen 21 Cartel sobre acuerdos de convivencia, sexto grado.....	239
Imagen 22 Cartel sobre acuerdos de convivencia, sexto grado.....	239
Imagen 23 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.....	244
Imagen 24 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.....	245
Imagen 25 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.....	245
Imagen 26 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.....	246
Imagen 27 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.....	252
Imagen 28 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.....	252
Imagen 29 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.....	253
Imagen 30 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.....	253
Imagen 31 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.....	254
Imagen 32 . Niño cuarto grado. Actividad “Mis lazos”.....	276
Imagen 33 Niña sexto grado. Actividad “Mis lazos”	276
Imagen 34 Niña cuarto grado. Actividad: “Mis lazos”.....	281
Imagen 35 Niña cuarto grado. Actividad. “Mi red de apoyo”.	284
Imagen 36 Niño cuarto grado. Actividad: “Mis lazos”.....	285
Imagen 37 Actividad. “Moldear el enojo”. Grupo sexto grado.....	295

Resumen

El adultocentrismo ha generado una cultura de exclusión hacia las niñas y los niños invisibilizando sus aportes y negando su capacidad de incidir en sus propias vidas y en asuntos de interés común. Esto crea una visión hegemónica de infancia que desconoce la diversidad de formas de vivir la niñez y de participar en sus vidas cotidianas. Por lo que el objetivo de esta tesis es comprender la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños en contextos de violencias, partiendo de una mirada con las niñeces y desde la política en relación. Mediante sus narraciones, indagamos sobre los contextos que habitan, sus identidades, sus posicionamientos y proyecciones frente a los mundos adultos y frente a las violencias. Asimismo, sostenemos que las niñas y los niños en México viven en contextos enmarcados por entramados de violencias, donde las violencias expresivas de la llamada “guerra contra el narco” se imbrican con violencias estructurales y culturales que inciden en sus vidas. Trabajamos a partir de una mirada interdisciplinaria, desde el método cualitativo y a través de técnicas participativas y lúdicas con grupos de niñas y niños de 9 a 12 años de edad, en una primaria pública del centro de la ciudad de Querétaro. Como posibilidades de negociación de su posición de sujetos encontramos: el cuidado y apoyo que brindan a sus grupos de semejantes, acciones noviolentas para resolver conflictos, su rol como prosumidores en el uso de las nuevas tecnologías de información, la capacidad de creación a través del juego, la resignificación de roles de género, así como la identificación de una mejor posición frente a las personas adultas, al valorar la provisión económica y los cuidados que éstas les brindan. Se concluye que un enfoque de la construcción del sujeto en la vida cotidiana, una mirada con las niñeces, el co-protagonismo infantil y la colaboración intergeneracional son elementos que favorecen el despliegue de la subjetividad política de las niñas y los niños, mejoran su posición social y pueden (re)construir vínculos comunitarios que busquen una vida libre de violencias para las niñeces.

Palabras clave: adultocentrismo, niñeces, política en relación, subjetividad política, violencias.

Abstract

Adultcentrism has generated a culture of exclusion towards children, making their contributions invisible and denying their capacity to influence their own lives and issues of common interest. A hegemonic view of childhood that ignores the diversity of ways in which children experience childhood and participate in their daily lives is thus created. Therefore, the objective of this thesis is to understand the configuration of the political subjectivity of girls and boys in contexts of violence, starting from a perspective of childhoods and related politics. Through their narratives, we investigate the contexts they inhabit, their identities, their positions, and projections in relation to adult worlds and violence. Girls and boys in Mexico live in contexts framed by a web of violence, where the expressive violence of the so-called ‘war on drugs’ is intertwined with structural and cultural violence that affects their lives. The research is carried out from an interdisciplinary perspective, using a qualitative method and participatory and playful techniques with groups of children aged 9 to 12 years old, in a public primary school in the center of the city of Querétaro. As possibilities for negotiating their position as subjects we find: the care and support they provide to their peer groups, non-violent actions to resolve conflicts, their role as prosumers in the use of new information technologies, the capacity for creation through play, the resignification of gender roles, as well as the identification of a better position vis-à-vis adults, by valuing the economic provision and care they provide them with. It is concluded that a focus on the construction of the subject in everyday life, a childhood approach, child co-leading roles and intergenerational collaboration are elements that favor the unfolding of children’s political subjectivity, improve their social position and can (re)build community links that seek a life free of violence for childhoods.

Key words: Adultcentrism, childhoods, related politics, political subjectivity, violence.

Introducción

La Tierra no dejará de ser nuestro hogar porque no sea el centro del Universo; no lo era y no lo es, pero es nuestro hogar. Así igual; tampoco los adultos deben dejar de cuidar a sus ancianos y criar a sus hijos. Solo que frente a nosotros tenemos a alguien que se experimenta tan pleno en su presente y casi sin antes ni después de su momento como nosotros.

Siente lo mismo: su presente lo es todo, y no porque sea niño o viejo, sino porque está en su tiempo, viviendo la solidez tangible del presente.

Hace falta un Copérnico existencial.

La vida adulta plena de facultades no es el centro de la existencia humana y no todo se prepara para ella o se aleja declinando de ella. El eje de la existencia es el presente de cada uno y a la vez está en algún inimaginable punto del tiempo, del que todos nos alejamos, en una danza de órbitas y órbitas de burbujas de tiempo.

- Luis Pescetti

El argumento central del proyecto sostiene que las niñas y los niños son sujetos políticos capaces de incidir en sus espacios cotidianos de vida. Asimismo, por su condición etaria, viven en condiciones de subordinación y en una menor posición social respecto a otros grupos de edad, esto provocado por el adultocentrismo y los entramados de violencias que intersectan dicha condición de edad con otros posicionamientos como el género, la clase, la etnia, entre otros. Podría decirse entonces que las niñas y los niños tienen potenciales de acción limitados para mejorar esta posición social y para contribuir a la solución de contextos de violencias.

No obstante, proponemos que a través del estudio de la subjetividad política es posible aproximarse a la vida política de las niñas y de los niños, aún en contextos que no son favorables para ellas y ellos, así como en acciones que remiten a ámbitos de su vida cotidiana. Por lo que la tesis propone abordar la política como relación y observar las acciones que constituyen los hilos que pueden configurar otros vínculos sociales más justos e igualitarios para las vidas de las niñas y de los niños. Así, los aportes de este trabajo buscan contribuir al fortalecimiento del tejido comunitario, centrándonos en una mirada intergeneracional que busque no reproducir lazos que perpetúen la dominación hacia las niñas y los niños.

Esto no podría realizarse sin una crítica al adultocentrismo y a la cultura de exclusión configurada hacia las niñeces, donde es necesario descentrar la mirada adulta como referente exclusivo para leer el mundo, reconocer las capacidades de las niñas y de los niños, así como nuestros sesgos que impiden dicho reconocimiento. Lo anterior resultó imprescindible para procurar espacios de investigación que busquen valorar las experiencias de las niñas y de los niños, afirmando su condición de edad, de género, de clase, en su rol como estudiantes, como

prosumidores en las redes socio-digitales, así como habitantes de un contexto nacional donde los entramados de violencias se han acrecentado en las últimas décadas del siglo XXI.

Así, la pregunta guía que planteamos en este proyecto refiere a cómo construyen las niñas y los niños sus subjetividades políticas en contextos de violencias. Esto conlleva el cuestionamiento sobre las acciones, los espacios cotidianos y los espacios públicos en donde construyen dichas subjetividades, así como los ámbitos de posibilidad con los que las niñas y los niños cuentan para constituirse como sujetos políticos. Proponemos las siguientes tramas para comprender la configuración de sus subjetividades políticas a través de sus narraciones: el contexto de sus experiencias, la identidad, los posicionamientos y las proyecciones sobre temas que les afectan. Así, situamos esta reflexión en los sentidos que estas narraciones conllevan en la (re)construcción de vínculos comunitarios en contextos de violencias.

Referimos a un *entramado de violencias* como el contexto de violencias que se vive en el país – a raíz de la llamada “guerra contra el narcotráfico”- así como a las violencias que viven las niñeces en sus espacios de vida cotidianos. Por lo que indagamos sobre las narrativas que las niñas y los niños construyen respecto a las violencias, las paces y la (re) construcción de los vínculos comunitarios, tomando los escenarios de violencias como un ejemplo que permite comprender la subjetividad política de las niñeces. En este sentido, las reflexiones teóricas y la información generada con las niñas y los niños estarán mayormente referidas a esta configuración de las subjetividades políticas y no al tema de las violencias.

Asimismo, partimos de una mirada que concibe a las niñas y los niños como sujetos políticos, como personas capaces de construir significados y posicionamientos sobre el mundo que les rodea, así como personas con posibilidad de transformar sus realidades (Alvarado et al., 2015). Optamos por no usar el término de infancia para separarnos de un enfoque que concibe a los niños como incapaces de hablar (Corominas, 1987), carentes de madurez y de aportes valiosos para la sociedad.¹ Así, empleamos los términos de niñez y de niñeces en plural, para hablar de la diversidad de significados y producciones construidas socialmente respecto a las formas de ser niña y de ser niño, esto permite reconocer las múltiples y heterogéneas maneras de habitar la niñez, según condiciones de género, edad,

¹ Sin embargo, retomamos los términos de *niñez*, *infancia* e *infancias*, según son empleados por las y los distintos autores referidos en el texto.

clase, etnia, diversidad funcional, lugar de residencia, identidades y orientaciones sexo-genéricas, entre otras. Por lo que hablar de *niñeces concretas* (Brinkmann, 1986) posibilita una mejor comprensión de las niñas y de los niños con quienes trabajamos, pertenecientes a una escuela primaria pública, ubicada en la delegación centro de la Ciudad de Querétaro, en México. Cabe señalar que, si bien el término de *niñeces* también es utilizado para referir a la niñez trans y no binaria, en este documento hablamos solamente de niñas y de niños, ya que en el trabajo de campo realizado nadie refirió a una identidad sexo-genérica distinta a la cisheteronormativa.²

De igual manera, entendemos a las y los niños como toda persona menor de 12 años como lo establece la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en México (LGDNNA, 2014). Si bien esta Ley señala que a partir de los 12 años serán considerados adolescentes, en este trabajo estimamos que es pertinente hablar de niñas y niños, ya que la población con la que trabajamos comprende entre los 9 y 12 años de edad recién cumplidos.

Por otra parte, la escritura del texto en primera persona constituye un ejercicio de reflexividad para visibilizar las condiciones de producción de conocimiento, ya que busca dar cuenta de la conciencia de la investigadora respecto a su persona y sus condicionamientos políticos y sociales, como pertenecientes al proceso de construcción de conocimiento (Guber, 2001). Asimismo, consideramos que la narración en primera persona contribuye a que las y los lectores conozcan las posiciones desde las que se escribe, desmitificando los procesos de estructura en la investigación social (Richardson en Wiesenfeld, 2000). Como lo plantea Montenegro (2001) utilizo la primera persona en singular (*yo*) para dar cuenta de antecedentes personales y elementos de mi trayectoria, y en el resto del documento empleo la primera persona en plural (*nosotros*) para referir a los diálogos colectivos y a las voces que acompañan el trabajo.

Cabe señalar también que la extensión de esta introducción responde a la necesidad de explicitar con claridad el proceso de la investigación en cuanto a la problemática propuesta desde un abordaje interdisciplinario, así como los puntos de partida teórico-epistémicos empleados. Igualmente, caracteriza a las niñas y a los niños con quienes investigamos y da cuenta del proceso de trabajo de campo realizado.

² Aunque en el taller alguien respondió en un cuestionario la opción de “Otro” al preguntar cómo se identifican, no logramos conocer quién lo dijo, tampoco hubo más referencias a esta identificación a lo largo de las sesiones ni en los demás cuestionarios que realizaron.

Las niñeces en esta investigación

En este apartado referimos a las niñeces concretas que participaron en el Taller de Cultura de Paz (que será explicado posteriormente). Si bien en el Capítulo 2 ahondamos sobre el contexto y en quiénes son las niñas y los niños que formaron parte de la investigación, aquí hacemos una caracterización de ellas y de ellos para lograr una mejor comprensión sobre el tema estudiado.

De acuerdo a la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2022a) en el 2020 las niñas, niños y adolescentes (NNA) constituyan el 30.4% de la población total del país (38, 247,958 personas). Para el 2022 el 45.8% de esta población vivía en condiciones de pobreza, presentando porcentajes significativos de carencias en acceso a la salud, la seguridad social y los servicios básicos en sus viviendas. Igualmente, en este año se registró un rezago educativo del 11.6%, esto es importante de considerar ya que en 2022 las niñas y los niños comenzaron el regreso a la presencialidad escolar, tras el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19.

Por otro lado, las niñas y los niños han experimentado también las consecuencias de las violencias que vivimos en el país. Para el 2021, de la población entre los 0 y 17 años de edad fueron contabilizados 257 feminicidios y 859 homicidios dolosos en contra de varones. De esto cabe señalar que en las mujeres es mayor la tendencia a sufrir violencia física y sexual en comparación con los varones. Sobre el tema de desaparición, el 17% de las más de 100 mil personas desaparecidas en el país, son NNA siendo notorio que, quienes viven en condiciones de pobreza y marginación, son más vulnerables al reclutamiento por parte del crimen organizado y a la trata de personas (REDIM, 2022c).

En el caso de Querétaro, en el 2020 el 29.6% de la población (700mil personas) estaba constituido por NNA (REDIM, 2022a). En 2022, 27.4% de esta población vivía en condiciones de pobreza. Lo anterior es un porcentaje menor a la tendencia nacional, no obstante, constituye un número significativo de niñas y niños que pueden verse limitados en el desarrollo de sus capacidades. Respecto al rezago educativo, en este mismo año se presentó un 12.7%, siendo un porcentaje más alto que la tendencia nacional, así, Querétaro ocupaba en 2022 el lugar número 15 con mayor rezago en el país.

Sobre el tema de las violencias, en 2021 se registraron 2 feminicidios, 25 homicidios dolosos en contra de varones y 2 en contra de 8 mujeres, de entre los 0 y 17 años. Al igual que la tendencia nacional, se observa un mayor número de casos de violencia física y sexual en contra de las mujeres. Si bien, los casos de violencias documentados contra NNA en la entidad son menores a los datos generales en el país, es importante considerar las experiencias que las niñas y los niños viven en esta entidad cuyos gobernantes se jactan de ser una las entidades más seguras en el país (REDIM, 2022a).

En este sentido, los casos que ocurren generalmente son ocultados o minimizados al referir que quienes ocasionan la violencia son personas que provienen de otros estados. De esto, es importante considerar los escenarios de violencias, sus efectos en las niñas y los niños de esta entidad, así como las percepciones que tienen al respecto. Ya que, aunque sean datos y situaciones que el gobierno pretende invisibilizar, la población vive sus efectos, por lo que es de importancia conocer los significados y sentidos que las niñas y los niños construyen sobre estas realidades.

De manera concreta, en este proyecto trabajamos con niñas y niños en el turno matutino de una escuela pública primaria de la delegación del Centro Histórico del municipio de Querétaro. Cabe señalar que el contexto escolar no fue el foco principal de la investigación, no obstante, posibilitó acercarnos a las niñas y los niños y conocer distintas experiencias que viven en este entorno y en otros espacios donde desarrollan sus actividades cotidianas. La escuela se encuentra en una zona urbana de muy baja marginación (USEBEQ, 2023a) y es una institución de alta demanda por su ubicación céntrica y por su buen nivel académico.

Se trabajó particularmente con grupos de primaria alta: de cuarto, quinto y sexto de primaria, con niñas y niños de 9 a 12 años de edad. Ellas y ellos provienen de colonias aledañas a la escuela y de otras colonias más alejadas, situadas cerca de parques industriales en la zona norte de la ciudad de Querétaro. A decir de la directora y de las docentes de la escuela, la mayoría de las niñas y de los niños son hijos empleados de empresas y de comerciantes. De estos últimos, algunas niñas y niños acompañan a sus familiares en sus puestos de trabajo, lo que les permite ser parte de la experiencia del trabajo con su familia. Asimismo, hay un alto porcentaje de niñas y de niños que pasan poco tiempo con sus padres y madres, debido a que éstos tienen que trabajar, pasando mucho tiempo solos o al cuidado

de otros integrantes de la familia. No obstante, según el trabajo de campo es notorio el interés por parte de madres y padres en participar en actividades escolares de sus hijos e hijas.

Las niñas y los niños con quienes trabajamos vivieron la pandemia ocasionada por el COVID- 19 y vivieron la experiencia de la educación a distancia, lo que generó consecuencias como el rezago escolar y dificultades para la convivencia. Asimismo, algunos estuvieron expuestos a situaciones de violencia al interior de sus casas durante el confinamiento. Por otra parte, las docentes también mencionan que las niñas y los niños destinan mucho tiempo al uso de los dispositivos móviles sin supervisión de alguna persona adulta, lo que ocasiona estar expuestos a diversos contenidos que no son adecuados para su edad.

Si bien, el regreso a las clases presenciales fue un reto para la comunidad educativa, las docentes comentan que esto representó algo positivo para las niñas y los niños en cuanto a la convivencia y comentan que, por lo general, el estudiantado ha mostrado interés en su formación académica y en el estudio.

A decir de las propias niñas y niños, disfrutan de realizar actividades deportivas y artísticas, jugar videojuegos, ver contenidos en sus dispositivos móviles, pasar tiempo y pasear con sus familias, y en el caso de las y los mayores, mencionan que les gusta estar con sus amigas y amigos. Destinan la mayor parte de su tiempo en ir a la escuela, estar en sus casas y en algunos casos, acompañar a sus familiares en sus espacios de trabajo.

Con los grupos que trabajamos es notoria la diferencia en cuanto a experiencias que viven las niñas y los niños en el espacio público y en las actividades domésticas que realizan en casa. En el caso de los niños, ellos mencionan que pueden salir a la tienda o a jugar con sus amigos, a diferencia de sus compañeras que expresaron que no les gusta ser niñas porque no pueden salir a la calle, ya que están expuestas a peligros como el hecho de que las roben o que sufran violencia sexual. Asimismo, hay más menciones por parte de las niñas respecto a que ellas cuidan de sus hermanos menores y realizan tareas de limpieza en casa.

Las niñas y los niños usan cotidianamente dispositivos móviles y muestran un buen manejo de estas tecnologías para jugar juegos en línea, ver videos en redes socio-digitales como *TikTok* y *Youtube* y comunicarse con otras personas. Así, participan de manera activa en los entornos digitales, siendo este espacio un lugar significativo de identificación e de interacción con otras y otros.

En suma, consideramos que las niñas y los niños con quienes trabajamos mostraron interés por los temas del Taller al participar de las actividades y reflexiones que propusimos. Así, damos cuenta de sus capacidades de formular opiniones, posicionamientos y propuestas sobre las realidades que viven. También, ellas y ellos mostraron sus inconformidades, al expresar que ciertos temas o la forma de abordarlos no les parecían interesantes o importantes, lo que demuestra las posibilidades de disenso con el mundo adulto y de posicionar sus puntos de vista, elementos clave para pensar en la colaboración entre generaciones.

La multidimensionalidad en el estudio de la subjetividad política de las niñas y de los niños³

Antes de explicitar la descripción del problema, es necesario referir cómo entendemos la multidimensionalidad del tema estudiado, misma que fundamenta la necesidad de un abordaje interdisciplinario. Trabajamos esta tesis desde la epistemología crítica propuesta por Zemelman (Retamozo, 2015). Zemelman (2001,2011) plantea una visión crítica de los fenómenos sociales lo que permite comprender la realidad de una manera no reduccionista y configurada por diversas áreas temáticas o disciplinares, él propone: el área psicocultural, el área económica y el área política. Así, los fenómenos sociales pueden ser concebidos como fenómenos multidimensionales, ya que las áreas que comprenden la realidad deben ser estudiadas en una dimensión macrológica y en una dimensión micrológica. A su vez, estas dimensiones remiten a los diferentes ritmos que tienen los fenómenos sociales, así como a sus distintas escalas espaciales, por lo que la complejidad es entendida como los diversos dinamismos y confluencias que provienen de la articulación de estas dimensiones. Al respecto, Zemelman (2011) propone la *reconstrucción articulada* como eje para estudiar la realidad en un determinado momento histórico y la trama de relaciones que la conforman en diversos momentos, planos y espacios.

Siguiendo al autor, el primer paso para la reconstrucción articulada es definir un eje de estudio (Zemelman, 2011), que en nuestro caso es la configuración de la subjetividad

³ La información de este apartado recupera elementos de un artículo de mi autoría publicado en 2022 por la revista Cienci@UAQ titulado: “Una mirada multidimensional del estudio de las acciones políticas de las niñeces”, volumen 5, número 2.

política de las niñas y los niños en contextos de violencias. Por lo que identificamos la necesidad de un estudio interdisciplinario en nuestro proyecto para aprehender la complejidad de este fenómeno social, entendiendo que las áreas temáticas o niveles de realidad no pueden ser abarcados por una disciplina en específico.

Andrade y Bedacarratx (2013) identifican la *historicidad* como una categoría imprescindible de la reconstrucción articulada, ésta invita a la razón a abrirse y pensar lo desconocido, ubicándose frente a la potencialidad. Esto es posible a través de un uso crítico de la teoría, que lleva a distinguir el pensar teórico del pensar epistémico (Zemelman, 2001). Así, el pensar teórico actúa desde contenidos preestablecidos y contiene una relación con la realidad externa. A su vez, el pensamiento epistémico se posiciona frente a la realidad mediante la pregunta y no tiene contenidos previos. Por lo que un pensar epistémico permite interrogar por los múltiples nombres que pueden tener las cosas y no sólo nombrarlas desde conceptos o nociones preconcebidas.

Por lo que en este proyecto proponemos la siguiente articulación entre dimensiones macro y micrológicas para comprender la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños a través de un pensamiento epistémico, cuyas categorías permitan comprender las vivencias y construcción de significados que realizan ellas y ellos en sus vidas cotidianas.

Dimensión macrológica de la subjetividad política de las niñeces

Siguiendo a Zemelman (2011) entendemos la dimensión macrológica en nuestro trabajo como los fenómenos de larga duración que enmarcan el estudio de la subjetividad política de las niñas y de los niños. Y la dimensión micrológica refiere a la actuación y articulación de las acciones de los individuos frente a la estructura social.

La dimensión macrológica sitúa los fenómenos sociales contextos sociales más amplios (Zemelman, 2011). En este caso, una visión hegemónica de la infancia y de la política nos permite comprender tensiones existentes en la configuración de la subjetividad política de las niñas y de los niños. Según Cussiánovich (2009a) las niñas y los niños, entre otros sectores sociales, fueron excluidos del pacto social moderno, mismo que fue configurado por varones y adultos, constituyéndose estos últimos en el sujeto universal de la

modernidad. Por lo que, a partir del siglo XVII, cuando surge la idea occidental de la infancia, se construye una cultura de exclusión hacia las niñas y los niños, la cual se extiende hasta la actualidad sustentada por instituciones como la escuela y la familia, principalmente.

Por otra parte, el adultocentrismo como sistema de dominio da cuenta de la construcción de discursos y prácticas excluyentes hacia las niñas y los niños a lo largo de la historia (Duarte, 2016). Así, las niñas y los niños no son tomados en cuenta en las decisiones que atañen a su vida cotidiana y se ven imposibilitados de incidir en sistemas institucionales como la escuela, el consumo, la política pública, el trabajo, entre otros (Duarte, 2016).

Al respecto, es relevante referir a los discursos y aproximaciones académicas que han sostenido esta visión hegemónica de la infancia. Como lo señalan Vergara et al. (2015) algunos enfoques de la psicología evolutiva, la antropología, la sociología, entre otros, han estudiado a las niñas y a los niños desde visiones naturalistas, esencialistas y sin historia, generando una idea de las niñas y los niños como peligrosos, no socializados y carentes de voz. Por lo que los pensamientos, ideas y propuestas de las niñas y de los niños, no son considerados importantes y menos, son tomados en cuenta por los mundos adultos. Esto constituye un desperdicio de experiencia sobre sus formas de ver el mundo y de actuar en él, reforzando la matriz adultocéntrica que presenta de forma pasiva respecto a la capacidad de producir conocimiento (Duarte, 2016).

En este sentido, se constituye una *infancia hegemónica* que refuerza la idea de dependencia total de las niñas y de los niños hacia las personas adultas y la actitud de prescindibilidad de los adultos hacia las niñas y los niños para pensar y actuar sobre temas de interés en común (Morales y Magistris, 2020). De esto, entendemos la hegemonía como la concepción de mundo de un grupo dominante frente a los otros (Gramsci en Acanda, 2002), en este caso de los mundos adultos frente a las niñas y los niños. Así, la idea de infancia hegemónica también desconoce las diferencias entre niñas y niños de acuerdo a condiciones de edad, género, raza, momentos socio-históricos específicos, entre otras.

Según Liebel (2016) son generadas políticas de infancia *para los niños sin niñez*, lo que significa el desconocimiento de las múltiples trayectorias y condiciones de las niñas y de los niños. A su vez, Morales y Magistris (2020) sostienen que este discurso fue institucionalizado por la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989), documento que no reconoce la diferencia entre las niñas y los niños y que plantea una visión de la niñez

únicamente como etapa que prepara a niñas y niños para la vida adulta, contribuyendo a reforzar el adultocentrismo y el patriarcado en nuestra sociedad. Aunque, es importante reconocer el cambio de paradigma que supuso la CDN en el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, existe un reto importante en la práctica para la constitución de ellas y ellos como sujetos en acto (Cussiánovich, 2009a).

Por otra parte, al hablar del estudio de la subjetividad política de las niñas y de los niños es necesario señalar la idea hegemónica de entender la política, que en este texto la entendemos como la instrumentalización de la política referida únicamente a la relación Estado-sociedad y en el ámbito del dominio (Arendt, 1997). Por lo que sólo las personas adultas y especializadas en el oficio del gobierno pueden hacer política, dejando fuera amplios sectores de la sociedad como son las niñas y los niños. Cabe mencionar las iniciativas por parte de las personas adultas en incluir a las niñas y a los niños en esta idea de política, como acciones que surgen desde sus propios puntos de vista buscando prepararlos para ser futuros ciudadanos, que en México significa ser mayor de edad una vez cumplidos los 18 años, pudiendo votar o ser votado como representante de un cargo público. Por lo que la política queda supeditada al voto y al ejercicio que hacen los partidos políticos en el gobierno.

Asimismo, en el estudio de la relación entre política y niñez, Kallio y Häkli (2011b) señalan la importancia que se ha dado al estudio de las niñas y los niños en este tipo de prácticas políticas lideradas por las personas adultas y de niñas y niños que participan en eventos “políticos” evidentes como son los movimientos sociales o conflictos armados. De ahí que existe una necesidad de ampliar la visión de política hacia la vida cotidiana de las niñas y los niños, ya que forman parte de relaciones de poder, construyen opiniones sobre el mundo que les rodea y negocian sus posiciones de sujeto frente a los otros. Esto lleva a proponer a ambos autores una politización de la vida cotidiana que dé cuenta de la dimensión política de la vida de las niñas y de los niños, lo que permite entender también los posicionamientos y proyecciones que construyen respecto a su entorno, como pueden ser los contextos de violencias.

¿Quiénes pueden hablar de las paces?

En este proyecto proponemos el estudio de la subjetividad política de las niñeces en las posibilidades y alcances de sus acciones en contextos de violencias. Consideramos que esta delimitación es pertinente respecto a la gravedad de los efectos de las violencias que vivimos en el país a raíz de la llamada “guerra contra el narcotráfico.”⁴ Asimismo, identificamos la pertinencia de esta propuesta de estudio en el hecho de que las niñeces han sido poco tomadas en cuenta en el debate sobre las violencias y más aún, en las propuestas para reconstruir los vínculos comunitarios.

Utilizamos el término de *entramados de violencias* (Macleod y Bastián, 2019) para referir a la interconexión que existe entre distintos tipos de violencia y para reconocer el papel que juega el Estado en el mantenimiento de las violencias, por negligencia o por comisión. Asimismo, es importante recuperar la distinción que realiza Azaola (2012) entre *las violencias de siempre* y a *las violencias de hoy*. Las violencias de siempre - o *everyday violence* (Scheppele Hughes en Bourgois, 2001)-, son formas de violencias cotidianas que han existido por años en territorios empobrecidos y las violencias de hoy, refieren a la espiral de violencia desatada por la “guerra contra el narcotráfico” en el país. De esta manera, las violencias de siempre no se encuentran necesariamente ligadas a la violencia desplegada en dicha guerra, pero pueden constituir condiciones que sostienen y reproducen este fenómeno. Aquí es importante resaltar que dentro de la definición de violencia consideramos la intencionalidad de generar un daño y el hecho de considerar como un objeto a la víctima que es dañada (Keane, 2000; Reguillo, 2012).

Sobre los efectos de estos entramados de violencias en las niñas y los niños, además de las estadísticas mencionadas anteriormente, encontramos que México “desde el año 2000 al cierre del 2019 alcanza cerca de 21 mil niñas, niños y jóvenes víctimas de homicidio doloso; más de 7 mil casos de niñez desaparecida.” (REDIM, 2019, p. 3). La REDIM (2020) contabilizó de enero a septiembre de 2020, el asesinato de 1,777 niñas, niños y adolescentes, lo cual se traduce en un promedio de 7 asesinatos diarios, de igual manera se registró para

⁴ Desde diciembre del 2006, en México vivimos una espiral de violencia producida por la llamada “guerra contra el narcotráfico”. Esta situación de violencias constituye a decir de algunos autores (Guevara, 2019; REDIM, 2011), un conflicto armado singular cuya especificación de acuerdo al derecho humanitario internacional no ha sido esclarecida por el gobierno mexicano. Por lo que este conflicto es un claro ejemplo de cómo distintos tipos y expresiones de violencias han impactado en las y los habitantes del país, y de manera particular en las niñeces.

este año un aumento del 13.5% en el feminicidio infantil. Para el 2022 fueron contabilizadas 16 desapariciones diarias entre los 0 y 17 años de edad (REDIM, 2022c). Igualmente, en 2011 fueron contabilizados aproximadamente 30 mil huérfanos y el mismo número de niños y niñas que participan en acciones del crimen organizado (REDIM, 2011).

Sobre la dimensión psicosocial (Aluna, 2017) de este entramado de violencias, es evidente la existencia del miedo y la desconfianza como formas predominantes de vínculos entre las personas, principalmente en quienes son víctimas directas de las violencias y violaciones de derechos humanos, pero también en quienes son testigos indirectos de estos hechos (Galtung, 2004). Para el caso de las niñeces, no es necesario que las niñas y los niños atestigüen directamente o vivan en territorios donde se libran enfrentamientos armados para presentar afectaciones psicosociales. Como lo señalan Quintana et al. (2015) ser testigos indirectos de violencias (escuchar noticias o relatos de hechos violentos, ver series televisivas que refieren al uso de drogas o armas de fuego) puede generar afectaciones psicológicas como el trastorno de estrés postraumático. A su vez diversas autoras y autores denuncian la desafiliación institucional que viven principalmente las juventudes mexicanas, la espectacularización de la violencia, así como la falta de referentes éticos; lo que constituye que distintos actores del crimen organizado se presenten como referentes identitarios atractivos para las niñas, niños y jóvenes (REDIM, 2011; Reguillo, 2012).

En este punto sostendemos que las niñas y los niños en México viven en contextos de violencias, aunque es evidente que no todos ellos viven los efectos con la misma intensidad o de manera directa. Sin embargo, creemos que es necesario resaltar la seriedad del tema, ya que en diciembre de 2023 se cumplieron 17 años de este conflicto en el país donde distintas generaciones de niñas y niños han crecido en este contexto de violencias. Martín- Baró (1990) señalaba que, a mayor duración de un conflicto armado mayores serían los daños en la población, por lo que las niñeces constituyen un sector prioritario de considerar.

La información anterior da cuenta de los daños que las violencias han generado en el tejido comunitario, el cual entendemos como los determinantes comunitarios, estructurales e institucionales que permiten la cohesión, y reproducción de la vida social (Mendoza y Atilano, 2016). Datos de la Consulta Infantil y Juvenil del 2015 y 2018 revelan que, a nivel nacional, menos del 50% de las y los encuestados (entre los 10 y 17 años) confían en sus vecinos y el 25% afirmó sentirse seguro en las calles (INE, 2017; INE, 2019), de lo que

podemos inferir que el entorno comunitario no es percibido como un lugar seguro. De las y los entrevistados entre los 14 y 17 años de edad, el 58.4% respondió que México no estaría mejor en unos años (INE, 2017), refiriendo a que la situación de violencias no mejoraría en el futuro.

Si bien no podemos hacer generalizaciones sobre los resultados de esta encuesta, son indicadores que nos presentan una idea general de lo que piensa y siente un amplio sector de niñas y niños en México sobre las posibilidades de paces en el país, resaltando la necesidad de abordar estos temas con ellos, y de construir alternativas ante las violencias.

Al respecto encontramos que desde iniciativas de gobierno y desde organizaciones de la sociedad civil, las voces y acciones de las niñeces no son tomadas en cuenta o se limitan meramente a un plano consultivo al hablar de las paces. Sobre la participación de niñas y niños en la Consulta Nacional y Foros de Escucha para la Construcción de la Paz y Reconciliación Nacional, la información que se dio en las notas periodísticas destacó las opiniones de las personas adultas minimizando los discursos de las infancias.⁵ Sobre estudios y propuestas de iniciativas encaminadas hacia la paz desde organizaciones de la sociedad civil (CMDPDH, 2019; Mendoza y Atilano, 2016), no encontramos de manera expresa la participación de las niñeces, el contenido de sus necesidades específicas o sus propuestas para la (re) construcción del tejido comunitario ante la guerra contra el narcotráfico.

La información anterior no agota el trabajo e iniciativas que existen respecto a la construcción de paz en el país, ni al trabajo realizado con las niñeces. La intención de mencionar estos datos es ilustrar la tendencia de excluir a las niñas y niños de los espacios de consulta, de la toma de decisiones y de la construcción de alternativas ante las problemáticas que aquejan a las niñeces y a la población en general. Así, consideramos que estos elementos abren interrogantes sobre la responsabilidad del daño y la responsabilidad de la reparación del mismo⁶. Si los mundos adultos han sido en gran medida responsables de promover las acciones de violencias, ¿no será tiempo de voltear a ver otros actores sociales

⁵ Antes de iniciar su mandato, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) propuso un Pacto de Reconciliación Nacional para “(...) avanzar en la reconstrucción del tejido social” (Página oficial, s.f.), realizando espacios de diálogo con víctimas de las violencias y con la ciudadanía en general.

⁶Partimos de una visión histórica y crítica de lo social, donde las problemáticas sociales obedecen principalmente a las desigualdades estructurales y culturales en los territorios concretos, así como a distintas relaciones entre los actores que inciden en su reproducción (Montenegro y Pujol, 2003). Lo que permite problematizar las violencias y sus posibles alternativas, más allá de una visión individualista que centre la responsabilidad y la atención del daño, exclusivamente en las víctimas y en los victimarios.

para construir alternativas a las violencias y (re)construir los vínculos comunitarios? ¿Qué piensan y qué sienten las niñas y los niños al respecto?

Así, en parte de este trabajo abordamos la posibilidad de las niñas y de los niños de proponer soluciones a conflictos de manera pacífica y de incidir en contextos de violencias. Esto como un ejemplo del despliegue de sus subjetividades políticas respecto a temas que les afectan y que pueden ser de su interés, asimismo como problemáticas que comparten en común con otras poblaciones.

Dimensión micrológica de la subjetividad de las niñas y los niños

Siguiendo con la reconstrucción articulada del tema de estudio, la dimensión micrológica hace referencia a la articulación de la vida cotidiana con los procesos macrosociales, por lo que habla de cómo se articulan los comportamientos y actitudes de los individuos frente a la estructura social (Zemelman, 2011). Asimismo, Zemelman (2006) plantea que esta dimensión permite interrogar por la constitución de los sujetos. En este sentido, es esta dimensión micrológica donde centramos la pregunta de nuestro trabajo al indagar por la configuración de la subjetividad política de las niñas y de los niños.

Cabe señalar que entendemos la subjetividad desde una perspectiva histórica y cultural de la psicología (González -Rey, 2013), donde la subjetividad es siempre social, ya que es construida en relación con los otros y a su vez, remite a la singularidad de los sujetos respecto a los colectivos a los que pertenece. Así, la subjetividad es entendida como la singularidad de los sujetos en acción. Lo anterior no significa un enfoque individualista de la subjetividad ya que, siguiendo a González-Rey (2013), se reconoce la condición existencial y subjetiva del hombre en relación.

Sobre la subjetividad política, el apellido de *política* acentúa el papel activo del sujeto reconociendo las tensiones en las posibilidades de acción de los sujetos frente a relaciones de subordinación. De esto consideramos que no existen subjetividades que no sean políticas, por lo que la intención de mencionar el término *subjetividades políticas* pone el énfasis de estudio en las posibilidades de actuación de los sujetos.

Por otra parte, Liebel (2006) propone avanzar en un enfoque de las *políticas de infancia*⁷ que reconozca a las niñas y los niños como sujetos sociales. Centrarse en los sujetos sociales reconoce la capacidad de acción de las niñas y de los niños y estaría encaminada a fortalecer las posibilidades de las infancias. La propuesta del autor conlleva reconocer la actuación política de los propios niños e interrogar las actitudes de la sociedad en su capacidad de aceptar y considerar sus acciones. En este sentido, nos sumamos a las ideas del autor sobre una política centrada en el sujeto social, no obstante, preferimos el término de sujeto político y enfocarnos en el tema de la política y del poder en la configuración de la subjetividad de las niñas y de los niños. Asimismo, proponemos hablar de una *política de niñeces* al considerar a las niñas y los niños como sujetos políticos y al verlos como interlocutores válidos para dialogar y actuar sobre problemáticas en común, así la política sería entendida en las diferentes acciones que despliegan en su vida cotidiana.

Esta política de niñeces parte de una visión de la política en relación como lo propone Arendt (en Morales, 2023). A decir de Bernstein (2015), los aportes de Arendt sobre la política hacen posible estudiar fenómenos y actores que han sido marginados tradicionalmente en el estudio de la política. De esto es importante mencionar casos que ilustran a las niñas y los niños como sujetos políticos, donde ellos opinan y actúan respecto a temas que les afectan.

Sobre niñas y de niños que participan en problemas sociales de incidencia global y local que afectan sus vidas⁸, encontramos los casos de niñas y niños activistas que actúan frente a distintas problemáticas como: el calentamiento global, la falta de oportunidades hacia las niñas y las mujeres y las violencias que viven en sus comunidades (Liebel y Gaytán, 2019). Asimismo, en el Sur Global existen movimientos de niñas y niños trabajadores organizados, quienes defienden el derecho de trabajar en condiciones seguras (Cussiánovich, 2009a; Liebel y Gaitán, 2019). Para el caso latinoamericano hay niñas y niños pertenecientes a pueblos originarios que participan de la vida colectiva de sus comunidades y asimismo, quienes forman parte de movimientos sociales más amplios donde el resto de sus familias también participan (Zibechi, 2008).

⁷ El término *política de infancia* señala las acciones del Estado y de la sociedad civil en la búsqueda del “mejor interés” de las niñas y de los niños (Liebel, 2006).

⁸ Los casos son mencionados con mayor detalle en el Apartado 1.3.3 La relación entre la política y las niñas y los niños.

Asimismo, distintas investigaciones muestran la capacidad de re-actuación de las niñas y de los niños en contextos de violencias en América Latina ya sea mediante la socialización de *experiencias compartidas* con otros actores de la comunidad, la construcción colectiva de narrativas de futuro (Medina, 2016; Rico, 2016), y a través de la recuperación de acciones que permiten hacer frente a la violencia como estrategias cotidianas que implican el uso de los espacios públicos y las formas de performar el ser niñas o niños en el contexto de conflictos armados (Echavarría y Luna, 2016). De igual manera, Girard (2006) destaca la capacidad que tienen los niños para interpretar las violencias que viven y establecer juicios al respecto de las relaciones que viven en su cotidiano. Por lo que estos trabajos abonan a una visión que va más allá de ver a las niñeces únicamente como víctimas o victimarios en los escenarios de violencias y también superan la visión de que los únicos que pueden construir las paces son los adultos.

De igual manera, referimos a la experiencia de niñas y niños en la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Investigaciones realizadas en América Latina y en España dan cuenta de cómo ellos colaboraron activamente en seguir las medidas y acciones que permitieron el cuidado y el mejoramiento de la vida en sus familias y comunidades (Medina y Sánchez, 2021; Martínez et al., 2020; Torres, 2021).

Situarnos en la dimensión micrológica del fenómeno que estudiamos requiere visibilizar a las niñas y a los niños como sujetos políticos que construyen realidades y que son capaces de construir alternativas ante problemáticas que comparten con otros grupos etarios. Esto implica el estudio de las interacciones del tema con la dimensión macrológica para comprender las posibilidades de que las niñas y los niños se involucren en asuntos públicos.

Poner el acento en subjetividad política de las niñas y de los niños es una posibilidad de pensar la (re)construcción de vínculos comunitarios en contextos de violencias, retomando las narrativas que las niñas y los niños construyen sobre los lazos que tejen con otros. Esto a través del concepto de *paz imperfecta* (Muñoz, 1998; y Jiménez, 2020) que da cuenta de la forma en que las personas han resuelto sus conflictos de manera no violenta y que visibiliza la diversidad de actores que pueden incidir en las paces a través de acciones que realizan en su vida cotidiana. Asimismo, parte de un enfoque conflictivo de la realidad, es decir, donde

no es necesario que no exista ninguna violencia o conflicto para hablar de la posibilidad para las paces.

Así, este enfoque en la vida política de las niñas y de los niños puede mostrar otras formas de pensar y de hacer vínculos comunitarios desde las voces y acciones de un sector que ha sido históricamente marginado de los debates públicos sobre las problemáticas sociales y de las posibilidades de su transformación.

Sobre el abordaje interdisciplinario en el proyecto

Para el estudio de las subjetividades políticas de las niñas y los niños en contextos de violencias, destacamos la importancia de un abordaje interdisciplinario desde prácticas de compromiso que permitan un amplio estudio de problemáticas tan acuciantes como las violencias y la invisibilización de los aportes de las niñeces, para generar líneas de acción pertinentes ante dichos problemas sociales (Follari, 2013; Pombo, 2013). Por lo que consideramos que es indispensable el cruce interdisciplinar como el préstamo de conceptos y métodos entre disciplinas (Klein, 2017).

Mi disciplina y formación de origen, la psicología social, me permite comprender elementos sobre la subjetividad política (Alvarado et al., 2012), los efectos psicosociales de las violencias (Aluna, 2017; Martín- Baró, 1990) así como la capacidad que tienen las personas para hacer frente a las problemáticas que les aquejan (Montero, 2004). No obstante, en los temas concernientes al estudio con las niñeces, la acción política, las paces y la (re)construcción del tejido comunitario; fueron necesarios otros enfoques disciplinares para tener un horizonte de comprensión más amplio sobre el tema.

Como punto de partida del préstamo de conceptos entre disciplinas, recuperamos aportes teóricos que sostienen las concepciones de niñez, de niñas y de niños, que guían el proyecto, mismas que provienen de reflexiones interdisciplinarias. En este sentido compartimos con Vergara et al. (2015) la identificación que hacen de los nuevos estudios sociales de la infancia como una mirada que reconoce la tendencia que tienen las niñas y los niños para reproducir relaciones sociales dominantes y que, a su vez, destaca la capacidad que tienen para modificar el mundo de la infancia. Por lo que estos estudios conciben a las niñas y a los niños como agentes sociales y consideran la multiplicidad de formas de la niñez.

Vergara et al. (2015) ubican los aportes de estos nuevos estudios con el surgimiento de los *childhood studies* en la década de los noventa del siglo XX, en Europa. Al respecto, Tesar (2016) menciona que los *childhood studies* se caracterizan por tener una apertura teórica, una naturaleza filosófica y por su interdisciplinariedad. Si bien Vergara et al. (2015) identifican a la antropología de la infancia y a la sociología de la infancia como precursoras de este campo de estudios, reconocen diversos aportes desde la historia, el trabajo social, la geografía, la psicología, la literatura, el trabajo social, la pedagogía, entre otras disciplinas. De esta manera, se concibe a la niñez como fenómeno complejo, por lo que un entendimiento propio de ésta requiere consultar distintos campos disciplinares (Alanen, 2012).

En el pensamiento sobre la infancia no es posible establecer una filiación única desde el punto de vista de las disciplinas, en tanto se trata de una temática que requiere la exploración de distintas dimensiones, que abre analíticas diversas y que se vincula en muchos casos con demandas de intervención política, social o educativa. La delimitación entonces de un campo de estudios sobre la infancia resulta de la convergencia de aportes que se generan dentro y en los bordes de las disciplinas. (Carli, 2017, pp. 44-45)

Siguiendo el rastreo que realizan Vergara et al. (2015) sobre los nuevos estudios sociales de la infancia en América Latina, las autoras mencionan que en esta región no existe una definición tan clara de este campo, a diferencia del contexto europeo. Sepúlveda (2021) menciona que, hasta la segunda década del siglo XXI, el estudio desde Latinoamérica sobre la infancia constituye una perspectiva en formación. No obstante, ella propone algunas características de este campo en la región: el contexto de desigualdad social y estructural que comparten niñas y niños de estos territorios, problematizaciones respecto al trato desigual y de discriminación que viven las niñas y los niños, la constitución de una pluralidad teórica respecto al estudio de la infancia y la tendencia de vincular investigaciones teóricas con la intervención social, y por último, la importancia de referir a la diversidad de experiencias que viven niñas y niños según la heterogeneidad de los contextos sociales que habitan, oponiéndose así a una visión hegemónica de niñez.

En suma, los aportes de estos nuevos estudios sociales de la infancia, principalmente los aportes latinoamericanos y desde una perspectiva crítica que resalta la capacidad de

agencia/actuación (Liebel, 2006; Martínez, 2019; Morales y Magistris, 2020; Pavez y Sepúlveda, 2019; Razy, 2018), nos ayudaron a construir la pregunta sobre la configuración de la subjetividad política de las niñas y de los niños con quienes trabajamos en esta investigación.

Dentro de estos mismos estudios encontramos trabajos que destacan el protagonismo de niñas y niños en organizaciones sociales e iniciativas acompañadas por otras personas adultas (Cussiánovich, 2006, 2009a; Liebel, 2013; Liebel y Saadi, 2012), lo que refuerza el papel activo que tienen en distintos temas que afectan sus vidas. No obstante, consideramos que una visión sobre la política y del poder en la vida cotidiana de las niñas y los niños extiende la mirada hacia otros fenómenos que no pasan necesariamente por su participación en organizaciones y movilizaciones sociales públicas. Por tanto, el diálogo con otros aportes teóricos fue relevante para comprender las posibilidades de acción que tienen en sus espacios cotidianos de vida, desde su posición de subordinación frente a los mundos adultos.

Así, recuperamos miradas sobre la política y el poder desde un enfoque relacional y más allá del vínculo Estado-sociedad y del enfoque de mando -obediencia. De esto, los aportes de Arendt (1993, 1997) sobre la acción política, desde la teoría política, fueron imprescindibles. De igual manera, recurrimos a la idea de la infrapolítica y de resistencia desarrollados por Scott (2000) desde el campo de la antropología y a la noción de contrapoder propuesta por Holloway (2005), a partir de la sociología en el estudio de los movimientos sociales.

En este sentido, desde mi campo de formación, que es la psicología social, el concepto de subjetividad política se propone como una forma de abordar esta política de la vida cotidiana de las niñas y los niños, donde a través de sus identidades, narraciones, posicionamientos y proyecciones que hacen sobre el mundo, podemos comprender las posibilidades de acción que tienen para incidir en sus realidades cotidianas (Alvarado et al., 2008). También, Guinzberg (1997) sostiene que el abordaje de la subjetividad requiere del estudio inter y transdisciplinar debido a la relación que existe entre la subjetividad y las dimensiones económicas, políticas y culturales de los fenómenos sociales, por lo que este concepto ha sido estudiado desde diversos campos como: la filosofía, la biología comparada, la psicología, el psicoanálisis, la psiquiatría, entre otros.

Por otra parte, para el abordar las violencias, las paces y la (re)construcción del tejido comunitario, recurrimos a trabajos desde la antropología y los estudios para la paz (Bourgois, 2011; Galtung, 2004; Jiménez, 2014) ya que hablar en plural de violencias y de paces, alude a la multidimensionalidad de los fenómenos (Zemelman, 2011). Esto al reconocer las diferentes dimensiones de las violencias y de las paces, así como los distintos efectos y responsabilidades que tienen los actores involucrados en dichas situaciones. Asimismo, encontramos vínculos entre la investigación para la paz (López, 2004b) y los aportes de Arendt (2006) sobre el concepto de poder, donde éste es entendido como noviolento y fundado en la persuasión.

Respecto al préstamo entre métodos (Klein, 2017) recuperamos técnicas y orientaciones metodológicas de la dimensión ético-política en el trabajo de campo, a partir de la antropología y de los nuevos estudios sociales de la infancia. Distintos autores y autoras mencionan la importancia del trabajo con niñas y niños desde metodologías cualitativas y participativas para comprender los significados que asignan a sus realidades, así como de actividades que sean familiares y que sean del gusto de ellos, como el juego y las actividades artísticas y creativas (Ortiz et al., 2012; Tortajada et al., 2020). Por lo que es de suma importancia recurrir a la pluralidad de técnicas y formas de comunicación con las niñas y los niños, atendiendo a sus temas de interés y al contexto donde desarrollan su vida cotidiana (Glockner, 2017).

Desde mi campo de formación en psicología comunitaria retomo la reflexión sobre las implicaciones ético-políticas (Montero, 2004) y afectivas en el trabajo comunitario, no obstante, fue necesario recuperar dichas reflexiones de manera particular con la población de niñas y de niños. Lo anterior para comprender nuestros propios sesgos como investigadoras y como personas adultas sobre sus vidas, asimismo, esta reflexión conlleva explicitar el uso y alcances de la información que vamos a producir con ellos, así como las formas de trabajo que proponemos para permitir que las distintas voces de las niñas y los niños sean escuchadas (Liebel y Markowska, 2020; Glockner, 2017; Tortajada et al., 2020).

Las categorías epistémicas del proyecto a la luz de la perspectiva generacional

En este apartado mencionamos los diálogos que orientaron la construcción de las categorías epistémicas de esta tesis. Si bien, recuperamos aportes teóricos y conceptuales que permitieran una mirada de las niñas y los niños como capaces de leer y transformar sus realidades, esto no significa que las autoras y autores que leímos coincidan en todos sus planteamientos o que los diálogos construidos estén libres de cuestionamientos y de mayores reflexiones.

De esta manera, desde una perspectiva generacional⁹, realizamos puntuaciones sobre el adultocentrismo, las niñeces, la configuración de la subjetividad política y la política de niñeces, para dar cuenta de algunas distinciones entre las y los autores que revisamos respecto a estas categorías centrales de la investigación, y a su vez, ampliar algunos cuestionamientos a la luz del propio trabajo de campo y del diálogo con académicos y colegas que acompañaron el proceso de investigación. A lo largo de la tesis volvemos sobre estas cuestiones para dar cuenta de su evidencia en el trabajo de campo y en otras ocasiones, para sostener las preguntas y posibilidades que dichas reflexiones generan en el estudio y trabajo con niñeces.

Un primer eje de reflexión refiere a la importancia del análisis situado del adultocentrismo. Como lo menciona Gaitán (2006) dentro de los estudios de la sociología de la infancia hace falta recuperar la perspectiva generacional. De esto, consideramos que son recientes los estudios que recuperan las incidencias del adultocentrismo en las relaciones entre niñas, niños y personas adultas (Morales y Magistris, 2020). En América Latina, esta recuperación se hace principalmente desde las reflexiones provenientes de la sociología de la juventud (Duarte, 2000). De aquí la importancia de continuar las reflexiones sobre el adultocentrismo centrándonos en el mundo de las niñas y los niños, población a la que se le asignaría aún menos agencia que a los jóvenes, desde el mundo adulto.

Asimismo, siguiendo a Gaitán (2006), es importante ampliar la reflexión de la perspectiva generacional a otros grupos etarios y no centrarla solamente en la relación niña, niño- persona adulta, ya que esto invisibiliza relaciones que tienen las niñas y niños con jóvenes y adultas y adultos mayores. Si bien en la tesis referimos principalmente a esta

⁹ La perspectiva generacional, según Duarte (2019), implica estudiar lo social a partir de las relaciones entre generaciones.

relación niña, niño- persona adulta, recuperamos también los casos en que personas de otras edades interactúan y construyen relaciones significativas con las niñeces.

Igualmente, sobre este análisis situado, consideramos que la perspectiva decolonial en el estudio de las infancias (Liebel, 2016) resulta de suma relevancia para plantear los trayectos del adultocentrismo en sociedades no occidentales, es decir, para pensar en estas otras experiencias de niñez que viven niñas y niños que pertenecen a pueblos originarios, que viven en entornos rurales y que trabajan. Desde una visión de infancia hegemónica, estas vivencias han sido negadas, invisibilizadas e incluso criminalizadas. Así, desde un enfoque decolonial y desde una mirada en plural de las niñeces, es posible comprender las (im)posibilidades en las vidas de estas niñas y niños. De esto, surge también la pregunta por las relaciones que establecen estas niñas y niños con las personas adultas en sus contextos, es decir por las incidencias del adultocentrismo en estos escenarios. ¿Estaremos hablando del mismo tipo de subordinación?¹⁰

Siguiendo la lectura de Duarte (2016) sobre el vínculo entre patriarcado y adultocentrismo, recuperamos los aportes de feministas comunitarias sobre el *entronque patriarcal* (Gargallo, 2014) que experimentan las mujeres de pueblos originarios producto de las relaciones de subordinación que vivían frente a los hombres en sus territorios antes de la conquista, y la imbricación de esta situación con el patriarcado colonial y racista. Al respecto, Segato (2010) propone que estas mujeres vivían un *patriarcado de baja intensidad*,¹¹ previo al patriarcado colonial. En el caso de niñas y niños pertenecientes a pueblos originarios o de niñas y niños que acompañan a sus padres en sus trabajos, teniendo en ambos casos un papel más activo en la vida comunitaria, ¿podríamos hablar de un adultocentrismo de baja intensidad?

Lo anterior es relevante ya que, si partimos de una mirada plural sobre las niñeces, también requerimos de una mirada plural de las formas de relación entre las personas adultas con las niñas y los niños, según la realidad y los territorios en los que habitan. Lo que permitiría recuperar ideas para construir diálogos intergeneracionales y pensar en otras formas de ser personas adultas sin ser adultocéntricas (Duarte, 2006). Esto supone considerar

¹⁰ Agradezco a Eduardo Solorio Santiago por las reflexiones y aportes sobre esta idea.

¹¹ La autora menciona que existía mayor apertura en el tránsito entre las posiciones de género que se reconocían en esa época y que, a pesar de que el ámbito de lo doméstico era menos valorado que lo público, existía una mayor posibilidad de defensa y auto transformación en dicho espacio para las mujeres.

nuevas maneras de ser personas adultas,¹² similar a lo que se propone en los estudios de las masculinidades con las masculinidades alternativas frene a la masculinidad hegemónica (Connel y Messerschmidt, 2021).

Asimismo, es importante guiar la lectura situada del adultocentrismo en el cuestionamiento central sobre la mayoría, como el tener mayor poder-sobre, frente a la minoridad, lo que ubique el debate acerca de las posibilidades de colaboración intergeneracional y no en una visión de señalar como negativo a las personas adultas y todo lo que ellas hacen.¹³

Siguiendo una lectura situada del adultocentrismo, es relevante reflexionar sobre las dimensiones que lo constituyen- la dimensión simbólica, la material y la corporal-sexual (Duarte, 2016)- a través de una supuesta mejor condición que tienen las niñas y los niños frente a las personas adultas, debido al fácil manejo que suelen tener de las nuevas tecnologías de información (Narodowski, 2016). En primer lugar, esto nos lleva a la pregunta por espacios de poder que niñas y niños podrían estar generando en los entornos digitales, y los cambios que esto supondría en sus relaciones con el mundo adulto. Basándonos en la propuesta de Duarte (2016), se trataría de ciertos cambios o resistencias en el nivel de la dominación simbólica y material por parte del mundo adulto, sobre los significados de los discursos que son considerados valiosos en la sociedad y en el acceso a tecnologías e información, que antes estaban reservados únicamente para las personas adultas. Pero consideramos que esto no significa el fin de la adultez como lo propone Narodowski (2016), ya que si bien, los entornos digitales han trastocado los vínculos con las personas adultas en tanto cierto tipo de relaciones desjerarquizadas, esto no supone que el mundo adulto haya dejado el dominio de la mayoría de las dimensiones del adultocentrismo.

De la misma manera, lo anterior plantea el reto de un análisis crítico del uso de las nuevas tecnologías por parte de las niñas y de los niños sin identificar únicamente los efectos negativos que éstas tienen en ellos. Si bien, se han documentado diversos impactos negativos a nivel cognitivo y emocional producto del uso de las nuevas tecnologías (Lastra et al., 2015), es importante una mirada compleja que permita comprender qué significan estos espacios

¹² Agradezco a Jessica Mejia Nabor, egresada de la Licenciatura en Psicología Social, de la UAQ, por permitirme acompañarla en su trabajo de investigación sobre el significado de ser adulto (Mejia, 2019), los diálogos surgidos de su trabajo me permitieron formular estas reflexiones.

¹³ Agradezco a Klaudio Duarte por sus reflexiones y apertura constante al diálogo sobre estos temas.

para ellas y ellos y las posibilidades de acción que encuentran en la interacción digital. Donde consideramos que partir de la pregunta y el diálogo, y no desde la sospecha, la ignorancia y el miedo de las personas adultas (Duarte, 2013), puede ayudar a esta mejor comprensión.

Por otra parte, Narodowski (2016) identifica la obediencia a la autoridad adulta como el paso de la minoría a la edad adulta sin representar un proceso de opresión, sin embargo, su análisis no se detiene en la dominación que este proceso ha representado en la vida de ciertos niños y niñas, donde otras condiciones como el género, la clase, la etnia, además de la edad, incrementan las relaciones de sumisión y de violencia por parte de las personas adultas. No obstante, la recuperación que hace de la obediencia a una autoridad en términos pedagógicos, abre la pregunta por el tipo de relaciones intergeneracionales que existen actualmente, en el sentido de la autoridad que introduce a las personas más jóvenes en el mundo. Por tanto, se vuelve necesario reflexionar sobre los conceptos y términos que son útiles para pensar este acompañamiento. ¿Cómo estamos pensando la autoridad, puede pensarse en una obediencia sin sumisión, a qué mundo estamos introduciendo a las niñas y los niños, en qué temas queremos dialogar y debatir con ellas y con ellos, qué papel estamos asumiendo frente a ciertos cambios en las relaciones intergeneracionales, qué espacios estamos dispuestas a construir con las niñas y con los niños?

En este sentido, consideramos que las reflexiones del adultocentrismo nos permiten comprender un sistema de dominación en tanto la condición de edad, que requiere de un análisis contextual e histórico para entender las resistencias y puntos de fuga que son generados desde las niñas y los niños; de igual manera, el acceso de cierta población de niñas y niños a las nuevas tecnologías supone cambios en las relaciones con los mundos adultos, más no la desaparición de los adultos y menos, del adultocentrismo. Por lo que un análisis crítico y situado de las relaciones entre niñas, niños y personas adultas es necesario para evitar caer en generalizaciones o invisibilizar situaciones propias del tiempo y de los contextos de las niñas y los niños con quienes trabajamos.

Sobre el término de niñeces, en este proyecto recuperamos distintas aproximaciones para sustentar su uso y proponer una definición. Lo cual es relevante ya que, desde la segunda década del siglo XXI, es una noción muy utilizada en distintos espacios y foros académicos sobre el trabajo de investigación e intervención con niñas y niños en América Latina, y a la vez es un término que ha sido poco definido.

Por lo que es necesario seguir desarrollando sus definiciones a partir del trabajo con las propias niñas y niños y también desde un compromiso ético y político con sus condiciones de vida y en relación con otros grupos etarios. Ya que, referir a las niñeces evidencia la pluralidad de vivencias de niñas y niños, pero también al hablar de las niñeces en plural se corre el riesgo de validar todo tipo de experiencias en sus vidas, si no se plantean posicionamientos frente a situaciones que pueden vulnerar sus derechos.¹⁴ Por ejemplo, visibilizar situaciones de la niñez trabajadora no organizada, de la niñez que participa en acciones del crimen organizado o en conflictos armados, de niñas y niños que consumen contenidos de violencia en redes socio-digitales, por mencionar algunos casos; sin un posicionamiento frente a dichas situaciones, implica hacerse a un lado de parámetros deseables y de protección en los que las personas adultas tendríamos que estar trabajando, en conjunto con las niñeces.

Es necesario mantener esta idea de pluralidad para visibilizar la diversidad de contextos y de condiciones que viven niñas y niños en nuestra región, e identificar en conjunto con ellos situaciones que consideran problemáticas para no generar *necesidades atribuidas*¹⁵ (Casas en Gaitán, 2006) y a su vez, al evidenciar la capacidad de participación en sus distintas realidades, construir alternativas en común a dichas problemáticas. De nueva cuenta, se pone en el centro el debate la necesidad de colaboración intergeneracional (Duarte, 2019) para mejorar las condiciones de vida en común.

Respecto a la reflexión sobre la subjetividad política desde una perspectiva generacional, consideramos que la propuesta de González- Rey (2013) sobre la subjetividad es relevante. Esto permite comprender que los procesos de subjetivación son pensados en relación, en este caso haciendo énfasis en las relaciones entre generaciones, constituyendo un ir y venir constante de lo social a lo singular. Por lo que los nuevos contextos de subjetivación nos interpelan a las distintas generaciones por igual, abriendo también la pregunta sobre cómo configuramos nuestras subjetividades políticas como personas adultas cuando hacemos la misma pregunta hacia las niñeces.

Esto nos lleva a reflexionar que los efectos de un capitalismo infantil (Bustelo, 2011) que opera a través de la incitación al consumo desmedido y del individualismo desde edades

¹⁴ Agradezco a Pamela Garbus el diálogo y sus pertinentes reflexiones al respecto.

¹⁵ Estas necesidades refieren a lo que las personas adultas piensan que es lo mejor para las niñas y los niños, sin considerar sus propias voces.

tempranas, es también el capitalismo que sigue impactando en personas de otras generaciones. Por tanto, cómo asumir una resistencia en común que no signifique únicamente pensar en proteger a niñas y niños desde lo que consideramos necesario, si no también reflexionar sobre nuestras propias posibilidades de acción, tomando seriamente lo que ellas y ellos dicen. ¿Cómo pensar en el papel activo que niñas y niños tienen en la configuración de nuestras propias subjetividades y en las posibilidades de pensar alternativas sobre las problemáticas que nos aquejan en común?

Considerar procesos subjetivos de una población en particular, en este caso de las niñas y los niños, es pertinente para delinear situaciones, experiencias y vivencias que como grupo etario viven en referencia a otros grupos de edad. No obstante, es necesario volver siempre a una lectura en relación, al vínculo que construimos con otras y otros. Pensando sí en las imposibilidades que tienen como grupo subordinado frente al mundo adulto, pero también en las posibilidades de colaboración que tienen entre ellas y ellos y con otros grupos etarios.

De esto último son relevantes los aportes de Arendt (1993, 1997, 2006) para la propuesta que hacemos de una *política de niñeces*. El apellido de *política* de la subjetividad política, refiere a los aportes de esta autora, y a la lectura que hace Morales (2023) de ella, sobre pensar la política en relación, en la existencia, en la vida cotidiana. Así, se puede entender el término de vida política de las niñas y los niños en un sentido amplio sobre la construcción de significados, posicionamientos, identificaciones y posibilidades de acción, en relación con los otros. Es una invitación también para pensar en categorías epistémicas que den cuenta de esta vida política.

En este caso consideramos que la subjetividad política nos permite esta aproximación para comprender los temas significativos en sus vidas, sus opiniones e interpretaciones sobre temas en común, las propuestas que tienen sobre problemáticas colectivas, sus intereses, aquello que no les gusta, entre otros. Así, estas acciones son necesarias de recuperar en un contexto social amplio y pensarlas a la luz de la relación con otros grupos etarios.

Por lo que conceptos como el co-protagonismo infantil (Cussiánovich, 2009b) y la colaboración intergeneracional (Duarte, 2019) permiten no sólo voltear a ver y escuchar a las niñas y los niños, sino también, reflexionar sobre nuestra propia concepción de niñez-niñeces, nuestro propio ejercicio del poder, la importancia (o no) que damos a estos ejercicios y

trabajos, y a la voluntad que tenemos como personas adultas para ceder poder (Morales y Magistris, 2020) y de construir poderes colaborativos (Duarte, 2006).

Preguntar por las posibilidades de acción de las niñas y de los niños y de construcción de significados sobre sus propias vidas, interpela también nuestras propias posibilidades de realizar estos ejercicios. Interrogar esta vida política representa una espiral que cuestiona la singularidad de los sujetos, en tanto niñas y niños, leyendo siempre los procesos en relación con sus contextos y vínculos significativos. A su vez, esta interpretación, a manera de la comprensión hermenéutica (Gadamer, 1975), requiere estar siempre abierta a la pregunta, donde un pensamiento epistémico, posibilite la emergencia de nuevos sentidos, al interrogar nuestros presupuestos y visiones del mundo. Por lo que ampliar el horizonte de comprensión pasa no sólo por estudiar con mayor profundidad y a detalle determinados fenómenos sobre las niñas y los niños, sino leernos también a nosotras en tanto investigadoras, como personas que participamos de dichos fenómenos.

De igual manera, proponemos una política de niñeces para dar cuenta de una doble invisibilización que existe hacia las niñas y los niños, donde no son considerados actores políticos, o al no considerar acciones de la vida cotidiana donde negocian sus propias posiciones de sujeto, como acciones políticas. Así, esta política de niñeces sostiene la relevancia de la participación de niñas y niños en la vida colectiva, y también destaca la agencia de las intenciones en acciones que, desde determinadas definiciones de política, no serían consideradas como temas que afectan lo común o la vida pública.

En suma, una política de niñeces no es sólo pensar en la política en la vida de niñas y niños, sino en las formas de pensar lo común en relación con las otras y los otros, asimismo, es pensar en una política de las pequeñas cosas que silenciosamente y día a día, sostienen la vida. Esto último es un asunto de adultos, de niñas y de niños.

Apuntes metodológicos del proyecto de investigación

De acuerdo con Guber (2001) la reflexividad permite hacer evidentes las condiciones históricas y socioculturales en las cuales se produce la información en las investigaciones. De esta manera, en este apartado consideramos que es necesario hacer visibles los posicionamientos epistemológicos, éticos, políticos y afectivos que guiaron la investigación

en general, y de manera particular en el trabajo de campo. Asimismo, damos cuenta de la metodología y principales actividades realizadas en la investigación con las niñas y los niños.

De lo anterior, presento la posición desde la cual observo la realidad, ya que como lo menciona Winter (2020) es importante visibilizar desde dónde partimos en la investigación, lo que incluye nuestra propia subjetividad. Siguiendo las ideas de Donna Haraway, esta visión parcial considera conexiones y visiones más amplias del fenómeno a estudiar, desde las propias condiciones en las que se fue construyendo la investigación (en Winter, 2020).

Mi recuento del trabajo de campo

Mi interés por la participación política y las posibilidades de transformación de sectores subordinados ha sido una constante en mi formación académica y profesional, principalmente el tema de movimientos sociales y acciones colectivas emprendidas por jóvenes. Si bien, hace varios años trabajé proyectos con niñas y con niños, este proyecto doctoral fue mi primer acercamiento académico respecto al estudio con las niñeces.

Asimismo, mi condición de ser estudiante-trabajadora y madre de un hijo en la *primera niñez* (0-5 años), ha constituido un gran desafío para tener la calma, el tiempo y la distancia para trabajar el proyecto en este intento de conciliación entre el trabajo, la academia y la familia. Suspensión de sesiones de trabajo de campo para cuidar enfermedades, videollamadas que acompañaron el proceso de dejar el pañal, talleres coordinados con mucha frustración tras un arrebato emocional en casa, dejar de jugar con mi hijo para pensar en el juego con otras niñas y otros niños; fueron algunas de las situaciones que formaron parte de la experiencia. También, hubo otras vivencias que acompañaron como: mi hijo compartiendo sus cuentos o títeres para las sesiones, sus preguntas por las cartulinas y dibujos que hicieron las niñas y los niños o sus abrazos al peluche que me regalaron en una sesión de cierre.

Igualmente, los miedos acompañaron el trabajo, mismos que fueron causados por la pandemia y por las situaciones de violencias que vivimos en el país. Miedo a los contagios por COVID, miedo a que las violencias tocaran más de cerca a las niñas y a los niños. Es importante mencionar también que parte del trabajo de campo lo realicé durante el Paro Estudiantil en el mes de octubre de 2022 en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), un paro realizado principalmente en contra de la violencia de género y hacia las diversidades

sexo-genéricas. Asimismo, uno de los hechos que detonó esta movilización fue que un estudiante de la Facultad de Psicología y Educación asesinó a su novia. Dicho estudiante era parte del área de Psicología Social, donde yo laboro, donde me interpelaron fuertemente los reclamos y cuestionamientos hacia nosotras y nosotros como claustro docente por no haber prevenido que esto sucediera. El mundo adulto no pudo evitar el feminicidio de Valentina, una chica de 17 años.

Por último, considero importante mencionar que realizar el proyecto desde un programa académico determina aspectos importantes del trabajo, debido a los tiempos establecidos para llevar a cabo las actividades. De igual manera, presentarme como psicóloga en la escuela, me coloca en un lugar de saber y de poder donde se espera que resuelva problemáticas de las niñas y los niños. Aunque aclaré en varias ocasiones que soy psicóloga social, y no psicóloga clínica, los encargos y demandas iban más encaminados hacia este último campo de especialización. En este punto, es relevante mencionar la razón por la que tuve que finalizar antes de lo previsto los talleres con las niñas y los niños. Un conflicto entre dos niñas de los grupos con los que trabajé escaló a instancias fuera de la escuela, cancelando cualquier posibilidad de que gente externa a la institución pudiera realizar intervenciones, al menos hasta el momento en que este conflicto se resolviera. Así, sentí una fuerte responsabilidad en que lo trabajado en los talleres no hubiese servido para prevenir una situación como ésta. Lo que obliga una reflexión importante sobre los límites y alcances del proyecto.

Tras presentar algunas condiciones que enmarcan el proceso de la investigación, refiero brevemente al trabajo de campo. Gracias a la invitación de María Elena Meza de Luna (profesora investigadora de la UAQ)¹⁶ pude contactarme con la escuela primaria y comenzar a trabajar de manera virtual en enero de 2022. Propuse un Taller Sobre Cultura de Paz, considerando que este tema fuera bien recibido en la institución. Llevé a cabo un par de sesiones virtuales en las que se conectaron pocos niños y niñas, y donde hubo mucha confusión respecto a los horarios de cada grupo. Comencé trabajando en el mes de febrero con un grupo de segundo, de cuarto y de sexto grado. María Elena colaboraría conmigo trabajando los mismos temas con un grupo de quinto grado. A finales de marzo de 2022 la

¹⁶ Ella ha colaborado en la escuela por varios años facilitando talleres de buen trato y de prevención del abuso sexual infantil

escuela volvió en su totalidad a las clases presenciales, por lo que rápidamente tuve que ajustar los talleres a la presencialidad y volver a plantear la presentación con los grupos, ya que en los talleres virtuales se conectaron muy pocos niños y niñas. En el Anexo 1, son detalladas todas las actividades realizadas con los grupos.

En un primer ciclo trabajé de marzo a julio de 2022. En las primeras sesiones tuve el apoyo en la coordinación de los talleres por parte de estudiantes y egresadas de la licenciatura en Psicología Social de la UAQ.¹⁷ Posteriormente ya no pudieron acompañarme y el resto de las sesiones coordiné sola los talleres, cuestión que fue desafiante debido a que el número de niñas y niños por grupo era de 20 a 35 aproximadamente, haciendo difícil el trabajo de coordinar la sesión, poner atención a los diálogos y comentarios y también, atender a las inquietudes de las niñas y los niños. Cada sesión tenía una duración de una hora. Cabe mencionar que María Elena Meza trabajó cuatro sesiones con un grupo de quinto grado, y posteriormente tuvo que suspender su participación. En este primer ciclo de talleres asistíamos cada quince días con los grupos, para no quitar tanto tiempo de clase a las maestras, pero, al ocurrir distintos imprevistos, se hizo difícil dar continuidad al trabajo. Este primer ciclo tuve que terminarlo de manera virtual, ya que enfermé de COVID y no pude asistir a la sesión de manera presencial. En este ciclo también realicé entrevistas con la directora y las docentes de los grupos con los que trabajé, con la intención de tener retroalimentación de las mismas y para conocer más del contexto de las niñas y de los niños de la escuela.

Después de presentar un reporte sobre el primer ciclo de talleres a la directora, trabajé el segundo ciclo de talleres de octubre a diciembre de 2022 solamente con dos grupos: uno de quinto grado (dando continuidad al grupo de cuarto grado del primer ciclo) y con un grupo de sexto grado. Trabajar con este grupo de sexto fue por una petición de la directora, ya que las niñas y los niños estaban teniendo muchos conflictos de convivencia. Decidí ya no trabajar con el grupo de segundo debido a la carga de trabajo. Asimismo, esta decisión se debió a un recorte en la investigación, ya que en sus inicios planteé el trabajo con distintos grados para hacer comparaciones entre los grupos etarios, pero esto iba a ampliar demasiado la información y excedía el objetivo del proyecto. Decidí continuar los talleres y trabajar con

¹⁷ Agradezco la colaboración de Alondra Paredes Sánchez, Luis Fernando Armenta Rodríguez y Adriana Granados Perrusquía.

la información producida con los grupos de cuarto, quinto y sexto, por lo que en la Tabla de actividades del Anexo 1.1, no reporto las sesiones llevadas a cabo con el segundo grado. Al final de este ciclo realicé un taller con docentes para informarles sobre el Taller de Cultura de Paz y para trabajar con las maestras el tema de los diálogos intergeneracionales. Asimismo, di unos cuestionarios a papás y mamás de los grupos con los que trabajé para conocer sus percepciones sobre la violencia, la paz y las problemáticas de sus hijas e hijos.

Tras realizar una primera sistematización de la información producida, propuse un tercer ciclo de talleres a la escuela. Entregué un segundo reporte de la información de los talleres a la directora y a partir de marzo de 2023 retomé el trabajo con los mismos grupos con los que trabajé en el segundo ciclo (quinto y sexto). No obstante, pude realizar solamente dos sesiones con cada grupo cuando ocurrió el incidente entre de dos niñas de sexto grado, teniendo que finalizar en ese momento los talleres. Estuve en contacto unas semanas después con la directora para preguntar si se había resuelto el conflicto para volver con los grupos, pero al parecer sería un proceso más tardado de lo que imaginé. Por lo que decidí cerrar en ese momento el trabajo de campo.

Dimensiones ético-políticas, afectivas y metodológicas del proceso de investigación

Al entender a las niñas y a los niños como sujetos políticos consideramos que son capaces de participar en la producción de conocimiento, lo que supone un reto constante en reducir la desigualdad de poder entre las y los investigadores adultos y las niñas y los niños (Vergara et al., 2015). En concordancia con lo anterior, la dimensión ética implica evidenciar cómo concebimos a los otros con quienes trabajamos y la dimensión política refiere al uso que se hace de la información que producimos con los otros (Montero, 2004).

Al respecto, proponemos hablar de los elementos explícitos e implícitos¹⁸ de esta dimensión ético-política en el proyecto. Sobre los elementos explícitos referimos a las

¹⁸ La idea de los elementos ético-políticos implícitos y explícitos surge de las reflexiones realizadas con Claudia Marcela Castillo Jiménez en la participación conjunta que hicimos en el Seminario permanente sobre Violencias y Ciudadanía el 19 de mayo 2023, titulada “Retos éticos y metodológicos de la co-investigación con niñas y niños sobre violencias. una apuesta por la ciudadanía.” Este seminario fue organizado desde el Proyecto PRONACES: “Educación para la ciudadanía; Co-generación de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos en la región centro occidente de México.”

consideraciones éticas que deben comunicarse a las niñas, los niños y a los tutores legales para asegurar el respeto al bienestar, los derechos y la dignidad de los niños y de las niñas (Tortajada et al., 2020). Así, antes de iniciar el trabajo de campo, consulté con la Hilda Romero, integrante de la Unidad de Bioética de la UAQ, las consideraciones éticas en el proyecto. Posteriormente, en conjunto con María Elena Meza realizamos un oficio de presentación para la escuela explicando las consideraciones éticas para el trabajo con las niñas y los niños, incluyendo un consentimiento de no participación para padres, madres o tutores legales que no quisieran que sus hijas e hijos participaran en los talleres.¹⁹ La directora nos comentó que enviaría la información a padres y madres de la escuela, al respecto todas las niñas y niños de los grupos participaron. Para presentar la información a las niñas y los niños se buscó un lenguaje sencillo y concreto al compartir mis compromisos con ellos (Ver Anexo 17). Atendiendo a estas consideraciones éticas no escribo el nombre de la escuela como parte de los acuerdos establecidos en el proyecto, ni información que pueda identificar a las personas que formaron parte de la investigación.

Sobre los elementos ético-políticos implícitos consideramos que es necesario visibilizar las asimetrías y nuestros propios sesgos como investigadoras, así como reconocer nuestra propia visión adultocéntrica en los encuentros que tenemos con las niñas y los niños (Liebel y Markowska, 2020; Glockner, 2017). Es importante mencionar el reto de escuchar las voces e inquietudes de las niñas y los niños en un proceso académico con tiempos preestablecidos, atender a las demandas de la institución escolar y descentrarse de una lógica extractivista en la investigación.

Esto conlleva también el cuestionamiento de la utilidad de la información que producimos, ya que como mencionan Liebel y Markowska (2020), no se trata sólo de aumentar conocimientos sobre las niñas y los niños, sino que el conocimiento generado pueda mejorar su situación. Por lo que se hicieron tres reportes para la escuela sobre la información producida en los talleres, se hicieron cápsulas informativas para padres y madres sobre algunos de los temas trabajados y en algunas sesiones con las niñas y los niños trabajamos con sus propias reflexiones y temas propuestos. A su vez, se entregaron dos infografías a la

¹⁹ Asimismo, trabajamos un *Protocolo de Seguridad y Cuidado mutuo en el Trabajo de Campo* y un reporte de incidencias para comunicar a la dirección de la escuela, en caso de que surgiera algún problema en los grupos. También, María Elena Meza me facilitó un directorio de espacios de atención en diversos temas de salud mental en el estado, en caso de que alguien lo solicitara.

directora de la escuela sobre lo que no les gusta de ser niñas/os y sobre sus propuestas para las paces, ambas dirigidas a personas adultas (padres, madres, docentes, entre otras) (Ver Anexo 20). Con las niñas y los niños, no hicimos una retroalimentación final debido a la interrupción del Taller, no obstante, ellas y ellos conservaron la mayor parte de sus trabajos, dibujos y sus relatos. También, algunos productos colectivos los sistematicé y los pegamos en su salón).

Por otra parte, la dimensión afectiva refiere a las inquietudes y motivaciones que nos mueven a trabajar ciertos temas y con determinadas poblaciones en la investigación social, asimismo implica considerar a los otros con quienes trabajamos como seres *sintientes* (Westendarp, 2022). De esto, traté todo el tiempo de tener un acercamiento respetuoso, interesado y cariñoso con las niñas y los niños; por lo que el registro de esta dimensión afectiva en mis notas de campo fue central para dar seguimiento al clima emocional del proyecto, tanto de mis motivaciones como las de ellas y de ellos. Como lo señala Cussiánovich (2013, p.26) desde una pedagogía de la ternura, es necesario tener investigaciones de calidez donde existe un clima donde emergen “(...) el respeto, el reconocimiento, la valoración y la afectuosidad (...)” de quienes nos encontramos en los procesos de investigación. Considero que el gusto y los abrazos al despedirnos y saludarnos, la participación en las actividades, las pláticas durante los talleres, las cartas y regalos de despedida, hablan un poco de este clima de confianza y cariño que logramos tejer.

En este punto, referimos al método y las técnicas que utilizamos para producir información. De lo anterior, buscamos que los posicionamientos ético-políticos y afectivos que mencionamos anteriormente, guiaran la ruta metodológica del proyecto. Basamos el trabajo en la *investigación cualitativa* (González- Rey, 2000) donde las informaciones producidas con los sujetos son incorporadas en diversos sistemas de interacción, configurados por los mismos investigadores. Así, el objetivo de la investigación es producir conocimientos para facilitar la comprensión de los sujetos con los que trabajamos, sin pretender ofrecer caracterizaciones o reflejos del sujeto en sí. Por lo que entendemos la investigación como un proceso y construcción, por eso hablamos de producción de información más que de recolección de datos.

Igualmente, partimos de una relación dialógica con la población con la que trabajamos a través de una *lógica configuracional*. Al respecto, González- Rey (2000)

menciona que la lógica configuracional representa la construcción de un proceso constructivo-interpretativo (más allá de la deducción y de la inducción), para dar cuenta de la naturaleza irregular, diferenciada y contradictoria de la producción de conocimiento. Representa la actividad reflexiva de quien investiga, en las múltiples opciones que se van integrando en la construcción de la investigación. A su vez, desde la investigación cualitativa concebimos a los sujetos con los que trabajamos como sujetos activos en la construcción de su experiencia. “Los caminos de su expresión los elige la persona estudiada, y transita libremente por ellos a través de la madeja compleja de su experiencia subjetiva” (González - Rey, 2006, p. 167).

En este sentido, los principios de las metodologías participativas permiten minimizar las relaciones de poder entre las adultas investigadoras y las niñas y los niños (Ortiz et al., 2012). Es por esto recuperamos también elementos de las metodologías participativas en el trabajo, como: la reflexión constante sobre mis posicionamientos como investigadora y sobre los alcances y límites de la investigación para generar cambios²⁰, retomar propuestas de las niñas y los niños en las actividades y escuchar la diversidad de voces implicadas en el proceso de investigación (Caballero et al., 2019). Como limitantes de la investigación no pude llevar a cabo un proceso donde las niñas y los niños participaran en todos los pasos de la misma, como propondría la investigación acción participativa (Balcazar, 2003).

No obstante, en diversas actividades recuperé temas y reflexiones de las niñas y los niños para construir las siguientes sesiones, asimismo, en todo momento respeté si alguien no quería participar en el taller y organizamos en conjunto las sesiones de cierre del taller. Asimismo, a través de las entrevistas, del taller con las docentes y del cuestionario realizado con padres y madres de familia, busqué tener una mayor comprensión del contexto de las niñas y los niños. De igual forma, atendiendo al ritmo e intereses de los grupos y a las peticiones de las docentes y la directora, en algunos grupos se trabajaron temas y actividades que en otros no fueron abordados.

²⁰ Al respecto el diálogo y acompañamiento de María Elena Meza y los espacios de asesoría y diálogo con las y los integrantes del sínodo de esta tesis, fueron vitales. Asimismo, otros espacios de diálogo e interlocución fueron indispensables como mi participación en: la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niñas, Niños y Jóvenes, y en el proyecto PRONACES: “Educación para la ciudadanía; Co-generación de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos en la región centro occidente de México.”

El dispositivo general de trabajo con las niñas y los niños fue a través de la estrategia grupal del taller. Desde los principios de la educación popular, Cano (2012) señala como características del taller: el trabajo grupal, la consecución colectiva de objetivos, el protagonismo de los participantes, la producción colectiva de aprendizajes, el diálogo de saberes, así como la transformación de los participantes respecto a la situación de partida. A su vez, consideramos que el uso de distintas técnicas en los talleres procuró una aproximación a las niñeces en su diversidad y un acercamiento respetuoso con ellas y ellos (Ortiz et al., 2012). Como se puede ver en el Anexo 1.1, utilizamos métodos verbales (charlas informales, diálogos colectivos), escritos (cuestionarios, completar historias, estrategias dialógicas), observacionales (observación participante) y visuales (dibujos, elaboración de carteles, imágenes generadoras). De igual manera, procuré tener siempre presentes los elementos lúdicos en los encuentros, ya que el juego es una forma de construir conocimientos desde una práctica que suele ser característica y familiar en las niñeces (Moreno, 2018). Aunque debo reconocer que, desde mi posición como investigadora y en ocasiones de adulta cansada, fue complicado retomar la creatividad para producir información más allá de las técnicas escritas y orales, y dar más lugar al juego. Sobre el registro de la información, realicé notas de trabajo de campo, transcripciones de las sesiones del taller y de las entrevistas con docentes y la directora, y fotografías de los dibujos e ilustraciones que realizaron las niñas y los niños.

Por último, respecto al análisis de información, realicé un análisis cualitativo de contenido (Piñuel, 2002) para construir categorías de análisis desde la lógica configuracional propuesta por González -Rey (2000). De igual manera, la construcción de categorías sigue la lógica de la teoría fundamentada para sistematizar la información a través de una codificación abierta y axial (Vives y Hamui, 2021). De esta manera, para los cuestionarios realicé un conteo simple de frecuencias en los datos para complementar con los diálogos de las niñas y los niños, con mis observaciones. Sobre los dibujos, el énfasis estuvo puesto en los elementos que las niñas y los niños eligieron representar, así como en los relatos y diálogos generados a partir de sus ilustraciones. De lo anterior, un reto importante en la investigación fue mantener una reflexividad crítica que permita dimensionar las palabras y voces de las niñas y los niños logrando una aproximación lo más cercana posible a sus experiencias, y no sólo desde mi posición como investigadora.

Esquema de la tesis

El Capítulo 1 contiene las principales categorías de la investigación como: la generación como concepto central para pensar la niñez, el adultocentrismo, las niñeces, la colaboración intergeneracional, la subjetividad política y las políticas de niñeces. A través de un pensar epistémico dichas categorías sirvieron como guía para la producción y análisis de la información producida con las niñas y los niños.

A su vez el Capítulo 2 constituye el análisis del contexto de la experiencia de investigación donde mencionamos datos estadísticos sobre las niñas y los niños, a nivel nacional y estatal, presentando retos imprescindibles que tiene el estado mexicano para garantizar los derechos a la vida, a la supervivencia y al desarrollo de las niñas y los niños. Igualmente, recuperamos la legislación nacional y del estado de Querétaro en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes, para indagar en sus planteamientos sobre este sector como sujetos de derecho. Asimismo, referimos al contexto escolar donde trabajamos sobre las condiciones de la escuela, las docentes y las madres y padres de las niñas y los niños.

En el Capítulo 3 hablamos de la identidad, sobre quiénes son las niñas y los niños desde sus propias voces, al retomar lo que dicen sobre lo que les gusta, lo que no les gusta, las actividades que realizan y las personas que admiran. Lo anterior, permitió un abordaje sobre su posición social, así como de sus posibilidades de negociar dicha posición social en cuanto a su condición etaria y de género principalmente.

Después, en el Capítulo 4 retomamos algunos elementos para dar cuenta de la dimensión política en sus vidas a partir de las decisiones que pueden tomar en sus espacios cotidianos de vida. Así, indagamos en los significados que asignan a los conceptos de política, poder y participación y recuperamos sobre qué temas y en qué espacios de su vida cotidiana pueden tomar decisiones. Igualmente, presentamos sus reflexiones sobre los acuerdos que consideran necesarios para tener una buena convivencia entre ellas y ellos, en este caso en el marco de las sesiones del taller, y compartimos sus propuestas para cambiar aquello que no les gusta de ser niñas y de ser niños.

El Capítulo 5 presenta un abordaje sobre las posibilidades de incidencia de las niñas y de los niños en la (re)construcción de sus vínculos comunitarios. Primero, damos cuenta de las coordenadas epistémicas que definen nuestra concepción sobre los vínculos comunitarios,

los entramados de violencias, las paces, y la paz imperfecta, así como el vínculo de las paces con la subjetividad política de las niñas y de los niños. Después, mostramos los principales vínculos comunitarios que tienen las niñas y los niños a través de las redes de apoyo social con las que cuentan. También, retomamos los posicionamientos que hacen sobre las violencias y sobre las paces en entornos cotidianos de sus vidas como son la familia, la escuela, el lugar en donde viven y entornos sociales más amplios. Así, reflexionamos sobre las posibilidades de acción en la (re)construcción de sus vínculos comunitarios, tomando en cuenta la información abordada en los capítulos anteriores.

Por último, presento las reflexiones finales de la tesis donde se recuperan los objetivos del trabajo sobre la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños en contextos de violencias. Se abordan estas reflexiones en torno a la información producida en campo, a los límites y aportes teórico-metodológicos, así como a mi propia experiencia en la investigación. También, se mencionan temáticas emergentes que no estaban contempladas al inicio del proyecto, que fueron recurrentes durante el curso de la investigación y que pueden constituir futuras líneas de trabajo. Asimismo, señalamos retos en la investigación y el trabajo con niñas y niños para lograr procesos de construcción de conocimiento colaborativos y de mayor justicia intergeneracional, encaminados a mejorar las condiciones de vida de las niñeces.

Capítulo 1. Política de niñeces y la subjetividad política de las niñas y los niños

Este capítulo constituye las orientaciones teóricas del proyecto. Desde un pensar epistémico (Zemelman, 2001), la teoría permite aproximarnos al tema de la subjetividad política de las niñas y los niños como un campo de posibilidades para comprender y nombrar los sentidos que construyen sobre sí mismos y sobre su potencial para transformar la realidad. Como lo señala Winter (2020), este capítulo es un gabinete de textos que evidencia mis propias condiciones de escritura, así como el camino que fui recorriendo en diálogo con otras y otros para organizar las herramientas de lectura sobre el tema propuesto en esta tesis.

En un primer apartado recuperamos el concepto de generación como elemento indispensable para pensar la niñez, ya que ésta no se puede comprender fuera de la relación con el mundo adulto. Así, la edad representa un componente de clasificación social que ha permitido la desigualdad y tratos de dominación por parte de las personas adultas hacia las niñas y los niños. Esto da paso a explicar la construcción de una idea de infancia hegemónica, edificada desde una matriz de dominio adultocéntrica. Posteriormente, proponemos el uso del término de niñeces y la importancia de la colaboración intergeneracional en la búsqueda de relaciones más justas entre las generaciones.

El segundo apartado desarrolla los elementos conceptuales sobre la subjetividad política de las niñas y los niños. Así, referimos a la definición de subjetividad desde un enfoque histórico-cultural de la psicología (González -Rey, 2013) y hablamos brevemente de la configuración actual (primera mitad del siglo XXI) de la subjetividad de las niñas y los niños frente a un capitalismo infantil (Bustelo, 2011). Para finalizar este apartado planteamos la definición de subjetividad política de las niñas y los niños, y proponemos las tramas de estas subjetividades que guían el análisis epistémico de este trabajo: el contexto de la experiencia, la identidad, los posicionamientos que construyen respecto a distintas problemáticas sociales que comparten con otros grupos etarios y las proyecciones que identifican como alternativas ante estas problemáticas sociales.

En el último apartado damos cuenta de la idea de las niñas y los niños como sujetos políticos. Primero, hablamos de los límites de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) para concebirles como sujetos políticos. Posteriormente, hablamos de la relación entre la política y la niñez que ha sido abordada en los estudios sobre las niñas y los niños en

la academia desde finales del siglo XX: sobre su participación en iniciativas formales promovidas por personas adultas, y sus acciones en la vida comunitaria, en movimientos sociales o en iniciativas propias de niñas y niños organizados.

De lo anterior, es necesaria también una visión de las acciones políticas que emprenden las niñas y los niños que no forman parte de estas experiencias. Esto nos lleva a proponer las políticas de niñeces para entender a las niñas y los niños como sujetos políticos que son interlocutores válidos para dialogar y proponer sobre problemáticas en común extendiendo la mirada de los fenómenos políticos al ámbito de la vida cotidiana. De esta manera, conceptos como la política, el poder y la participación desde enfoques más allá de la relación Estado- sociedad, mando-obediencia y del ámbito del dominio y la instrumentalización, permiten comprender el sentido de esta dimensión política en la vida de las niñas y los niños (Arendt, 1993; Cussiánovich, 2009b; Holloway, 2005; Scott, 2000).

1.1 La generación como concepto central para pensar la niñez

Para hablar de la niñez como categoría social y de las niñas y los niños como los sujetos específicos en su individualidad, es necesario realizar algunas precisiones sobre los conceptos de *generación*, *tipos de edad* y *clase de edad*. Las reflexiones teóricas de estos conceptos provienen principalmente de estudios sobre las juventudes; no obstante, consideramos que abonan a una perspectiva generacional para el estudio de las niñeces. Esto es importante al partir de la niñez como una noción relacional que da cuenta de las configuraciones históricas entre las niñas y los niños y el mundo adulto. Por lo que la generación es un concepto fundamental en cómo se piensa a la niñez (Mayall, 2015).

La generación es una metáfora de la construcción social del tiempo y refiere a la manera en que cada cultura resuelve el problema del tiempo (Leccardi y Feixa, 2011). De acuerdo con Ghiardo (2004) la generación es la producción de nuevos integrantes y relaciones con sus respectivos roles y estatus, los cuales son establecidos por el lugar que ocupan dichos integrantes en la estructura social. Siguiendo las ideas de Mannheim, el autor sostiene que las generaciones no son grupos etarios, compartir la edad no basta para formar una generación ya que los límites que marcan determinados tramos de edad varían históricamente.

Una generación real conlleva vivir procesos históricos en una misma etapa de la vida biológica, lo que no necesariamente implica que se viva desde una misma posición. Según Mannheim (1993) la *posición generacional* es la presencia en una unidad histórico- social determinada y se caracteriza por las potencialidades que pueden emerger (o no), de acuerdo a diferentes elementos sociales.²¹ A su vez, la *conexión generacional* requiere del vínculo de contenidos sociales y espirituales entre personas que están en una misma posición generacional. Y la *unidad generacional* sería una adhesión más concreta que la conexión generacional, son las distintas formas en que los integrantes de grupos específicos elaboran dicha conexión.

Ghiardo (2004) plantea que estos elementos permiten superar la equivalencia entre coetaneidad e identidad subjetiva porque una posición de generación contiene en potencia ciertas visiones de mundo. Por lo que se entiende que las distintas generaciones resultan de la unión de la edad y de elementos socioculturales que marcan la biografía de los sujetos. Al respecto, este mismo autor menciona que homologar fenómenos generacionales con la edad solamente naturaliza características de personas que son contemporáneas.

La tendencia de homologar y naturalizar edad y generación, surge de la relación que hace la modernidad entre tiempo y edad que, a decir de Filardo (2018), ha supuesto una pretensión de uniformizar el tiempo, donde la edad cronológica mide las trayectorias individuales de los sujetos creando indicadores eficaces para clasificar a las poblaciones, adiestrarlas y disciplinarlas. Para comprender esta tendencia, los aportes que hace la misma autora sobre los *tipos de edad* son ilustradores. La *edad cronológica* es la distancia del nacimiento, medida en años. La *edad biológica* da cuenta del paso del tiempo en los cuerpos y supone cierta constancia en la especie humana. La *edad social* son las normas, mandatos y roles establecidos para determinadas edades cronológicas. La *edad subjetiva* refiere a la autoimagen producida por pertenecer a una determinada clase de edad. La *edad burocrática* es asignada por el Estado y remite a la adquisición de derechos y obligaciones. Por último, la *edad histórica* permite entender el marco histórico en el cual se despliega la edad cronológica.

²¹ Consideramos que elementos de la interseccionalidad (Cubillos, 2015) ofrecen pistas para comprender las diferencias en las posiciones generacionales según las intersecciones como la edad, el género, la etnia, la raza, la clase social, entre otras condiciones.

En este sentido la *clase de edad* es la edad social, son los roles y mandatos que son asignados a una edad cronológica. Filardo (2018) propone entender la clase de edad como una construcción-sociocultural, como categoría cuyos significados se encuentran en tensión y deben ser situados en el tiempo, en el espacio y en la estructura social. Sostiene que la edad se constituye como uno de los dispositivos más potentes para la clasificación social. “Esta herencia biológica de la definición de (...) [las] clases de edad-, tiene como supuesto, la correspondencia entre la edad cronológica, la edad social, la edad psicológica, la edad biológica; lo que justifica incluso la edad burocrática” (Filardo, 2018, p. 112).

Siguiendo a Filardo (2018) la niñez puede ser vista como una clase de edad, como una categoría que establece los significados que son asignados a los sujetos que comprenden cierto tramo de edad, delimitación que es construida de manera socio-histórica. Es de importancia señalar que dicha construcción ha sido llevada a cabo desde el mundo adulto, es decir, son los adultos quienes establecen los límites de los grupos etarios y lo que se espera de los sujetos que integran estos conjuntos. Esta visión relacional permite entender que la niñez se ha construido en oposición a la adulterz. Como plantea Mayall (2015) el estatus de la infancia es considerado como lo que no está en la adulterz. Por lo que sostenemos que la niñez es una categoría social construida desde el adultocentrismo, lo que ha llevado a la configuración de una infancia hegemónica, como se explica en el siguiente apartado.

1.1.1 Adultocentrismo: la construcción de la infancia hegemónica

Duarte (2016) propone que el estudio del adultocentrismo complementa condiciones de pluridominio²² existentes en la época contemporánea, en sociedades estructuradas a partir de la legitimación de la subordinación.

Mi hipótesis, es que este adultocentrismo tiene carácter histórico-ancestral en tanto está íntimamente vinculado en su procedencia y emergencia a las cuestiones del orden desigual de las clases sociales y la distribución de los accesos y clausuras a bienes de sobrevivencia y reproducción humana, así como a las cuestiones del género, en el orden de las construcciones socioculturales de los sexos y cuerpos en las relaciones y

²² Otras condiciones de dominio serían el género, la raza, la clase, el territorio, entre otras.

roles instituidos. Es decir está directamente ligado a lo que en el discurso actual se denomina conflictos de clases y condiciones de género. (Duarte, 2016, p. 18)

El autor hace una genealogía del adultocentrismo basándose en el paso de agrupaciones diferenciadas simétricamente al establecimiento de un orden social asimétrico y excluyente. El paso del nomadismo al sedentarismo generó cambios en los roles al interior de los grupos, así como en las estrategias de reproducción y de producción. Las mujeres son recluidas a las tareas de reproducción y junto con los niños, serán relegadas a ámbitos privados donde cada vez participan menos de las tareas productivas, de sus excedentes y de las labores de procurar seguridad al grupo. En este punto comienza a constituirse la idea de *mayor* como superioridad, atribuida a los adultos varones, y la idea de *menor* como inferioridad, asignada a las mujeres y a los niños.

En la configuración de los sistemas adultocéntrico y patriarcal, el dominio hacia personas consideradas menores ha sido sustentado en condiciones biológicas, que implicaban menor desarrollo físico para ciertas tareas al interior del grupo. Diferencias como la talla, el peso, o la masa muscular de los niños, en relación con los adultos, se han naturalizado a lo largo del tiempo convirtiendo la necesidad de cuidado en desigualdad y evidenciando el carácter social de la dominación (Pavez y Sepúlveda, 2019). A decir de Firestone (1973) las mujeres y los niños viven una opresión compartida mutuamente. “En todas las sociedades habidas hasta la fecha, se ha dado una u otra vertiente de la familia *biológica*, con lo que afirmamos la existencia de una opresión femenina e infantil ininterrumpida, aunque en distintos grados de intensidad” (Firestone, 1973, p. 84).

En este sentido, Duarte (2016) menciona que la necesidad biológica de ayuda para la supervivencia de los seres humanos es establecida como una debilidad propia de la niñez; esta ayuda en los primeros años de vida se ha traducido en subordinación por parte de las personas adultas hacia las niñas y los niños, sin dar cabida para pensar en relaciones de colaboración en esta etapa.

De lo anterior, el adultocentrismo es definido por Duarte (2016) como una categoría para analizar el “(...) modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adulterz, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adulterz mayor)” (Duarte, 2016, p. 44). En este punto es importante resaltar que la relación de dominio es establecida en las

relaciones asimétricas de mayoridad y de minoridad, por lo que la crítica al adultocentrismo es realizada como crítica en tanto sistema de dominio, para no cometer el error de entender una posición anti-adultocéntrica como sinónimo de estar en contra de las personas adultas.²³

A decir del mismo autor, el adultocentrismo está constituido por tres dimensiones: la simbólica, la material y la sexual- corporal. La dimensión simbólica legitima el adultocentrismo al imponer, mediante imaginarios sociales, a la adultez como punto de referencia para niñas, niños y jóvenes. Así, el ciclo vital es reificado siguiendo una idea lineal del tiempo, como una línea sucesiva de etapas a superar, a su vez, no hay un cuestionamiento sobre la delimitación de dichas etapas ya que son aceptadas como naturales. Esto ha contribuido a la imposibilidad de pensar en la complementariedad entre sujetos que ocupan diversas posiciones en el ciclo vital. Desde el pensamiento dicotómico occidental, este imaginario invisibiliza los aportes que diversos grupos etarios pueden realizar. Por un lado, niega capacidades como la acción política y la madurez. Y, por otro lado, visibiliza ciertas capacidades -definidas desde los propios marcos adultocéntricos- para pensar a los demás grupos, en el caso de la niñez y la juventud se encuentran las ideas de futuro y de innovación.

Siguiendo a Duarte (2016), la dimensión material se encuentra articulada por elementos políticos y económicos, y determina el acceso y clausura a bienes de acuerdo a la ubicación que se tenga en la estructura social. Esto establece que el mundo adulto es quien tiene el control y posibilidades de decisión sobre lo político, lo económico y lo social, lo cual es impuesto a los grupos subordinados. Por último, la dimensión corporal- sexual evidencia el dominio adultocéntrico en la gestión de las sexualidades y corporalidades de los sujetos considerados menores, desde el mundo adulto se establece lo que es permitido desear, experimentar, sentir y se determina también lo que está prohibido. En este punto se ve con mayor claridad la relación entre el adultocentrismo y el patriarcado, ya que este último sistema de dominio ordena la gestión de los cuerpos desde la cisheteronormatividad.

De esta manera, es indispensable considerar que la construcción de la categoría de niñez surge desde este sistema de dominio adultocéntrico. Como lo menciona Brinkmann (1986) la niñez como hecho social refiere a un complejo sistema de inversiones que los adultos realizan para las nuevas generaciones, sistema que ha tenido diversas variaciones

²³ Agradezco a Klaudio Duarte las conversaciones y reflexiones constantes sobre la actualización del concepto de adultocentrismo.

culturales a lo largo de la historia. La visión moderna y occidental de la categoría social de niñez surge en el siglo XVIII con la aparición de nuevas formas de economía, de dominación y con la desintegración de formas antiguas de socialidad. Como señala Phillip Ariés, antes de esto los niños solo eran adultos pequeños (en Brinkmann, 1986). Así, la Francia del antiguo régimen hasta la Revolución de 1789 será el escenario histórico en que surge la niñez como nueva forma social de vida, consolidada por el Estado a través de instituciones como la escuela y la familia. Este proceso va a afirmar el alejamiento de los niños de la vida cotidiana pública de los adultos.

Así, el adultocentrismo sería este sistema de dominio donde el mundo adulto es la medida y referencia de toda relación social, y las violencias adultistas se entenderían como las prácticas y expresiones concretas de este sistema (Morales, 2022). Sobre este tema volveremos con mayor detenimiento en el Capítulo 5 de este trabajo.

Por otra parte, Cussiánovich (2006) señala cinco tendencias y prácticas dirigidas a la infancia que han contribuido a la construcción de una cultura de exclusión hacia los niños: los hijos como propiedad- posesión de los padres, el niño como potencia con la noción de una participación diferida y postergada, la idea de peligrosidad basada en la desconfianza y en medidas normalizadores de reeducación, la privatización de la infancia que oculta la participación activa en el espacio público y la prescindibilidad de los niños para la toma de decisiones importantes que afectarán sus vidas. Asimismo, agregamos dos versiones sobre la infancia que identifican Fatyass y Conde (2022) donde las niñas y los niños son vistos únicamente como víctimas y o victimarios (principalmente quienes viven entornos empobrecidos) y son concebidos como seres sin capacidades y siempre necesitados de ayuda.

Así, la noción de una *infancia hegémónica* procede de una visión adultocéntrica, patriarcal y colonizadora sobre la niñez, misma que ha construido una cultura de exclusión hacia las niñas y los niños. Sobre esta noción, elegimos usar el término *infancia* (que proviene del latín) resaltando el significado etimológico de la palabra: “infante (...) incapaz de hablar” (Corominas, 1987, p. 335). Los infantes serían quienes no tienen voz. Este significado no sólo refiere a los primeros años de vida y al aprendizaje del habla, si no a la limitación por parte del mundo adulto para tomar en cuenta las voces de las niñas y los niños (Miranda et al., 2017). De acuerdo a Cordero (en Morales y Magistris, 2020) la infancia hegémónica significa dependencia, irracionalidad y la ausencia de trabajo y de responsabilidades.

Igualmente, el término de infancia hegemónica reconoce que la idea occidental de niñez surgida en la modernidad persiste hasta nuestros días, como en la figura del *niño onusino*, o *el niño de la ONU*. Con estos términos Sureiman y Bonnet (en Razy, 2018) apuntan a la idea de “buena niñez” establecida desde organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ya que la niñez deseable en la actualidad refiere a un niño que vive con su familia, que va a la escuela y que es feliz, agregaría Firestone (1973); configurando una visión única y homogénea de la niñez. Así, persiste la idea de que la escuela y la familia son los únicos espacios de socialización donde las niñas y los niños interactúan (Shabel, 2022), reforzando la idea de privatización y *alumnización* (Morales, 2022) de la infancia.

Esta visión eurocentrada, adultocéntrica y patriarcal establece un molde estableciendo una visión de infancia “normal” donde los parámetros que salen de esta norma serán considerados como lo anormal, lo patológico, aquello necesario de corregir, de erradicar, como algo digno de intervención y de control social (Morales, 2022).

En suma, la idea de infancia hegemónica y las tendencias de exclusión trascienden geografías y cronologías, y coexisten hoy en día con otras perspectivas que promueven el reconocimiento de la participación y valoración de la niñez en la vida social (Cussiánovich, 2006). Esto coincide con la característica que Brinkmann (1986) asigna a la niñez como forma social de la época moderna, que es la ambivalencia y simultaneidad de elementos como: la autoorganización y la heteronomía, la libertad y la coacción, la protección y el control. Por lo que reconocemos que a la par de un enfoque sobre la *infancia hegemónica*, también han existido otras miradas que visibilizan la diversidad y la capacidad de agencia en las niñeces.

1.1.2 Las niñeces: una mirada caleidoscópica frente al adultocentrismo

Usar los términos *niñas*, *niños*, *niñeces* nos desmarca de la idea de infancia hegemónica. Entendemos al niño y a la niña como sujetos específicos en su individualidad y en sus relaciones colectivas, como “(...) sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia de manera particular, reproduciéndolo, pero también, contribuyendo a su transformación estructural” (Vergara et al., 2015, p. 57).

Por otra parte, situarnos desde una perspectiva generacional permite entender el término en plural de *niñeces*. Duarte (2019) propone que lo social puede ser estudiado desde las relaciones entre generaciones, por lo que una perspectiva generacional permite comprender las articulaciones entre generaciones (lo intergeneracional) y al interior de las mismas generaciones (lo intrageneracional). La perspectiva generacional da cuenta de que las diferencias entre las edades han sido construidas socialmente y no son naturales (Duarte, 2006).

Siguiendo las ideas de Ghiardo (2004) ver a la niñez como generación significa verla como varias generaciones. Por lo que una perspectiva generacional implica analizar la forma particular en que cada grupo social produce sujetos en relación a un campo específico. En el estudio de las niñeces conlleva estudiar diferentes modos históricos de ser niña y de ser niño, junto con particularidades de clase, espacio y género (Ghiardo, 2004).

Filardo (2018) menciona que usar el plural de las categorías y mostrar los distintos sentidos que se atribuyen a las clases de edad da “(...) cuenta, no solo de heterogeneidades, sino particularmente de desviaciones, es decir, para reconocer formas de vivir las clasificaciones (...) de forma antagónica o alternativa al sentido atribuido socialmente” (p. 119). Al respecto, Mayall (2015) coincide en la idea de ir más allá de las edades cronológicas para comprender mejor los factores que estructuran el proceso relacional entre las personas adultas y las niñas y los niños; ya que esto permite conocer las tensiones existenciales (Duarte, 2000) que pueden experimentar las niñas y los niños en la disyuntiva de ser como quieren ser o en lo que les es impuesto desde los mundos adultos.

Volviendo al término de *niñeces*, en un texto de 1986 traducido del alemán al español, Brinkmann plantea la necesidad de diferenciar la *niñez abstracta* de las *niñeces concretas* (en plural). La niñez abstracta refiere a la idea de una niñez única e inmutable mientras que el término de niñeces concretas habla de las diferencias históricas, sociales y políticas de la niñez.

(...) las condiciones materiales de vida, las posibilidades de depauperación y las dimensiones del sufrimiento de los niños (...) en el desnivel Norte- Sur son extraordinariamente desiguales, y que la niñez no es algo que pudiéramos llamar “natural,” algo pedagógicamente evidente, ni tampoco algo históricamente unitario, sino siempre algo producido socialmente (...) (Brinkmann, 1986, pp. 14-15)

La niñez está condicionada histórica, social, cultural, política, económica y estatalmente, así mismo, la niñez es diferente y diferenciable según la posición que ocupa el niño individual y su familia en el marco del sistema de desigualdad social. En este sentido, Brinkmann (1986) se propone hablar de *la niñez alemana de 1986* atendiendo a la idea de niñeces concretas, donde a pesar de las diferencias que vivían las niñas y los niños alemanes en ese momento histórico, compartían algunas características dominantes como la dependencia y la ambivalencia entre: liberalización y subordinación, tutela y control, apoyo pedagógico y sometimiento. Tensiones y contradicciones que podemos encontrar hoy en día, y que son necesarias de situar en las niñeces concretas con las que trabajamos en este proyecto, de manera similar a como el autor lo propone.

Respecto a textos más recientes y escritos originalmente en español, encontramos que el término niñeces es un neologismo (Morales, 2022) para referir a diferentes condiciones que viven las niñas y los niños en esta primera mitad del siglo XXI, principalmente en Latinoamérica.

La inmensa pluralidad de circunstancias en que las niñeces del Abya Yala nacen y transcurren sus días vuelve —desde ya— inadecuado considerar que existe *una* niñez: hay niñas, niños, niñes, niñeces trans, afrodescendientes, migrantes, indígenas, con discapacidad, sin cuidados parentales, en situación de calle, en contextos de encierro, campesinas, urbanas y periurbanas, ricas y pobres, maltratadas y libres, felices e infelices. (Morales, 2022, p. 136)

A su vez, Martínez (2019) usa las nociones de *infancias múltiples* o *niñeces* para reconocer esta diversidad partiendo de los aportes de la investigación y reflexión con niñas y niños en América Latina pertenecientes a pueblos originarios de comunidades en resistencia, en defensa del territorio o en conflictos armados, así como niñas y niños que son actores sociales clave en movimientos sociales populares. Igualmente, la autora señala que perspectivas como la descolonización del pensamiento de las infancias y experiencias de trabajo desde los feminismos, permiten visibilizar estas diferencias. En esta mirada, el término niñeces destaca la capacidad de agencia de las niñas y los niños.

Así, el término de niñeces permite comprender que desde la *infancia hegemónica* se ha medido la trayectoria de lo que se espera sobre las niñas y los niños desde un punto de vista occidental y principalmente en entornos urbanos, por lo que otras experiencias de vida

como niñas y niños campesinos, que viven en entornos rurales o en las periferias urbanas son invisibilizadas. De esto último, una perspectiva poscolonial de la infancia permite comprender los aportes de niñas y niños indígenas y/o trabajadores en actividades económicas de sus familias y comunidades, como aportes esenciales a la supervivencia del colectivo (Liebel, 2016), más allá de centrarse únicamente en la relación de superioridad/inferioridad entre adultos y personas jóvenes, y de una visión occidental de infancia que -sin considerar las condiciones culturales y económicas de las niñeces- prohíbe y repudia el trabajo de niñas y niños.

(...) se aprovecha el patrón de infancia que nació junto con la sociedad burguesa europea para desvalorizar, menospreciar e invisibilizar otras formas de infancia que existen desde hace siglos en el Sur global. Y más aún (...) el concepto de infancia occidental sirve como instrumento en diversos programas cuyo fin es erradicar estas otras infancias. (Liebel, 2016, p. 264)

Por lo que el término *niñeces* es una mirada que problematiza enfoques homogéneos hacia esta población y da cuenta de los atravesamientos de edad, clase, género, etnia, entre otros, que constituyen las trayectorias de vida de las niñas y los niños (Díaz et al., 2016). Cabe mencionar también su uso para referir a niñas y niños trans y no binaries, cuyas identidades de género transgreden la heteronormatividad (Romano et al., 2020). En este sentido, Morales (2022) sostiene que escribir *las niñeces* en femenino, implica romper con las formas androcéntricas de redactar en la academia.

Asimismo, identificamos que este término deja ver las posiciones y acciones que niñas y niños asumen frente al mundo adulto y sus concepciones de niñez, evidenciando que se puede vivir, pensar y ser niña y ser niño, de múltiples maneras. Como lo menciona Casas, hablar de niñeces visibiliza las experiencias posibles (e imposibles) en las distintas vivencias de las niñas y los niños (en Savoini y Siragusa, 2015).

Por lo tanto, una mirada caleidoscópica significa aprehender la pluralidad de los fenómenos sociales (Duarte, 2000), donde el caleidoscopio es una metáfora de los múltiples colores y formas que este juguete permite en cada giro que se da. Esta mirada nos permite usar el término de *niñeces* para posicionarnos en un contexto geográfico de enunciación²⁴ y desde una posición epistémica que busca visibilizar las diferentes condiciones de vida de las

²⁴ Agradezco a Ayelén Amigo las reflexiones y aportes sobre el uso del término *niñeces* en América Latina.

niñas y los niños, las distintas experiencias en su relación con el mundo adulto, con otros grupos etarios y entre las mismas niñas y niños; así como las posibilidades e imposibilidades del despliegue de sus acciones políticas.

1.1.3 Colaboración intergeneracional: coordenadas frente al adultocentrismo ¿en un mundo sin adultos?

Para lograr esta mirada caleidoscópica de las niñeces es necesario reflexionar sobre las posibilidades de generar relaciones de colaboración entre niñas, niños y personas adultas en nuestro contexto actual (primera mitad del siglo XXI). Si bien reconocemos los efectos de la matriz de dominación adultocéntrica sobre las niñas y los niños (muchas veces asumida por ellos), es importante advertir que el concepto de infancia tradicional ha sufrido cambios a lo largo del tiempo, así como la idea de adulterez. En este sentido, seguimos los planteamientos de Narodowski (2016) sobre el impacto de las redes socio-digitales y del acceso masivo a diversos contenidos en las relaciones entre niños y adultos; cuestión que parece colocar a niñas y niños en una posición de ventaja frente al mundo adulto, en cuanto a las posibilidades de acceder a una multiplicidad de conocimientos sin necesidad de los mayores.

Narodowski (2016) recupera los postulados de Neil Postman, quien en 1982 propuso el fin de la infancia debido a la televisión y a la difusión generalizada de contenidos, este hecho borraría los límites entre los niños y los adultos. Así, a través de la televisión los niños tendrían acceso a los misterios y secretos que antes eran del dominio exclusivo de los adultos. Postman sostenía que sin secretos ya no existe más eso que llamamos infancia. Siguiendo esta línea de argumentación Narodowski (2016) retoma la sentencia de Postman para analizar los cambios en la idea tradicional de infancia, principalmente para hablar de su correlato: de los cambios en los adultos. Ya que el fin de la infancia conllevaría hablar también del fin de la adulterez.

Por otra parte, Narodowski (2016) recupera el concepto de cultura posfigurativa de Margaret Mead que refiere a la subordinación de los niños al cuidado y a la guía de los adultos. La cultura moderna es posfigurativa porque se basa en la construcción de una infancia dependiente y heterónoma por parte de una adulterez responsable y autónoma. La legitimidad de los adultos se debe a la experiencia y al conocimiento acumulado por los

mayores donde los adultos, a través del ejemplo, transmitían una ley no escrita que tendría que ser seguida por los jóvenes, en tanto estos últimos pudieran emanciparse y convertirse en adultos.

En este sentido, Narodowski (2016) identifica la obediencia en el vínculo asimétrico entre niños y adultos, como la posibilidad de transitar de la discapacidad a la autonomía. Por lo que distingue la obediencia del dominio, ya que la obediencia supondría la emancipación del mundo adulto una vez que el joven se convierte en un par del adulto, mientras que el dominio busca solamente la reproducción y permanencia de la sumisión. Aquí es importante la distinción que realiza el autor sobre el concepto político de autoridad del concepto pedagógico de este término. La autoridad como concepto político (basado principalmente en Weber) remite a esta idea de dominación. Por otra parte, el concepto pedagógico de autoridad, basado en los aportes de Kant sobre la autoridad adulta, refiere a la obediencia a esta autoridad como el paso de la minoría de edad a la edad adulta; donde este proceso es visto como emancipación y no como la liberación de una opresión.

Volviendo a la tesis central de Postman sobre el fin de la infancia, Narodowski (2016) identifica la cultura posmoderna como una cultura prefigurativa, la cual representa un escenario distinto para el intercambio intergeneracional. Ahora, los niños y jóvenes portan bienes culturales valiosos y la experiencia de los mayores ya no es necesaria ante un presente y un futuro que se vislumbran como inestables e inciertos. De acuerdo al autor, el concepto de distancia social que regía las relaciones asimétricas entre adultos y jóvenes ha sido borrado por las pantallas y el internet, y lo lleva a sostener la existencia de relaciones desjerarquizadas constituyendo un mundo sin adultos. Por lo que ya no existe la idea moderna del niño heterónomo, dependiente y obediente, ser niño ya no es una carencia a superar con el tránsito hacia la adulterez. Asimismo, esta cultura prefigurativa supone un creciente desprecio hacia la adulterez. De lo anterior, los sentidos que eran construidos por los mayores basados en la acumulación y experiencia, son substituidos por referentes mediáticos cuyos liderazgos son inestables y cambiantes, por lo que dichos sentidos tienen que ser construidos cotidianamente.

Los aportes de Narodowski (2016) nos permiten enmarcar las relaciones intergeneracionales entre jóvenes y adultos ante la preminencia del consumo y la circulación masiva de contenidos a través de las redes socio-digitales y el internet, lo que parece igualar

el estatus social de los niños frente a los adultos. No obstante, niños y adultos se encuentran indefensos de igual manera ante la influencia de los medios masivos y de la compulsión al consumo. Asimismo, debemos reflexionar que, si bien existen cambios en las ideas tradicionales de infancia y de adultez, los vínculos intergeneracionales no desaparecen y una posición que parece ventajosa para los niños y niñas, sigue conviviendo con el dominio adultocéntrico en distintas dimensiones de las vidas de los niños y las niñas; como se puede ver en los intentos de volver a un “pasado mejor” a través del dominio de los adultos y de las violencias que persisten hacia los niños y las niñas. En este sentido proponemos que asistimos a un mundo sin ciertos rasgos de adultos tradicionales, como lo señala Narodowski (2016) y con la persistencia de prácticas adultocéntricas (Duarte, 2016) que deben ser leídas en los contextos cambiantes de los encuentros entre generaciones.

Esto abre la pregunta por vínculos generacionales más justos entre las personas adultas y las niñas y los niños, donde el cuidado y acompañamiento por parte de los adultos no suponga una violencia y dominación que anule la capacidad de los niños, y donde tampoco se anule el papel de los adultos al desacreditar toda experiencia y posibilidad de transmisión hacia los más jóvenes, viendo en los adultos una suerte de enemigo a abolir o del cual liberarse.

Al respecto, Narodowski (2016) plantea que una *nostalgia reflexiva* podría llenar el vacío de la concepción tradicional de infancia, y, añadiríamos, de la adultez tradicional. Ante el borramiento que el autor propone sobre la asimetría entre niños y adultos, esta nostalgia no buscaría restaurar una situación anterior sino serviría de mediación entre aquellos que habitamos los nuevos territorios, permitiéndonos comprender lo que se ha ganado y lo que se ha perdido con estos cambios. El autor menciona que esta nostalgia serían instantes o momentos que a través de experiencias estéticas permitan acercarnos al pasado y equilibrar la tensión del presente desordenado y complejo, donde los nuevos vínculos intergeneracionales aún son desconocidos para aquellos que vivimos la transmisión entre generaciones, según la cultura posfigurativa.

De lo anterior, consideramos que las ideas de Duarte (2019) sobre la *colaboración intergeneracional* aportan a esta nostalgia reflexiva, no a manera de receta a seguir sino como coordenadas que amplían la mirada para comprender nuevos escenarios en los vínculos intergeneracionales. En su lectura sobre el adultocentrismo, Duarte (2019) señala la

existencia de una verticalidad sustancial en el vínculo asimétrico entre lo adulto como lo positivo y la juventud (incluyendo a la niñez) como lo negativo, por lo que se trata de una asimetría de arriba- abajo que funciona en un solo sentido. Así, lo adulto actúa desde posiciones de control y dominio y la niñez lo hace desde la obediencia y la subordinación. En el mismo orden de ideas, Shabel (2022) menciona la necesidad de reconocer la contemporaneidad en las relaciones intergeneracionales al asumir que compartimos el mundo con otras generaciones donde todas vivimos lo mismo, desde las perspectivas particulares que nos brindan los años a cada grupo etario.

De lo anterior, Duarte (2019) propone abandonar las posiciones de dominio y construir otras posiciones desde las cuales vincularse a partir de paradigmas solidarios y colaborativos. En una perspectiva generacional, el mismo autor señala algunas ideas fuerza para construir relaciones de respeto entre generaciones, lo cual implica retomar los aportes de diferentes generaciones en tiempo presente considerando las distintas posiciones estructurales y sus espacios sociales. Como primer punto, el autor habla de la *aceptación generacional* que reconoce las diferencias de los demás sin remitir a relaciones de desigualdad, se propone un intenso conocimiento de los otros y también, reconocernos a nosotros mismos como diferentes.

Otro elemento es la *cooperación generacional*, la posibilidad de relacionarse a través de la solidaridad y la colaboración. Aquí hay un reconocimiento de la responsabilidad conjunta que tenemos las distintas generaciones en la vida en común, en el devenir de lo social. En el caso de las niñas y los niños conlleva a pensar la colaboración que ellas y ellos pueden hacer con sus familias, en la escuela, en los lugares donde viven. A su vez, la *colaboración intrageneracional* visibiliza y valora las diferencias al interior de las generaciones.

Para lograr lo anterior, Duarte (2019) propone los *diálogos intergeneracionales* como una opción para que distintos grupos sociales se acerquen y construyan relaciones de aceptación y colaboración. Al respecto, plantea el reto de superar la desconfianza entre generaciones, producto de la imposición de la experiencia sobre el presente, por parte del mundo adulto, y de considerar lo novedoso como la única visión correcta, por parte de los más jóvenes. Así, el autor identifica en la producción de experiencias una vía para lograr

estos diálogos, entendiendo la experiencia como aprendizajes significativos que surgen de reflexiones colectivas de lo que hemos vivido.

De esta manera, entiende la importancia de las experiencias no por criterios de cantidad, sino por su calidad, por los aportes que pueden realizar a la vida de los otros. “Producir experiencias se vincula con la posibilidad de las diversas generaciones de producir saberes que, en tanto se elaboran desde la reflexión colectiva, están en permanente posibilidad de cambios y de novedades” (Duarte, 2019, p. 36).

En el ámbito de lo metodológico propone estilos colaborativos de trabajo, así, se plantea un trabajo *con, desde y entre* personas adultas y personas más jóvenes y no *por y para*. En el caso de las niñas y los niños se deben reconocer sus aportes y de ahí construir procesos grupales con ellos. Esto no implica que los adultos no podamos aportar nada, pero sí debemos ubicar nuestros aportes en relación a la vida de las niñas y los niños con los que trabajamos.

Estos estilos colaborativos implican nuevas posiciones en el ejercicio del poder, lo que no supone invertir la asimetría de adulto como positivo y de niño como negativo, sino que cada sujeto ejerza poder a través del despliegue de procesos de autonomía y autoestima. Duarte (2006) propone el *poder colaborativo* desde la solidaridad, de una común- unidad, donde los adultos estemos dispuestos a actuar desde lugares distintos a la unilateralidad y lejos de actitudes de control. Por tanto, construir relaciones de respeto entre generaciones conlleva pensar nuevas formas de la adultez.

Es por ello que esta apuesta por equidad, igualdad y/o solidaridad intergeneracional, también es una oportunidad para la constitución de sujetos/as adultos/as de nuevo tipo, con capacidad de soñar y de proponer alternativas, constituyendo una adultez alternativa a los modelos asimétricos y conservadores propios del adultocentrismo. (Duarte, 2013, p.192)

De esta manera, el autor sostiene que los adultos podríamos liberarnos de los mandatos de la adultez que nos llevan a presentarnos como personas totales que debemos tener siempre la razón y que nos impiden mostrarnos como personas vulnerables y en ocasiones, con miedo (Duarte, 2022). Es necesario replantear los imaginarios tradicionales de lo que es ser adulto como mostrarse poderosos, sin fallas y con valor, sólo por el hecho de ser adultos. Y de ahí entender que nuestros sueños y aportes a la comunidad, no tienen que

ser antagónicos a los de los jóvenes y niños, podemos reconocernos en el diálogo con los otros y no sólo a través de la negación de lo que no es adulto. “Se trata de recrear el ser adulto desde el encuentro con otras generaciones, desde la oferta de la experiencia propia para aprender juntos y juntas, y no necesariamente en conflicto-tensión con ella. ¿Cómo ser adultos y no adultocéntricos (...)?” (Duarte, 2006, p. 89).

Siguiendo a Duarte (2006), cuestionar el adultocentrismo implicaría preguntarnos “qué tengo yo de niña” e integrarlo a nuestra forma de ver el mundo para pensar los cambios sociales.²⁵ Para ampliar esta idea los planteamientos de Zehavi (2018) sobre el *devenir-niña*, son relevantes. Zehavi (2018) se basa en los aportes de Deleuze y Guattari respecto a las micropolíticas del devenir. Ambos autores señalan la necesidad de políticas minoritarias para aquellos grupos que han sido colocados en la posición de minorías como las mujeres, los homosexuales, los negros, los niños, entre otros. Para el caso de las mujeres se requiere una política orientada a ganar una subjetividad propia en la macropolítica del conflicto y del consenso, pero debe ser acompañada de una micropolítica dirigida a aquellos que se identifiquen como hombres, lo que es un llamado a despojarse de sus privilegios patriarciales. Este devenir busca generar una gran afinidad entre personas sin que esto derive en clasificaciones predeterminadas.

Para el caso de los niños, el devenir-niño implica que, en el encuentro de un adulto y un niño, el adulto deje su piel de adulto y permita al niño hacer con su piel fabricada de niño, es un llamado a los adultos para abandonar la fabricación de dominio sobre las personas más jóvenes que ellos. Esto permitiría una verdadera igualdad, aunque sea por algunos momentos (Zehavi, 2018). Asimismo, el devenir- niño amplía la mirada del discurso académico centrado en el desarrollo del niño, enfocándose en el devenir. Por lo que se desmarca de una visión enfocada exclusivamente en que el destino de un niño es convertirse en adulto. Zehavi (2018) sostiene que si este performar-niño se realiza en masa puede impactar a nivel macropolítico logrando cambios en la sociedad que coloquen a los más jóvenes en una posición social más justa.

Por otra parte, *devenir-niña* hace referencia a la doble subordinación a la que son sometidas las niñas, como mujeres y como niñas. No obstante, la figura de la niña aparece en un *entre*, ya que no pertenece exclusivamente a ningún grupo de edad o sexo abriendo la

²⁵ Él hace la pregunta pensando en los jóvenes: *¿qué tengo yo de joven?*

posibilidad de pensar más allá de los dualismos. Por lo que devenir-niña es un llamado a quienes se identifican como adultos y varones; agentes culturales que habitualmente promueven estas formas de subordinación por sexo y por edad. Siguiendo los aportes de Firestone, Zehavi (2018) sostiene que cualquier programa político que concierne a las mujeres y a los niños, debe tener en el centro a las niñas concretas reales. A decir de Zehavi (2018), devenir-niña significa pensar en la figura de la niña como la liberación de roles culturales que han sido perpetuados históricamente, dejar que las niñas se sigan metiendo en el *entre* y permitir que los niños sigan su ejemplo. Esto daría lugar a múltiples diferencias más allá de categorías pre establecidas como niño-adulto, masculino-femenino.

En conclusión, para contribuir a la reconstrucción de puentes rotos entre generaciones, estos cuestionamientos permiten acercarnos desde el respeto y consideraciones por las cotidianidades de los niños a partir de nuestra propia identidad generacional en construcción, y a su vez generar confianza mutua entre las generaciones (Duarte, 2006). Así, también las niñas y los niños podrían cuestionar el valor que se ha impuesto de lo novedoso sobre la experiencia de los adultos, y tener una mirada crítica a los aportes que desde esta generación puede haber.

1.2 Puntos de partida para comprender la subjetividad política

Como se mencionó al inicio del capítulo, el objetivo de este trabajo es comprender la configuración de la subjetividad política de niñas y niños que viven en contextos de violencias. Por lo que es imprescindible exponer nuestra concepción sobre el sujeto, la subjetividad, la subjetividad política y asimismo explicitar cómo entendemos la subjetividad política de las niñas y los niños, lo que nos lleva a proponer algunas tramas, a manera de pensamientos epistémicos (Zemelman, 2001), que permitan la comprensión de la subjetividad política de las niñas y los niños.

1.2.1 Sujeto y subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural

De acuerdo con Guinzberg (1997) el estudio de la subjetividad requiere un abordaje inter y transdisciplinar al reconocer la imbricación que existe entre la subjetividad y los fenómenos sociales, económicos y políticos, siendo relaciones que son inabarcables por una

sola disciplina. Al respecto, partimos de la dimensión micrológica en el estudio de los fenómenos sociales propuesta por Zemelman (2006), al señalar la interacción que existe entre los individuos y la estructura social, lo que nos lleva a la pregunta por la constitución del sujeto.

De lo que se trata es de no hacer un planteamiento dualista entre individuo y sociedad, ni menos de privilegiar al hombre como individuo o a la sociedad como un todo, sino de encontrar los canales mediante los cuales el hombre se enriquece como individualista de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos. (Zemelman, 2012, p. 235)

En este mismo sentido, desde una perspectiva cultural e histórica de la psicología, González-Rey (2013) plantea una mirada del sujeto que enfatiza la capacidad de las personas para construir caminos singulares de subjetivación a lo largo de las experiencias que viven, considerando las tensiones con situaciones objetivas y con las normas que rigen su acción. “El sentido subjetivo de esas tensiones para el desarrollo humano no aparece de forma inmediata, sino en el curso de los recursos y posiciones que el sujeto va desplegando en el proceso de vivir su experiencia” (González -Rey, 2013, pp. 37-38).

Coincidimos con el autor en la recuperación que hace de la categoría de sujeto, donde se aleja de la visión moderna del sujeto transparente y racional, y a la vez se desmarca de la reducción lingüístico-discursiva del construcciónismo social que simplifica la acción de las personas a producciones sociales, desconociendo la capacidad creadora de la acción humana. Por lo que se habla de un sujeto del sentido, no sólo un sujeto de la razón. Esta mirada es una forma que piensa de manera distinta la idea de sujeción instaurada en la historia occidental, donde ésta ha significado una sujeción como discurso unilateral (mecanismo de sujeción en la ciudadanía griega: el sujetado o súbdito) o como un llamado interior (voz interior que compele a las personas a obedecer a una autoridad trascendente) (Balibar, 2014). Por lo que hacer énfasis en la capacidad generadora de las personas permite entender una sujeción que no es pasiva, y que abre la mirada a la diversidad de configuraciones subjetivas que son desplegadas a través de la acción humana.

Por lo tanto, sostendemos una definición de la subjetividad que concibe la singularidad del sujeto en acción. Lo anterior no significa un enfoque individualista de la subjetividad ya

que, siguiendo a González-Rey (2013), se reconoce la condición existencial y subjetiva del ser humano en relación. Así, la actuación del sujeto ocurre en redes de subjetividad social donde los otros están siempre presentes y, a decir del autor, este es el punto donde ocurre la integración de lo histórico y lo cultural. De esta manera, la subjetividad se plantea como un proceso que es construido con los otros, por lo que la subjetividad es siempre social y plural (Martínez y Cubides, 2012). Así, esta acción podría entenderse como la acción política propuesta por Arendt y su idea de mundo común, viendo a los sujetos como sujetos singulares pertenecientes a un espacio común asegurado por la pluralidad, por lo que toda posibilidad de acción dependerá siempre de este elemento relacional, del *estar juntos* (en Muñoz, 2022).

Por otra parte, subjetividad constituye las producciones simbólicas y emocionales generadas en la experiencia de los sujetos, incluyendo su historia y los contextos donde interactúan (González-Rey, 2012), y las *configuraciones subjetivas* serán las

(...) producciones de un sujeto en acción que está situado en múltiples tramas sociales simultáneas que aparecen como objetividades recreadas por su imaginación. La configuración subjetiva integra esa multi-espacialidad y multi-temporalidad de la persona, dimensiones que aparecen en los sentidos subjetivos que definen el aquí y ahora de la misma, definiendo un presente que nunca está preso en la condición objetiva de la presencia. (González-Rey, 2013, p. 37)

Al respecto, coincidimos con Parra (2013) en que la subjetividad requiere de una materialidad que es el cuerpo, el cual constituye el campo donde se expresa la subjetividad. Por lo que es necesario reflexionar sobre las prácticas normativas que las instituciones imprimen en el cuerpo en términos de control y dominio, así como en las posibilidades de resistencia de este cuerpo ante las estrategias de control y de vigilancia.

A su vez, el estudio de la subjetividad implica comprender las características subjetivas concretas producidas por formas culturales concretas, por lo que es necesario atender a los mecanismos de normalización de cada forma cultural, los cuales moldean las acciones, conductas y los cuerpos de los sujetos. En este sentido, el modelo neoliberal actual se sostiene en la economía de mercado, la reducción del marco estatal y una globalización a nivel mundial, entre otros elementos; es un modelo que requiere aceptación y adecuación de las personas a sus premisas, generando distintas formas de sujeción (Guinzberg, 1997). Algunas consecuencias de este modelo económico han implicado la primacía de las

mercancías como objetivos vitales, la satisfacción inmediata a través de un constante consumo, la despolitización, la resignación ante la pérdida de derechos sociales, entre otras. Esto sería un reflejo de tendencias individualistas y de competencia constante “(...) -entre naciones, sectores sociales, empresas e individuos- por la sobrevivencia como objetivo mínimo y el triunfo como objetivo máximo” (Guinzberg, 1997, p. 224).

De lo anterior, no es objetivo de nuestro trabajo realizar una caracterización exhaustiva sobre la incidencia del modelo neoliberal en las configuraciones subjetivas de las personas. Consideramos relevante mencionarlo para enmarcar la reflexión sobre las subjetividades de las niñas y los niños en este contexto general.

1.2.2 La configuración de la subjetividad de las niñas y los niños

En este mismo sentido, las niñas y los niños configuran su subjetividad en tiempos y espacios particulares, a partir de las experiencias que tienen con los otros (Alvarado et al., 2013) incluyendo a diferentes grupos etarios. Así, las niñas y los niños viven sus procesos de configuración subjetiva desde sus propias posiciones de sujeto de acuerdo al género, la generación, la clase social, entre otros elementos. Por lo que, de acuerdo a Santos et al. (2006) los procesos de subjetivación refieren a la constitución de niñas y niños en su diferencia y a la vez a su integración a la cultura a la que pertenecen, son procesos enmarcados en las prácticas sociales de instituciones como el Estado, la familia, la escuela y hoy en día, en los contenidos provistos por las nuevas tecnologías de la información.

En la primera década del siglo XXI, Bustelo (2011) sostiene que la subjetividad individual y colectiva de las niñas y los niños está configurada principalmente por los medios de comunicación masiva. De esta manera, ellas y ellos pasan menos tiempo en compañía de sus padres y madres ya que estos últimos tienen que trabajar, asimismo, las reconfiguraciones de la familia nuclear han llevado cambios en los roles que asumen padres y madres al interior de las familias. Si bien el autor reconoce que existen diferencias significativas según el nivel socioeconómico de las familias, plantea que la familia en su función de agente primaria de socialización ha incorporado los elementos consumistas e individualistas del modelo económico neoliberal, donde la motivación principal es la búsqueda del éxito económico por parte de las hijas y los hijos.

En este sentido, la escuela aparece como un espacio donde las niñas y los niños asisten para que sus padres y madres puedan trabajar. Asimismo, el autor destaca el hecho de que niñas y niños suelen pasar más tiempo frente al televisor o los medios de entretenimiento, que en el tiempo institucionalizado escolar. Así, se generan nuevas tensiones en la cultura escolar, ya que asisten niñas y niños con actitudes y expectativas generadas por estas nuevas tecnologías como el acceso inmediato a una gran cantidad de información a la que pueden acceder personas de cualquier edad (Propper, 2011). Esto desorganiza secuencias por edad que daban pauta al proceso de enseñanza y aprendizaje y rompe con la asimetría tradicional que existía entre docentes y alumnos (Narodowski, 2016). No obstante, se debe considerar que este libre e inmediato acceso de información que tienen las niñas y los niños implica estar expuestos a una gran cantidad de información que puede ser difícil de procesar (Parra, 2013).

(...) los medios de comunicación masiva y la industria cultural “sobreimprimen” en la familia y la escuela la función transmisora del orden opresor. Los medios de comunicación masiva superan a las dos instancias tradicionales de la socialización primaria y secundaria a través de las avanzadas tecnologías que disponen conformando, vía mensajes o en la representación producida de la realidad, una subjetividad consumista. (Bustelo, 2011, p. 86)

De lo anterior, Bustelo (2011) refiere al capitalismo infantil como la mercantilización de niñas, niños y adolescentes como consumidores y propulsores del consumo, la transmisión del orden social en la niñas y los niños opera a través de la televisión, videojuegos, cine, espectáculos deportivos, lugares de diversión, centros comerciales, y añadiríamos hoy en día a las distintas redes socio-digitales ofrecidas en internet, donde destaca el fácil acceso que tienen las niñas y los niños a dispositivos electrónicos como tabletas y celulares. Así, la propaganda comercial constituye al público infantil como un nuevo usuario, por lo que niñas y niños participan de este modelo a través del consumo de ropa, juguetes, alimentos como dulces y comida rápida, y productos de entretenimiento (Bustelo, 2011).

Los medios de comunicación masiva transmiten como valores importantes la agresión, la competencia y aquellas prioridades sociales que deben ser relevantes. Al respecto, es ilustrador el ejemplo que el autor hace de los juguetes bélicos y la conformación de la subjetividad, los cuales promueven actitudes de agresividad, exterminio y de no

aceptación a los otros y a quienes son establecidos como diferentes, así, una visión dicotómica entre “buenos” y “malos” establece a las armas y a la violencia como las únicas maneras de hacer frente a los conflictos.

Alvarado et al. (2013) añaden a este tipo de subjetividades en contextos de violencias, las ideas del otro como enemigo, donde los diferentes son vistos como peligrosos y como personas de las que hay desconfiar, contribuyendo, junto a una lógica individualista, al debilitamiento de los lazos sociales.

En este punto es importante volver al planteamiento de las niñeces y reconocer la diversidad de formas de ser niñas y de ser niños. Atendiendo a las condiciones de clase Narodowski (2016) habla de la existencia de *infancias hiperrealizadas* y de *infancias desrealizadas*. Las hiperrealizadas son niñas y niños con acceso ilimitado a contenidos de internet a través de dispositivos móviles, televisores, tabletas, los llama *niños digitales* que viven en la inmediatez de la información al a que pueden acceder. Por otro lado, se encuentra la infancia desrealizada, son niñas y niños que desde muy temprana edad tienen que trabajar y que no se encuentran bajo el resguardo de las personas adultas, los cuales probablemente no estarán conectados *online* de la misma manera que los hiperrealizados. El autor menciona que el Estado pensará sólo en políticas de compensación ante estas niñas y niños renunciando a la posibilidad de la realización de esta infancia. A su vez, desde modelos estéticos de consumo de la infancia desrealizada se genera música y contenidos que exaltan las vidas, trabajos, los cuerpos y las adicciones de estos niños y adolescentes, no en una visión de denuncia o crítica, sino de exaltación del consumo. Para el caso argentino el autor menciona la cumbia villera, para el caso mexicano, podemos referir a los corridos tumbados y los corridos bélicos.²⁶

²⁶ Estos corridos aparecen en la segunda década del siglo XXI en la escena musical y son variantes del subgénero musical del corrido tradicional mexicano, donde éste se mezcla con la música de banda y géneros urbanos como el hip-hop y el reguetón. En ocasiones los corridos tumbados y los corridos bélicos son considerados sinónimos, no obstante, hay quienes establecen diferencias principalmente en el contenido de las letras; los primeros hablan sobre relaciones personales con temas sobre lealtad entre los amigos, fiestas, dinero, poder, la vida sexual de sus protagonistas, y excesos en el consumo de sustancias. Mientras que los corridos bélicos, pueden contener los mismos temas que los corridos tumbados, pero la violencia aparece como el tema principal, se habla de la narcocultura, de violencia explícita y de enfrentamientos entre bandas o grupos del crimen organizado (Redacción El Financiero, 2023). Llama la atención que sus principales exponentes son jóvenes de alrededor de 20 años que han logrado éxito internacional y grandes sumas de dinero producto de las ventas de su música (Redacción BBC, 2023).

De lo anterior estas infancias desrealizadas constituyen la figura del menor infractor, constituyendo un peligro para el orden social, donde su calidad de niño es olvidada en la búsqueda de bajar la edad de imputabilidad.

Para entender a estos niños y a estos jóvenes ya no debemos recurrir a tratados de pedagogía, sino a tratados de derecho penal o a lo sumo a tratados de psiquiatría legal. Su lugar ya no es la escuela, sino el instituto correccional e incluso la cárcel. La inviabilidad de ese cuerpo infantil condenado a esquivar su destino de ser protegido encontró, por desgracia, su espacio. (Narodowski, 2016, “Infancias desrealizadas”, párrafo 18)

En suma, la distinción que propone Narodowski (2016) aporta a la mirada caleidoscópica de las niñeces, siguiendo una línea de análisis desde las posiciones estructurales de niñas y niños según su condición de clase, lo que permitiría a su vez interrogar por la incidencia de otras condiciones en sus posibilidades de vida y en las diferentes maneras de relacionarse con los mundos adultos. Para reflexionar sobre estas posibilidades (o imposibilidades) es que proponemos utilizar el concepto de subjetividad política de las niñas y los niños.

1.2.3 La subjetividad política de las niñas y los niños

En este punto cobra sentido la definición de subjetividad que mencionamos anteriormente desde un enfoque histórico y cultural, coincidiendo con el concepto de la subjetividad política. Al respecto, consideramos que este apellido de *política* para la subjetividad reconoce las tensiones, relaciones de subordinación y posibilidades de actuación que tienen las personas en el proceso de devenir sujetos. De acuerdo con Piedrahita (2013) no existe oposición entre la política y la subjetivación, debido a que la política es construida desde los cuerpos, las mentes y las relaciones. Por lo tanto, entendemos la subjetividad política

(...) como un modo de ser y estar en el mundo, como una piel subjetiva que vive la experiencia de encuentro/desencuentro con los otros que plantea la vida en común, es decir, el construir ese mundo de relaciones sociales, que supone vivir con otros, creando el mundo. (Bonvillani, 2013, p. 83)

Parra (2013) menciona que estudiar la subjetividad de las niñas y los niños debe ampliar posibilidades en sus vidas e ir más allá de las formas impuestas por el mundo adulto. La autora menciona que la formación de la subjetividad requiere marcos de referencia a partir de los cuales se entiende la realidad y así posibilitar que el sujeto tenga modos de sentir, pensar y de hacer en el mundo.

En la medida que un niño-niña es actuante, es sujeto también, al reconocer su voz hemos de cambiar la idea de su inocencia y reconocer la manera en que adquieren fortaleza, lejos de determinantes referentes a la edad, o la incapacidad de argumentación, defensa o actuación; lejos de considerarlos “titulares” de derechos, necesitados de protección, es de reconocer en ellos, actos que permiten evidenciar su apropiación de la realidad (...) (Parra, 2013, p. 64)

Como lo menciona Bonvillani (2013) el concepto de *subjetividad política* es una labor política para evidenciar las condiciones políticas de la existencia humana y para contrarrestar algunas lecturas que tienden a ver en el mundo juvenil, y añadiríamos también el mundo de las niñas y los niños, una suerte de apoliticidad, “(...) se trata de una oportunidad conceptual para re-encontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de “ilusionar” otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado” (p. 85).

De esta manera entendemos las subjetividades políticas de las niñas y niños como la construcción de sentidos propios sobre sí y de su potencial para transformar el mundo social, físico y simbólico que habitan, constituyendo un proceso que se realiza en el entramado social (Alvarado et al., 2015).

Es así como los significados propios de los niños y las niñas sobre sí mismos y aquellos configurados frente a ellos y ellas por sus agentes socializadores, surgen en las relaciones de las que participan en sus entornos familiares, en la escuela y en los ámbitos culturales más amplios, y en este sentido los niños y niñas se construyen como sujetos sociales y políticos en dichas relaciones. (Alvarado et al., 2015, p. 112)

De lo anterior, el concepto de socialización política permite entender los espacios de subjetivación de las niñas y los niños. Alvarado et al. (2012) mencionan que dicho concepto ha sido definido principalmente desde el campo de estudio de la cultura política como un aspecto meramente reproductivo de la socialización, centrándose principalmente en cómo

son interiorizados y reproducidos los significados de los sistemas políticos en un contexto específico.

En un sentido diferente, estas autoras recuperan la fuerza productiva y de transformación en su definición de socialización política que remite a la autoproducción del sujeto en su subjetividad e identidad, a partir de fortalecer capacidades y de reconocer oportunidades en los procesos de intersubjetividad. Esta definición es concebida principalmente para pensar en las interacciones que son desplegadas en los espacios conflictivos de la vida cotidiana, en las vivencias del día a día que tienen las niñas y los niños donde interactúan con otros actores sociales en relaciones de cooperación y también en relaciones de confrontación.

Desde el trabajo que realizan algunos autores en entornos de violencias en Colombia (Alvarado et al., 2008; Ruíz y Prada, 2012), se proponen tramas y elementos constitutivos de la subjetividad política. Sobre las tramas de la subjetividad política Alvarado et al. (2015) proponen: la autonomía como la capacidad que tienen niñas y niños de pensar por sí mismos sobre procesos de la vida en común; la reflexividad como la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos como integrantes de un entramado social más amplio; la conciencia histórica que refiere a comprender el presente y las mediaciones sociales, políticas y económicas que les atraviesan. Asimismo, proponen la articulación entre las acciones que realizan las niñas y los niños y lo que narran sobre ellas; y la negociación de nuevas formas de compartir el poder, esto sobre las posibilidades que tienen de decidir frente a los otros.

Por su parte, Ruíz y Prada (2012) plantean cinco elementos constitutivos de la subjetividad política. La identidad es la pregunta por el *quién* y retoma los intereses y proyectos de vida de las niñas y los niños. La narración habla de un acto intersubjetivo de contar historias con otros, lo que puede configurar un espacio de crítica para plantear lo que es necesario cambiar de la realidad. La memoria es entendida como la posibilidad de dar significado a los hechos. Asimismo, proponen el posicionamiento como asumir un lugar que permita contemplar la novedad y la diferencia y, por último, refieren a la proyección como las identificaciones de un futuro propio y compartido, que las niñas y los niños pueden construir.

Basándonos en las referencias anteriores, en este trabajo proponemos las siguientes tramas para hablar de la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños con

los que trabajamos. En primer lugar, es necesario hablar del *contexto* en el que se despliegan las acciones de las niñas y los niños. De acuerdo a González-Rey (2012) la subjetividad social constituye un relato entre las producciones subjetivas y sociales, incluyendo la historia de los sujetos y los contextos sociales en los que se desenvuelven. Así, en este contexto es importante situar las identidades que despliegan las niñas y los niños, las distintas respuestas que ellas y ellos construyen a la pregunta *quién soy yo* para mí y frente a los otros, en este punto también es necesario indagar en quiénes son esos otros relevantes en su vida cotidiana y cómo son los vínculos que establecen con ellas y ellos.

El tercer punto que consideramos es el de los *posicionamientos* como los lugares desde los cuales miran y reflexionan sobre ciertos temas, en este trabajo proponemos los contextos de violencias que habitan las niñas y los niños como un tema a dialogar con ellos; una problemática social común que compartimos distintos grupos etarios, de la cual las propuestas y opiniones de las niñas y los niños han sido poco tomadas en cuenta. A su vez, entendemos la *proyección* como las propuestas que las niñas y los niños identifican ante estas problemáticas sociales.

De lo anterior, es importante mencionar que accedemos a estas tramas de la subjetividad política a través de las narraciones que las niñas y los niños realizan sobre sus propias vidas y de los temas sobre los que les invitamos a dialogar. Como lo señalan Ruíz y Prada (2012) la subjetividad política puede ser comprendida de una forma narrativa, mediante los relatos que hacen las niñas y los niños sobre sí mismos como individuos y como integrantes de colectivos más amplios. De esta manera, proponemos que dichas tramas de la subjetividad nos permiten acceder a la dimensión política de la vida de las niñas y de los niños, entendiendo a la política como una relación.

1.3 Las niñas y los niños como sujetos políticos

Con la Convención de los Derechos del Niño (CDN) a finales de la década de los ochenta del siglo XX, existe un cambio de paradigma hacia las políticas de la infancia. Liebel (2006) menciona que las *políticas de infancia* son las acciones de personas adultas, desde el Estado o la sociedad civil, encaminadas a lograr el mejor interés de los niños. De esto, la CDN representa un marco general sobre los derechos de la niñez, constituyendo un avance

en las políticas de infancia al pasar de un paradigma tutelar de la niñez a un enfoque de niñas y niños como sujetos de derecho.

Con la celebración de la CDN y los movimientos previos a su surgimiento, se inaugura una visión distinta desde la academia para estudiar a la niñez, es así como surgen los *childhood studies* en Europa (Razy, 2018), los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara et al., 2015) y las investigaciones y estudios con y para la niñez en América Latina (Martínez, 2019). Si bien dichas aproximaciones difieren en enfoques y territorios desde los cuales realizan sus estudios, coinciden en ver a las niñas y a los niños como seres en presente y a la niñez, como un campo específico de estudio. Asimismo, surgen los temas de participación y de agencia de las niñas y los niños, en contraposición a enfoques que les conciben como seres incompletos, en formación y como reproductores pasivos de la cultura y de las normas sociales²⁷.

Por lo tanto, en este apartado referimos al surgimiento de la CDN y a los aportes de ésta para comprender la capacidad de agencia de las niñas y los niños, asimismo, mencionamos brevemente algunas críticas y pendientes de esta Convención – principalmente sobre el derecho a la participación de las niñas y los niños-, producto de una visión adultocéntrica de las niñeces. Posteriormente, hablamos de algunas caracterizaciones sobre la relación entre la política y la niñez como la participación de niñas y niños en propuestas formuladas desde los mundos adultos o en contextos de problemáticas sociales que comparten con otros grupos etarios como: conflictos armados, movimientos sociales, situaciones de pandemia, entre otros. Lo anterior visibiliza la capacidad de acción que tienen las niñas y los niños en estos contextos con iniciativas y visiones propias sobre dichos eventos, no obstante, surge la interrogante por la actividad política de aquellas niñas y niños que no forman parte de esas acciones.

En este sentido proponemos recuperar concepciones del poder, la política y la participación que incluyan actores sociales que han sido marginados de esta actividad desde una visión de política tradicional, así como una visión amplia que considere las negociaciones y resistencias que las niñas y los niños hacen de su posición de sujeto en su vida cotidiana.

²⁷ Vergara et al. (2015) identifican abordajes desde la antropología, la sociología y la psicología evolutiva, que reproducen dichas perspectivas esencialistas y homogeneizantes que desconocen la capacidad de agencia de las niñas y los niños.

Esto último, permite evidenciar de qué *política* hablamos en nuestra concepción de subjetividad política, proponiendo una *política de niñeces*.

1.3.1 Políticas de infancia: la Convención de los Derechos del Niño

La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño en 1924, elaborada por la Asamblea General de la Liga de las Naciones, es el antecedente de los convenios internacionales en materia de derechos de la niñez. Según Liebel (2006) esta declaración es una respuesta ante los horrores de la guerra y resaltaba las necesidades económicas y sociales de los niños de esa época. En este sentido, los niños son vistos como un objeto de preocupación, y más que hablar de derechos refiere a obligaciones de los adultos hacia los niños. Años, más tarde la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba en 1959 una Declaración ampliada sobre los Derechos del Niño donde comienza a bosquejarse al niño como sujeto de derecho y no como un objeto al que debía darse protección. Sin embargo, tanto la Declaración de 1924 como la de 1959 quedaron sólo en llamados de acción pues no podían reclamarse en términos legales a nivel internacional.

Asimismo, Liebel (2006) identifica otros antecedentes de los derechos de los niños en distintos movimientos por la liberación de la niñez durante el siglo XIX y XX, en diferentes partes del mundo.²⁸ Estos impulsos surgen a la par de sucesos políticos de transformación importantes como fueron las dos guerras mundiales, movimientos en contra del autoritarismo estatal de mediados del siglo XX, así como movimientos sociales de la postguerra en Europa. De esta manera, los movimientos estudiantiles y juveniles de las décadas de los sesenta y setenta, constituyen un quiebre en las relaciones generacionales en la protesta ante el autoritarismo del mundo adulto. Estos aportes constituyen antecedentes considerados en la Convención de los Derechos del Niño (Liebel, 2006).

El 20 de noviembre de 1989 fue aprobada la Convención de los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En la elaboración del documento de la

²⁸ Algunos ejemplos son: la organización por los derechos ciudadanos, sociales y económicos de los niños en las reformas y revoluciones políticas europeas en el siglo XIX, la Asociación “Educación libre para los niños”, durante la Revolución Rusa de 1917, el surgimiento de enfoques pedagógicos centrados en el niño en la primera mitad del siglo XX , el Movimiento de la Liberación de los Niños en EEUU en 1970, los movimientos de niños y adolescentes trabajadores en Perú en la década de los setenta, y en la década de los noventa en el caso de distintos países africanos (Liebel, 2006).

Convención participaron distintos organismos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) así como organizaciones no gubernamentales. A decir de Liebel (2006, pp. 21-22):

(...) el proceso de elaboración de la CDN refleja la transición de un debate centrado en las necesidades de la infancia, en el que el niño queda reducido a una condición de objeto, a una discusión de los derechos que se caracteriza por reconocer a las y los niños como sujetos y titulares de derechos.

Barna (2012) menciona que la CDN es uno de los grandes logros de la ONU en materia de normativas globales, ya que todos los países del mundo- a excepción de Estados Unidos- lo han ratificado. Asimismo, es un logro el carácter vinculante de la CDN, ya que obliga a adaptar las legislaciones locales según lo establecido en dicha Convención. De lo anterior, Liebel (2006) menciona también que a nivel internacional este es el primer tratado vinculante que reúne derechos civiles, políticos, sociales, económicos y sociales en un solo documento.

De la misma manera que los Derechos Humanos, la CDN se basa en los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia. Igualmente, pueden identificarse distintos grupos de derechos como los *derechos de protección* (ser protegidos de toda forma de violencia), *derechos de provisión* (refieren a la identidad personal y a ser ciudadanos de un país) y *derechos de participación* (derecho a ser escuchados, tener acceso a información, conformar asociaciones, derecho al descanso, esparcimiento y participación de la vida artística y cultural) (Liebel, 2006).

Los principios generales o rectores de la CDN son: la no discriminación (artículo 2), el interés superior del niño (artículo 3), el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo (artículo 6) y el derecho a ser escuchado (artículo 12); dichos principios articulan la totalidad de los artículos contenidos en la Convención.

Liebel (2006) menciona que, si bien la Convención no soluciona de forma directa las diversas violaciones de los derechos de niñas y niños, ha sido de gran influencia para generar conciencia pública sobre la dignidad de este grupo social, asimismo la concepción de los niños como sujetos de derecho se opone a la visión de ellos como meros objetos de intervención (Barna, 2012).

1.3.2 Política de infancia orientada al sujeto: una mirada crítica sobre los derechos de las niñas y los niños

Magistris (2018) plantea que los espacios de participación de niñas y niños siguen siendo pocos o incipientes, a pesar de la existencia de la Convención y de las consecuentes legislaciones que cada país ha adaptado. Por lo tanto, se requiere una mirada crítica que permita entender las limitantes de la CDN. Aquí son relevantes los aportes de Barna (2012) sobre la *desacralización* de los derechos del niño. La *sacralización* referiría a la concepción de los derechos del niño como un bien en sí mismo, como un ideal moral superador, donde la CDN quedaría ajena a las prácticas sociales e históricas de las cuales emergió.

Lo cierto es que tanto la instancia de producción de las normativas legales universales en torno a los derechos de niño, como las múltiples apropiaciones locales en las instancias de implementación doméstica, están insertas en procesos históricos particulares, atravesados por macro y micro relaciones de poder. (Barna, 2012, p. 4)

De esta manera, una primera crítica apunta a que el contenido de la CDN refiere principalmente a un concepto europeo-occidental de infancia (Liebel, 2006). Barna (2012) señala que esto genera un modelo único y universal del desarrollo y las necesidades de la niñez, donde los países que no logran cumplir con dichas exigencias – generalmente los países del Sur global-, son señalados y sancionados por un Norte global. Esto no refiere únicamente a la institucionalización de un modelo de infancia frente a las realidades del Sur, sino que también desconoce analizar los procesos coloniales de dominación para comprender las estructuras globales de la desigualdad.

En un mismo sentido, Llobet (2013) señala que, desde la institucionalización de los derechos del niño, los desfases entre la transformación esperada por la implementación de la CDN y los logros reales, tendrían que ver más con una mala implementación de la misma Convención, que con un análisis crítico respecto a los derechos y su significado en la aplicación local. En este punto los señalamientos al término “sujeto de derecho” son ilustradores. El término *sujeto de derecho* se opone al de *menor*. Este último está asociado a un paradigma tutelar y de la situación irregular que, a decir de Magistris (2018), es un término generado a partir de una diferenciación por la clase y la subordinación social. A través de respuestas judiciales, el Estado interviene para “proteger” a los niños que se encuentren en mayores desventajas sociales. A su vez, el niño como sujeto de derecho remitiría a un

paradigma de la protección integral de derechos, donde los niños ya no son vistos desde sus carencias o necesidades, sino son concebidos como titulares de derechos.

Sin embargo, el niño sujeto de derechos no es una categoría universal y aunque busca superar el enfoque de la minoridad, representa también una categoría con nuevas formas de juicios morales y de control ejercidas hacia las niñas y los niños y sus familias.

(...) la constitución de este niño-sujeto-de-derechos (...) es la base de distintas operaciones de integración, exclusión y diferenciación que se relacionan con la clase, el género, la edad, el tipo de riesgo al que están expuestos, así como las concepciones sobre vulnerabilidad y fragilidad que pesan sobre los niños/as, generando distintos circuitos y modalidades de acceso a derechos. (Magistris, 2018, p. 19)

Según Liebel (2013) otra limitación en la implementación de la CDN es la falta de un mecanismo que exija su cumplimiento²⁹. Si bien existe un Comité por los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, las recomendaciones que realiza sobre la implementación de la CDN en los países no conllevan garantías de que los Estados efectivamente las cumplan. A su vez, el mismo autor menciona que en Estados donde no persiste un Estado de Derecho es más difícil que sean respetados los derechos de los niños, lo que es muy común en países empobrecidos y dependientes. También el cumplimiento de las recomendaciones depende de la voluntad de los gobiernos, “(...) esta disposición no depende tanto del Derecho Internacional, sino de las relaciones de poder social y político y de las ideologías predominantes en cada país” (Liebel, 2013, p.40).

Los señalamientos anteriores ponen en evidencia que el establecimiento de los derechos de las niñas y los niños es un proceso social que tendría que actualizarse y ponerse en contexto, según las condiciones de vida de los niños. Así, Barna (2012) plantea que los derechos entendidos fuera de contexto y de manera abstracta tienen poco significado, lo que requiere entender los derechos en la práctica, con sus propios significados y consecuencias inscritos en contextos históricos específicos.

Por otra parte, es de importancia destacar que ningún niño o niña participó en la elaboración de la CDN. A decir de Liebel (2013), ésta fue elaborada a partir de lo que expertos y representantes de Estado consideraron que era necesario para la niñez en una

²⁹ Como podría ser acudir a tribunales nacionales o internacionales (Liebel, 2013).

época determinada, por lo que la Convención no es una respuesta a los problemas o reivindicaciones de los propios niños.

Es de especial interés el tema de la participación en la CDN, ya que esta investigación refiere a la configuración de las subjetividades políticas de las niñas y los niños como a su capacidad de acción en sus vidas cotidianas. La Convención reconoce por primera vez el derecho de las niñas y los niños a ser escuchados. Como lo mencionan Alfageme et al. (2003) en la Convención no se encuentra una definición de participación, pero distintos artículos expresan lo que se entiende como participación: el artículo 12 habla de la libertad de opinión y el derecho de los niños a ser escuchados, el artículo 13 sobre la libertad de expresión, el artículo 14 refiere a la libertad de pensamiento y el artículo 15, a la libertad de asociación.

A pesar de que la participación es uno de los principios rectores de la CDN, el Comité de los Derechos del Niño ha señalado la dificultad y la presencia de obstáculos para que las opiniones de los niños sean escuchadas y debidamente tomadas en cuenta (Comité de los Derechos, 2009). A decir de Gülgönen (2016), aún con el esfuerzo realizado en la promoción de la participación infantil desde los gobiernos y diferentes organizaciones no gubernamentales en distintas partes del mundo, no ha habido un impacto significativo en la vida de esta población. Esta misma autora menciona como obstáculo principal la dificultad para realizar un verdadero cambio de paradigma sobre la concepción de las niñas y los niños, esto es dejar de verles como objetos de protección y reconocer su actoría social.

De lo anterior, en 2009 el Comité de los Derechos del Niño realiza la Observación General N° 12 sobre el Derecho del Niño a ser Escuchado, cuyos objetivos son apoyar a los Estados en el cumplimiento efectivo del artículo 12 de la CDN, aumentando la comprensión del mismo y profundizando en el alcance de las leyes y políticas que se requieren para una aplicación plena de este artículo.

Algunas precisiones realizadas en este documento son las siguientes. Se menciona que el derecho a ser escuchado es aplicable a un individuo o a un grupo de niños. Asimismo, se establece que los Estados deben alentar la opinión del niño ya que: “12. Las opiniones expresadas por niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas, así como al realizar labores de evaluación” (Comité de los Derechos, 2009, p. 7). Lo anterior

representa un posicionamiento de niñas y niños como interlocutores para tratar temas de interés común en la sociedad.

También, la participación no es vista como algo momentáneo y se plantea como un diálogo necesario entre niños y adultos para elaborar programas y medidas que sean pertinentes para las vidas de los niños. Retomando el artículo 12:

1) Los Estados Partes garantizarán a la niñez que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez de la niña o el niño. (CDN, 1989, pp. 13-14)

Se señala en la Observación que el Estado debe asumir que los niños tienen la capacidad de formarse un juicio propio y que tienen derecho a expresarlo, y se destaca el hecho de que la CDN no impone un límite de edad para expresar esta opinión. También, el niño puede expresarse libremente sin que sea manipulado o les sean impuestas las opiniones de los demás. Sobre los asuntos que le afectan, se plantea una visión más amplia hacia procesos sociales en su comunidad y sociedad. En este sentido, se describen distintos ámbitos donde niñas y niños pueden participar.³⁰ De igual manera, se establece que debe informarse a niñas y niños sobre los resultados de su participación, para mostrar cómo fue tomada en cuenta debidamente su opinión.

Aunque hay una visión más clara sobre entender a niñas y niños como sujetos con capacidades y son señaladas obligaciones para dar seguimiento a las opiniones de los niños, la condición de formarse un juicio propio y la madurez para tomar en cuenta lo que dicen, sigue quedando sujeta a distintas interpretaciones por parte del mundo adulto. “"Madurez" hace referencia a la capacidad de comprender y evaluar las consecuencias de un asunto determinado, por lo que debe tomarse en consideración al determinar la capacidad de cada niño” (Comité de los derechos, 2009, p. 11). De esto Liebel (2013) señala que deben revisarse los criterios bajo los cuales se miden las competencias de los niños y partir de la confianza en sus capacidades, dando oportunidad de ejercer sus derechos desde las edades más tempranas y de la mayor manera posible.

³⁰ En la familia, en las modalidades alternativas de acogimiento, en la atención de salud, en la educación y la escuela, en actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales, en lugares de trabajo, en situaciones de violencia, en la formulación de estrategias de prevención, en procedimientos de migración y asilo, en situaciones de emergencia (Comité de los Derechos, 2009).

La CDN es parte de la política de infancia que puede verse enriquecida a través de una *visión desde abajo* y desde de una política de infancia centrada en el sujeto; ambas propuestas de Liebel (2006; 2013). Una visión desde abajo sobre los derechos de los niños, implica una concepción de la política y del derecho que no esté centrada exclusivamente en el Estado. Por lo que los derechos del niño se entienden no sólo como un compromiso estatal, sino de la sociedad en su conjunto. De igual manera, estos derechos son concebidos como procesos de lucha y resistencia, donde será necesario considerar otros derechos propuestos por las propias niñas y niños, aunque éstos no estén reconocidos en la CDN. Liebel (2013) menciona alternativas al respecto, permitiendo a niñas y niños participar en la discusión y puesta en práctica de los derechos, asimismo se propone establecer una figura de Defensor del Pueblo para los derechos de los niños y otorgar recursos para asegurar el cumplimiento de la Convención.

Por otra parte, las alternativas transformadoras hablan de la puesta en práctica de derechos propuestos por niñas y niños a través de sus propias organizaciones. Al respecto, el autor menciona los derechos promovidos por el Movimiento de Niños, Niñas y Jóvenes Trabajadores de África en los noventa, donde lo novedoso de esta experiencia es que niñas y niños no esperan la aprobación del mundo adulto ni el reconocimiento del Estado, ellos afirman su responsabilidad y autonomía colectiva.

Lo anterior, resalta el conflicto que existe en la CDN entre la protección y la participación (Liebel, 2006). Si bien la Convención introduce la participación como un elemento innovador, la idea de protección ha prevalecido sobre ésta. Dicha idea se sustenta en la construcción social de la infancia vista como débil frente al mundo adulto, donde la vida de las niñas y niños es el camino para convertirse en seres completos y maduros. Por lo que se espera que las personas adultas (seres completos, maduros y racionales) sean quienes les cuiden y protejan (Magistris, 2018). De esta manera, la mirada familiarista y protecciónista de la CDN prevalece sobre los protagonismos infantiles. Como lo señalan Fatyass y Casella (2023, p. 109):

(...) muchas retóricas y dispositivos estatales continúan vinculando estrictamente a la niñez con la dependencia, la inocencia y el juego, invisibilizando las experiencias infantiles relacionadas con la participación de niñas y niños en arreglos de trabajo y/o cuidado, su circulación en la calle, sus formas de organización política, entre otras.

Estos señalamientos apuntan a la posibilidad de los niños de influir en sus propios derechos, en el caso de la protección, no se trata de que los adultos y el Estado no cumplan con sus responsabilidades, sino que niñas y niños puedan incidir en la forma en que se ejerce dicha protección, lo que requiere ampliar sus derechos políticos. En este sentido Liebel (2006) propone que una política de infancia orientada en el sujeto concibe a los niños sujetos competentes y con derecho de acción. Aunque estas competencias pueden depender de ámbitos del desarrollo, estos últimos deben considerarse como igual de importantes que las lógicas y rationalidades de los adultos. Lo anterior requiere que los mundos adultos nos desprendamos del privilegio de imponer nuestros criterios en la vida de niñas y niños y permitir que ellos generen sus propios pensamientos y propuestas; si en esto último se presentan conflictos, las adultas y los adultos debemos dar la posibilidad de dialogar y negociar con ellos.

1.3.3 La relación entre la política y las niñas y los niños

Como lo mencionamos anteriormente la CDN forma parte del contexto en que surgen temáticas como la agencia y la capacidad de acción en los estudios *de* y *con* las niñeces en la academia. Kallio y Häkli (2011a) sostienen que desde hace tres décadas los estudios culturales y las ciencias sociales se han interesado de manera particular en la investigación de diversas dimensiones de las vidas de las niñas y los niños. En estos estudios llama la atención que la vida cotidiana y los mundos de vida de niñas y niños, no han sido considerados como espacios políticos. En el caso de estudios enfocados en el poder o el empoderamiento de la niñez, muchas veces están centrados en definiciones de la política e iniciativas establecidas por los adultos.

Desde estudios multidisciplinarios de la niñez los autores identifican dos aproximaciones al estudio de la relación entre política y niñez. La primera refiere al involucramiento de niñas y niños en formas de participación formales o semi-formales promovidas por los adultos, desde sus propias concepciones de la política. El ejemplo más acabado son los parlamentos infantiles, los cuales contribuyen a la socialización política de niñas y niños al proveer herramientas para participar en la planeación y toma de decisiones, dentro del marco de la democracia liberal. En este sentido, se trata de una relación de

aprendizaje- enseñanza donde los adultos transmiten las formas de participación a las niñas y a los niños (Liebel y Saadi, 2012).

Para el caso de México, Gülgönen (2016) recupera dos ejercicios a gran escala realizados en el país sobre la promoción institucional del derecho a la participación de niñas y niños: la *Consulta Infantil y Juvenil* (CIJ) realizada por el Instituto Nacional Electoral (INE) y el *Parlamento de las Niñas y los Niños de México*, organizado también por el INE y otras instituciones.³¹

Sobre las Consultas, el entonces titular del INE Lorenzo Córdova escribió “(...) las consultas organizadas especialmente para las personas más jóvenes de nuestra nación son mecanismos de educación cívica concebidos para crear ciudadanía y fortalecer la vida democrática en el futuro” (en INE, 2019, p. 9); donde destaca la idea de una preparación de la participación para ejercer la ciudadanía en un tiempo futuro.

A su vez, el objetivo del Parlamento es que niñas y niños de quinto grado de primaria participen para fortalecer una cultura democrática y crear las condiciones para incidir en su entorno (INE, 2022). En este sentido es una iniciativa dirigida a un determinado rango de edad (entre los 10 y 12 años) y a niñas y niños escolarizados. Gülgönen (2016) señala que este ejercicio queda en una participación simbólica si las expresiones no son tomadas en cuenta para la elaboración de políticas públicas. Según la misma autora, en estos casos la participación es entendida como formar parte de actividades establecidas previamente por personas adultas. Sobre esto Liebel (2006, p. 35) plantea que “(...) uno de los principios del paternalismo moderno (...) es que a los niños ya no se les prohíbe la palabra, pero tampoco se les toma muy en serio, mucho menos cuando se trata de “asuntos políticos.”

Kallio y Häkli (2011b) resaltan que ésta no puede ser considerada la única forma de participación política para la niñez debido a que está dirigida sólo a algunas niñas y niños que disponen del tiempo para involucrarse y que están interesados en hacerlo. De igual manera, predominan actividades y temas de interés por parte de los adultos, lo que refuerza la definición adultocéntrica de una buena niñez y la representación de las niñas y los niños

³¹ Comisión de Derechos de la Niñez y Adolescencia de la Cámara de Diputados, Comisión de Derechos de la Niñez y de la Adolescencia del Senado de la República, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Secretaría de Educación Pública (SEP), Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF).

que actúan en estos espacios como “adultos pequeños.” Por medio de estos dispositivos, los conocimientos y experiencias de las niñas y los niños no son comunicables con la racionalidad de los mundos adultos. Al respecto, identificamos una condición de subalternidad de las niñeces. Como señala Spivak (2003) los subalternos no son quienes carecen de voz sino quienes bajo ciertas condiciones de poder, no pueden ocupar una posición discursiva desde la que sean escuchados o puedan responder. Si bien, estas iniciativas políticas les toman en cuenta, es solamente desde sus propias comprensiones de mundo, desde el mundo adulto y desde formas hegemónicas de la política.

Otra aproximación de estudio trata la incidencia de temas globales en la vida de las niñas y los niños como pueden ser la guerra, la economía, las crisis de salud, las políticas educativas, entre otros (Kallio y Häkli, 2011a). A continuación, mencionamos algunos ejemplos sobre la participación de niñas y niños en estos contextos.

En primer lugar, hay niñas y niños que se convirtieron en activistas internacionales de diferentes causas, como el caso del movimiento “*Friday for the Future*” en 2019, donde adolescentes y jóvenes de distintas ciudades del mundo realizaron huelgas escolares manifestándose a favor de políticas climáticas sostenibles y en contra del cambio climático (Liebel y Gaitán, 2019). Dicho movimiento fue impulsado por Greta Thunberg, una niña sueca que en ese entonces tenía 15 años.

Liebel y Gaitán (2019) recuperan otros ejemplos de participación como el conocido caso de Malala Yousafzai quien desde los 9 años realizaba publicaciones en su propio blog respecto a mejorar las condiciones educativas para las niñas durante el gobierno talibán en Pakistán, esto conllevó un atentado en contra de su vida por parte del grupo islamista. Tras este hecho y gracias a su activismo en favor de las niñas y las mujeres, a los 17 años ella recibiría el Premio Nobel de la Paz. Los mismos autores, también mencionan el caso de Ahed Tamimi, una niña palestina quien desde los 11 años de edad comenzó a protestar en contra de la ocupación israelí. En 2017, a los 16 años, fue sentenciada a 8 meses de prisión convirtiéndose en un destacable referente de la resistencia palestina.

Si bien, las propias familias de estas niñas muestran un fuerte compromiso con estas causas, lo anterior desestimaría su capacidad de generar convicciones e iniciativas propias. Estos casos “se caracterizan por el hecho de que, como niños, defienden un objetivo que les afecta personalmente y porque al defenderlo, aceptan riesgos o desventajas personales”

(Liebel y Gaitán, 2019, p. 17). Aunque los derechos políticos de las niñas y los niños son limitados, ellos llevan a cabo actos de desobediencia civil, los cuales, en su mayoría son poco reconocidos o visibilizados por los mundos adultos.

Refiriendo al Sur Global (distintos países de África, de América Latina y en la India), se encuentran también los casos de niñas y niños que, al vivir en condiciones precarias, tienen que trabajar. Por lo anterior, realizan distintas agrupaciones de niñas y niños en contra de la explotación y para exigir mejores condiciones de trabajo y de vida, creando así movimientos de niñas, niños y adolescentes trabajadores (Cussiánovich, 2009a; Liebel y Gaytán, 2019).

En Latinoamérica encontramos la participación de niñas y niños que, al igual que sus familias, forman parte de movimientos sociales, como el caso del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y de Bases de Apoyo Zapatistas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México. Una de las características en común de ambos casos, es la recuperación de tierras por parte de estos movimientos permitiendo la creación de nuevas prácticas sociales en los campos de la educación, la salud, el trabajo, entre otros (Zibechi, 2008). De esto, destacamos que en entornos rurales e indígenas, las actividades cotidianas de las niñas y los niños se encuentran estrechamente relacionadas a la vida comunitaria (Medina, 2016), lo que hace más evidente la actuación que tienen en la vida social y cultural de sus territorios. Asimismo, las dos experiencias mencionadas comparten el hostigamiento y la represión por parte de los gobiernos en turno, ante sus iniciativas de organización.

En este sentido, encontramos distintos casos de la re-actuación de niñas y niños frente a las violencias que viven en sus territorios. Sobre las niñas y los niños que forman parte de las comunidades zapatistas en Chiapas, Rico (2016) destaca el rol de la memoria colectiva y de la transmisión de conocimientos ancestrales en la socialización y educación zapatista, como una estrategia de reproducción político-pedagógica que permite hacer frente a la violencia política que viven dichas comunidades. Sobre el caso de Guatemala, Medina (2016) retoma el elemento de la memoria para dar cuenta de la *experiencia histórica* y de su relación en la construcción de experiencias compartidas en niñas y niños. La autora realizó un trabajo de investigación con niñas y niños cuyos abuelos, padres o madres, vivieron la guerra en Guatemala, o fueron desplazados por este conflicto armado. Concluye que, aunque dichos niños y niñas no vivieron directamente las masacres o desplazamientos, a través de los

procesos de transmisión de la memoria, mantienen historias y experiencias en común que les permiten construir un futuro compartido.

Sobre el conflicto armado en Colombia, Echavarría y Luna (2016) indagan acerca de los impactos en las dimensiones subjetivas, corporales y de género, en niñas y niños del oriente Antioqueño. Las autoras denuncian cómo el cuerpo de las niñas y los niños es objetivado en el marco de la guerra, donde las niñas son vistas como botín de guerra y los niños como instrumentos para la guerra. Así, ellas dan cuenta de diversas estrategias de resistencia que niñas y niños ponen en práctica al performar otros roles de género más allá del sistema binario, para hacer frente a las violencias.

Respecto a la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 en 2019, destaca el hecho de que las niñas y los niños fueron una población poco consultada sobre sus efectos y menos, sobre la gestión política de la misma. Sin embargo, algunos trabajos rescatan las experiencias de este sector. Martínez et al. (2020) hicieron un estudio con población infantil confinada en España. A decir de las autoras y el autor, el estudio revela que las niñas y los niños fueron un sostén importante de la pandemia en el ámbito de la organización doméstica y familiar. No obstante, esto fue desconocido por parte de las autoridades gubernamentales, quienes sólo hacían llamados a la población infantil para que “resistieran y se portaran bien.” Esto coincide con la lectura que hizo Torres (2021) sobre las niñeces latinoamericanas, donde prevaleció una mirada de ellas como personas peligrosas que podrían transmitir fácilmente el virus, por lo cual tenían que ser fuertemente controladas. Sin embargo, estos trabajos demuestran que las niñas y los niños colaboraron en sus casas y comunidades para cuidar a sus familias y personas que les rodean. Medina y Sánchez (2021) refieren a un cuidado mutuo que configura éticas infantiles desplegadas en la preocupación y acciones que las niñas y los niños realizaron para cuidar a sus amigas, amigos, familias, al personal médico y de salud, entre otros.

En suma, en ambas aproximaciones de relación entre la política y la niñez Kallio y Häkli (2011b) señalan que las acciones y los temas de estudio son evidentemente políticos o están relacionados directamente con asuntos políticos. Sin embargo, las niñas y niños que no participan de las iniciativas políticas lideradas por adultos o que no viven en contextos de conflictos armados, de movimientos sociales, o de crisis de salud, serían vistos como sujetos que viven libres de conflictos políticos en sus vidas.

De lo anterior, los autores mencionan la necesidad de tener definiciones sobre la política que amplíen los campos de visión sobre las acciones que realizan las niñas y los niños, desde sus conocimientos y experiencias, así como desde sus propios espacios cotidianos de vida.

1.3.4 Hacia una política de niñeces

Kallio y Häkli (2011a) reconocen que la definición moderna de la política ha sido determinante en las investigaciones académicas y no permite extender el enfoque sobre la acción política de las niñas y los niños. A decir de Arendt la política en el mundo moderno está relacionada con los ámbitos de la violencia, la fuerza, el conflicto y el dominio (Morales, 2023). Morales (2023) plantea que la visión de Maquiavelo es el enfoque que ha prevalecido en la concepción moderna de la política, donde la política está sometida a la relación medios-fines y constituye un instrumento del Estado que permite mantener el orden y gobernar a una población.

Al respecto, utilizamos nociones como *política hegémónica* o *política tradicional*, para referir a la concepción de la política asociada únicamente a la relación del Estado-sociedad y que opera a través de la instrumentalidad y el dominio. Desde esta mirada, la política es entendida como sinónimo de la política partidista, es decir de las actividades que realizan los partidos políticos como instancias mediadoras de esta relación Estado-sociedad. Asimismo, esta relación es pensada en el marco de la democracia liberal representativa ha sido impuesta por los países del norte desconociendo las experiencias de los países del sur global. Así, la participación política queda reducida al derecho de votar y de contender a un cargo de representación pública que, en el caso mexicano, ambas actividades son realizables hasta cumplir la mayoría de edad a los 18 años. Por lo que sostendemos que este enfoque tradicional de la política parte de una mirada adultocéntrica no sólo porque es ejercida por personas adultas en su mayoría, si no por la visión que tiene de las (in)capacidades de acción de las niñas y los niños.

Coincidimos con Lazzarato (2006) que la política occidental parte de una lógica de la universalidad y la totalidad, donde no hay posibilidad de creación fuera del margen de referencia de lo UNO, las cosas no podrían pensarse más allá de esta relación, por lo que la

política no puede ser concebida fuera o más allá de esta visión tradicional y hegemónica. Por tanto, la lógica occidental refiere a una política de la relación Estado-sociedad, que es liderada únicamente por los adultos.

De esta manera, reconocemos la importancia de una lógica de la multiplicidad y de la singularidad que recupere la iniciativa política y permita comprender otros fenómenos y actores que trasciendan las lógicas totalizadoras de la política occidental (Lazzarato, 2006) y de cuenta de una *política de niñeces* donde niñas y niños sean considerados sujetos políticos, se constituyan como interlocutores válidos para dialogar sobre problemáticas en común, y donde la política pueda ser entendida también en el plano de la vida cotidiana.

De esto, encontramos algunas guías en los aportes conceptuales sobre la política, el poder y la participación desde autores que recuperan enfoques más allá del dominio y de la relación mando-obediencia (Arendt, 1993, 1997, 2006; Cussiánovich, 2009b; Holloway, 2005; Scott, 2000). Estos conceptos orientan nuestras reflexiones desde un pensar epistémico (Zemelman, 2001) que no busca identificar dichos conceptos con la realidad, sino preguntar de qué otras maneras se pueden nombrar las acciones que son emprendidas por las niñas y los niños.

En primer lugar, recuperamos los aportes de Arendt sobre la política. Para esta autora la política trata del discurso y de la acción que surgen en el *entre*, en la interacción entre las personas (Arendt, 1997), por lo que la política es pensada en *relación* (Morales, 2023). Esta visión se aleja de una definición que remita al espacio exclusivo del Estado y de la instrumentalidad. Entonces, la política se desmarca del ámbito de la violencia, es ubicada en la libertad y es entendida también como una acción, no como un sustantivo.

De acuerdo con Morales (2013) la obra de Arendt es una reivindicación de la política a través del reconocimiento de la *vita activa*. En la *vita activa* Arendt identifica tres actividades de la condición humana que corresponden a la labor, al trabajo y a la acción política. En su crítica a la cultura moderna, destaca la superposición de la *vita contemplativa* sobre la *vita activa*, quedando como actividad principal el trabajo en detrimento de la acción política (Arendt, 1993). Al respecto, la acción es definida como “(...) [la] única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, [y] corresponde a la condición humana de la pluralidad (...)” (Arendt, 1993, pp. 21-22). La acción será política siempre y cuando esté vinculada al discurso, ya que solamente hablando será posible entender

cómo es el mundo desde todas las posiciones. Arendt identifica la *vita activa* en la acción política, esto la llevó a “(...) una búsqueda de ir en torno a las experiencias políticas genuinas, concebidas como el mayor potencial de la acción” (Morales, 2013, p. 76).

Para Arendt (1993) el espacio de la acción política corresponde a la esfera pública (o espacio público). Según la autora lo público implica dos fenómenos el primero, que la publicidad es aquello que es visto y oído, que aparece a los otros. El otro fenómeno refiere a lo común, a la mundanidad, al espacio que nos une pero que también nos separa de los otros.

Así, lo público es un espacio de la aparición y de apariencia, ya que en principio este espacio aparece potencialmente al momento que se reúnen los hombres, en tanto exista acción y discurso. Y de apariencia porque nos devela una idea del espacio que nos es común y que puede aparecer al momento que actuamos entre los otros, pero que no tiene una localización física especial, no se identifica en un territorio, nación o Estado. (Morales, 2013, p. 80)

Por otra parte, Arendt (1993) asocia el concepto de acción con la natalidad, con el nuevo comienzo inherente al nacimiento y a la capacidad de iniciativa; estableciendo así la natalidad, y no la mortalidad, como la categoría central del pensamiento político. Esto conlleva, según Morales (2013), una dignificación de la política ya que ésta posee la libertad, debido a que el ser libre está inserto en la política. La idea de natalidad abre la posibilidad de nuevos comienzos, aún en tiempos de oscuridad (como en los regímenes totalitarios de mitad del siglo XX). En nuestro trabajo, los nuevos inicios son pensados como posibilidades a realizar por personas o grupos que están en situaciones desventajosas frente al poder, como es el caso de las niñas y los niños. A su vez, la falta de predicción es otra característica que constituye a la acción política, ya que los efectos de la acción no pueden conocerse hasta que ésta es llevada a cabo, y son los otros quienes pueden narrar sus consecuencias.

Cabe señalar también dos elementos importantes en la obra de Arendt: las referencias a la dignidad y al reconocimiento. Sobre la dignidad, Arendt retoma a Kant para entender la humanidad en un sentido universal, ya que la humanidad nos iguala y las particularidades son las que nos ponen en diferencia y nos colocan como “alguien” (Arendt, 1993). De aquí también la importancia sobre el reconocimiento. En este sentido Benhabib (2005) retoma la frase de Arendt sobre “el derecho a tener derechos” haciendo énfasis en el reconocimiento, es decir en un piso mínimo donde las personas sean reconocidas como parte de algún grupo

humano. Consideramos que estos elementos son indispensables para una visión que reconozca a las niñas y a los niños como personas merecedoras de derechos y de un trato digno por parte de otros grupos etarios.

Siguiendo a Arendt (1997), ella refiere a que las experiencias de la política han estado vinculadas al campo de la violencia y por tanto suele entenderse a la política con características como la coacción y la dominación. De ahí la tendencia a pensar la paz como algo que debe venir de un ámbito más allá de la política. No obstante, la autora concibe la política desde la preocupación por el mundo. En este sentido, abre la puerta para pensar la paz desde las concepciones del poder y de la política.

Respecto al concepto de poder, los aportes de la autora permiten concebir otras formas de la política y del poder que trascienden la coacción, la dominación o las formas hegemónicas de entender la participación en los asuntos públicos. Así, Arendt propone un enfoque sobre el poder basado en la pluralidad y el consentimiento (Hilb, 2001).

Y no se trata únicamente de una nueva manera de concebir el pensar sobre el poder, sino de señalar aquellos fenómenos políticos e históricos que frecuentemente ignoramos o marginamos. Ella nos permite discernir las formas en las que las personas pueden empoderarse, la manera en que el poder puede crecer y desarrollarse cuando los seres humanos actúan en conjunto para oponerse y superar la violencia sistemática. (Bernstein, 2015, p. 266)

Bernstein (2015) menciona como uno de los principales aportes de la autora pensar de una forma novedosa el concepto de poder, a partir de la distinción que propone sobre este concepto y la violencia. Al respecto, Arendt (1997) sostiene que el poder se genera en el espacio político donde los hombres actúan en conjunto, sin embargo, dicho espacio ha sido dominado por la violencia, de ahí la confusión entre violencia y poder.

La violencia es vista como la antítesis del poder y aunque, a decir de la autora, “en el mundo real” rara vez se encuentran separados, es necesario distinguirlos. Bernstein (2015) menciona que esta confusión ocurre porque comúnmente se asocia el término de *poder sobre* con el concepto de poder. Para Arendt (2006) el poder es no-violento, ya que requiere de la persuasión entre los seres humanos.

De lo anterior, encontramos coincidencias en los aportes de Arendt (2006) sobre el poder y el trabajo de Holloway (2005) con su propuesta del *anti-poder*. El autor hace una

distinción entre el *poder-sobre* y el *poder-hacer*. El poder-hacer es algo que se hace en con los otros, es el *poder-para*, una facultad que se hace en colectivo. A decir de Arendt (2007, p. 60) “(el) poder corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras que el grupo se mantenga unido.” Cuando el poder-hacer es fracturado por el “poderoso” se convierte en *poder-sobre*, ya que los hacedores desaparecen de la escena. Holloway (2005) propone al anti-poder como una lucha para crear algo diferente al poder -hacer. El autor menciona que este poder es invisible ante una visión hegemónica de la política y el poder centrada en el Estado, y es invisible también ante demandas consideradas dentro del ámbito de lo privado (como el caso de las reivindicaciones feministas). De la misma manera, sostiene que el anti-poder se encuentra en “(...) la lucha cotidiana por mantener nuestra dignidad frente al poder. El anti-poder está en la dignidad de la existencia cotidiana” (Holloway, 2005, p. 162).

De acuerdo a los aportes de Scott (2000), consideramos que las expresiones de anti-poder pueden encontrarse en los discursos ocultos de los dominados, como una suerte de crítica a sus condiciones que se realiza a escondidas del dominador. Estos actos constituyen una *infrapolítica* o formas de resistencia de los grupos desvalidos, las cuales se caracterizan por recurrir a maneras indirectas de expresión. La infrapolítica trata de un ámbito discreto de conflicto político que permite entender cimientos culturales y estructurales de los aspectos visibles de la acción política. El autor menciona que se organiza a través de redes informales como la familia, los vecinos o la comunidad. “Se podría decir que éstas son las formas elementales de la vida política sobre las cuales se pueden construir formas más complejas, abiertas, institucionales que también dependerán de ellas para subsistir” (Scott, 2000, p. 236). Así, el estudio de los discursos ocultos contribuye al análisis del poder desde enfoques que exceden las acciones políticas visibles y los discursos públicos.

Asimismo, para este trabajo es pertinente recuperar el *poder colaborativo* que mencionamos anteriormente propuesto por Duarte (2006) donde se busca, que a través de la autonomía y de la autoestima, las personas podamos ejercer poder desde relaciones de respeto entre las generaciones, donde las personas adultas no actuemos a partir del control y de la unilateralidad. Consideramos así que estas ideas sobre el poder se encuentran alineadas con

lo planteado en el Capítulo 5 sobre el *empoderamiento pacifista* en los casos donde el poder ha permitido transformar las realidades actuando de manera no violenta (López, 2004b).

En suma, estos aportes sobre la política y el poder visibilizan acciones que pueden constituir críticas al poder, más allá de la intencionalidad de las niñas y los niños y sin tener que constituir necesariamente luchas públicas y abiertas. Asimismo, consideramos que nos permiten entender a la política y al poder en la vida, es decir en la existencia, ampliando los ámbitos de posibilidad sobre la capacidad de las personas de actuar en conjunto, de aparecer y desplegar lo común. Para el caso de las niñas y los niños dichos aportes son la guía en nuestro proyecto y orientan el sentido de la política en la configuración de sus subjetividades.

Por último, en este trabajo entendemos la participación como un concepto ordenador (Zemelman, 2011) que nos permite visibilizar la dimensión política en la vida de las niñas y los niños, así como sus posibilidades de acción. Por lo que el uso de este concepto va más allá de sólo comprobar ciertos indicadores que buscan medir la participación de las niñas y los niños.

Según Lansdown (en Corona et al., 2006) la *participación infantil* es un proceso en el que las niñas y los niños intervienen de manera activa en la toma de decisiones en temas que les competen, donde se debe reconocer el verdadero poder que tienen para incidir en dichos temas. Partiendo de esta definición los aportes de Wyness (en Tisdall, 2015) nos permiten relacionar esta idea de participación con los enfoques sobre la política y el poder que mencionamos anteriormente.

Wyness (en Tisdall, 2015) propone 5 narrativas emergentes en la literatura sobre la participación de las niñas y los niños. La primera es que esta participación es concebida como un proceso constante, más que como un evento puntual, por lo que la participación está presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños. Asimismo, es un proceso relacional que es llevado a cabo con los otros, esto en contraposición de una visión exclusiva en la agencia individual de las personas. Igualmente, la participación es vista como una actividad encarnada y emocional, y no sólo como algo meramente intelectual y racional. A su vez, la participación debe incluir una reflexión sobre las posibilidades económicas, políticas y materiales para ser desarrollada. Por último, debe considerarse si la participación contribuye a la equidad, y al despliegue de las identidades y las diferencias.

De lo anterior, y ante las críticas realizadas a la idea de participación contenida en la Convención de los Derechos del Niño, surgen nociones como la de *protagonismo infantil* y *co-protagonismo infantil*, para ampliar y problematizar el significado de la participación de las niñas y los niños. Del trabajo con organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores en Perú, Cussiánovich (2009a) plantea el término de protagonismo infantil para reconocer como necesarios los aportes que las niñas y los niños realizan en la vida pública. Así, la condición protagónica refiere a una vocación permanente de aprender a ser humanos, a ser autónomos.

Asimismo, el autor señala que en 2005 en la participación de niñas y niños trabajadores en el II Congreso Mundial sobre los Derechos del niño, ellos insistieron en que se tenía que hablar de un co-protagonismo. “La experiencia les había enseñado cómo el mundo adulto reaccionaba no muy favorablemente ante el discurso de protagonismo infantil, considerando que atentaba contra su figura, su rol, su autoridad, su poder” (Cussiánovich, 2009b, p. 71).

De igual manera, el término recuerda que las niñas y los niños no son un mundo aparte, y que aprender a ser seres humanos, es una tarea compartida con las personas adultas. En este sentido, el protagonismo de las niñas y los niños no podría sostenerse sin la colaboración del mundo adulto. Por otra parte, el concepto no desconoce las diferencias, asimetrías y desigualdades entre las generaciones. Como lo menciona Wyness (en Tisdall, 2015), la división analítica entre la niñez y la adulterz tiene el mérito de resaltar la discriminación que viven las niñas y los niños por parte de las personas adultas, basada en su edad; pero este señalamiento debe reconocer también la diversidad de relaciones que existen entre los niños y los adultos, así como entre los propios niños y niñas.

El concepto convoca más bien a reconocer los límites y las limitaciones en el desarrollo personal como social cuando son algunos que se construyen una autoimagen que los hace superiores o predestinados a priori a ser los agentes del desarrollo, del cambio, del progreso dejando a los demás en condición de súbditos, de dependientes, y en todo caso, de beneficiarios de lo que los otros hayan hecho por ellos. (Cussiánovich, 2009b, p. 132)

Al respecto, Morales y Magistris (2020) plantean que no se trata de que las niñas y los niños decidan en contra de las personas adultas, sino que lo puedan hacer con las adultas

y los adultos, se habla del ejercicio del protagonismo de niñas y niños sin que los adultos renuncien a su propia acción.

La agencia de las niñas y los niños implica pensar en la capacidad agentiva desde la posición de subordinación que ocupan frente al mundo adulto y en relación con otros sistemas de dominio. Por lo que partir de una noción de niñeces permitirá tener una visión más amplia de las posibilidades y dificultades para el despliegue de la agencia política de las niñas y los niños, es decir para lograr una participación co-protagónica. Al respecto, entendemos la agencia política de las niñas y los niños como la capacidad que tienen de negociar la posición de sujeto que les es ofrecida, misma que no es aceptada o rechazada simplemente por ellos, sino que también se apropián de ella o la redefinen en formas novedosas (Kallio y Häkli, 2011b).

Esta agencia se puede entender como capacidad, como un potencial de acción que constituye a los sujetos, aunque no garantice la acción, ya que el despliegue de la misma depende de distintos factores sociales que lo posibiliten (Pavez y Sepúlveda, 2019). Al respecto, Pavez y Sepúlveda (2019) consideran como limitantes de la agencia infantil: la exclusión de niñas y niños del espacio político, la falta de estructuras democráticas, el fuerte control que existe sobre sus vidas y la concepción de infancia que no considera a las niñas y niños como personas competentes.

En suma, estudiar los potenciales de acción, las formas de participación, de poder y las nociones de política con las niñas y los niños, desde categorías epistémicas que amplíen la concepción de dichos términos, permite orientarnos a la idea de una *política de niñeces* que refiere tanto a las acciones organizadas y públicas, como a las acciones que las niñas y los niños realizan en el día a día, en su vida cotidiana.

1.3.4.1 Una política de la vida cotidiana de las niñas y de los niños

La agencia política de las niñas y los niños se despliega en el ámbito de la vida cotidiana. De esto, Kallio y Häkli (2011b) proponen el término de *vida política de las niñas y los niños* refiriendo al hecho de que ellos forman parte de redes de relaciones de poder, establecen sus propios puntos de vista, reconocen y disputan diferentes intereses, ganan ventajas sobre otras niñas y niños, resisten a distintas formas de poder sobre ellos, entre otros

elementos. Lo anterior, constituye una *presencia política* como una acción en las prácticas cotidianas de las niñas y de los niños, dicha acción no podría interpretarse en primera instancia como política; por lo que prácticas que son llevadas a cabo en ámbitos como la familia, la escuela, la calle, los parques, son contextos menos obvios en términos políticos, si son vistos desde una lógica instrumental y meramente estatal.

Esta presencia política destaca el hecho de que niñas y niños se relacionan como seres políticos en un mundo que ha sido estructurado previamente. Aunque esto no implica acciones necesariamente intencionadas o conscientes, sí conlleva un compromiso con la construcción de un ser público. En este sentido, ambos autores proponen la politización de la vida cotidiana para comprender la dimensión política que las niñas y los niños despliegan en sus entornos.

Así, entendemos la cotidianidad como “(...) la manifestación inmediata, en un tiempo, con un ritmo, en un espacio, de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada” (De Quiroga, 2007, p. 10). La cotidianidad, es lo que aparece como natural o autoevidente, ya que son los hechos que hacemos todos los días y se presentan como algo que no tendría sentido cuestionar.

La vida cotidiana se organiza en torno a la experiencia, a la acción, al aquí y al ahora; muestra el mundo subjetivo que experimentamos de manera individual y el mundo intersubjetivo en tanto mundo que vivimos con otros. De Quiroga (2007) plantea que sólo a través de una crítica de la vida cotidiana podemos tener una comprensión mayor de los sistemas de significación que configuran nuestro comportamiento y subjetividad. Por tanto, problematizar relaciones y espacios del día a día en que las niñas y los niños despliegan sus acciones, permitirá comprender los significados que asignan a estas actividades, las resistencias, las negociaciones que cotidianamente llevan a cabo en sus vidas.

De lo anterior, es en esta dimensión política de la vida cotidiana de las niñas y los niños donde ellos interactúan con otras personas ensayando ciertos tipos de subjetividades (Kallio y Häkli. 2011a). Estos procesos de subjetivación no son unidireccionales, ya que existen múltiples resistencias e interpretaciones a las posiciones de sujeto que pueden negociar. Así, este ser político formado mediante la subjetivación no es algo estático. Las subjetividades de los niños son dinámicas, pero suficientemente consistentes para darles

lugares para actuar como personas, como alguien que puede desarrollar interés en algunas cosas (Kallio y Häkli, 2011a)

Pensar a lxs niñxs como agentes políticos (...), nos conduce entonces a reflexionar sobre las prácticas cotidianas de estos sujetos como actos políticos. Abordar cuestiones políticas, desde la perspectiva de niñxs, apela a imaginar nuevos caminos para pensar la noción de política a la luz de *lo niño*, además de examinar la relación que hay entre ambas, con y sin mediación de lxs adultxs, pues si bien es cierto que es crucial el acompañamiento de lxs adultxs en el paulatino acercamiento al ámbito de la política, resulta fundamental conocer cómo es que niñxs desarrollan, adquieren y significan por sí mismos (en las experiencias políticas que viven) saberes y prácticas. (Morales y Magistris, 2020, p. 43)

Lo anterior guarda relación con la política de infancia centrada en el sujeto que propone Liebel (2006), donde los mundos adultos podamos reconocer los propios actos de las niñas y los niños como políticos y acompañemos sus iniciativas y decisiones, asimismo esta política de infancia contiene la posibilidad de que la participación de las niñas y los niños surja de ellos mismos, desde un enfoque de abajo-arriba. En este sentido, entendemos la colaboración intergeneracional y una participación co-protagonica como actos políticos que representan la posibilidad de un verdadero diálogo entre las niñas y los niños, lo cual supondría una consideración mayor de sus derechos y una mejoría de su estatus social (Pavez y Sepúlveda, 2019).

Recuperando los aportes de Arendt sobre la política, su finalidad es transformar la historia a través de compartir con otros la vida en común. En el *entre nos*; este compartir forma parte de la vida cotidiana de los sujetos en la interacción que es desplegada con otras y otros diferentes (Alvarado et al., 2013). A su vez, lo *público* en Arendt daría cuenta del mundo compartido donde niñas y niños dan sentido y aprenden a partir de la experiencia con los otros.

Es el lugar donde la política cobra significado, pues es en el encuentro con otros y otras diferenciados, en el que nos jugamos la experiencia de la pluralidad humana, no para volvemos iguales, sino para tener una vida distinta. En este sentido, la finalidad de la política, esto es, de la vida compartida con otros, no es necesariamente el

consenso, sino el reconocimiento de lo distinto, el enaltecimiento de lo diverso y la ampliación de nuestro círculo ético más próximo. (Alvarado et al., 2013, p. 115)

Al respecto, Alvarado et al. (2013) se cuestionan por los espacios y formas que posibiliten el despliegue de la pluralidad donde las contradicciones y disensos sean debatidos y puestos en la palabra, permitiendo la emergencia de la reflexividad, uno de los elementos que estos autores consideran como imprescindible en la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños.

De lo anterior, proponemos el término de *política de niñeces* recuperando los aportes de Liebel (2006) sobre la *política de infancia centrada en el sujeto* donde reconoce las posibilidades de acción de niñas y niños en sus entornos en relación con las personas adultas, y entre ellas y ellos mismos. Así, el término busca hacer visible la capacidad de acción que tienen las niñas y los niños en dimensiones de la política que incluyen acciones intencionadas de movilización y organización social y, sobre todo, en acciones de negociación, reflexión e interpretación sobre sus realidades cotidianas. Esto último, lo sostenemos en la mirada de la política como relación propuesta por Arendt (en Morales, 2023). Sobre esta mirada enfatizamos la importancia de analizar las relaciones entre las personas adultas y las niñas y los niños en la configuración de sus subjetividades políticas, de ahí la pertinencia de un enfoque generacional en este estudio. Finalmente, elegimos utilizar el término de *política de niñeces* para referir al contexto y discusiones desde los cuales construimos nuestras categorías epistémicas, resaltando el término de *niñeces* al destacar la diversidad de formas de ser niñas y de ser niños, y el territorio desde el que hablamos: la región latinoamericana.

Capítulo 2. El contexto de la experiencia de investigación con las niñas y los niños

En esta tesis proponemos la revisión de datos estadísticos y del marco normativo sobre los derechos de las niñas y los niños, así como los espacios de la escuela y de la familia, como elementos del contexto que permiten aproximarnos a la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños con quienes trabajamos. En este sentido, Rodrigo (1994) sostiene que el contexto constituye un escenario de construcción del conocimiento social donde se atribuyen significados a las cosas. A decir de la autora, el contexto puede entenderse como

(...) un escenario físico que integra *actores*, ligados por diferentes tipos de *vínculos*, que de forma conjunta realizan *actividades* enmarcadas en tareas con *sentido* para la cultura y que, durante la realización de las mismas, se *comunican*, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un *significado conjunto* de sus actividades y de la tarea. (Rodrigo, 1994, p. 14)

Como lo menciona González-Rey (2012) el contexto constituye las producciones subjetivas de las personas. “La subjetividad se desarrolla en las prácticas culturales sobre las que se organiza la vida social, pero es irreducible a las representaciones y creencias del hombre” (González-Rey, 2012, p. 34). De esta manera, se parte de una concepción de sujeto en acción que interactúa en diversas tramas sociales ubicadas en múltiples espacios y tiempos. Siguiendo al autor, desde este enfoque la importancia de la categoría de “sujeto” no descansa en las ideas de racionalidad ni de transparencia, atributos asignados por la concepción moderna de éste, sino en el hecho de que las decisiones y construcciones del sujeto producen sentidos subjetivos a través de las acciones de las personas.

De esta manera es necesario conocer las condiciones estructurales y materiales con las que cuentan las niñas y los niños a nivel nacional y estatal, para dar cuenta de las posibilidades que tienen para desarrollar habilidades, diálogos e intercambios entre ellas y ellos, y de ser tomados en cuenta por las personas adultas. Igualmente, la revisión del marco normativo permite comprender las *políticas de infancia* (Liebel, 2006) y la concepción que mantienen sobre las capacidades de las niñezes, ya que dichas ideas y acciones prescriben en gran medida el tipo de relaciones a establecer entre las niñas, los niños y las personas adultas.

Siguiendo la mirada desde las niñeces, es necesario conocer espacios de socialización concretos donde se llevó a cabo la experiencia de investigación. Por esta razón, hablamos de características del entorno familiar y del entorno escolar de las niñas y los niños. De lo anterior, entendemos estos entornos como espacios de *socialización política* en donde ellas y ellos construyen significados a través de sus experiencias.

Así, en este capítulo, hablamos de datos estadísticos a nivel nacional y estatal sobre la situación general de las niñas y los niños en 2022 y posteriormente referimos a la legislación nacional y estatal sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes. Después, presentamos información sobre la escuela donde trabajamos a través de los relatos de la directora, las maestras y de padres y madres de los niños y niñas con quienes hicimos los talleres. Hablamos de características generales de la institución, su organización y la visión que tienen las personas adultas sobre las niñas y los niños de esta escuela. Si bien la escuela no es el espacio central de la investigación, sí es el lugar que nos permitió conocer a las niñas y los niños y el marco en el cual se produjo la información de este trabajo, por lo que es importante mencionar el contexto de este espacio.

2.1 Trazos de las niñeces mexicanas del 2022

En este apartado damos cuenta de algunos datos estadísticos para comprender condiciones generales de las niñas y los niños en cuanto al derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (principios generales de la CDN). Recuperamos la información del informe *La infancia Cuenta en México* elaborado por la Red por los Derechos de la Infancia en México para el 2022 (REDIM, 2022a), que es el año en el que iniciamos el trabajo de campo de esta investigación. Sobre algunos temas se recupera información de años anteriores. El informe está basado en datos de estadísticas oficiales del Censo 2010-2020 y la Encuesta Intercensal del 2015 del Instituto Nacional Estadística y Geografía (INEGI), del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP).

Según los datos nacionales de este informe en 2020 se contabilizó un total de 38,247, 958 niñas, niños y adolescentes (NNA), representando el 30.4% de la población total del país, donde el 50.7% son hombres y el 49.3% mujeres. Si bien resulta significativo el porcentaje de NNA respecto a la población total del país, llama la atención la tendencia en la

disminución del promedio de hijas e hijos nacidos vivos por mujer, habiendo descendido de 2.6 en el 2000, a 2.1 en el censo poblacional del 2020 (INEGI, 2021a). De esto inferimos un menor interés para tener hijos, información que tendría que ser analizada con mayor detalle de acuerdo a la diversidad de contextos y condiciones de la población.

Sobre la heterogeneidad de las condiciones de NNA, es importante recuperar la noción de *niñeces*, y de *niñeces concretas* que permite identificar diferentes características que marcan la diversidad de experiencias que pueden tener las niñas y los niños. Así, elementos como el género, pertenecer a un pueblo originario, la diversidad funcional y las condiciones de clase brindan una mirada más compleja de las distintas realidades que viven las niñas y los niños en México.

Para 2020, se registró que el 5.3% de la población total de NNA son hablantes de lenguas indígenas, el 1.7% se auto reconocen como afromexicanos o afrodescendientes y 6.8% presenta alguna discapacidad. Aunque estos datos pueden referir a minorías numéricas, son igualmente relevantes las vidas de cada una de estas niñas y niños, ya que estas condiciones pueden colocarles en dobles o triples posiciones de subordinación en cuanto a las condiciones de edad, de género, de raza, de etnia y de capacidades dominantes. Por lo que visibilizar y reconocer estas diferencias resulta indispensable para no reproducir la mirada homogeneizante de una infancia hegemónica.

Sobre sus condiciones de vida, en 2022 se reportó que el 45.8% de esta población vive en pobreza, y el 9.9% en pobreza extrema. También en este año se registró que el 21.2% sufre carencia por acceso a una alimentación nutritiva y de calidad, 42.3% carece de acceso a servicios de salud y el 58% de acceso a la seguridad social. Sobre las condiciones de sus viviendas el 13.1% presenta carencias por calidad y espacios y el 21.6% carencia por servicios básicos de sus viviendas. Estos datos indican que casi la mitad de NNA en el país viven situaciones económicas y materiales que pueden limitar un acceso a mejores condiciones y oportunidades en sus vidas.

En este sentido, 3, 269, 395 de NNA trabajaba en 2019 y en el 2022, se contabilizaron 24,955 repatriaciones de personas entre los 0 a 17 años de edad desde Estados Unidos. Por lo que encontramos cifras altas sobre niñas, niños y adolescentes que trabajan y que migran sin documentos, situaciones en las que pueden experimentar dificultades y diversos riesgos debido las vulneraciones a las que son expuestos. Respecto a la migración las niñas y los

niños son una población particularmente en riesgo ante los abusos de los grupos criminales y de las autoridades de gobierno de ambos países, esto es aún más evidente en los casos de niñas y niños que realizan el trayecto hacia EEUU sin compañía de personas adultas. En el caso de NNA que trabajan, es necesario conocer las condiciones en que lo hacen y también, si pertenecen a organizaciones que defienden sus derechos, esto para tener una comprensión más amplia de su situación y no desconocer las realidades de estas niñezes.

Asimismo, en 2020 se contabilizó que el 16.4% de la población de 3 a 17 años, no asiste a la escuela, siendo los rangos más altos de la población quienes se encuentran entre los 3 y 5 años de edad y entre los 15 y 17 años. En 2022, 11.6% de esta población presentó rezago educativo. Es importante tomar en cuenta que en 2022 la mayoría de las escuelas en el país comenzaron a regresar a clases presenciales tras el confinamiento derivado por la pandemia de COVID-19, evidenciando las condiciones de aprendizaje en las que niñas y niños retomarían su formación, que en la mayoría de los casos representaron condiciones de rezago educativo y situaciones de conflictos y estrés al interior de sus hogares.

Respecto a los datos sobre violencias, en 2021 se reportaron 717 casos de suicidio. A su vez, en 2022 fueron contabilizados 257 feminicidios y homicidios dolosos en contra de mujeres entre los 0-17 años, y 859 homicidios dolosos en contra de hombres de estas mismas edades, representando un aumento del 3% en comparación del 2021 (REDIM, 2022b). Sobre la violencia familiar en 2021, 20,075 NNA fueron atendidos en hospitales del país, el 88.8% de las víctimas fueron mujeres. Asimismo, 7,293 fueron atendidos por violencia física, siendo el 54.2%, mujeres; destacando que este tipo de violencia aumentó un 28.6% en comparación al 2020. Respecto a la violencia sexual se atendieron a 8,179 personas, 93% fueron mujeres; de esto hubo un aumento del 49% respecto al 2020. Por lo que en general observamos una tendencia en el aumento de casos de violencias hacia NNA en el país.

De lo anterior, es evidente que las condiciones de género determinan una mayor probabilidad de vivir situaciones de violencia para las mujeres. Al respecto, entre enero de 2015 y noviembre del 2022, 1,997 NNA fueron víctimas de trata de personas; en 3 de cada 4 casos las víctimas son mujeres.

Estas violencias no pueden ser entendidas fuera del contexto de la llamada guerra contra el narcotráfico que se vive en el país desde finales de diciembre de 2006. De esta

manera, NNA también se han visto afectados por la violencia armada que se vive en distintas ciudades de México.

En los primeros nueve meses de 2022 se registraron más homicidios por arma de fuego en contra de niñas, niños y adolescentes (754), que la cantidad total de homicidios intencionales registrados en todo un año en un país como Siria, que desde 2011 experimenta una guerra civil declarada y reconocida internacionalmente. De enero de 2019 a noviembre de 2022, hubo 9,615 homicidios de personas de 0 a 17 años de edad: esto es 6.7 al día. (REDIM, 2022b, p. 28)

De igual manera, las niñez mexicanas han sido afectadas por el fenómeno de la desaparición de personas. De las más de 100 mil personas desaparecidas en el país, en 2022 se registró que el 17% son NNA, durante este año cada día se reportaron 16 personas desaparecidas entre los 0 y 17 años de edad. De lo anterior, el 74.4% son mujeres mayores de 12 años. REDIM (2022c) menciona que “Ocho de cada diez niñas, niños y adolescentes reportados como desaparecidos son localizados con vida” (p.9), sin embargo, hay gran desconocimiento sobre las causas de la desaparición dificultando líneas de investigación y de prevención. De los datos que se tienen, el mayor porcentaje de NNA que desaparecen comparten condiciones de pobreza, pocas oportunidades para su futuro y provienen de entornos de marginación, haciéndoles más vulnerables a la trata de personas y al reclutamiento por parte de grupos del crimen organizado.

Destaca el hecho de que, en años recientes, NNA acompañan a otros integrantes de la familia en la búsqueda de sus familiares desaparecidos y en las marchas y protestas para exigir su localización, constituyéndose así las *infancias buscadoras*.

En una edad de continuo aprendizaje, las *infancias buscadoras* crecen caminando entre matorrales, cargando un pico o una pala, llevando agua o una cubeta, siempre con la esperanza firme de encontrar a su ser querido. Como dice Fernando [niño buscador] (...) las búsquedas se vuelven una “aventura” que hace que cualquier hallazgo transite entre los elementos de lo lúdico y la dolorosa realidad que aqueja a más de cien mil hogares [en el país]. (REDIM, 2022c, p. 3)

De lo anterior, consideramos la deuda pendiente que existe por parte del Estado hacia las niñas y los niños en materia de garantizar el cumplimiento de sus derechos a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; los datos respecto a condiciones de pobreza y a situaciones de

violencias que experimentan las niñeces mexicanas son un reflejo de lo anterior. De esto, coincidimos con Alvarado et al. (2015) en que la constitución de un sujeto político requiere condiciones de posibilidad que lo permitan. En este sentido, recuperan la noción *arendtiana* de lo público y señalan la importancia de ampliar dicha noción, ya que sostienen la dificultad de que niñas y niños desplieguen su subjetividad política en contextos precarizados y en condiciones mínimas de supervivencia.

Lo público no se agota en el *entre nos*. Es bastante importante un sentido de lo público como acceso a bienes (...) La dignificación del ser humano debe pasar también por ahí, como también la posibilidad de que los niños cuenten con condiciones de vida que favorezcan el despliegue de sus potencialidades y en ese sentido de su experiencia política. (Alvarado et al., 2013, p.115)

Tener un panorama general de las niñas y los niños en el país permite conocer las condiciones en las que viven y las principales problemáticas que enfrentan. En este caso, las desigualdades estructurales, las situaciones de violencias y la vivencia en común de una pandemia, son elementos imprescindibles de considerar para comprender la configuración de sus subjetividades políticas.

2.2. Trazos de las niñeces queretanas del 2022

En este apartado presentamos algunos datos estadísticos sobre las niñeces queretanas en el año de 2022. Según el informe *La Infancia Cuenta en México* de REDIM (2022a), en 2020 el 29.6% de la población total del estado (700 mil personas) corresponde a personas entre los 0 y 17 años, siendo el 50.6% hombres y el 49.4% mujeres. Siguiendo la tendencia nacional, el promedio de hijas e hijos nacidos vivos por mujer descendió de 2.6 en el 2000 a 1.9 en el 2020 (INEGI, 2021b).

Del total de NNA en la entidad el 0.7% son hablantes de lenguas indígenas, el 6.5% presenta alguna discapacidad, y el 1.4% se auto reconoce como afromexicanos o afrodescendientes. Esto último llama la atención ya que es un sector poco reconocido y visibilizado en la entidad, además es importante mencionar que esta población comenzó a contabilizarse en los censos de población en el año de 2015.

Respecto a sus condiciones de vida, en 2022 el 31.8% de NNA tiene carencias por acceso a servicios de salud y el 50.9% por acceso a la seguridad social. Asimismo, el 14.1% de NNA presenta carencias por acceso a una alimentación nutritiva y de calidad. A su vez, el 7.1% tiene carencias por calidad y espacios de sus viviendas, y el 10.1% por servicios básicos en viviendas. Para este mismo año, el 27.4% de la población total de NNA en la entidad vivía en situación de pobreza y el 2.2% en pobreza extrema. Si bien encontramos porcentajes menores en las condiciones de pobreza respecto a la tendencia nacional, siguen siendo datos significativos sobre el número de niñas, niños y adolescentes cuyas posibilidades de desarrollo se encuentran comprometidas.

Para el 2020 el 16.4% de la población entre los 3 y los 17 años no asistía a la escuela, siendo los rangos más altos la población entre los 3 y los 5 años de edad y entre los 15 y 17 años, siguiendo con la tendencia nacional. En el 2022, se registró que el 12.7% de esta población presentó rezago educativo, constituyendo Querétaro la 15a entidad con mayor rezago en el país. Estos datos son relevantes ya que trabajamos en esta investigación con niñas y niños en un contexto escolar y durante la transición de la educación a distancia a las clases presenciales en las instituciones escolares.

En 2019 se registraron 38,000 NNA entre los 5 a los 17 años, que trabajan. En 2022 se registraron 327 personas entre los 0 y 17 años, que fueron repatriados desde Estados Unidos de América. Aunque se muestran menores porcentajes a los datos nacionales, son cifras que hablan de fuertes tendencias a vivir situaciones donde sus derechos sean vulnerados.

Sobre las violencias contra las NNA, en 2021 se registraron 2 feminicidios en contra de mujeres entre los 0-17 años, y 33 personas entre estas mismas edades, murieron por homicidio (25 hombres y 8 mujeres). Cabe mencionar el caso de Victoria Guadalupe, una niña de 6 años que desapareció el 6 de abril de 2022 al salir de su casa rumbo a una papelería. Victoria fue encontrada sin vida dos días después, tras una serie de inconsistencias en la investigación (Rosas, 2022). El delito fue tipificado como feminicidio. Este hecho conmocionó a la sociedad queretana en general por la edad de la niña, las condiciones de su desaparición, el tipo de crimen cometido y las irregularidades en el caso. Cabe señalar también que la presión por parte de los familiares y de los vecinos del fraccionamiento donde ella vivía, fue crucial para la movilización de las autoridades; ya que la Alerta Amber fue

activada cuando estos últimos se manifestaron cerrando la carretera estatal número 210 (Infobae, 2022). De igual manera, en una de las sesiones del taller, una niña de cuarto año refirió a este hecho como un ejemplo del miedo que ella tiene a salir sola a la calle (Relatoría taller 4°, 14072022).

En 2021 se registraron 14 suicidios en la entidad. Asimismo, se observa un aumento de casos de violencia familiar de 2020 (184 casos) al 2021 (239 casos). En 2021 se atendieron a 239 NNA en hospitales por este tipo de violencia y el 80.8% de estos casos corresponden a mujeres. Para casos de violencia sexual existe una tendencia similar. En 2020 se registraron 142 casos y en 2021, 155; de estos últimos casos, el 91.6% se trató de casos de mujeres. Sobre la violencia física, en 2020 se registraron 82 de estos casos y hubo un aumento a 116, en 2021. De esto último, 48 casos corresponden a hombres y 68 a mujeres. Para el 2022 quienes concentran el mayor porcentaje de casos sobre violencia familiar y no familiar son mujeres entre los 12 y 17 años. Aquí es importante mencionar que las cifras pueden ser mayores debido a los casos que, por miedo, no son declarados.

De lo anterior se observa una tendencia paralela a los datos nacionales, donde la violencia fue en aumento respecto al año anterior y donde las mujeres han sufrido mayormente sus efectos. Esto hace evidente la imbricación del sistema patriarcal y adultocéntrico donde las niñas son vulneradas en una doble condición: por su género y por la edad.

Por otra parte, es importante señalar que ante la opinión pública en Querétaro se mantiene el imaginario de ser un estado seguro, ya que se ha caracterizado por ser una entidad sin mayores incidentes de violencia por parte del crimen organizado, en comparación con otras ciudades del país. Asimismo, una de las razones para no hacer públicas las situaciones de violencia es el hecho de no ahuyentar las inversiones económicas en la entidad (Solís y Reyes, 2021).

Sin embargo, en 2022 Querétaro ocupó el lugar número 6 en el país respecto a la prevalencia delictiva y el 56.4% de la población encuestada refirió a una percepción de inseguridad en la entidad (INEGI, 2022). Este dato se obtiene considerando las víctimas de delitos por cada 100 000 habitantes en cada entidad federativa, en la población de 18 años y más. Esto es relevante ya que la realidad contrasta con los discursos por parte de las autoridades y también destaca el hecho de que esta información es obtenida a partir de la

población mayor de edad, por lo que los datos provenientes de niñas y niños, no son tomados en cuenta.

Si bien las Consultas Infantiles y Juveniles realizadas en el país han recuperado las voces de las niñas y los niños, no tienen el mismo alcance que los Censos Nacionales, tienen una periodicidad menos frecuente y los temas consultados varían en cada edición. Por lo que, a la par de reconocer estas iniciativas, es importante señalar la persistencia de una visión de *prescindibilidad* hacia las niñas y los niños (Cussiánovich, 2006) por parte de la política pública, ya que lo anterior revela que los mismos datos que son tomados en cuenta en los censos poblacionales para la población mayor de 18 años, resultan no ser relevantes en el caso de las niñas y los niños. Como lo menciona Gaitán (2006) mucha de la información asignada a las niñas y los niños se deduce de los datos estadísticos a nivel agregado.

Volviendo al tema de la inseguridad en Querétaro, es frecuente que los casos de violencia que suceden sean ocultados o minimizados por parte de las autoridades gubernamentales al mencionar que estas situaciones son provocadas por gente proveniente de otros estados (Solís y Reyes, 2021). Al respecto, el 5 de marzo de 2022 la entidad fue noticia a nivel internacional debido a una riña suscitada en un juego de fútbol en el Estadio Corregidora. Aficionados del equipo Atlas (de Guadalajara) y del equipo de los Gallos (de Querétaro) se enfrentaron con brutalidad y extrema violencia en medio del juego. El partido era presenciado por un sinnúmero de familias, entre las cuales se encontraban niñas y niños, quienes se vieron obligados a salir huyendo para no resultar heridos durante el enfrentamiento. Se habló de decenas de heridos, incluso de que personas habían muerto, aunque esto último no fue reconocido por las instancias gubernamentales (Mancera, 2022).

El hecho anterior ocurrió antes de una sesión virtual del Taller de Cultura de Paz. Me preparé para tratar el tema con las niñas y los niños en caso de que quisieran hablarlo, pero nadie sacó el tema. Cabe señalar que la directora de la escuela me comentó que el padre de un niño de la escuela se vio involucrado en estos hechos de violencia durante el partido (Notas de campo, 4052022). En algunas sesiones posteriores al taller, surgió el tema en una de las actividades, las niñas y los niños comentaron haber escuchado del caso o incluso que familiares de ellos habían estado ahí (R. taller 5°, 18102022).

Otro hecho que puso a la entidad en el centro de las noticias a nivel nacional, fue el ataque que sufrió un adolescente de 14 años en julio del 2022 en una Telesecundaria en la

colonia del Salitre, en el municipio de Querétaro. El chico fue quemado por dos compañeros de clase en su escuela, por el hecho de no hablar bien español y por ser otomí, tuvo quemaduras de segundo y tercer grado y hasta el mes en que ocurrió el ataque, ya había sido sometido a cuatro cirugías (Camhaji, 2022). Ambos agresores tenían en ese momento 13 años de edad, rociaron alcohol en una silla, hicieron que el chico se sentara y posteriormente, prendieron fuego con un encendedor.

Posterior al ataque, el chico agredido reveló que había sido objeto de constantes burlas y agresiones por parte de sus compañeros y de la maestra en su salón, debido a su origen indígena y al hecho de que su madre se dedicara a vender dulces en la calle (Camhaji, 2022). Las autoridades escolares se caracterizaron por actuar de manera negligente hacia el chico y su familia, desde el momento de la agresión hasta el momento de las averiguaciones de lo ocurrido. Por su parte, las autoridades de gobierno se resistieron a hablar de que este hecho fuera un acto motivado por el racismo, aludiendo a que las razones de la agresión se debían a los efectos que los jóvenes vivieron por el confinamiento durante la pandemia (Camhaji, 2022). Esto es una muestra de las condiciones de violencia y discriminación que pueden vivir las niñas y los niños en tanto su condición de edad, clase social y por pertenecer a algún pueblo originario.

Para un estado que se jacta de vivir en condiciones de paz y seguridad estas situaciones son muestra de los conflictos que persisten en el tejido social (Solís y Reyes, 2021). Si bien la información sobre los hechos, los responsables y las sanciones que reciben no son siempre claros, generan una mayor inconformidad respecto al contraste entre los discursos oficiales y las realidades cotidianas. De esta manera, la ciudadanía en general nos informamos y generamos opiniones sobre a las noticias a las que tenemos acceso. Al igual, las niñas y los niños generan preguntas y significados al respecto, donde es necesario e importante tener espacios de diálogo para conocer sus inquietudes y opiniones.

2.3 Niñeces mexicanas como sujetos de derecho: ¿posibilidades reales para la participación?

Al indagar sobre la subjetividad política de las niñas y de los niños consideramos necesario referir a las políticas de infancia (Liebel, 2006) que han sido implementadas desde el Estado mexicano. Esto nos permite conocer cómo son vistos los niños y las niñas y las

posibilidades de constituirse no sólo en sujetos de derecho sino también en sujetos en acto, en sujetos políticos cuyas posibilidades de incidencia en temáticas comunes sean tomadas en cuenta por el resto de la sociedad.

Como lo mencionamos en el Capítulo 1, recuperamos la idea de Liebel (2006) sobre la política de infancia orientada al sujeto con la propuesta de una *política de niñeces*, siguiendo las ideas del autor

(...) nuestro enfoque (...) comprende que las necesidades de los niños son diferentes pero no de orden inferior de las de los adultos, lo que significa que estas diferencias no son legitimación para justificar diferencias de poder entre niños y adultos. Ni las necesidades ni las competencias son asumidas como “naturales” sino entendidas como resultado de las interacciones de influencias biológicas y sociales, ya sea en el sentido de “carácter” de los sujetos o en el sentido de “definiciones” o “construcciones” de su estatus social como colectivo (“infancia”, “niñez”). Eso implica que son variables de acuerdo a los diferentes contextos históricos y culturales. En otras palabras: niñas y niños, los hay en todas las épocas y culturas, pero sus infancias son diferentes, y con ello también los márgenes de sus oportunidades y posibilidades como sujetos. (Liebel, 2006, p.37)

En este sentido, es importante recuperar los marcos normativos que existen en el país y en el estado de Querétaro para conocer la visión y concepción que dichos documentos tienen sobre las niñas y los niños y comprender las posibilidades de acción que tienen en los contextos que habitan actualmente. Lo anterior, permite conocer alcances y retos que existen respecto a la garantía de los derechos que tienen las niñas y los niños en el país. De igual manera, conocer las acciones emprendidas por los gobiernos en turno hacia las niñeces, da una idea sobre la concepción que tienen sobre este grupo generacional que, como se muestra en los siguientes apartados, sigue manteniendo discursos y prácticas de exclusión.

El 21 de septiembre de 1990, México ratificó la Convención de los Derechos del Niño adquiriendo la obligación de establecer medidas legislativas para la implementación de estos derechos. Si bien, en mayo del 2000 se creó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, esta ley no asignaba de manera adecuada las competencias de los diferentes órganos de gobierno, generando una falta de protección homogénea e integral para la infancia (Romero, 2015). Lo anterior dio paso a la creación de una nueva ley.

Dos reformas constitucionales realizadas en 2011 fueron de suma importancia en materia de derechos para las NNA en el país (UNICEF, 2018). La reforma realizada al artículo 4º reafirma que NNA son sujetos de derechos y señala la obligación del Estado para atender el principio superior de la niñez. A su vez, la reforma al artículo 73º da facultad al Congreso de la Unión para expedir leyes concurrentes en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, en los distintos niveles de gobierno.

Siguiendo el debate para establecer una ley que aplicase de manera coordinada los tratados internacionales en el país, es que se crea en diciembre de 2014 la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA). En este sentido los tres niveles de gobierno debieron adecuarse a esta Ley para la aplicación de la misma, así como los distintos estados de la República debieron realizar las modificaciones acordes a esta nueva Ley. Para mayo de 2016 todos los estados habían generado nuevas leyes para los NNA en sus territorios.

Por lo tanto, en el ordenamiento jurídico mexicano los derechos de los niños y las niñas están protegidos por la Constitución, los tratados internacionales, la LGDNNA, las leyes estatales que se derivan de esta última Ley, y por las normas de los estados y municipios que les conciernen (REDIM, 2017).

2.3.1 Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)

Según Romero (2015) la LGDNNA consolida el concepto de protección activa por parte del Estado hacia la niñez y se convierte en la guía para las políticas de niñez que seguirá México a través de la unidad y congruencia de sus leyes. Asimismo, instituye la creación de un Sistema de Protección Integral (SIPINNA) que coordine programas, servicios, recursos y acciones para proteger y asegurar los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el país.

Esta Ley General señala la edad para ser considerado niño o niña (menores de 12 años) y adolescente (personas de 12 años y menos de 18), cuestión que no estaba presente en la Constitución (REDIM, 2017). De esto, la Convención de los Derechos del Niño no realiza la distinción entre niñas, niños y adolescentes, considerando niño a todo ser humano menor de 18 años (CDN, 1989). En este punto es importante mencionar la dificultad para definir el concepto de infancia en cuanto a la edad y etapas de vida que son incluidas en esta misma. Casas (2010) señala que en la CDN la infancia equivale a la “minoría de edad civil” que

culmina en diversos países, incluyendo México, al cumplir los 18 años de edad. Lo anterior da cuenta de la construcción social de la niñez y de los rasgos, atributos, responsabilidades y derechos que son asignados, desde los mundos adultos, hacia las niñas y los niños. De acuerdo a Casas (2010, p. 18):

(...) la noción jurídica de “menores” (“minoría de edad civil”, es decir, los que no votan) equivale a “infancia y adolescencia”, por lo que hay un período de la vida entre los 12 o los 14 años y los 18 años) que parece considerarse a la vez juventud, adolescencia e infancia. El concepto de “menores” refuerza una ancestral representación negativa “del otro grupo de categoría de personas,” y refuerza la dicotomización: el cambio de capacidad acaece, como por milagro, en el mismo instante de cumplir años.

Por lo que consideramos como un acierto establecer las distinciones de edad al interior de este grupo poblacional en donde la CDN identificaría como “niños” a todos los menores de 18 años. Sin embargo, es necesario comprender siempre el carácter social y contingente de dichas categorizaciones, las cuales debieran estar basadas en un conocimiento amplio de las realidades de las personas que viven estas edades y no en dicotomizaciones que sólo busquen generar diferencias jerárquicas entre grupos poblacionales, en este caso: “los ya adultos” de los que aún no lo son.

Sobre la concepción de las NNA, esta Ley les reconoce como “(...) titulares de derechos, con capacidad de goce de los mismos” (Artículo 1, fracción I). No obstante, es relevante la crítica que realiza Barna (2012) respecto a los derechos del niño sobre la separación entre el agente moral y el portador de derechos. Refiriendo a la CDN, menciona que, aunque el niño es referido como portador de derechos no se le determina como el agente moral de dichos derechos; y esto vale también para la LGDNNA. Sobre esto Barna (2012) menciona el ejemplo del principio del “interés superior de la niñez”, donde terminan siendo las personas adultas especializadas quienes representan los intereses del niño.

(...) los derechos políticos modernos fueron conceptualizados como derivados de la voluntad y capacidad de los portadores de derechos de garantizar sus propios derechos, así bajo esta tradicional conceptualización el portador de derechos y el agente moral serían idénticos. Ahora bien, la locación del agente moral en el nuevo enfoque de derechos del niño se ubica claramente por fuera de él y se torna difuso.

Esta escisión genera que el portador de derechos limite seriamente las posibilidades de mantener al agente moral (...) (Barna, 2012, p. 13)

Así, como lo señala el Artículo 18 de la Ley las autoridades jurisdiccionales, administrativas y órdenes legislativos deben considerar primordialmente el interés superior de la niñez y deberán elaborar los mecanismos para garantizar dicho principio. Aquí el reto es conciliar las formas de recuperar dicho interés considerando la madurez y capacidades de las niñas y los niños, elementos que son construidos por personas adultas, muchas veces, desde visiones adultocéntricas. Como lo menciona Liebel (2013) es necesario reconocer dichas construcciones y no esencializar los criterios bajo los cuales se establece la idea de “madurez”. Por lo que estos principios son un avance en materia de protección de los derechos del niño, aunque sigue pendiente el reto de resaltar a la par su participación y capacidades para comprender y evaluar las situaciones que viven.

Un ejemplo de lo anterior es el debate vigente en diversos países del mundo sobre la edad mínima para votar. Según Marshall (2017) el principal argumento para que las personas menores de edad no puedan votar es que no son competentes para hacerlo, ya que carecen de determinados conocimientos y rasgos racionales para hacerlo³². De acuerdo al mismo autor, estas consideraciones se basan principalmente en aportes de la psicología del desarrollo respecto a la capacidad cognitiva de las personas, no obstante, dicho desarrollo está sujeto no sólo a elementos biológicos e individuales, sino a las experiencias y construcciones en torno a las niñeces y a sus posibilidades, que han sido establecidas social y culturalmente. Por lo que la exclusión de las personas de edad en el sufragio podría considerarse una acción arbitraria hacia ciertos grupos poblacionales, ya que podría haber personas mayores de edad que carezcan de esta competencia y de los conocimientos necesarios sobre la cultura política en sus países.

En definitiva, se trata de avanzar en la precisión de términos y nociones que aseguren el cumplimiento de sus derechos en los distintos marcos normativos, pero poco servirá esto si no cambia el enfoque de la infancia hegemónica hacia las niñas y los niños, como lo menciona Parra (2013, p. 64):

³² En México la edad mínima para votar son los 18 años, mientras que en otros países del mundo encontramos que la edad mínima para emitir el voto son los 16 años. En América Latina tenemos los ejemplos de: Nicaragua, Brasil, Argentina y Ecuador.

En la medida que un niño-niña es actuante, es sujeto también, al reconocer su voz hemos de cambiar la idea de su inocencia y reconocer la manera en que adquieren fortaleza, lejos de determinantes referentes a la edad, o la incapacidad de argumentación, defensa o actuación; lejos de considerarlos “titulares” de derechos, necesitados de protección, es de reconocer en ellos, actos que permiten evidenciar su apropiación de la realidad (...)

Por otra parte, la Ley contiene 15 principios rectores y un catálogo de 20 derechos de las niñas, los niños y adolescentes (Ver en Anexos 18 y 19 respectivamente). Destacamos la transversalización de la perspectiva de género para cumplir el derecho de igualdad sustantiva (Artículo 37, fracción I). Asimismo, sobre la no discriminación explícitamente la Ley General refiere a que NNA tienen derecho a no ser sujetos de discriminación por edad, entre otras condiciones. Al respecto, Liebel (2013) señala que este tipo de discriminación no es reconocida en la CDN. A decir del mismo autor, la discriminación por edad la constituyen: medidas no deseadas para los niños (pero sí toleradas en adultos), medidas que justifican la protección de niños generando más desventajas que beneficios, el acceso limitado a derechos y no considerar que ciertas decisiones políticas tienen impacto en la vida futura de niñas y niños y en las generaciones por venir.

Otro elemento a destacar en esta Ley es que, de acuerdo a una reforma realizada en enero de 2021, se prohíbe toda forma de castigo corporal y castigo humillante como expresiones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes (Artículo 47, fracción VII). Al respecto, La Ley establece lo siguiente:

Castigo corporal o físico es todo aquel acto cometido en contra de niñas, niños y adolescentes en el que se utilice la fuerza física, incluyendo golpes con la mano o con algún objeto, empujones, pellizcos, mordidas, tirones de cabello o de las orejas, obligar a sostener posturas incómodas, quemaduras, ingesta de alimentos hirviendo u otros productos o cualquier otro acto que tenga como objeto causar dolor o malestar, aunque sea leve. (LGDNNA, 2022, p. 27)

Pareciera inimaginable este tipo de violencias entre las personas no obstante, esta Ley escribe de manera detallada algunos de los daños físicos que son comunes como “métodos de corrección” por parte de padres y madres hacia sus hijas e hijos. De lo anterior, es importante señalar cómo los medios de comunicación se refirieron a esta iniciativa de

reforma en la Ley como la “*Ley antichancla*” (Aguilar, 2022) o titulares como los siguientes: “*Buscan prohibir el ‘método de la chancla’ en niños y adolescentes*” (López, 2020), “*Adiós a la chancla voladora...*” (Noticias CC, 2023). Si bien es una noticia relevante sobre la garantía de las niñas y los niños a vivir sin violencia, aludir a los golpes propinados con chanclas suele causar gracia o humor quitando seriedad al acto o la gravedad de las lesiones y humillación que este tipo de agresiones representan para las niñas y los niños.

Asimismo, muchos de los comentarios en redes socio-digitales sobre estas noticias desaprobaron esta reforma dejando ver discursos que persisten sobre la educación de los padres y madres hacia sus hijas e hijos. Como puede verse en la Imagen 1, recuperamos una noticia compartida en Facebook por el Universal sobre la prohibición de los castigos corporales en Jalisco, donde persisten discursos como que los castigos físicos corrigen y forman a la persona, de lo contrario las niñas y los niños crecerán siendo un peligro para la sociedad y siendo personas sin valores. Incluso uno de los comentarios refiere a que la falta de estos correctivos puede crear “generaciones sin valores”, refiriendo a personas que desean cambiar su sexo como un ejemplo de esto.

Por otra parte, consideramos que esta prohibición es un avance para contrarrestar los discursos anteriores que representan prácticas de *propiedad-posesión* de las y los hijos hacia sus padres. Al respecto, Cussiánovich (2006) menciona que este discurso refiere a que las niñas y los niños son responsabilidad exclusiva de sus padres y la relación entre ellos se basa en la obediencia y la sumisión.

X

Publicación de El Universal Online

Que lamentable. Quieren imitar a EEUU, vean como están. La vara y la corrección dan sabiduría, y los hijos necios avergonzarán a su madre. Si amas a tu hijo, corrígeto, antes de que sea tarde, con unos cuantos golpes, no para lastimarlo, a tiempo lo librarás de la cárcel y de la muerte.

3 años Me gusta Responder

Ver las 60 respuestas

155

Gracias a esos padres de la chancla y el cinturón somos las generaciones con valores y que generamos desarrollo y riqueza para México , en cambio las nuevas generaciones son de hijos delicados los que solo piensan en cambiarse el sexo , así no México !

3 años Me gusta Responder

18

Entonces también deberá hacerse una ley contra los hijos que maltratan a sus padres, si de por sí ya los hay, en el futuro esto se incrementará ya que desde ahora no va a haber modo de hacer correctivos que los enseñen a respetar a los demás incluidos los mismos padres

Imagen 1 Publicación de Facebook sobre la prohibición de castigos corporales en Jalisco. Fecha de publicación: 12 de septiembre 2020.

Finalmente, de acuerdo a la Consulta Infantil y Juvenil del 2015 (INE, 2017) un porcentaje significativo de las niñas y los niños encuestados dijo tener conocimiento de la existencia de esta Ley: 68.4% de niñas y niños entre 6 y 9 años, 64.2% de niñas y niños entre los 10 y 13 años y 50.8% de adolescentes de los 14 a los 17 años. A su vez, según el Índice de Medición de Calidad de Leyes en el Marco Normativo de los Derechos de la Infancia propuesto por REDIM (2017), esta Ley General tiene el puntaje máximo según: la definición de niño que presenta, lo establecido en los principios rectores y la cobertura de derechos, al igual que lo abordado en materia de obligación por parte del Estado y sus autoridades para la implementación de la Ley.

2.3.2 Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro (LDNNAEQ)

La Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro fue aprobada en junio de 2015 y entró en vigor el 3 de noviembre del mismo año. En esta Ley las NNA son considerados también como titulares de derechos y utiliza el mismo rango de edades que la Ley General para establecer la diferencia entre niñas, niños y adolescentes. Presenta un listado de 14 principios rectores y 20 derechos de las NNA (Ver en Anexos 17 y 18 respectivamente).

Es importante mencionar que en febrero de 2023 se incluyó en esta Ley la abstención del castigo corporal por parte de quienes tienen trato con niños (Artículo 98, fracción 3), quedando establecida en el Artículo 418 del Código Civil del estado de Querétaro, la prohibición de los castigos corporales, crueles e innecesarios.

En comparación con la Ley General, destaca el hecho de que no establece la transversalización de la perspectiva de género. De esto último, plantea como principio rector *la igualdad* y no *la igualdad sustantiva* (ver puntos 5 en la Tabla del Anexo 19). Al respecto, la igualdad sustantiva refiera a la igualdad entendida desde un enfoque de género. Asimismo, sólo refiere a situaciones de vulnerabilidad o discriminación hacia niñas, niños y adolescentes por *aspectos relacionados con su sexo* (Artículo 9) y no por condiciones de sus *preferencias sexuales*. A su vez, sobre el derecho a la protección de la salud y la seguridad social, esta Ley menciona el deber de brindar educación y cuidados en materia de *salud reproductiva* (Artículo 46, fracción V), dejando a un lado el tema de la *salud sexual*.

En este mismo sentido, la Ley estatal establece que las instituciones educativas deben impartir conocimientos sobre “(...) sexualidad, la reproducción humana, la planificación familiar, la paternidad y maternidad responsable, así como la prevención de enfermedades de transmisión sexual (...)” (Artículo 54, fracción VII) en contraposición a lo que propone la Ley general sobre brindar una *educación sexual integral*.

Sobre el derecho al libre acceso a la información, en la Ley estatal hay una precisión que no está presente en la Ley General que señala que los padres o quienes ejerzan la tutela, potestad, guarda o custodia de niñas, niños y adolescentes, sean “(...) los primeros responsables de orientar y supervisar (...)” el cumplimiento de este derecho (Artículo 60).

Esto da cuenta de la resistencia que ha existido en la entidad sobre impartir temas de educación sexual integral en las escuelas.³³

Con los señalamientos anteriores, considero que es evidente una resistencia para adoptar una perspectiva de género en la legislación a nivel estatal en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes. Esto pone de manifiesto un enfoque conservador en el estado, como lo mencionan Solís y Reyes (2021, p.65) la ciudad de Querétaro ha sido pensada históricamente como una “(...) ciudad tradicionalista, conservadora y profundamente católica.” Lo anterior se expresa en la promoción que existe principalmente por grupos de la iglesia católica para influir de manera determinante en la formulación de leyes y políticas públicas en la entidad.

Este contexto particular también representa una limitante para el cumplimiento y la implementación de los derechos de NNA ya que si bien, hay un avance en la adaptación en materia normativa sobre sus derechos, no incluye de manera explícita la perspectiva de género planteada en la Ley General. En este sentido se contribuye a la homogeneización de las niñezes, al no señalar las particularidades que viven las niñas, los niños y las diversidades sexo-genéricas, lo cual es relevante ya que, como lo mencionamos anteriormente, la intersección de estas condiciones puede acrecentar los riesgos que viven niñas y niños de sufrir violencias y discriminación. González et al. (2016) mencionan que a nivel local las entidades tienen libertad en la adecuación de las leyes generales, donde persiste el reto en la entidad queretana de ampliar los derechos y posibilidades para la multiplicidad de niñezes que habitan su territorio, constituyendo la perspectiva de género una mirada imprescindible de tomar en cuenta.

De lo anterior, no considerar la perspectiva de género en la legislación, es decir no ver como un derecho este enfoque, su vulneración o no acceder a esta visión, no supondría un problema del Estado, si no una problemática individual a resolver y a saldar al interior de cada familia o de acuerdo a las posibilidades de cada individuo. Por lo tanto, Simonetti (2020) sostiene que estas omisiones en las leyes profundizan y perpetúan los estereotipos de género.

Por último, cabe señalar que esta Ley estatal recibió un puntaje de 32 de los 50 puntos disponibles, según el Índice de Medición de Calidad de Leyes en el Marco Normativo de los

³³ Como es el caso de la campaña “No te metas con mis hijos” que fue apoyada en 2019 por la entonces diputada del Partido Encuentro Social, Elsa Méndez.

Derechos de la Infancia (REDIM, 2017). Los señalamientos realizados refieren principalmente al establecimiento de medidas y mecanismos para el cumplimiento de los derechos. Así, es un acierto la adecuación local de la LGDNNA no obstante, hay temas pendientes a ser integrados y retos importante para su implementación en la entidad.

2.4 Postura de las autoridades gubernamentales respecto a las niñas y los niños en México

A pesar de los avances en materia de legislación, desde inicios del gobierno federal en turno (2018-2024), REDIM (2019) ha denunciado el desinterés por parte del ejecutivo federal y de los ejecutivos estatales, en los asuntos concernientes a las niñas, niños y adolescentes. Muestra de ello ha sido la apatía por parte de estas instancias para asistir a las reuniones ordinarias del SIPINNA. De lo anterior González et al. (2016) anunciaban esta falta de interés aludiendo en su artículo a que los altos funcionarios no asistirían a dichas reuniones, sobre el SIPINNA mencionan:

(...) estamos pensando en el inconveniente que pudiera darse al estar integrado por altos funcionarios del Ejecutivo federal, por los gobernadores de los estados y otros representantes de los poderes federales; dado que “deberá reunirse cuando menos dos veces al año y que para sesionar válidamente requerirá un quórum de la mayoría de sus miembros y la asistencia del Presidente de la República”. Pensamos que pudiera convertirse en un órgano ineficaz quedando nuevamente el interés de la minoridad en un segundo plano. (González et al., 2016, p. 355)

En este sentido cabe preguntarse por qué la participación dichos funcionarios no sería posible o por qué el tema de las niñas y los niños no sería tan relevante para que pudieran hacer un tiempo en sus agendas y trabajar en sus problemáticas y necesidades. Lo anterior refleja la concepción que existe en las autoridades hacia las niñas y los niños como una población que es poco relevante en el presente y el interés que existe es mayormente promovido por una idea de evitar peligros o problemas en un futuro, por parte de quienes hoy constituyen las niñezes. Los recortes presupuestarios y la poca asignación de recursos son muestra de esto.

REDIM (2020) denuncia que las NNA no fueron considerados en ninguno de los 25 proyectos estratégicos presentados por el actual presidente Andrés Manuel López Obrador

en 2018. A su vez, esta Red mencionó que para el 2022 el monto asignado para 21 programas de atención a NNA no aumentó, además que el recorte a otros programas afectaría el acceso a derechos de personas con discapacidad y niñas y mujeres adolescentes, en temas de salud sexual y reproductiva; al igual que el recorte a servicios de estancias y guardería, afectaría a la población en la primera infancia (REDIM, 2022b). Destaca también que en abril de 2023 hubo una iniciativa por parte del ejecutivo federal para desmantelar el SIPINNA e integrar sus funciones al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), lo cual es un grave retroceso en materia de derechos de las NNA contraviniendo la Convención de los Derechos del Niño, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y las recomendaciones realizadas al estado Mexicano por parte de organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (REDIM, 2023a).

Sobre el tema de las violencias y propuestas para hacerles frente, es importante señalar la visión que se tiene desde las autoridades de gobierno respecto a las niñas y los niños. Como lo señalamos en la Introducción, Andrés Manuel López Obrador llevó a cabo una Consulta Nacional y Foros de Escucha para la Construcción de la Paz y Reconciliación Nacional. Antes de iniciar su mandato, habría propuesto un Pacto de Reconciliación Nacional para “(...) avanzar en la reconstrucción del tejido social” (Página oficial, s.f.) realizando espacios de diálogo con víctimas de las violencias y con la ciudadanía en general. El 16 octubre de 2018 se realizó el foro con niñas y niños donde ellos exigieron ser tomados en cuenta para la construcción de políticas públicas, demandaron seguridad y mayores recursos para combatir rezagos sociales y la falta de servicios públicos. Asimismo, pidieron detener todo tipo de violencias incluidas la discriminación y la venta de drogas en parques y escuelas (Muñoz, 2018; Pérez, 2018; Reporte Michoacán, 2018).

En las notas periodísticas sobre este encuentro destacan las voces de las personas adultas, lo que ellos retoman de lo que niñas y niños quieren decir, dejando un espacio muy reducido de las notas para las voces de las niñeces. Consideramos que esto minimiza las opiniones de las niñas y los niños priorizando las agendas y necesidades impuestas desde los mundos adultos. Otro ejemplo de lo anterior es el rechazo que el ejecutivo nacional ha demostrado para establecer una estrategia de atención y prevención de la violencia armada contra NNA en el país (REDIM, 2020).

De esta manera, es evidente la permanencia de una visión de las niñas y los niños como una población que no es prioritaria de atender y menos de considerar para la formulación de propuestas y alternativas ante los problemas sociales que aquejan al país. Lo anterior es reflejo de una visión adultocéntrica hacia esta población, haciendo patente las tensiones que existen por avanzar hacia el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos y más aún, como sujetos políticos. En este punto resulta evidente el discurso de *prescindibilidad* (Cussiánovich, 2006) donde ellas y ellos no son necesarios para definir temas sociales, culturales, políticos y económicos, a pesar de que las decisiones que se toman en estos ámbitos impactan directamente en sus vidas y la de sus familias.

Este enfoque de la prescindibilidad suele ser racionalizado desde dos vertientes, desde una visión colonizadora en que se puede prescindir porque los “grandes” deciden para beneficio de los demás y además porque éstos deben sentir no sólo que tienen tutores y apoderados sino que éstos los representan y encarnan los intereses de sus representados. (Cussiánovich, 2006, p. 117)

Siguiendo al autor, esta visión se encuentra naturalizada como un acto de protección hacia las niñas y los niños lo que genera y reproduce un imaginario donde ellas y ellos son vistos por las personas adultas, y entre ellos mismos, como insignificantes, incapaces y manipulables.

Así, los mensajes desde las autoridades gubernamentales son claros, aunque se consulte y se escuche a las niñas y los niños, la realidad es otra, el recorte de programas, la falta de seguimiento a sus voces y propuestas indican que, en materia de políticas de infancia, las niñez no cuentan. Según Liebel (2006) esto constituye parte del paternalismo moderno, ya que se les permite hablar a las niñas y los niños, pero no se consideran sus voces y menos, en las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales, que siguen siendo consideradas del dominio de las personas adultas.

El hecho de que México ratificara la CDN y tenga avances significativos en materia de la legislación en cuanto a los derechos de las niñas y de los niños a nivel nacional y en las entidades constituye un acierto, no obstante, la implementación de dichas normas depende en gran medida de las relaciones de poder social y político que persisten en cada país. A decir de Liebel (2013), el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños estriba fuertemente en la voluntad de los gobiernos y sus agendas político-ideológicas.

En suma, encontramos la persistencia de discursos y prácticas adultocéntricas que sostienen la cultura de exclusión (Cussiánovich, 2006) hacia las niñas y los niños, esto a través del dominio de las dimensiones simbólica, material y sexual-corporal por parte de las personas adultas hacia las niñeces (Duarte, 2016). Siguiendo a Gülgönen (2016) la dificultad principal para promover la participación de las niñas y de los niños se debe a dicha concepción que no reconoce su actoría social y persiste en una visión exclusiva de ellos como objetos de protección.

Consideramos que esta persistencia se debe en parte a que han sido muy recientes los debates en torno a los derechos de las niñas y de los niños suscitados a raíz de la CDN a finales de la década de los ochenta del siglo XX, y en particular en México en la segunda década del siglo XXI, por lo que su implementación y efectos constituyen un proceso de lento avance. Aunque, sin duda, se trata también de la resistencia de las personas adultas para cuestionar nuestros propios privilegios, de ceder poder y de reconocer a las niñas y los niños como interlocutores válidos para generar diálogos sobre temas en común.

Igualmente, considerar que el cuestionamiento sobre las prácticas adultocéntricas, por lo menos en la academia, también es reciente, refiriendo principalmente a la región Latinoamericana, hablamos de la última década del siglo XX. Lo que podría también explicar las contradicciones que se encuentran entre los aciertos y avances que existen en el papel, y su implementación en la vida cotidiana. Y a su vez, permite comprender las resistencias sobre los enfoques hacia las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños.

Por lo tanto, es necesario profundizar en los debates pendientes y en acciones que lleven a la práctica lo establecido en los marcos normativos, lo que requiere cambios profundos en la concepción de las niñas y de los niños, y de la consideración de la diversidad de sus condiciones. Se requiere de un reconocimiento y respeto profundo hacia las niñeces y de la voluntad de dialogar y dejarse interpelar por ellas y ellos. En este sentido, resulta imprescindible una constante *desacralización* (Barna, 2012) de los derechos de las niñas y de los niños, como mirada crítica capaz de cuestionar los contextos y realidades a los que responden los marcos normativos en cada territorio.

Por lo que es necesaria una mirada de los derechos en movimiento desde una política de niñeces, siguiendo las ideas de Liebel (2006, 2013) sobre la política de infancia centrada en el sujeto y una visión desde debajo de los derechos de las niñas y los niños, donde el

enfoque de derechos sea un asunto de Estado, y de la sociedad civil en general, incluyendo a las propias niñas y niños en la discusión y propuestas sobre estos mismos derechos.

2.5 La escuela: el espacio que abrió las puertas a la experiencia de investigación

Como lo señala Parra (2013) la subjetividad constituye marcos de referencia para sentir, pensar y hacer en el mundo. Por lo que las niñas y los niños configuran sus subjetividades en los espacios de socialización política en los que interactúan día con día. Por lo que en este apartado retomamos el espacio de la escuela y de la familia como dos instancias principales donde ellas y ellos construyen significados sobre el mundo y sus realidades cotidianas. Estos espacios constituyen parte del contexto que enmarca las posibilidades y limitantes del despliegue de la subjetividad política, mismo que se encuentra condicionado por las propias visiones que tienen las personas adultas sobre ellas y ellos, en este caso las autoridades de la escuela, así como sus padres, madres y cuidadores.

Si bien el entorno escolar no es el centro principal de la investigación, sí es un espacio que permitió trabajar con las niñas y los niños y conocer distintos ámbitos de su vida cotidiana. Por lo que en este apartado señalamos características de la escuela que nos permiten conocer cómo es este espacio en el que las niñas y los niños pasan gran parte del día, cómo son las relaciones con sus docentes y con sus compañeros. Esta información la recuperamos de las entrevistas realizadas a la directora de la escuela (Ver Anexo 1.2), de las notas realizadas durante el trabajo de campo (Ver Anexo 1.1), así como de información documental.

El trabajo se realizó en el turno matutino en una escuela pública primaria localizada en una zona urbana de la Delegación Centro de la ciudad de Querétaro. De acuerdo a los datos estadísticos de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ, 2023a), la escuela se encuentra en una zona de muy baja marginación. A decir de la directora es una institución educativa de “alta demanda”. Lo anterior se debe a la ubicación céntrica de la escuela en la ciudad y a que recientemente es una institución que ha tenido mejoras en su infraestructura. Asimismo, considera que tiene un buen nivel académico lo que habla bien del trabajo de las maestras, ya que el supervisor de la zona le ha comentado que es una escuela muy solicitada por los papás y las mamás. En el año de 2022,

la escuela contaba con 15 docentes mujeres, 1 docente varón y un profesor de educación física (USEBEQ, 2023a). En el taller que realizamos con profesoras la más joven tenía 28 años y la de mayor edad, 57; teniendo este grupo de docentes un promedio de 39 años. En este punto es importante señalar que elegimos escribir *las docentes o maestras* en femenino a lo largo del documento debido a que en su mayoría son mujeres quienes están frente a los grupos de esta escuela, asimismo, todos los grupos con los que trabajé, estaban a cargo de docentes mujeres.

La escuela colinda principalmente con casas y una avenida principal donde se encuentran negocios como papelerías, establecimientos de comida, entre otros. A decir de la directora, hay una buena relación con las vecinas y vecinos de la zona. Incluso cuando la escuela estuvo cerrada por la pandemia del COVID- 19, los mismos vecinos llamaban a la patrulla cuando veían que alguien quería ingresar a la escuela. Esta buena relación se debe en parte a que se ha dialogado con ellos para no estorbar en las cocheras de sus casas en los horarios de entrada y de salida de la escuela. Una problemática de la zona que menciona la directora es la acumulación de basura en una de las esquinas de la escuela, ya que se generan focos de infección y la presencia de ratas, no obstante, con el llamado a las autoridades de gobierno se ha logrado resolver esta situación.

En una plática con uno de los intendentes de la escuela, él me comentó que la zona no es peligrosa, que no hay problemas de gente golpeándose, pero sí ha habido robos, robos de autos principalmente (NC, 26052022). Las niñas y los niños mediante una carta autorizada podrían retirarse solos de la escuela a la hora de la salida, sin embargo, sólo unos cuantos se retiran sin compañía de una persona adulta. “*Porque para nosotros es muy riesgoso el que un niño se vaya solo. Aunque exista la carta, es angustia de saber que los niños se van solos, porque pues no, la situación en la que estamos como que no nos ayuda mucho*” (Entrevista directora, 30062022). Si bien, no se habla abiertamente de un contexto peligroso, esa “*situación en la que estamos*” que menciona la directora representa situaciones de riesgo para las niñas y los niños y el hecho de que transiten solos de la escuela a sus casas, representa un peligro real en el contexto de violencias actuales que vivimos en el estado y a nivel nacional.

En este sentido, estudiar en una escuela de buen prestigio académico y en una zona que es percibida principalmente como segura, donde cuentan con el apoyo de las y los

vecinos, favorece las condiciones para que las niñas y los niños vivan su proceso de formación académica sin mayores preocupaciones por la inseguridad. No obstante, las menciones del personal de la escuela representan discursos que condicionan las prácticas de cuidado hacia las niñas y los niños y los imaginarios de que el exterior de la escuela es un espacio de riesgo para ellas y ellos. La situación real de violencias y riesgos hacia las niñas y los niños en el país, conlleva a que crezcan sabiendo que el mundo es un lugar peligroso para ellas y ellos, por lo que es necesario considerar las implicaciones de lo que es vivir y crecer con miedo desde las más tempranas edades de nuestras vidas. Siendo esto algo diferenciado entre las niñas y sus compañeros varones, ya que ellas, por su condición de género están más expuestas a vivir situaciones de violencias, y de violencia sexual en particular, en el espacio público.

Respecto al trabajo académico, durante el ciclo escolar 2021-2022, la directora comenta que trabajaban con elementos del plan de estudios del 2011, del 2017 y que estaban en espera de recibir los programas y libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana, proyecto educativo del gobierno federal en turno. De igual manera, comenta que un problema que tiene la educación en nuestro país es que “*la educación es política*”, refiriéndose a que cada sexenio los gobiernos implementan sus propios proyectos sin considerar los contextos escolares ni los trabajos previamente implementados (E. directora, 14112022), lo que somete a las maestras a muchas complicaciones para dar continuidad a sus contenidos y formas de trabajo.

Sobre la organización de la escuela, la directora menciona que los proyectos se realizan en conjunto con las maestras y maestros de la institución, se trabaja mediante el consenso y la aceptación de la mayoría respecto a las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del ciclo escolar. También refiere a que las maestras tienen libertad de cátedra y ella da seguimiento al trabajo acordado a inicios del ciclo. Cada tres meses las maestras se reúnen con las mamás y papás para entregar calificaciones, o si es necesario trabajar un asunto puntual, se puede solicitar una cita. De lo anterior, intuimos que existe voluntad de trabajo colaborativo entre el personal académico de la institución, así como la disposición de retroalimentación entre las maestras y las madres y padres de familia. Sin duda estos vínculos y articulaciones favorecen un trabajo más integral en los procesos formativos de las niñas y de los niños.

Asimismo, se rigen bajo la normativa de USEBEQ respecto a los acuerdos y reglas que deben tener al interior de la institución como docentes, como trabajadores públicos y como compañeros de trabajo. A su vez, la escuela tiene un reglamento interno y un decálogo que realizan las maestras en conjunto con las y los estudiantes. Estas mismas reglas las comentan con padres y madres de familia al inicio del ciclo escolar. La directora comenta que, como parte del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), se pide que hagan este trabajo en conjunto (docentes, estudiantes, madres y padres de familia) para que las reglas tengan un mejor cumplimiento.

Al respecto, en 2014 el gobierno federal lanzó el Programa Nacional de Convivencia (PNCE). Chávez et al. (2016) mencionan que este plan tiene un enfoque principalmente *normativo-prescriptivo*, donde la convivencia escolar se reduce principalmente al tema del maltrato entre escolares (excluyendo a las docentes y otros entornos de los que las niñas y los niños forman parte) y la estrategia para resolver conflictos se centra en aplicar sanciones y reglas. En este punto es importante señalar que dicha visión sobre la convivencia escolar también señala toda responsabilidad de los actos en quienes forman parte del conflicto en la víctima y el victimario, eximiendo del análisis a otros actores, tanto en responsabilidades y posibilidades para acompañar, prevenir y atender las situaciones de agresión entre pares. Aun con dichas limitaciones, consideramos que este Programa es un marco normativo que visibiliza situaciones de violencia al interior de las escuelas y las dificultades de cómo abordar dichas situaciones por parte de las y los docentes.

Sobre la solución de conflictos y el manejo de la convivencia escolar la directora señala que se rigen bajo el protocolo que utiliza USEBEQ³⁴. Asimismo, refiere a que cada docente tiene su estilo y forma de trabajar la resolución de conflictos. Esto es relevante ya que, a pesar de las normativas existentes, las percepciones sobre los modelos disciplinarios que asume cada docente inciden de manera significativa en las formas de resolver conflictos (Ochoa y Salinas, 2015).

En este sentido consideramos la relevancia de trabajos de reflexión y sensibilización desde una perspectiva generacional para personas adultas que trabajamos con niñas y con niños. Creemos que partir de una base común que explique nuestros supuestos sobre la niñez,

³⁴ Ver “Protocolo para la Prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual, acoso escolar y maltrato hacia niñas, niños y adolescentes de las escuelas públicas de educación básica en el estado de Querétaro.” (USEBEQ, 2023c).

permitiría conocer la forma en que les concebimos, si les reconocemos habilidades y capacidades. Esto a su vez, permite cuestionar nuestras formas de entender la disciplina y los vínculos con las niñas y los niños. Ya que, es un avance el trabajo sobre la convivencia escolar desde el diálogo y el respeto, pero sí persisten concepciones de las niñas y de los niños como inferiores, inmaduros, sin conocimientos, será difícil considerarlos como capaces de dialogar con ellas y ellos y construir soluciones en conjunto.

Tal vez podría reproducirse en las aulas el discurso de la *propiedad* (Cussiánovich, 2006) de las y los estudiantes hacia sus profesores cuando se alude a los estilos de cada persona en la forma de trabajar las relaciones en el aula. Por lo que es importante establecer puntos de solución de conflictos en común y reflexionar sobre las dificultades y posibilidades que cada docente tiene para trabajar hacia ello. Sin duda, esto conlleva una reflexión profunda sobre prácticas adultocéntricas en el aula y la posibilidad de actuar desde posiciones distintas a las del control y dominio, para las personas adultas, y desde la obediencia y subordinación, por parte de las niñas y los niños (Duarte, 2019).

Al respecto, la directora comenta que la mayoría de las docentes en la escuela trabajan mediante el diálogo ya que, siguiendo el enfoque de Convivencia Escolar, se pide que se concilie y dialogue con las niñas y los niños. Así, ante un conflicto se atiende a las niñas y los niños, se da aviso a madres y padres, posteriormente se trabaja con las niñas y los niños cómo sucedió el problema. Ella comenta que les ha funcionado muy bien que ellas y ellos escriban cómo sucedieron las cosas y eso les permita reflexionar sobre lo sucedido.

“En cuestión de los niños casi nunca hay como tal un victimario y una víctima. Casi siempre fueron situaciones donde los dos se involucraron, los dos pusieron de su parte para generar un conflicto, pero siempre en la cuestión de consecuencia, uno sale perdiendo más que otro, porque bueno, hay alguno que le fue mejor en el momento de la consecuencia, que al otro. Y esto por lo general siempre sucede más cuando utilizan la fuerza. (...) Es que esa es nuestra historia. Por lo general no haces sentimientos negativos de la nada (...)” (E. directora, 14112022)

Mediante la escritura, la directora menciona que se hace una *historia del conflicto* que da cuenta del origen y de los hechos que ocasionaron los problemas, así las maestras pueden conocer de mejor manera cómo se desarrolló el conflicto. Asimismo, se busca que la solución del problema surja desde los propios niños y niñas, después de un conflicto, la directora

pregunta: “*¿ahora qué hacemos?*” a lo que ellos responden con lo que creen que tiene que suceder. Por lo que se busca el diálogo, la reflexión para que puedan comprender las consecuencias de lo que sucedió. En este sentido, la suspensión o expulsión es vista como un último recurso, en primer lugar, para no privar a los niños de la educación, y también porque la suspensión puede interpretarse como un momento de vacaciones o descanso.

De lo anterior, consideramos que a pesar de que el PNCE parece tener un enfoque normativo-prescriptivo, en esta escuela existen prácticas que buscan llevar un *enfoque analítico*, cuya intención es un abordaje más complejo del problema, incluyendo las relaciones y experiencias subjetivas de las partes involucradas (Chávez et al., 2016). Consideramos que privilegiar el diálogo sobre el castigo permite que las niñas y los niños reflexionen sobre sus acciones y se involucren activamente en la solución de los conflictos que viven en este entorno. Por lo que este tipo de prácticas posibilitan la construcción de sentidos sobre sus acciones y les consideran como capaces de proponer alternativas para resolver diferencias entre ellos.

Sobre esta visión de solución de conflicto mediante el diálogo, contrastan algunas exigencias de padres y madres para que se implementen castigos o sanciones ejemplares, por lo que la directora también debe contemplar como parte de la convivencia escolar la contención con ellos (E. directora, 14112022). Lo anterior es un gran reto ya que esto representa una carga de trabajo adicional para el personal académico y depende en gran medida también, de la voluntad de los padres y madres para abrir el diálogo y buscar una solución a los conflictos que permita resarcir los daños entre las partes involucradas.

Por último, es importante mencionar que, por desconocimiento o miedo para afrontar las situaciones, las maestras no quieren trabajar los temas de la convivencia escolar, porque sienten que les faltan herramientas, ya que se indica que deben trabajar ciertos temas o hasta se dan los materiales, pero no se les prepara para trabajarlos. “*(...) todo nos llega a nosotros. Pero no más: ‘ahí está tu librito, estúdiale y aplícalo’*” (E. maestra 4°, 28072022).

Al respecto, Chávez et al. (2016) mencionan que la implementación de programas sin una adecuada preparación hacia las docentes y sin considerar las lógicas de los conflictos de cada entorno escolar, dificulta el cumplimiento de los objetivos de dichos programas, en este caso sobre la convivencia escolar. Las mismas autoras refieren que el desconocimiento de

los Protocolos, así como la falta de competencias pedagógicas para abordar los conflictos, implican una carga adicional para las docentes, tanto a nivel laboral como emocional.

Es importante señalar que aún con sus elementos a mejorar, el PNCE constituía una guía para abordar los conflictos en la escuela, sin embargo, con el gobierno federal actual se suspendió el presupuesto al programa en 2021 (CONEVAL, 2021), por lo que se dejaron de enviar materiales y capacitaciones a las escuelas. En este sentido, habrá que esperar la propuesta planteada en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, respecto al tema de convivencia escolar. Es bien sabido que, en cada cambio de administración en gobierno- y más si representa un cambio de partido político- existen modificaciones de los programas sociales o incluso la desaparición de los mismos. En este caso consideramos que desde las autoridades de gobierno se envía un mensaje de que los temas a tratar y más la población con que se trabaja, no son importantes.

Por otro lado, reconocemos que a pesar de la falta de capacitación que se brinda a las docentes sobre la convivencia escolar, ellas realizan distintas prácticas que podrían ir más allá del ámbito meramente académico para acercarse a sus estudiantes y abordar problemas que ellas y ellos viven. Estas prácticas provienen de la experiencia, la creatividad y los propios recursos que ellas han ido construyendo.

“(...) sobre todo (una niña) y (una niña), luego en el recreo no comen. Lo que me ayuda es que como está (una niña) le digo: ‘, cuídamelas, y si no comen, me dices.’ ‘Y no maestra, sí comieron, que no sé qué.’ O sea, yo sé que es algo que a lo mejor no me correspondería, pero, pues igual lo hago.” (E. maestra 6°, 8072022)

Dimos cuenta del interés de las docentes en los procesos formativos de sus estudiantes, en la participación activa e interesada que ellas tuvieron en un taller para dialogar sobre diferencias generacionales entre las maestras y sus estudiantes (Taller con docentes, Ver Anexo 1.2). Destaca que los únicos dos varones docentes que asistieron, mostraron poco interés en la actividad, platicando constantemente entre ellos.

Las maestras buscan dinámicas para trabajar los temas socioemocionales como dejar un buzón o un frasco para escribir buenas noticias o para hablar de sus sentimientos, asimismo en un salón, un profesor coordinó una actividad donde los estudiantes pegaran en la pared una cartulina con su foto y con las habilidades que ellas y ellos reconocen de sí mismos (NC, 1072022). Tener una buena comunicación con mamás y papás también ayuda

al manejo de conflictos que las niñas y los niños presentan en la escuela. A su vez, las maestras comentan que la confianza que han construido con sus estudiantes para que les platicuen sobre ciertos temas personales, o el hecho de involucrar temas que les gustan en contenidos académicos, ha permitido tener una mejor relación con ellos. Algunas maestras comentan que también han apoyado a sus estudiantes comprando productos como dulces o plumas, para ayudarlos a cubrir algunos de sus gastos cotidianos.

También dicen que, interesarse en los temas de las niñas y los niños y que ellos también conozcan a sus maestras -que ellas les cuenten cuando eran niñas-, ayuda a la comunicación y a fortalecer los vínculos entre generaciones.

“Mostrarles interés en cosas que les interesan aunque a ti no te interesen (se ríen).

Por ejemplo, lo veo con mis hijos, yo conozco cosas que mis hijos me cuentan. ‘¿Y qué es de chill, de chill?’ Yo sé que en mis tiempos, no sé, decíamos ‘botellita de jerez’ (se ríen).” (Maestra, T. docentes, 18112022)

La docente muestra una actitud de apertura y cercanía con las niñas y los niños, donde quiere conocer más sobre ellos, lo que es un primer paso para generar diálogos intergeneracionales. Duarte (2019) propone la *aceptación generacional* como el reconocimiento de las diferencias en una búsqueda de aprendizaje mutuo, donde los otros también tienen cosas valiosas que decir y que enseñarnos. Por lo que este interés y los puentes que son tendidos desde las maestras hacia las niñas y los niños seguirán fortaleciéndose en la medida en que todas las voces involucradas sean consideradas como importantes y dignas de ser escuchadas.

En suma, concluimos que ante la falta de preparación o limitantes que puede haber desde instancias educativas federales y estatales, las maestras utilizan recursos propios para trabajar los temas sobre formación cívica y ética, así como los temas socioemocionales donde una actitud de respeto, de cariño y de ir más allá de lo meramente académico pueden generar diálogos intergeneracionales (Duarte, 2019). Esto les permite conocer mejor a sus estudiantes y contemplar que la dimensión afectiva en sus vidas también incide en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Dicha actitud y voluntad por parte de las docentes favorece el bienestar emocional de las niñas y de los niños. Refiriendo a la subjetividad, la dimensión afectiva constituye lo que pensamos y sentimos respecto a nuestro entorno, por lo que los afectos son una suerte de

discurso que sostiene al pensamiento (Fernández, 1999), constituyen los deseos, los intereses y las motivaciones que acompañan nuestras visiones del mundo. Así, atender esta dimensión afectiva genera climas de aprendizaje de calidez, respeto, reconocimiento y de valoración de los otros (Cussiánovich, 2013), entornos en los cuales las niñas y los niños pueden concebirse como valiosos e importantes, y sus reflexiones y opiniones del mundo, se perciben como necesarias.

2.5.1 Sobre las familias de las niñas y los niños de la escuela

Por otra parte, mencionamos información sobre las mamás y papás de las niñas y los niños, desde las voces de la directora y las maestras de la escuela. Esta es una manera de aproximarnos al espacio de socialización de las familias. La directora menciona que en su mayoría las mamás y papás se dedican al comercio e incluso varios de ellos trabajan en negocios cerca de los lugares donde viven o cerca de la escuela. Asimismo, otros son trabajadores o empleados de empresas. La mayoría de ellos asiste a las actividades de la escuela, aunque algunos no pueden hacerlo por sus horarios de trabajo. La directora comenta que antes de la pandemia se hacían muchos eventos sociales en la escuela, como festivales de acuerdo a fechas emblemáticas.

Si bien, ya no se realizan tantos eventos sociales, esta característica de participación ha persistido, como pude verlo en las clases de matrogimnasia que organizaron a finales de diciembre de 2022, donde padres, madres o cuidadores asistieron con sus hijos e hijas para realizar actividades físicas con ellos. En esta dinámica que observé con dos grupos, ellos participaron con gusto y entusiasmo compartiendo tiempo con las niñas y los niños, en ambos grupos fueron muy pocos padres o madres que no asistieron a la actividad. En su mayoría eran mujeres (mamás, abuelitas), pero también hubo varones presentes (papás, primos, hermanos mayores) (NC, 5 y 8 de diciembre 2022).

En distintas entrevistas las maestras hablan de la dificultad de algunas madres y padres para acompañar a sus hijas e hijos en sus actividades cotidianas y para establecer responsabilidades con ellos, principalmente porque ambos tienen que salir a trabajar, refiriendo al poco tiempo que pueden pasar con ellos.

“Y una señora me decía: ‘maestra, es que no quería venir porque no le he comprado zapatos nuevos.’ Le digo: ‘pero señora quién manda, quién debe de poner los límites,

usted. ´ Y dice: ´es que el otro día no quiso venir y pues me pidió su torta y yo se la llevé. ´ Le digo: ´no viene a la escuela y usted lo premia, pues entonces, cómo, tiene que ser coherente con lo que hace con su hijo. ´” (E. maestra 6°, 8072022)

En varias visitas a la escuela vi a mamás que les pasaban, a través de la reja, comida o agua a sus hijas e hijos durante el horario del recreo. Asimismo, la directora comenta que, en caso de sanciones como la suspensión, las propias mamás y papás dicen que no les van a quitar el internet o el teléfono como parte de la sanción, ya que eso los mantiene ocupados.

“(...) lo primero que nos dicen los padres es: ´maestra, yo no tengo tiempo para estar con él, ni atendiéndolo y no me diga que lo deje sin internet, que lo deje sin juegos, porque lo tengo que mantener ocupado y para mí es más tranquilidad dejarle el aparato que saber qué va a estar viendo, qué puede hacer, o que se me salga a la calle. Entonces no sirven ese tipo de sanciones. ´” (E. directora, 14112022)

De lo anterior, las docentes reconocen que muchos niños y niñas no viven según la noción tradicional de familia compuesta por mamá, papá e hijos, sino que en distintos casos viven sólo con su mamá o pasan la mayor parte del tiempo cuidados por la abuela u otros integrantes de la familia. Igualmente, hay diversas menciones a familias recomuestas, donde la mamá tiene una nueva pareja, esto último lo refirieron también varios de los niños y las niñas durante las sesiones (R. taller, 5052022, 26032023). Esta situación sigue la tendencia de los cambios en las familias latinoamericanas, mismos que iniciaron a mediados del siglo XX.

A decir de Gayou y Meza (2018), se ha diversificado el modelo tradicional de hogar que estaba compuesto por una pareja heterosexual y su descendencia. Debido a las crisis económicas producto de políticas neoliberales, las familias han tenido que reconfigurarse y en los casos donde el padre y la madre se encuentran juntos, ambos deben salir a trabajar para solventar los gastos familiares. Esto ha generado cambios en la familia nuclear donde uno o más parientes externos habita en la misma casa para apoyar en las labores de cuidado de niñas, niños y personas dependientes, dando lugar a los *hogares extensos* (Gayou y Meza, 2018). Asimismo, encontramos reconfiguraciones familiares donde hay hogares con jefatura femenina y familias recomuestas, formadas por la convivencia de una nueva pareja que ya contaba previamente con hijos de otra unión o matrimonio.

A su vez, destacan casos recientes que llaman la atención en la escuela, la directora los llama los *papás solteros*, que son papás que han ganado la custodia de sus hijas o hijos o que han tenido que criarlos sin una pareja y que, ante cualquier problema con ellos, le piden a la directora que sea ella quien resuelva la situación. Ella comenta que es algo que no había visto antes y que es preocupante porque las niñas y los niños ven cómo se comportan los padres y los siguen como ejemplo.

“A mí no me diga nada.” “Oiga, pero llegó tarde.” “Soy papá soltero.” “Oiga, a su hijo le está pasando esto.” “Soy papá soltero, usted qué quiere que haga.” Y de plano me dicen: “pues usted resuélvalo, resuelva mi situación, yo soy papá soltero.” (...) lo primero que le informan a uno es que son los papás legales y que la mamá no tiene autoridad sobre el hijo, y que no puede estar al pendiente, entonces eso como que los empodera más. “Cuidado, porque yo lo digo, puedo con la mamá y también puedo con la directora.” (E. directora, 30062022)

De lo anterior resulta imprescindible tener una lectura situada de las familias con las que trabajamos y así como hablamos de niñeces es necesario recalcar hablar de *familias* en plural. Aunque hay un reconocimiento de nuevas configuraciones familiares en la institución, es importante conocer si es algo que es tomado en cuenta en las escuelas o se sigue pensando en el espacio de socialización en casa como la familia tradicional: papá, mamá, hijas e hijos.

De igual manera, en uno de los cuestionarios preguntamos en quién confiaban (Ver Anexo 2.3 y 3-Cuestionario 1), dentro de las opciones estaban “Familia” y también escribimos “Otro (escribe cuales)”. En esta última opción llama la atención que en muchas respuestas además de marcar (o no) si confiaban en su familia, hacían la aclaración en la opción de “Otro...” escribiendo personas en específico, como: mamá, papá, hermanos, tío, “mis familiares de Chiapas”, entre otros. Lo que nos lleva a afirmar que esta palabra que denominamos “familia” está compuesta de diversas maneras y tiene diversos significados para las niñas y los niños. Por lo que al preguntar por *la familia* tenemos que ser más cuidadosas en interrogar por las familias y las personas significativas para ellas y ellos.

Asimismo, es necesario considerar las configuraciones familiares desde las dimensiones económicas y culturales en las se encuentran las personas que las integran. Como lo mencionamos anteriormente, encontramos en las familias de las niñas y los niños con quienes trabajamos, tendencias similares donde papá y mamá tienen que salir a trabajar,

o donde solamente se encuentra la madre como sostén de la familia, por lo que el factor económico aparece en primera instancia como determinante para esta situación. A decir de Beck y Beck-Gernsheim (2001, p. 80):

Con la disolución de la familia como comunidad económica se producen nuevas formas de asegurarse la existencia, *mediatizadas por el mercado del trabajo y relacionadas con la persona individual*. Eso conlleva que el comportamiento de los que trabajan sea sometido a las leyes del mercado (...), unas leyes que no toman en consideración los vínculos privados. Pero quien no sigue estas leyes, se arriesga a perder su puesto de trabajo, ingresos y categoría social.

Por lo tanto, ante este tiempo que pasan niñas y niños sin compañía de sus padres o madres es difícil pensar en la construcción de responsabilidades y reflexión sobre pautas de crianza y de acompañamiento con ellas y ellos. Esto hace pensar en cómo tratar estos temas sin caer por un lado en prácticas de agresión hacia las niñas y los niños para “disciplinarlos” o de crear en conjunto prácticas de responsabilidades entre madres y padres e hijas e hijos, si no se dispone de tiempo para convivir.

Sin duda, esto lleva a considerar las posibilidades de cómo vivir el espacio familiar con menos soledad entre sus integrantes ante las condiciones económicas y laborales de las familias. Asimismo, estas condiciones matizan los significados de los actos de padres o madres que parecieran asumir responsabilidades que tendrían que ser realizadas por sus hijos e hijas, como la única forma de hacerse presentes con ellos. Sin embargo, esto no significa que sus padres y madres intencionalmente quieran hacer irresponsables a sus hijos e hijas.

De igual manera, los cambios en los roles tradicionales de género al interior de las familias, conllevan nuevas situaciones como estas de los *papás solteros* que menciona la directora, donde quienes asumen tareas del cuidado y crianza de los hijos -que son consideradas como exclusivas de las mujeres en la idea tradicional de familia- reproducen discursos machistas al señalar que dichas tareas realizadas por un varón necesitarían de un reconocimiento especial. Reconocimiento que nunca ha sido considerado como algo valioso e importante cuando lo realiza una mujer.

Concluimos que las maestras y docente identifican cambios en las configuraciones familiares de las niñas y los niños distintas a la idea de familia tradicional, en ocasiones estos cambios se mencionan como si fueran un problema en sí para ellas y ellos, principalmente

por el hecho de que pasan mucho tiempo solos en casa. También, es visto como algo negativo el hecho de que padres o madres no contribuyan con la formación de responsabilidades en sus hijos e hijas. A la par, se reconoce que padres y madres se involucran en las actividades de la escuela, por lo que no están tan desinteresados en su formación académica, a pesar del poco tiempo que puedan disponer. Lo cual permite que haya comunicación y conocimiento con los temas y situaciones que viven sus hijos e hijas en la escuela.

Cabe señalar, que faltó más trabajo para indagar directamente estos datos con las madres y los padres, pero con lo que refieren las niñas y los niños podemos llegar a la misma conclusión de que los primeros pasan poco tiempo del día con sus hijos e hijas. Sin embargo, es importante resaltar la compañía que tienen de otros integrantes de sus familias. Aquí, es necesario indagar más en los acuerdos y formas de convivencia que se establecen con dichos integrantes de la familia y en los límites y posibilidades que esto representa para el acompañamiento de las niñas y los niños en su vida cotidiana. Igualmente, es una realidad que gran parte del tiempo que tienen las niñas y los niños fuera de la escuela, lo destinan al uso de las nuevas tecnologías, por lo que éstas constituyen referentes importantes en cuanto a contenidos y sentidos que asignan a sus experiencias.

En suma, las condiciones estructurales económicas y culturales afectan a las familias en general y a todos sus integrantes en particular, por lo que este contexto incide en las posibilidades de las niñas y los niños de contar con personas que puedan acompañarles en la construcción de significados e interpretaciones sobre sus realidades.

2.5.2 Hiperrealizados, rezagados, intermitentes e inexistentes: las niñas y los niños de la escuela desde la mirada de las personas adultas.

De acuerdo a los datos de USEBEQ (2023a) para el ciclo 2022-2023 existen 376 estudiantes inscritos, 184 mujeres, 192 varones, 3 niños con discapacidad y no hay registro de niños extranjeros ni hablantes de lenguas indígenas. La directora comenta que en el ciclo anterior eran aproximadamente 530 niñas y niños y que debido a la pandemia, y por instrucción de USEBEQ, muchos de ellos fueron dados de baja, esto porque desde la escuela ya no fue posible tener contacto con ellos o con sus familias. En los datos oficiales de USEBEQ (2023b), en el fin de ciclo 2021-2022 se registró la deserción de 81 estudiantes, 43

niños y 38 niñas, lo que representa un número significativo de estudiantes que no continuaron con sus estudios.

Las docentes y la directora refieren a que las niñas y los niños provienen de colonias cercanas a la escuela en la Delegación Centro Histórico de la ciudad y de otras más alejadas, que son colonias colindantes con parques industriales, como Carrillo Puerto, Cerrito Colorado, Satélite, Ciudad del Sol, entre otras. Quienes vienen de estas colonias alejadas se debe principalmente a que no consiguieron lugar en las escuelas de su zona ya que tienen mucha demanda y pocos lugares.

Sobre las características de las y los estudiantes, la directora comenta que son niñas y niños que tienen mucha facilidad en las áreas sociales, debido a que acompañan a sus mamás y papás en sus trabajos.

“Los papás al ser comerciantes también pues les permiten a sus hijos tener esa experiencia del trabajo en la venta. Entonces los niños también tienen, para empezar, creo yo, que sus competencias sociales, están más desarrolladas, porque son niños que acostumbran el contacto con la gente y la relación entre personas y la relación humana se les da con facilidad. Entonces son niños que tienen en su plática, tienen mucha facilidad de incluir temas sociales. ¿Por qué? ‘Porque lo escuché en el trabajo, lo escuché con mi mamá o los clientes,’ dicen.” (E. directora, 30062022)

También hay hijas e hijos de empleados o trabajadores de empresas y la directora considera que esto se ve reflejado en la forma de trabajar de los niños.

“(…) los niños que son hijos de papás que trabajan para empresa o para un empleo son diferentes a los papás comerciantes. Porque es totalmente diferente, el papá de empresa o el papá empleado tiene cierta disciplina, reglas más marcadas, horarios y todo y los niños así van también, es la rutina y están muy marcados por la rutina, por el horario, “ahora qué sigue, ahora qué sigue”. Y el papá que tenemos en esta zona es un papá un poco más relajado en cuanto a sus tiempos y en cuanto a su forma, porque pues es así como: ‘pues como yo soy mi patrón, yo tengo mi propia regla, mi propia y normativa y demás.’” (E. directora, 30062022)

Asimismo, considera que la convivencia con mamás y papás en sus trabajos les ha dado facilidades para las matemáticas, cuestión que es confirmada por otra de las maestras al hablar del gusto que tienen los estudiantes de su grupo por esta materia (E. maestra 4°,

28062022). Comentan que son niñas y niños que les gusta aprender y mantener limpia su escuela, y en su mayoría, quienes comienzan sus estudios en esta institución, tienden también a concluir su educación primaria en esta misma escuela.³⁵

Otra característica en común es la facilidad de acceso que tienen para usar celulares y dispositivos móviles, así como el acceso a gran cantidad de información, como contenidos sexuales o de violencia que están dirigidos a personas de mayor edad o retos que aparecen en las redes y que ellas y ellos quieren imitar, aunque puedan ponerles en situación de riesgo. “*Hoy en día la tecnología ha tomado poder sobre los niños,*” (Maestra, T. docentes, 18112022). Ante esta afirmación resulta relevante sostener la pregunta si las niñas y los niños han ganado poder con la tecnología, tema que abordaremos más adelante. Asimismo, las maestras mencionan que antes los niños jugaban más al aire libre y convivían con mayor frecuencia con sus pares, pero ahora prefieren jugar videojuegos o ver contenidos en el celular.

En los grados de cuarto, quinto y sexto con los que trabajé, observé que algunas niñas y niños en repetidas ocasiones revisaban sus teléfonos a pesar de que no tienen permitido sacar sus celulares en la escuela. También, una docente menciona que tienen gran habilidad en el manejo de la computadora e incluso cuando ella tiene algún problema o duda, ellos le ayudan a resolverlo con mucha facilidad. Lo que indica conocimientos que ellas y ellos van desarrollando con mayor ventaja frente a algunos adultos. Es cuestionable si esto podría igualarlos en una misma posición de poder que las personas adultas o que este acceso sea suficiente para borrar la distancia social entre niños y adultos (Narodowski, 2016), pero en definitiva les confiere un saber que muchas personas adultas no tienen, y que incluso les solicitan ayuda para poder acceder a estas tecnologías siendo éstos, rasgos que caracterizan a las infancias hiperrealizadas descritas por Narodowski (2016)

De igual manera se hace referencia a que hoy en día las niñas y los niños salen menos a la calle debido a la inseguridad. “*(...) los niños de ahora no salen a jugar de su casa, no usan la calle para divertirse por la situación de riesgos de inseguridad que hay por todos lados*” (Maestra, T. docentes, 18112022).

³⁵ Esto último lo refiere una de las docentes que también da clases en esta escuela en el turno vespertino y comenta que en ese turno es muy distinta la dinámica y las condiciones de las niñas y los niños, quienes presentan altos grados de deserción (E. maestra 6°, 8072022).

Sobre los juegos favoritos de las niñas y los niños, según las maestras, mencionan que, en su mayoría juegan videojuegos como *Free Fire* y *Roblox*, videojuegos que pueden jugar desde sus celulares. Después, la mayor frecuencia de menciones fue sobre juegos como el trompo, los tazos, el fútbol, y juegos de perseguirse, como “las traes”. De este último juego, una maestra menciona: “*en la escuela juegan a las traes, pero observo que aplican violencia (...) Uno les llama la atención y dicen que así juegan, a pegarse, es algo normal*” (Maestra, T. docentes, 18112022). También comentan que ven caricaturas de *anime*³⁶ y que juegan al juego del Calamar (NC, T. docentes, 18112022). Sobre esto último *El juego del calamar* es una serie de televisión surcoreana que se estrenó en la plataforma de entretenimiento digital Netflix en 2021, cuya clasificación es para jóvenes mayores de 16 años. La serie trata sobre un concurso donde personas con dificultades económicas participan en distintos juegos infantiles mortales, para acceder a una gran cantidad de dinero como premio. Por lo que las niñas y los niños repiten los juegos infantiles que se enseñan en la serie, no sólo como juegos que pudieron haber realizado sus padres, madres o maestras en el pasado sino con la referencia a esta serie y al desenlace de los jugadores en este programa, ya que quien pierde en el juego del Calamar, se muere.

Al respecto, más adelanta hablamos de los juegos favoritos que tienen las niñas y los niños, observando algunas coincidencias con lo que dicen sus maestras y algunas distinciones. Sin embargo, es importante reconocer una preocupación de las docentes por la exposición a la violencia en la que se encuentran las niñas y los niños de la escuela, ya sea por los contenidos que observan o los temas de violencia incluidos en sus juegos, y por la situación de riesgo que niñas y niños viven en el país y sus espacios cotidianos de vida.

Por otra parte, todas las niñas y los niños tuvieron la vivencia común de la pandemia y de la educación a distancia. Para las docentes fue una experiencia distinta; mientras que para algunas no les fue tan difícil organizar las clases virtuales, adaptarse a la tecnología y contar con la asistencia de la mayoría de sus grupos, para otras fue muy complicado. La educación a distancia representó para muchas docentes la exigencia de actualización en tecnologías de información en muy poco tiempo y un aumento de las jornadas laborales para poder atender la diversidad de situaciones que enfrentaban las y los estudiantes y sus familias (Castro et al., 2021).

³⁶ Dibujos animados de origen japonés.

En este sentido, la directora reconoce el esfuerzo del personal docente ya que ponían su propio equipo, luz, internet y los espacios de sus casas, asimismo USEBEQ les pedía que tuvieran un fondo blanco para hacer las transmisiones y que estuvieran en espacios sin ruido, lo cual podía ser complicado debido a que hacían sus clases desde sus casas, donde compartían espacios con otros integrantes de sus familias. Nuevamente las maestras generaron diferentes estrategias de acuerdo al contexto de sus grupos para lograr acceder a la mayoría de las niñas y los niños.

Es necesario señalar que, ante esta vivencia en común de la pandemia y la educación a distancia, no todas las niñas y los niños tuvieron las mismas experiencias, hubo niñas y niños que, para el sistema educativo, no existieron en todo este tiempo. A decir de la directora, se dio el caso de niñas y niños que se conectaban de vez en cuando, a los cuales desde USEBEQ se llamaron *los intermitentes*, y los *inexistentes* son quienes en todo el tiempo de la educación a distancia no se conectaron, ni pudo haber contacto con sus papás o mamás.

“(...) para mí era muy conflictivo al principio, porque yo decía: “es que porqué voy a dar clase virtual si no todos pueden.” Y se me hacía injusto porque yo decía: “hablan tanto de que la educación nadie atrás ni nadie afuera y yo voy a dejar atrás y afuera a muchos porque no pueden, o porque los papás no se organizan o por lo que sea.” (E. maestra 6°, 8072022)

No todos tenían los mismos recursos de infraestructura para conectarse, tener una buena conexión o algún lugar calmado para tomar sus clases. Igualmente, el trato y acompañamiento por parte de padres y madres que podían acompañar a sus hijos en las clases virtuales fue distinto. De lo anterior, la pandemia evidenció la *brecha digital* existente en diversos sectores del país, la cual condicionó el acceso a una educación de calidad en línea para muchos estudiantes (Castellanos, 2022).³⁷ La brecha digital refiere a las posibilidades de acceder a nuevas tecnologías de información, de comunicación y al uso de internet. Para la educación en línea, se considera necesario tener

(...) escuelas equipadas con centro de cómputo, computadoras para cada infante, servicio de banda ancha, telefonía celular, telefonía inteligente, internet gratis y

³⁷ De acuerdo a REDIM (2023b) para el 2022 el 28% de la población entre 6 y 17 años en México no contaba con acceso a internet. A su vez, en este mismo año, el 22.6% de los hogares en la entidad de Querétaro no tenían acceso a internet.

habilitación para la vida digital, eso en muchos centros educativos y hogares del país es inviable o en muchos casos una aspiración. (López y Medina, 2021, p. 59)

Además del acceso a la tecnología, una de las principales problemáticas en el acompañamiento de las familias en la educación en línea fueron las dificultades para comunicarse entre padres, madres e hijas e hijos; que padres y madres no comprendieran lo métodos usados por los profesores y no tener estrategias o conocimiento que ayudaran al aprendizaje de sus hijas e hijos (Castellanos, 2022).

Asimismo, el confinamiento representó vivir situaciones de violencia al interior de sus hogares. La directora y las maestras comentan que durante las clases presenciaron en varias ocasiones situaciones en que los papás agredían verbalmente con groserías a las niñas y niños o lospellizcaban si no respondían alguna pregunta que hacían sus maestras. Ante esto, algunas maestras pedían que ya no prendieran sus cámaras para no presenciar esos hechos, así el regreso presencial fue un alivio para las niñas y los niños debido a la violencia en casa (NC, 11022022).

“(...) y en las clases en línea yo me daba cuenta de que no lo tratan muy bien, porque ahí: “(con voz fuerte, como enojada) ay, eres un tonto, qué no estás oyendo, que no sé qué.” Y como esos detallitos, te dan una idea de cómo es tratado el niño. Sí y luego y la mamá con su vocabulario florido, todo te dabas cuenta. Si aquí en presencial se da uno cuenta cuando te platican los niños, pues en línea te metes a sus casas.” (E. maestra 4°, 28062022)

Al respecto, Castellanos (2022) menciona que para muchos niños y niñas que viven violencia en sus casas, la escuela además de ser un espacio de aprendizaje puede representar un espacio de protección. A decir de una de las docentes, la educación a distancia representó situaciones de “*agobio y de incertidumbre*” para las niñas y los niños (E. maestra 2°, 21072022). En este sentido, otros efectos que experimentaron durante la educación en línea fueron: el sedentarismo, alteraciones en el ritmo de sueño y de los hábitos alimenticios, así como afectaciones en la salud mental producto de la incertidumbre, el aislamiento y los cambios que las familias debieron realizar para evitar contagios (Castellanos, 2022).

Por otra parte, las clases en línea también permitieron que mamás, papás y otros integrantes de la familia se involucraran en los temas y contenidos de las niñas y los niños. De esta manera, la educación en línea se sostuvo principalmente por los esfuerzos que

realizaron en conjunto las niñas y los niños, las docentes y padres y madres de familia (Castro et al., 2021). En las sesiones de los talleres que realicé de manera virtual al inicio del trabajo de campo, se podía ver a través de la cámara a mamás y papás apoyando a sus hijos para realizar actividades. Como fue el caso de la sesión donde les pedí que dibujaran qué era para ellos el poder y al momento de exponer sus dibujos, había quienes les ayudaban en casa a presentar sus ilustraciones (Ver Imagen 2).

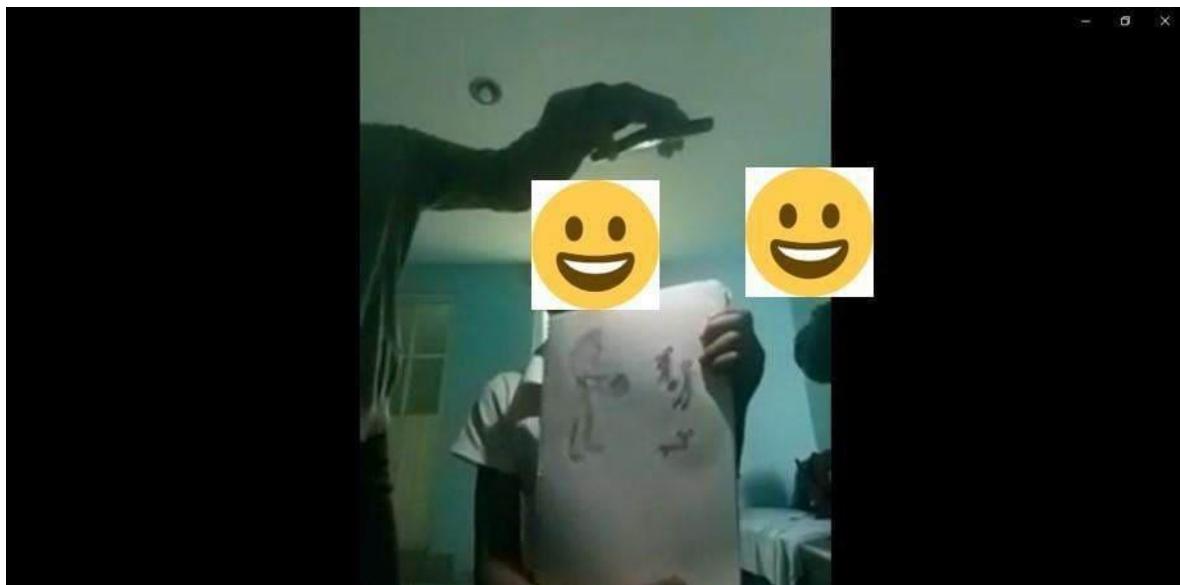


Imagen 2 Niño de cuarto grado presentando su dibujo con ayuda de sus familiares en sesión virtual.

Por lo que para algunas niñas y niños esta vivencia fue difícil, incluso generadora de experiencias negativas en sus casas y en materia de su aprendizaje, en otros casos posibilitó que las familias se involucraran en los procesos formativos de sus hijas e hijos, aún con las limitantes y dificultades que cada familia pudiera tener. En este sentido, la pandemia evidenció las desigualdades sociales en las familias al visibilizar las brechas digitales y las limitantes en el acompañamiento del proceso educativo de las niñas y los niños. A su vez, esto refleja en gran medida la responsabilidad individual de las personas para hacer frente a este evento, ya que las niñas y los niños que lograron mantener comunicación y una participación constante en la educación a distancia, dependió de sus posibilidades de conexión y de que hubiera quien les acompañara en estas actividades. Igualmente, el compromiso y esfuerzo por parte de las docentes fue vital para continuar con las clases y dar seguimiento a las diferentes condiciones de las y los estudiantes.

Este evento a escala mundial, hizo aún más evidente el proceso de privatización de los derechos sociales promovido desde las reformas neoliberales, ya que cada familia, cada individuo, según sus capacidades y recursos, debía procurar el cumplimiento de estos derechos. Así, las hijas e hijos de quienes no pudieran hacer frente a la nueva situación, se convertirían, en este caso, en *los inexistentes*, aquellos a quienes no se podría garantizar su derecho a la educación.

Otra dificultad sobre la educación a distancia fue el rezago educativo. A decir de la directora y de las maestras, muchos estudiantes se quedaron con el nivel académico que tenían antes de la pandemia. Esto guarda relación con las cifras que presentamos en el apartado sobre los datos estadísticos de rezago en la entidad, donde en 2022, Querétaro representaba el lugar número 15 a nivel nacional en rezago educativo.

(...) sí, hubo niños que no tocaron ningún libro, ningún lápiz, ningún nada, en el tiempo en que estuvimos en casa (...) entonces sí se nota, sí se refleja, por lo menos, en la lectura. Por lo menos en la lectura, porque cuando empezó la pandemia, ellos iban en segundo, y su tú los pones a leer ahorita, leen como un niño de segundo. ” (E. maestra 4°, 28062022)

En el caso de las niñas y los niños de segundo grado, era su primera experiencia en la primaria, ya que antes de pandemia cursaban el preescolar por lo que incluso algunos tenían problemas para contar del uno al diez (NC, 7042022). A la par de este rezago, identifican que también hubo complicaciones en términos de la convivencia y socialización que no pudieron tener durante el tiempo del confinamiento. Una docente comenta que en su grupo había dificultades en la convivencia y que ya habían logrado mejorar la relación entre las niñas y los niños del grupo, pero con la educación a distancia este proceso se vio interrumpido (E. maestra 6°, 8072022). De esto, Castellanos (2022) resalta la pérdida de potencialidades liberadoras y creativas que representa la escuela, al ser un espacio que permite el encuentro entre personas de una misma generación, por lo que el confinamiento interrumpió estos procesos con el aislamiento de las niñas y de los niños.

El regreso a las clases presenciales también es una vivencia en común de las niñas y los niños con los que trabajamos. El 19 de enero 2022 regresaron a clases presenciales de manera escalonada, se dividieron los grupos para volver la mitad del grupo una semana, y la otra mitad la siguiente, y se hicieron planes de trabajo a distancia (que no es lo mismo que

clases virtuales) para las niñas y los niños cuyos padres y madres consideraron que aún no era seguro asistir. Lo anterior significó mucho trabajo de organización y planeación para las maestras. Asimismo, la escuela no cuenta con infraestructura para tener una modalidad híbrida para las clases, ya que no hay buena señal de internet. Cabe señalar que días antes de volver a clases presenciales, se metieron a robar equipo de cómputo a la escuela, la directora de la institución creía que iban a lograr escapar de los robos que habían sufrido otras escuelas en el país, pero no fue así (NC, 11022022).

Lo anterior refleja las condiciones de inseguridad a las que se vieron expuestas diversas instituciones educativas en el país. A decir de Guillén y Lambertucci (2021), se reportaron 7000 robos a escuelas públicas y privadas en el país del mes de marzo de 2020 a marzo de 2021. Los principales objetos robados van desde computadoras, proyectores, bombas de agua, váteres, lavabos, bocinas, hasta las tuberías de cobre. Igualmente, en distintos planteles destruyeron vidrios y el mobiliario, y pintaron las paredes. Para el caso de Querétaro, en el año de 2021 fueron registrados 60 robos a escuelas (Valdez, 2022). Esto ha llevado a distintas iniciativas a nivel local y federal para que el vandalismo y robo a escuelas sea tipificado como delito y se sancione penalmente a quienes incurran en estos hechos (Venegas, 2022). Así, es importante resaltar que los contextos de inseguridad afectan el cumplimiento del derecho a la educación de las niñas y los niños.

Por otra parte, ante la falta de infraestructura para mantener una educación híbrida y debido a la dificultad organizativa por parte de las docentes para sostener esta modalidad, se impulsó el regreso a la presencialidad, y en el mes de marzo de 2022 todos los grupos volvieron a la escuela, quitando la opción de educación a distancia.

Al regreso hubo niñas, niños, papás y mamás que pedían que los regresaran de grado porque sentían no que habían aprendido nada. De igual manera fue un proceso de volver a retomar hábitos, rutinas y horarios. Aunque, de manera general las maestras comentan que las niñas y los niños regresaron felices a la escuela.

“(...) pues venían felices. Porque incluso los primeros, como el primer mes se iban todos juntos, comían juntos en el recreo, andaban para acá y para allá, pero todos juntos, (...) disfrutaron mucho ellos el regreso, también les hacía muchísima falta. De hecho, en las clases, pues muy participativos, muy colaboradores todos.” (E. maestra 6°, 8072022)

Si bien hubo desconfianza por parte de papás y mamás al regreso, la directora comenta que todos en la escuela lograron colaborar con las medidas sanitarias para evitar contagios. Asimismo, en el regreso a la presencialidad se cerró la cooperativa para evitar concentración de niñas y niños en la fila para comprar, a decir de las propias niñas y niños, este hecho era de las cosas que menos les gustaba de su escuela. En los talleres que realicé, escucharse y platicar con el cubrebocas puesto hacía difícil la comunicación, para entendernos o para ver las expresiones de sus rostros, pero fue algo a lo que todos terminamos por acostumbrarnos.

Durante mi trabajo en la escuela me sorprendió el hecho de que la mayoría de las niñas y los niños portaran el cubrebocas, usaran gel antibacterial y llevaran su material de limpieza, ya que fue una población considerada de alto riesgo en la propagación de contagios al representarlos como poco cuidadosos en cuanto a seguir las indicaciones sanitarias. En este sentido, en vez de considerarles como capaces de cuidar y de cuidarse, la estrategia principal para esta población, fue el encierro y el aislamiento (Torres, 2021). En este sentido, es importante resaltar la capacidad de cuidado propio y colectivo que demostraron las niñas y los niños de la escuela.

Al respecto, Paz et al. (2023) recuperan algunos núcleos problemáticos de los estudios sociales del cuidado centrándose en el cuidado infantil. Las autoras mencionan que el cuidado ha sido concebido como exclusivo de las personas adultas, principalmente las mujeres, por lo que las niñas y los niños serían vistos únicamente como destinatarios y receptores de cuidado. En la base de esta percepción, se encuentra una premisa exclusiva sobre la infancia como una etapa de desarrollo especial que debe ser protegida, lo que impide considerar relaciones y prácticas de cuidado llevadas a cabo por ellas y ellos. Otro elemento que impide ver estas relaciones es que

(...) toda tarea de cuidado desarrollada por niños o niñas es considerada social e institucionalmente como muestra de las fallas morales de los adultos a su cargo, en particular de sus madres. De este modo, las formas de cuidado realizadas por las infancias han sido consideradas con frecuencia como perjudiciales para el bienestar infantil y como una vulneración de sus derechos. (Paz et al., 2023, p.84)

Por lo tanto, la propuesta de las autoras es mirar a la infancia y al cuidado desde una perspectiva relacional que permita abordar la dimensión intergeneracional y de reciprocidad entre quienes participan de las relaciones de cuidado, mismas que no se encuentran exentas

de asimetrías y conflictos. De esta manera, consideran que la participación de niñas y niños en dichas relaciones da cuenta de su agencia y del componente relacional que tienen sus acciones en los colectivos más amplios a lo que pertenecen. Si bien, el estudio del cuidado desplegado por niñas y niños es reciente (segunda década del siglo XXI), permite una aproximación a la capacidad de acción que tienen ellas y ellos.

En nuestro caso, en las acciones cotidianas que vi durante los talleres y en las entrevistas realizadas a las maestras, pudimos dar cuenta de que ellas y ellos cooperaron sin mayor dificultad en seguir las medidas para evitar contagios en la escuela, lo que resalta con las disposiciones que fueron implementadas hacia esta población por parte de las autoridades sanitarias al considerar que las niñas y los niños no podrían mantener prácticas de cuidado para evitar contagios.

Como lo mencionamos anteriormente, distintos estudios realizados durante la pandemia del COVID-19 muestran que ellas y ellos colaboraron en sus hogares y llevaron prácticas de cuidado para protegerse y proteger a sus familiares de los contagios, externando preocupación por ellas y ellos, pero también por sus familiares, amigas y amigos, e incluso, por el personal médico y de salud (Martínez et al., 2020; Torres, 2021). Por lo que no podríamos decir que acatar las medidas se debiera únicamente a una situación de obediencia hacia las personas adultas.

Rescatar estas experiencias permite cuestionar y criticar las medidas que se tomaron hacia esta población, centradas en el control y disciplinamiento y en el llamado a “aguantar, resistir y portarse bien” (Magistris, 2022), ya que las estrategias asignadas a las niñas y los niños fueron incluso más severas que para la población adulta, sin ofrecerles mayores alternativas.

Esto se ha traducido también en políticas sanitarias que los han interpelado solo desde ese lugar, o apenas en algunos roles sociales específicos, como hijos/as, alumnos/as, pero no como parte de la comunidad en la que están insertos en tanto niños y niñas. En efecto, incluso en los mensajes dirigidos a la población para sostener medidas sanitarias que implicaban gran esfuerzo de parte de los más jóvenes, poco se adaptó a sus contextos, a sus modos de ser y estar en el mundo, en tanto niños, niñas, adolescentes. (Magistris, 2022, p. 163)

Por otra parte, durante el trabajo de campo tuve que suspender algunas sesiones ya que me contagié de COVID, con un grupo pude realizar una sesión de cierre virtual y al preguntarles cómo se sentían de estar nuevamente a distancia una niña de cuarto grado respondió: “*feo, sin poder vernos, sin poder abrazar, sin vernos normalmente*” (NC, 13072022). A lo largo de los talleres realizados las niñas y los niños mencionaron en muy pocas ocasiones, situaciones relacionadas con la pandemia sobre cómo les fue o cómo se sintieron en el confinamiento.

En una sesión indagué específicamente por este tema proyectando una imagen de una niña con cubrebocas que está viendo a través de una ventana, pregunté qué veían y cómo vivieron ellos el confinamiento. Las niñas y niños de quinto mencionaron que se sintieron *mal* u *horrible* durante el confinamiento, pero no profundizaban más, ni mencionaban por qué se sintieron así (R. taller 5°, 18102022). En el grupo de sexto hablaron del tema haciendo bromas, al ver la imagen hicieron estos comentarios riéndose: “*Se va a morir mañana.*” “*A lo mejor tiene SIDA, por eso está ahí la pobrecita.*” Cuando pregunté cómo les fue en el confinamiento, algunos dijeron que no les importaba y se salían a la calle, otro niño dijo: “*Bien, yo me salía.*” (R. taller 6°, 11112022).

Llama mi atención que no hubo mayor diálogo sobre este tema o que incluso cuando lo abrí se tratara con bromas y como si no les hubiera afectado, de lo cual podría pensarse que es algo sin importancia para ellas y ellos, aunque el hecho del cuidado de portar su cubrebocas y seguir las medidas para evitar contagios señalan lo contrario. Por otro lado, también podría pensarse que fue un hecho doloroso del cual cuesta hablar y que no hemos abierto espacios para hacerlo.

Al respecto, distintas autoras y autores sostienen que la pandemia constituyó una suerte de lección democrática, ya que el virus evidenció la fragilidad de todos los seres humanos, así como la interdependencia global necesaria para afrontar la crisis sanitaria (Butler, 2020; Preciado, 2020; Segato, 2020). Por lo que dicha fragilidad y vulnerabilidad fue experimentada por todos los grupos etarios, con sus respectivos matices debido al tipo de experiencias vividas, así como a las propias condiciones de clase, edad, género, etnia, entre otras. Entre estas distintas vivencias encontramos los casos de personas que nunca pudieron parar las actividades presenciales por el tipo de trabajo que realizan, quienes enfermaron y

quedaron con secuelas, quienes perdieron familiares, quienes perdieron sus trabajos y vieron seriamente afectada su economía y su salud mental.

Por lo que habría que preguntarnos si en el regreso a las actividades presenciales en su totalidad, las personas adultas nos hemos dado el tiempo y el cuidado de hablar y reflexionar sobre esta experiencia. Hacer estas interrogantes hacia las niñas y los niños y notar pocas respuestas o “interés” me hace cuestionar si son temas que, como personas adultas, hemos querido abordar.

Así, la vivencia en común de una pandemia enmarca las condiciones de las niñeces concretas con las que trabajamos. A su vez, este evento evidenció las desigualdades estructurales que viven las familias, así como las condiciones particulares que vivió la población de niñas y niños ante el confinamiento y la educación a distancia. Si bien, el aislamiento impactó de manera significativa en su vida emocional y en su formación académica, en algunos casos posibilitó el involucramiento de sus familiares en su aprendizaje escolar y a la vez, la participación de niños y niñas en la vida doméstica y en las relaciones de cuidado en sus entornos cotidianos de convivencia.

2.5.3 Principales problemáticas de las niñas y los niños según las personas adultas: entre las redes, el exceso de información y los problemas de carácter.

En este sub apartado recuperamos algunos temas que maestras, padres, madres y cuidadores consideran que son las principales problemáticas a las que se enfrentan las niñas y los niños. Una de las docentes refiere como principal problemática el caso de los niños que no pudieron regresar a las clases presenciales (E. maestra 2°, 21072022), que serían los *inexistentes* según USEBEQ. Otra docente menciona el “*abandono por parte de los papás*” debido a que papá y mamá tienen que trabajar por las reconfiguraciones de la estructura familiar.

“Entonces la verdad no es exclusivo de mi grupo que se sientan solos, ora sí que medio abandonados. Yo creo que es la generalidad de los niños debido a que ya las familias ya cambiaron de estructura. Entonces, antes pues cada quien tenía bien definido, el papá era el proveedor, la mamá se quedaba en casa a cuidar hijos, los hijos obedecían. Y ahora pues los dejan a su suerte. Entonces pues está crítica la situación.” (E. maestra 4°, 28062022)

En este punto podríamos cuestionar si el cambio de estructura en la familia o la falta de obediencia de las niñas y los niños constituyen un problema en sí, aunque sí coincidimos en ver como un problema que niñas y niños no dispongan del acompañamiento de sus madres y padres, en los casos en que ellos se sienten solos o tristes porque no pueden convivir con ellos y cuando destinan gran parte de su tiempo en el uso, sin supervisión, de celulares y otros dispositivos móviles. De nuevo, surge la tensión entre la responsabilidad de padres y madres en el acompañamiento de sus hijas e hijos y el poco tiempo del que disponen para hacerlo, debido a sus actividades laborales.

De esto último, las docentes coinciden en que es un problema tener acceso a tanta información en redes socio-digitales e internet (E. maestra 6°, 8072022). También, es visto como algo problemático que, en este acceso a la información en las redes, ya no lean; presentando también dificultad para concentrarse. Lastra et al. (2015) plantean que el uso constante de las nuevas tecnologías modifica las funciones cognitivas como la memoria, la imaginación, la percepción y la concepción del tiempo y del espacio. De esto, la escuela se ha vuelto un espacio conflictivo en la transmisión de saberes, entre las constituciones y funcionamientos cognitivos de las docentes, y los funcionamientos cognitivos de las niñas y niños que hacen un uso recurrente de las nuevas tecnologías (Lastra et al., 2015).

Al respecto, Bustelo (2011) señala que las niñas y los niños suelen pasar más tiempo frente a los medios de entretenimiento que en el tiempo institucionalizado de la escuela. En nuestro caso esto es aún más evidente ya que el horario escolar es de cuatro horas y media al día, de las 8:30 am a las 13:00 pm. Por lo que el espacio conflictivo que referimos anteriormente, da cuenta de las expectativas generadas por estas nuevas tecnologías en las niñas y los niños y la formación y experiencia de sus docentes (Propper, 2011). Como lo señala Narodowski (2016), lo anterior ha provocado una desorganización en las secuencias por edad que existían en el proceso de enseñanza y aprendizaje, trastocando la asimetría entre docentes y estudiantes. Lo que en definitiva crea nuevas tensiones y oportunidades para posibilitar los diálogos entre generaciones, en este caso, entre las docentes y sus estudiantes.

Por otra parte, si bien no es algo generalizado, una maestra mencionó el caso de dos niños que sus mamás fallecieron de cáncer y otro más, que su mamá padece de igual manera esta enfermedad, por lo que estas situaciones familiares también distinguen las dinámicas de

vida que las niñas y los niños pueden tener respecto a quienes no experimentan una situación similar en casa.

La directora menciona la convivencia escolar como un tema a mejorar al interior de la institución, donde las niñas y los niños trabajen la solución de conflictos y negocien con sus compañeros para resolver problemáticas, también menciona como problemática la forma en que ellas y ellos juegan, con muchos golpes y empujones donde, en ocasiones, se han llegado a lastimar. *“Porque si bien en la escuela no hay una violencia como tal marcada, o que sea un conflicto mayor la violencia, sí tenemos 2, 3 casos en cada grupo donde tenemos que trabajar esa situación”* (E. directora, 30062022).

Cabe mencionar que uno de los grupos con los que trabajé fue por solicitud de la directora ya que estaban teniendo muchos problemas de convivencia entre ellos. Cuando me presenté con el grupo un niño me dijo que ellos eran el salón más *buleador*.

Comienzan a pegarse con unas reglas, y les digo que vamos a incluir como acuerdo “no pegarse en el salón.” Y dicen: “luego, luego lo vamos a romper.” Alguien más dice: “aquí todos somos animales.” (R. taller 6°, 14102022)

Aunque tal vez hablaban de broma, este grupo en particular parecía haber asumido una identidad de ser un grupo conflictivo y así actuaban en consecuencia. Sin embargo, durante las sesiones del taller logramos dialogar, hacer actividades y platicar sobre los temas propuestos. Por lo que considero que este es un ejemplo de las tensiones existenciales a las que refiere Duarte (2000) sobre las disyuntivas que viven las niñas y los niños entre ser como quieren ser y entre lo que les es impuesto por los mundos adultos, o lo que se espera de ellos: que sean peligrosos. A pesar de ese imaginario que había hacia el grupo y que fue asumido por ellos, en los talleres logramos respetar acuerdos y hacer cosas juntos.

También, destacamos la visión que puede existir sobre la influencia que ejercen las niñas y los niños entre ellos mismos. De esta manera, la directora menciona que en la escuela no hay casos mayores de violencia, pero sí suele pasar que en los grupos haya una o dos personas que generan conflictos de convivencia.

“Desafortunadamente a veces sólo se necesita de un niño para que cause caos, o sea no necesito de 40 violentos si no de uno solo que aplique dinámicas de convivencia violenta para causarle caos a todos los demás. Entonces en los grupos no falta uno o dos niños que tengamos en esta situación.” (E. directora, 30062022)

Consideramos que lo anterior contribuye a la visión de desconfianza y peligrosidad con las que las personas adultas vemos las interacciones y prácticas promovidas desde las propias niñas y niños, crítica que hace Duarte (2006) cuando refiere a la mirada de sospecha cuando se emplea el término de *grupo de pares*. Este término resalta actividades conflictivas o de riesgo como las únicas acciones que podrían hacer las niñas y los niños cuando se reúnen y realizan actividades juntos. Con esto no negamos que niñas y niños puedan asociarse y generar acciones que perjudiquen a otros o incluso a ellos mismos, sólo resaltamos que este tipo de actividades suelen ser más visibilizadas y notadas por las personas adultas, y no otro tipo de acciones de colaboración.

Cabe señalar que, como lo mencionamos en la Introducción, para las sesiones programadas en el primer semestre de 2023, un conflicto entre una niña del salón en el que trabajé y una niña de otro salón, no pudo ser solucionado dentro de la instancia escolar y por instrucciones de USEBEQ se suspendieron todas las actividades adicionales al trabajo académico, impidiendo esto que yo pudiera continuar con los talleres en la escuela durante ese ciclo escolar (NC, 17052023).

Por otra parte, en un cuestionario realizado con papás y mamás de quinto y sexto grado de la escuela, ellos identifican diferentes problemáticas en sus hijas e hijos. En su mayoría se centraron en elementos de su carácter como el “*ser grosero*”, “*hacer travesuras*”, “*no controlar su carácter*” o “*manejar sus emociones*”. Asimismo, hacen referencia a que no expresan sus emociones ni se comunican ampliamente. Otros rasgos que comentan es que “*son muy rebeldes*”, “*estresado*”, “*distraído*”, que son inseguros o que dependen mucho de sus papás. También mencionan que no respetan a sus mayores y no hacen caso a lo que les dicen sus padres. El primo de un niño respondió que la principal problemática en las niñas y los niños era: “*el respeto a los mayores, se le pega todo lo que escucha en la escuela (groserías)*” (Cuestionario papás y mamás. Ver Anexos 1.3 y 1.3.1).

En segundo término y con menor frecuencia, mencionan problemas de convivencia como peleas entre hermanos en la casa y en la escuela, situaciones como el acoso escolar o *bullying*. La mamá de un niño de sexto grado escribió: “*Mi hijo desde su inicio por la escuela comenzó (sic) a presentar dificultades de aprendizaje asi(sic) como dificultades sociales. Actualmente sumado a esto acoso escolar*” (C. papás y mamás, 5122022). De esto último, se hicieron unas cuantas menciones a problemas de aprendizaje o de concentración en sus

estudios. En menor medida, mamás y papás de quinto grado refieren a que sus hijos no dejan el celular o la televisión y mencionan como problema el uso de la información a la que tienen acceso: “*las redes sociales o como (sic) canalisan (sic) lo que ven*” (C. papás y mamás, 8122022). Cuatro mamás y papás mencionaron que no identifican ninguna problemática, solamente una mamá menciona las drogas como un problema con sus hijos y otra mamá habla de “*la falta de padre, la falta de atención,*” (C. papás y mamás, 8122022).

De lo anterior, concluimos que desde el ámbito escolar las maestras identifican que, por cuestiones laborales o cambios en la familia, las niñas y los niños se encuentran poco acompañados por sus mamás y papás, cuestión que no mencionan los propios padres, probablemente por no querer reconocer esta situación. Aunque pocos papás lo mencionaron, coinciden en la problemática del uso muy frecuente de los celulares y del riesgo del acceso a tanta información. Asimismo, hay un reconocimiento tanto en docentes como en algunos papás y mamás sobre la presencia del acoso escolar, y coinciden las pocas referencias de los padres con los casos que mencionan las maestras y la directora, aludiendo a que no son tan frecuentes los problemas de convivencia al interior de la escuela.

Coincidimos con Gaitán sobre estas preocupaciones señaladas por las personas adultas:

(...) la inquietud que provocan, en el ideario adulto, los que se consideran precoces comportamientos de los niños, niñas y adolescentes; o la adopción por los mismos de conductas que se sitúan al margen de lo idealmente esperado de ellos; incluso su habilidad para manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación despierta temores y recelos. La sociedad adulta siente que pierde el control sobre unos individuos cuyos valores no llega a comprender y que, sin embargo, son tan producto de las condiciones sociales, económicas, culturales o políticas del momento, como los suyos propios. (2006, p.11)

En la búsqueda del diálogo y la colaboración intergeneracional (Duarte, 2019), consideramos que es indispensable reconocer que dichos problemas y preocupaciones, forman parte del mismo contexto al que pertenecemos las personas adultas. Por lo que reconocernos ante estas mismas circunstancias que inciden en nuestras subjetividades (procesos de individualización e incertidumbre, incitación excesiva al consumo, uso desmesurado de las tecnologías de información, entre otros), ofrecería pistas para pensar en

nuestras responsabilidades como personas adultas y en las acciones que podemos construir en conjunto con las niñas y los niños para hacer frente a dichas problemáticas.

A su vez, al preguntar sobre las principales problemáticas, consideramos necesario recuperar las percepciones de las maestras respecto a los recursos con los que cuentan las niñas y los niños, y no sólo centrarnos en una visión de carencia respecto a las niñeces (Magistris, 2018). Como señalamos anteriormente, la directora reconoce las habilidades sociales y para las matemáticas que las niñas y los niños han desarrollado al acompañar a sus padres en actividades del comercio en sus trabajos. Asimismo, mencionan que el apoyo de sus familiares y los contenidos “positivos” en las redes pueden ser recursos con los que cuentan para resolver dificultades (E. maestra 2°, 21072022, E. maestra 4°, 28062022). Otra docente menciona la resiliencia, como una posibilidad de sobreponerse ante una complicación, ella dice que trabaja este tema en sus clases (E. maestra 6°, 8072022).

En este sentido las referencias son principalmente al apoyo o la convivencia familiar, o al apoyo que se les puede dar en la escuela sobre manejo de sus emociones o el uso que dan a la información. Por lo que los recursos están centrados principalmente en la presencia y ayuda que puedan dar las personas adultas hacia las niñas y los niños.

Resalta la mención que hace una maestra sobre el apoyo que pueden darse entre los propios estudiantes como un recurso para enfrentar problemáticas. La maestra comenta el caso de un niño que tiene problemas para manejar sus emociones, se enoja fácilmente y puede ofender verbalmente a sus compañeros, sin embargo, menciona que sus mismos compañeros le ayudan a calmarse.

“(...) la ventaja que yo tengo es que sus compañeros lo conocen, los que han estado con él lo conocen, lo aceptan y saben cómo tratarlo. A veces cuando ya se está enojando, se bajan o se alejan y esté, y la verdad sí me ha ayudado mucho eso.” (E. maestra 6°, 8072022)

En este punto vemos un reconocimiento sobre el *grupo de semejantes*, una mención que habla de las posibilidades que tienen las propias niñas y niños de resolver problemáticas o situaciones que les aquejan (Duarte, 2006), término contrario al de *grupo de pares* que mencionamos anteriormente.

Por último, referimos a los temas de interés que las maestras, los padres, las madres y los cuidadores dijeron, esto al preguntar sobre qué temas les gustaría aprender o conocer

más. Lo que nos permite conocer las inquietudes o temáticas sobre las cuales las personas adultas necesitan o quieren aprender respecto a las vivencias que experimentan las niñas y los niños. Sobre los temas que quisieran conocer las maestras, mencionaron en mayor medida a la convivencia de las niñas y los niños entre ellos: resolución de conflictos, empatía, prevención de violencia, sensibilizar sobre las consecuencias del *bullying*, el respeto, la tolerancia y la empatía. Esto coincide con lo referido anteriormente sobre la necesidad de trabajar la convivencia escolar y a la vez, la poca formación que existe sobre el tema para la población docente. Una docente mencionó el reconocimiento y respeto a la diversidad. Asimismo, para los grados de quinto y sexto, señalan temas sobre sexualidad (T. docentes, 18112022).

“(...) tenía dos parejitas, bajé al baño y subí, ¡y ya muy abrazados aquí en el salón, niños qué les pasa! “¡A ver, tú para acá, tu para allá!” Entonces, comprender eso. Ayudarlos en todo este proceso y todo esto que sienten al estar cambiando, ahorita que están, sobre todo en quinto y sexto, que son cuando más lo necesitan y que entiendan, yo les digo mucho esta parte, que entiendan que no es que uno no quiera que hagan ciertas cosas, pero que todo tiene su momento y que hay cosas que no puedes estar haciendo en la escuela.” (E. maestra 6°, 8072022)

De lo anterior es un reto el diálogo de la sexualidad y la diversidad sexo-genérica donde no prive una mirada adultocéntrica, ya que la dimensión sexual-corporal del adultocentrismo dicta lo que está permitido desear, sentir y experimentar, anulando las inquietudes y necesidades de las personas jóvenes (Duarte, 2016). En este caso vimos que las niñas y los niños hablan abiertamente sobre la homosexualidad y el lesbianismo, aunque, en ocasiones, pareciera ser más un tema de lo políticamente correcto ya que en comentarios que surgieron durante las actividades se reían o hacían bromas cuando se refería a la diversidad de identidades sexo-genéricas. Durante los talleres siempre hablé refiriendo a las niñas y a los niños, a las compañeras y los compañeros.

En una actividad alguien añadió: “compañeres.” Y yo agregué: “compañeres, por si hay alguien que se considera compañere.” Pregunté: “¿qué es un compañere?” Alguien responde: “Una persona que no se identifica con ser mujer, en su sexualidad, con ser mujer, o ser hombre.” Alguien más añade: “se identifica con un triciclo (se ríen).” (R. taller 6°, 2122022)

Asimismo, en el taller de docentes en un cuestionario al inicio de la sesión pedí que se identificaran como *hombre, mujer u otro*. Los dos docentes varones comenzaron a reírse de la última opción. Por lo que, si bien son temas donde comienza a asumirse que la posición correcta que debe mostrarse en público es la de respeto, en las relaciones cotidianas y más cercanas, sigue apareciendo como objeto de burla. En nuestro caso, consideramos que el contexto religioso y conservador que persiste en la entidad abona a la imposibilidad de informar y dialogar sobre estos temas con la población en general, y con las niñas y los niños de manera particular, lo que contribuye al desconocimiento de las temáticas y a la reproducción de discursos y prácticas que vulneran a las diversidades sexo-genéricas. Asimismo, la persistencia de discursos machistas que desvalorizan a las mujeres y todo lo que es considerado como femenino, contribuye a que se generen estas ideas y prácticas de discriminación. Lo anterior, puede limitar las posibilidades de expresión y de vivir sin violencias en niñas y niños que tengan orientaciones y expresiones distintas a la cisheteronormatividad.

Sobre los temas de interés de las mamás, los papás y otros familiares de niñas y niños de quinto y sexto grado mencionaron principalmente temas como: información sobre los procesos que están viviendo sus hijos como el control de emociones, la convivencia escolar, el acoso escolar, la sexualidad, cambios físicos, noviazgo y temas como la salud mental de sus hijos (C. papás y mamás, 5 y 8122022).

En menor medida refirieron a la relación padres/madres con sus hijas/hijos, respecto a la comunicación, la convivencia con ellos y “*que los niños se comporten en casa*” (C. papás y mamás, 8122022). Concretamente sobre el tema de violencia hubo tres menciones sobre brindar información a las niñas y los niños para que no los obliguen a realizar cosas que no quieren y a que sepan qué pueden hacer en caso de sufrir acoso o violencia. Esto último da cuenta de lo mencionado anteriormente sobre el desconocimiento de padres y madres sobre los protocolos de actuación de las escuelas en materia de convivencia escolar.

En suma, pareciera privar una visión de preocupación y de desconfianza respecto a las niñas y los niños, donde es necesario regular y limitar ciertas acciones. Como lo señala Duarte (2013) muchas veces la desconfianza y el temor desde los mundos adultos hacia las personas jóvenes, marcan pautas para el (des)encuentro entre generaciones. Estas visiones minimizan las posibilidades y recursos con los que cuentan las niñas y los niños en sus vidas

cotidianas. No obstante, debemos matizar esta idea ya que hay docentes que dan muestras de trabajar dichas preocupaciones buscando el diálogo y un conocimiento mayor sobre lo que experimentan las niñas y los niños, y no solamente desde sus propias visiones. Asimismo, a través de un cuestionario y sin la posibilidad de un diálogo más amplio con los padres y madres, es difícil conocer más sobre las preocupaciones y perspectivas de estos actores.

Para concluir, identificamos estos elementos del contexto escolar y familiar que dificultan la capacidad de acción y reflexión de las niñas y de los niños sobre sus propios entornos. En primer lugar, las desigualdades estructurales y sociales impactan de manera importante en las posibilidades de bienestar de las niñas y los niños, lo cual se hace más evidente en contextos de violencias como los que vivimos en el país, así como en la vivencia que tuvimos durante la pandemia por COVID-19. Asimismo, las condiciones socioeconómicas ocasionan que padres y madres tengan que destinar gran parte de su tiempo y energía a trabajar por lo que no pueden acompañar a sus hijas e hijos en sus actividades cotidianas. En este sentido, desde las personas adultas vemos con preocupación la frecuencia con la que hacen uso de las nuevas tecnologías las niñas y los niños y el acceso que tienen a contenidos que no son adecuados a su edad.

Aunado a lo anterior, desde el contexto escolar consideramos que hay un reconocimiento de nuevas configuraciones familiares y a la vez desconocimiento sobre las posibilidades y dificultades de otro tipo de vínculos familiares, distintos a la familia tradicional. Por lo que ampliar la comprensión de esto último, podría colaborar en el acompañamiento entre la escuela y las familias, en la formación de las niñas y los niños. Por otro lado, sobre el contexto social consideramos que la visión conservadora y religiosa que persiste en la entidad, podría estar abonando a la reproducción de prácticas y discursos de burla hacia las diversidades sexo-genéricas.

De igual manera, identificamos discursos que apuntan a una mirada de carencia hacia las niñas y los niños (Magistris, 2018), estos son discursos que parten desde al adultocentrismo principalmente desde el miedo y desconfianza de las personas adultas hacia las personas más jóvenes. En el caso concreto de la escuela, observamos el discurso de prescindibilidad (Cussiánovich, 2006) en la falta de seguimiento de programas que se echan a andar por determinadas administraciones de gobierno que, al cambiar el partido político en turno, desconoce o elimina dichas implementaciones.

Asimismo, las preocupaciones y problemáticas sobre las niñas y niños, identificadas por el mundo adulto acentúan principalmente un rol pasivo de ellas y ellos frente a las situaciones, y a la vez una individualización de las vivencias. Es decir, dichas problemáticas parecerían ser inherentes a las niñas y los niños y no experiencias conectadas con su contexto social, y compartidas también por las personas adultas. Igualmente, encontramos dificultades en las personas adultas para encontrar recursos y capacidades de las niñas y los niños que les permitan frente a sus problemáticas y para realizar acciones de colaboración con sus *grupos de semejantes* (Duarte, 2006).

Por otra parte, del espacio escolar encontramos elementos que facilitan la reflexión y acción por parte de las niñas y los niños. El hecho de estar en una institución escolar con una buena infraestructura, un buen nivel académico y condiciones de seguridad, posibilita un entorno que favorece su formación académica. Asimismo, la preocupación por parte de las autoridades académicas por tener un trabajo colaborativo, para trabajar en una buena convivencia escolar y manejo de los conflictos, posibilita una dinámica de colaboración entre maestras y estudiantes, así como entre las mismas niñas y niños. De esto último, hacer parte a las niñas y los niños de la solución de sus propios conflictos, contribuye a su capacidad proponer alternativas en un entorno que forma parte de su vida cotidiana.

Resaltamos en este caso el compromiso por parte de las docentes por acercarse a las niñas y los niños desde una posición de escucha y de interés, donde a pesar de la falta de condiciones para continuar con la educación a distancia (durante la pandemia) y la falta de preparación en temas de convivencia escolar, se esfuerzan por cumplir con la tarea de la formación académica de las niñas y los niños a la par de atender sus situaciones personales y afectivas. Por lo que estos climas de calidez en la escuela favorecen el reconocimiento y auto reconocimiento de la dignidad de las niñas y de los niños (Cussiánovich, 2013).

En este punto destacamos concepciones por parte de las autoridades académicas de las niñas y los niños con capacidades y posibilidades de acción. Como el hecho de reconocer habilidades sociales y matemáticas, producto de la convivencia que tienen con sus padres y madres en sus espacios de trabajo, el manejo y conocimiento que tienen de las nuevas tecnologías y la posibilidad de resolver conflictos y ayudarse entre compañeras y compañeros. Es importante mencionar que estos discursos conviven en tensión con la mirada de carencia a la que referimos anteriormente.

En la aproximación que tuvimos con las familias de las niñas y de los niños, observamos que la educación a distancia posibilitó en algunos casos, que padres, madres y otros cuidadores se involucraran en la formación académica de sus hijas e hijos. Asimismo, vimos interés por parte de las familias para atender a las actividades escolares, a pesar de contar con poco tiempo para convivir con sus hijos e hijas. Por lo que, ante las dificultades de convivir y acompañar más tiempo a las niñas y los niños, los padres y madres realizan esfuerzos por ser parte de sus actividades cotidianas.

Capítulo 3. Quiénes son las niñas y los niños desde sus voces

En los siguientes apartados hablamos de elementos que configuran la identidad de las niñas y de los niños a través de sus narraciones, recordando que la identidad, la narración y el posicionamiento son tramas de la subjetividad política que recuperamos en esta investigación.

De acuerdo a Ruíz y Prada (2012) indagar en *quién* es alguien es una pregunta dirigida hacia la historia, los intereses, los valores, los proyectos de vida de una persona, así como su pertenencia a tradiciones o culturas determinadas. La identidad da cuenta de lo que elegimos, lo que permite construir nuestra identidad es siempre en relación con los otros y a los marcos culturales, históricos, económicos y sociales a los que pertenecemos. Los mismos autores recuperan la *identidad narrativa*, ya que a través de nuestras narraciones desplegamos una trama que da cuenta de nuestra forma de ser y permite evaluar de manera retrospectiva y proyectiva, el curso de nuestra vida. La narración siempre es un acto intersubjetivo, ya que narramos para alguien y aprendemos a narrar de alguien.

(...) si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa, es decir, en la construcción de relatos sobre sí mismo –en tanto individuo y como miembro de colectivos humanos que eventualmente poseen intereses compartidos– y en el significado que el sujeto les otorga a las prácticas sociales y políticas. (Ruiz y Prada, 2012, “La narración”, párrafo 9)

Partimos de la idea de que la identidad es una construcción dinámica, e incluye la *identidad personal* y la *identidad social* (Schaffer en Mieles y García, 2010). La primera refiere a la singularidad de las niñas y los niños, a su individualidad, y la identidad social refiere a qué tan iguales se sienten respecto a los grupos a los que pertenecen. “(...) la identidad cubre simultáneamente dos fuerzas motrices fundamentales para todo ser humano: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único” (Mieles y García, 2010, p. 816).

De esta manera, entendemos la identidad en coincidencia con la noción de pluralidad que propone Arendt (1993). La pluralidad es un elemento constitutivo de la política, conlleva el ser único y distinto entre iguales. Por lo que entendemos la identidad en movimiento y en constante construcción en la vida de las niñas y los niños, y a lo largo de la vida de las personas en general. Asimismo, esta construcción surge en la interacción que ellas y ellos

tienen en sus espacios cotidianos de vida, proceso que no se encuentra libre de tensiones y negociaciones, debido a las diferentes posiciones que las niñas y los niños ocupan en la estructura social.

Al respecto, Ruíz y Prada (2012) sostienen que estas tensiones en conflicto ponen a prueba la identidad, considerando que la diversidad de narraciones sobre quién soy yo, es producto de distintas concepciones del mundo, así como de las resistencias ante relatos que pretenden uniformizar y universalizar a los sujetos.

Por otra parte, el *posicionamiento* implica asumir un lugar desde el cual hablar y comprender el mundo que nos rodea y de igual manera, involucra a los otros. De esto los autores sostienen que posicionarse es un acto político ya que nos posicionamos con otros, ante los otros, por los otros o a propósito de los otros, “Enlaza formas de identificación, narración, memoria y proyección de la vida en común y de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que la tejen” (Ruíz y Prada, 2012, “El posicionamiento”, párrafo 8).

En este sentido, a lo largo del taller que trabajamos con las niñas y los niños buscamos crear un espacio donde ellos pudieran narrar y narrarse, hablar de ellos con los otros y escucharse. Así, damos cuenta de trazos de posicionamientos que fueron elaborando mediante la reflexión sobre quiénes son ellas y ellos a través de lo que piensan y sienten sobre sí mismos.

En un primer momento recuperamos elementos que dan cuenta de sus identidades a partir de lo que hacen cotidianamente, lo que les gusta de ser niñas y de ser niños, lo que les gusta hacer y las personas que admirran. Posteriormente hablamos sobre lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños, dando cuenta de aquello que les molesta, que no les agrada e incluso que no les permite desarrollar distintas actividades en su vida cotidiana, lo anterior permite conocer limitantes en sus posibilidades de acción. En el último apartado, hablamos de cómo ven ellas y ellos a las personas adultas, para comprender qué noción tienen respecto a la mayoría de edad y a la adultez y cómo se relaciona esto con su posición de sujeto.

3.1 Las niñas y los niños en su vida cotidiana: la escuela, hacerse pato y ayudar a sus papás.

La construcción de las identidades de las niñas y los niños, toma lugar en los espacios de socialización política donde interactúan con las y los otros que son significativos en su vida, como pueden ser integrantes de su familia, maestras, amigas, amigos, entre otros, así como los medios de comunicación (Mieles y García, 2010). Según Mieles y García (2010), a través de la identificación, la interpretación, la imitación, la reflexión; entre otros procesos dinámicos, se construye la percepción y la valoración que ellas y ellos tienen de sí mismos y de quiénes son en relación con los demás; por lo que la transmisión y el aprendizaje activo de la cultura, ocurre en todos los espacios de la vida cotidiana de las niñas y de los niños (Ver Imágenes 3, 4 y 5).

De lo anterior, fue relevante conocer las actividades, los espacios y las personas con las que conviven ellas y ellos en su vida cotidiana. Entendiendo la vida cotidiana como los hechos que realizamos día a día, y que resultan naturales y sin necesidad de cuestionarlos; a su vez, la vida cotidiana permite dar cuenta de las experiencias y del mundo subjetivo e intersubjetivo que experimentamos con las y los otros (De Quiroga, 2007).

En una actividad realizada con niñas y niños de quinto y sexto grado les pedí que me contaran a través de un dibujo, qué habían hecho el día anterior desde que se despertaron hasta que se fueron a dormir identificando qué hacían, a qué lugares iban y con qué personas pasaban más tiempo (Ver Anexo 2.6). Todos refirieron a un día entre semana, es decir a un día de escuela. La mayoría no siguió las indicaciones en su totalidad, pero platicamos sobre estos temas y pude darme una idea de cómo es su vida cotidiana reafirmando algunas menciones que me habían comentado sus maestras y la directora.

La mayoría de las niñas y de los niños de quinto dicen que los acompañan sus mamás en los momentos para prepararse o ir a la escuela, para regresar a casa de la escuela y a la hora de comer. En las tardes suelen mencionar la convivencia con otros integrantes de sus familias como abuelitas, hermanos y también sus papás. Asimismo, mencionan que en la tarde ven televisión, juegan en el celular, sólo dos niñas mencionaron que en ese momento hacen la tarea. También refieren a que ayudan en casa en tareas de limpieza y sólo una niña menciona que entrena un deporte en la tarde. Aunque en otra actividad del taller pocos niños

y niñas mencionaron también que asisten a clases de natación o a entrenar fútbol (R. taller 4°, 23072022).

Aunque no lo dibujaron o narraron en el ejercicio, varios de ellos dijeron que acompañan a sus familiares en sus trabajos, un niño menciona que acompaña a su papá en un taller mecánico y otra niña que acompaña a su abuelita a vender gorditas. En otra sesión un niño me comentó que sus papás venden flores y que él los acompaña en distintas temporadas en estas ventas (R. taller 5°, 25102022), ausentándose varios días de la escuela. A decir de su maestra, esto último ha retrasado su formación y avances en los contenidos académicos.

Las niñas y los niños de sexto mencionan, con mayor frecuencia que los de quinto, que hacen algunas actividades solos como ir o regresar de la escuela, o estar solos en sus casas cuando regresan de la escuela. En las tardes muchos refieren a que duermen varias horas y conviven principalmente en los horarios de comida o cena con otros familiares, en este grupo hacen más menciones a la convivencia con su papá. Una tendencia general en el grupo es que duermen pocas horas por las noches.

Comentan que se duermen muy tarde, en la madrugada o incluso que casi ni duermen porque se quedan haciendo: 'nada, 'hacerse pato. 'Pregunto qué es 'hacerse pato', dicen que es ver el celular, ver videos chistosos.' (R. taller 6°, 26042023)

Dos niños mencionan que ayudan en los trabajos de sus papás, aunque no especificaron en qué trabajan. Una niña menciona que en casa debe ayudar a cuidar de sus hermanos y prepararlos para llevarlos a la escuela, esta mención al cuidado de hermanos sólo la hicieron las niñas a lo largo de los talleres, como lo referimos más adelante.

6:00 = me despierto para ir a la escuela

6:30 = me arreglo y salgo = 1º compartir

7:30 = llego a la escuela

12:30 = salgo de la escuela con la sra. M.ª (Karla) y la sra. Kim (Vanee).

12:35 = Jugo un rato con ellas

12:55 = llego a mi casa

1:25 = llevamos a mi hermano a la escuela y salgo a comer con mi mamá

2:00 = llegamos a mi casa

2:25 = me distingo un rato

6:00 = ayudo a mi papá en su trabajo

6:25 = me voy a trabajar

8:30 = salgo del trabajo

8:35 = me distingo

9:10 = me duermo

Imagen 4 Relato de vida cotidiana. Niña sexto grado.

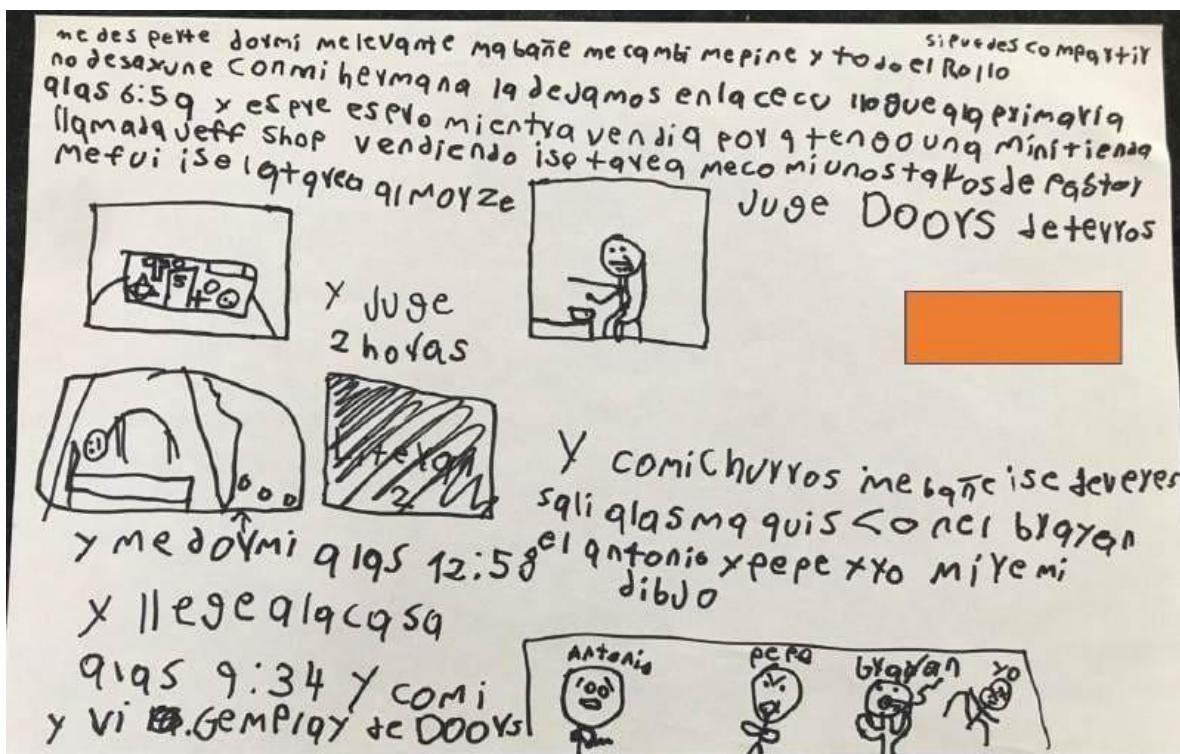


Imagen 3 Relato de vida cotidiana. Niño sexto grado

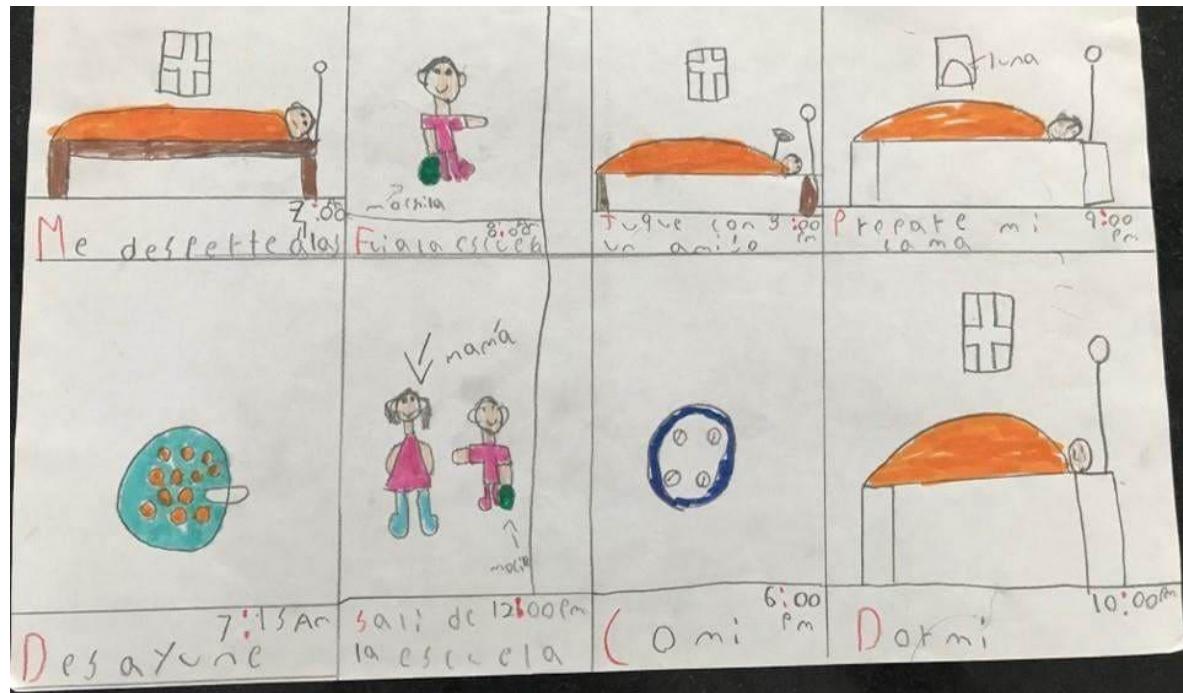


Imagen 5 Relato de vida cotidiana Niño quinto grado.

De lo anterior vemos que los espacios que más mencionan en su vida cotidiana son la escuela, la casa y los trabajos de sus papás y mamás. Seguramente la información sería distinta si hubieran hablado de días de descanso como los fines de semana. Sobre las niñas y los niños que acompañan a sus padres a trabajar, coincidimos en las habilidades que pueden adquirir como señala la directora de la escuela, así como las posibilidades de socialización que realizan con otros grupos etarios y en otros espacios que no son considerados los tradicionales para las niñeces: la casa y la escuela.

También vemos que en la mayoría de los casos la mamá es la que acompaña en gran parte de las actividades cotidianas como prepararse para la escuela y procurar alimentos en casa, lo que nos lleva a pensar que son las mujeres quienes realizan en mayor medida las labores de crianza en casa. En distintas narraciones hablan de la convivencia con otras personas de su familia como hermanas y hermanos, primas y primos, y abuelitas, esto amplía la mirada hacia las personas significativas dentro de su familia, las cuales no se limitan a la familia nuclear (papá, mamá, hermanos). Esto es relevante, como lo señalamos anteriormente, ya que ante las nuevas configuraciones familiares es necesario comprender los distintos actores que conviven y cuidan de las niñas y los niños, además de sus padres y madres.

Por último, reafirmamos el hecho de que niñas y niños destinan tiempo al consumo de contenidos en televisión y redes socio-digitales, y algunos reconocen abiertamente que pasan muchas horas en sus celulares. En este ejercicio hicieron pocas menciones al juego, y cuando lo hicieron refirieron al juego electrónico, en sus celulares. En suma, los espacios de socialización y las personas significativas que mencionaron en esta actividad fueron en su mayoría la casa, la escuela y la convivencia con distintos integrantes de sus familias.

3.2 Las niñas y los niños dicen qué les gusta hacer y a quiénes admiran

Preguntar por los gustos, las cosas que disfrutan hacer, así como las personas que admiran es una forma de aproximarse a la identidad de las niñas y los niños. Como lo mencionan Ruíz y Prada (2012) la identidad conlleva un componente emocional que da cuenta de las esperanzas, los sueños, las ilusiones, las cosas que les gustan y que les disgustan a las personas. Asimismo, la identidad representa las elecciones que hacemos dentro de los marcos sociales, históricos, económicos y políticos a los que pertenecemos.

Así, preguntamos a niños de cuarto, quinto y sexto grado (Ver Anexo 2.2) qué les gusta de ser niños y de ser niñas, en esta actividad algunos entendieron la indicación más enfocada al tema de género que al de la edad, sin embargo, aunque yo no haya especificado esto, sus narraciones dan cuenta de algunas diferencias que viven las niñas con respecto a los niños, de acuerdo a su condición de género. Esto nos permite hacer un esbozo de la identidad de las niñezes con las que trabajamos, visibilizando algunas diferencias intrageneracionales y de género (Ver Imágenes 6 y 7).



Imagen 6 Dibujo de niña cuarto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.

Como lo señalan Pizzo et al. (2007), las categorías de edad, género y clase son altamente significativas en los procesos de interacción social y en la configuración de las identidades concretas. En nuestro caso, podemos dar cuenta de lo anterior principalmente sobre la edad, quiénes son y qué pueden hacer en tanto niñas y niños, y al género, quiénes son y qué pueden hacer en tanto mujeres y varones. De esta manera, la identidad de género constituye un elemento fundamental en la construcción de sus identidades, a decir de Simonetti (2020, p. 77) “(...) aprendemos a ser mujer o varón (...) por la interacción con la familia, los grupos de pares, la escuela, los medios de comunicación, y las creencias de la cultura en que vivimos y nos socializamos.”

Principalmente, las niñas y los niños de cuarto dicen que les gusta pasar tiempo con su familia, mencionando a su mamá, padrastro, hermanos, primos. “*Me gusta cocinar con mi mamá. Me gusta ver películas(sic) con mi mamá y mi hermana y padrastro.*” (Niña 4°. Actividad. “Lo que me gusta de ser niña”). Al respecto, destaca el hecho de que es común

que niñas y niños hablen abiertamente de sus padrastros y las menciones que escuchamos en los talleres, hacen referencia, en su mayoría, de que tienen una buena relación con las nuevas parejas de sus madres. Esto refleja las nuevas configuraciones familiares y cómo estas familias recomuestas comienzan a ser algo común entre las niñas y los niños. Cabe resaltar que no hubo referencias a recomposiciones familiares donde el padre se uniera a una nueva pareja; aunque existen los casos de los papás solteros a los que refiere la directora.



Imagen 7 Dibujo de niño cuarto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.

Y en los grupos de quinto, mencionan en menor medida a la familia, y cuando lo hacen hablan solamente de hermanos y primos. Consideramos que estas referencias que hablan más de grupos de semejantes tienen que ver con el alejamiento de las figuras parentales característico de la adolescencia (Lastra et al., 2015), donde suele existir una mayor búsqueda e identificación con personas de su misma edad y fuera del núcleo familiar.

A su vez, un ámbito que mencionan en común todos los grupos es el gusto por ir a la escuela y concretamente el momento de salir al recreo, por lo que podemos decir que la

escuela y los momentos de juego y convivencia son elementos significativos para ellas y ellos
(Ver Imágenes 8 y 9).

Lo que me gusta de ser niña:

- NO tengo tantas obligaciones
- NO pago lo que tengo (A veces)
- Me cuidan
- Me consienten
- todavía estoy en la escuela
- No tengo mucha responsabilidad
- Mis Papás se hacen cargo de mi.
- Me gusta tener una etapa muy importante

Lo que no me gusta de ser niña:

- Que decidan por mí (Algunas veces)
- Que me manden
- No puedo hacer muchas cosas
- No me puedo proteger
- No tengo dinero
- No me puedo pagar mis cosas sola
- No puedo andar sola en casi todas partes
- No tengo muchos privilegios

Imagen 8 Escrito de niña quinto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o

Lo que me gusta de ser
niño

- Que tenemos más libertad
- Que tenemos el tiempo libre
- Que podemos ayudar
- Que podemos aprender
- Que podemos jugar
- Que tenemos creatividad
- Etc.

Lo que no me gusta de ser
niño

- No podemos hacer nada por el mundo
- No tenemos tanta inteligencia
- Etc.

gracias.

Imagen 9 Escrito de niño quinto grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.

Sobre los gustos referidos en tanto la identidad de género, es relevante recordar que los estereotipos de género son las ideas que se establecen socialmente sobre cómo deben de ser, de comportarse y de actuar los varones y las mujeres. Así, estos lineamientos sociales son aprendidos a través de la socialización (Simonetti, 2020). En este sentido, algunas niñas mencionaron que les gusta la ropa que pueden usar como faldas y diademas, o aspectos de su arreglo físico sobre cómo se peinan. También hablaron de que les gusta cocinar, coser y lavar la ropa. Lo anterior da cuenta de la persistencia de algunos roles tradicionales de género

asociados a las labores domésticas y a la importancia del arreglo personal como un ámbito exclusivo de las mujeres (Tufró et al., 2012). No obstante, es necesario profundizar en las elecciones que las niñas pueden ir haciendo de estos roles y posiciones de género, como lo presentamos más adelante en el texto. Las niñas de sexto grado mencionaron que les gusta tener amigas y amigos, “*ir con mis mejores amigas porque la pasamos muy bien*” (Niña 6°. Cuestionario. “Lo que me gusta hacer y por qué”). Esto podría relacionarse con los estereotipos de género donde se asocia al ámbito de las mujeres el cultivo y cuidado de la amistad y de los vínculos con otros.

Por otra parte, sólo un niño comentó que le gusta cocinar, y a su vez, otros niños mencionaron que le gusta ser altos, fuertes, rápidos y ganar, saber de mecánica y de carros, “*soy muy fuerte, tengo musculos (sic) grandes*” (Niño 5°. Actividad. “Lo que me gusta de ser niño”). Lo anterior, contrasta con dos respuestas sobre lo que no les gusta a los niños: no ganar y perder, elementos que son asociados a características hegemónicas de la masculinidad, donde los varones deben ser siempre ganadores (Tufró et al., 2012).

Al respecto, los estereotipos de género al ser una construcción social que proviene del aprendizaje en la interacción con las y los otros, están sujetos a críticas y deconstrucciones. Para el caso de las niñas y los niños no se trata de esperar que rechacen los roles que se han asignado tradicionalmente a varones y mujeres, sino de que existan espacios y oportunidades en sus vidas para reflexionar sobre ellos y en las posibilidades y limitantes que tienen en tanto su condición de género. En este punto inferimos que hay elementos de roles tradicionales de género que les son agradables y por eso mencionaron que son de su gusto, como el arreglo físico y la realización de trabajo doméstico en el caso de las niñas, y los atributos de fuerza y éxito en los niños. Lo relevante aquí es que estos gustos sean considerados por las niñas y los niños como ciertas opciones, entre tantas otras, sobre las formas de ser mujer y de ser hombre.

3.2.1 El juego y los videojuegos

En el ámbito de las actividades recreativas, el mayor número de menciones refiere al *juego*. En este sentido, Corona y Morfín (2001, p. 32) sostienen que “el juego es la actividad infantil por excelencia (...).” Así, distintas autoras y autores sostienen que el juego de las

niñas y los niños representa una oposición fundamental respecto al mundo adulto (Maturana, 2003; Mantilla, 1991; Speciale, 2019). Para Maturana (2003) el juego se caracteriza por atender a la situación presente, y la relevancia del juego para las niñas y los niños es la gratuidad, jugar por jugar y no jugar para representar o producir una situación (Mantilla, 1991). De esta manera, el juego rompe con la lógica adultocéntrica de hacer actividades proyectadas en una preparación para el futuro, en este caso, que las niñas y los niños se preparen para ser adultos y realizar tareas serias.

Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace; un niño que juega a ser doctor, es doctor; un niño que juega a cabalgar un caballo con palo, cabalga un caballo. El jugar no tiene nada que ver con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación. (Maturana, 2003, p. 214)

Aunque puede haber una reproducción del mundo adulto en el juego, la atención del juego sucede en el momento presente, así, la creación de espacios y relaciones nuevas que se despliegan en el juego, permiten también a las niñas y a los niños recrear y comprender el mundo de los adultos (Stefani et al., 2014). A su vez, el juego se compone de los intersticios entre lo real y lo imaginario (Speciale, 2019) y la actividad lúdica permite suspender de manera particular las referencias a la vida externa de las niñas y de los niños (Corona y Morfín, 2001). Por lo que recuperar la importancia del juego, permite resaltar capacidades como la imaginación, el asombro, la curiosidad y la posibilidad de asumir novedades, que son puestas en práctica por las niñas y los niños a través de esta actividad.

El juego es una de las actividades que fue mencionada con mayor frecuencia como algo que les gusta a las niñas y a los niños en el taller. De esta manera, presentamos en la Tabla 1 una caracterización de los distintos tipos de juegos que refirieron y resaltamos en negritas las actividades que fueron señaladas más veces.

Siguiendo la clasificación de Stefani et al. (2014) entendemos a los *juegos motores* como aquellos que implican un gran compromiso corporal y de movimiento. Dentro de estos juegos motores incluimos a los *juegos tradicionales*, que son juegos transmitidos por las personas adultas a las nuevas generaciones. Los *juegos de mesa* representan juegos de ingenio, los cuales requieren fichas, tableros, cartas, entre otros elementos. En *otros juegos: actividades artísticas*, incluimos actividades como dibujar, pintar, bailar o cantar. Los *juegos simbólicos*, son representaciones de la vida real a manera de ficción. Por último, los *juegos*

electrónicos refieren a los juegos digitales llevados a cabo en espacios virtuales como la computadora, teléfonos celulares, y en distintas consolas como *Playstation*, *Wii*, *X-Box*, entre otras.

Tabla 1. Lo que más les gusta jugar a las niñas y a los niños.

	Niñas		Niños	
	5°	6°	5°	6°
Juegos motores		Educación física Voleibol Danza aérea Basquetbol	Futbol Carreras Basquetbol	Futbol Pelear Patinar
Juegos motores tradicionales	Congelados Las traes Escondidas Avioncito Trompo	Las traes Escondidas	Las traes Congelados Atrapados	
Juegos de mesa		Memorama Ajedrez Domino Uno	Turista mundial	
Otros juegos: actividades artísticas	Dibujar	Dibujar Escuchar música	Dibujar	
Juego simbólico	La casita			
Juegos electrónicos	Free Fire Minecraft Roblox Among Us Stumble guys Pocket Love	Minecraft Free fire Call of duty Stumble guys Football Free	Free Fire Minecraft Roblox Stumble Guy Fifa Geometry Dash Halo Depredador Among Us	Free Fire Minecraft Gta5 Left4Dead Fifa

En estas actividades encontramos diferencias en cuanto al género y la edad. En los juegos motores niñas y niños mencionaron su gusto por correr. Llama la atención que el futbol fue mencionado solamente por los varones. Si bien, desde inicios del siglo XXI existe una mayor incursión por parte de las mujeres en este deporte, en los grupos con los que trabajamos pareciera ser una actividad que sigue siendo principalmente realizada por los niños. No obstante, las niñas igualmente mencionan tener gusto por otras actividades físicas

como andar en patineta o en bicicleta. Sobre los juegos motores tradicionales, hay un gusto general por juegos como las escondidas, las traes, congelados, entre otros. En este caso no indagamos sobre quién se los enseñó a jugar, pero, desde el conocimiento propio y sobre lo dicho por las maestras, son actividades a las que nosotras también jugamos cuando fuimos niñas.

Asimismo, destacamos el hecho de que casi no hubo menciones a juguetes, como juego tradicional sólo una niña refirió al trompo. En pláticas con las niñas y los niños, solamente en el grupo de cuarto grado dos niños mencionaron jugar con juguetes de animales y peluches y un niño de sexto habló de su gusto por jugar con pistolas (R. taller 4° y 6°, 26052022). Así, vemos cómo al crecer se va dejando el juego simbólico, más presente en la creatividad y recreación de la realidad, por los juegos más estructurados y normados, donde usualmente, ya no se utilizan juguetes.

Al respecto, encontramos similitudes entre la descripción del juego simbólico planteado por Stefani et al. (2014) y los juegos de reglas implícitas, propuesto por Mantilla (1991). Esta última autora señala cómo desde la perspectiva psicológica se ha tenido una visión lineal sobre juego, donde se espera que las niñas y los niños pasen de juegos de reglas implícitas, como podría considerarse al juego simbólico, a los de reglas explícitas, como pueden ser los deportes o los juegos de mesa.

Desde nuestro punto de vista, el proceso que concluye con los juegos de reglas explícitas y señala la relativa desaparición de otros tipos de juegos en la práctica lúdica de los grupos de edad "grandes" no tiene su fuente en condiciones genéticas muy por el contrario, la práctica de dichos juegos es objeto de control social, quien continúa jugándolos es con frecuencia objeto de burla (...) la subvaloración de este tipo de juegos se da en gran parte de la población, ya que de hecho la esfera de la subjetividad, de las emociones y temores, del mundo privado y desordenado y en general lo "pequeño" y concreto es menospreciado y reprimido, con frecuencia ocultado. (Mantilla, 1991, p. 115)

Sobre esto, consideramos que entre las niñas y los niños se va interiorizando una lógica adultocéntrica que normaliza las formas y tipos de juegos a realizar, conforme se va dejando de ser niño o niña. A la par, desde los estereotipos de género encontramos juguetes y actividades que son asignadas a las niñas y a los niños. En este caso, solamente un niño, y

varón mencionó el gusto de jugar con pistolas, lo cual asociamos a roles de género masculinos que resaltan el uso de la violencia por parte de los hombres, como un elemento que constituye su identidad.

También, encontramos este abandono del juego simbólico al existir solo una referencia a este tipo de juego: jugar a la casita, que en este caso se trata de representar escenas de las dinámicas familiares al interior de la casa. De esto último, resalta que la mención fue realizada por una niña de quinto grado. En la clasificación de *otros juegos* identificamos actividades artísticas como bailar, cantar, dibujar y escuchar música, y esto fue mencionado con mayor frecuencia por parte de las niñas también.

Por otra parte, encontramos una fuerte tendencia hacia los juegos electrónicos, principalmente a jugar videojuegos. Sin embargo, las niñas y los niños también mencionaron con una frecuencia significativa los juegos motores que realizan usualmente al aire libre y en compañía de sus amigas y amigos, lo que contrasta con la visión de sus maestras respecto a que sus juegos se han centrado principalmente en sus celulares y dispositivos móviles.

Sobre los espacios y las personas con quienes juegan, encontramos en estos grupos la convivencia de los juegos motores que suelen jugarse al aire libre y en compañía, y los juegos electrónicos que son llevados a cabo en espacios cerrados y en ocasiones, acompañados de otros jugadores en el espacio virtual. También hubo pocas menciones de niñas y niños que les gusta jugar con sus mascotas. Cabe resaltar que solamente algunos niños señalaron que les gusta salir a jugar, principalmente al parque, ninguna niña mencionó algo al respecto.

En este punto recuperamos de manera particular el juego electrónico por ser una de las actividades más mencionadas por las niñas y los niños, y por las maestras en la escuela. Stefani et al. (2014) plantean que, para la segunda mitad del siglo XXI, existe una fuerte privatización de las actividades lúdicas en las niñas y los niños.

El tiempo libre de los niños transcurre cada vez más, puertas adentro, en espacios privados y semipúblicos y como consecuencia, sus actividades de ocio se van privatizando e institucionalizando. Merced al ingreso de las diferentes tecnologías, las formas y los modos de relacionarse con los otros se van transformando. Así el amigo real se va transformando en el amigo virtual. (Stefani et al., 2014, pp.42-43)

Distintas autoras coinciden en los siguientes elementos que han generado dicha privatización del juego y del tiempo libre: el ingreso de la tecnología y la incorporación que

hemos hecho de ella los distintos grupos etarios en nuestra vida cotidiana, ya sea para actividades laborales o recreativas, el aumento de inseguridad y violencia en las calles; la falta de tiempo y disposición por parte de las personas adultas para jugar con las niñas y los niños y por último, un espacio público que se presenta como entorno hostil para ellas y ellos (Gülgönen y Corona, 2019; Stefani et al., 2014). De esto último, el aumento del tránsito y la prioridad de la circulación de los automóviles en la calle, así como la inseguridad y violencia que vivimos en el país, ha generado que el espacio público sea un lugar de riesgos para los niños en general, y para las niñas de manera particular al ser más propensas de experimentar violencia comunitaria y de tipo sexual en las calles y en el uso del transporte público. En este sentido, Stefani et al. (2014) consideran que se ha creado una *cultura de la habitación*, que antes estaba vinculada a las mujeres, en un espacio íntimo y privado donde la *web* constituye un espacio artificial para la experiencia y experimentación de las niñas y los niños.

Este es el contexto actual en el que las niñas y los niños hacen uso de celulares, dispositivos móviles y computadoras para jugar videojuegos. Así, en la Tabla 2 hacemos una breve descripción sobre los argumentos de los videojuegos más mencionados durante el taller (Ver Tabla 1) y las edades mínimas para jugarlos. La información fue obtenida de las páginas oficiales y de reseñas en línea sobre los videojuegos. Es importante señalar que no en todos los casos pude encontrar una página oficial y las tiendas en línea que ofrecen estos videojuegos suelen tener contradicciones en las edades mínimas recomendadas para jugar.

Tabla 2. Descripción de los videojuegos más mencionados por los niños y las niñas.

Videojuego	Descripción	Edad mínima para jugar
Minecraft	Videojuego de construcción y de mundo abierto. Tiene distintos modos de juego: de supervivencia, creativo, extremo, espectador y aventura. Permite jugar con otros jugadores en línea.	+ 10 Contiene violencia de fantasía
Free Fire	Juego de supervivencia. Los jugadores eligen el equipo y las armas para matar a los otros jugadores.	+ 17 años
Roblox	Plataforma de videojuego en línea, los jugadores pueden crear sus mundos virtuales propios. Actividades que pueden realizar en estos mundos: explorar, recolectar recursos, elaborar artículos, hablar con otros jugadores, combate.	Todas las edades: violencia leve y poco frecuente, sangre poco realista. + 9: violencia leve frecuente, sangre poco realista. + 13: violencia moderada y realista, sangre realista.

Stumble Guys	Juego multijugador de carreras y superación de obstáculos para llegar a la meta y ganar.	+ 9 años
Grand Theft Auto (GTA 5)	Videojuego sobre una saga ambientada en distintos escenarios, un criminal realiza acciones a cambio de dinero como: robar autos, asesinar o secuestrar, asaltar bancos, entre otros.	+ 17 Contiene violencia intensa, sangre, contenido sexual fuerte, consumo de drogas y alcohol, desnudos.
Pocket Love	El argumento del videojuego es decorar una casa donde recién se ha mudado una pareja. Deben elegir la pareja, mascotas y distintos elementos de decoración.	+ 12
Halo	El argumento del juego es una batalla en el futuro de la humanidad contra una raza alienígena.	+ 15 Contiene violencia.
Depredador	Videojuegos de disparos en primera persona, basada en el personaje de la película Depredador.	+ 17 Sangre, referencia a drogas, desnudos parciales, violencia intensa y lenguaje fuerte.
Left4Dead	Videojuegos cooperativos de supervivencia, terror, disparos en primera persona.	+ 18 Violencia realista y sangre.

Acevedo-Merlano y Ortiz (2021) señalan que los videojuegos son una articulación entre un juego y las tecnologías de la información y la comunicación. Así, distintos autores señalan la importancia de estudiar estos juegos como elementos que participan de la configuración de las subjetividades, principalmente en el caso de niñas, niños y adolescentes, ya que suelen destinar gran parte de su tiempo en esta actividad (Acevedo-Merlano y Ortiz, 2021; Reyes et al., 2014).

En este caso referimos a videojuegos *online* o en red, ya que son juegos en los que se requiere de una conexión a internet para tener acceso a ellos. Al respecto, Islas-Carmona (2008) menciona que el desarrollo de la web 2.0 representó cambios importantes en el consumo cultural de los cibernautas, ya que estos últimos adquirieron un papel de *prosumidores*, constituyéndose así en los actores comunicativos de la sociedad de la ubicuidad.³⁸ El término de *prosumidor* proviene de las palabras consumidor y productor, así la tecnología electrónica permitiría a las personas asumir de manera simultánea, roles de consumidores y productores de contenidos. Para el caso de los videojuegos, distintos juegos en línea promoverían un rol activo por parte de los jugadores en el curso y desarrollo de los mismos juegos. “(...) el videojuego online es la máxima expresión de los productos simbólicos dinamizados en la socialización y el entretenimiento de redes colaborativas masivas de consumos culturales” (Acevedo-Merlano y Ortiz, 2021, p. 443).

³⁸ Este tipo de sociedad refiere a que cualquier persona puede disfrutar de los servicios de las redes de banda ancha en todo momento y en cualquier lugar.

Asimismo, consideramos que es necesaria una aproximación a los videojuegos desde una mirada que considere los distintos efectos en las personas que hacen uso de éstos. Como efectos positivos o elementos que permiten el desarrollo de habilidades físicas y mentales en las y los jugadores recuperamos los siguientes (Acevedo-Merlano y Ortiz, 2021; Reyes et al., 2014) : desarrollo de distintas áreas de la corteza cerebral que ayudan a procesar situaciones complejas, capacidad de anticipar consecuencias poniendo en ejercicio la investigación y memorización, favorecen la autoestima y la confianza en las y los jugadores al conseguir objetivos y logros dentro del juego. Sobre las habilidades sociales, principalmente los juegos en línea, masivos y simultáneos, generan gran número de relaciones, favoreciendo el trabajo en equipo, habilidades de negociación y liderazgo y construcción colectiva de conocimiento, y destrezas en las formas de relacionarse con otros, al aprender las conductas que son permitidas y las que no lo son durante los juegos. A su vez, pueden surgir relaciones de amistad y solidaridad que favorecen la cohesión y el sentido de pertenencia. Si los juegos se realizan en compañía de otros integrantes de la familia, pueden fortalecer vínculos al interior de este grupo.

Por otra parte, como efectos que pueden ocasionar riesgos en las y los jugadores, encontramos que, destinar demasiado tiempo en esta actividad puede ocasionar el sedentarismo y poca actividad física en las niñas y los niños, así como aislamiento ante la falta de comunicación y convivencia con otras personas. Igualmente, en algunos de estos juegos existe un contacto explícito con la violencia. Reyes et al. (2014) plantean que las experiencias inmersivas de algunos juegos (como los de modo disparador³⁹) generan impactos emocionales más fuertes que el cine o la televisión, donde la experiencia ofrece una percepción más limitada de la violencia. Esto puede ocasionar una insensibilización y normalización de situaciones violentas y reproducción de prácticas agresivas. Así, en muchos de estos juegos no existe la posibilidad de diálogos frente a los conflictos, por lo que la única solución ante estos es la violencia. En este sentido, también esta modalidad de juegos ofrece una visión de la violencia en sí misma como forma de entretenimiento.

Asimismo, estos juegos en línea constituyen un riesgo en cuanto a la comunicación que se puede establecer entre distintos jugadores, ya que pueden convivir y comunicarse con

³⁹ Las y los jugadores disponen de un arma, generalmente de fuego, para eliminar a otros jugadores o adversarios.

personas de distintas edades, lo que podría suponer situaciones de peligro principalmente, para las niñas y los niños.

Acevedo-Merlano y Ortiz (2021) sostienen que los videojuegos presentan mensajes intencionales en cuanto a los roles de género y las características asignadas a distintos grupos étnicos, por lo que se generan estereotipos de los personajes que son considerados como héroes y exitosos (por lo general hombres) que tienen permitido eliminar y dominar a otros, por lo general a grupos étnicos minoritarios y a las mujeres. También, en la mayoría de estos juegos las mujeres son representadas como objetos sexuales, con una estética corporal de “curvas exageradamente acentuadas” (Reyes et al., 2014, p. 76) y con poca ropa. Por lo que se infiere que esta presentación de las mujeres en los juegos sigue siendo para el disfrute y consumo de la mirada masculina.

De lo anterior, es importante señalar que el uso de estos videojuegos en sí no es un determinante para ocasionar prácticas violentas, como lo señalan las y los autores antes mencionados, es importante considerar el tiempo que las niñas y los niños destinan a esta actividad, si juegan solos o en compañía, si tienen posibilidad de dialogar con otros sobre los contenidos de los juegos, entre otros elementos. Ya que como muchas de las niñas y los niños del taller lo mencionaron, estos juegos les permiten pasar su tiempo libre, distraerse, desestresarse y pasar un buen rato.

En la Tabla 1 y 2 mostramos que las niñas y los niños en general juegan videojuegos con contenido violento, no obstante, los que aparecen con menciones de mayor violencia explícita y contenido sexual fuerte, fueron mencionados solo por varones. A su vez, solamente una niña de quinto grado mencionó un juego que trata sobre equipar una casa donde una pareja acaba de mudarse, por lo que inferimos que este tema sobre las relaciones amorosas y la vida doméstica, sigue estando más presente en las niñas.

A continuación, referimos a los dos juegos que fueron mencionados con mayor frecuencia por las niñas y los niños de quinto y sexto grado: *Minecraft* y *Free Fire*. *Minecraft* es un videojuego creado por una empresa sueca, su primera versión fue lanzada en 2009 y su presentación oficial fue en 2011. De acuerdo a Vila (2013), las principales actividades que se realizan en este juego son: cavar (*mine*) y construir (*craft*). Así, los bloques que conforman el escenario pueden ser destruidos para después fabricar o construir cosas nuevas.

A decir de la página oficial del videojuego, *Minecraft* es un juego *sandbox* cúbico sin un objetivo definido. De ahí el nombre de *sandbox*, siguiendo la analogía de arenero, o cubo de arena donde los niños juegan y pueden crear lo que deseen, se trata de un juego en un mundo abierto donde cada persona o comunidad pueden crear infinidad de mundos. No obstante, el juego tiene un sistema de logros y sí existe un final del juego, aunque éste no es anunciado por el propio juego. Dicha tarea consiste en llegar a una dimensión llamada *The End* y matar al *Ender Dragon*, después de esto el juego termina y surge a manera de créditos de una película, un poema que es leído por dos voces en un diálogo. Al finalizar el juego, éste puede volver a comenzar e iniciar una nueva aventura.

Y el juego se terminó, y el jugador despertó del sueño. Y el jugador empezó un nuevo sueño. Y el jugador soñó otra vez, soñó mejor. Y el jugador fue el universo. Y el jugador fue el amor. Tú eres el jugador. Despierta. (Poema del End, Minecraft)

Minecraft puede ser jugado en primera persona o tercera persona. Existen dos modalidades del juego estándar: creativo y de supervivencia, a su vez, ambos formatos tienen distintos niveles de dificultad (Página oficial Minecraft, 2024). La página oficial del videojuego menciona que el combate forma parte del juego, no obstante, la violencia gráfica está limitada por el estilo visual del videojuego y no se muestra sangre. De igual manera, reconoce que puede haber violencia no deseada por parte de otros jugadores, lo que recibe el nombre de *griefing*⁴⁰ y solicitan denunciar dicho comportamiento en la página del videojuego.

Sobre *Free Fire*, es un videojuego creado en 2017 por una empresa vietnamita, se trata de un juego de supervivencia en tercera persona en modo disparo, donde el jugador dispone de un arma que puede manejar a su voluntad. Asimismo, es un juego multijugador masivo en línea (MMO) que permite que hasta 50 jugadores estén jugando una partida simultáneamente. Es un juego tipo *battle royal*, o batalla real, donde el objetivo es eliminar al resto de los jugadores y gana el último en sobrevivir.

Los jugadores inician el juego en un avión y deciden dónde aterrizar para buscar armas e idear las estrategias para sobrevivir y atacar al resto de jugadores. Los personajes que se pueden elegir son en su mayoría personas jóvenes, atractivas, de cuerpos delgados,

⁴⁰ En los juegos de multijugadores, este término refiere a cuando un jugador molesta, irrita o destruye alguna creación de otro jugador de manera intencional.

atléticos y estilizados (Ver Imagen 10). Respecto a las mujeres, todas son representadas con cuerpos delgados, altas, de cintura pequeña, pechos y caderas prominentes y ropa ajustada (Página oficial Free Fire, s.f.).



Imagen 10 Personajes del videojuego Free Fire: Orion, Petrona y Misha. Fuente: Página oficial del videojuego.

Consideramos importante detenernos en estos dos juegos ya que, además de haber sido mencionados con mayor frecuencia por las niñas y los niños con quienes trabajamos, también son juegos que cuentan con millones de usuarios a nivel internacional. En el segundo trimestre del 2021, *Free Fire* alcanzó los 150 millones de jugadores activos por día (Obedkov, 2021) mientras que, en 2019, *Minecraft* se convirtió en el videojuego de mayor número de ventas con 176 millones de copias (Juárez, 2019). Así, las niñas y los niños que juegan estos videojuegos comparten tendencias con jugadores de distintas edades y diferentes partes del mundo.

Asimismo, en ambos juegos encontramos que las y los jugadores son prosumidores ya que las acciones que realizan (ya sea en solitario o colectivamente) alteran y modifican los escenarios y el desarrollo de los mismos juegos, lo que permite un rol más activo sobre los contenidos que consumen. Aunque, podría pensarse que esta acción obedece más a una estrategia para mantener el consumo de dichos videojuegos, es decir, ya que los jugadores son libres de elegir entre ciertas opciones que ya son predeterminadas.

No obstante, estos videojuegos también permiten el contacto con distintas personas de diferentes latitudes, si bien esto puede representar un riesgo para las niñas y los niños en cuanto a posibles abusos por parte de personas adultas, también es una oportunidad para

relacionarse, generar vínculos y tener un espacio de interacción fuera de la vista de las personas adultas.

De igual manera, en ambos juegos, las y los jugadores pueden ser creadores de sus propias realidades y destinos. En el modo Supervivencia de Minecraft y en el juego de Free Fire, el objetivo es permanecer con vida y para cumplir esta intención es necesario eliminar a los otros que amenazan su existencia. Por lo que es importante reflexionar sobre estas tramas en los juegos debido a los contextos de violencias en los que vivimos, donde existen procesos de deshumanización y militarización de la mente (Martín- Baró, 1990) donde la muerte de los otros aparece como algo normal e inevitable. Así, no se trata de prohibir estos juegos, si no de comprender que forman parte de elementos que configuran la subjetividad de las niñas y los niños, y como dicen Acevedo- Merlano (2021, p. 446):

(...) ¿qué tipo de subjetividad se desarrolla? depende de innumerables factores que superan la misma incidencia de la herramienta tecnológica, que responde a un tema de formación previa, constante, vigilante, adyacente y posteriormente, complementaria que necesita de muchos actores, principalmente los que constituyen los núcleos sociales más cercanos, y por supuesto, la familia.

3.2.2 Las niñas, los niños y las redes socio-digitales: entre los youtubers, tiktokeros, raperos y el K-pop

En varias sesiones de los talleres ellas y ellos hablan de su gusto por ver contenidos en redes socio-digitales sobre *influencers*⁴¹, cantantes o retos que veían en *Tik Tok* o *Youtube*. Destaca lo anterior ya que, según estas mismas redes, para usar *Youtube* las personas deben tener 13 años o más y en *TikTok*, deben tener mínimo 13 años para ver los contenidos y ser mayores de 16 para interactuar con otros usuarios. Esto habla, como lo refleja la siguiente cita, del poco control parental sobre el uso de estas redes y de lo fácil que es para las niñas y los niños proporcionar información falsa y poder acceder.

Les pregunto si saben la edad mínima para tener Tik tok, porque dijeron que (niño) hacia Tik Toks, y se ríen, dicen que desde los 2 años, que desde recién nacidos.

⁴¹ Usuarios que influyen en las opiniones y comportamientos de otras personas mediante los contenidos que suben a través de las redes socio-digitales.

Dijeron que (niño) pone una fecha de nacimiento falsa y así tiene TikTok. Comentan también que se meten a grupos de Discord, que son grupos para hacer llamadas. Una niña dice: “no, en ese grupo hay puros viejos calenturientos.” (R. taller 6°, 26042023)

La aplicación de *Discord* es una plataforma virtual sin costo para hacer grupos de chats de diversos temas y con distintas finalidades. Las funciones de la aplicación permiten chatear y hacer videollamadas, la edad mínima para acceder es también de 13 años. El fragmento anterior contrasta con la preocupación que hacen docentes, padres y madres de familia, respecto a los contenidos a los que acceden las niñas y los niños. Si bien es cierto que utilizan plataformas que no son para su edad, en algunos casos, ellas y ellos identifican los riesgos de estos espacios en la red y deciden no participar en ellos. En este ejemplo vemos una acción concreta en la que reflexionan sobre su entorno y deciden cómo evitar riesgos. Con esto no proponemos que hay que dejarles solas y solos ante los distintos riesgos que existen en las redes, pero sí retomar estrategias que algunos de ellos ponen en uso para protegerse.

Lastra et al. (2015) sostienen que las tecnologías de información y comunicación constituyen una mediación cultural importante en la configuración de la subjetividad, ante la diversificación de sistemas tradicionales de constitución subjetiva como la familia y la escuela estas tecnologías aparecen como agentes que producen modelos de acción, ideales y valores. Las autoras hablan de la configuración de un nuevo sujeto como *nativo digital*, aquellos que han nacido en la era digital.

La manipulación de imágenes y la profusión de lenguajes de orden digital en los nativos digitales constituyen procesos cruciales en la gestión de sus propios mundos de vida. En particular, las formas de socialización y de creación en el espectro de la interacción que provee la comunicación digital, nicho del cual se sienten parte desde temprana edad, será fundamental en el agenciamiento de su existencia (Amador, 2010, p. 149).

Como lo señalamos anteriormente, los cambios en tanto formas de relación, interacción social y de funciones cognitivas que promueven los contenidos digitales tienen que ser analizados en los aspectos que puedan generar algún daño en las niñas y en los niños, y también en aquellos aspectos que representen una posibilidad de acción frente a los otros.

Lastra et al. (2012) hablan de las posibilidades de encuentro dentro de espacios virtuales como lugares de exploración fuera del mundo familiar, y espacios de creación de lenguajes propios que los diferencian de los códigos culturales de las personas adultas.

De esto, recupero una sesión donde las niñas y los niños de sexto grado todo el tiempo decían: “*de chill, de chill.*” Les pregunté quién decía eso o de dónde lo sacaron, y un niño me respondió gritando: “*;la generación!*”. Y todos nos reímos. (R. taller 6°, 14102022). Aun así, no entendí el significado, posteriormente buscando en internet encontré que *de chill* es una expresión para pedir al otro que se relaje, que no se tome las cosas tan en serio, principalmente en el ámbito de los videojuegos. Asimismo, en otra sesión pregunté por qué no había ido la maestra y un niño me comenta que porque su mamá había fallecido y en seguida dijo: “*F en el chat*” (R. taller 5°, de 25102022). Esta expresión surgió en un videojuego llamado *Call of Duty*, videojuego que también fue mencionado por ellas y ellos en otras sesiones, donde al morir algún personaje, el juego indica que se muestre respeto ante su muerte presionando la letra “F” en el teclado. Así, la expresión se hizo de uso común en chats de distintas redes socio-digitales como Whatsapp, Youtube, Facebook, entre otras. Por lo que las y los adolescentes usarían esta expresión para referirse con humor a alguna situación desafortunada en sus vidas (La Nación, 2020).

De lo anterior, consideramos que estas expresiones dan señales de los discursos ocultos (Scott, 2000) de las niñas y los niños donde a través de la ironía y del humor, hacen uso de un lenguaje que es desconocido por las personas adultas y permiten generar espacios de interacción propios. Esto, les permite tener conversaciones donde las personas adultas que no participan de estas interacciones en redes socio-digitales, quedan al margen de sus contenidos y requieren de las explicaciones de las niñas y los niños para poder comprender la situación.

Como señala Amador (2010) es importante seguir indagando si las posibilidades que ofrecen estas tecnologías pueden fomentar otras formas de pensamiento y de creación colectiva en las niñas y los niños, o si solamente constituyen una práctica más más del capitalismo informacional sumado al capitalismo infantil que propone Bustelo (2011). Por lo tanto, es importante continuar identificando las situaciones que ponen en riesgo a las niñas y niños frente a los abusos por parte de personas adultas con las que pueden convivir en las redes socio-digitales. Igualmente, es necesario generar espacios de diálogo intergeneracional

donde padres, madres, docentes y personas adultas que convivimos cotidianamente con niñas y niños podamos comprender los sentidos que tienen para ellas y ellos estos espacios.

Lo anterior requiere en primer lugar, disposición para cuestionar nuestras propias prácticas y desconocimientos sobre las redes sociales y el espacio digital, ya que si bien existen fuertes críticas por parte de las personas adultas hacia el uso que hacen niñas y niños de estas tecnologías, somos nosotros quienes las hemos puesto a su alcance. Igualmente, se cuestiona poco el tiempo que destinamos las personas adultas al uso de estos dispositivos, como si sólo fuera cuestionable que las niñas y los niños pasen muchas horas utilizándolos y esto no fuera igual para las y los adultos. Asimismo, estos espacios de diálogo e intercambio podrían propiciar un uso crítico de las nuevas tecnologías donde podamos hacer elecciones más informadas sobre los contenidos y juegos a los que accedemos. Y en esta revisión, debemos reconocer que las niñas y los niños, que son considerados nativos digitales, tienen una mayor ventaja y conocimiento sobre su uso y funcionamiento que muchas personas adultas no tenemos.

Por último, hacemos referencia a las personas que las niñas y los niños de sexto grado admiran. Consideramos que al preguntar por las personas que admiran, podemos dar cuenta de otros elementos que forman parte de sus gustos, valoraciones y motivaciones; sobre elementos que configuran su identidad. Ante la pregunta *cuál es el personaje que más admiro y por qué* (Ver Anexo 2.4), las niñas y los niños de sexto grado respondieron la información presentada en la Tabla 3, donde señalamos en negritas los personajes que tuvieron más menciones.

Tabla 3. Personajes que más admiran las niñas y los niños de sexto grado.

	Niñas	Niños
Cantantes	<ul style="list-style-type: none">- BTS: grupo surcoreano de K-pop formado por 7 hombres jóvenes.- Stray Kids, TXT: otros grupos surcoreanos de K- pop, formados por hombres jóvenes.- Blackpink: grupo surcoreano de K-POP, formado por mujeres jóvenes.Nicky Jam: cantante de música urbana y reggaetón, es estadounidense de origen latino.	<ul style="list-style-type: none">- Alemán: rapero mexicano.- Akasha: rapera uruguaya- Tornillo: rapero mexicano- BTS

Influencers, youtubers y streamers.	- Patho Fail	<ul style="list-style-type: none"> - Spreen - El Rubius - Robleis - Quackity - Alechiman - Roxicake
Personajes de caricaturas	<ul style="list-style-type: none"> - Personajes de anime: Tanjiro, Inosuke y Sakura Haruno. - Miraculous 	<ul style="list-style-type: none"> -Personajes de anime: Goku, Gohan.
Deportistas		<ul style="list-style-type: none"> - Leonel Messi: futbolista argentino.
Mamá o papá	1	1

Primero, vemos una tendencia muy baja de los padres y madres como referentes de admiración para sus hijos. Una niña y un niño, dijeron lo siguiente sobre a quién admiran: “*mi mamá. Hace muchas cosas en la casa. La admiro por que se esfuerza por cuidarme y es la mejor*” (Niña 6°. Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”), “*mi mama(sic) y mi papa(sic) porque me cuidan y me dan un techo y comida trabajan para mi(sic) bien*” (Niño 6°. Cuestionario 4. “Personaje que más admiro y por qué”).

Es importante mencionar que conforme las niñas y los niños se acercan al periodo identificado como *adolescencia* (a partir de los 12 años), existe una tendencia de buscar referentes y mayor convivencia con personas de su edad y fuera del núcleo familiar. A su vez, Lastra et al. (2012) mencionan que, ante el decaimiento de la función formativa de la escuela y la familia, éstas han decaído como referentes de identificación para las nuevas generaciones, donde las nuevas tecnologías ofrecen estos referentes identificatorios. Así, las personas que más mencionaron son cantantes de *K-Pop*, raperos y *youtubers*, y siguen a estos personajes en las redes socio-digitales.

Sobre los cantantes que más admiraron, las niñas mencionaron en su mayoría al grupo surcoreano de *K-Pop* BTS, y a otros grupos del mismo género: “*son cantantes de K-pop me gustaría hacer sus coreografías*” (Niña 6°. Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”), “*Porque todos los hombres estan (sic) guapos al igual que las mujeres.*” (Niña 6° Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”).

El *K-Pop* es un género de música producida industrialmente en Corea del Sur incluye géneros como pop, baladas, rock, hip hop, entre otros. De acuerdo a Cremayer (2018) el *K-Pop* forma parte del *Hallyu*, “onda u ola coreana” que representa el auge y visibilización de la cultura popular coreana a nivel mundial, a través de películas, programas de televisión (*K-*

Drama) y la música. Estos contenidos han logrado tener gran éxito a la par que las producciones de entretenimiento que provienen de centros culturales hegemónicos, como serían las producciones estadounidenses y británicas, y su principal medio de difusión han sido las redes socio-digitales.

En 2012 el *K-Pop* se popularizó internacionalmente comenzando a tener seguidores en distintos países del mundo así, además de ser un estilo de música es considerado una subcultura entre adolescentes y personas jóvenes del este y sureste asiático (Cremayer, 2018). BTS es una *boyband* (banda de chicos), su nombre significa *Bulletproof Boy Scouts* (chicos a prueba de balas) y cuentan con un sinnúmero de premios internacionales. Asimismo, tienen millones de seguidores en sus redes socio-digitales⁴² y el club que asocia a éstos es conocido como ARMY (ejército), considerado como uno de los mayores *fandoms*⁴³ de la historia (Catalán et al., 2021). Los *fans* constituyen un elemento importante en el consumo y difusión de su música, y el grupo se ha caracterizado por tener cercanía con ellos a través de conciertos, videos en vivo, aplicaciones de chat, entre otros medios.

Sus letras hablan de problemas que viven actualmente los jóvenes, sobre temas de salud mental, amor propio y aceptación social (Catalán et al., 2021). Asimismo, en años recientes han participado de iniciativas de la ONU para combatir el cambio climático y el acoso escolar. Recuperamos un fragmento de sus letras.

*We don't need to worry
Cause when we fall, we know how to land
Don't need to talk the talk, just walk the walk tonight
Cause we don't need permission to dance.
("Permission to dance", BTS)⁴⁴*

De lo anterior, consideramos que los integrantes de esta banda se presentan como personajes cercanos y que entienden a sus seguidores. Al respecto, Cremayer (2018) recupera fragmentos de una entrevista realizada a Shi Hyuk, director ejecutivo de la empresa que creó la banda:

⁴² 14 millones de seguidores en Twitter, 9 millones de seguidores en Instagram, aproximadamente 6 millones y medio de seguidores en su página oficial de Facebook y un poco más de 8 millones de seguidores en Youtube (Cremayer, 2018).

⁴³ *Fandom* proviene de las palabras *fan* (fanático) y *kingdom* (reino) (Torti en Catalán et al., 2021).

⁴⁴ Canción interpretada por BTS en las Naciones Unidas en septiembre de 2021.

Había imaginado a BTS como un grupo ídolo que era a la vez fuerte y con el que la gente pudiera identificarse [...] estábamos debatiendo qué tipo de grupo ídolo crear [...] ¿Qué tipo de héroe busca la juventud de hoy? No es alguien que predique dogmáticamente desde arriba. Por el contrario, parece que necesitan un héroe que les preste un hombro para apoyarse, incluso sin decir una sola palabra. (...) (en Cremayer 2018, p. 93)

De esta entrevista se muestra de manera clara al grupo como un objeto de mercado, una mercancía creada desde el mundo adulto para un público en particular, principalmente las personas jóvenes, donde incluso las primeras saben que el producto a crear debe referir a una identificación entre personas jóvenes. Así, desde una visión limitada y adultocéntrica podríamos decir que las niñas y los niños consumen de manera pasiva este tipo de música y que sus productores lograron su cometido de venta y consumo. Sin embargo, es importante conocer las razones y motivos del gusto por parte de las niñas y los niños, aunque en este ejercicio no hubo oportunidad de ahondar en sus motivaciones, ya que en las respuestas escritas comentaron solamente que los admiraban porque les gustan su música y coreografías, y porque les consideran estéticamente atractivos.

Por otra parte, dos de los niños dijeron que admiraban a raperos y a una rapera. Al respecto un niño dice que admira a Tornillo “*es un cantante, me gustan sus canciones, canta rap, trabaja en la 473 music.*” (Niño 6°. Cuestionario 4. “Personaje que más admiro y por qué”). Llama la atención que, en otra sesión del taller, una niña de sexto habló de su gusto por escuchar la música de Santa Fe, Cartel de Santa, y Santa Grifa (R. taller 6°, 26052022). Las letras de estos raperos hablan de temas como la violencia, del consumo de alcohol y drogas, pero también de cómo la música les permite re-significar el contexto en el que viven. Sobre la rapera que mencionaron, Akasha, es una cantante uruguaya de rap y trap que inició su carrera en Internet, compartiendo contenidos en *Instagram* como fotografías de ella y consejos de maquillaje. Debido a la popularidad que tuvo, incursionó después en el mundo de la música (Venegas, 2023). Sus letras se caracterizan, al igual que las de muchos raperos, por hablar de fiestas, de excesos y contenidos sexuales explícitos. A continuación, presento fragmentos de canciones, de algunas y algunos de los raperos mencionados.

*Traemos a la clika bien prendida en la Toyota
Todos andamos pelones y siempre fumando mota
Ahora pues, ándale, no te me pases de idiota*

Ahora pues, ándale, llámale a tu flota.
(Alemán, “Rucon”)

*Loca con coca, le enciende mi cola
Se siente pegado como Kola Loka
Me da to'a su mota y el Henny a la roca (Ah, ah)
Lo pongo en su nota y rebota, rebota*
(Akassha, “Lick”)

*Un lugar pa' desahogarme sin molestarme
(Chamaco, ya deja esas cosas y madura)
Si por mí lo fuera ya tuviera una fortuna
(Tú no haces nada na' más tas' perdiendo el tiempo)
Nembe' jefe, solo ando escribiendo
Lo que me pasó anoche cuando un carro se me acerca
Dice: "oríllate cabrón"
Y que abre la puerta
Dijo que me subiera, que no hay otra manera
Ah, y que en la calle no anduviera
Entonces tomé la pluma, un gallo y me fui pa' la Luna
Y ahora me la paso bien pegado con la música*
(Santa Grifa, “Letras”)

De lo anterior es importante recordar que la música expresa las condiciones de vida de muchas y muchos de estos cantantes, además de seguir las tendencias de contenidos que pueden generar más vistas y ganancias en redes socio-digitales. Al respecto, Rivera et al. (2023) mencionan la distinción entre el *rap underground* y el *rap mainstream*, el primero hace referencia al rap asociado con grupos raciales, económicos y sociales marginados con una intención de resistencia y protesta a través de la música. Mientras que el *rap mainstream* no presenta necesariamente estos discursos de protesta y su intención inicial está regida por las tendencias y modas comerciales.

En el mismo sentido de esta vertiente *mainstream*, encontramos el género del *trap*, este surgió alrededor de la segunda década del siglo XXI. La tecnología ofrecida por las redes y distintos programas en línea, posibilitó la expansión de este tipo de música, que se caracteriza por el uso del *autotune*, un filtro que hace modificaciones en la voz lo cual, a decir de Bravo (2018), permite la creación de música a jóvenes que sin estas herramientas no se habrían animado a hacerlo. El trap se caracteriza por “(...) la exacerbación de posturas consumistas: consumo de drogas, pero también de ropa, marcas exclusivas, de internet, de

música, de imágenes y de cuerpos” (Bravo, 2018, p. 1403). Para el caso de los hombres, el acceso inmediato a la riqueza deseada se puede obtener mediante la venta de drogas o el robo, y en el caso de las mujeres, a través de la seducción o el sexo. El autor también menciona que la narrativa de este género musical no genera proyectos colectivos de denuncia o resistencia, ya que parece refrendar únicamente las premisas de vivir intensamente, consumir y hacerse rico.

Al preguntar por los gustos de las niñas y los niños, principalmente los niños mencionan su gusto por el rap, o incluso por hacer rimas en el caso de un niño de quinto grado y otro de sexto grado (R. taller 5°, 9122022; R. taller 6°, 14102022). Asimismo, un par de ellos comentó admirar a músicos de este género, así como de exponentes de trap. Por lo que intuimos que hay una escucha y un gusto de esta música seguida por esta tensión entre las versiones *underground* y *mainstream*. Al respecto, no pudimos ahondar más por el sentido que asignan sobre los exponentes que mencionaron y al contenido de su música.

En otra sesión, un niño de sexto durante el receso me enseñó la foto del fondo de pantalla de su celular, era Natanael Cano, me dijo que le gustaba mucho su música y también la de Peso Pluma, “*¡puro corrido tumbado, Paty!*,” lo dijo con voz fuerte y con tono de orgullo (NC, 17052023). Ambos son cantantes de corridos tumbados y de corridos bélicos y tienen 23 y 24 años de edad, respectivamente. Si bien no fue la mayoría de los niños que habla del gusto por esta música, es importante mencionar que el éxito y admiración que estos cantantes han generado entre los jóvenes mexicanos (e incluso a nivel internacional), también es compartido por algunos niños de la escuela. Por lo que es importante referir brevemente a algunas de las características de estos géneros musicales.

Este tipo de corridos surgen aproximadamente en la segunda década del siglo XXI. Tanto los corridos tumbados como los corridos bélicos

(...) exaltan el consumo, el dispendio, las violencias, los desenlaces de la vida (logrados y fallidos), la exaltación inspirada en las drogas o el alcohol, las mujeres como trofeos que refrendan el orden patriarcal y autos fetiche. (...) poseen temáticas y atuendos que rinden culto banal a las marcas famosas acompañadas de onerosos accesorios y se conforman desde un presentismo vacuo. (Valenzuela, 2024, “Peso Pluma y la queso”, párrafo 2)

Por su parte, los corridos bélicos narran los enfrentamientos entre grupos armados, entre ellos mismos y en contra de las fuerzas armadas del gobierno, refiriendo explícitamente a la violencia y personajes del narcotráfico. A decir de Valenzuela (2024), el éxito de estos géneros se debe en parte a su distribución masiva a través de internet en plataformas como *YouTube*, *Tik Tok*, *Facebook*, *Instragram* entre otras; y también debido a que reflejan las aspiraciones frustradas de millones de jóvenes que, mediante esta música y su performance, imaginan el acceso a un estilo y nivel de vida inaccesibles para la mayoría de la población mexicana.

Dentro de su estética, algunos exponentes de este género continúan con un estilo de vestimenta norteño (botas, tejana, mezclilla), incorporan atuendos militares como pasamontañas y pecheras, además adoptan el uso de gorras, como influencia del género del rap y el trap. Asimismo, acogen el uso de ropa deportiva de marcas lujosas y accesorios de oro, piedras preciosas y diamantes; como lo menciona Valenzuela (2024), en algunos de estos cantantes hay una *desvaquerización* del corrido, y las letras de esta música hablan más de la admiración por los *narcojuniors*, mostrando una mayor urgencia por resaltar en la riqueza urbana, más que salir de la pobreza del campo (Balderas,2023).

Ante distintas críticas y controversias que ha originado este género de música y los contenidos que relatan sus exponentes De la Cerda (2024) menciona que es necesario escuchar las voces de los jóvenes que le cantan al narco, ya que son una generación que ha crecido en medio de esta guerra contra el narcotráfico y en el fracaso del Estado para garantizar derechos sociales y de seguridad pública a su población. Así, Ramírez (2024, “Prólogo”, párrafo 5) sostiene que dicha expresión cultural es producto de estas condiciones sociales, es decir, “(...) primero hubo narcotráfico y luego corridos de narcotráfico; primero hubo violencia y luego corridos bélicos.”

Ante esto, Valenzuela (2024) identifica a las conciencias incómodas que adoptan posturas de escándalo, rechazo y peticiones de prohibir esta música, y que en el fondo la molestia obedecería a que estos jóvenes no permanecen invisibles, sino que cantan de manera explícita y evidente sobre los personajes que admiran (algunos de ellos integrantes del narcotráfico), sobre la vida y la muerte, sobre las posibilidades de acceder al consumismo del sistema neoliberal, aún con los riesgos que esto implique. En este sentido, el mismo autor sostiene que las subjetividades de estos jóvenes se inscriben en un presentismo que permite

comprender la identificación con los corridos béticos y tumbados, ya que éstos hablan de realidades próximas a sus vidas en el barrio, sobre experiencias con el narcomundo, donde probablemente familiares o amigos cercanos tengan una participación directa. De ahí que puedan sentirse más cercanos a ellos que a personajes como políticos o empresarios.

En suma, es importante comprender los entornos en los que surgen estos géneros musicales, donde el internet y las redes socio-digitales permiten la circulación y acceso a distintos contenidos, siendo la música uno de éstos. Asimismo, es necesario reconocer que ante una pandemia, casi por dos años las niñas y los niños destinaron gran parte de su tiempo en participar de estas redes y contenidos, y en acceder a temas y tendencias internacionales, en este caso, referentes a la música. Igualmente, como lo menciona Ramírez (2024) no debemos subestimar la capacidad que tienen de resignificar los contenidos que escuchan, ya sea a su contexto y a sus realidades. Ya que, en el caso de los corridos tumbados y béticos (al igual que con los videojuegos), el simple hecho de escucharlos no quiere decir que las y los jóvenes se enlistarán automáticamente en las filas del narcotráfico o realizarán actividades violentas.

En el caso de los grupos con los que trabajamos podríamos decir que, aunque fueron pocos quienes mencionaron el gusto por esta música, fueron más los varones quienes hicieron esta referencia, y solamente una mujer en el caso del rap. Sin embargo, no hubo oportunidad de ahondar más con las niñas en sus gustos musicales ni en el sentido que asignan tanto las niñas como los niños, al gusto que tienen sobre esta música, sus contenidos y sus exponentes.

De ahí que es necesario abrir espacios de escucha y estar dispuestas a ser interpeladas ante la falta de referentes identitarios que existen para las niñas, niños y jóvenes actualmente (Reguillo, 2012) y frente la falta de oportunidades reales de movilidad social, a través del estudio y la formación escolar. Como lo menciona De la Cerdá (2024), a ciertos sectores sociales pareciera que les molestan más estas expresiones musicales que la propia situación de violencia y precariedad en la que viven miles de jóvenes en el país. Por tanto, un diálogo intergeneracional que deje a un lado posiciones morales y prohibicionistas ante el miedo y desconocimiento de los fenómenos sociales, podría servir para comprender el sentido que esta música tiene y para plantear a su vez, los puntos de vista propios sobre estos contenidos que exaltan la violencia y el consumismo.

Por otra parte, en este grupo también mencionaron que admiran a distintos *influencers*, *youtubers*⁴⁵ y *streamers*.⁴⁶ En este caso al que más refieren es a Spreen, un *youtuber* argentino que sube contenidos sobre videojuegos. Aquí destacamos que dentro de los juegos más mencionados se encuentran los videojuegos, donde pareciera que no sólo destinan tiempo a jugarlos, sino también a ver personajes en las redes que dan consejos y sugerencias de cómo jugarlos. De las otras personas mencionadas también suben contenidos sobre videojuegos, retos, parodias, sketches y *gameplays*.⁴⁷ Admiran a estos personajes porque les gusta el contenido que suben, los hacen reír y les hacen pasar un buen rato. Resalta el hecho de que estos personajes ganan mucho dinero al ser patrocinados por diferentes marcas y son muy jóvenes, la mayoría tiene entre 20 y 25 años, y el más grande tiene 33. Al respecto, algunos niños comentaron lo siguiente sobre las personas que admiran: “*Spreen: me gusta su contenido es stremer(sic) y yutuber (sic). También Quackity es yutuber (sic) y habla 2 idiomas.*” (Niño 6°. Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”). “*Alechiman (...) Roxicake (...) porque me asen (sic) reir(sic) y pasar un buen rato.*” (Niño 6°. Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”).

En este sentido, es importante mencionar que ser *streamer* es una actividad de ocupación que puede ser altamente atractiva para las generaciones jóvenes de inicios del siglo XXI. Como lo señala Cerón (2018, pp.277-278):

Quienes se enfrentan al desempleo en la sociedad informatizada, que prioriza una capacitación superior en comparación con las generaciones anteriores, al tiempo que ofrece puestos de trabajo con baja remuneración o dosis de precariedad, buscan alternativas de ocupación en espacios a su alcance; uno de ellos se encuentra en el ciberespacio, que permite al usuario que así lo deseé, crear contenidos y ofrecer insumos de consumo cultural dentro de una economía creativa como uno de los resultados de esta actividad (...)

Por lo que, sin que ellas o ellos mencionaran que se quieren dedicar a ser *influencers* o *streamers* en un futuro, es relevante la admiración que existe hacia estos personajes que han logrado una actividad económica altamente redituable a través de las redes socio-

⁴⁵ Usuarios que transmiten contenidos a través de la plataforma de *Youtube*. Estos contenidos pueden ser grabados y posteriormente subidos a sus canales.

⁴⁶ Usuarios que transmiten contenidos en directo a través de las redes socio-digitales.

⁴⁷ Grabaciones de un videojuego que está siendo jugado por una persona.

digitales mediante jugar videojuegos, contar historias de su vida cotidiana hacer retos virales; por lo que ser *streamer* se ha convertido en una actividad de trabajo deseable, incluso para las personas adultas. En el grupo de sexto grado donde preguntamos por los personajes que admiraron, en su mayoría fueron los niños quienes hablaron de estos *streamers* sin embargo, en otras ocasiones del taller, las niñas y los niños hicieron referencia a estos personajes.

Sin pretender sobre interpretar la información en términos de que sea una persona que admiren, rescatamos la mención que hicieron niñas y niños de cuarto grado en otra actividad sobre la *influencer* mexicana Domelipa. La joven de 22 años cuenta con 72 millones de seguidores en TikTok, es patrocinada por distintas marcas y las principales actividades que realiza en sus videos son subir fotografías de ella, dar consejos de moda y belleza y hacer videos de bailes virales o de sus viajes a distintos países. En una entrevista ella comentó que comenzó a grabar videos por el tiempo libre que tenía después de asistir a clases.

“Mi mamá tenía un espejo que era de esos que tienen zoom y luces y comencé a usarlo para poner allí mi celular y empecé a grabarme mientras esperaba a mis papás y así fue. Comencé a grabarme sin el plan de hacer lo que ahorita estoy haciendo, solo era porque no tenía nada qué hacer”. (Domelipa en El Universal, 2024)

De esta manera, coincidimos con Amaya (2019) en el hecho de que el uso de las redes socio-digitales por niñas, niños y jóvenes genera confianza y estima en el uso de una tecnología que, en ocasiones las personas adultas desconocen. Para el caso particular de Youtube, la autora menciona que, ya sea a través de la experiencia propia de las niñas y de los niños o mediante los *youtubers* que siguen, ellas y ellos reconocen que su generación es capaz de crear, de compartir ideas, de pronunciarse y de influir en otros respecto a cómo son sus vidas y sus aspiraciones futuras. Y, como lo mencionamos anteriormente, esto además de ser un pasatiempo, puede convertirse en una profesión muy rentable.

Así, consideramos que tanto el uso como el seguimiento que hacen de personajes en las redes socio-digitales, permite un reconocimiento de capacidades propias y de manejo de la información sin necesidad de las personas adultas, de poder sentirse dueños de parte de su aprendizaje sin que el dominio del saber esté exclusivamente en manos del mundo adulto. Aquí, Amaya (2019) menciona la importancia de que la escuela provea herramientas que fomenten un pensamiento crítico para filtrar la información de estas redes. Sin duda creemos que lo anterior es indispensable, tanto en la escuela como en la familia, donde será necesario

partir de una conversación que no busque aleccionar y generar de arriba- abajo los elementos a reflexionar o considerar, sino que verdaderamente reconozca el potencial que las niñas y los niños tienen frente a estas tecnologías, los recursos que han generado para cuidarse de los riesgos y en conjunto, poder analizar otros riesgos o potencialidades que ninguno de los dos sectores (mundo de los adultos y mundo de las niñas y los niños) hemos considerado.

Asimismo, hubo algunas menciones sobre personajes de caricaturas, principalmente de anime. Una niña comenta que admira a Sakura Haruno porque: “*es ficticio y es raro pero la admiro por su fortaleza y ayudar a las personas que mas (sic) quiere :3*” (Niña 6°. Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”). Otro niño comenta que admira a Goku “*es un personaje de anime que pelea contra otros enemigos y nunca se rinde por eso lo admiro y tambien (sic) su hijo HoGan.*” (Niño 6°. Cuestionario. “Personaje que más admiro y por qué”). En varias sesiones del taller vi a niñas y niños de quinto y sexto grado vestidos con alguna capa de estos personajes de anime. En la Tabla 4 tal podemos ver los personajes mencionados y las series de anime a las que pertenecen.

Tabla 4. Personajes de anime que admiraron las niñas y los niños.

Personajes	Descripción personaje	Serie de anime	Argumento de la serie
Tanjiro	Varón adolescente, protagonista de la serie, su hermana es convertida en demonio y él emprende una búsqueda para volverla humana de nuevo.	Demon Slayer o Guardianes de la Noche	Tanjiro se une a un grupo de cazadores de demonios para vengar la muerte de su familia y para lograr que su hermana vuelva a ser humana otra vez.
Inosuke	Varón adolescente, acompaña a Tanjiro en la caza de demonios.		
Sakura Haruno	Mujer joven que es integrante del Equipo de los 7. En la historia se resalta el gusto que tiene por algunos de los integrantes de este equipo y también, se habla de su crecimiento personal.	Naruto	Trata sobre la vida de un ninja adolescente, sus padres fueron asesinados por el Zorro Demonio de Nueve Colas y a partir de esto, él planea convertirse en líder de su aldea en compañía de sus amigos: el Equipo de los 7.
Goku	Protagonista de la serie, al inicio es presentado como un niño con cola de mono que realiza artes marciales, y conforme avanza la serie se revela que pertenece a una raza de guerreros extraterrestres.	Dragon Ball	Trata de la historia de Goku, un guerrero saiyajin (extraterrestre), que sigue una serie de aventuras y aprendizajes para proteger la tierra de seres malignos.
Gohan	Primer hijo de Goku, personaje secundario en la serie, es mitad saiyajin y mitad humano. También es un guerrero que practica artes marciales.		

Según Romero (2012) el *anime* refiere a los dibujos animados que proceden de Japón, mientras que el *manga* sería el equivalente a los cómics de Norteamérica, así, muchas series de anime son historias adaptadas de mangas que fueron elaborados previamente. Si bien, podría pensarse que el anime está dirigido al público infantil, esto no es así, ya que existen géneros para distintos públicos de acuerdo a las edades y las preferencias sobre las temáticas. A decir de Parada (2012) en estas series japonesas suelen encontrarse preguntas sobre los sujetos, poniendo en cuestión su existencia. Los temas abordados tratan sobre hechos históricos, novelas, libros, leyendas, historias locales, evidenciando fuertemente la carga cultural japonesa en sus tramas (Romero, 2012).

Desde los años sesenta llegan las primeras animaciones japonesas a nuestro país⁴⁸, y en la década de los noventa comienza el registro de un gran consumo de éstas por parte del público mexicano⁴⁹ (Romero, 2012; García y Gabino, 2016). Posteriormente, con el desarrollo de Internet dicho consumo por las series, su música y sus productos, creció exponencialmente. Cabe mencionar que, para el caso de Latinoamérica, y particularmente en México, tanto la televisión abierta como la televisión de paga transmitían versiones editadas de las originales, ya que sostenían que “(...) las series presentaban violencia extrema, sexo y satanismo” (Romero, 2012, p. 24).

Las niñas y el niño que mencionaron personajes de anime como personas que admiran, dan cuenta del consumo de estas series y llama la atención que quienes mencionaron son personajes que destacan por habilidades para hacer frente a dificultades, comentan que admiran su fortaleza y que nunca se rinden. Así, aunque no son personas reales, se identifican con historias que hablan de superación, por lo que lejos de centrarnos en una crítica del contenido que ven, es necesario comprender qué es lo que les gusta, y en este caso, qué elementos de estas series les hacen sentido.

Solamente una niña mencionó que ella admira a *Miraculous*, una serie animada francesa. *Miraculous* tiene el poder de la creación y la co-protagonista de la serie, Cat Noir, el poder de la destrucción, ambas protegen a la ciudad de París de diversos villanos que la acechan. Así, quienes ven dibujos animados de distintos países, dan cuenta que a través de las redes pueden acceder a contenidos de diversas partes del mundo, por lo que es evidente

⁴⁸ Series como: Astro Boy, Heidi, Candy Candy, Meteoro, entre otras.

⁴⁹ Series como: Caballeros del Zodiaco, Ranma y medio, Dragon Ball, Super Campeones, Sailor Moon, entre otras.

la conexión que tienen con las tendencias y flujos de información a nivel internacional, debido al uso de internet.

En suma, consideramos que las niñas y los niños, gracias al uso de las nuevas tecnologías, son parte del tejido de temas de interés para niñas, niños y jóvenes de otras partes del mundo. Si bien, esto puede dar cuenta de este capitalismo infantil (Bustelo, 2011) en una invitación al consumo a tempranas edades, es necesario conocer también las propias motivaciones e identificaciones de los personajes y contenidos que ven. Como lo señala Amaya (2019) esta posibilidad por medio de las redes socio-digitales para decidir qué ver, qué seguir y a quiénes escuchar, permite tener cierto control de los temas que configuran su identidad, sin la necesidad de acudir a las personas adultas, o sin la necesidad de que el mundo adulto sea el único referente sobre lo que ellas y ellos quieren ser. Y siguiendo a la autora, será necesario acompañarnos, niñas, niños y personas adultas, en diálogos reflexivos que permitan cuestionar los usos y sentidos que todas y todos damos a las nuevas tecnologías.

3.3. La vibra, el ruido, la contaminación y los rateros: lo que no les gusta a las niñas y los niños de sus casas, la escuela, el lugar en donde viven y de su país.

Para tener un acercamiento a las percepciones de las niñas y los niños sobre sus espacios cotidianos de vida indagamos sobre aquello que no les gusta de dichos espacios. Como lo señalamos anteriormente, la identidad está compuesta por una dimensión emocional que incluye motivaciones, esperanzas y gustos, y también aquello que disgusta. Asimismo, lo que se narra sobre las propias condiciones de las personas da cuenta de lo que se valora como justo, injusto, lo bueno y lo deseable (Ruiz y Prada, 2012). En este sentido, consideramos que preguntar por lo que no les gusta permite conocer aquello que les incomoda, que les molesta o que consideran como un problema, lo que en principio implica hacer un reconocimiento del propio contexto y una opinión sobre el mundo que les rodea. En este sentido trabajamos con grupos de cuarto, quinto y sexto, preguntas abiertas en un cuestionario más amplio (Ver Anexo 2.3 y 3-Cuestionario 1); sobre aquello que no les gusta de su casa, de su escuela, del lugar en donde viven y de su país.

Sobre lo que no les gusta de su casa, el mayor número de menciones es sobre la infraestructura: su tamaño es chico, no les gusta el baño, las mascotas que habitan ahí, o el ruido al interior de la casa en general. En menor medida mencionan que no les gustan las

relaciones al interior de la casa, y destaca el hecho de que el mayor número de menciones refiere a las niñas que dicen que no les gusta estar en su casa, que no pueden estar solas, que no les gusta el ambiente, las peleas o la *vibra*. De lo anterior, consideramos que esto podría estar vinculado con el hecho de que, según los roles estereotipados de género, las mujeres se encuentran más en contacto con la dimensión emocional en las relaciones. Asimismo, estas menciones referidas por las niñas podrían guardar relación con el hecho de que quienes viven mayores situaciones de violencia familiar, como lo mencionamos en el Capítulo 2, son las niñas.

Sobre la escuela, lo que menos les gusta son elementos de la infraestructura: que no tiene juegos, refieren en repetidas ocasiones a los bebederos y los niños en particular, a que no les gustan los baños. Niñas y niños mencionan que no les gusta que no esté abierta la cooperativa⁵⁰ y que el receso dure poco tiempo. Esto último podría referir a la necesidad de mayo tiempo para jugar e interactuar entre ellas y ellos en el espacio escolar. Por otra parte, las niñas se centraron más en elementos de las relaciones al interior de la escuela como mencionar que no les gusta que los niños se peleen, griten mucho, que sean groseros o desordenados, y una niña de sexto refiere a que no le gusta la escuela porque “*se siente mal*”. Dos niños de cuarto y dos de sexto mencionan que no les gustan elementos de la dinámica académica como hacer tarea, la clase de español o hacer trabajos en equipo, las niñas no mencionaron nada al respecto.

De esto, es relevante analizar la presencia del machismo invisible en el espacio escolar. Díaz (2022) retoma los planteamientos sobre los micromachismos de Luis Bonino los cuales son acciones realizadas por varones, que son casi imperceptibles y que suceden en la vida cotidiana atentando contra la autonomía femenina y su vez, recupera de Marina Castañeda el término de *machismo invisible* para referir a las mismas acciones extendiendo el análisis en cualquier tipo de interacción social y no sólo para analizar las relaciones de parejas heteronormadas. Por lo tanto, Díaz (2022) plantea que estas acciones pueden suceder en el ámbito escolar retomando los tipos de micromachismos propuestos por Bonino⁵¹ para analizar su incidencia en el ambiente universitario. Así, retomamos el tipo de *micromachismo*

⁵⁰ En las fechas en que hicimos esta actividad todavía estaba cerrada la cooperativa como una de las medidas para evitar contagios por Covid-19.

⁵¹ Él refiere a los micromachismos utilitarios, encubiertos, de crisis y coercitivos.

utilitario para referir a la delegación de tareas y de responsabilidad de las actividades académicas en las niñas.

En algunas sesiones donde realizaron trabajos en equipo, destacó que la mayoría de las niñas eran quienes apuntaban las ideas en el rotafolio u organizaban al equipo para realizar la actividad, mientras que los niños platicaban, jugaban, o saltaban (R. taller 4° Y 6°, 7042022). Incluso en una actividad con el grupo de sexto grado, los varones dedicaban el tiempo a estar platicando de otros temas y al finalizar la actividad, se apresuraban a escribir algo para referir a que habían trabajado (R. taller 6°, 2122022).

Sobre el lugar en donde viven coinciden en que no les gusta que haya muchos carros o tráfico, que esté contaminado o haya mucha basura. Al respecto, complementé esta información con lo que comenta una niña de cuarto grado en una de las sesiones del taller, donde el paso de los carros a gran velocidad representa un riesgo para ellos o para animales que transitan por la zona donde viven.

“En mi colonia, por ejemplo, pasan los coches muy rápido y como hay gatitos, perros y la gente, tan siquiera los niños que juegan, pues los pueden atropellar porque pasan como en carretera, van bien rápido, y luego las motos están peor. (R. taller virtual 4°, 13072022).

De este espacio, mencionaron en menor medida las relaciones con los vecinos, y lo que más refirieron fue al ruido, que no son amables y una niña mencionó a “*las chismosas*” (Niña 5°, Cuestionario 1). Solamente un niño de cuarto menciona que hay muchos asaltos en su colonia, y dos niñas de sexto hablan sobre la inseguridad de sus colonias: “*puede ser un poco peligrosa*”, “*no me siento segura*” (Cuestionario 1).

Gülgönen y Corona (2019) plantean que la inseguridad y la prioridad que se le ha dado a los automóviles en las ciudades, ha generado que el espacio público se convierta en un espacio hostil para las niñas y los niños en México. Como lo refieren las autoras, y las docentes de la escuela, las personas que hoy somos adultas teníamos antes mayor posibilidad de salir a jugar a la calle, socializar y tener espacios seguros sin la vigilancia constante de las madres y los padres. Así, este espacio posibilitaba un lugar de interacción entre pares y la vivencia de relaciones distintas a la vida familiar.

Más que estar insertos en la ciudad, los niños pasan de un lugar cerrado a otro, acompañados por adultos, en una ciudad-archipiélago (...) con la cual establecen una

relación basada en el miedo, en la dicotomía conocido/desconocido y en el consumo (...) (Gülgönen y Corona, 2019, p. 7)

A decir de las mismas autoras, la exclusión de niñas y niños del espacio público imposibilita la participación en espacios compartidos no sólo para el juego, sino en la posibilidad de tener derecho a la ciudad y de incidir en crear los espacios públicos como espacios comunes para ellas y ellos. Por lo que en el caso de las niñas y los niños con quienes trabajamos observamos la tendencia de ver el espacio público, la calle y los lugares donde viven como espacios inseguros y como veremos más adelante, la percepción de inseguridad será mayor en el caso de las niñas.

Respecto a lo que no les gusta de su país, las niñas y los niños de todos los grupos coinciden en mencionar los temas de violencia e inseguridad que se viven en México, refieren a que hay peligro, *rateros*, mencionan que hay robos y una niña de sexto refiere a “*la gente que mata*” (Cuestionario 1). En menor medida comentan que no les gusta la contaminación del ambiente y la discriminación. Asimismo, hacen menciones a que no les gusta que haya corrupción. Solamente dos niñas de sexto dijeron que no les gustan las autoridades del país, una refirió al presidente y otra al gobernador. Cabe resaltar que sólo los niños de quinto y sexto grado mencionaron al narcotráfico: “*el narcotráfico excesivo*” (Niño 6°, Cuestionario 1). En otra actividad realizada posteriormente sobre platicar a través de imágenes, al enseñarles una fotografía sobre personajes ligados al narcotráfico como el Chapo Guzmán y Jesús Malverde, solo un par de niños de sexto grado reconocieron a ambos personajes (R. taller 6°, 11112022).

Sobre esto, las niñas y los niños no viven en espacios a- políticos (Kallio y Häkli, 2011a) lo que significa que no son ajenos a las relaciones de poder en las distintas interacciones sociales de las que toman parte, asimismo, conocen situaciones y problemáticas sociales que aquejan a sus familias, a sus comunidades o a su país, como es el caso de la violencia y la inseguridad en México, desatada principalmente por grupos del crimen organizado, como es el narcotráfico.

De lo anterior, consideramos que este cuestionario nos permitió aproximarnos a cuestiones que no les agradan y que podrían cambiarse de los espacios cotidianos que habitan las niñas y los niños. Sobre los elementos de infraestructura que mencionan sobre sus casas y escuelas, habría que indagar más en qué medida limitan o dificultan el desarrollo de sus

actividades cotidianas. Llama la atención las menciones que hacen las niñas sobre elementos de las relaciones en estos espacios, como el desagrado por las peleas o las groserías, no obstante, por el tipo de actividad que representa el cuestionario no logramos ahondar si ellas se ven directamente afectadas en estos eventos, aunque consideramos que en cierto grado sí lo son, ya que decidieron mencionarlo.

Por último, las niñas y los niños en general refieren a la situación de violencia e inseguridad en el país, fueron los temas que más mencionaron en la actividad, por lo que no son ajenos a las noticias o las implicaciones prácticas que estos eventos tienen en su vida cotidiana, como es no poder salir o transitar solos debido a dicha situación de inseguridad.

3.3.1 Hacer mandados, las tareas y la inseguridad: lo que no les gusta a las niñas y a los niños.

En la misma actividad sobre dibujar lo que les gusta de ser niñas y de ser niños, les pedí que dibujaran también lo que *no* les gusta de ser niñas y de ser niños (Ver Anexo 2.2), sin especificar algún espacio en concreto de su vida cotidiana. Al igual que con los dibujos y escritos sobre lo que les gusta, esta actividad nos permite conocer problemáticas y situaciones que debido a la edad que tienen, y en algunos casos por su condición de género, les puede colocar en desventaja frente a otros grupos sociales (Ver Imágenes 11 y 12).

lo que me gusta de ser niño

que me compran cosas
que me hagan de comer
que me den dinero



lo que no me gusta de ser niño

que me digan que hacer
hacer mandados
cuando no me dejan salir
me quiten el celular



Imagen 11 Dibujo de niño sexto grado. *Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.*

Algo en común que no les gusta a las niñas y a los niños son los regaños, las restricciones y las órdenes que reciben, principalmente por parte de las personas adultas en el ámbito doméstico ya que, platicando, comentaban sobre los regaños de sus papás, mamás u otros familiares. En su mayoría comentan que no les gusta que los regañen. En una de las sesiones mencionaron:

Niña: “que no nos regañen tan gacho.”

Paty: “Si no es tan gacho, cómo les gustaría que les dijeran.”

Niña: “Pues algo tranqui, es que luego te gritan bien feo.”

(R. taller 6°, 15062022).

En este punto resalta que sólo 3 niños (1 niño y dos niñas) mencionaron que no les gusta que les peguen, y refirieron específicamente a que esto sucedía en el espacio doméstico.

A (niña) no le gusta que le peguen. Le pregunté quién le pega y dijo que a todos les pegan. Cuando pregunto por qué, dijo que por no hacer la tarea. Cuando pregunté quiénes les pegan, ya no me siguió contando. (R. taller 4°, 26052022).

De esto podemos considerar que fueron pocas menciones sobre el tema de que les peguen en sus casas o en la escuela, tal vez no hubo más referencia al respecto porque es algo que ocurre con poca frecuencia o porque no sintieron la confianza de comentarlo. Respecto

a que las niñas mencionaran más el tema, podría estar relacionado con la tendencia, a nivel nacional y estatal, de que las niñas sufren mayor violencia familiar que los varones.

De las actividades que no les gusta hacer, en su mayoría mencionaron que la tarea. En una actividad con un grupo de sexto coincidieron en este punto ya que, a la mayoría del grupo no les gusta hacer la tarea y comentaron “*porque me da ueva(sic)*”, “*me duele la cabeza*,” “*me estresa mucho*” (R. taller 6°, 14102022). Consideramos que este punto es importante, ya que si bien la escuela es planteada como un espacio que les gusta, en este caso la tarea es referida como una de las actividades que menos les gusta hacer. Esto representa cuestionamientos sobre el sentido que tienen los contenidos académicos para ellas y ellos, y es también una oportunidad para pensar estos trabajos a realizar fuera del horario académico, como posibilidades de reforzar su aprendizaje y a la vez, de construir contenidos y actividades sean significativos para las y los estudiantes.

Tampoco les gusta hacer actividades de limpieza en su casa. Los niños mencionan que no les gusta hacer *mandados*, que los manden a las tortillas. Un niño de sexto menciona: “*no me gusta ir a la tienda porque luego ando paya(sic) y para aca(sic)*” (Niño 6°. Cuestionario. “Lo que menos te gusta hacer y por qué.”) Resalta el hecho de que sólo las niñas mencionan que no les gusta que las pongan a cuidar a sus hermanos. “*Lo que no me gusta de ser niña es que me ponen a cuidar a mis hermanos*” (Niña 4°. Actividad. “Lo que no me gusta de ser niña”). Si bien a los niños no les gusta hacer encargos, estos implican hacer cosas fuera de casa. Mientras que las niñas hablan más de actividades de tareas al interior del hogar, además de tener que ayudar a cuidar de sus hermanas o hermanos, actividad que pareciera no ser asignada a los varones.

De lo anterior, es importante considerar la posibilidad de agencia que pueden ver las niñas ante estas tareas de cuidado y no interpretarlo como prácticas que devengan automáticamente en dinámicas de opresión o de reforzamiento de roles estereotipados de género (Fatyass y Llobet, 2023). Ya que, sin naturalizar ni romantizar estas actividades, pueden existir lógicas de movilización de recursos, acceso a conocimientos y prácticas que ellas asignen como valiosas. Sin embargo, esto es algo en lo que no pudimos profundizar ni indagar más en este taller.

Respecto a la percepción que tienen sobre ellas y ellos mismos, agrupamos menciones que tienen que ver sobre lo que no les gusta de ellos, ya sea de cómo se ven, cómo se arreglan

o cosas que ellos hacen. Llama la atención que, en su mayoría, las niñas refirieron a este ámbito. Dijeron que no les gusta usar vestidos o peinarse, no les gusta cómo bailan, cómo se visten, o cómo se peinan, no les gusta ser inseguras, o ser chaparritas, una niña comentó que no le gusta su cuerpo. Destaca aquí el peso que tiene en ellas que sus papás o mamás les digan cómo debe ser su apariencia física, y en el caso de las niñas que no puedan elegir cómo usar su cabello.

"Lo que no me gusta de ser niña es el pelo que pesa, pero te gusta tu pelo, pero te duele la cavesa(sic) mucho y que tu mama(sic) no te deja cortarte el pelo porque ha(sic) ellas les gusta nuestro pelo" (Niña 5°. Actividad. "Lo que no me gusta de ser niña").

Como lo menciona Simonetti (2020) los estereotipos de género circulan en los entramados sociales, en la vida cotidiana como puede ser el espacio familiar, incidiendo en las identidades de las niñas y los niños. Así, se definen y delimitan las posibilidades de ser, de hacer, de decidir y de esperar de la vida. En el caso de los grupos con los que trabajamos, el trabajo doméstico y el cuidado de los otros sigue siendo asignado a las mujeres, y debido a situaciones de inseguridad y de violencia en el país, el espacio público es un espacio de gran peligro para las niñas.

Igualmente, en este caso las niñas están más relacionadas con temas del cuidado de su apariencia física y de una cierta estética donde las mujeres deben llevar el cabello largo y arreglado. Lo anterior, corresponde a prácticas y preocupaciones propias de la feminidad normativa establecida por el patriarcado, en la preocupación permanente por parte de las mujeres por agradar, ser deseables y agradables a los varones (Verchili,2008).

No obstante, algunas de sus expresiones apuntan a la reflexión sobre los roles de género y de poder hacer cosas distintas a lo establecido tradicionalmente para cada rol, un niño de quinto grado comentó que no le gusta no poder pintarse las uñas, porque es hombre. Una niña de quinto dijo: "*no me gusta que algunos niños a veces no nos dejen jugar fut porque es para niños*" (Actividad. "Lo que no me gusta de ser niña"). Y una niña de sexto mencionó que no le gusta que "*(...) algunas personas tienen pensamientos machistas, como que debemos ser amas de casa y embarazarnos*" (Actividad. "Lo que no me gusta de ser niña"). De esto encontramos lugares desde los cuales enuncian un desagrado por su condición

de género, referida principalmente a limitar acciones o posibilidades en tanto son mujeres, o varones que quisieran hacer cosas que han sido asignadas sólo para mujeres.

Sobre asumir una posición acerca de los roles de género, una niña de sexto menciona que no le gusta depilarse, ella escribe: “*depilarme sé que no es obligatorio pero a mi (sic) no me gusta como(sic) se ven*” (Actividad. “Lo que no me gusta de ser niña”). Este es un ejemplo de posicionamiento frente a los estereotipos de género, ya que ella ha asumido una postura de que es opcional depilarse, pero personalmente ha decidido que a ella le gusta hacerlo. Así, pareciera que no es una imposición la práctica corporal de retirarse el vello de las piernas, sino algo que ella ha elegido.

Al respecto, consideramos que hay más referencias por parte de las niñas sobre hablar de lo que les desagrada en cuanto a ser mujeres o sobre las críticas que existen hacia los roles que les han sido asignados, menciones que casi no vimos por parte de sus compañeros varones. Esto podría deberse al avance de los movimientos feministas en la exigencia y por el cumplimiento de los derechos de las mujeres, cuestiones que se han visto traducidas desde ámbitos como el legal⁵² y que ellas pueden dar cuenta en su vida cotidiana a través de las noticias y contenidos en redes socio-digitales sobre las protestas feministas, desde la primera década del siglo XXI. En algunas sesiones del taller ellas dibujaron símbolos de la mujer en las cartulinas mientras realizaban actividades (R. taller 4°, 14062022), y en propuestas concretas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas, refieren a los derechos que ellas tienen por el hecho de ser mujeres (R. taller 6|, 15062022).

Asimismo, consideramos que hay menor mención por parte de los varones debido a la resistencia que han tenido los hombres para replantear privilegios y mandatos de una masculinidad hegemónica que busca subordinar a las mujeres y todo lo que es considerado femenino. Como mencionamos anteriormente, en distintas sesiones del taller hubo referencias hacia las disidencias sexo-genéricas como objeto de burla.

En un grupo, alguien dijo en tono de burla que alguien “andaba de gay”, les digo que qué es eso, alguien dice “andar joteando”, “haciendo sonido raro” y hacen una

⁵² Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), las reformas a esta Ley General con la llamada *Ley Olímpia* (2018) sobre la violencia digital contra las mujeres, la creación del Registro Nacional de Obligaciones Alimentarias (2023) que implica diversas restricciones para deudores de pensiones alimentarias, entre otros cambios en la legislación.

voz aguda. Les digo que las mujeres tenemos sonido agudo de voz, que qué tiene eso de malo y ya no me responden nada. (R. taller 6°, 2122022)

Aunque fueron pocas menciones tres niños dijeron que por su edad no pueden opinar, no tienen derechos o no pueden ayudar. De lo anterior dijeron que no les gusta: “(...) no poder opinar en la platica(sic) de grandes” (Niño 5°) “- No podemos hacer nada por el mundo. – No tenemos tanta inteligencia.” (Niño 5°), “No tener ningún derecho” (Niño 6°). Asimismo, una niña dijo que no le gusta no poder tomar decisiones: “no poder tomar decisiones propias, no poder ver o jugar lo que quiero, no ganar dinero, no poder elegir mi ropa a la hora de ir a comprar, todo lo demás” (Niña 6°).

Así, encontramos algunas referencias sobre las ideas que tienen de sí mismos las niñas y los niños, como personas subordinadas a los mundos adultos ya que no pueden opinar sobre los temas de los grandes y así intuimos que, quienes toman las decisiones de lo que pueden jugar, hacer o vestir, son las personas adultas. En estos casos se expresa de manera clara cómo estos elementos de dominio adultocéntrico- en las dimensiones simbólica, material y sexual-corporal (Duarte, 2016)- delimitan el sentir y las acciones que pueden realizar en tanto personas menores de edad. Incluso, uno de ellos afirma no tener tanta inteligencia y que no puede hacer nada por el mundo, lo cual seguramente impacta en la confianza y estima que las niñas y los niños tienen de sí mismos y de sus capacidades.

En estos ejemplos encontramos de manera clara esta relación entre elementos de la identidad en relación con el mundo adulto, la niñez entendida como lo contrario a la adulterz. Así, son evidentes los efectos del adultocentrismo en la configuración de las identidades de las niñas y de los niños, este sistema de dominación

(...) delimita accesos y cierres a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. (Iribarne, 2021, p. 50)

Por otra parte, las niñas y los niños de cuarto y quinto mencionaron que no les gusta tener que dormirse temprano. Esto contrasta con lo que las niñas y niños de sexto dijeron en otra actividad, ellas y ellos duermen pocas horas principalmente porque se quedan viendo contenidos en sus celulares (R. taller 6°, 14102022).

Una de las diferencias más notables sobre lo que no les gusta, es la inseguridad que viven las niñas al salir de sus casas. Solamente dos niños mencionaron que no los dejan salir o que no pueden salir de noche, sin explicar por qué o sin referir a algún peligro en específico. Mientras que 15 niñas dijeron que no las dejan salir, que tienen miedo de salir solas y algunas especifican que no pueden salir porque las pueden robar, una niña de sexto comentó: "*pues que soy más probable ante un secuestro o violación*" (Actividad. "Lo que no me gusta de ser niña"). El riesgo de ser violentadas, incluso sexualmente, es algo que tienen muy presente a diferencia de los niños. Lo que evidencia esta situación de vulneración que viven las niñas en México, por ser mujeres y por su condición etaria (Ver Imagen 12). A su vez, consideramos la siguiente frase escrita por una niña de quinto grado como una frase que resume distintas subordinaciones que pueden vivir las niñas en México:

"- que decidan por mí (algunas veces)- que me manden- no puedo hacer muchas cosas- no me puedo proteger- no tengo dinero- no me puedo pagar mis cosas sola- no puedo andar sola en casi todas partes- no tengo muchos privilegios." (Niña 5°. Actividad. "Lo que no me gusta de ser niña")

Consideramos que lo anterior limita no sólo las posibilidades de movimiento y de acción para las niñas, sino también las condiciones que deberían tener para estar seguras en los lugares que se encuentren.



Imagen 12 Dibujo de niñ sexo grado. Lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña/o.

Al respecto, Zúñiga (2014) plantea que distintas exclusiones son escenificadas en el espacio público, ya que la interacción y encuentro de hombres y mujeres en este espacio conlleva distintos significados para unos y otras, según el contexto histórico y social en el que se encuentran.

Esas variaciones se concretan en la manera en cómo el cuerpo femenino, o más en específico su corporalidad, es presentado y percibido. En un contexto social actual, marcado por la violencia social, ya sea la que genera las desigualdades sociales agudizadas en los últimos tiempos o la que provoca el crimen organizado, sobre todo la guerra de y contra el narcotráfico, las mujeres son las primeras en experimentar la invasión y agresión de sus cuerpos, lo que pone en cuestión la máxima de que el espacio público es un lugar de y para todos. (Zúñiga, 2014, p. 79)

Anteriormente mencionamos que el espacio público se presenta como un lugar hostil para los niños en general y lo es aún más para el caso de las niñas. Zúñiga (2014) menciona que, a diferencia de las niñas, los varones desde chicos se encuentran más familiarizados con el juego y la exploración en la calle mientras que, para las niñas, la calle representa un espacio

de tránsito en el cual deben ir siempre acompañadas por alguien más. Aun así, estarán siempre sujetas a la mirada y escrutinio de los varones, quienes se asumen como dueños de este espacio público. Igualmente, las niñas y jóvenes siguen siendo educadas en el temor a los peligros de la calle (que son reales) cuando en muchos casos, también los entornos familiares son espacios donde ellas son violentadas.

En un estudio realizado por Meza (2013) en la ciudad de Querétaro con adolescentes de entre 13 y 15 años, comprobó que el 69.5% de mujeres y el 25.4% de los varones fueron víctimas de acoso en los espacios públicos. Este acoso incluye acciones como: miradas insistentes, persecuciones, amenazas físicas y verbales, humillaciones, manoseos, pellizcar partes íntimas, nalgadas, robos. Todos estos hechos fueron percibidos con una connotación negativa y en el caso de las mujeres, el acoso es principalmente de tipo sexual.

De esta investigación destacan los sentimientos experimentados por las mujeres donde priman el miedo, la inseguridad y el enojo. También resalta la edad en que reportan haber sido víctimas de estas violencias, los 6 años de edad. Así, es importante atender a los efectos del acoso en las vidas de las niñas, donde existen alteraciones sobre la percepción de sí mismas, presentándose un sentido de inferioridad, baja auto-eficacia y baja autoestima (Meza, 2013); elementos que sin duda impactan en su subjetividad, en lo que pueden y lo que no pueden hacer en sus vidas cotidianas.

En conclusión, aquello que no les gusta a las niñas y a los niños forma parte de lo que les identifica. En este caso, los elementos más evidentes tienen que ver con el género y su edad. Sobre aquello que no les gusta en sus casas, es necesario reflexionar sobre las posibilidades de incidir más en este espacio, por ejemplo, en la colaboración que puede haber de las labores de cuidado y limpieza, desde un reparto equitativo entre varones y mujeres. Ya que, si bien es evidente que las niñas demuestran capacidad de cuidar de otros, esto es visto como una imposición por parte de las personas adultas y como algo que a ellas no les gusta. De igual manera, sobre la convivencia familiar es relevante indagar en los acuerdos en común y en diálogos posibles al interior de la familia en hogares donde parece que hay poco tiempo para el contacto y la comunicación.

Asimismo, sobre las tareas escolares se podrían repensar los contenidos asignados para construir en conjunto temas y actividades que sean cercanos o que ellas y ellos vean necesarios para su formación. Consideramos que esto es importante ya que, en este caso, las

niñas y los niños consideran la escuela como un espacio en el que les gusta estar y asistir, por lo que es un lugar de aprendizaje y socialización significativo para ellos.

Respecto a la situación de inseguridad que se vive de manera general en el país, y que en este caso es más evidente para las niñas, esto afecta de manera particular sus posibilidades de salir y de encontrarse con otros en los espacios públicos, así como tener una movilidad libre de riesgos y de miedo. Por lo que reflexionar sobre estos temas requiere de voluntad por parte de las personas adultas para escuchar sus necesidades y desagrados, cuestionar el propio adultocentrismo que podría estar perpetrando estas situaciones y ampliar el análisis hacia otras subordinaciones más allá de la edad, como es el género, para atender a las problemáticas específicas que viven las niñas.

3.4 ¿Cómo vemos a los otros? Relación de las niñas y los niños con las personas adultas

Desde una visión relacional de las niñeces es importante recuperar cómo perciben ellas y ellos la mayoría de edad y a las personas adultas ya que, la percepción que tienen de esto incide también en la construcción de sus propias identidades. En los dibujos sobre lo que les gusta de ser niños y de ser niñas hubo menciones frecuentes en los grupos de quinto y sexto, sobre el agrado por el cuidado y la provisión de las personas adultas, específicamente de sus padres y madres. Por lo que esto nos permitió conocer algunos aspectos de sus percepciones sobre las personas adultas y de lo que valoran de ellas y ellos mismos en tanto su condición de edad.

“Lo que me gusta de ser niño es que nos cuidan y nos protegen en la casa” (Niño 5°, Actividad. “Lo que me gusta de ser niño”). Resaltan actividades de provisión como el hecho de que les compren cosas que les gustan o que les compren ropa, que les lleven de viaje, que les hagan fiestas de cumpleaños. También comentaron que les gusta que les hagan de comer. Sobre todo, las niñas y los niños de sexto grado mencionan en repetidas ocasiones que les gusta que les den dinero, no tener que pagar nada, no tener que trabajar ni pagar impuestos. *“jugar un chingo, ver películas, salir al recreo, jugar con los panas, que me den dinero y no pagar nada”* (Niño 5°, Actividad. “Lo que me gusta de ser niño”). Tal vez el hecho de acercarse a la mayoría de edad y a una etapa donde ya podrían trabajar, les hace valorar que

en este momento de su vida no tienen que hacerlo y que, por esto, se encuentran en una mejor posición que las personas adultas.

También hay una idea de que en esta edad pueden divertirse más que las personas adultas. Comentan que las niñas y los niños tienen más energía y pueden divertirse más: "*ser mas(sic) divertido, ser mas loco, ser mas(sic) bromista*" (Niño 5°, Actividad. "Lo que me gusta de ser niño"). Así, aunque la matriz adultocéntrica menciona lo adulto como el máximo punto de llegada de desarrollo (Duarte, 2006), la adulterez conlleva atributos de seriedad, madurez, de ser poco divertidos, lo cual no es visto como algo deseable por parte de las niñas y los niños.

Por lo que considerar estos elementos de la edad como algo que les gusta de su condición de ser niñas o niños, es algo relevante y permite replantear algunas cuestiones. La primera, que esta condición etaria no supone una subordinación total por parte de las personas adultas hacia las niñas y los niños, cuestión que tendría que ser complejizada al revisar qué tanta incidencia pueden tener ellas y ellos en la provisión de sus necesidades materiales. Un segundo elemento pone en cuestión el tema del cuidado y la provisión en las niñas y los niños y para las personas adultas. Esto permite considerar la capacidad que tienen las niñas y los niños de cuidar de otros, y no pensar que esta es una actividad exclusiva de las personas adultas (Paz et al., 2023).

Asimismo, nos lleva a reflexionar sobre las tareas de cuidado y provisión que reciben y que dan las personas adultas. Ya que, debido a cuestiones estructurales y para las mujeres en particular, estas actividades pueden vivirse como situaciones de explotación y como actividades que son cansadas y gravosas para quienes las realizan, o al menos intuimos que así lo ven las niñas y los niños. Por último, estas menciones por parte de las niñas y los niños nos llevan a replantear las formas de ser personas adultas.

(...) en el contexto de sociedades capitalistas, el ser adulto como lo autoritario, rígido, no afectivo, aburrido, establecido y con sensación de haber llegado a un punto terminal, es decir negando toda dinámica y recreación de las identidades de estos sujetos. (Duarte, 2013, p. 192)

Aunque la actividad preguntaba por aquello que les gusta de ser niñas y de ser niños, consideramos que también deja ver aquello que no les gusta de las personas adultas. Por lo que es una fuerte interpelación hacia nosotras las adultas para concebir que la adulterez también

es un constructo social y que los elementos identitarios asociados a esta etapa de la vida pueden ser modificados. Como lo refiere Iribarne (2021) reconocer que las generaciones tienen un carácter performativo, simultáneo y múltiple, habla de la necesidad de cuestionar las narrativas de lo que es situado en el campo de lo identitario.

De lo anterior, Iribarne (2021) plantea que, si se habla de una infancia hegemónica tendría que hablarse también de una adultez hegemónica, que es entendida en tanto la asunción de roles de responsables, cuidadores, referentes o expertos. Sin embargo, al no considerar otros elementos como el género, la clase, la etnia o el territorio, parecería que todas las personas adultas somos iguales. Por tanto, es necesario entender que esta posición está compuesta por múltiples trayectorias identitarias que son dinámicas, conflictivas y diversas. Así, es como adhiere a la propuesta de Korczak de habitar generaciones múltiples, entendiendo al cuerpo como potencia y no agotado en su materialidad (en Iribarne, 2021).

Por otra parte, hicimos una actividad sobre qué es lo primero que harían cuando cumplieran 18 años, edad donde se cumple la mayoría de edad en México (Ver Anexos 2.5 y 13-Cuestionario 5). Lo que más mencionaron fue el trabajo: “*si puedo encontrar trabajo para ganar mi propio dinero*” (Niña 6°, Cuestionario 5). Por lo que vemos las tensiones entre el gusto de no tener que trabajar y ser provistos por sus padres y madres y la posibilidad de ganar dinero propio, esto podría señalar que ellas y ellos no tienen mayor injerencia sobre la provisión material que reciben por parte de sus padres y madres, ya que hablan de esta idea de trabajar y tener un dinero sobre el cual ellos y ellas puedan decidir. El siguiente número de menciones refiere a que aprenderían a conducir o que tendrían un carro y una moto. Ya que son actividades que están reservadas en la ley para las personas mayores de 18 años.

Después, lo más mencionado fue *viajar* y fueron en su mayoría las niñas de ambos grupos quienes quieren hacerlo, señalan países como China, Japón, Estados Unidos y la ciudad de París, en Francia. El niño que hizo la mención de viajar escribió el país de Argentina. Algunas y algunos mencionaron que quieren viajar solos o con amigas y amigos. A su vez, ocho niñas y niños hablaron sobre su vida profesional, de las niñas de quinto una quiere ser tatuadora (como su papá), otra *youtuber* y una mencionó que quiere hacer su maestría. Algunos niños mencionan que quieren empezar y terminar su carrera y dos niños de sexto comentaron: “*volverme soldado*”, “*meterme a la marina*” (Cuestionario 5). Esto resalta con lo que presentamos anteriormente sobre las personas que admirán, al respecto

mencionaron cantantes, *youtubers*, *influencers* y *streamers*; y aquí solamente una niña dijo que quería ser *youtuber*; en su futuro no aparecen estas actividades como lo que desean hacer en la mayoría de edad, más bien destacan las referencias al estudio y a otras profesiones.

Solamente tres niños hablaron de irse de su casa (una niña y dos niños). Un niño y una niña de quinto hablaron de tener novio y novia, respectivamente. Consideramos que hay pocas menciones a tener novio o novia debido a que varios niños y niñas de estos grados ya tienen relaciones como éstas actualmente. Otros niños de sexto escribieron que sacarían su credencial para votar y su licencia de manejo, ambos documentos de identificación que se tramitan en México al cumplir la mayoría de edad.

Cabe señalar que al cumplir los 18 años en México se alcanza la mayoría de edad, sin embargo, quienes tienen esa edad, siguen perteneciendo a la categoría de personas jóvenes.⁵³ En este sentido, las niñas y los niños mencionan actividades propias de las y los jóvenes cuya formación y preparación guían hacia actividades tradicionales de las personas adultas, como lo son: tener una profesión, trabajar y tener una identificación oficial. De lo anterior, no pudimos ahondar si desean esta identificación para votar y/o para acceder a espacios y consumos que están reservados para las personas que acreditan la mayoría de edad. Asimismo, destacan actividades que hablan de una mayor libertad que ellas y ellos no disponen en este momento de sus vidas, como viajar solos a otros países o conducir un automóvil.

Por otra parte, para conocer cómo ven las niñas y los niños a las personas adultas, hicimos uno cuento colectivo con un grupo de cuarto y uno de sexto donde yo iniciaba la historia contando que un día un niño o una niña de 10 años había despertado y ahora tenía 40 años, ahí paraba mi relato y continuaban ellos. Un grupo haría la historia de una mujer adulta y otro grupo, la historia de un hombre adulto. En general las niñas y los niños se reían y hacían muchas bromas durante la actividad. En todos los grupos las niñas mencionaron en repetidas ocasiones temas de engaños entre parejas, que las mujeres adultas tenían muchos hijos, y los niños mencionaban más personajes y acontecimientos fantásticos en los cuentos, como hablar de monstruos y de *aliens*. En su mayoría, los hombres adultos trabajan, se casan, son engañados y engañan a sus mujeres, abandonan sus casas, beben, fuman, juegan. Por su

⁵³ La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (1999) comprende como jóvenes a las personas entre los 12 y 29 años de edad.

parte, las mujeres adultas tienen hijos, las abandonan, se vuelven a casar, las vuelven a abandonar. A continuación, recuperamos algunos fragmentos de las historias.

Título de la historia “María y sus hijos irresponsables”

Niño: *El monstruo regresó a la casa a los niños y los cuidó por siempre.*

Niño: *Pasaron 10 años después.*

Niño: *Los hijos de sus hijos tuvieron hijos, y los hijos tuvieron hijos.*

(Pregunté qué pasó con Rosa María)

Niña: *Rosa María llega toda indignada y dice (haciendo una voz como de telenovela): “Qué haces con mis hijos, bola de pelos.” Lo agarra y se lo agarra a madrazos (gritan lxs demás), le agarra el cabello, lo tira al piso, lo patea, le hace bullying y le dice: “tu mamá se baña con tenis.” (todxs se ríen).*

Niña: *Y después se casó y voló.*

Niña: *Se hizo Tik Toker.*

Niña: *Y la Rosa María se compró unos takis.*

Niña: *Y se fue a comprar mucha ropa a Gucci*

Niña: *Cuando se casó, la engañó su esposo y llegó la amante y le dijo: “Qué estás haciendo aquí Mario Paulo Lorenzo,” y ya.*

(R. taller 6°, 19052022)

Historia sobre un adulto varón

Paty: *¿y ahora qué hacía? ¿Con quién se juntaba?*

Con los de su edad.

Paty: *¿qué hacían los de su edad?*

Niño: *platicar sentados en una silla.*

Jugar a tazos.

Y jugar ajedrez.

Dominó, actividades de su edad.

Jugar cartas

Paty: *¿Qué hacían los de su edad además de jugar, qué hacen los adultos?*

Trabajar, fumar, beber alcohol.

Jugaba baraja.

Viajaba.

Se la pasaba todo el día acostado.

Veía películas de blanco y negro.

Trabajar para que mantenga a sus hijos.

Y se fue a fumar cigarros. (se ríen)

Niño: *se casó con una mujer que era muy bonita.*

Con la de los tacos.

Niña: *Luego la mujer lo engañó, con una mujer bien fea. (todxs gritan).*

¡Con una mujer lesbiana!

Se casó con otra.

Niño: *Tuvieron hijos y fueron felices para siempre. Fin.*

(R. taller 4°, 19052022)

En estos relatos observamos que lo que más identifican del mundo adulto es trabajar y tener una familia. Aunque estas trayectorias serían diferentes para los hombres y para las mujeres. Ya que el cuidado y la responsabilidad de los hijos, seguirá siendo asociado a las mujeres, mientras que los varones adultos abandonan estas funciones, incluso son representados como aquellos que juegan, beben y disfrutan de su tiempo con amigos. Por lo que inferimos que éstas son representaciones que circulan en sus imaginarios de los que son las mujeres adultas y los hombres adultos. Esto no significa necesariamente que sea algo que ocurra en sus casas, pero sí constituyen imágenes cotidianas que pueden ver en sus entornos cercanos, en programas de entretenimiento o en las redes socio-digitales. Por lo que vemos una reproducción de los roles tradicionales de género donde las mujeres, al ser adultas una de sus mayores posibilidades es que tengan hijas e hijos, y sobre los varones, al ser adultos, probablemente formarán una familia, trabajarán para mantenerla, aunque se desentiendan del cuidado y la crianza de las y los hijos.

Por último, para ahondar un poco más en su percepción sobre la adultez, pregunté a las niñas y a los niños de quinto y sexto grado si consideraban que estaba bien que las niñas, los niños y los adultos dijeran groserías (Ver Anexo 13- Cuestionario 5). Este ejercicio tuvo la intención de conocer algunas actividades que son toleradas o justificadas en las personas adultas, pero no en las niñas y en los niños, constituyendo así actos de discriminación por edad.

(...) las discriminaciones por motivo de edad o justificadas por la (falta de) edad, suelen ser la expresión de un concepto de niñez según el cual los niños son inferiores a los adultos, teniendo un estatus más bajo y menos competencias. (...) Las justificaciones, por un lado, su particular necesidad de protección y, por otro, la supuesta necesidad de “civilizar” a los niños por medio de la educación y las reglas de conducta. (Liebel, 2013, pp. 141-142)

En su mayoría dijeron que no está bien que las niñas y los niños digan groserías, las principales razones es porque: está mal, se escuchan mal o es malo, porque es de mala educación o falta de respeto. Algunos menos dieron otras razones por las que no está bien que digan groserías yendo más allá de que sea algo bueno o malo, y considerando los efectos que puede tener el decirlas: “*no, porque pueden faltar al respeto sin darse (sic) cuenta*” (Niña 6°), “*no porque de grande pueden ser malos*” (Niña 6°), “*no, porque duelen las*

palabras" (Niño 6°). Otras y otros refirieron específicamente a que no está bien por su edad: "*no porque no tienen una edad suficiente*" (Niño 5°), "*no porque todavia(sic) son niños*" (Niño 5°), "*no porque no estamos en edad de decir eso*" (Niña 6°), "*no, son menores de edad ya cuando cumplas 18 ya*" (Niña 5°). En este último ejemplo, una niña dice que al cumplir los 18 años ya se pueden decir groserías, pero antes no. Por lo que encontramos respuestas que tal vez para ellas y ellos son las correctas de responder ya que es una persona adulta quien les interroga. No obstante, en el cotidiano de las sesiones escuché recurrentemente cómo hacían uso de groserías al hablarse entre ellos o como expresiones ante ciertas situaciones, es decir, que cotidianamente hacen uso de ellas. Con esto no quiero generalizar a todas las y los integrantes de los grupos, pero sí era algo común.

De las y los 52 niñas y niños que respondieron estas preguntas, solamente 5 dijeron que estaba bien decir groserías o que dependía de la edad: "*sí y no*" (Niña 5°), "*la verdad me da igual si dicen groserias(sic)*" (Niña 6°), "*a veces por el coraje que sentimos a veces decimos*" (Niña 6°), "*depende su edad*" (Niño 6°), "*si porque van a vivir en ellas*" (Niño 6°). Así, encontramos algunos posicionamientos que expresan su sentir respecto a la pregunta, o que son reflexiones de los casos en los que puede estar bien que niñas y niños digan groserías, o incluso, que es una forma de ir aprendiendo palabras en las cuales van a vivir cuando sean más grandes. Por lo que considero que estas respuestas fueron un poco más cercanas en cuanto a las realidades cotidianas que ellas y ellos viven.

Por otra parte, sobre si está bien que las personas adultas digan groserías, la mayoría respondió que no por las mismas razones que dieron para las niñas y los niños, que es algo que está mal, se ve y se escucha mal o es algo malo. Hubo varias menciones al hecho de que está mal porque dan un mal ejemplo y las niñas y los niños pueden escucharlas y decirlas: "*no, porque los niños les queda en la mente*" (Niña 5°), "*porque asen(sic) a sus hijos a desir(sic) groserias(sic)*" (Niña 5°), "*no esta mal porque aprenden los niños*" (Niño 5°), "*no porque eso le enseñan a sus hijos*" (Niño 6°). En estas expresiones vemos cómo identifican a las personas adultas como un ejemplo para las generaciones de menor edad y cómo sus acciones pueden ser replicadas por éstas.

En este caso, hubo un mayor número de menciones en que era correcto que dijeran groserías las personas adultas, principalmente por su edad, aunque casi siempre referían a que estaba bien si era algo que no fuese tan frecuente: "*si porque ya está bien que ellos la*

digan" (Niño 6°), "sí, por su edad" (Niño 6°), "a veces porque ya son grandes" (Niño 5°), "si porque los papas siempre dicen groserías(sic) algunos no dicen" (Niña 6°), "poquito" (Niña 5°), "debes(sic) en cuando" (Niña 5°). De esto pareciera como un hecho natural que las personas adultas pueden decir groserías, como lo señala este niño de quinto grado: "pues si(sic) porque ya son adultos" (Niño 5°). Aunque también puntualizar que debe ser algo no tan frecuente -como justificando que es correcto que las y los adultos digan groserías- puede deberse a la crítica de este supuesto dado, ya que es algo que en general parecen identificar como no deseable, tanto para las niñas y los niños como para las personas adultas.

En otras expresiones señalaron que está bien que las personas adultas digan groserías: "porque se pueden desestresar" (Niño 5°). ¿Por qué esto no podría ser considerado igual en el caso de las niñas y los niños? Llama la atención la mención de una niña que identifica que tanto en las niñas, niños y adultos no está bien que digan groserías o sólo a veces porque "igual el enojo les gana" (Niña 6°). Así, parece que ella identifica la misma situación en el caso de ambos grupos etarios.

De lo anterior, presentamos un ejemplo de discriminación por edad donde las propias niñas y niños identifican un tipo de conducta, decir groserías, como algo sancionable si ellos lo hacen, y en varios casos, algunos la identifican como una conducta tolerable para los adultos o como acciones normales. Este tipo de conductas en sí no constituyen un peligro para otras personas, tampoco infringen leyes penales, son sancionables porque son realizadas por personas menores de edad (Liebel, 2013).

(...) esta forma de vinculación desigual se ordena sobre construcciones generacionales complejas que enlazan relaciones, procedimientos y materialidades, (...) lo que les permite permanecer perceptivamente en la órbita de lo ya dado. Es decir, el valor otorgado a lo adulto como principio regente forma parte de nuestras percepciones como elemento obvio e inamovible de organización social, y si bien podemos rastrear las huellas que reafirman esta condición impregnada en nuestras prácticas cotidianas, cuando nos aproximamos a ellas, nos damos cuenta que nuestro observable es solo uno de los elementos que compone una trama difícil de deshilar. (Iribarne, 2021, p. 51)

Con este ejercicio dimos cuenta de que un comportamiento es asociado con lo "ya dado" en tanto las posiciones de edad marcan acciones esperables para los distintos grupos

etarios. Sin embargo, algunas niñas y niños reflexionaron más allá de estos mandatos, poniendo en perspectiva la situación o incluso diciendo que les da igual si ambos grupos de edad usan este tipo de lenguaje.

Asimismo, es notable que de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas⁵⁴ (ENCUP, 2012) el 82.60% de las personas entrevistas considera que en México hay discriminación por edad. En otra pregunta que realizamos a las niñas y los niños con los que trabajamos (Ver Anexo 3-Cuestionario 1), de 89 cuestionarios el 77.08% respondió que vivirá mejor que ahora cuando sean personas adultas, de lo que podemos inferir que asignan una mejor posición social para las adultas y los adultos, que para las niñeces.

Considerando más acciones y experiencias de la vida cotidiana de las niñas y los niños, es necesario que las personas adultas repensemos los roles que asumimos según nuestra posición social de acuerdo a nuestra edad. Como lo propone Iribarne (2021), esto implica la ruptura de *pactos de solidaridad adulta*⁵⁵ que imposibilitan cuestionar las prácticas y narrativas que colocan a las personas adultas como el centro de las formas de estructuración generacional.

En conclusión, dialogar con las niñas y los niños sobre lo que les gusta y lo que no les gusta, permite una aproximación a sus identidades. Aquello que les gusta constituye motivaciones y valoraciones positivas sobre sí mismos y elementos que señalan aquello que sí pueden hacer en sus vidas cotidianas. En este caso resaltan los vínculos que son significativos para ellas y ellos como son estar con sus familias y con sus amigas y amigos. De igual manera, la escuela es un espacio en el que disfrutan estar. Sobre la identidad de género, las niñas valoran ciertos aspectos asociados tradicionalmente como femeninos, como es el arreglo físico y realizar actividades como cocinar, y a los varones les gusta tener elementos como la fuerza, la rapidez y conocer sobre mecánica. Sobre la identidad generacional, reconocen el cuidado y la provisión por parte de sus padres y madres y el poder ser divertidos y jugar.

⁵⁴ La encuesta fue realizada a personas mayores de 18 años.

⁵⁵ Aunque ella no lo refiere en su texto, consideramos que hace alusión al término de *pacto patriarcal* propuesto desde los estudios feministas y la teoría de género. Si bien el pacto patriarcal implicaría la alianza y solidaridad entre varones para no perder privilegios frente a las mujeres, en el caso del pacto adulto, sería la búsqueda de no perder privilegios frente a otros grupos etarios, en este caso, frente a las niñas y los niños.

El juego fue una de las actividades que más disfrutan hacer, tanto actividades físicas y deportivas como jugar videojuegos. Sobre esto, es importante reconocer la persistencia de estas distintas modalidades. Si bien es cierto que existe una privatización del juego para las niñas y los niños, debido a la inseguridad en el espacio público y al uso de las nuevas tecnologías de información como forma de entretenimiento, ellas y ellos valoran también el juego presencial y con otras personas. Por lo que es relevante recuperar los elementos lúdicos y de creatividad presentes en cualquiera de estos tipos de juegos y las potencialidades que estas actividades tienen para las niñas y los niños.

Sobre las personas que admirán, en su mayoría son personajes que conocieron a través de las redes socio-digitales, ya sean cantantes, *influencers*, caricaturas; todas tienen en común que son figuras que a través de lo que hacen, buscan superarse y resolver dificultades. En el caso de cantantes e *influencers* destaca el hecho de que en su mayoría son personas muy jóvenes, así, niñas y niños valoran sus opiniones, cualidades y características, reconociendo en ellas y ellos modelos a seguir, no así en las personas adultas. En los casos donde estos personajes exaltan el consumo excesivo como un modelo a seguir, es indispensable reflexionar en conjunto con las niñas y los niños sobre estos ideales y sus efectos en los vínculos con las y los otros.

Por otra parte, indagar en lo que no les gusta muestra la percepción que tienen sobre su posición de sujetos respecto a lo que ellas y ellos no pueden hacer en sus vidas cotidianas. De la identidad de género, es muy marcado lo que las niñas mencionan sobre el deber que tienen en labores de cuidado y de trabajo doméstico, sobre la forma de arreglarse o vestirse, así como la imposibilidad de ocupar y transitar de manera segura el espacio público. Por lo que el miedo a ser violentadas en este espacio es una constante en sus narraciones.

Sobre la identidad generacional, mencionan que no les gustan los regaños ni la forma en que las personas adultas les llaman la atención, tampoco que no pueden decidir sobre cosas como qué ropa ponerse, qué comprar u opinar en las pláticas de las personas adultas, en un caso comentan no tener tanta inteligencia.

Sobre su escuela, no les gustan las tareas. Respecto a los lugares donde viven, señalan elementos del espacio público que les impiden hacer un uso seguro de éste, como es la violencia y la inseguridad, y el hecho de que hay muchos automóviles en las calles que, a su

vez, transitan a gran velocidad poniéndoles en riesgo. Igualmente, sobre su país no les gusta la violencia, refieren a robos y homicidios, y tampoco les gusta la contaminación.

Para finalizar, identificamos los siguientes elementos que dan cuenta de negociaciones sobre sus posiciones de sujeto, principalmente en lo que refiere al uso de las nuevas tecnologías y las redes socio-digitales, y a la posibilidad del juego y diversión debido a su condición etaria. El buen manejo que tienen de las nuevas tecnologías, les coloca en una posición de ventaja frente a muchas personas adultas quienes, en frecuentes ocasiones, les solicitan su ayuda. Igualmente, estos entornos digitales les permiten construir espacios de encuentro con otras y otros, fuera de la vista de las personas adultas, ensayando espacios de interacción y comunicación propios. Asimismo, las redes socio-digitales les permiten elegir contenidos de entretenimiento, comunicación e información sin necesidad de las personas adultas y algunas de ellas y ellos, cuentan con recursos para cuidarse de riesgos a los que están expuestos en estos espacios digitales. En el caso de videojuegos y las redes en las cuales ellas y ellos pueden incidir en los juegos o crear contenidos, el rol de *prosumidores* les coloca en un papel activo en las formas de entretenimiento de las que participan.

Valorar la provisión y cuidado de las personas adultas, así como el hecho de poder divertirse y tener tiempo de juego, es algo que perciben como ventajas frente a las personas adultas. Asimismo, algunas niñas refirieron a posicionamientos sobre su condición de género, cuestionando actividades o roles que les son asignados por el hecho de ser mujeres.

Estas posiciones y reflexiones permiten conocer las interpretaciones que hacen sobre ellos mismos y sobre sus posibilidades de acción, lo cual implica también una reflexión sobre los discursos y prácticas de las personas adultas y sobre nuestra incidencia en estas posibilidades (o imposibilidades) de acción. Por lo que estas narraciones sobre su identidad, nos llevan a cuestionar nuestras propias formas de ser personas adultas y de relacionarnos con las niñas y los niños y a plantearnos la necesidad de romper con pactos de solidaridad adulta.

Capítulo 4. Las posibilidades de las niñas y de los niños de incidir en sus vidas cotidianas.

En este trabajo sostenemos la necesidad de definiciones de la política que visibilicen las relaciones de poder en las que participan las niñas y los niños, así como las negociaciones que hacen con otros respecto a su posición como sujetos sociales (Kallio y Häkli, 2011a). Por esto que retomamos la idea de política como relación en la propuesta teórica de Arendt (en Morales, 2023). Así, planteamos una política de niñeces que atiende a las acciones públicas y organizadas en las que pueden participar las niñas y los niños, y también a la dimensión política de las relaciones que despliegan en su vida cotidiana.

En este apartado recuperamos algunos elementos para aproximarnos a la dimensión política en la vida de los niños y de las niñas, principalmente refiriendo a su posibilidad de incidir y tomar decisiones sobre temas y espacios en los que interactúan día con día. En primer lugar, retomamos las nociones que ellas y ellos asignan a los conceptos de política, participación y poder, lo que permitió interpretar la relevancia de dichos conceptos para ellos. Posteriormente, referimos a las decisiones que las niñas y los niños pueden tomar respecto a su arreglo personal, formas y contenidos de entretenimiento, labores domésticas, organización en la escuela y en los lugares en donde viven.

Después, mencionamos los elementos deseables e indeseables en la convivencia durante el taller, es decir, a los acuerdos que realizaron ellas y ellos para tener un buen trato y para estar a gusto en las sesiones de este taller. Finalmente, concluimos el apartado con las propuestas que las niñas y los niños realizaron para cambiar lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños.

Con lo anterior, realizamos una aproximación a la vida política de las niñas y los niños (Kallio y Häkli, 2011b) donde se hace evidente la configuración de sus subjetividades. Esta configuración no es un proceso estático ni unidireccional, ya que implica las interpretaciones y resistencias de las posiciones de sujeto que ellas y ellos realizan. Por lo tanto, las definiciones que tienen sobre las posibilidades de accionar en el mundo, son construidas en relación con las y los otros y desde sus propias singularidades como sujetos.

Asimismo, en esta dimensión política damos cuenta de posicionamientos y proyecciones sobre el mundo. Para Ruíz y Prada (2012) los posicionamientos permiten a la subjetividad política sostenerse en los aprendizajes previos y a la vez incorporar las

experiencias del porvenir igualmente, constituye los lugares desde los que se contempla la diferencia y la novedad. De esta manera los posicionamientos que construyen las niñas y los niños representan procesos de apertura y de autoafirmación.

A su vez la proyección conlleva el sentido de la promesa y la posibilidad de proyectarnos como sujetos de posibilidad. “La identificación social se construye también a partir de la posibilidad de proyectar intereses comunes o de conciliar intereses individuales con intereses comunes” (Ruiz y Prada, 2012, “La proyección”, parr.12). La proyección da sentido a la subjetividad política a través de las identificaciones de futuro que realizan los sujetos. En este apartado identificamos de manera más específica dichos posicionamientos en las propuestas que realizaron para cambiar aquello que no les gusta de ser niñas y de ser niños.

4.1 Significados de poder, política y participación.

En este proyecto proponemos los conceptos de política, poder y participación, para referir a categorías epistémicas que permitan pensar la política en relación, más allá de lógicas instrumentales de relaciones mando-obediencia. De esta manera recuperamos las propias nociones de dichos conceptos para las niñas y los niños de cuarto, quinto y sexto grado, a través de preguntas abiertas sobre qué es para ellos la política y el poder (Ver Anexo 3- Cuestionario 1) y a través de dibujos sobre el poder y la participación (R. taller, 10032022, 24032022).⁵⁶

Consideramos necesario conocer desde sus propias voces cuáles son los significados que ellas y ellos asignan a estos conceptos ordenadores desde los cuales estamos pensando sus posibilidades de acción⁵⁷, ya que hablamos en este trabajo de la importancia de recuperar otras definiciones de la política por lo que resulta relevante conocer lo que ellas y ellos dicen de estas nociones. Así, es evidente que son términos que parecen no ser de mucho interés para ellas y ellos o donde recuperan definiciones muy parecidas a las que tenemos las personas adultas y que responden a esta lógica instrumental y de mando-obediencia. Lo que

⁵⁶ La información de este apartado recupera elementos de un artículo de mi autoría publicado en 2023 por la revista *Sociedad e Infancias* titulado: “Nociones sobre poder, política y participación en grupos de niños y niñas de educación primaria en Querétaro (Méjico), volumen 7, número 2.

⁵⁷ Agradezco a Silvia Colmenero Morales sus comentarios sobre la relevancia de recuperar las definiciones propias de las niñas y de los niños sobre estos conceptos.

puede indicar es que estas nociones hegemónicas no tienen mayor sentido para las niñas y los niños en sus vidas, pero tampoco para las personas adultas. Ya que sus significados y las acciones que se desprenden de ellos, no ofrecen mejores alternativas para (re)construir los vínculos con las y los otros, ni para mejorar las condiciones de vida en común.

4.1.1 Política

Sobre la política encontramos pocas definiciones que refieren a la acción por un bien común: “*la política creo es como poder ayudar a personas*” (Niña 6°). Por otra parte, el mayor número de menciones trata de la política desde una lógica instrumental: “*gobernantes, algunos corruptos*” (Niña 6°), “*personas que no asen(sic) nada*” (Niña 4°), y se asocia la política con la palabra gobierno o gobernantes. Así, la política es aquella de la que se encargan personas especializadas, como una técnica que implementan los gobernantes para mantener el orden (Morales, 2023). Resaltan algunas menciones donde respondieron en el cuestionario que no les interesa qué es la política o que no saben qué es, por lo que estas voces sugieren que no es un tema relevante para ellos. Esto lo podemos comprobar también en el hecho que, de 75 cuestionarios, sólo 32 niñas y niños respondieron esta pregunta. Al respecto, en una de las sesiones virtuales, tuvimos el siguiente diálogo:

Les pregunto si han escuchado la palabra política, (niño) dice que sí, y le pregunto a qué le suena, dice: “no sé, pero sí he escuchado eso. “(niño) añade: “pues yo no sé qué significa, pero qué creen, les tengo una noticia encontré una cama doble que me gustó muchísimo y tengo que ahorrar, pero qué creen, tengo ya mi propia tarjeta (y la enseña a la cámara). (R. taller virtual 4°,10 032022)

A su vez, destaca el hecho de que en la pregunta sobre quiénes pueden hacer política, quienes recibieron más referencias fueron las personas adultas y los gobernantes (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Quiénes pueden hacer política según las niñas y los niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.



Así, la política pareciera ser algo alejado para ellas y ellos ya que, a quienes compete esta acción es al mundo adulto y a las personas que participan del gobierno. Lo anterior guarda algunas coincidencias con temas que fueron abordados en la ENCUP (2012) donde las personas mayores de 18 años encuestadas respondieron las siguientes consideraciones en torno a la política: para el 48.57% es muy complicada la política y el 64.67% está poco interesado en la política. A su vez, el 71.24% piensa que los partidos políticos influyen mucho en la vida política del país y el 70.74%, que el presidente incide mucho en la vida política de México. Respecto al actuar de los representantes del gobierno, el 49.5% está de acuerdo en que a los funcionarios públicos no les preocupa la gente como ellos, el 18.28% dio una calificación de 7 puntos en la confianza que tienen hacia el gobierno (siendo 10 la mayor calificación), el 36.84% considera que las personas que más violan las leyes en el país son los políticos y el 64.35% piensa que el rumbo que lleva actualmente el país no es el adecuado.

De este caso, encontramos que las personas adultas muestran poco interés en la política y consideran que las personas en el gobierno son poco confiables, un número significativo considera que los políticos violan las leyes y que no inciden adecuadamente en

la vida política para que el país vaya por buen rumbo. Así, podemos inferir que algunas respuestas de las niñas y los niños coinciden con este sentir de la población respecto a la política en México. Como lo mencionamos anteriormente, las niñas y los niños, aunque no puedan votar para elegir a sus representantes, dan cuenta de las problemáticas que viven ellas y ellos mismos, así como las personas que les rodean.

En sus espacios cotidianos de vida construyen significados sobre los temas que aquejan a sus familias, a sus amigas y amigos, a los colectivos a los que pertenecen, a su país; escuchan noticias y pláticas de las personas con las que interactúan, y de esta manera, van generando sentidos sobre el mundo en el que interactúan. En las sesiones mencionaban temas sobre el gobierno, el presidente o eventos internacionales, como la guerra en Ucrania. Con el grupo de sexto grado, las niñas y los niños se sentaron en equipos para resolver los cuestionarios, al llegar a la pregunta sobre qué es la política para ellas y ellos, platicaron sobre estos temas: “*No solo los políticos pueden hacer política*”, “*la política como un hablar bonito y con buena paga*”, “*¿Tú confías en el presidente?*” (R. taller 6°, 24032022).

En la primera sesión del taller, 24 de febrero 2024, se anunciaba a nivel mundial la guerra desatada entre Rusia y Ucrania. Para introducir al taller, les pregunté a las niñas y los niños sobre la palabra *paz* y un niño mencionó que la paz es cuando sacan la bandera blanca en una guerra, de ahí surgió el siguiente relato que recuperé en mi diario de campo, donde es evidente que están al tanto de noticias y temas internacionales y formulan sus opiniones frente a dichos temas.

(Niño): “*lo que entendí de Rusia y Ucrania fue que Estados Unidos quiere ayudar*”.

(Me agarraron de bajada, en primera no conozco a detalle las causas del conflicto, ellos estaban más informados que yo). (Niño) interrumpiendo dijo: “*se generará la tercera guerra mundial*. (Niño): “*ya sé que hacer para que los rusos no vengan acá, tenemos que decir en ruso ‘estamos en su lado’*.” Me río y digo que es una buena estrategia. (Niña) dice: “*y cómo rayos vamos a aprender ruso en unos minutos*”.

(Niño): “*buscamos ‘estamos de su lado’ y lo anotamos y ya, lo ponemos ahí pa’ que lo lean*”. Me volví a reír y les dije que, para calma de ellos, México no estaba metido en el asunto. En el chat alguien puso: “*México es pacifista*”. (R. taller virtual 6°, 24022022)

Asimismo, en otro grupo de sexto grado leímos un cuento titulado “¿Y si el equilibrio de poder se midiera en un subibaja?”⁵⁸ (Ver Anexo 10), que trata de la organización de niños y niñas en Colombia que piden que el conflicto armado termine en su territorio. Al respecto, se generó el siguiente diálogo:

Paty: “¿Qué opinan de la historia?”

“Muy bonita.” “No sé.” “Muy violenta”

Paty: “¿Qué opinan de que estos niños se hayan organizado y hayan logrado que les escucharan?”

“Un plan.”

Paty: “¿Creen que aquí en México podría pasar algo así?”

“No.” “Aquí todos son a machetazos.” “Aquí solo son balazos, no abrazos.”

Paty: “¿Pero si niños y niñas se organizaran para que ya no hubiera balazos, creen que funcionaría?”

“No, los matan.” “En Colombia serían abrazos, pero no balazos, aquí somos balazos, no abrazos.”

Paty: “¿Pero si fueran muchos niños y niñas, muchos, muchos, muchos?

“Los matan.” “Los mandan a matar.”

Paty: ¿Y quién los manda matar?

“El gobierno.” “Peña Nieto.” (se ríen) “AMLO.”

Paty: “Alguien dijo que sí podrían organizarse, ¿o ya se arrepintieron?”

“No, no.” “Los mandan a matar, o los matan con pistola, piedrazos, machete.”

Paty: “¿Y por qué el gobierno no quiere que haya paz?”

“Los mandan a callar”.

(R. taller 6°, 14102022)

De esta manera damos cuenta de que están informados de la violación de derechos humanos que existe en nuestro país para las personas que se manifiestan o protestan. Sin hablar de casos en específico, tienen conocimiento de que en México es una práctica común los crímenes cometidos en contra de personas activistas y defensoras de derechos humanos,

⁵⁸ Este cuento pertenece al libro: “¿Y si los soldados pelearan con almohadas? Historias reales de imaginación y valentía,” de Heather Camlot y Serge Bloch.

y tienen idea de que es el propio gobierno quien realiza estas acciones.⁵⁹ Asimismo, hablan de una frase sostenida por Andrés Manuel López Obrador (presidente de México en turno), sobre su política para combatir la inseguridad y violencia en el país: “abrazos y no balazos.”⁶⁰ Por lo que no están ajenos a los acontecimientos políticos y sociales a nivel nacional, e inferimos que dicha situación de violencia e impunidad que se vive en el país, les lleva a decir que ellas y ellos no podrían organizarse ni manifestarse en contra de algo, porque serían atacados por el mismo gobierno.

4.1.2 Poder

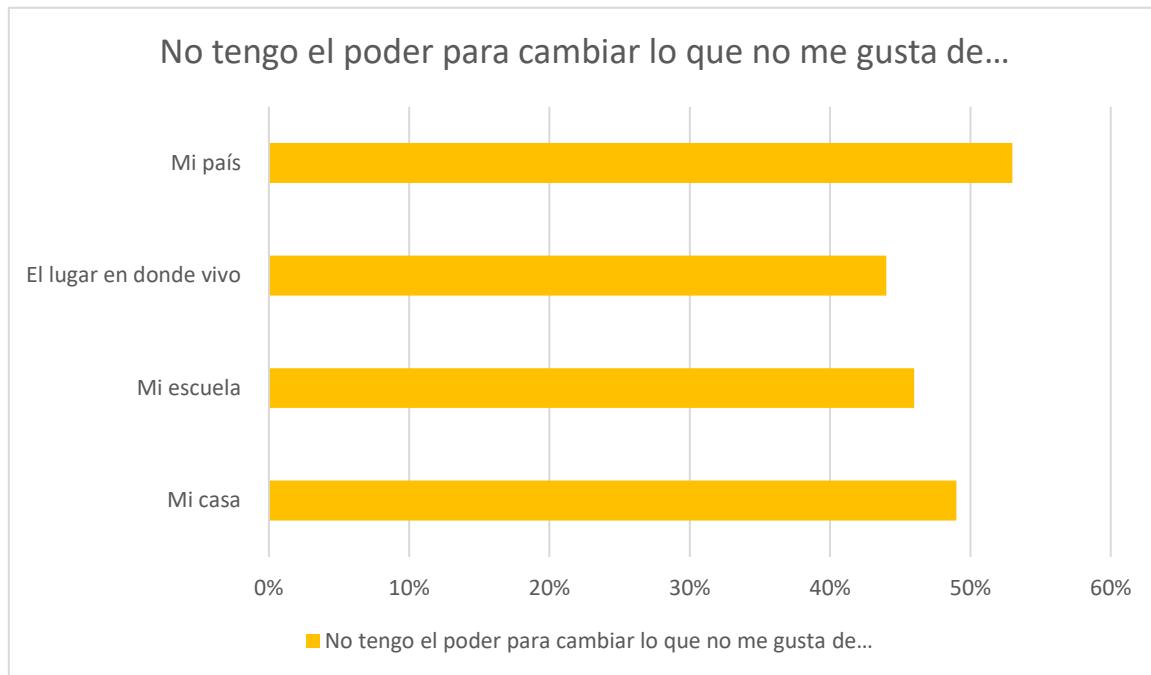
Respecto al concepto de poder, encontramos que el mayor número de referencias giró en torno a la noción de poder -sobre (Bernstein, 2015), cuyo significado está asociado al poder como dominio y control sobre los demás. Así, escribieron frases como: “*tener mucho dinero*” (Niña 6°), “*tener la capacidad de dominar*” (Niño 5°), “*tener control*” (Niña 4°), “*ser superior a los demás*” (Niña 6°). Al igual que en la política, quienes aparecen como aquellos que ejercen el poder son los adultos, el gobierno, el ejército, el reinado y la policía. Llama la atención que en esta pregunta no hubo referencias a las niñas y a los niños como personas que ejercen poder.

Por otra parte, el 66.79% de ellas y ellos considera que las personas adultas toman en cuenta su opinión, lo cual puede relacionarse con la percepción que tienen respecto al poder para cambiar cosas que no les gustan de sus espacios cotidianos de vida (Ver Anexo 3-Cuestionario 1).

⁵⁹ De acuerdo a Front Line Defenders, México ocupó el tercer lugar a nivel mundial en el asesinato de defensores de derechos humanos con 45 casos registrados en el año de 2022 (Rojas, 2023).

⁶⁰ Frase con la cual supuestamente el mandatario se desmarcaría de la lógica de confrontación y aumento desmedido de la violencia que desató la llamada guerra contra el narcotráfico en México, emprendida por el presidente Felipe Calderón Hinojosa en el año de 2006.

Tabla 7. Percepción sobre el poder para cambiar las cosas que no les gustan a las niñas y los niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.



Así, encontramos que aproximadamente la mitad de las niñas y los niños consideran que no tienen el poder de cambiar lo que no les gusta de sus espacios cotidianos de vida (Ver Tabla 6). Si bien, pareciera que este porcentaje se iguala con la percepción de poder cambiar aquello que no les gusta, esto contrasta con la idea de aquellos que pueden hacer política y que ejercen poder, que serían las personas adultas, y con otras respuestas que han dado respecto a sus (im)posibilidades de acción.

Por otro lado, hubo pocas menciones al poder asociado a la política como relación, con la capacidad de actuar juntos (Arendt, 1997) y con la idea del poder no violento, ya que éste requiere de la persuasión entre las personas (Arendt, 2006). Estas menciones también están vinculadas con la definición de *poder-hacer* o *poder- para* que plantea Holloway (2005), este enfoque explica al poder como una facultad, como algo que se hace con los otros y en acciones realizadas en la vida cotidiana. Así, como respuesta en el cuestionario sobre qué es el poder para ellas y ellos, dijeron: “*poder cambiar algo*” (Niño 5°), “*algo que tienes para lograr algo*” (Niño 4°).

Sobre algunos dibujos que realizaron en una sesión virtual del taller, un niño de sexto dibujó a una mujer para referir a la lucha que hacen las mujeres por sus derechos (Ver Imagen

13). Y un niño de cuarto realiza un dibujo del ajolote, para hablar de la capacidad que tienen de regenerar su cuerpo cuando éste sufre algún daño (Ver Imagen 14).

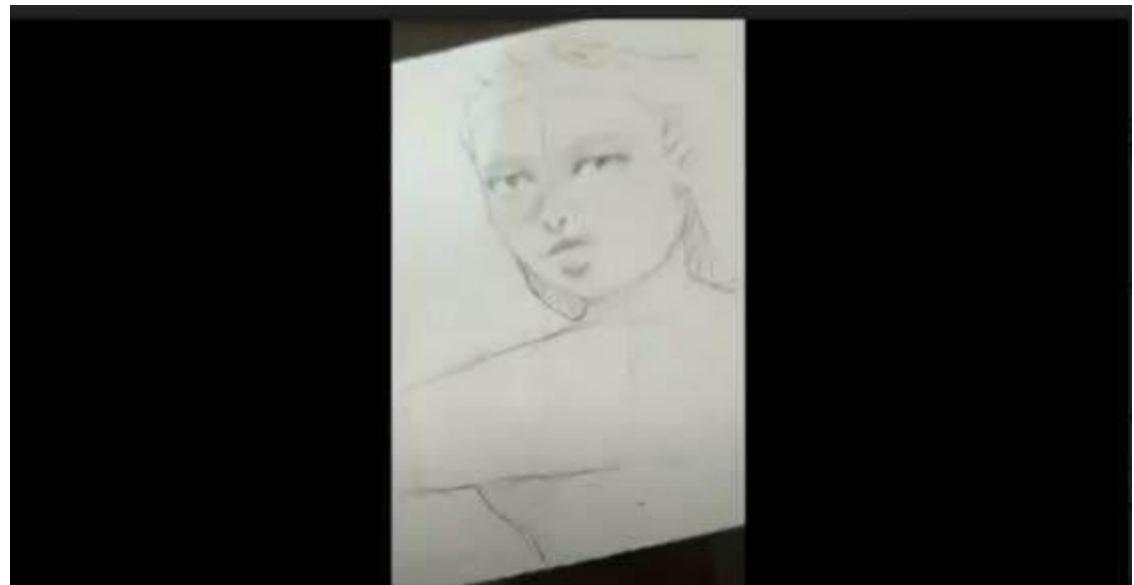


Imagen 13 Dibujo de niño de sexto grado sobre qué es el poder. Fuente: Westendarp (2023)

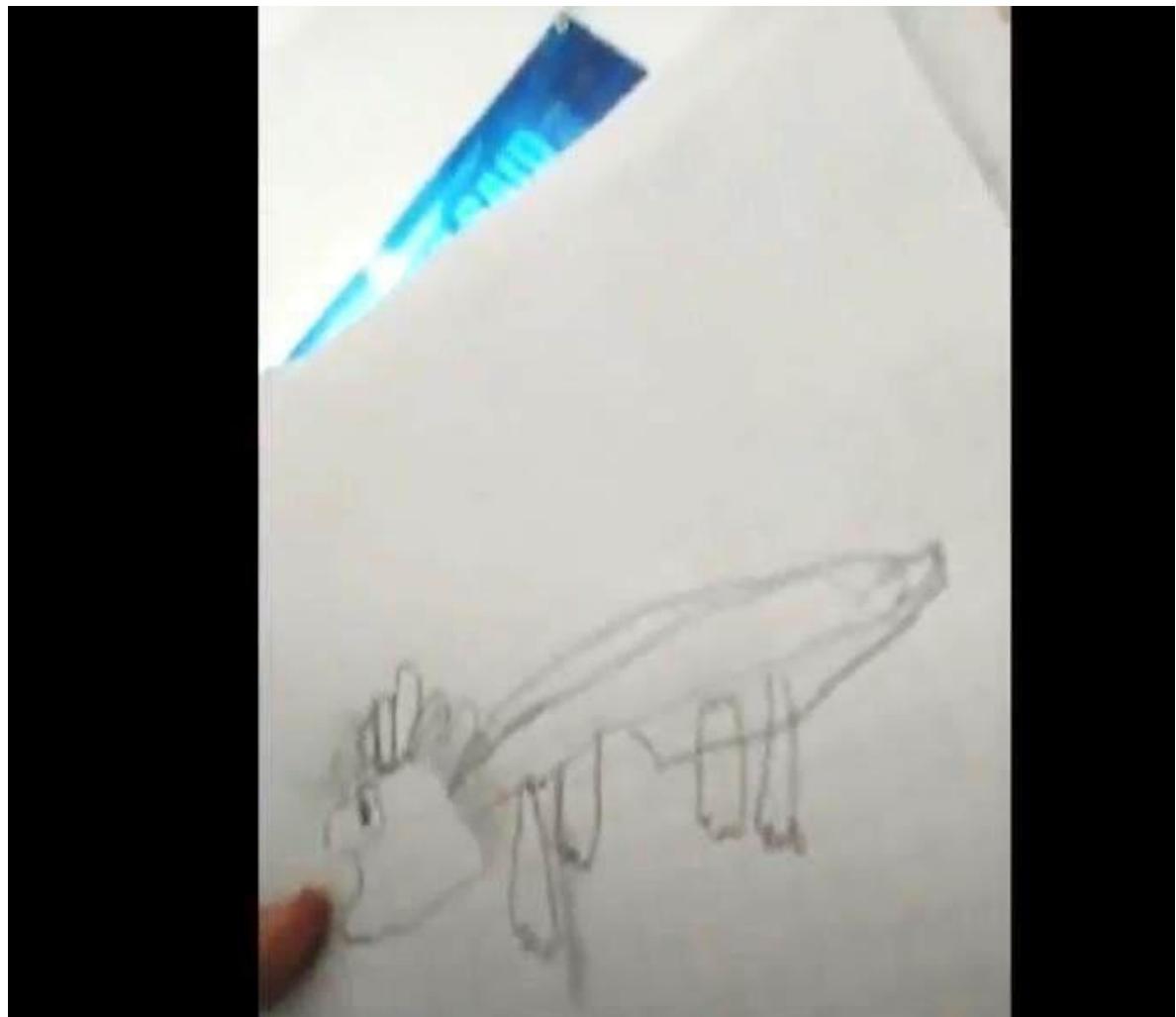


Imagen 14 Dibujo de niño de cuarto grado sobre qué es el poder. Fuente: Westendarp (2023)

En el caso del dibujo de la mujer, esta sesión virtual fue el 10 de marzo de 2022, dos días después de la Conmemoración Internacional del Día de la Mujer, por lo que probablemente este niño tenía la referencia de esta fecha y estaba al tanto del sentido de la conmemoración. Esto demuestra el conocimiento que tienen sobre los eventos sociales que acontecen en sus círculos de socialización.

Sobre el dibujo del ajolote el niño nos contó que es un animal que le gusta mucho y del que ha investigado gran cantidad de información, por lo que recupera elementos representativos de su vida cotidiana para hacer esta asociación con el tema del poder. De aquí que es relevante retomar las metáforas y la creatividad desplegada por las niñas y los niños

para representar su realidad. En este caso, la capacidad de pensar al poder como una facultad que permite regenerar y no controlar ni generar daño. Consideramos que lo anterior constituye un pensamiento lúdico (Moreno, 2018) que da cuenta de cómo conocen las niñas y los niños y cómo interpretan sus realidades. Así, reconocemos que en la *ludicidad infantil* existen “(...) una serie de conocimientos valiosos desde donde es posible seguir construyendo conocimientos” (Moreno, 2018, p. 24). Sobre el poder, es una oportunidad para pensar no sólo en el poder como una facultad para actuar con otros y generar cambios, sino también para reparar lo que ha sido dañado.

Por último, en una sesión virtual, pregunté al grupo qué creen que pasaría si un día las niñas y los niños pudieran ser presidentes del país y respondieron lo siguiente:

Niña: “Seríamos unos presidentes muy jovencitos.”

Niña: “Tomarían más en cuenta a las niñas y a los niños.”

Niña: “Tomarían más en cuenta la igualdad.”

Niña: “Habría que más pensar en los niños, porque como los presidentes no captan a los niños, pues mejor de que nos capten.”

Paty: “¿Y por qué crees que no captan a los niños?”

Niña: “Bueno, porque no se fijan tanto en nosotros, se fijan más en los adultos.” (R. taller virtual 4°, 13062022)

Si fueran presidentes solo un niño comenta que haría más grande su casa y una niña que tendría un cuarto propio, las y los demás dicen que no cambiarían nada. Sobre la escuela, comentan que pondrían más juegos, que fuera más grande y quieren más árboles: “*Que tenga más sombra porque cuando estamos en educación física nos estamos achicharrando*” (R. taller virtual 4°, 13062022). Sobre su colonia, también quieren más juegos, que los carros no pasen tan rápido, que haya más seguridad y menos violencia, hablan de la necesidad de que haya más cámaras de vigilancia.

Niña: “Bueno, que haya más seguridad porque por mi colonia como que sí se están robando a los niños.”

Niño: “No eres la única, aquí también.”

Niña: Y luego, en el grupo de whatsapp que tiene mi mamá más bien ella me contó, fue de que dos niños cuando iban acá por donde venden dulces, y chetos por mi casa,

bueno pues se salieron a la tienda, los niños se salieron pero sus papás todavía los estaban vigilando y luego, pues ya no, se descuidaron y ya no los vieron, y lo comentaron aquí en el chat.

Paty: “*¿y encontraron a esos chiquillos o ya no?*”

Niña: “*No, bueno sí encontraron sus cuerpos, pero los encontraron hechos tacos.*”

(R taller virtual 4°, 13062022)

Si fueran presidentes, cambiarían del país la pobreza, que haya más protección a los niños, que no haya violencia, que la educación fuera para todos.

Paty: “*oigan y cuando hablaban de más protección para niños, abuelitas, papás, mamás, como en qué protección piensan.*”

Niña: “*seguridad.*”

Niña: “*pues si tus hijos están afuera, estarlos cuidando, donde los puedas ver, porque también te descuidas poquito y se van pa’ otro lado, ya no regresan.*”

(R taller virtual 4°, 13062022)

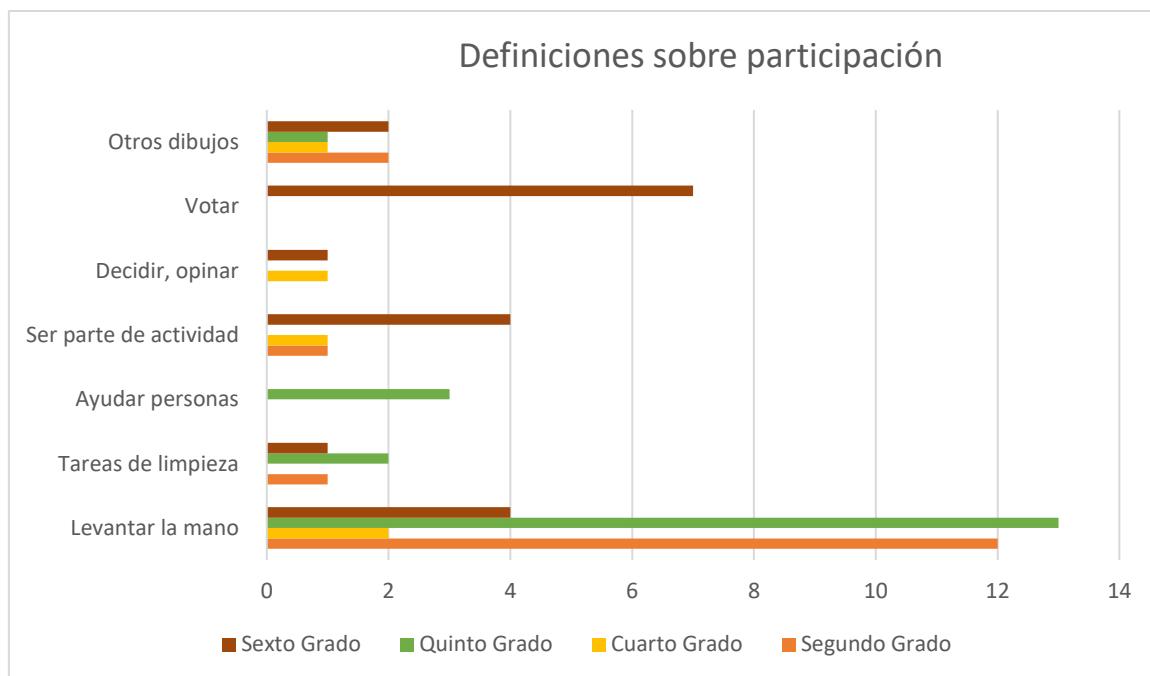
De esta manera, tenemos una aproximación a la percepción que tienen para poder cambiar cosas dentro de sus espacios cotidianos de vida, desde los niveles más cercanos, como el entorno familiar y escolar, como los más alejados que pueden ser el lugar en donde viven y su país.

Así, contrastamos posteriormente esta información con sus ideas sobre la participación, las decisiones que pueden tomar en su vida y las propuestas que tienen para cambiar lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños. Ya que, si bien en sus discursos un número significativo de niñas y niños perciben que tienen poder para cambiar cosas que no les gustan, cuando piensan en casos más cercanos a su vida cotidiana, parecen identificar que no disponen de dicho poder y que, al final, las personas adultas son quienes terminan tomando las decisiones. De ahí pareciera afirmarse su posición de personas con una relativa falta de poder (Liebel y Gaitán, 2019).

4.1.3 Participación

Para indagar en el significado del concepto de participación, analizamos 60 dibujos realizados por niñas y niños de segundo, cuarto, quinto y sexto de primaria⁶¹(Ver Anexo 2.1), tomando en cuenta que la actividad de dibujar puede ser una actividad familiar para ellas y ellos y que nos permite acceder a significados de su vida cotidiana (Inzunza, 2015). En la siguiente gráfica categorizamos los temas más recurrentes que identificamos en sus ilustraciones (Ver Tabla 7).

Tabla 8. Definiciones de participación en niñas y niños de segundo, cuarto, quinto y sexto grado de primaria.



En este caso el tema que fue mayormente representado es el de la participación en el aula, específicamente cuando las niñas y los niños levantan la mano para esperar el turno de hablar o responder alguna indicación por parte de sus docentes. De igual manera los temas o preguntas a resolver giran en torno a los contenidos sobre la materia de matemáticas (Ver Imagen 15). Se trata entonces de una *participación canónica* (Ochoa et al., 2020) referida

⁶¹ En este análisis elegimos tomar en cuenta los dibujos realizados por niñas y niños de segundo grado debido a que representaron ilustraciones muy parecidas a las del resto de los grupos.

principalmente al entorno escolar donde la persona adulta al frente (la maestra) es quien dirige el proceso de participación y gestiona los momentos y los temas sobre los cuales deben hablar las niñas y los niños.

participar es cuando estas en la escuela y la maestra pregunta si quieren participar tienes que alzar la mano si tu quieres participar.

17



Imagen 15 Dibujo qué es para mí la participación. Niña quinto grado.

Tal vez la frecuencia de esta representación tiene que ver con el contexto del ejercicio, fue hecho en el ámbito escolar y también la recurrencia del tema de la asignatura de matemáticas, puede deberse al gusto que las niñas y los niños tienen por este contenido, así como a la habilidad que tienen para hacer cuentas en otros contextos (en los casos en que acompañan a familiares en sus negocios). Así, esta forma de participar, tendría coincidencias sobre la relación entre niñez y política desde una forma de participación formal o semi-formal promovida por las personas adultas (Kallio y Häkli, 2011a), ya que las y los adultos establecen los temas, los momentos y las acciones en los cuales las niñas y los niños deben participar.

El resto de las representaciones trató sobre distintos temas ajenos al contexto escolar o liderado por sus maestras: participar como colaborar en tareas del trabajo doméstico, ayudar a otras personas, formar parte de algún grupo o celebración, y en el caso del grupo de sexto, votar. Sobre la participación en la casa, hubo cuatro dibujos donde son representadas escenas de niñas realizando labores domésticas de limpieza como barrer o lavar platos, acompañadas de otras figuras femeninas, probablemente sus mamás (Ver Imagen 16). De esto reforzamos la idea de que el trabajo doméstico sigue siendo asignado mayormente a las mujeres.

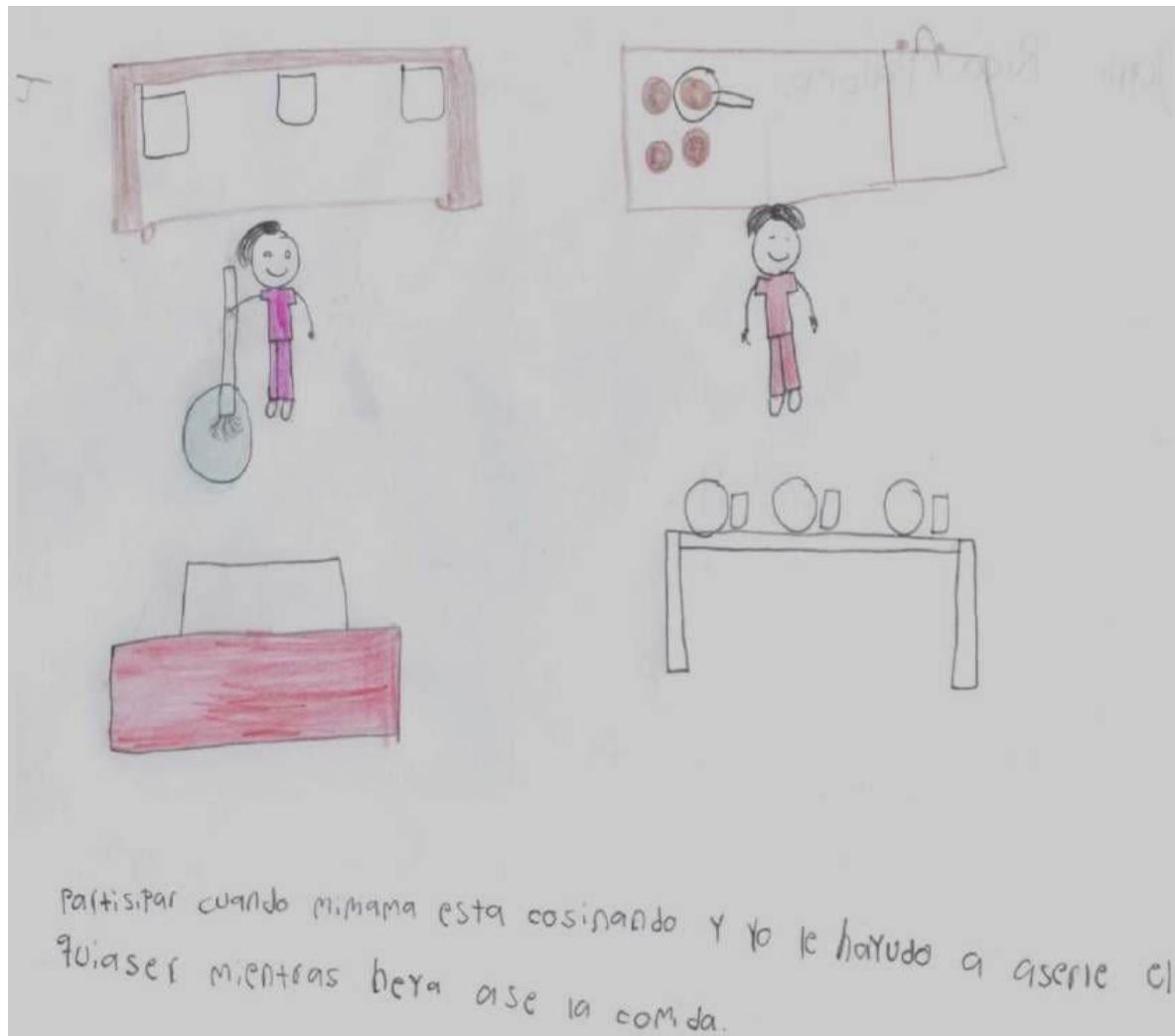
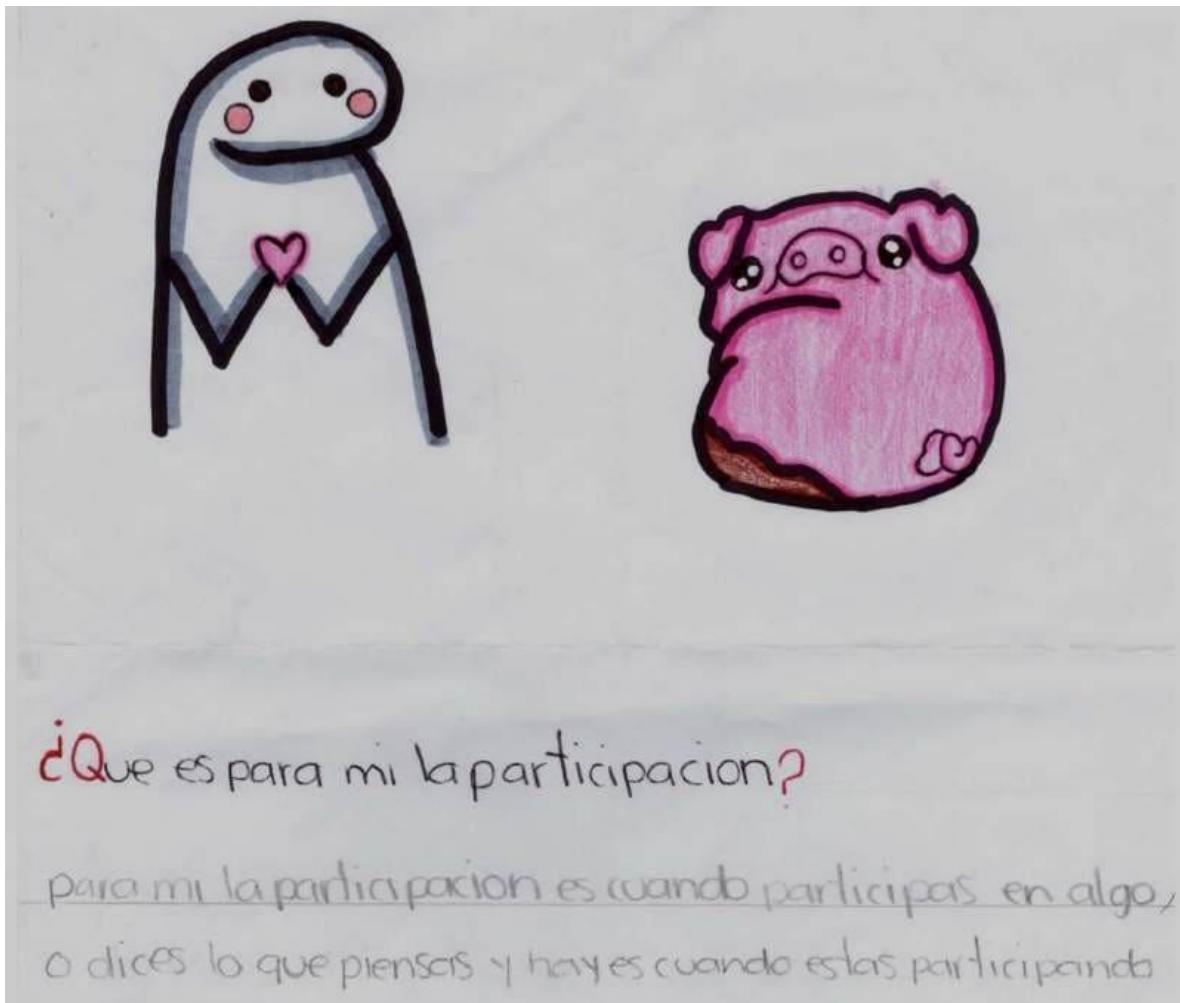


Imagen 16 Dibujo qué es para mí la participación. Niña quinto grado.

Sobre ayudar a otras personas, hubo dos menciones que refieren a que pueden ayudar a adultos mayores o personas invidentes a cruzar la calle. Posteriormente, hay varias referencias a participar como ser parte de algo, hablan de participar en algún deporte, en algún juego con otras amigas y amigos o en compartir en el cumpleaños de otros. Solo hubo dos menciones sobre participar como opinar o expresarse (Ver Imagen 17), esta participación estaría más asociada a la definición del artículo 12 de la CDN, de la participación como el derecho de ser escuchado. Lo que indica en este caso que son muy pocas referencias al ejercicio de este derecho tal como es señalado en la Convención.



¿Qué es para mí la participación?

*para mí la participación es cuando participas en algo,
o dices lo que piensas y hay es cuando estás participando*

Imagen 17 Dibujo qué es para mí la participación. Niña sexto grado.

Llama la atención que, en el grupo de sexto, el significado de participación más recurrente fue votar (Ver Imagen 18), esto tal vez debido a su cercanía con cumplir la mayoría de edad lo que les permitirá elegir a las y los representantes de gobierno. Así, encontramos el aprendizaje que van haciendo sobre la cultura política tradicional del contexto al que pertenecen, donde prima una visión de la política instrumental y el voto representa la máxima forma de participación en las democracias representativas (Pontual, 2005).

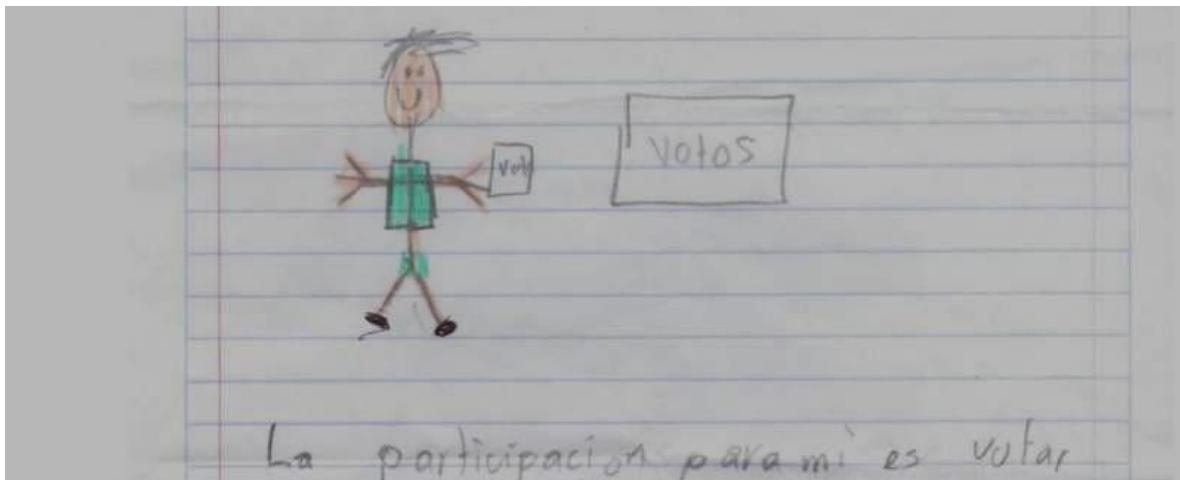


Imagen 18 Dibujo qué es para mí la participación. Niño sexto grado.

De esta manera, encontramos el mayor número de significados sobre la participación asociados a la idea de participación formal, o de la política tradicional-instrumental. En el primer caso, con la participación de las niñas y los niños asociada principalmente al entorno escolar, en el momento de pedir la palabra a una maestra para que le permita responder o decir algo. En el segundo caso, referimos a esta idea predominante de la participación como el acto de votar.

Por otro lado, encontramos algunas menciones que exceden estos tipos de participación, que no necesariamente incluyen a las personas adultas y que tienen que ver con otras actividades de la vida cotidiana, además de otros momentos distintos al proceso de enseñanza-aprendizaje liderado por sus maestras en el aula. Por lo que jugar con sus amigas y amigos o compartir un cumpleaños, ser parte de un grupo que practica un deporte, colaborar con las tareas domésticas, permite pensar en la participación como un proceso relacional, como algo presente en sus vidas cotidianas e igualmente, como una actividad emocional y encarnada que realizan con otras personas. Estos elementos pueden constituir algunas de las narrativas emergentes en la participación de las niñas y los niños propuestas por Wyness (en Tisdall, 2015).

4.2 La participación como toma de decisiones: temas sobre los que las niñas y los niños pueden decidir

En este proyecto consideramos que la participación es un concepto ordenador (Zemelman, 2011) que da cuenta de dimensiones de la vida política de las niñas y los niños, como son la toma de decisiones y el poder de incidir en temas que les afectan y que son de su interés (Lansdown, 2007). Así, la toma de decisiones constituye un eje central de la participación, entendida como la capacidad efectiva para decidir, individual o grupalmente, sobre temas que afectan de manera directa o indirecta a las personas (Cofré, 2011). En el caso de las niñas y de los niños, es común que en sus espacios de socialización (principalmente en la familia y en la escuela) sean las personas adultas quienes tomen las decisiones por ellos, siguiendo una lógica jerárquica, adultocéntrica y patriarcal.

En el caso de los grupos donde trabajé, para conocer los temas en los toman decisiones construí la Estrategia dialógica 1 (Ver Anexo 4) para indagar en qué actividades pueden incidir en sus casas, en la escuela y en los lugares en donde viven. En este ejercicio, participaron niñas y niños de cuarto, quinto y sexto de primaria.

En el ámbito de la casa, lo que más deciden es sobre su aspecto personal, es decir, cómo se peinan o cómo se visten. Aunque estos datos podemos contrastarlos con la información que dieron cuando pregunté lo que no les gusta de ser niñas, y algunas de ellas mencionaron que no las dejan decidir qué ropa ponerse o cómo usar su cabello, lo que hace evidente que las condiciones de género pueden limitar a las niñas en su toma de decisiones a diferencia de sus compañeros varones. También dijeron que pueden decidir con quién juntarse y con quién pasar su tiempo libre. En este punto una niña de cuarto grado comentó que su mamá no la deja juntarse con otra niña.

En un grupo en la pregunta de si eligen con quién juntarse dicen: “más o menos”, y pregunto por qué, una niña responde: “Es que mi mamá no me deja juntarme con una niña porque le cae gorda, bueno es que ella es como convenenciera, cuando le conviene está conmigo, cuando le conviene está con otras y así.” (R. taller 4°, 19052022)

Así, encontramos que la mamá de esta niña no permite que se junte con otra niña que al parecer la trata mal, por lo que hay una razón y explicación en esa indicación de no estar

con otra persona. Consideramos que esto es importante ya que, como lo menciona Lansdown (2007) no siempre se podrá conceder a las niñas y a los niños lo que quieren, pero estas decisiones pueden ser aceptadas y entendidas por ellos si perciben que son tratados con respeto y que hubo una consideración hacia lo que sienten y piensan sobre la situación.

Por otra parte, las niñas y los niños dijeron que pueden decidir sobre los juegos que hacen, si quieren dibujar o hacer algún deporte, de igual manera, hubo pocas menciones donde deciden ponerse a estudiar en sus casas. Igualmente, sobre lo que ven en internet fue una decisión que tuvo una gran cantidad de menciones, lo que coincide con esta ventaja que las niñas y los niños encuentran en el acceso a diversos contenidos en las redes socio-digitales, sin la necesidad del acompañamiento de las personas adultas.

Respecto a la dinámica con otras personas en sus hogares, hay pocas referencias a la limpieza y al cuidado, como: decidir ordenar sus juguetes, ayudar en el aseo o tener iniciativa para alimentar a las mascotas. De lo que inferimos que no hay espacio de negociación para organizar y repartir estas labores o incluso que en la mayoría de los hogares son las personas adultas quienes realicen estas actividades. El tema de decidir lo que van a comer en casa, es el que tuvo menor número de referencias. No obstante, algunos niños comentaron que hacen votación en sus casas para decidir qué es lo que van a comer. Por último, también comentaron que pueden decidir qué película quieren ver, cuando van al cine.

De esta manera encontramos que ellas y ellos identifican mayores posibilidades de decisión en su casa y en el ámbito familiar, sobre su arreglo personal, las personas con las que pasan su tiempo libre, los contenidos que ven en redes socio-digitales y las actividades de esparcimiento que realizan. Y, por otro lado, respecto al funcionamiento y dinámicas de la organización del hogar es donde parece haber menor ámbito de incidencia.

Como lo señalamos anteriormente, la familia es un espacio principal de socialización política para las niñas y los niños por lo tanto es un lugar donde puede existir libertad, o no, para que ellos tengan acceso a tomar decisiones, desarrollando habilidades sociales como la creatividad y la reflexión (Cofré, 2011). De esto es importante señalar que los paradigmas tradicionales de familia sostienen relaciones de autoridad y poder ejercidas por parte de los varones sobre sus parejas y sobre sus hijas e hijos, dichas relaciones “(...) se basan en desigualdades que justifican la subordinación de las mujeres y el adultismo que no reconoce

a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos” (Schmukler, 2013, p. 205). Por lo que, pensar a la familia como un espacio privilegiado para promover la toma de decisiones requiere de un enfoque distinto al tradicional para superar la desigualdad entre las generaciones y los géneros.

De lo anterior encontramos que enfoques como el de la democratización familiar promueven la corresponsabilidad entre los varones y las mujeres en las labores de crianza y en el trabajo doméstico y, asimismo, reconoce a las niñas y los niños como sujetos activos que pueden tomar parte de lo que se decide en la vida familiar, lo que permite generar un clima de respeto y diálogo entre las y los distintos integrantes de las familias (Schmukler, 2013). Respetar la participación activa de las niñas y los niños en la toma de decisiones conlleva superar la presunción adultocéntrica que asume que los pensamientos y dichos de las personas adultas son siempre más pertinentes, sensatos y apropiados que los de las niñeces (Lansdown, 2007). Para lograr lo anterior se necesita

(...) redimensionar los procesos de socialización, interacción y comunicación en la familia, para que los niños y niñas tengan la posibilidad de ser actores directos, (...) [escuchando su] palabra, permitiendo su autonomía, libertad y relación con la otra persona, no como espacio único de satisfacción de necesidades, sino como espacio de construcción de vida: constitución de identidad, constitución de sí mismo y constitución de espacios democráticos (...) (Zuluaga, 2004, p. 97)

Con las niñas y los niños que trabajamos, consideramos que esto es un reto importante para sus familias, sobre todo en los casos donde hay poco tiempo de convivencia entre sus integrantes, así como en las relaciones de las familias recomuestas, donde debe haber una negociación entre las distintas dinámicas familiares. No obstante, encontramos que reconocen temas sobre los que pueden incidir en su vida personal e identificamos otros, como la participación en la organización del trabajo doméstico donde podría ahondarse y explorar su potencial para generar colaboración entre los distintos integrantes del núcleo. Como lo señala Cofré (2011), la transmisión de saberes en las niñas y los niños sucede principalmente en lo operativo, un papel activo en la toma de decisiones supone también ejercicios de administración de su propia vida.

Cabe mencionar que en este ejercicio yo propuse los temas sobre la toma de decisiones, por lo que otras temáticas importantes quedaron fuera, como: la solución de problemas familiares, el establecimiento sobre las normas de convivencia al interior del hogar, las creencias religiosas, la elección de la escuela a la que van a asistir, entre otras.

La escuela también es un espacio importante para la socialización donde tiene lugar la configuración de las subjetividades políticas de las niñas y de los niños mediante la interacción con la alteridad, el disenso y la diferencia (Alterman, 2017). Esto se da

(...) a través de las relaciones que tienen lugar entre los sujetos, el conocimiento y la cultura; donde el rol de los adultos, entre otros, contribuye a mejorar las condiciones para que los alumnos puedan lograr trayectorias favorables e incidir en sus procesos de individuación y biografización. (Berardo et al., 2016, p. 81)

De esta manera, la escuela puede representar un lugar común y compartido para que las niñas desplieguen experiencias de encuentro con las y los otros, donde la toma de decisiones les permite incidir en sus entornos y relaciones cotidianas dentro de este espacio. Con las niñas y los niños que trabajamos, comentaron que tienen poca incidencia en cómo organizar el mobiliario en la escuela. Asimismo, en el grupo de quinto y sexto hubo pocas menciones sobre poder decidir en las reglas de la escuela, a pesar de que realizan colectivamente un reglamento con sus maestras al inicio del curso escolar. Esto es importante de señalar ya que, si bien, a decir de la directora, en la escuela trabajan elementos del Programa Nacional de Convivencia Escolar (como es realizar las reglas de convivencia en conjunto), las niñas y los niños no lo retomaron. Esto podría deberse a que no fue una actividad significativa para ellos, o es un tema que no se le dio seguimiento en el transcurso del ciclo escolar.

Sin embargo, consideramos que es valioso recuperar elementos de la convivencia escolar como alternativa al discurso disciplinario en la escuela, al resaltar la importancia del aprendizaje a convivir en común, la solidaridad y el buen trato entre las y los diferentes, lo que pone el acento no sólo en evitar conflictos, sino en generar experiencias que sean significativas para las niñas y los niños como sujetos pertenecientes a un entorno colectivo (Alterman, 2017).

Otro punto recurrente sobre la toma de decisiones fueron las temáticas sobre las que quieren aprender, aunque no hubo oportunidad de ahondar más respecto a cuáles son estos

temas de interés y cómo son abordados a lo largo del año escolar. A su vez, las decisiones de los juegos a realizar en el recreo, fue otro tema mayormente referido. En el grupo de quinto grado identificaron que decidir a qué jugar no sólo es una decisión individual, ya que entre todos pueden decidir los juegos.

Sobre el tema del juego, en una sesión virtual uno de los niños de cuarto grado mencionó la siguiente forma de acordar a qué jugar con las niñas y los niños de su fraccionamiento y dijo que así podían decidirlo en el taller también.

“Hacemos como votos, dicen todos los juegos que nos podamos imaginar y el que tenga más votos, ese es el que jugamos (...) para opinar un juego, también podemos sacar una cazuelita y revolverlos y cada quien escribe un juego y entonces mientras más niños haya, más oportunidad hay que toquen buenos juegos, entonces, uno va agarrar uno, obviamente sin ver, y el que salga, juega eso.” (R. taller virtual 4°, 24022024)

Aunque no ahondamos en este tema en la investigación, encontramos que el juego es un espacio privilegiado para ejercitarse la toma de decisiones y la reflexión en colectivo entre las niñas y los niños, es decir, entre sus grupos de semejantes. El juego permite imaginar, crear y ensayar distintas posibilidades en el marco de la actividad lúdica (Corona y Morfín, 2001). Por lo tanto, al referir a una política de niñez, de aquellas actividades de su vida cotidiana, que les son significativas y que no son lideradas necesariamente por las personas adultas, resulta imprescindible profundizar en el tema del juego. En este caso es interesante la mención que hace el niño respecto a que entre más personas participen proponiendo un juego, mayor posibilidad habrá de que haya buenos juegos, reconociendo implícitamente el valor de que más niñas y niños participen de las propuestas.

Respecto a otros espacios de toma de decisión, pregunté sobre aquello en lo que pueden incidir en los lugares en donde viven, comentaron que pueden opinar sobre las mejoras que necesitan las calles o parques, por lo que hay una percepción de que pueden decir lo que piensan sobre este tema, aunque esto no necesariamente sea tomado en cuenta. Comentan que pueden incidir en el aspecto de su colonia manteniéndola limpia, pueden decidir barrer la calle y proponer que haya más árboles “*plantar para que sea más limpio, para que tenga más oxígeno*” (R. taller 5°, 4052022).

Asimismo, comentaron que acuden a celebraciones de fiestas en su colonia “*a mí luego me invitan a fiestas por la casa de mi abuelo*” (R. taller 4°, 19052022). En este caso, además de decidir ir a una celebración, la participación contiene la connotación de poder ser parte de algo. Por otra parte, una de las opciones menos señaladas es poder participar en las actividades que se hacen en la calle o en los parques, lo que tiene relación con lo que comentamos antes respecto a que estos espacios públicos constituyen lugares hostiles para las niñas y los niños debido a la inseguridad y la violencia.

Por lo que consideramos que en las colonias y lugares en donde viven pueden opinar respecto a lo que les gustaría, aunque pareciera que no pueden incidir mucho en ello, asimismo, participan de celebraciones que hay en estos espacios donde probablemente se encuentran acompañados de otras personas adultas. Por último, las calles y los parques son lugares donde participan poco, lo que puede significar que asisten poco a éstos y también, que sus propuestas sobre cómo mejorar estos espacios no son tomadas en cuenta.

Con el grupo de quinto de primaria María Elena preguntó sobre qué les gustaría decidir en el país, y dieron las siguientes ideas:

“*Atrapar a los narcos que andan matando a la gente.*”

“*Ayudar a que no haya tanto pobre muriendo de hambre.*”

“*Traer recursos a las personas de bajos recursos.*”

“*Tener más seguridad*”

“*Ayudar a que acabe el maltrato animal.*”

“*Tener justicia para las mujeres.*”

(R. taller 5°, 4052022)

Encontramos que estos temas son de interés para ellas y ellos y también son problemáticas que identifican y que quisieran hacer algo al respecto: la violencia en general y en contra de las mujeres de manera particular, la inseguridad, la pobreza, el hambre, el maltrato hacia los animales. Tal vez algunos de estos temas les afecten directamente y otros no, pero son de su interés, los cuales son temáticas sobre los que elaboran opiniones, posicionamientos y también pueden proponer alternativas. Esto requiere de una concepción amplia de la participación, más allá del artículo 12 de la CDN donde no sean las personas adultas únicamente quienes determinen la madurez para tratar ciertos temas y decidir aquellos que sí afectan a las niñas y a los niños (Baratta en Corona y Morfin, 2001). Porque,

si se analiza detenidamente, esto que mencionan en el grupo de quinto grado son temas que nos afectan a todas y todos como colectivo social.

Por otra parte, es relevante recuperar elementos de participación como posibilidad de decidir al interior del propio Taller de Cultura de Paz. Si bien el trabajo no se planteó desde una metodología participativa en todas las fases del proyecto, se procuró que las acciones realizadas aseguraran el respeto, la escucha y la consideración de sus voces. En ocasiones las niñas y los niños preguntaban qué pasaba si no querían opinar o responder algún cuestionario (R. taller 4°, 24032022), dando cuenta de la capacidad de cuestionar las indicaciones y objetivos de las sesiones, y su propia participación en las mismas.

En otras sesiones, hubo niñas y niños que no quisieron hacer las actividades (R. taller 5°, 4102022) o expresaron que no les gustaban cierto tipo de ejercicios (como responder cuestionarios, R. taller 5°, 16112022). De esto, encontramos las resistencias y rechazos que tienen hacia las propuestas de las personas adultas a través de poder decir que “no” a ciertas iniciativas. Para lograr una colaboración intergeneracional, como personas adultas tenemos que escuchar esas negativas y ponerlas en contexto ante las necesidades e inquietudes de las propias niñas y niños. Asimismo, dieron ideas de actividades a realizar como: juegos, manualidades o en el caso de los convivios, fueron planeando qué querían traer cada quién y qué le pedirían a sus papás y mamás para compartir (R. taller, 8112022).

Para finalizar, les preguntamos quiénes son las personas que toman las decisiones sobre asuntos en los que ellos no pueden hacerlo, a lo que respondieron:

Niñas y niños: “nuestros padres”. “Mamá”. “Las abuelitas.” “Los abuelitos”
Paty: “¿Qué creen que pueden hacer para tomar más decisiones en otros espacios?”
Responden: “Portarse bien”. “Tener mejores ideas.” “Mejorar las antiguas ideas.”
(R. taller 4°, 19052022)

En este primer relato encontramos que en el entorno familiar principalmente son papás y mamás quienes toman las decisiones y destaca el hecho de que mencionen también a las abuelitas y los abuelitos, lo que da cuenta de una convivencia cotidiana con estos integrantes de sus familias. Asimismo, es relevante la percepción que tienen de sí mismos respecto a lo que pueden hacer para tener más incidencia en otros espacios de sus vidas

cotidianas, ya que todas las respuestas tienen que ver con ellas y ellos mismos, es decir con mejorar conocimientos y comportamientos propios.

Consideramos que esto hace evidente una posición de subordinación que ha sido interiorizada, ya que sus menciones no tienen que ver con que las personas adultas les respeten, valoren o consideren necesarias sus opiniones, sino que ellas y ellos son carentes de algo que muy probablemente es establecido por los adultos: lo que es considerado un buen comportamiento y unas buenas ideas. Ellas y ellos serían culpables de que sus voces no sean escuchadas y tomadas en cuenta.

Sobre esto, recuperamos las nociones de *psicologización* y de *sociologización* en el estudio de la influencia social y de las minorías activas. Mugny et al. (1984) mencionan que la psicologización descalifica el discurso o las prácticas de una persona por atribuciones psicológicas y hace énfasis en las conductas sociales desviadas de las minorías, más que en sus posibles atribuciones e innovaciones. “A ello sigue el desplazamiento de la responsabilidad respecto de la situación en que se encuentran, de la cual dejan de ser víctimas para ser acusados de causantes y la concomitante descalificación en términos psicológicos” (Montero, 2006, p. 125).

A su vez, la *sociologización* refiere a determinadas características sociales inherentes que tendría un grupo social, en tanto su condición de clase, género, edad, origen étnico, religioso, entre otros elementos. Por lo que se dan procesos de *denegación* que atacan lo que dicen estos grupos minoritarios, desvalorizando y privando de razón sus ideas. En el caso de las niñas y de los niños

(...) si nos pensamos en las condiciones producidas y ofrecidas por las formas de ciudadanía que conocemos y por la organización del poder, y aun así permanecemos sin cuestionarnos nuestra participación en esas redes vinculares, es posible que la mayoría de los agenciamientos de niñxs nos acontezcan como impertinentes o desobedientes, independientemente de su condición o razón de ser. (Iribarne, 2021, p. 65)

Consideramos que el siguiente relato también es un claro ejemplo de esto. Al preguntar quiénes toman las decisiones sobre lo que las niñas y los niños no pueden decidir. Al respecto contestaron lo siguiente:

Niñas y niños: “El presidente.” “El gobierno.” “Papá, mamá, hermana mayor, el gobierno, el presidente puede ser el otro presidente de otro país.”

Male: ¿Y por qué creen que esas personas pueden decidir?

Niñas y niños: “Porque son superiores a nosotros.” “Porque tienen más poder.”

“Tienen más rango de superioridad.”

(R. taller 5°, 4052022)

En este caso, las niñas y los niños identifican a las personas adultas, quienes están a su cargo en el entorno familiar (mamá, papá y hermanos mayores), y quienes están a cargo del orden social (gobernantes y presidentes). Aquí, se puede entender implícitamente que las niñas y los niños no tienen poder ya que de manera abierta reconocen que estas personas adultas son superiores y tienen más poder que ellas y ellos. De esta manera, también las niñas y los niños interiorizan una visión inamovible y natural de que las personas adultas tienen mayor capacidad que ellos para comprender y actuar en las realidades sociales (Iribarne, 2021).

Para finalizar, pregunté en el grupo de sexto qué habían aprendido con la actividad y una niña comentó *“de que no me dejan hacer nada.”* Consulté si alguien más sintió lo mismo y comentaron que no. Asimismo, indagué por qué creen que no pueden decidir sobre ciertas actividades y respondieron que por *precaución* y alguien más respondió: *“porque tienen miedo a que queme la casa.”* (R. taller 6°, 19052022). Esto es también ejemplo de la desconfianza establecida desde las personas adultas hacia las niñas y los niños (Duarte, 2013) y del discurso de la peligrosidad que contribuyen a una cultura de exclusión (Cussiánovich, 2009a), donde sólo se consideran posibles riesgos y errores que ellos pueden cometer debido a su condición biológica, negando cualquier posibilidad de aporte y colaboración.

4.3 Sobre los acuerdos de convivencia construidos en el taller

Las primeras sesiones del taller trataron sobre la elaboración colectiva de los acuerdos de convivencia. En primer lugar, propusimos hablar de acuerdos y no de reglas del taller, aunque en ocasiones en las indicaciones para hacer la actividad podíamos referir a que haríamos “las reglas del juego.” Sin embargo, usar la palabra *acuerdos* tenía la intención de

conocer qué elementos en sus interacciones con las y los otros consideran deseables y cuáles como indeseables, y así aproximarnos a elementos de la dimensión política de la vida cotidiana de las niñas y los niños, sobre cómo se organizan y encuentran con los otros.

De esta manera, recuperamos principios sobre la importancia de la participación de las niñas y de los niños en la creación de los acuerdos de convivencia, sin centrarnos en el tema de la disciplina escolar, evitar conflictos o como aprendizajes de prácticas ciudadanas a ejercer en un futuro. Por lo que recuperar aquí la noción de *convivencia* da cuenta de la vida en comunidad, de reconocernos como parte de un colectivo y a la vez, reconocer nuestra singularidad y la de los otros (Kröyer et al., 2012). En este caso, nuestras intenciones fueron: conocer qué consideran necesario para una buena convivencia, reflexionar sobre los propios acuerdos que construyeron y sobre las estrategias para su mantenimiento; evidenciar que ellas y ellos tienen capacidad para opinar y proponer sobre estos acuerdos y, por último, quisimos hacerles partícipes en la organización de algunas actividades del taller. A continuación, presentamos una Tabla de frecuencias con las temáticas abordadas según el número de menciones sobre dichos temas (Ver Tabla 8).

Tabla 9. Información sobre los acuerdos para una buena convivencia en el Taller.

Acuerdos	4°	5°	6°	Total	Ejemplos:
1. Afirmaciones: lo que sí se puede hacer	67	2	18	87	<i>Respeto (respetar las reglas), Opinar, ayudar a los demás, compartir las cosas, tener paz. Sin racismo.</i>
2. Prohibiciones: lo que no se puede hacer.	50	9	23	82	<i>No correr en el salón, no gritar, no tirar basura, no saltar en las mesas, no robar, no pelear, no decir groserías. No hacer bullying.</i> Sobre el cuerpo: <i>Respetar cuerpos ajenos.</i> <i>No cortarse el pelo.</i> <i>No burlarse del físico de los demás.</i>
3. Relación con las maestras o talleristas	3		4	7	<i>Respetar a la maestra y pedir permiso. Obedeser (sic). Aser (sic) caso.</i>
4. Medidas para evitar contagio por COVID	4		3	7	<i>No bajarse el cubrebocas, no contagiar, ponerse gel.</i>
5. Otros temas: cuidado del ambiente y la naturaleza	12			12	<i>Cuidar la naturaleza, no al maltrato animal, cuidar a tus familiares y amigos. No fumar. No drogarse.</i>

El grupo de quinto grado trabajó a través de una plenaria mediante una lluvia de ideas en el pizarrón, mientras que los grupos de cuarto y sexto trabajaron en equipos, también a través de lluvia de ideas y elaboraron carteles con sus acuerdos. En los carteles de cuarto

hicieron muchos dibujos y escribieron sobre muchos temas (Ver Imágenes 19 y 20). Llamó mi atención los dibujos del símbolo de la mujer. Esta sesión se llevó a cabo el 7 de abril de 2022, si bien ya tenía varias semanas que había pasado la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer, en sesiones anteriores escuché que hablaban del tema entre ellas y ellos y en esta sesión plasmaron diversos dibujos de estos símbolos mostrando que conocen su representación como la defensa por los derechos de las mujeres.



Imagen 20 Cartel sobre acuerdos de convivencia, cuarto grado..

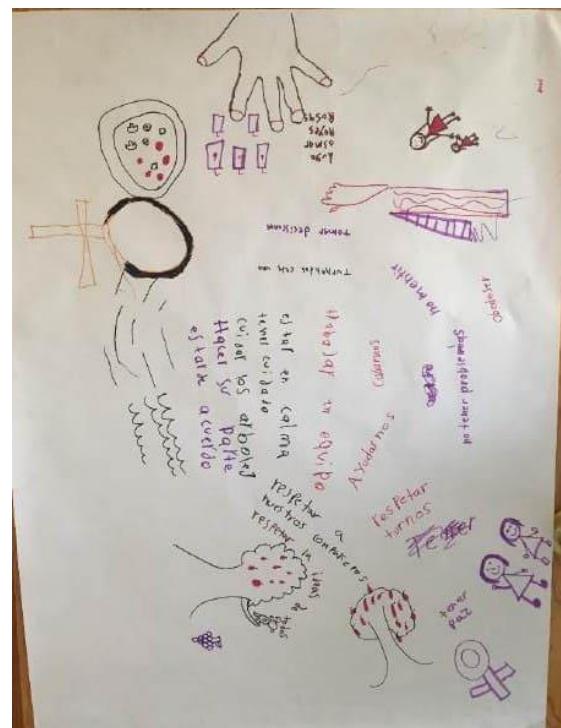


Imagen 19 Cartel sobre acuerdos de convivencia, cuarto grado.

Los equipos en el grupo de sexto hicieron menos dibujos y pusieron títulos como “Reglas del Taller” o “Reglamento” (Ver Imágenes 21 y 22). La insistencia en estas palabras me hace pensar en una visión tradicional de la convivencia como normativa y centrada en la disciplina (Alterman, 2017) y en un enfoque heterónomo en la construcción de los reglamentos escolares, donde las normas están basadas en la obediencia para un control externo del comportamiento (Kröver et al., 2012). Esto como un enfoque puede seguir prevaleciendo en el espacio escolar, que es donde realizamos esta actividad. Por lo que podría ser que las niñas y los niños pensaron este ejercicio como una actividad más a realizar dentro de sus tareas académicas.

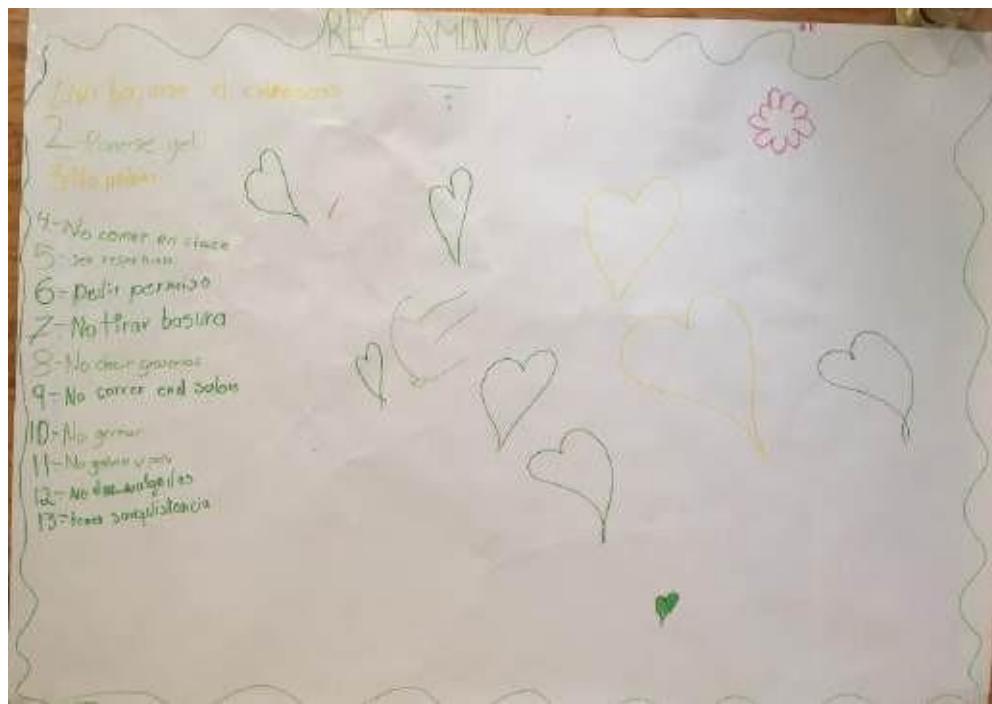


Imagen 21 Cartel sobre acuerdos de convivencia, sexto grado.



Imagen 22 Cartel sobre acuerdos de convivencia, sexto grado.

Sobre el análisis de la información, encontramos un número similar entre las ideas afirmativas y las prohibiciones. Retomando la clasificación que realizan Chávez et al. (2016) en el estudio de reglamentos escolares, encontramos que las propuestas de las niñas y los niños representan un equilibrio entre lo prohibido y lo esperado para la convivencia.

Respecto a las afirmaciones, una de las más mencionadas tiene que ver con el respeto en general, o el respeto a las reglas, a las personas y a sus opiniones. Asimismo, proponen opinar, compartir y tener paz con los demás. De esta manera, estas propuestas corresponden con actitudes, comportamientos y formas de ser que son esperadas, están escritas en sentido positivo y refieren a un deber dentro de su colectivo (Chávez et al., 2016).

Por otra parte, las ideas que hacen énfasis en la prohibición corresponden a un sentido negativo, a lo que no debe hacerse (Chávez et al., 2016). En este punto encontramos coincidencias con los reglamentos escolares tradicionales desde un enfoque disciplinar, donde las reglas se establecen principalmente para mantener el orden, evitar conflictos y sanciones por parte del profesorado. Así hay menciones sobre no correr, no gritar, no comer, no robar, entre otras.

Llama la atención las menciones que hicieron sobre sus cuerpos como: “respetar cuerpos ajenos”, ya sea no burlándose de sus físicos o no lastimándose entre ellas y ellos, por lo que identifican como algo importante el respetar los cuerpos de sus compañeros así como el hecho de que respeten sus propios cuerpos A decir de Parra (2013) a través del cuerpo habitamos la realidad y se propician los encuentros, por lo que los cuerpos son también parte de la normalización de las conductas y de la constitución del sí mismo. Los cuerpos constituyen la materialidad de la subjetividad, por lo que es importante recuperar esta mención por parte de las niñas y los niños y cómo piensan las interacciones con los cuerpos de los otros para tener una buena convivencia. Igualmente, hubo algunas menciones sobre seguir las medidas de cuidado para evitar contagios por Covid.

Por último, hicieron referencia a otros temas que no tenían que ver con el taller como no drogarse, cuidar la naturaleza y a los animales. Sin embargo, esto hace evidentes situaciones que les preocupan, que les interesan, que tal vez son situaciones cercanas y que

las asocian al tema de acuerdos de convivencia probablemente, en otros espacios de sus vidas cotidianas.

En suma, consideramos que este fue un ejercicio relevante para aproximarnos a elementos de la subjetividad política de las niñas y los niños donde identificamos discursos que pueden tener interiorizados desde las prácticas escolares y desde las personas adultas. Aunque, es interesante que en estas ideas hubo sólo tres menciones hacia las personas adultas como obedecer a la maestra o hacer caso, por lo que considero que en gran parte realizaron la actividad pensando en cómo organizarse entre ellas y ellos.

Por otra parte, es necesario indagar en qué sucedería si no se cumplían estos acuerdos, donde surgieron estos diálogos:

“Que hagan sentadillas”, “le damos una nalgada”, otro niño dijo que lo iban a castigar. Les pregunté si se les ocurría algo que no fuera un castigo, y (niña) dijo que pidieran una disculpa (pero lo dijo con fastidio con un tono y un gesto de: “ya, pasemos a otra cosa.”)

(R. taller 6°, 19052022).

Paty: “¿Qué pasa si rompemos nuestros acuerdos?”

Niños: “Castigo”

Niño. “Bailar... la pelusa.”

Niño: “Tomarse un fondo de agua.” (nos reímos)

Paty: “¿Oigan y algo que no sea castigo?”

Niño: “Un abrazo.”

Niña: “Convivir con los que no quieren convivir.”

(R. taller 6°, 14102022)

Vemos en primera instancia que predominan acciones como castigos y sanciones, en sintonía con un enfoque punitivo y normativo-prescriptivo de aplicación de sanciones y de reglas para resolver conflictos escolares (Berardo et al., 2016; Chávez et al., 2016). Es probable que este enfoque y estilo de regular la convivencia sea el más común en sus distintos espacios de socialización. Cabe destacar que en los relatos se deduce que quienes

asignarán dichas sanciones son ellas y ellos mismos, ya que no hay mención hacia las personas adultas.

4.4 Sobre sus propuestas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños

Iniciamos este apartado recuperando las nociónes que tienen las niñas y los niños sobre la política, el poder y la participación, posteriormente presentamos reflexiones sobre las decisiones que ellas y ellos pueden tomar en sus espacios de vida cotidianos, reconociendo que la posibilidad de incidir en temas que les afectan y les interesan, son elementos indispensables para hablar de la participación de las niñas y de los niños. Igualmente, conocer los elementos que consideran como deseables e indeseables en su convivencia, da cuenta sobre las formas que tienen para organizarse. Así, en este último apartado realizamos un ejercicio sobre las propuestas que tienen para cambiar aquello que no les gusta de ser niñas y de ser niños.

En una primera revisión de sus propuestas recuperé el mayor número de menciones de lo que no les gusta, resaltando el tema de que los regañen en sus casas y de que no pueden salir solos a la calle, principalmente las mujeres, y les comenté que trabajarían en equipos propuestas para cambiar esas situaciones. Cada grupo decidió cómo trabajar y qué temas presentar.

En cuarto grado, todos los equipos se centraron en cómo evitar que los regañen sus papás. Si bien, hubo pocas menciones al maltrato físico, el maltrato verbal sí fue un tema que dijeron en repetidas ocasiones. Al preguntar por las posibles soluciones, éstas recayeron principalmente en las actitudes y comportamientos de ellas y de ellos, sin reflexionar en las causas ni las formas en que podrían llamarles la atención. Por lo que nuevamente encontramos explicaciones psicologistas que han interiorizado (Mugny et al., 1984) donde ellas y ellos son culpables de la situación en la que se encuentran y sólo cambiando sus actitudes -conforme las personas adultas lo desean- podrán mejorar sus condiciones. Vemos un ejemplo de lo anterior en este diálogo.

Paty: “¿Quién no les gusta que los regañen?”

Niño: “Nuestros padres.”

Paty: “¿Por qué?”

Niño: “Cuando hacemos algo malo.”

Paty: "Pero si les tienen que llamar la atención, ¿cómo podría ser? ¿Cómo creen que podría cambiar que no los regañen?"

Niña: "Haciendo cosas buenas."

Paty: "Pero a veces hacemos errores y nos van a llamar la atención."

Niño: "Ya no hacer tantas cosas malas." "Portarse bien"

(R. taller 4°, 14062022)

De lo anterior, solamente una propuesta resaltó un papel de resistencia por parte de ellos diciendo "*Que no nos dejemos que nos peguen*" (Ver Imagen 26), aunque no hubo oportunidad de preguntar cómo no se dejarían pegar. Otro grupo propuso que les gustaría que les llamen la atención sin gritarles, por lo que dan una idea de cómo pueden decirles las cosas sin que se sientan agredidos de esta manera. Sin embargo, llegaban a esta conclusión después de varias preguntas que yo hacía tratando de llevar la explicación más allá de propuestas que recaían solamente en sus comportamientos.

Sobre salir solas a la calle, en un grupo dieron las siguientes respuestas de por qué no pueden salir solas:

Niñas: "Porque nuestra mamá no nos deja." "Porque somos menores." "Porque no tenemos edad".

Paty: "Y por qué no pueden salir las menores de edad solas."

Niña: "Porque tal vez está insegura la calle o así."

Pregunto que si es inseguro, entonces no es sólo culpa de los papás que no salgan.

Niña: "También es nuestra, porque somos irresponsables."

(R. taller 4°, 14062022)

Así, vemos de nuevo la explicación de sus problemas como responsabilidad exclusiva de ellos, y en este ejemplo en particular, de las niñas. A través de la psicologización y la sociologización (Mugny et al., 1984), quedaría asentado que las niñas y los niños, en tanto grupo etario no deben salir a la calle porque el mundo es inseguro para ellos. De esto, no se reflexiona por qué es inseguro el mundo por lo que, si quieren vivir sin violencia, deben quedarse en sus casas. Al respecto es común escuchar en los medios voces que denuncian la falta de cuidado de padres y madres cuando sus hijos e hijas salen solos de casa y han sido

víctimas de violencia, la culpa de esta situación sería la falta de cuidado hacia los niños, y no el clima de violencia e inseguridad social.⁶²

Consideramos que esto es aún más evidente en el caso de las niñas. En este diálogo, cuando intenté llevar la explicación hacia otra causa, la niña responde que la inseguridad se debería a la irresponsabilidad de ellas; las mujeres y las niñas en particular, no deben salir solas de casa. Así, ante la inseguridad actual que se vive en el país, se recomienda que ellas se hagan cargo de su propia seguridad: que no hablen con desconocidos, que limiten horarios y lugares de circulación y que cuiden su forma de vestir (Zúñiga, 2014).

Escritos en el cartel (Imagen 23): "*No enojarse.*" "*Portarse muy bien*" "*No me gusta que me regañe.*" "*No salir solos y tener precausion(sic).*" "*Portarce(sic) bien.*" "*No hago travesuras (sic).*"



Imagen 23 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.

⁶² Un ejemplo de esto es el caso que mencionamos sobre el feminicidio de la niña Victoria. En los medios de comunicación su madre fue fuertemente señalada por el hecho de haberla dejado ir sola a la papelería que estaba a unas cuantas casas de donde ella vivía.



Imagen 25 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.

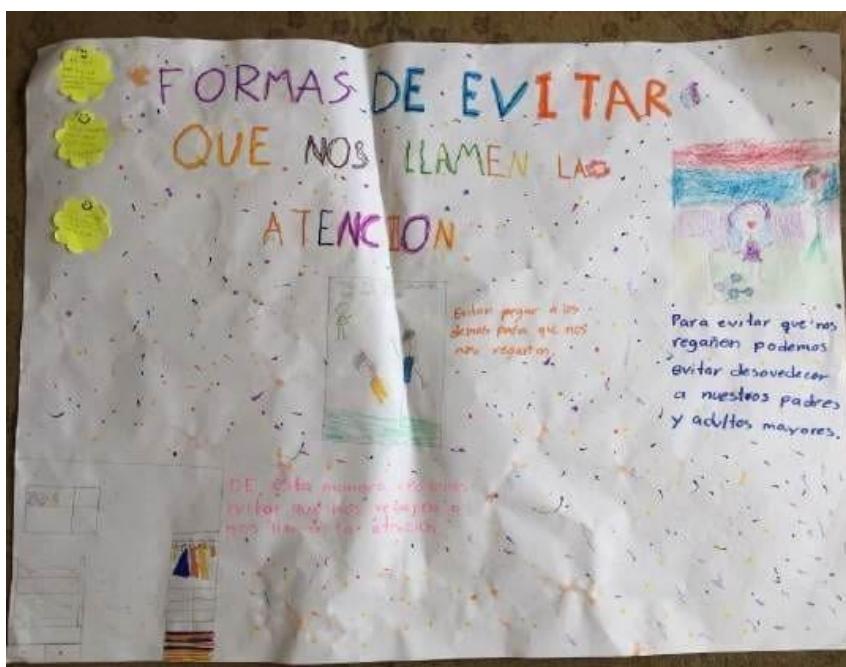


Imagen 24 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.

Escritos en el cartel (Imagen 26): Título: "Formas de evitar que nos llamen la atención." "Para evitar que nos regañen podemos evitar desobedecer a nuestros padres y adultos mayores." "Que no nos dejemos que nos pegan (sic)." "Evitar pegar a los demás para que no nos regañen." "De esta manera podemos evitar que nos regañen o nos llamen la atención." "Ay que portarse bien para recibir(sic) cosas duenas(sic)." "Aque(sic) obedecer(sic) para que conseguir cosas buenas" "si asemos(sic) cosas malas resibiremos(sic) cosas malas"

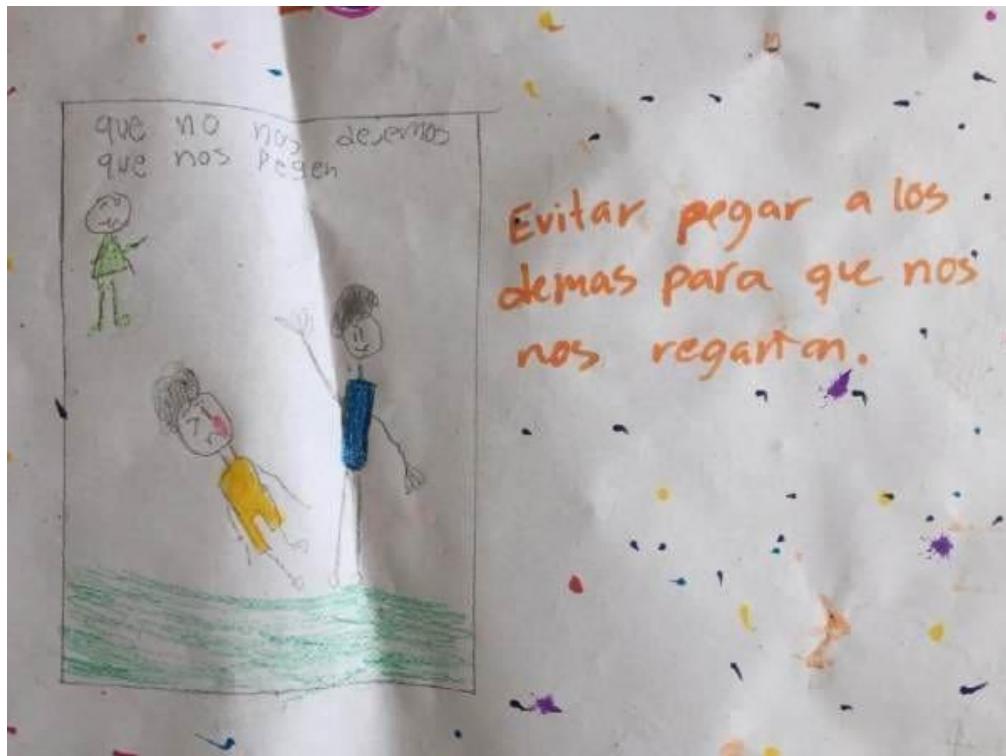


Imagen 26 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, cuarto grado.

En el grupo de quinto trabajaron con María Elena Meza a través de una lluvia de ideas y realizaron audios con las propuestas⁶³. Considero que fue un acierto la forma en que María Elena preguntó ya que al centrar el tema en decir algo hacia las personas que realizan las acciones que no les gustan, permite identificar de manera más clara el reclamo o la interpellación ante los hechos que les disgustan. En este grupo se centraron principalmente

⁶³ Debido a que María Elena ya no pudo regresar con el grupo a seguir con los talleres, los audios no fueron difundidos.

en los temas de la violencia hacia la mujer y el maltrato hacia las niñas y los niños. A continuación, presentamos algunos de los diálogos:

Niña: "Que sales con falda y se te quedan viendo, eso es algo. Que sales con falda y no te puedes proteger o así."

Male: "¿Y qué les gustaría decirle a esas personas que se te quedan viendo?"

Niña: "De que respeten, yo digo. Porque de todos modos ya no puedes salir como quieres."

(Transcripción audio taller 5°, 15062022)

De nuevo encontramos la referencia a las violencias que viven las niñas en tanto mujeres y en tanto personas menores de edad. Consideramos que estos relatos hacen evidente la expresión de la subjetividad de las niñas en razón del control y dominio que es ejercido sobre sus cuerpos (Parra, 2013). Desde la violencia patriarcal se legitima el discurso de que el espacio público pertenece a los varones y la mujer que transite sola por éste, estará sujeta a la mirada, al escrutinio e incluso, al ataque por parte de otros hombres, normativizando así los espacios que corresponden a cada género (Zúñiga, 2014). Los cuerpos de las niñas son constituidos como objetos, como cuerpos despreciados.

Así, las niñas crecen con este temor y van teniendo claro que estar seguras, depende de ellas mismas lo que implica limitar su movilidad y elegir la ropa que podría protegerlas de un ataque, aunque no sea la vestimenta que ellas hubiesen elegido usar para salir de casa.

Male: "¿Qué es lo que no te gusta como niño?"

Niño: "Que me regañen sin ningún sentido."

Male: "¿Qué les dirías a los adultos para esta cuestión de que no regañen a los niños?"

Niño: "De que no les peguen porque se desaniman sus hijos, porque si se desaniman hay a veces posibilidades de que se larguen de la casa, y obviamente a veces lo pueden extrañar sí o no, depende de cómo sea su hijo. Porque sí, si no quiere a su hijo no los vas a extrañar, va a decir: 'ay, qué bueno, una boca más que no voy a alimentar.' Así como si fuera ese niño, un desprecio."

(Transcripción audio taller 5°, 15062022)

Este diálogo es invaluable ya que visibiliza dos elementos centrales sobre los efectos del adultocentrismo sobre la vida de las niñas y de los niños. Primero, este niño habla de lo que provoca el maltrato en sus vidas, habla del desánimo, del deseo o incluso de la intención de irse de casa. Sobre esto Liebel (2022, pp. 7-8) menciona que las niñas, niños y adolescentes viven el adultocentrismo de distintas maneras:

(...) como falta de respeto, desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo. A veces se experimenta como violencia directa o indirecta por parte de los adultos que tienen poder *sobre* ellos. Los adultos, a su vez, utilizan este poder consciente o inconscientemente para alcanzar determinados objetivos, para satisfacer sus propias necesidades, para escapar de los miedos, para ceder a los deseos de dominio y control o para hacer su vida más cómoda. A veces simplemente porque algo “se hace así” y supuestamente siempre se ha hecho así.

Lo anterior, lleva a una reflexión profunda del impacto que este tipo de relaciones desiguales implica en las experiencias de las niñas y de los niños. En segundo lugar, las palabras de este niño ponen en el centro del debate el tema del desprecio cuando habla de que el hecho de que un niño se sienta maltratado y decida irse de casa, supone un alivio para su madre o su padre.

Steimberger y Spera (2016) sostienen que el desprecio es lo contrario al reconocimiento, la negación de la igualdad y de la horizontalidad en las personas. Desde una visión adultocéntrica concebir a la niñez como lo no adulto, implica la comparación donde la diferencia siempre es vista de manera dicotómica y jerárquica como: superior- inferior, ausencia-presencia. El desprecio define lo otro en tanto la falta y la negatividad. Desde el adultocentrismo “(...) la niñez es sinónimo de incompletud, incapacidad, inmadurez e irracionalidad. El prefijo *in-* en cada uno de estos sustantivos opera en clave de negatividad, lo que podemos leer a su vez como una forma nominal del desprecio” (Steimberger y Spera (2016, p. 14). Recuperar el tema del desprecio permite comprender las vivencias y sentimientos que las niñas y los niños pueden experimentar en sus relaciones con las personas

adultas, sintiéndose inferiores, sin valor y sin importancia para las personas que tendrían que estar a cargo de su cuidado.

Por otra parte: la siguiente situación ilustra una propuesta muy interesante sobre colaboración intergeneracional (Duarte, 2019) donde una niña comenta que quiere mayor privacidad en el uso de sus redes socio-digitales, pide confianza a las personas adultas y disposición para acercarse en caso de tener algún problema.

Niña: "Tener más privacidad."

Male: "¿por ejemplo?"

Niña: "Que no nos revisen tanto el celular porque eso es no tener confianza en nosotros."

Male: "Y qué pasa cuando esas personas, es que luego, ya ves que en los celulares, o en las redes pueden amenazarlos, o pueden mandarles."

Niña: "Yo creo que por eso hay que tener esa confianza de los niños hacia los padres para decirle: "oye pa, pues me está pasando esto y decirle, pero pues que también ellos tengan confianza con nosotros."

Male: "O sea que por un lado sí les den más libertades, pero ustedes tener más confianza por si algo está sucediendo ahí, que puedan ayudarles."

Niña: "Sí."

(Transcripción audio taller 5°, 15062022)

Consideramos que lo anterior requiere de la aceptación generacional (Duarte, 2019) para lograr un diálogo entre ambos sectores donde, por un lado, las niñas y los niños escuchen sobre los peligros que hay en las redes sin desacreditar la experiencia de sus padres y madres. Por otro lado, las personas adultas necesitamos conocer estos riesgos y también los cuidados con los que podemos acompañar a las niñas y los niños, asimismo, reconocer las propias estrategias que ellas y ellos ya ponen en práctica para atender a estos peligros. Por lo que partir de una base de aceptación y confianza entre dichos grupos etarios resulta imprescindible.

Las propuestas que retomaron en el grupo de sexto grado, trataron de la violencia contra las niñas, que no los dejan salir solos, que abrieran la cooperativa o que hubiera pasto

en las canchas de su escuela. Cuando consulté qué podían hacer para cambiar lo que no les gustaba de ser niños, un niño comentó “*no podemos hacer nada porque las decisiones las toman mis padres, no nosotros. No se puede porque somos menores de edad, ¿no? No tenemos poder para cambiar eso*” (R. taller 6°, 15062022). Estas respuestas coinciden en lo que mencionaron sobre las preguntas sobre quiénes ejercen la política y el poder, donde las respuestas giraron alrededor de las personas adultas como sus padres, madres o las y los gobernantes.

A la par, también respondieron qué podrían hacer para llevar a cabo estas propuestas o tratar estos temas: “*una 9mm, un mosquete,*” “*hacer una revolución*”, “*postularse para presidente,*” y se rieron (R. taller 6°, 15062022). Las risas probablemente surgen del hecho de saber que esto es algo que ellas y ellos no pueden hacer, nuevamente, porque es de competencia de las personas adultas, o porque hablan abiertamente de la resolución violenta de un conflicto al mencionar las armas.

Al principio no se mostraron muy interesados en la actividad, pero decidieron hacer los carteles. La mayoría de los equipos decidieron trabajar el tema de que no los dejan salir solos y en particular el tema de la inseguridad hacia las mujeres (Ver Imágenes 27, 28 y 30). Otros equipos quisieron hacer propuestas para abrir la cooperativa en la escuela (que en esas fechas estaba cerrada como medida de prevención de contagios por COVID) (Ver Imagen 29). Las propuestas refirieron a respetar las normativas para evitar contagios y que así, pudiera abrirse nuevamente este espacio. Otro equipo hizo una propuesta sobre poner pasto a las canchas de la escuela “*para jugar chido*” (Ver Imagen 31) sin embargo, no ahondaron sobre cómo lograrían esta propuesta o a quién se la presentarían.

Las niñas comentan que no pueden salir solas por la inseguridad y como soluciones hablan de medidas de cuidado donde ellas deben encargarse de su propio bienestar, no saliendo solas, no vistiendo provocativas, llevando un teléfono para pedir ayuda e incluso llevar un gas pimienta o una navaja mariposa. Al igual que en los otros casos, las propuestas de cuidado recaen en su propia responsabilidad. Como lo mencionan Ramírez y Meza de Luna (2021) estos mecanismos de protección pueden ser defensivos/reaccionarios lo que implican acciones de autodefensa, y preventivos/no contestatarios, que implican el cambio de rutinas en su movilidad y en su forma de vestir. En los grupos de cuarto y quinto encontramos estas segundas formas de protección, pero no las primeras.

Algunas niñas escribieron exigencias como: “*que no echen la culpa de ser violadas,*” “*respetar nuestros derechos como mujer,*” “*tenemos los mismos derechos de un hombre.*” Por lo que manifestaron reclamos sobre no hacerlas responsables de estas violencias y de que respeten sus derechos, evidenciando conocimiento y apropiación de algunas de las demandas que han realizado las mujeres en la última década, en la llamada cuarta ola feminista. Mena (2023) recupera que esta ola se origina principalmente en Latinoamérica y resalta la presencia de las mujeres jóvenes en protestas y movilizaciones públicas y su presencia en redes socio-digitales en torno a temas como: el acoso sexual y los feminicidios, los debates sobre el reconocimiento de los cuidados, críticas al feminismo institucional y hegemónico, así como la lucha por los derechos sexuales y reproductivos. Por lo que ubican la responsabilidad de estas violencias fuera de ellas y de las acciones que tendrían que hacer para evitarlas.

En los diálogos para realizar los carteles un niño dijo que no podía hacer una propuesta sobre la inseguridad de las mujeres porque él no era una niña, le comenté que en apoyo a las niñas podía proponer algo. En su equipo hicieron un cartel titulado “Seguridad escolar” y en uno de los puntos escribieron “*no dejar que una niña venga sola a la escuela, establecer más seguridad en la escuela,*” y proponen que hubiera guardias en la escuela (Ver Imagen 30). En este sentido consideramos que la invitación a reflexionar sobre un problema que podría no ser propio (ya que ellos no se identifican como niñas) permitió un acercamiento a la realidad y a las problemáticas que viven ellas. No necesitan asumirse como niñas para pensar y actuar sobre los problemas de ellas.

Con los grupos de cuarto y de sexto pregunté qué querían hacer con sus carteles, los niños principalmente decían que querían tirarlos, venderlos o quemarlos. Otros dijeron que querían pegarlos en la escuela o mostrarlos a sus papás y mamás para que los vieran, pero al final ya no pude dar continuidad a las propuestas sobre la difusión de sus ideas y ningún equipo pegó su cartel en la escuela. Asimismo, en las siguientes sesiones no retomaron el tema, lo que me hace pensar si estas actividades y propuestas de participación fueron significativas o prioritarias para ellas y ellos. Ya que, como lo señala Lansdown (2007) las niñas y los niños tienen sus propias opiniones sobre los proyectos, al igual que sobre la importancia y relevancia que tienen para su vida diaria.

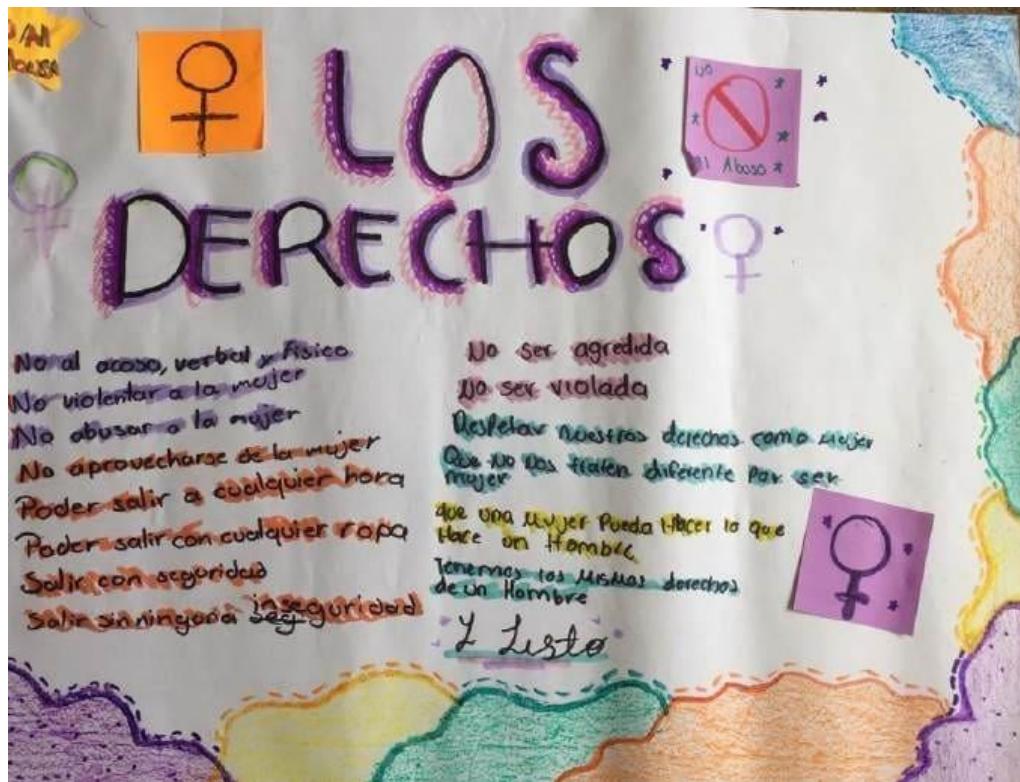


Imagen 27 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.

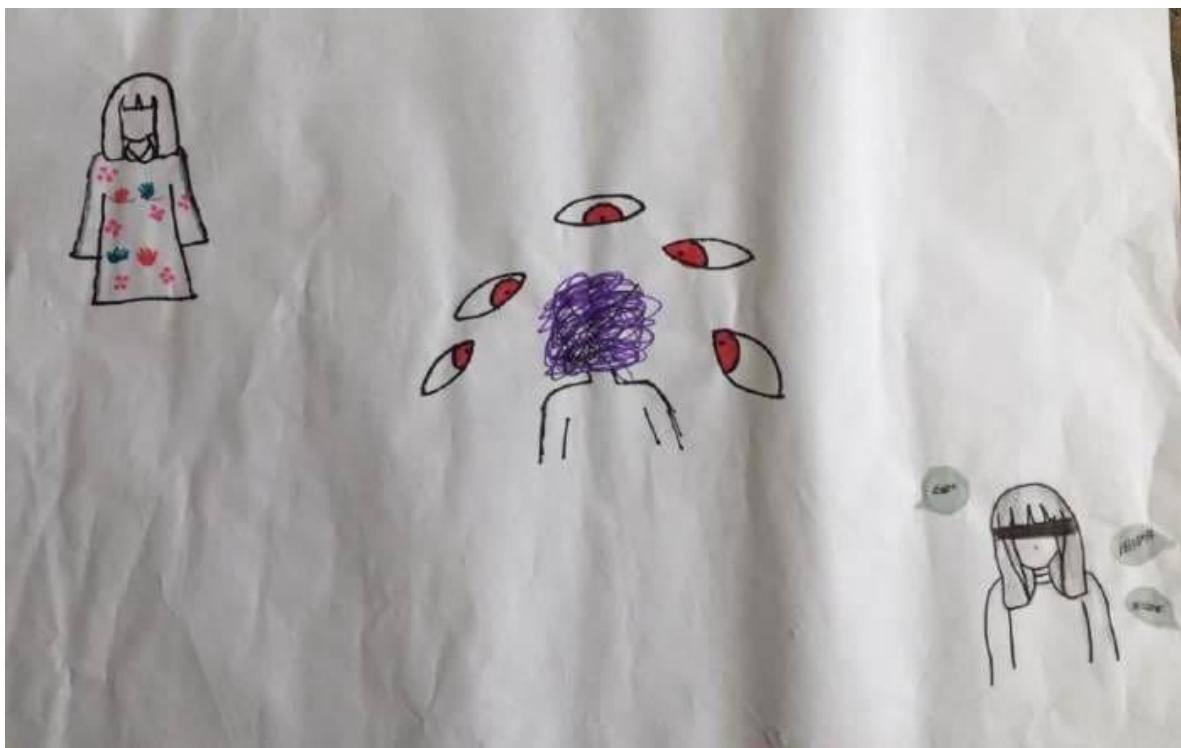


Imagen 28 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.

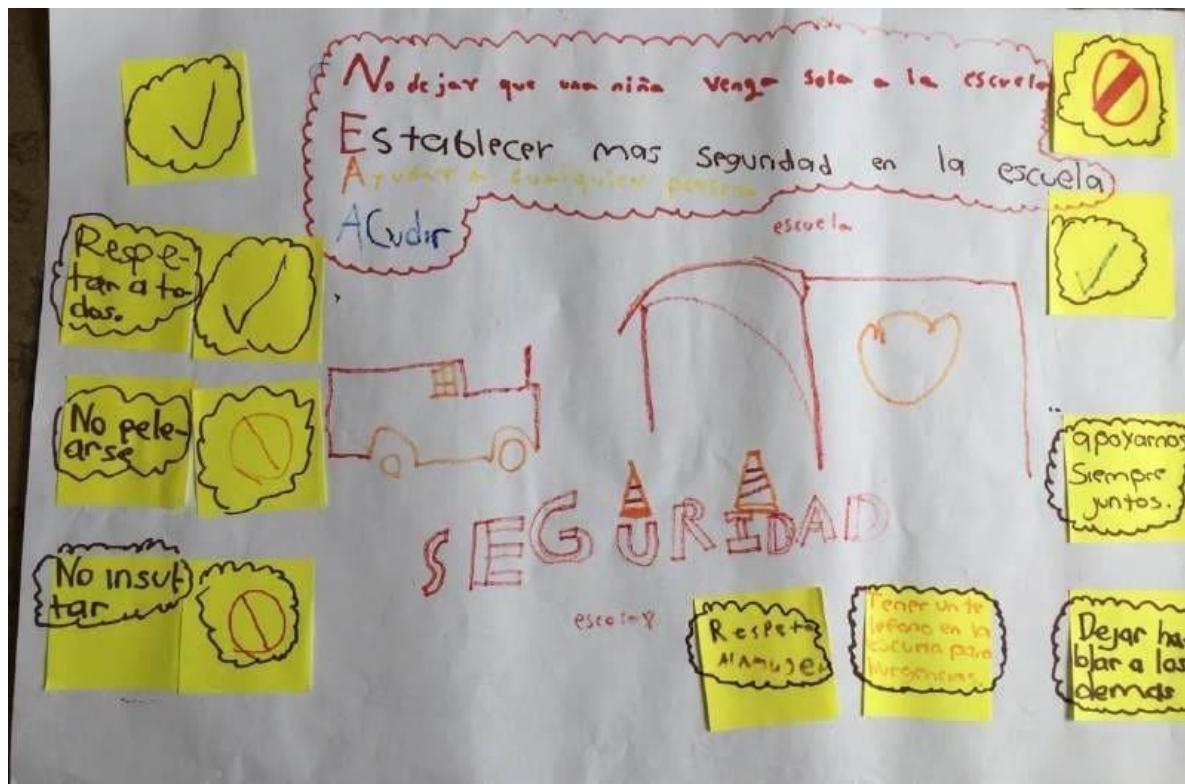


Imagen 30 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.

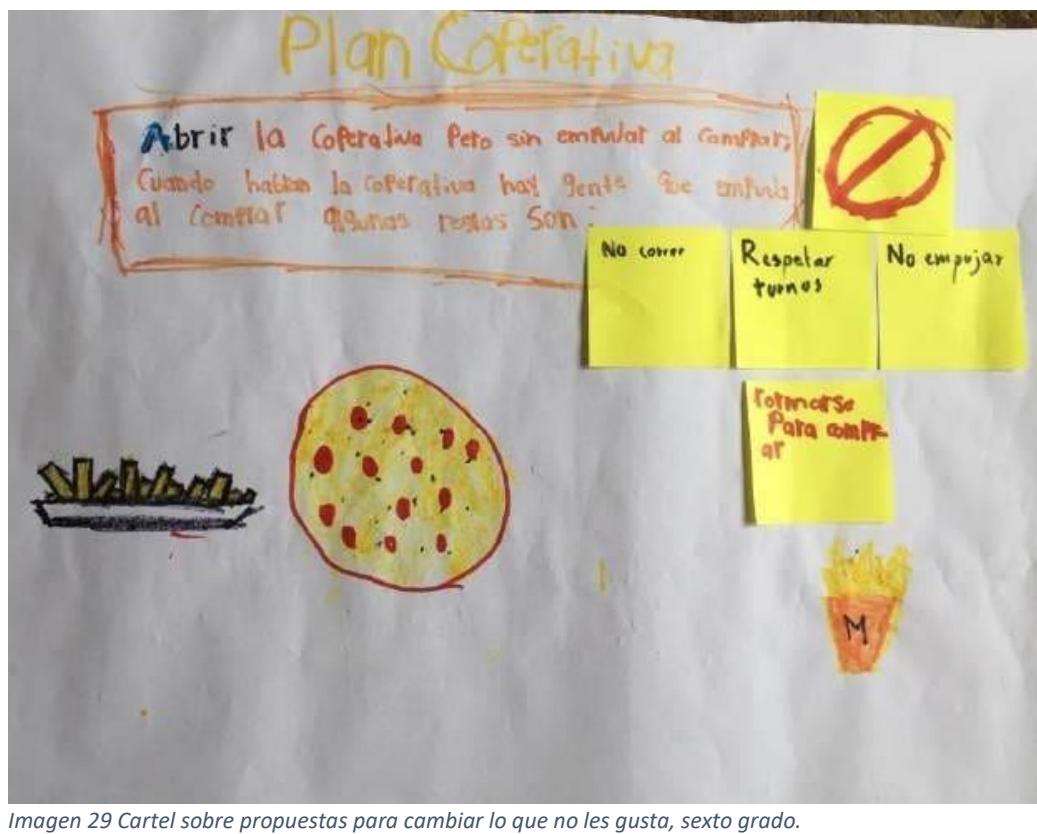


Imagen 29 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.

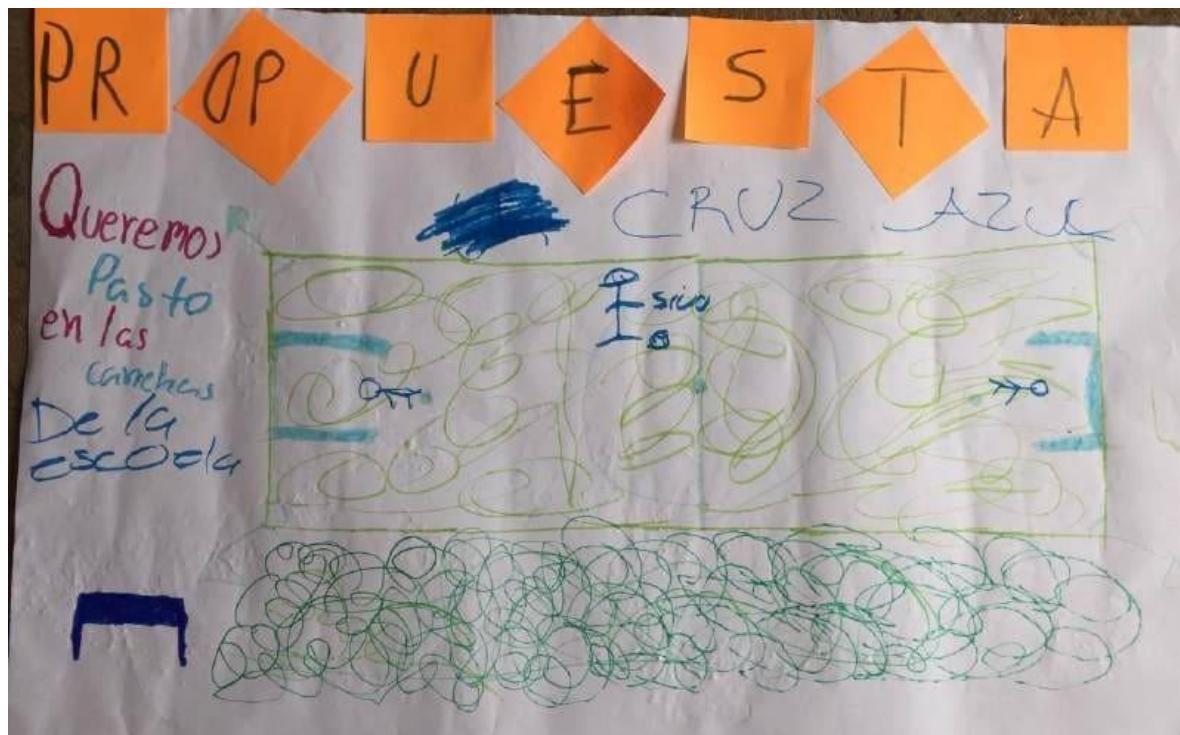


Imagen 31 Cartel sobre propuestas para cambiar lo que no les gusta, sexto grado.

Para concluir, las niñas y los niños viven en un mundo político, en relaciones de poder donde resisten y negocian su posición de sujetos con otros actores sociales. En este apartado realizamos una aproximación a la dimensión política de sus vidas proponiendo la participación como la posibilidad de incidir y de tomar decisiones en los temas que les interesan y que les afectan en su día a día.

Primero, consideramos importante recuperar sus propias nociones sobre la política, el poder y la participación, conceptos ordenadores que elegimos para hablar de la vida política de las niñas y los niños. Por lo que fue relevante conocer sus propias definiciones sobre dichos términos. De esto encontramos que las definiciones tienden a estar alineadas en su mayoría con significados de la política y del poder desde una lógica instrumental y de mando-obediencia. Asimismo, la participación está referida principalmente a nociones establecidas por las personas adultas y en el ámbito escolar, como lo es participar en el salón de clases levantando la mano, esperando a que la maestra al frente indique su turno de hablar. En las niñas y los niños de sexto grado, hubo un número significativo de menciones al voto como forma de participación.

De lo anterior, encontramos que estas definiciones están muy relacionadas a lo que las personas adultas piensan de la política también, refiriéndola a un ámbito instrumental principalmente vinculado con la relación Estado- sociedad, a través de la política partidista. Las pocas respuestas a las preguntas del cuestionario pueden dar cuenta del mínimo interés o sentido que este tipo de política tiene para las niñas y los niños, al igual que para las personas adultas.

Sobre los temas y espacios en los que toman decisiones, ellas y ellos mencionan que pueden decidir sobre su arreglo físico y sobre los juegos y contenidos para entretenerse. Igualmente, mencionan que no tienen mucha injerencia en el reparto de las labores domésticas por lo que consideramos que, desde un enfoque de la democratización familiar, podrían repensarse estas tareas y roles al interior del hogar, ampliando las posibilidades de participación en este espacio para las niñas y los niños. Esto es un reto en los casos en que hay poco tiempo de convivencia familiar y persisten roles tradicionales de género fuertemente arraigados, donde las tareas del cuidado y del hogar siguen siendo asignadas principalmente a las mujeres.

Las niñas y los niños mencionan que pueden incidir en los contenidos que revisan en su formación académica y mencionaron también que pueden decidir sobre los juegos que realizan. En este punto identificamos un fuerte potencial en el juego, donde expresaron que es un espacio donde pueden tomar decisiones no sólo de manera individual, sino también de manera colectiva. Así, la ludicidad presente en los juegos, permite la creatividad y flexibilidad en los acuerdos y en los puntos de vista para lograr acuerdos en común.

Respecto a las decisiones en sus colonias, comentan que pueden opinar sobre las mejoras que requieren los espacios comunes, sin embargo, no se mencionó tener la injerencia para poder cambiar aquello que resulta problemático. Asimismo, mencionaron que no participan en muchas actividades en el espacio público, lo que reafirma que el espacio público es un lugar peligroso para ellas y para ellos.

Sobre los elementos que consideran deseables e indeseables en la convivencia con otros, resalta en primer lugar las ideas de respeto hacia los demás y hacia sus opiniones como algo que esperan para convivir bien. Por otra parte, también hay muchas menciones sobre prohibiciones, de lo que no deben hacer, aunque esto refiere más a las reglas que se establecen en la escuela para que las docentes puedan dar la clase y evitar problemas de disciplina en el

aula. Resaltaron los comentarios sobre el respeto a sus cuerpos, a no golpearse ni burlarse de su físico.

De lo anterior, destacamos la importancia de reflexionar y trabajar en la convivencia escolar como posibilidad de encuentro entre las niñas, los niños y el personal de la escuela, esto no como preparación para una ciudadanía futura, o sólo para evitar conflictos entre las y los estudiantes, sino para potenciar las capacidades y habilidades de estar juntos hoy, de generar acuerdos, de tramitar conflictos y de pensar el valor de las diferencias. También es una oportunidad para pensar en soluciones cuando se rompen los acuerdos, sobre formas de (re)construir los vínculos que no pasen exclusivamente por una lógica punitiva, como lo es el castigo.

Finalmente, las niñas y los niños realizaron propuestas para cambiar aquello que no les gusta de ser niñas y de ser niños. Trabajaron sobre los temas de que no les gusta que les regañen y que no les gusta que no pueden salir solas, principalmente las niñas. Aquí destacan los procesos de psicologización y sociologización como elementos que responsabilizan a las propias niñas y niños de los problemas que les suceden; por su falta de conocimientos, de madurez y por ser irresponsables. Así, gran parte de las propuestas para cambiar esto tienen que ver con que ellas y ellos se porten bien y eviten los problemas (ser regañados o violentadas en el espacio público) haciendo lo que “les corresponde”: ser buenos niños y obedientes, y las niñas, no saliendo de casa ni vestirse provocativas, o haciéndose responsables de su propia defensa ante un posible ataque.

No obstante, algunas niñas y niños extienden las reflexiones y cuestionamientos exigiendo a otros que no les regañen de forma tan agresiva, que tengan confianza en ellas y ellos y que no les culpen de ser violentadas en el espacio público. Un niño plantea de forma contundente la palabra del desprecio que puede haber hacia las niñas y los niños por parte de las personas adultas y los efectos éste tendría en ellos, como el deseo de irse de casa. El desprecio visibiliza claramente la postura adultocéntrica de la falta de reconocimiento por parte del mundo adulto al no considerar a las niñas y a los niños como personas merecedoras de un trato digno.

Capítulo 5. Niñeces, violencias y paces

En este trabajo sostenemos que las niñas y los niños, en México y en Querétaro, habitan en contextos de violencias producto de vivir en una sociedad estructuralmente desigual y por las violencias expresivas desatadas por la “guerra contra el narcotráfico” desde hace más de una década. En estos entramados resulta necesario comprender que las vivencias de dichas violencias serán distintas de acuerdo a condiciones como son el género, la clase, la edad, entre otros elementos. De esta manera, en la investigación centramos la atención en las imbricaciones que tienen estas violencias con las violencias que viven en tanto su clase de edad, es decir por el hecho de ser niñas y de ser niños. Por lo que a este contexto de violencias sumamos las *violencias adultistas* para ampliar la mirada sobre los efectos de la dominación adultocéntrica en las vidas de las niñeces.

Así, el propósito de este capítulo es realizar una aproximación al tema de las violencias como un tema que afecta a las niñas y a los niños y que es de su interés. En este sentido, el objetivo no fue indagar directamente sobre las violencias que viven, sino comprender qué piensan de ellas y qué propuestas tienen para hacerles frente. En el taller que realicé con las niñas y los niños en la escuela, este tema lo reservé para sesiones más avanzadas en el curso de las actividades ya que considero que hablar de violencias requiere de mayor confianza y conocimiento entre las personas con quienes se quiere dialogar. De igual manera, considerando elementos ético-políticos y afectivos, es importante tratar con cuidado estos temas para no detonar vivencias o afectos que dañen a las niñas y a los niños (Glockner, 2017).

Por lo tanto, en este capítulo abordamos posicionamientos que tienen las niñas y los niños sobre las violencias, así como las proyecciones que realizan sobre las paces, a manera de ilustración sobre significados, interpretaciones y propuestas para transformar problemáticas sociales que les afectan a ellos y a otros grupos etarios.

Referimos a un contexto situado de las violencias en la entidad identificando las violencias estructurales y culturales que se viven en Querétaro, como lo señalamos en el Apartado 2.2. De esta manera, las familias de las niñas y los niños destinan gran cantidad de su tiempo para proveer económicamente a sus familias, lo que les deja poco tiempo para estar con sus hijos e hijas. Asimismo, como parte de los supuestos neoliberales, la privatización

de las problemáticas sociales ha generado que las familias sean responsabilizadas exclusivamente por todos los problemas que pueden vivir las niñeces (Beck y Beck-Gernsheim, 2001). A su vez, la falta de información sobre las violencias que se viven en la entidad y responsabilizar a los responsables de las violencias como personas foráneas al estado, genera discursos racistas y clasistas que estigmatizan a determinados grupos sociales. Por lo que las niñas y los niños no son ajenos a estas realidades ni a estas narrativas.

A estos contextos de violencias, añadimos situaciones de violencias que identificamos en el taller con las niñas y los niños como la violencia física y psicológica en sus hogares (golpes y regaños), el hecho de que no les tomen en cuenta en la toma de decisiones, el acoso escolar y la inseguridad que viven principalmente las niñas en el espacio público. Lo que permite comprender ámbitos y relaciones en los que suceden estas situaciones, así como los recursos y vínculos con los que cuentan ellas y ellos para hacer frente a las violencias y construir paces.

Consideramos que estos diálogos permiten crear espacios públicos para reflexionar y restringir el uso de la violencia (Bernstein, 2015), similar a lo que propone Keane (2000) con la creación de esferas de debate público sobre la utilidad ética de la violencia. De esta manera, encontramos en sus narraciones, posicionamientos y proyecciones, (como tramas de la subjetividad política) aportes para pensar las paces y relaciones noviolentas en sus espacios cotidianos de vida y con sus lazos significativos.

Asimismo, consideramos que comprender y ampliar las posibilidades del despliegue de las subjetividades políticas de las niñas y de los niños, está directamente relacionado con la capacidad que tienen de incidir en sus vidas cotidianas, de fortalecer sus vínculos comunitarios y de no reproducir relaciones violentas con otras y otros. De igual manera, este trabajo exige criticar el adultocentrismo y contribuir desde el mundo adulto a este fortalecimiento de vínculos que no perpetúe lógicas de dominación desde las personas adultas hacia las niñas y los niños.

5.1 Coordenadas epistémicas para leer las violencias y la paces

En este apartado abordamos la definición de violencia que asumimos en este trabajo, así como la reflexión más amplia al entender las violencias en plural, como un entramado de diversos elementos que inciden en las expresiones de la violencia. Entendemos estas

definiciones como categorías epistémicas que buscan dar luz y comprender los fenómenos de manera compleja, sin pretender partir de conceptos preconcebidos que limiten la lectura de las realidades (Zemelman, 2001). Estos aportes provienen principalmente de la antropología (Azaola, 2012; Bourgois, 2001; Reguillo, 2005, 2012), las investigaciones para la paz (Galtung, 2004; Jiménez, 2014), la teoría política (Keane, 2000) y la psicología social (Aluna, 2017).

Entendemos la violencia como una acción que busca generar daño de manera intencional, ya sea un daño físico o psicológico (Reguillo, 2012). A esta definición agregamos lo que menciona Keane (2000) sobre el trato que recibe quien es víctima de violencia; ésta es tratada como un objeto que merece un castigo físico o su destrucción. Por lo que la víctima no se considera un sujeto digno de ser reconocido y respetado en su alteridad. Desde el campo de las investigaciones para la paz Johan Galtung amplía la noción de violencia y menciona que puede considerarse violencia todo aquello que pudiendo evitarse, obstaculiza el desarrollo humano (en Jiménez, 2014). Esto último abre toda una reflexión sobre las expresiones y tipos de violencias que pueden desplegarse, así como los efectos que tienen sobre distintas poblaciones y sectores.

Sobre el análisis de las violencias en la región latinoamericana, Nancy Scheper-Hughes (en Bourgois, 2001) propone el término de *everyday violence* para llamar la atención sobre los crímenes que viven poblaciones marginadas en “tiempos de paz”. Phillip Bourgois (2001) considera que es necesario acotar este concepto ya que puede confundirse con la definición de violencia estructural, por lo que propone entenderlo como las prácticas cotidianas y las expresiones de violencia en las interacciones sociales a nivel micro. El foco está puesto en las experiencias individuales de violencia que normalizan crímenes a nivel comunitario y que crean un ethos de violencia compartido por las personas que habitan un territorio. Como ejemplos de actos violentos llevados a cabo en este nivel, el autor refiere a la violencia que las personas cometen hacia ellas mismas (abuso de sustancias), la violencia interpersonal (violencia doméstica, violaciones), la violencia comunitaria (robos, asaltos, balaceras), entre otros.

De lo anterior, recuperamos los aportes de Azaola (2012) sobre la relación entre las violencias de hoy y las violencias de siempre para el caso mexicano. Como lo mencionamos anteriormente, las violencias de siempre remiten al concepto de *everyday violence*. Y las

violencias de hoy, tratan de las violencias desplegadas por la guerra contra el narcotráfico en el país. De esto último, hablamos de actos de violencia extrema donde el fin no es sólo matar, sino deshumanizar a través del ultraje cometido hacia los cuerpos dañados (Cavarero, 2003), una *violencia expresiva* que busca comunicar un control total a través de la exhibición del horror (Reguillo, 2012). Igualmente, esta violencia se ha mediatizado y exaltado por la prensa amarillista y en diversas producciones del cine y la literatura en América Latina (Dhondt y Mandolessi, 2022).

Por tanto, esta violencia expresiva no se contenta con el fin instrumental de eliminar a un individuo, sino que busca mostrar su poder total, como son los casos de feminicidios donde los cuerpos de las mujeres asesinadas son expuestos en el espacio público, o el hecho de dejar restos humanos o cuerpos colgando en la vía pública. Como un ejemplo (entre tantos) de este *horrorismo* (Cavarero, 2003) referimos a las violencias cometidas en contra de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa el 26 de septiembre de 2014 (en el estado de Guerrero), donde 5 estudiantes fueron heridos de gravedad, se ejecutaron a 6 personas, tres de ellas eran también estudiantes y uno de ellos fue desollado: Julio César Mondragón. Asimismo, se cometió la desaparición forzada de 43 de ellos donde, a la fecha, no se sabe su paradero, ni qué ocurrió con ellos. Lo anterior, ocurrió por acción u omisión de distintos actores como la policía local, federal y el ejército mexicano, con la complicidad de narcotraficantes y de políticos de todos los niveles de gobierno.⁶⁴

Este caso en particular fue transmitido y seguido detalladamente por los medios de comunicación, principalmente por la indignación y protestas que estas violencias suscitaron en la sociedad civil, así, muchas niñas y niños escucharon o conocieron del caso. Al respecto, Torres (2016) sostiene que hechos como éstos impactaron en las subjetividades de estas niñas y niños y en su conformación como sujetos sociales.

La convivencia cotidiana con diversas expresiones de violencia genera determinadas consecuencias individuales, en las relaciones sociales y familiares, así como en la interpretación y posicionamiento ante la vida comunitaria y nacional. Secuelas que influyen en su manera de jugar, fantasear e inventar el mundo, aunque no

⁶⁴ Mencionamos el caso como un ejemplo de hechos de horror que suceden cotidianamente en el marco de esta “guerra”, mismos que son conocidos y que generan impactos en las vidas de las niñas y de los niños que habitan este país. Lo referimos también porque es necesario insistir en hablar de Ayotzinapa, ya que sigue siendo una herida abierta y doliente en México, producto de este entramado de violencias.

necesariamente hace falta la exposición prolongada, hay experiencias únicas que marcan contundentemente. (Torres, 2016, pp. 150-151)

Por otra parte, recuperamos las clasificaciones de la violencia que propone Sanmartín (2010) para tener definiciones operativas del concepto que son entendidas siempre en el marco amplio de las violencias en plural que mencionamos anteriormente (Ver Tabla 9). Asimismo, consideramos que los aportes de este autor evidencian las diversas formas de aproximarnos y de clasificar a las violencias, ya que es una problemática compleja que exige miradas desde distintos ángulos y desde las diferentes relaciones que son desplegadas por las y los actores que participan en ellas.

Tabla 10. Propuesta de clasificaciones de la violencia según Sanmartín (2010).

La modalidad de la violencia	Acción u omisión-negligencia
a) Tipo del daño causado	Físico, psicológico, económico, sexual
b) Sujeto de la violencia/ tipo de agresor (individuo o grupo)	Violencia juvenil, violencia terrorista, violencia psicopática, crimen organizado.
c) Paciente de la violencia/ tipo de víctima (individuo o grupo)	Contra la mujer, contra niñas y niños (maltrato infantil), contra personas mayores.
d) Contexto o escenario	Violencia en el hogar o violencia doméstica, violencia en la escuela, violencia en el lugar de trabajo, violencia en la cultura, violencia en las calles, violencia en las pantallas, conflictos armados.

En suma, partimos de una visión amplia, de los *entramados de violencias* (Macleod y Bastián, 2019) que dan cuenta de las interconexiones de los tipos de violencias, así como del papel del Estado en el mantenimiento de dichas condiciones, ya sea por acción o negligencia. De lo anterior, añadimos a estos entramados a las *violencias adultistas*, considerando al enfoque generacional como una herramienta pertinente para comprender los contextos de violencias que viven las niñas y los niños de manera particular.

5.1.1 Las violencias adultistas

Recuperamos la noción de *violencia adultista* desarrollada por Magistris (2022) y Morales (2022), como un hilo de este entramado que permite analizar las violencias que viven

las niñas y los niños en tanto su clase de edad. La violencia adultista refiere a acciones que sostienen y reproducen mandatos, roles y estereotipos en las relaciones entre las niñas y los niños y las personas adultas, perpetuando relaciones de subordinación de las niñeces a los adultos (Magistris, 2022).

En segundo lugar, es importante hacer la distinción entre los términos de adultocentrismo y de adultismo.⁶⁵ El primero, refiere al sistema de dominio y a la construcción jerárquica donde el mundo adulto constituye el centro de las relaciones sociales, mientras que el adultismo refiere a la discriminación por edad⁶⁶, es decir a las expresiones y prácticas concretas de este sistema de dominio. De esta manera, desde un orden binario establecido desde la matriz colonial moderna, la ideología adultista genera una serie de dicotomías donde las niñas y los niños son definidos por lo que no son, en comparación con las personas adultas.

Así, el adultismo refiere a la forma concreta en que se expresa la violencia propia de la relación desigual de poder del adultocentrismo: es la concretización del carácter adultocéntrico de nuestra sociedad en prácticas, espacialidades y lenguajes tanto institucionales como individuales. (Morales, 2022, p. 147)

Siguiendo a Morales (2022), las violencias adultistas dañan o impiden que las niñas y los niños puedan ejercer una vida digna, y propone identificar ejemplos de estas violencias según su intensidad. Sobre violencias de alta intensidad refiere a situaciones como: infanticidio, abuso sexual, explotación laboral, prostitución, filicidio, entre otros.

En las violencias de intensidad media, los daños serían menos visibles, recuperando los aportes de Morales (2022) y de Magistris (2002) encontramos los siguientes ejemplos: no reconocer a las niñas y los niños como sujetos de pensamiento, disponer de su sexualidad, de su cuerpo y de su voluntad; imponer mandatos de género, no reconocer sus contribuciones en distintos ámbitos de la vida cotidiana, usar el término de “infantil” como un insulto o en un tono peyorativo; el diseño de espacios y objetos pensando únicamente en los cuerpos de

⁶⁵ Asimismo, Morales (2022) identifica que en los estudios sobre infancias en Estados Unidos y Europa parecieran usarse adultocentrismo y adultismo como sinónimos, mientras que en los estudios Latinoamericanos se plantea esta diferencia entre adultocentrismo (como sistema de dominio) y el adultismo como ideología de este sistema de dominio.

⁶⁶ Morales (2022) recupera la noción de *edadismo* que da cuenta de la discriminación por edad referida principalmente hacia los prejuicios institucionales e individuales hacia las personas mayores, por lo que el término de adultismo permite ubicar la discriminación hacia las niñas, niños y personas jóvenes.

las personas adultas, la idea de que las niñas y los niños se adaptan a todo, homogeneizar las necesidades de niñas y niños en una visión única de infancia y considerar que dichas necesidades pueden ser satisfechas a cabalidad por el grupo afectivo primario, que suele ser la familia. Por lo que en estas violencias adultistas encontramos la cultura de exclusión que plantea Cussiánovich (2006), misma que mencionamos en capítulos anteriores.

De lo anterior, consideramos necesaria esta mención particular de la violencia adultista, para recuperar una perspectiva relacional e intergeneracional. Magistris (2022) sostiene que, en la investigación e intervención de la violencia contra la infancia, existe una invisibilización de las relaciones de poder; igualmente en la CDN, no hay referencias a las relaciones de desigualdad y de poder para tratar la violencia que viven las niñas y los niños (Fatyass y Conde, 2022). Por lo que la violencia queda reducida a un ámbito privado, individual, familiar, sin reparar en la actuación del Estado, de los elementos culturales y sociales que perpetúan y constituyen dichas violencias.

Desde esta perspectiva relacional centrada en las relaciones de poder intergeneracionales, las explicaciones comienzan a alejarse de enfoques centrados en la patologización de los sujetos involucrados (culpables vs. víctimas), encuadres que no se detienen en las desigualdades y en los entramados sociales que estructuran el conflicto. Es decir, no es posible atribuir las situaciones de violencia de modo exclusivo y aislado, como si los sujetos *per se* fueran portadores de cualidades para ser normados como víctimas, victimarios y acosados. (Fatyass y Conde, 2022, p. 158)

En suma, es necesario un abordaje situado de las violencias para comprender las intersecciones que componen estas relaciones, ya que las desigualdades y las violencias suceden en tiempos y espacios determinados, así como en dinámicas y relaciones de larga duración (Fatyass y Conde, 2022). Por lo que resulta imprescindible considerar las violencias adultistas que viven las niñeces concretas con quienes trabajamos. En el caso de esta investigación, lo que podemos saber de estas relaciones es también una aproximación situada, construida a través del encuentro que tuve con las niñas y los niños en el tiempo que trabajamos juntos en el taller.

5.1.2 Los vínculos comunitarios y los efectos de las violencias en el tejido comunitario

Las violencias pueden tener efectos a nivel individual, familiar, comunitario y social. Refiriendo al nivel comunitario, se habla de la desconfianza y la ruptura del tejido social (Aluna, 2017). Así, se encuentran diversas afectaciones en la salud física y mental de las personas, cambios abruptos en los proyectos de vida, desplazamientos forzados, precariedad económica y material, entre otras situaciones. Según Reguillo (2005) la violencia exacerbaba el individualismo ya que debilita el pacto social e impone el miedo como principal forma de vínculo social. Igualmente, los procesos de militarización de los territorios producen lo que Martín- Baró (1990) llamaba la *militarización de la mente*, es decir que las violencias impactan en las maneras de sentir, de pensar y de actuar en las relaciones sociales, donde el otro es visto como un enemigo a destruir.

Por otra parte, definimos la noción de tejido comunitario como los vínculos y lazos comunitarios que permiten la cohesión y reproducción de la vida social, reconociendo la diversidad de actores que conforman los territorios, así como la capacidad de agencia que tienen para hacer frente a las violencias y a los conflictos que son desplegados en las interacciones cotidianas. Igualmente, proponemos hablar de vínculos comunitarios en esta tesis para referir a las relaciones significativas y a los entornos de interacción que tienen las niñas y los niños en sus espacios cotidianos de vida. Planteamos estas definiciones a partir de los aportes teóricos sobre la noción de tejido social y la idea de reconstrucción de tejido comunitario propuestos por autores como Mendoza y Atilano (2016), Flores (2017), Gutiérrez (2017) y Valencia (2014).

Al emplear la noción de tejido comunitario nos distanciamos del significado de reconstruir el tejido social afectado por la violencia con el único fin de generar un clima social idóneo para las inversiones del capital. A decir de Flores (2017) hablar de tejido comunitario implica pensar la (re)construcción desde las propias necesidades de las personas afectadas por las violencias, reconociendo su capacidad de organización. Este término guarda similitudes con lo que propone Valencia (2014) respecto a la re-elaboración del tejido en contextos de violencia al buscar no reproducir prácticas hegemónicas que subordinen las diferencias o los devenires comunitarios, como en este caso serían las voces y acciones de las niñas y de los niños.

Referimos a la *construcción* del tejido comunitario para distinguir situaciones en las que los vínculos y lazos han sido muy dañados o no existen, por lo que hablamos de la

necesidad de construir vínculos. Por (*re*)construcción, entendemos el fortalecimiento de los jirones de comunidad (Segato, 2016), o la re-elaboración a la que refiere Valencia (2014) donde puedan recuperarse los vínculos existentes y recuperar los recursos con los que cuentan las poblaciones para hacer frente a las violencias.

Cabe mencionar que diversas autoras y autores señalan que la modernidad eurocentrada conlleva desde sus orígenes un debilitamiento de las formas comunitarias de asociación refiriendo a una constante fragmentación del tejido social (Almeida y Sánchez, 2015; Mendoza y Atilano, 2016; Segato, 2016). Para la región de América Latina, Segato (2016) plantea que el proyecto histórico del capital a través de la globalización de los mercados, deshilacha y destruye los tejidos comunitarios que persisten todavía. Por lo tanto, para que el capitalismo asegure su supervivencia, la tendencia a una hiper-acumulación no puede eliminarse (Harvey, 1998).

Al respecto Segato (2016) menciona que el camino actual de la acumulación capitalista consiste en desplazar, desarraigarse y explotar al máximo, por lo que reducir la empatía humana es un elemento crucial para lograr este cometido. Así, la autora concibe el vínculo entre este tipo de acumulación y los actos de crueldad cotidianos que son llevados a cabo como formas de expresión de múltiples violencias que fragmentan los tejidos comunitarios.

Para el caso de México, Mendoza y Atilano (2016) plantean que la fractura del tejido social refiere también a este proceso de mercantilización de la vida. Ambos autores sostienen que las violencias que se viven en el país a raíz de la guerra contra el narcotráfico, forman parte de la continuidad de la crisis del horizonte de la modernidad, lo que ha impedido la generación de referentes éticos que permitan la identificación de lo común. Igualmente, condiciones estructurales de pobreza y desigualdad, así como el debilitamiento de relatos locales, impiden el fortalecimiento de vínculos sociales y de la construcción de acuerdos en común.

Por otra parte, es necesario también distanciarnos de una visión que concibe al tejido comunitario como algo armónico, donde la violencia semejaría a unas tijeras que romperían esta tela libre de tensiones y conflictos (Gutiérrez, 2017). Por lo que coincidimos con Lomnitz (2021) y Sefchovich (2004) en la existencia de vínculos basados en el miedo y la coerción que configuran lazos que constituyen tejidos sociales bastante fuertes (como

podrían ser las relaciones e interacciones de los grupos criminales del narcotráfico en distintos territorios del país). Así, partimos de la diversidad de vínculos en estos lazos y de la presencia inherente de los conflictos en las relaciones sociales.

Por lo tanto, en esta investigación referimos a los vínculos comunitarios como los lazos que sostienen las relaciones significativas de las niñas y de los niños, establecidos por las relaciones de confianza y de cuidado que tienen con las demás personas; esto asumiendo que vivimos en sociedades conflictivas. A su vez, los contextos de violencias que habitan, dan cuenta de los daños que afectan estos lazos (de relaciones de desconfianza y de descuido), así como las (im)posibilidades de resolver los conflictos de manera no violenta. Por lo que (re)construir los vínculos comunitarios centrándonos en las voces y acciones de las niñas y de los niños, requiere de un abordaje que reconozca sus capacidades y los aportes que pueden realizar entre ellas y ellos mismos, así como con otros grupos etarios, lo que implica superar una visión adultocéntrica de la realidad y las violencias adultistas a nivel intra e intergeneracional.

5.1.3 Paces y la paz imperfecta

De acuerdo con Jiménez (2020) la paz es algo complejo y constituye una categoría de análisis para comprender los comportamientos, acciones, pensamientos y sentimientos que posibilitan desarrollar capacidades que son deseables en los seres humanos. Así, distintos autores coinciden en que la paz no depende exclusivamente de la violencia, no es algo que se defina simplemente como su oposición (Abarca, 2014; Jiménez, 2020), por lo que se requiere de definiciones amplias que consideren múltiples actores y diferentes expresiones de la paz. En este sentido es que se habla de *paces* en plural para referir a esta multiplicidad de significados, actores y prácticas; asimismo, esta diversidad refiere a los distintos aportes teóricos sobre esta categoría (Ortega, 2023).

De lo anterior, es necesario referir a la paz negativa y a la paz positiva para comprender la definición de paz imperfecta a la que nos adherimos. Galtung definió la paz negativa como lo opuesto a la violencia directa, centrándose principalmente en los comportamientos violentos y en la carrera armamentista en el contexto de la guerra fría (en Ortega, 2023). Posteriormente, el mismo Galtung refiere a la paz positiva como la búsqueda

de la justicia social, es decir, la ausencia de la violencia estructural; igualmente en la década de los ochenta se incluye en esta definición la resolución no violenta y creativa de los conflictos (en Ortega, 2023). De esta manera, Jiménez (2020) identifica a los conflictos desde una visión abierta, positiva y dialógica a través de asimilar la otredad y del reconocimiento mutuo.

(...) el conflicto forma parte del proceso de interacción social en el que los intereses de los individuos y grupos se entrelazan, se regulan, transforman o resuelven en ocasiones, convirtiéndose en una parte esencial del complejo desarrollo de socialización que experimenta toda entidad humana. (Jiménez, 2020, p. 39)

En este punto también es necesario definir la *noviolencia* como la búsqueda de la solución pacífica de conflictos, López (2004a) menciona que implica la creación de diálogo y entendimiento entre las partes involucradas en un conflicto, disminuyendo al máximo la presencia o el uso de la violencia.

Volviendo a la paz positiva, ésta es entendida como la búsqueda de la distribución y de la participación igualitaria entre las personas. A decir de Ortega (2023), lo anterior es considerado por Francisco Muñoz como una visión utópica y que concibe una realidad libre de conflictos y de violencia. Por lo que el autor rompe con esta tradición y crea el término de *paz imperfecta*.

Hablaríamos de *paz imperfecta*, relacionándola con todas estas experiencias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. (...) incluiríamos en esta categoría: la Paz (aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades); *las diversas escalas de las regulaciones pacíficas* (individual/grupal: socialización, caridad, cariño, dulzura, solidaridad, cooperación y mutua ayuda, etc.; regional/estatal: acuerdos, negociaciones, intercambios; internacional/planetaria: pactos, acuerdos, tratados, organismos internacionales, intercambios, ONGs); y *las relaciones causales entre las diferentes escalas e instancias* (verticales y horizontales). (Muñoz, 1998, p. 12)

Al respecto, Jiménez (2020) plantea tres enunciados unidos a la paz imperfecta. El primero refiere a que la violencia y la paz son construcciones sociales, históricas y

contingentes. El segundo, sostiene que, en la historia de la humanidad la gran mayoría de conflictos se han resuelto de forma pacífica. Y el último, dice que todas las personas tienen poder y a su vez, que pueden ejercerlo.

Así, encontramos dos dimensiones de la paz imperfecta (Ortega, 2023), primero, que la paz se da en cualquier escenario, ya sea democrático o represor, lo cual provee de experiencias disponibles en la historia para aprender de ellas. Sobre esta dimensión, se sostiene que no es necesario que desaparezca la violencia para que haya construcción de paz. La otra dimensión señala que la paz es un proceso siempre en desarrollo, a esto último refiere lo *imperfecto*, siguiendo el tiempo verbal que remite a las acciones inacabadas (Jiménez, 2020).

De igual manera, otro elemento que constituye la paz imperfecta es que remite a los actos que realizamos en la vida cotidiana y que corresponden a distintos actores, por lo que se trata no sólo de las acciones de instituciones, ni actividades que estén encaminadas a incidir en las estructuras (Jiménez, 2020). Es decir, este enfoque sobre la paz destaca las acciones que día a día ya son realizadas por las poblaciones, en este caso por las niñas y los niños, que permiten el sostenimiento de vínculos en el presente, y no sólo partir de una idea de paz a construir en el futuro.

Por último, es relevante mencionar la definición que ofrece Jiménez (2020, p. 51) sobre la paz imperfecta como “(...) todas las conductas, acciones, actitudes, comportamientos que tienden al desarrollo de las capacidades deseables de los seres humanos.” Aquí, el mismo autor resalta el hecho de no referir a necesidades (para no basarse en una visión de carencias) sino de *capacidades*, ya que esto destaca el potencial que tienen las personas para actuar. Por lo tanto, las *paces imperfectas* permiten reconocer las capacidades que las niñas y los niños tienen para resolver de manera no violenta los conflictos que tienen con otras personas, en las actividades que realizan cotidianamente y en sus principales espacios de socialización.

5.1.4 Subjetividades políticas, paces imperfectas y poder

Como lo mencionamos anteriormente, la subjetividad política de las niñas y los niños refiere a la capacidad que tienen de interpretar su mundo, de construir significados y de

transformar sus realidades (Alvarado et al., 2015). A su vez, el apellido de “política” de la subjetividad, pone el acento en las posibilidades de actuación de los sujetos donde partimos de una visión de la política en relación, como lo propone Arendt (en Morales, 2023). Así, los aportes arendtianos sobre la acción política hablan de la forma de estar juntos y de actuar concertadamente a través del diálogo y de la persuasión.

Esta idea de la política se encuentra alejada de la violencia, como lo menciona Arendt (2006, p. 62) “la violencia (...) se distingue por su carácter instrumental.” En este sentido, las experiencias de la política se han vinculado al campo de la violencia y esto ha equiparado a la política con características como la coacción y la dominación que son ejercidas por una sola persona. De ahí la tendencia a pensar la paz como algo que debe venir de un ámbito más allá de la política. No obstante, la autora entiende la política asociada a la pluralidad y a la preocupación por el mundo. En este sentido, abre la puerta para pensar la paz desde estas concepciones de la política y del poder.

Así, es necesario retomar la definición de poder de Arendt, misma que ha sido retomada dentro del campo de la investigación para la paz para pensar en las relaciones entre paz y poder, como es el concepto de empoderamiento pacifista (López, 2004b; Jiménez, 2020). Arendt (2006) sostiene que el poder se basa en la persuasión entre los seres humanos y es no violento.

Como lo señala Jiménez (2020) pensar al poder como verbo, más que como sustantivo, permite visibilizar las ideas de acción y de capacidad que tienen las personas.

(...) el poder también puede ser considerado como la capacidad que tenemos todos de actuar de manera coordinada para promover el desarrollo de las capacidades humanas deseables. Entendido de esta forma, el poder genera paz, la cual debe ocupar el mayor espacio personal, público y político. (Jiménez, 2020, p. 35)

De estas reflexiones sobre el poder surgen los aportes sobre el *empoderamiento* y el *poder pacifista*. El empoderamiento es el poder que ejercen las personas y los colectivos sobre sus propias vidas, teniendo la capacidad de incidir en los acontecimientos que les rodean (López, 2004b). Así, el poder pacifista denuncia al poder instrumental y exige una participación concertada para controlarlo y limitarlo, principalmente cuando este último es ejercido mediante la violencia.

El poder pacifista (...) en su proceso histórico y político de empoderamiento nos alienta a acercarnos al ejercicio de reequilibrar y contrapesar todas las formas de poder existentes. *Potenciando y fortaleciendo el tejido social, los debates públicos, la participación en la toma de decisiones, la profundización en la democracia*, la denuncia social, incrementando su papel de resistencia y de alternativa. En todo esto reside su capacidad, su energía y sus posibilidades. (López, 2004b, p. 382)

El empoderamiento pacifista estaría asociado a movimientos sociales que han utilizado formas alternativas como el uso de la energía creativa y de la noviolencia para mejorar sus condiciones de vida (López, 2004b). A través de la elocuencia, de la indignación ante la injusticia y de la persuasión, han planteado alternativas estructurales y sistémicas más justas. Siguiendo el enfoque de la paz imperfecta, a través de estas experiencias se pueden recuperar acciones ya existentes emprendidas por indígenas, trabajadores, mujeres, y desde los llamados *nuevos movimientos sociales* (como el feminismo, el pacifismo, el ecologismo); como ejemplos de poderes que han actuado de maneras noviolentas para transformar sus realidades (López, 2004b).

Para finalizar, estos aportes guardan relación con lo propuesto por Holloway (2005) sobre al anti-poder al referir a las demandas en el ámbito de lo privado y a las resistencias que acontecen en la vida cotidiana. Así, consideramos que una idea de *poder colaborativo* (Duarte, 2006) destaca que, en el caso de las niñas y de los niños, es necesario el acompañamiento, el diálogo y en ocasiones, el ceder poder por parte de las personas adultas, para permitir el despliegue de un *poder-hacer* en las niñas y en los niños para desarrollar sus capacidades y posibilidades de incidir en sus vidas cotidianas, de fortalecer sus lazos y de resolver conflictos de manera noviolenta.

Esto, sólo podemos pensarlo desde una dimensión de la política en relación, donde el diálogo acontezca entre las personas, incluidos los diálogos intra e intergeneracionales. Así, las críticas al adultocentrismo y otros sistemas de dominio, deben cuestionar las (im)posibilidades de acción que tienen los sujetos que ocupan posiciones de subordinación y las violencias que ejercemos en estas relaciones. Esto permitirá pensar en formas más justas de relación que mejoren la posición social de las niñas y de los niños y sus capacidades para no reproducir relaciones violentas con otras y otros, lo cual, sin duda, supone un aporte para el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y para la promoción de las paces.

5.2 Los vínculos comunitarios de las niñas y de los niños

Los vínculos comunitarios son los lazos que sostienen relaciones significativas para las niñas y los niños, los cuales se basan en relaciones de confianza y de cuidado. De esta manera, no realizamos un diagnóstico exhaustivo sobre sus tejidos comunitarios, sino un acercamiento general sobre las personas con quienes conviven cotidianamente y respecto a cómo son estos vínculos. Cabe mencionar que también las formas en que preguntamos inciden directamente en sus respuestas y en las posibilidades de tener una mirada más amplia de sus realidades. En este caso, considero que haber dado indicaciones muy generales, o asumir que sólo una familia nuclear tradicional, la escuela y donde viven son los únicos espacios en los que ellas y ellos interactúan; limitó una mayor comprensión de sus lazos con los otros.

Por otra parte, basamos las preguntas en los aportes de González et al. (2019) sobre algunas dimensiones e indicadores del tejido social, recuperando elementos como la confianza, la seguridad, las redes de apoyo y el tipo de convivencia. Igualmente, tomamos aportes e indicadores de las Consultas Infantiles Juveniles del 2015 y del 2018 (INE, 2017; INE, 2019), como fueron las preguntas sobre la confianza y a quiénes pedirían ayuda si tienen algún problema.

Sobre la confianza referimos a las condiciones de las personas para abrirse y comunicar sus sentimientos, propuestas e inquietudes a otros (González et al., 2019). La confianza remite a lo que pueden esperar las niñas y los niños de las demás personas con quienes conviven, lo cual es relevante al indagar en sus posibilidades para desarrollar solidaridad, empatía y de involucrarse en tareas comunes (INE, 2019).

Sobre las redes de apoyo y de cuidado, éstas son las relaciones que tiene una persona y que puede hacer uso de ellas cuando tiene alguna dificultad (González et al., 2019). Asimismo, definimos las redes sociales como relaciones que forman parte de la vida cotidiana constituyendo los espacios de interacción principales de las personas, estas redes proveen apoyo social a sus integrantes (Arango, 2003). A su vez, Arango (2003) plantea que este apoyo social está constituido por *dimensiones instrumentales*, que son medios para conseguir fines, por ejemplo: el cuidado, la protección, la provisión económica, entre otros.

Y también, está formado por *dimensiones expresivas* que son las relaciones sociales como fines en sí mismas, las cuales permiten cubrir necesidades afectivas y de afiliación.

De esta manera, para conocer los vínculos comunitarios de las niñas y de los niños del taller, retomamos el trabajo realizado en el Cuestionario 1 (Ver Anexos 2.3 y 3), donde participaron 75 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado. Asimismo, preguntamos cómo son los lazos con su familia, en su escuela, con vecinas y vecinos y con otras personas (Ver Estrategia dialógica 2 en el Anexo 5). Indagamos si estos vínculos son *fuertes* (relaciones de apoyo y que les hacen sentir bien), *débiles* (relaciones que no les aportan nada, pero tampoco les causan problemas) y, por último, si son lazos *conflictivos* (relaciones que no son buenas para ellas y ellos y que les causan malestar). De igual manera, les pedí que identificaran a las personas que forman su red de apoyo, en quiénes tienen mayor confianza y a quiénes pueden acudir si tienen algún problema.

Sobre este ejercicio, considero que mis indicaciones no fueron muy claras, ya que en sus trabajos no se puede distinguir la calidad de las relaciones que tienen. No obstante, creo que fue un ejercicio que sirvió para generar diálogos y reflexiones al respecto ya que al preguntar qué aprendieron de la actividad comentaron que vieron que sí tienen conexiones con varias personas: “*Que sí tenemos apoyo de algunas personas*” (R. taller niña 6°, 7072022).⁶⁷

Así, en las Tablas 10, 11 y 12 observamos la siguiente información. De manera general las niñas y los niños tienen una buena relación, confían y piden ayuda con mayor frecuencia a integrantes de sus familias. En este mismo sentido, mencionaron después a sus compañeras y compañeros de escuela, a sus amigas y amigos y a sus maestras. Con sus vecinas y vecinos no tienen buena relación, confían y recurren poco a ellos en caso de tener un problema, incluso refieren con mayor frecuencia a actores institucionales como el ejército o la policía, sectores con los que tal vez no tienen un trato tan cotidiano. A continuación, trataremos con más detalles los distintos vínculos y relaciones que mencionaron las niñas y los niños.

⁶⁷ Algunas acciones para mejorar este ejercicio son: realizar una sola actividad por sesión, ya que trabajaron sus lazos y vínculos y posteriormente su red de apoyo. En segundo lugar, llevar un ejercicio a manera de ejemplo ayudaría a comunicar las indicaciones de forma más clara. También, pedir que identifiquen sólo dos tipos de relaciones (fuertes y conflictivas) para no hacer más complicado el trabajo y a partir de éstas generar el diálogo. Y, por último, incentivar la identificación de otros espacios más allá de la escuela y la familia.

Tabla 11. Tipos de relación de las niñas y los niños.

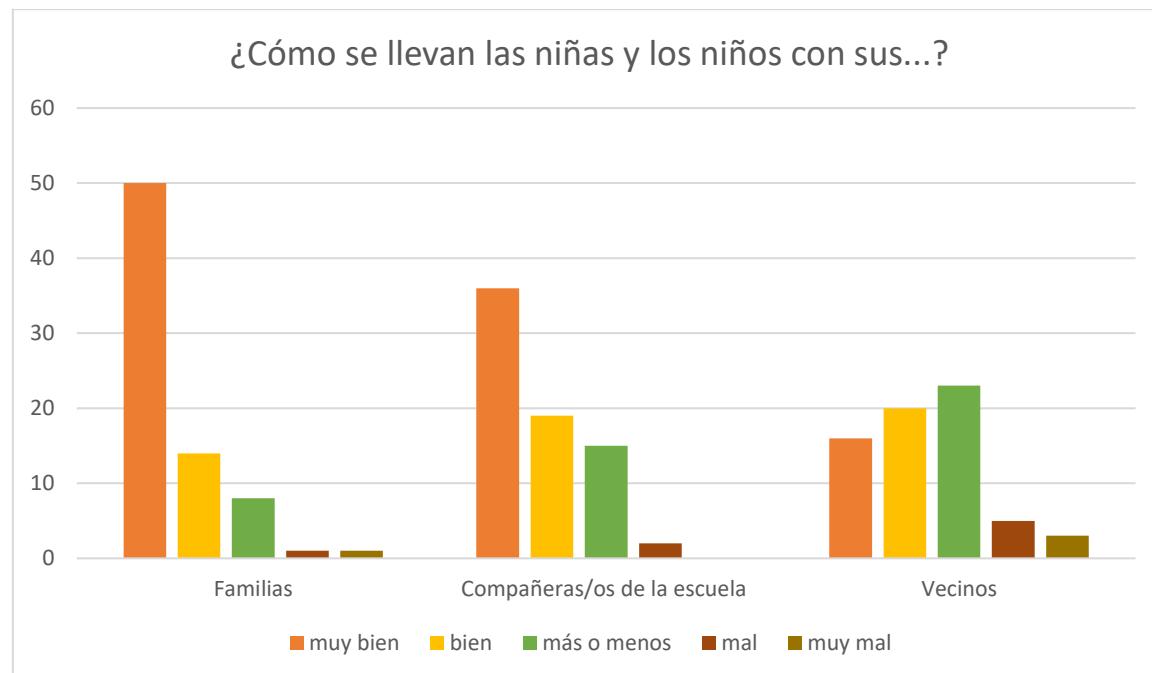


Tabla 14. Relaciones de confianza de las niñas y de los niños.

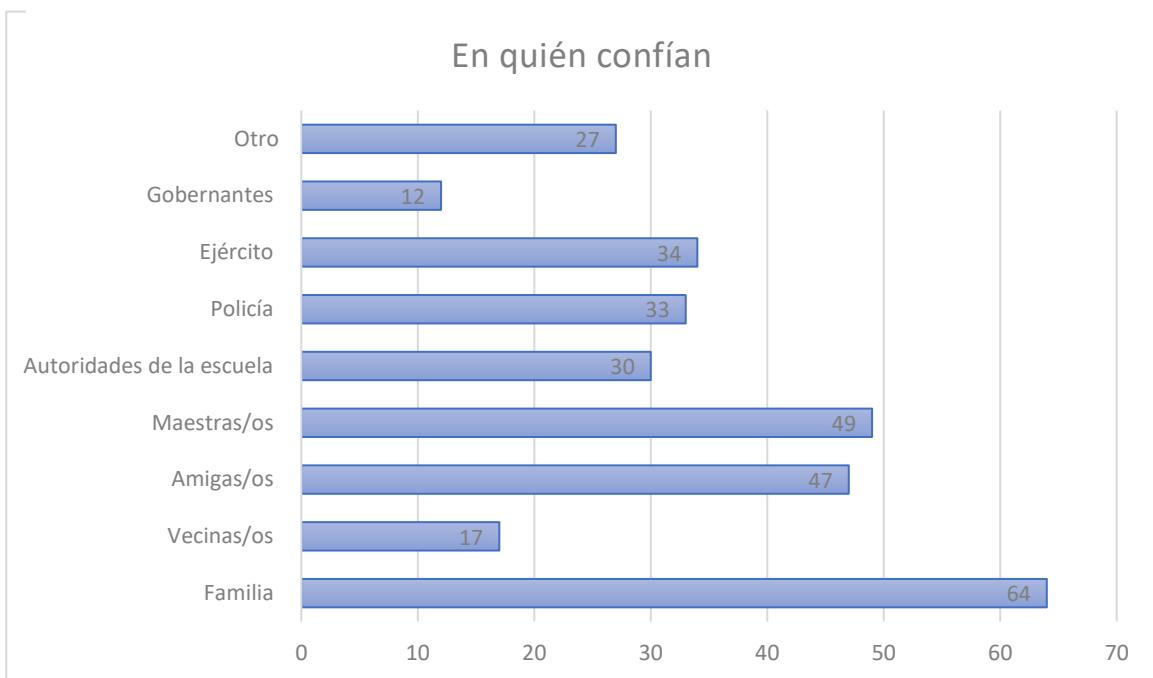
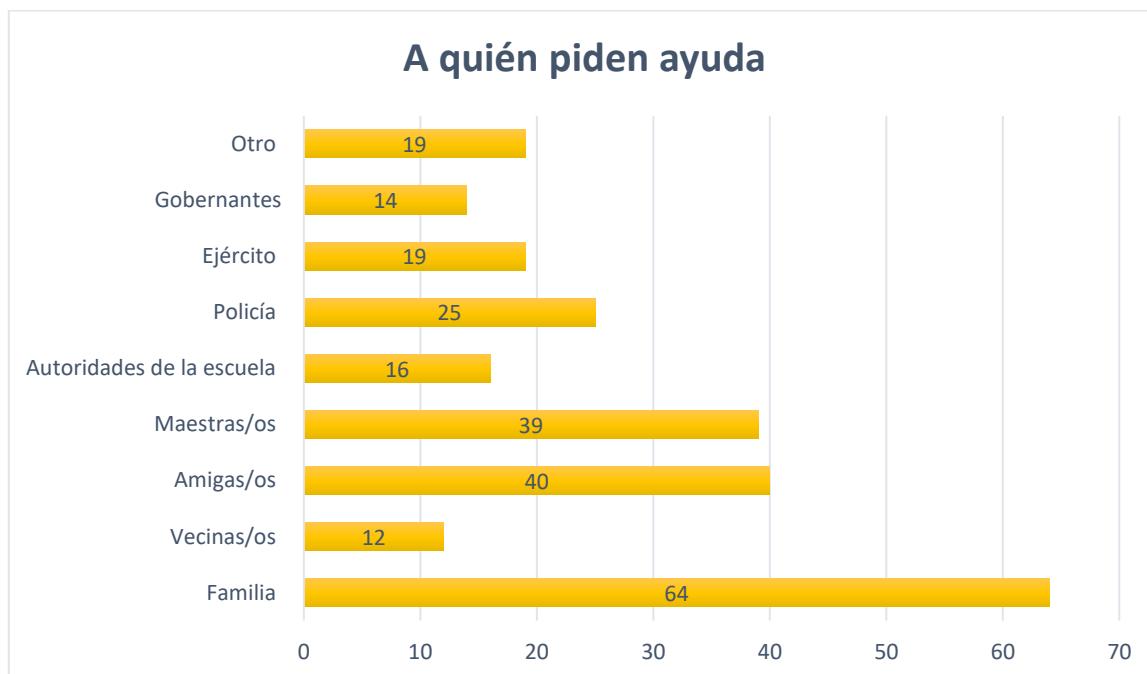


Tabla 16. A quién solicitan ayuda las niñas y los niños



Vínculos familiares

Las niñas y los niños dicen que con quienes mejor se llevan son integrantes de sus familias. Y esto coincide con el hecho de que sus principales vínculos de confianza y de apoyo, también son sus familiares. Lo que demuestra que sus entornos primarios de socialización son significativos e importantes para ellas y ellos, como también lo referimos en el Capítulo 3 al hablar del gusto por la convivencia con sus familias, de jugar, de pasear o salir de vacaciones con sus familiares.

Sin embargo, es necesario traer la crítica que hicimos en el Capítulo 2 de no asumir que la palabra “Familia” tiene el mismo significado para todos. Esto fue evidente en el Cuestionario 1, donde dimos la opción de escribir “otro” para que expresaran personas en las que podían confiar, que no estuvieran dentro de las opciones presentadas. Así, las niñas y los niños escribieron respuestas como: “*en mi familia depende de quien(sic) sea*” (Niña 5°), “*mis familiares de Chiapas*” (Niño 4°) y especificaban mencionando a: primas, primos, mamá, papá, tíos, hermanas, hermanos, de manera particular.

Consideramos que esta mirada limitada de la familia puede provenir de la visión de la infancia hegemónica donde las niñas y los niños sólo interactúan en la familia y en la escuela (Shabel, 2022), y de ahí, que la familia aparezca como un grupo homogéneo alineado con la noción de familia nuclear tradicional, compuesta por: mamá, papá, hermanas y hermanos. Es relevante señalar esto, ya que vemos que ellas y ellos identifican familiares que van más allá del núcleo familiar primario, asimismo, la calidad de las relaciones no son todas iguales entre las personas que mencionan, ya que pueden llevarse muy bien sólo con algunos de ellos y con otros, las relaciones pueden ser conflictivas. Esto pudimos verlo con mayor claridad en el ejercicio de la Estrategia dialógica 2 (Ver Imágenes 32 y 33).

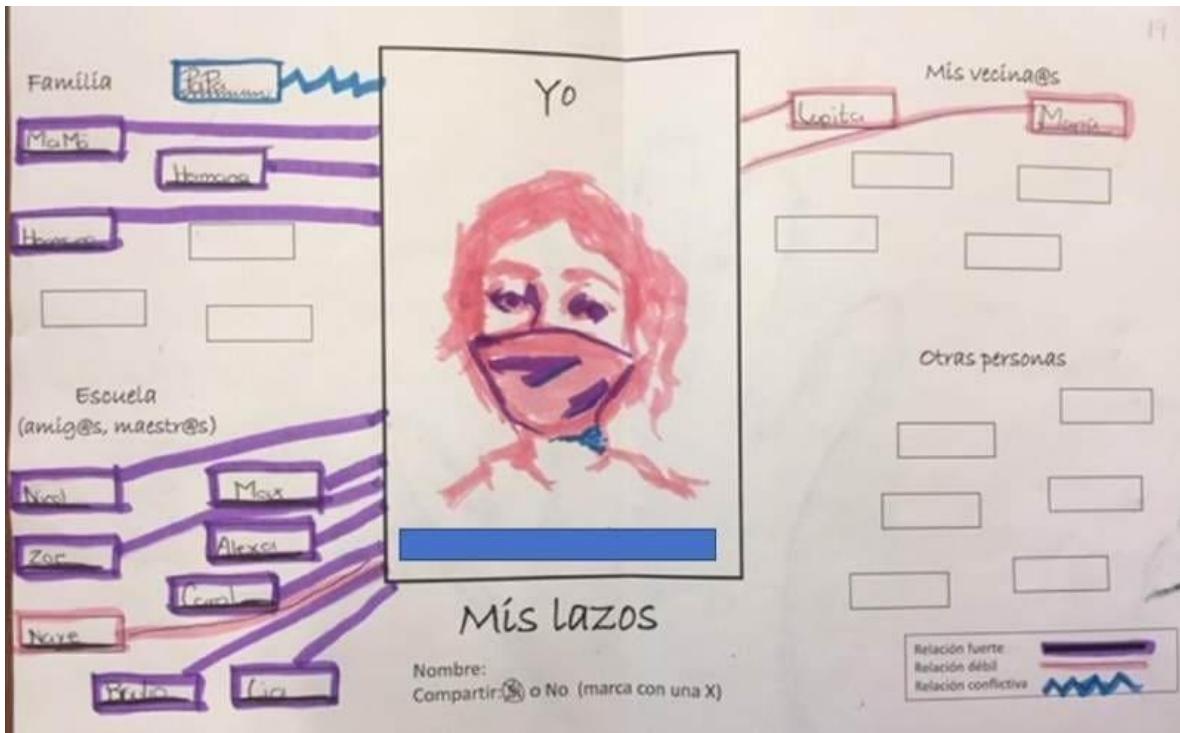


Imagen 33 Niña sexto grado. Actividad "Mis lazos"

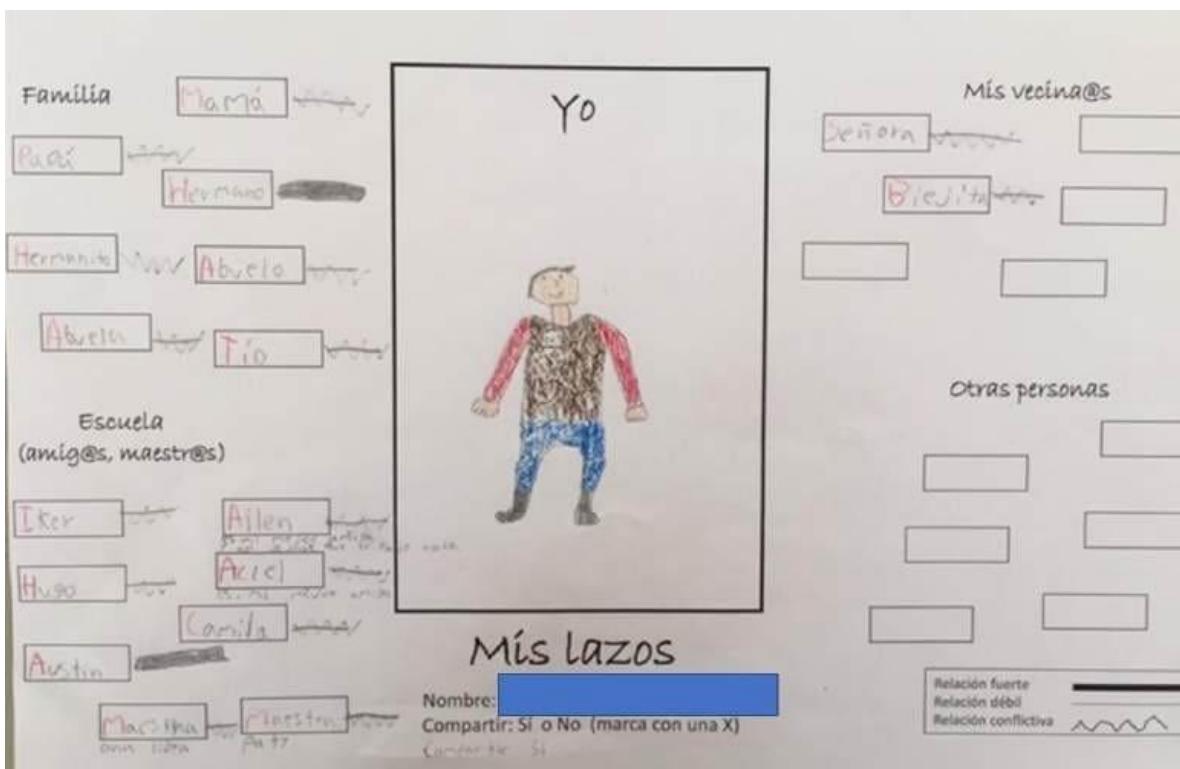


Imagen 32 . Niño cuarto grado. Actividad "Mis lazos".

En este ejercicio mencionaron que tienen relaciones conflictivas con integrantes en específico del entorno familiar como puede ser: la mamá, el papá, hermanos, tía, tío, y sólo en un caso, mencionaron a la pareja de su mamá. De igual manera, comentaron: “*¿puedo poner relación muy débil con mi papá porque trabaja todo el día? Entra a las 6 de la mañana y sale a las 9*” (R. taller niño 4°, 23062022). También, alguien dijo: “*yo no veo a mi hermano porque siempre está encerrado en su cuarto*” (R. taller 4°, 23062022).

De lo anterior, no podemos asumir que la familia es un ente armónico donde cada uno de sus integrantes tiene una buena relación entre ellos, o que incluso, tienen posibilidad de convivir y estar presentes de la misma manera. Asimismo, el ejercicio no permitió conocer con más detalle la calidad de estas relaciones y tampoco en qué momentos pueden estrecharse, ya que, ver poco a algún integrante de su familia no significa que no tenga ningún tipo de interacción con él.

Esto adquiere aún más relevancia cuando observamos los índices de violencia familiar a nivel nacional y en la entidad, donde un número significativo de niñas y de niños sufren de violencia al interior de sus hogares (Ver Capítulo 2, Apartados 2.1 y 2.2). Lo anterior, guarda relación con los datos de la CIJ 2018, donde un 59.3% (6-9 años), 36.9% (10-13 años) y 35.9% (14- 17 años) de niñas niños y adolescentes, comentaron haber vivido violencia al interior de sus casas, donde la percepción de inseguridad es mayor en el caso de las niñas (INE, 2019).

De esta manera, el ambiente familiar aparece como un entorno ambivalente, por un lado, es el espacio donde hay mayor mención a relaciones de apoyo, seguridad y confianza, pero también, se presenta como un lugar que no está exento de conflictos, incluso de violencias. Por lo tanto, es necesario reconocer cierto potencial que tienen los lazos familiares para acompañar y sostener las vivencias cotidianas de las niñas y de los niños, para ser un lugar seguro para ellos y para desplegar sus posibilidades de acción en éste y otros espacios. Asimismo, es importante partir de una visión compleja de las familias que permita reconocerla como un lugar conformado por distintos actores y distintos tipos de relaciones, como un espacio conflictivo, pero que no necesariamente debiera devenir en situaciones de violencia.

Reconocer lo anterior, permitiría acciones que busquen fortalecer los vínculos familiares, desde las capacidades de las niñas y de los niños, enfocándose en las relaciones y

actores que dificultan una mejor convivencia con ellos. Asimismo, esto podría generar lecturas más pertinentes sobre la importancia de las familias para prevenir las violencias en las niñas y los niños, desde enfoques más situados que no idealicen este espacio de socialización, y a la vez, que no privaticen problemáticas que implican soluciones más allá del ámbito familiar.

Vínculos escolares

Acerca de estas dinámicas ambivalentes, observamos algo similar en el contexto escolar donde tienen relaciones de confianza y de apoyo, y a la vez, tienen relaciones de conflicto que, en ocasiones, son afrontadas de manera violenta. Después de sus familiares, las compañeras y compañeros de la escuela son las personas con las que se llevan bien o muy bien (Ver Tabla 10). En las preguntas de confianza y apoyo referimos a sus amigas y amigos como opciones a elegir, aunque no especificamos que tuvieran que ser del entorno escolar. Sin embargo, en este punto inferimos que sus respuestas remiten también a sus amigos de la escuela ya que en la Estrategia dialógica 2 escribieron nombres de sus compañeros de clase.

Sobre las relaciones con sus compañeras y compañeros, encontramos que sus grupos de semejantes les ofrecen vínculos de apoyo y de seguridad. Este es un recurso importante a destacar en las niñas y en los niños al reconocerles dichas capacidades, y a su vez, en el hecho de que ellas y ellos puedan reconocerse como fuentes de apoyo social para los demás. Si bien ellos señalan contar con sus amigas y amigos, queda la pregunta si ellas y ellos identifican que también son importantes para los otros en tanto al apoyo instrumental y expresivo que pueden dar a sus semejantes. Este es un tema importante para pensar en los aportes a nivel intergeneracional que pueden desplegar, lo cual sin duda impacta en las relaciones intrageneracionales, en el caso de que las personas adultas podamos resaltar sus potencialidades (Duarte, 2019).

Por otro lado, en relaciones conflictivas mencionaron también a sus compañeras y compañeros de escuela. En los diálogos generados a partir de la Estrategia dialógica 2, comentan que los principales conflictos tienen que ver con problemas de convivencia, ya sea por pegarse cuando juegan, por no querer hacer las mismas actividades, por malos

entendidos, o en el caso de las niñas particularmente; porque a dos niñas les gusta un mismo niño.

Esto refiere a lo que me comentó la directora y las maestras de la escuela en distintas situaciones sobre los problemas de convivencia entre las niñas y los niños de la escuela. Ellas identifican también como problemas a los juegos bruscos, a resolver problemas con golpes y a las peleas entre las niñas (T. docentes, 18112022). Destaca también la preocupación por parte de la directora donde las niñas han golpeado a sus compañeros varones con la justificación de que ellas pueden comportarse de igual forma que ellos, es decir, recurriendo a la violencia física. Esto lo atribuye la misma directora a una forma incorrecta de entender la igualdad de género (E. directora, 30062022). Al respecto, un niño de cuarto grado comenta que una niña le hizo una cortada en el cuello, yo le pregunté qué le dijo él a ella, y me contestó con un tono sarcástico: “*nada, a las niñas no se les puede decir nada, a las niñas se les respeta*” (R. taller 4°, 14062022).

Aunque no indagué más en este tema, coincido con la directora de la escuela en la necesidad de hacer una crítica a ciertos discursos feministas que supondrían que, ante cualquier situación⁶⁸, las niñas también deberían actuar con violencia física, al igual que hacen los varones, sin detenerse a pensar si dicho conflicto o problema, podría haberse resuelto por otros medios.

A su vez, las menciones a las relaciones de apoyo y de confianza en este entorno, están muy cerca del número de referencias hacia sus maestras. De esto, consideramos que las niñas y los niños de estos grupos cuentan con personas adultas en su entorno escolar que son vistas como fuentes de apoyo social, lo que es relevante, ya que la escuela es un espacio donde destinan un tiempo significativo dentro de sus actividades cotidianas.⁶⁹ Llama la atención que, para estos mismos elementos de sus redes sociales, las autoridades de la escuela contaron con un número bajo de referencias, incluso más bajo que otros actores con los que

⁶⁸ Como ejemplo de lo anterior encontramos frases en redes socio-digitales o en marchas feministas como: “Ahora el miedo cambió de bando,” “Mujer á(r)mate.” Las frases adquieren el sentido de defensa en los contextos de violencias y descuido por parte del Estado para asegurar a las mujeres una vida libre de agresiones. Sin embargo, es importante hacer una reflexión crítica de estos discursos y acciones que son utilizados en otros espacios y momentos de la vida cotidiana de las niñas y de las mujeres, donde los conflictos podrían pensarse en contextos distintos a la necesidad de defenderse y podrían resolverse por medios noviolentos.

⁶⁹ Cabe mencionar que en estos grupos sólo hubo una mención para un maestro de la escuela respecto a las relaciones conflictivas.

probablemente no tengan un trato tan cotidiano, como son la policía y el ejército. No obstante, no pude indagar más en las razones de lo anterior.

En conclusión, podemos decir que el entorno escolar es un espacio en el que cuentan con fuentes de apoyo social como son sus maestras y sus grupos de semejantes. En este mismo espacio consideramos que es necesario fortalecer los vínculos ya existentes y atender a las situaciones que siguen siendo tema de conflicto, donde una mirada intergeneracional y de reconocimiento intrageneracional es necesaria para construir acciones en común, mejorar la convivencia escolar y resolver los conflictos de manera no violenta.

Vínculos en entornos comunitarios e institucionales

En este apartado referimos a los vínculos que tienen con sus vecinas y sus vecinos, pensando en las personas que habitan cerca de sus casas y con las que pueden tener una interacción cotidiana. Asimismo, hablamos de actores institucionales con los que tal vez no tienen un trato directo, pero tienen conocimiento de ellos y de sus acciones como son las y los gobernantes, el ejército y la policía.

En primer lugar, consideramos que las niñas y los niños no tienen una buena relación con sus vecinas y vecinos, como lo expresan en la Tabla 10. De esto hubo también algunas menciones en el Capítulo 3 donde dijeron que no les gusta que sus vecinos hacen mucho ruido o que no son amables. Al estar identificando sus lazos, un niño de sexto me pregunta “*¿qué pasa si casi ninguno de mis vecinos me cae bien?*” y le respondí que escribiera eso en su ejercicio (R. taller 6°, 23062022). Así, encontramos pocas referencias a confiar o contar con redes de apoyo en los espacios en donde viven. Consideramos que lo anterior tiene relación con lo expresado en las Consultas Infantiles y Juveniles del 2015, donde menos de la mitad de niñas, niños y adolescentes mencionaron que confían en sus vecinos (INE, 2017).

Cabe señalar también, que en el taller algunas niñas y niños dijeron que no conocen a sus vecinos. En la Estrategia dialógica 2, alguien comentó: “*¿En vecinos puedo dejarlo en blanco completamente? Porque no conozco a nadie.*” (R. taller 4°, 23062022). De esta manera, creemos que tienen pocos vínculos en su entorno comunitario, lo cual puede estar relacionado con que los espacios públicos en donde viven (transitar por las calles o salir al

parque) sean lugares inseguros para ellas y ellos, ya que parece no haber personas cercanas a sus casas que les puedan cuidar.

Por otra parte, algunas niñas y niños señalaron a personas que trabajan en negocios cerca de sus casas como “vecinas o vecinos.” De nuevo, esto cuestiona las formas en que preguntamos y damos por hecho que los vecinos son únicamente personas que viven por sus casas y no quienes trabajan y habitan sus mismos territorios. Aunque no describieron el tipo de relación, consideramos que son personas con las que tienen un buen trato, por lo menos que les conocen. “*los de la carnicería(sic), los de la frutería(sic), los de la tienda*” (R. taller niña 4°, 23062022) (Ver Imagen 34). También, como “vecinos” hubo algunas menciones de niñas y niños que viven por sus casas.

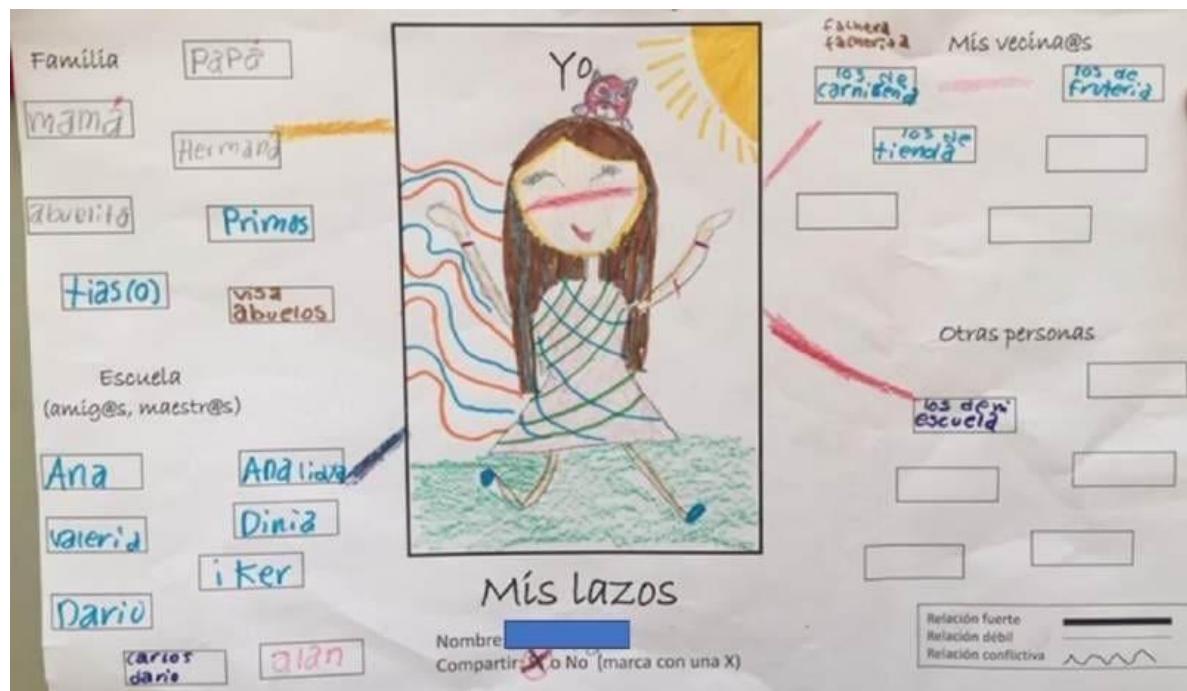


Imagen 34 Niña cuarto grado. Actividad: “Mis lazos”.

Consideramos que es necesaria la construcción de los vínculos en sus entornos comunitarios, que permitan a sus familias contar con lazos sociales más amplios y generar espacios públicos seguros para las niñas y los niños. Lo anterior, no es exclusivo de estos grupos de niñas y de niños, ya que las condiciones de violencia y de inseguridad en el país son una constante que genera la ruptura de los vínculos en los territorios que habitan.

Sobre vínculos con otros entornos institucionales, retomamos los indicadores propuestos por la CIJ del 2018 (INE, 2019) con las opciones de actores como el gobierno, el ejército y la policía, y las posibilidades de que éstos constituyan relaciones de confianza y de apoyo con las niñas y los niños. El gobierno es mencionado como una institución en la que confían muy poco y no lo consideran como una opción de apoyo social. Como lo señalamos en el Capítulo 4, esto tiene similitudes con el descrédito hacia el gobierno que existe entre la población mayor de 18 años a nivel nacional, donde hay poca confianza hacia las autoridades gubernamentales. Asimismo, son personajes que están alejados de los intereses e inquietudes de las niñas y de los niños. Sobre la policía y el ejército, sí hay algunas referencias a la confianza y al pedido de ayuda en dificultades, aunque, por su edad es probable que no son los primeros actores a los que acudan cuando tienen un problema.

De lo anterior, refrendamos la necesidad del cambio de una postura adultocéntrica y de la cultura de exclusión por parte de las autoridades de gobierno, para fortalecer y construir lazos con una población que no ha sido tomada en cuenta como sujetos ajenos a los entornos familiares y escolares, es decir, que no ha sido considerada como sujetos plenos de derecho y como interlocutores que son capaces de dialogar directamente con estas autoridades, sin recuperar exclusivamente sus voces a través de la mediación de otras personas adultas.

Vínculos con otros actores

De igual manera, referimos a otros actores que no teníamos en mente y que surgieron en los ejercicios que realizamos con las niñas y los niños en el taller, nos referimos a sus amigas y amigos con los que conviven en espacios fuera de la escuela, a *influencers*, a sus mascotas y a un par de menciones donde nos nombraron a nosotras, como talleristas.

En primer lugar, están *los influencers* y *youtubers*, un par de niñas de sexto dijeron que confían en “*personas que no conozco como Auron, Rubius Art entre otras no se(sic) como(sic) se llaman pero hacen directos como 6 o 7 horas diarias jaja*” (Cuestionario1), otra niña mencionó a *Aidan*. Como lo referimos en el Capítulo 3 las niñas y los niños admirán a personajes que ven en redes socio-digitales y aquí destaca el hecho de que mencionen que confían en ellos. De acuerdo a Lozano et al. (2023, p. 2) muchos personajes de Youtube “(...) se muestran participativos y comprometidos, haciendo que los usuarios se sientan parte

de la comunidad de Youtube al dirigirse a ellos, leer seguramente sus comentarios en los videos, etc., generando así un compromiso emocional.”

Por lo que habrá que pensar con mayor detenimiento en la posibilidad de que estos personajes sean incluidos como parte de sus vínculos comunitarios, aunque debemos reflexionar qué tipo de apoyo es el que brindan de manera indirecta hacia sus audiencias ya que uno de los principales sentidos de sus actividades en redes es sólo obtener fines económicos mediante el número de seguidores y de su capacidad para promocionar productos encaminados al consumismo.

Asimismo, las niñas y los niños incluyen en sus vínculos a amigas y amigos que no van en su escuela y que tampoco viven por sus casas, son amigos del catecismo o son amigos que asisten a clases fuera del horario escolar, como es la natación o algún otro deporte. Fueron pocas menciones a estos otros espacios, pero dan cuenta de que algunas y algunos de ellos siguen teniendo lugares de convivencia en entornos religiosos, como puede ser la iglesia católica. A su vez, no hice preguntas directas sobre actividades recreativas que realizan más allá de la escuela, lo que reforzó, una vez más, esta mirada de la infancia hegemónica que sólo asiste a la escuela y está en su casa.

Por otro lado, hicieron distintas menciones respecto a que confían y ven como apoyo a sus mascotas, una niña de sexto grado dice que pide apoyo a su perro cuando tiene algún problema, igualmente al dibujar sus redes de apoyo escribían a sus mascotas (Ver Imagen 35). Incluso hay quienes incluyen a sus perros como parte de su familia (Ver Imagen 36). De esto, encontramos la importancia de reconocer actores no humanos como parte de sus vínculos cotidianos, sin restar importancia a los lazos afectivos y de compañía que tejen con éstos. Además, que en muchos casos las niñas y los niños también colaboran con el cuidado de estas mascotas: gatos, perros, peces, tortugas, conejos entre otros (Ver Anexos 2.5 y 13). También, llama mi atención el caso de un niño que comentó que los perros los protegen.

Paty: “Oigan y los que decían que por su casa robaban niños, ¿cómo es eso, se enteraron, les contaron?” Niño: “Yo a veces cuando voy en mi bici, veo que alguien se acerca a un niño silenciosamente, pero de la nada vienen los perros a veces, y a veces salvan a los niños. Yo antes tenía un perro que siempre me protegía a mí y a otros, pero como se hizo viejito, ya no pudo hacerlo.” (R. taller virtual 4°, 13 julio 2022)

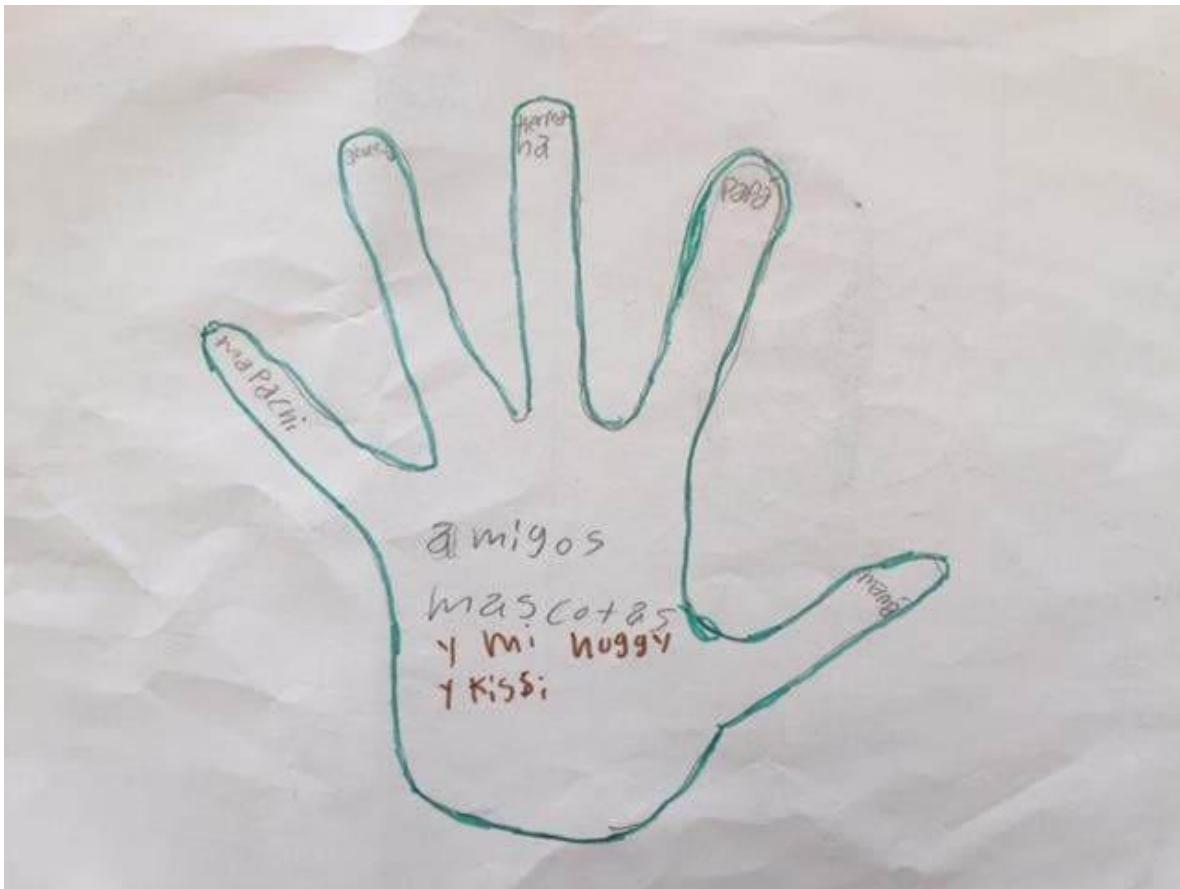


Imagen 35 Niña cuarto grado. Actividad. "Mi red de apoyo".

En el trabajo con niñas y niños en el mapeo de sus territorios, Fatyass (2023) habla de la necesidad de una mirada compleja que permita comprender los enredos entre la tecnología, la naturaleza y la cultura; y que esto posibilite decir algo sobre los lazos y formas de vida en estos territorios más allá de lo infantil y de lo humano. Por lo cual, resulta imprescindible prestar atención a estas relaciones que son significativas para ellas y ellos, y no sólo a los vínculos que, desde los mundos adultos, consideramos que son los únicos de importancia en sus vidas.

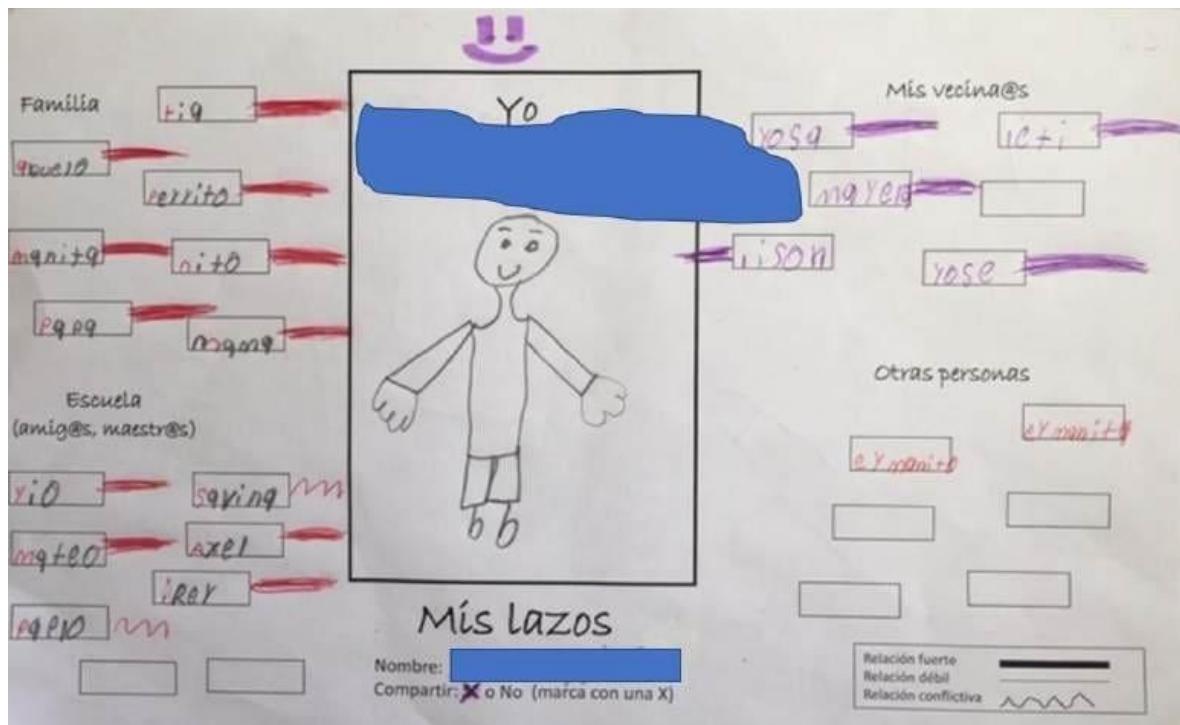


Imagen 36 Niño cuarto grado. Actividad: "Mis lazos".

Por último, recuperamos algunas menciones en que me nombraron a mí y a las y el estudiante que colaboraron conmigo para coordinar algunas sesiones del taller, como parte de sus vínculos (Ver Imagen 32). En un caso mencionaron que confiaban en nosotros “*Los de la paz*” (Niño 4°, Cuestionario 1), y que acudirían a nosotros si se encontraran en un problema “*en ustedes si(sic) los quiero*” (Niña 4°, Cuestionario 1). Por lo que creemos que en general hubo una buena relación con las niñas y los niños, y que incluso algunos de ellos nos vieron como personas en las cuales podrían confiar y recurrir para ayudarles. Consideramos que construir este tipo de relaciones en el trabajo con niñas y niños es un acierto para lograr vínculos éticos, políticos y afectivos, y para generar conocimiento con ellos de manera respetuosa.

En suma, los vínculos comunitarios de las niñas y de los niños reflejan sus principales espacios de socialización política, donde construyen significados y pueden tener posibilidades de negociar su posición de sujeto, así, identifican con quiénes cuentan para recibir apoyo instrumental y expresivo y, a su vez, ellas y ellos son fuentes de estos tipos de apoyo para otros. Los vínculos comunitarios son vitales para acompañarles en su constitución

como sujetos políticos capaces de incidir en sus realidades. De ahí que los integrantes de sus familias y de la escuela aparecen como actores principales en esta labor.

5.3 Posicionamientos sobre las violencias

Como fue dicho antes, no comenzamos las sesiones del Taller de Cultura de Paz con el tema de las violencias, ya que consideramos que son temas sensibles y que requieren de confianza para dialogarlos. De igual manera, en ningún momento pregunté si alguna de ellas o de ellos había sido víctima de algún tipo de violencia, para no revictimizar ni abrir temas de los que no pudiera hacerme cargo. Sin embargo, dentro de las consideraciones éticas contábamos con un directorio de instituciones a las cuales podrían acudir en caso de solicitar ayuda.

Cabe mencionar que sólo en una ocasión un niño pidió ayuda a María Elena Meza, sobre problemas que estaba viviendo al interior de su familia a raíz del divorcio de sus padres, y ella le compartió información sobre estas instituciones de apoyo (R. taller 5°, 24032022). Asimismo, en una sesión dos niñas me comentaron, por separado, que tenían problemas de convivencia entre ellas, pedí la autorización de ambas para platicar con su maestra sobre esto, a lo que accedieron (R. taller 4°, 25102022). En la siguiente sesión del taller, la maestra me comentó que habló con ellas y que pudieron mejorar su relación.

Sobre las estrategias para dialogar de las violencias propuse situaciones ficticias (aunque asociadas a temas que ellas, ellos y sus maestras habían mencionado a lo largo del taller) y diálogos a partir de imágenes, para hablar de temas colectivos o comunes, y de ahí acercarnos a experiencias que podrían ser cotidianas para ellas y ellos (Glockner, 2017), es decir, no traté el tema directamente. Otra estrategia fue abordar las violencias desde las emociones que ésta genera, considerando que los *sentimientos morales* (Moore, 1989) pueden decir algo de lo que consideran como injusto, incorrecto o reprobable. Por lo que recurrir a esta dimensión afectiva, permite conocer aquello de la realidad que no les gusta o no les es agradable (Fernández, 1999).

De esta manera, recuperamos sus posicionamientos sobre las violencias: cómo las definen, qué tipos conocen, sus percepciones sobre algunos contextos de violencias y sus reflexiones críticas sobre los golpes como formas de juego y de interacción. Así, entendemos

que posicionarse es un acto relacional (Ruiz y Prada, 2012), ya que da cuenta de lo que se piensa y siente sobre un tema ante los otros, es decir es la singularidad propia sobre un tema, narrada frente a los demás.

5.3.1 Definiciones y contextos de violencias según las niñas y los niños

En una actividad les pedí a las niñas y a los niños de los grupos de cuarto y sexto grado que escribieran en papelitos cómo definirían la violencia y qué tipos de violencia conocen. Fueron respuestas anónimas y cuando terminaron de escribirlos, pasaron sus papelitos al frente del salón (R. taller 4° y 6°, 7072022). Agrupamos sus definiciones de acuerdo a las siguientes características (Ver Tabla 13). A su vez, distinguimos con color azul las referencias que recibieron el mayor número de menciones.

Tabla 17. Definiciones de violencia de las niñas y los niños.

Características	Definiciones
1. Tipo del daño (principalmente físico y psicológico)	<p><i>“es algo muy cruel que te hacen pueden umillarte(sic) pegarte o matarte” (6°)</i></p> <p><i>“cuando se agarran a madrazos xd” (6°)</i></p> <p><i>“es cuando gritas, le pegan, la galonean(sic), la maltratan, la avientan” (6°)</i></p>
2. Como algo malo, cruel o feo	<p><i>“violencia que(sic) es para mi(sic)? Es malo es como pegar y no hay respeto” (4°)</i></p> <p><i>“la violencia para mi significa algo feo y cruel es, como maltrato, golpes, asesinatos y algo muy feo” (6°)</i></p>
3. Como sinónimo de maltrato, abuso, agresión o discriminación.	<p><i>“yo creo que se significa maltrato o abuso asia(sic) una persona” (6°)</i></p>
4. Modalidad de la violencia: como una acción dirigida a otra persona.	<p><i>“que es algo que una persona le ase(sic) a otra persona muy malo” (4°)</i></p>
5. Otras	<p><i>“la violencia creo que es cuando violas los derechos de los demás(sic) como sacar fotos sin permiso” (6°)</i></p> <p><i>“es hablar, tratar o lastimar a alguien de manera injusta o con motivos, se debe de tratar el diálogo, pero puede pasar” (6°)</i></p> <p><i>“la violencia para mi(sic) es cuando te agarran desprevenido y te golpean” (6°)</i></p>

Sobre los tipos de violencia que conocen, escribieron principalmente el daño físico y el psicológico: “agarrarse a golpes (6°)”, “escuchado cuando tenia(sic) 5 años que mi

mamá un dia(sic) le auento(sic) una taza y platos” (4°), “*Insultarse a palabras*” (6°). Llama mi atención, que muchos de los papelitos referían a una violencia *mental*, que seguramente trataba de la violencia psicológica, de estos insultos con palabras. En menor medida mencionaron el daño sexual como tipo de violencia, pero en ambos grupos refirieron a la “*violación*” (4°) y al “*abuso sexual o asi(sic)*” (6°).

Así, la violencia que más identifican, tanto en su definición como en el tipo de violencia, es la violencia directa, aquella que es visible y se hace más evidente (Galtung, 2004) a través de presenciar o reconocer los daños físicos y psicológicos que ésta supone. Por lo que los golpes, gritos, insultos, y agresiones físicas, son reconocidos por ellas y ellos como actos de violencia. Igualmente, al preguntar por el tipo de violencias, hablaron del tipo de víctimas como el maltrato infantil, el bullying, el maltrato animal o la violencia entre vecinos. Consideramos que mencionan estos casos porque pueden ser cercanos a ellos, en primer lugar, el maltrato infantil y el bullying, por su condición de ser niñas, niños y por ser estudiantes, por lo que serían situaciones cotidianas o cercanas a sus experiencias. En el caso del maltrato infantil se trataría específicamente de una *violencia adultista* (Morales 2022) ya que, aunque su nombre no refleja acertadamente a los perpetradores de la violencia, son personas adultas quienes la cometen en contra de las niñas y de los niños. La violencia entre vecinos, pudo ser mencionada porque es algo que tal vez ven con frecuencia en los lugares en donde viven. Y el maltrato animal, podría ser una preocupación que tienen debido a los casos que conocen, la preocupación que pueden sentir por sus propias mascotas y las menciones que hicieron en algunas sesiones sobre querer conocer más sobre el maltrato animal (R. taller virtual 4°, 13062022).

En suma, las niñas y los niños identifican en su mayoría a la violencia por el tipo de daño que ocasiona, principalmente los daños físicos y psicológicos, igualmente, destacan que la violencia es algo reprobable y algo malo. Hubo algunas menciones que estuvieron más encaminadas a realizar una reflexión crítica del uso de la violencia (Keane, 2000), como que la violencia viola los derechos de otros o inferir que es más reprobable que te lastimen físicamente, si estabas desprevenido o si no habías hecho algo para merecerlo. “*la violencia para mi(sic) es cuando abusan de alguien, le pegan cuando la persona no ah(sic) echo(sic) nd(sic), o algo haci(sic)*” (R. taller 6°, 7072022).

Por lo que, en primera instancia, las reflexiones más comunes giran alrededor de esta violencia inmediata que sin duda, es la primera que buscaría atenderse para mejorar la convivencia en los vínculos. Sin embargo, es necesario profundizar en sus causas, en sus explicaciones y en las posibilidades de resolver los conflictos por otros medios. Esto implica un abordaje amplio y relacional de las violencias, donde distintos niveles de interacción - como lo familiar, lo comunitario, lo social y lo histórico (Chan et al., 2017)- permitan una lectura más compleja de las manifestaciones y sentidos de las violencias.

De lo anterior, recupero las definiciones que ellas y ellos compartieron con elementos que vi durante el Taller, que refieren más a ejemplos de violencias culturales, ya que estos actos de violencia remiten principalmente a burlas sobre la diversidad de orientaciones e identidades sexo-genéricas, cuestiones de clase, así como relaciones conflictivas entre ellas y ellos. En un grupo, los niños principalmente hacían comentarios como “*andan joteando o andan de gays*” a manera de insulto para otros compañeros varones (R. taller 6°, 2122022). En otras ocasiones referían a alguien que les caía mal, haciendo burla de que a esta persona no le iba bien en ciertas materias de la escuela o que había tenido que repetir el ciclo escolar (T. taller 5°, 14062022). Asimismo, en una sesión del taller, una niña dijo en tono de burla y de manera despectiva que otra niña había comprado su suéter en el mercado (R. taller 6°, 23062022). También observé golpes entre ellas y ellos, pero estas acciones más que actos de violencia los reconocería como un juego brusco que habla de sus formas de interacción (ahondamos más sobre este tema en el Apartado 5.3.3).

Para reflexionar sobre algunos contextos de violencias, realicé la Estrategia Dialógica 3 (Ver Anexo 7) con niñas y niños de cuarto y sexto grado, donde escribí distintas historias sobre temas que ellas y ellos mencionaron en sesiones pasadas del taller, con situaciones que me comentaron sus maestras, o con hechos de violencia que ocurrieron en la ciudad de Querétaro. Los relatos estaban protagonizados por niñas y niños. Intencionalmente, no escribí el final de las historias para que ellos lo hicieran. Así, realizaron la actividad con el objetivo de reflexionar sobre efectos, causas y responsables de perpetuar, pero también, de solucionar las violencias. Las historias tratan de una discusión familiar en casa, problemas de convivencia entre niños en la escuela, una pelea en la calle y, el último, refiere al caso de violencia en un juego de fútbol en Querétaro, ocurrido en marzo de 2022 (Como se explica en el Apartado 2.2 Trazos de las niñeces queretanas del 2022).

En todos los casos identifican como responsables de las violencias tanto a las víctimas como a las personas que cometieron agresiones en su contra, sólo en el caso de violencia escolar explicaron que un niño es el que había comenzado las agresiones al burlarse de su compañera. Esto podría tratarse porque entendieron la pregunta como señalar a todos las personas que participaron de la escena, o porque realmente consideran que las víctimas tuvieron algo de culpa por estar en un lugar donde no debían o por no hacer lo que los adultos les dijeron; siguiendo en la línea de procesos de sociologización o psicologización (Mugny et al., 1984) que responsabilizan a las víctimas por los daños que sufren.

Sobre los actores que pueden dar solución a los problemas son principalmente las personas adultas: padres, madres, maestras, autoridades de la escuela y personas del gobierno. Llama mi atención que, en la mayoría de los escenarios, excepto en el escolar, refieren a la policía o al 911 como opciones para resolver o atender las violencias. Sobre la historia de la violencia en el estadio, respondieron: “*llamar a los pitufos*” (R. taller 6°, 21102022). A su vez, el entorno escolar fue el único escenario donde identificaron, además de las personas adultas, a otros niños y niñas como posibles actores para solucionar el conflicto.

Asimismo, pregunté qué hubieran hecho ellas y ellos si estuvieran en el lugar de las niñas y los niños que protagonizan las historias y que sufren o viven indirectamente las violencias. En el ámbito escolar proponen el diálogo y pedir ayuda de padres y maestros, aunque en un grupo escribieron que se habrían vengado o golpeado a quien agredió a la niña. Sobre la pelea en la calle y en el estadio, respondieron que correrían o no harían nada, y mencionaron nuevamente pedir ayuda a la policía. Sobre lo que hubieran hecho en la discusión familiar, escribieron también llamar a la policía o a una ambulancia, asimismo refirieron a hacer lo que los adultos les dicen: “*comerme los tacos aunque me de direa(sic)(diarrea)*” (R. taller 6°, 21102022).

De lo anterior, consideramos que el ámbito escolar pareciera ser un escenario donde identifican mayores posibilidades para actuar y resolver conflictos, aunque, acompañados por personas adultas, como son sus maestras y autoridades de la escuela. En ámbitos comunitarios y sociales más amplios, como pueden ser sus colonias o un partido de fútbol en el estadio, reconocen que no tienen mayor injerencia y que es la responsabilidad tanto de las autoridades de gobierno, como de la fuerza pública, solucionar la situación. Por último,

pareciera ser que en la casa se repite lo que comentamos en capítulos anteriores, donde la convivencia y relaciones podrían ser mejores si ellas y ellos hacen lo que sus padres y madres les dicen, aunque esto no siempre sea algo justo o bueno para ellos.

5.3.2 Sentipensares sobre las violencias

Desde la psicología colectiva, Fernández (1994) propone partir de la estética para abordar la dimensión afectiva de la vida cotidiana, lo cual permite una aproximación a lo que la gente piensa y siente sobre la realidad, incluidas las relaciones de violencia. Así, recuperamos el término *sentipensante* que Farls Borda retomó de los pobladores de la costa atlántica en Colombia, y refiere a la combinación de actuar con el corazón y con la cabeza (en Bassi y Britton, 2008). A su vez, Dhondt y Mandolessi (2022, pp.32-33) recurren a una visión amplia de la violencia concibiéndola como un “(...) fenómeno social mutable[que] nos invita a reparar en los procesos de interiorización de la violencia, los mecanismos socio psicológicos, los afectos prenarrativizados y su transmisión en cuerpos colectivos e individuales.” Por lo que, resaltan la importancia de abordar la violencia a partir de la indagación de los afectos.

Así, en este apartado realizamos una aproximación a lo que las niñas y los niños piensan y sienten sobre distintos tipos de violencias, o respecto a situaciones que podrían devenir en hechos violentos. Sobre lo producido en la Estrategia dialógica 3, los efectos de las violencias en distintos escenarios generan emociones como el mal humor, la tristeza, el enojo, miedo, decepción y “*sentirse mal*”. Afectos cuya función estaría alineada a romper o disgregar los vínculos de una colectividad (Fernández, 1994). Aunque, podríamos identificar al enojo también como un afecto conservador que permite alertar sobre riesgos o injusticias (Moore, 1989), sobre situaciones que ya no son sostenibles, buscando evitar el quiebre de los lazos sociales.

Asimismo, en la Estrategia dialógica 4 (Ver Anexo 11) trabajamos con niñas y niños de quinto y sexto grado imágenes generadoras para conversar sobre distintos tipos de violencias, a su vez, les pedí que identificaran la emoción que sintieron cuando vieron la imagen, dando como opciones: miedo, rabia, tristeza, alegría y ternura. Las situaciones de violencia expresadas fueron las siguientes: acoso sexual callejero contra una mujer, pobreza,

pelea en un partido de fútbol, acoso escolar, violencia familiar y una imagen con personajes del narcotráfico en México.⁷⁰ Elegí estos temas para las imágenes debido problemáticas sociales que son comunes y cotidianas en México y en Querétaro y que no resultan ajenas a las vidas cotidianas de las niñas y los niños. Asimismo, refieren a temas que fueron enunciados por ellas y ellos durante las sesiones.

De manera general las dos emociones más mencionadas fueron la tristeza y la rabia (o enojo). Aunque en las imágenes alusivas al narcotráfico muchos escribieron que no sintieron nada, porque no identificaron a los personajes. A su vez, estas imágenes permitieron conversar con ellas y con ellos lo que piensan y sienten sobre estas situaciones, ampliando sus percepciones sobre los personajes involucrados en las escenas. Sobre el acoso sexual callejero, señalaron que la mujer se siente avergonzada y asustada por los hombres que la acosan. En la imagen sobre la pobreza, se generó el siguiente diálogo:

Niña 1: “A mí me da rabia porque la señora no está trabajando y no está manteniendo como debería.”

Niña 2: “Pero son pobres, no tienen casa” “¿Cómo va a trabajar si las va a dejar solas y le pueden robar a sus hijas?”

Niña 1: “se las lleva al trabajo.”

Niña 3: “¿y si no aceptan a sus hijas en el trabajo?”

Niña 1: “Que las deje en el kínder.” “Que las deje en una caja.”

Niña 2: “Pero las niñas se mueren de hambre.”

Niña 1: “Que la deje con la abuela.”

(R. taller 5°, 18102022)

Sobre la pelea en un partido de fútbol tuvimos esta conversación:

Niño: “Ese de la gorra parece que es de Menchaca y trae unas navajas para lastimar a la gente.”

Paty: “¿Qué es de dónde? (no había oido bien).

Niño: “De Menchaca.”

Paty: “Ay, ¿a poco todos los de Menchaca traen navaja?”

⁷⁰ Como Jesús Malverde (santo popular, patrón de narcotraficantes) y Joaquín Guzmán Loera (también conocido como el “Chapo Guzmán”).

Niña: "Ahí matan maestra."

Paty: "Yo conozco mucha gente de ahí y no mata." (R. taller 6°, 11112022)

Sobre el caso de violencia escolar, cuando pregunté por qué creían que se estaban peleando, comentaron que porque se habían empujado, porque le habían quitado su dinero porque no le invitaron algo de la cooperativa y comentaron que esas son cosas que pasan en su escuela. También, se generó el siguiente diálogo:

Niño 1: "Son racistas"

Paty: "¿por qué?"

Niño 2: "no, los tres son morenos."

Niña: "Porque los tres son de Morena, y uno le va a López Obrador."

(R. taller 5°, 18102022)

De lo anterior, las imágenes nos permitieron comprender más elementos asociados a las emociones y a sus pensamientos sobre estas violencias, como son condiciones género, de raza, de clase, entre otros. Además, que dan cuenta de los contextos que habitan y de las realidades sociales que son cercanas a ellas y ellos, donde podemos situar estas violencias en la entidad queretana. Así, el ejercicio permitió generar preguntas que problematizan las situaciones sociales que revisamos, entendiendo *la problematización* como la invitación a reflexionar y cuestionar por las causas y las consecuencias de un fenómeno (Montero, 2004).

Sobre la imagen de la pobreza, hay niñas que reproducen discursos que responsabilizan y estigmatizan a las mujeres que llevan a sus hijos a trabajar con ellas, y otras niñas que hacen un análisis más crítico y complejo de la situación. Sobre el acoso escolar, vimos que identifican el racismo, cuando el color de piel de alguien es considerado como una razón para agredirle. Esto es relevante al considerar los datos de la CIJ 2018 (INE, 2019), los cuales señalan que el 18.6% y el 13.8% de niñas y niños de 10 a 13 años y de 14 a 17 años respectivamente, han sufrido discriminación por su color de piel. Lo anterior debe contextualizarse en un país donde la riqueza, los niveles de escolaridad y las posibilidades de movilidad social están fuertemente determinados por el color de piel donde, entre más claro es el tono de piel, se podrá acceder a mejores posiciones sociales (Colegio de México, s.f.).

En el caso de la pelea en el estadio, pudimos conocer también la percepción que tienen sobre determinadas colonias en la ciudad de Querétaro que son consideradas como peligrosas debido a la inseguridad que se vive en ellas, como la colonia Menchaca. De ahí que también se estigmatizan a todos los habitantes de estos espacios, considerándolos como peligrosos y violentos. Al respecto, podría haber niñas y niños de la escuela que fuesen habitantes de la colonia o incluso sus familiares. Cabe mencionar el caso de un niño habitante de la colonia Lomas de Casablanca.⁷¹ La directora me comentó que en un grupo de la escuela ha tenido distintas quejas contra este niño por robar pertenencias a sus compañeros (NC, 4052022). Ella habla de una “mentalidad del daño”, ya que el niño le ha dicho que, aunque no se robe las cosas, los demás niños le van a decir “ratero”, entonces decide sí tomar las cosas. Asimismo, el niño le comentó a la directora que su papá se dedica a robar, y que cuando llegan a la vecindad donde viven, los vecinos dicen que escondan sus cosas.

De lo anterior, referimos a las violencias estructurales y culturales que se viven en la entidad, donde las niñas y los niños identifican el racismo que existe contra personas de tez morena y también refieren a discursos estigmatizantes hacia personas que habitan colonias o barrios que tanto en los medios, como en los imaginarios sociales de quienes habitamos Querétaro, son considerados lugares peligrosos. En consecuencia, quienes viven estos espacios son estigmatizados al considerarles como potenciales delincuentes o provocadores de violencias.

Por último, trabajamos de manera específica con el afecto del enojo ya que, según Tufró (2018), es una de las emociones que se encuentra más asociada a la violencia o por la tendencia que puede haber para generar conflictos que se resuelvan de manera violenta. De esta manera, trabajamos el Cuestionario 3 (Ver Anexos 2.8 y 8), con grupos de quinto y sexto grado, y posteriormente dibujaron o moldearon su representación sobre el enojo (Ver Imagen 37). En primer lugar, lo que más les hace enojar es que les molesten de forma física (golpes, cosquillas, que les quiten sus cosas) o de manera verbal (que les griten u ofendan). Posteriormente mencionaron que les enoja que los regañen, que los castiguen o que los manden, esto último fue referido con mayor frecuencia por parte de los varones: “*Que me*

⁷¹ Colonia considerada como peligrosa e insegura en la ciudad de Querétaro.

regañen y me castiguen el teléfono” (R. taller niño 5°, 11102022). “*Levantar la popo(sic) del gato* (R. taller niño 6°, 14102022).

Asimismo, al ser la familia uno de los espacios principales de socialización, preguntamos cómo se expresa el enojo en sus familias de origen, y respondieron en su mayoría que con gritos o aislando: “*Se dejan de hablar*” (R. taller niño 6°, 14102022), “*Se pegan o se gritan*” (R. taller niña 6°, 14102022). También el enojo se expresa mediante gestos: “*Poniendo jetas y enserandote(sic)*” (R. taller niña 5°, 11102022). Solamente cuatro niñas y niños mencionaron que hablan las cosas cuando se sienten enojados en su familia.



Imagen 37 Actividad. “Moldear el enojo”. Grupo sexto grado.

Por otra parte, es necesario mencionar que las expresiones del enojo marcan diferencias entre los hombres y las mujeres. Al preguntar qué hacen ellas y ellos cuando se enojan y, a su vez, indagar en cómo expresan el enojo las mujeres y cómo lo hacen los hombres, encontramos distinciones. En el caso de los varones destacan las menciones sobre expresar el enojo, hacerlo visible ya sea mediante caras, golpear o aventar cosas “*golpear la pared y gritar y golpear un muñeco*” (R. taller niño 6°, 14102022). Respecto a las niñas son más las respuestas que tienen que ver con expresiones como gritar o llorar “*lloro porque la emoción(sic) es fuerte*” (R. taller niña 6°, 14102022), aislarse en su cuarto y dormir “*me encierro y me duermo*” (R. taller niña 5°, 11102022). Asimismo, mencionaron que los hombres expresan el enojo en su mayoría golpeando o aventando, una niña de quinto grado comentó: “*Les pegan a las mujeres y a las niñas*” (R. taller niña 5°, 11102022). Mientras que las mujeres lo hacen predominantemente a través de gritos, de gestos o de silencios, y cuando es a través de violencia física se trata de cachetadas o de jalones de cabello.

De lo anterior, existen emociones que son legítimas y justificables si las expresa un varón, pero censurables si las manifiesta una mujer, como suelen ser el enojo o la ira, por lo que las prescripciones culturales establecen las emociones deseables para cada uno de los géneros (Cornejo,2016). También, es importante recordar que los varones son socializados a través de la agresión y de la expresión de la violencia como parte constitutiva de su identidad de género (Murrieta et al., 2014), desde una visión hegemónica de la masculinidad. Sobre esto, en una de las sesiones tuvimos el siguiente diálogo:

Niña: “también la violencia te puede ayudar a hacer muchas cosas porque...”

Niño interrumpe: “te ayuda a ser más fuerte, te ayuda a ganarle a todos.”

Paty: “¿y porqué tendrías que ganarles a todos?”

Niño: “porque así pelea Goku.” (La niña iba a decir algo bien interesante, pero Niño la interrumpió y ya no hubo oportunidad de recuperar las reflexiones de Niña). (R. taller 5°, 11102022)

En suma, las formas principales de expresión del enojo en las niñas y niños con quienes trabajamos son a través de gritos, aislarse o golpear cosas y al parecer, en sus familias el diálogo aparece como una opción poco frecuente para tramitar esta emoción. Igualmente, identificamos que las expresiones del enojo son distintas en cuanto al género, donde los varones lo expresan de manera más energética, frecuente y visible que las mujeres.

5.3.3. Golpes como juego: ¿violencia física?

En este apartado recuperamos reflexiones sobre los golpes y empujones como forma de interacción entre las niñas y los niños donde, a decir de personas adultas de la escuela, (maestras y directora) podrían considerarse como formas violentas de interacción (E. directora, 14112022; T. docentes,18112022), de violencia física particularmente. A su vez, constituyen una de las principales preocupaciones sobre problemas en la convivencia escolar en la institución. Por lo que decidimos preguntar directamente a las niñas y a los niños cuándo

pegar a un compañero o compañera era un juego y cuándo no lo era⁷² (Ver Anexos 2.5 y 13-Cuestionario 5).

Esto supone una práctica de reflexión y problematización sobre lo que podría ser considerado o no violencia e indagar en los sentidos que asignan las niñas y los niños a sus prácticas y en los sentidos que designamos las personas adultas. Si bien ellas y ellos no usaron la palabra de violencia, identificaron elementos que permiten distinguir cuándo un golpe se convierte en una agresión y cuándo no lo era, lo que permite conocer definiciones implícitas sobre lo que puede ser o no violencia en sus interacciones cotidianas.

De esta manera, indagamos en las razones que caracterizan a un golpe como un juego y cuándo no lo es, por lo que es necesario conocer el sistema dentro del cual funciona esta acción, para comprender cuándo una acción es parte de una simulación.

Todo juego exige a los jugadores que comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser. Es esta actitud no literal la que permite que el juego presente unas consecuencias amortiguadas: en efecto, permite al juego ser juego. (Garvey, 1985, p. 19)

Araya (2012) señala al reto como características del juego en la adolescencia. Si bien, las edades de las niñas y de los niños con quienes trabajamos oscilan entre los 10 y 12 años, consideramos que estos matices del desafío cobran sentido también para ellos. Una forma de socializar que reta la convivencia establecida desde los mundos adultos, el deber de jugar “sin violencia,” podría incluir empujones, jalones, zapes, entre otras prácticas. Con lo anterior no quiero decir que los daños físicos que llegan a ocasionarse no sean reprobables o que no sea importante reflexionar sobre estos actos e indagar acerca de otras formas de vincularse. Refiero a la necesidad de comprender el sentido de sus acciones, de abrir espacios para conocer la palabra que acompaña la expresión física (Araya, 2012).

Así, el mayor número de respuestas refiere a que es un juego pegar a un amigo o a una amiga, cuando la acción se da en el contexto de un juego de contacto físico, como: *las traes, los congelados, los quemados* o el fútbol: “*Cuando jugamos congelados*” (R. taller niña 5°, 25102022). También, muchos mencionaron que es un juego cuando es sin querer o

⁷² En este tema reconozco el trabajo de investigación realizado por Tabatha Mariana Suárez, egresada de la Licenciatura en Psicología área Social, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ya que su investigación y preguntas sobre el *juego rudo* en adolescentes de educación secundaria, sirvieron de referentes para indagar sobre este tema en mi propio proyecto.

no es intencional y cuando no es un golpe fuerte: “*Cuando no es recio*” (R. taller niño 5°, 25102022). “*Es de chill, es por accidente*” (R. taller niño 6°, 9122022). Por lo que aquí el tema de la intencionalidad del daño es relevante para determinar si es un juego o no, o si es una acción violenta. También, hubo varias referencias a que es un juego cuando las dos personas se están divirtiendo y están de acuerdo: “*El otro también(sic) le gusta o te pega*” (R. taller niño 6°, 9122022). De lo anterior, es importante comprender el contexto de las interacciones, los significados de las mismas y si las acciones son consensuadas por los participantes, lo que nos lleva a detenernos un poco antes de señalar este tipo de juegos como algo totalmente negativo.

Asimismo, cinco niñas y niños escribieron que no es divertido ni está bien pegarse y que es algo malo: “*No porque es muy malo*” (R. taller niño, 25102022), “*No es un juego porque luego suceden los problemas*” (R. taller niña 6°, 9122022),, “*No es un juego pegar eso es irrespeto(sic)*” (R. taller niño 5°, 25102022). Por lo que ellas y ellos, no consideran bajo ninguna circunstancia que pegar pueda ser considerado un juego.

Al preguntar cuándo un golpe ya no es un juego, de las respuestas con más menciones resalta el tema de la intencionalidad del daño, ya no es un juego si lo hacen a propósito: “*Cuando le pegas a propósito(sic) y el(sic) se lo toma a mal y tambien(sic) te pega*” (R. taller niña 6°, 9122022), o incluso cuando la persona que pega se burla. Tampoco es un juego si ya no es divertido o la otra persona ya no quiere: “*Ya no quiere la agarra(sic) del llongo(sic)(chongo)*” (R. taller niño 5°, 25102022), “*No porque ya no le gusta puedes caer mal*” (R. taller niño 5°, 25102022). Cuando las acciones ya no son consensuadas, deja de ser un juego.

Asimismo, mencionaron que, si es un golpe fuerte como empujar o morder a la persona ya no es un juego, tampoco cuando la lastiman: “*Te muerde o te pega mas(sic) fuerte*” (R. taller niño 6°, 9122022), “*Lo puedes tirar y que caiga en una piedra y se rompe su mandarina*” (R. taller niño 6°, 9122022). En este punto mencionaron también que no es un juego cuando se golpean “*con objetos materiales*” (R. taller niño 6°, 9122022). Otro elemento que mencionaron es cuando se insultan feo o te regresan el golpe. De esta manera, existen ciertos códigos implícitos que marcan las pautas de interacción y cuando éstas se rompen, surgen los problemas de convivencia donde no siempre pueden resolverlos entre ellas y ellos, y se requiere la intervención de las personas adultas de la institución.

En conclusión, los posicionamientos sobre las violencias refieren en primer lugar a las definiciones que las niñas y los niños asignan a la palabra violencia y a los tipos de violencias que conocen, los cuales tienen que ver en su mayoría con la violencia directa como daños físicos y psicológicos. Estas violencias son las más fáciles de reconocer, pero difícilmente podrán evitarse si no se reflexiona sobre las violencias estructurales y culturales que las sostienen (Galtung, 2004).

Sobre los contextos de violencias, consideramos que la escuela es uno de los espacios donde identifican a las niñas y a los niños como actores que podrían participar en la solución de las violencias, en compañía de otras personas adultas, cuestión que no fue mencionada en los demás contextos. Tal vez esto se deba a que es un espacio cotidiano donde encuentran apoyo en sus compañeras y compañeros y docentes, además de que es un lugar en el que pasan varias horas del día, pero al final descansan de él al volver a casa y al no tener que asistir en fines de semana. Lo anterior es diferente respecto al contexto familiar, espacio principal de socialización y en el que pareciera que no hay mucha posibilidad de participar en soluciones a los conflictos que no impliquen solamente obedecer a lo que dicen las personas adultas. Situación que fue expresada en otros momentos del taller y al preguntar también por sus posibilidades de cambiar aquello que no les gusta de ser niñas y de ser niños.

Esto es relevante ya que, como mencionan Chan et al. (2017), la vulnerabilidad de las niñas y los niños frente a la violencia se debe principalmente a la falta de autonomía que tienen por su condición de edad, lo que les hace fuertemente dependientes de las personas adultas. Por lo que resulta imprescindible que las personas adultas aseguremos espacios libres de violencia para las niñez, así como promover su participación en la solución de conflictos de manera no violenta.

(...) se puede apreciar que la escuela es un espacio privilegiado para poner en diálogo las experiencias y el cotidiano de [las niñas, los niños y] los y las adolescentes, sobre todo en el momento de desarrollo en el que se encuentran, ya que es fundamental tener espacios para opinar, discutir, dialogar, cooperar, escuchar y desarrollar habilidades para ir construyendo su identidad. (Vargas y Vargas-Garduño, 2023, p. 197)

Llama la atención las menciones referidas en el resto de los escenarios (entorno familiar, social y comunitario) sobre acudir a la policía para resolver los conflictos. Así,

consideramos que son actores institucionales que identifican como capaces de ayudar y solucionar la violencia. Aunque pareciera que al pasar de los años la confianza en la policía va decreciendo debido a los abusos y violaciones de derechos que son cometidos por sus integrantes, los cuales son constantes en nuestro país.⁷³

Por otra parte, sobre los sentipensares de las violencias pudimos conocer elementos asociados a las violencias como pueden ser la clase, el género y el racismo, que fueron mencionados por los propios niños y niñas. De igual manera, encontramos distinciones en algunas manifestaciones del enojo, donde los varones se expresan más a través de la violencia física y de una forma más visible, a diferencia de las mujeres.

Finalmente, consideramos de suma importancia generar espacios para dialogar sobre los sentidos y significados de las violencias para las niñas y los niños, para conocer sus percepciones y que entre ellas y ellos también puedan problematizar y reflexionar sobre las formas en que se vinculan con los otros. Esto es importante para que reconozcan y valoren sus voces, así como las de sus grupos de semejantes, donde sus opiniones sobre estos temas, son necesarios. Esto, incide en mejorar su posición social frente a otros grupos etarios, como interlocutores válidos para buscar soluciones ante problemáticas tan apremiantes como son las violencias.

5.4 Proyecciones sobre las paces

En esta tesis proponemos a las proyecciones como otra trama de la subjetividad política, y en este apartado referimos principalmente a las proyecciones que realizan las niñas y los niños sobre las paces, es decir, sobre definiciones y propuestas que tienen sobre las paces y para resolver conflictos de manera no violenta. Estas proyecciones, hablan también de la identificación social entre las personas, ya que permiten conciliar intereses individuales con intereses colectivos (Ruiz y Prada, 2012).

⁷³ Como lo señalan los datos de la CIJ (INE, 2019), el 20.8% de niñas y niños de 10-13 años confía en la policía, mientras que de la población de 14-17 años, desciende al 10.7%. A su vez, de acuerdo al INEGI (2020) más de la mitad de la población de 18 y más años en el país cree que la policía (en sus distintos niveles) es corrupta. Asimismo, de 2015 a 2020 se registraron 33,750 expedientes en el país contra integrantes de la policía por delitos como: homicidios, desapariciones forzadas, tortura, lesiones y abuso de autoridad al momento de realizar detenciones (Buendía et al., 2022).

Las proyecciones dan lugar al sujeto como sujeto de posibilidad, “(...) la proyección le otorga sentido a su subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar” (Ruiz y Prada, 2012, “La proyección”, párrafo 8). Imaginar el futuro juntos y crear esperanzas colectivas, permite la construcción de significados y las posibilidades de transformación de la realidad, elementos que caracterizan a la subjetividad política.

Los mismos autores sostienen que proyectarse es también un acto relacional que se realiza con los otros, da lugar a la incertidumbre y a la contingencia, y a la vez, genera espacio para la promesa. Siguiendo a Ricoeur, los objetos y depositarios de las promesas son los otros, ya que son ellos quienes dotan de sentido nuestro propio futuro y los futuros compartidos (en Ruiz y Prada, 2012).

Así, en este último apartado indagamos en las posibilidades de acción de las niñas y de los niños para imaginar y llevar a cabo alternativas ante las violencias y para resolver conflictos de manera no violenta. Esto implica recuperar sus posibilidades y limitantes de acción en tanto su condición etaria y de género, sus percepciones sobre lo que puedan cambiar en su entorno, con las propuestas que ellas y ellos mismos identifican sobre sus propias realidades y contextos. En un primer apartado, referimos a las definiciones que tienen sobre las paces, posteriormente, recuperamos sus propuestas para que haya paz en sus espacios cotidianos de convivencia y en entornos más amplios como lo son su comunidad y su país. Asimismo, retomamos las prácticas que llevan a cabo para resolver conflictos y expresar el enojo de manera no violenta.

5.4.1 Las paces para las niñas y los niños

El taller que realizamos llevó por título “Cultura de paz” así que en las primeras sesiones les pregunté si sabían qué era la *cultura de paz*, y dijeron que la paz es que no haya guerras, es tranquilidad, llevarse con amor, entre otras respuestas. Una niña comentó lo siguiente: “*no sé, pero yo me acuerdo que mi tío nos enseñó a mi hermana y a mí a meditar para calmarnos y así, para estar en paz, pero nunca supe para qué*” (R. taller virtual niña 6°, 24022022). Esto me hace pensar en que la paz o la *cultura de paz*, se han vuelto temas muy mencionados o referidos por las personas adultas, y en particular en las escuelas, aunque

no siempre tengan un sentido para las niñas y los niños que escuchan o son convocados a estas temáticas. Incluso, el tema central de mi investigación no fueron las paces, pero consideré que era un buen tema para el título del taller y que me permitiría un acceso más sencillo a la escuela; a diferencia de entrar hablando con temas como política, poder o violencia. Sin embargo, es relevante conocer cómo lo definen y qué sentidos asignan a este término en su vida cotidiana.

En el Cuestionario 1 (Ver Anexos 2.3 y 3) hicimos la pregunta abierta a las niñas y a los niños de cuarto, quinto y sexto, sobre qué es para ellos la paz, por lo que la Tabla 14 representa una visión plural de las *paces*, es decir las distintas definiciones que ellos asignan a este concepto. En azul resaltamos las definiciones que tuvieron más menciones, que refieren a la paz como *una buena relación con los demás* o a la paz como un *estado, un adjetivo* o *una emoción* (Ver Tabla 14).

Tabla 18. Definiciones de paces de las niñas y los niños.

Características	Definiciones
1. Una buena relación con los demás	<p>Lo que más refirieron fue llevarse bien con los demás y ser respetuosos. Asimismo, escribieron: no pelear, pedir perdón y vivir felices.</p> <p><i>“Entre todos estar bien y respetarse.”</i> (Niña 6°) <i>“La paz es cuando pides perdón”</i> (Niño 4°) <i>“Amistad con dios y mis amigos.”</i> (Niña 4°)</p>
2. Un estado, un adjetivo, una emoción	<p>Las palabras más mencionadas fueron: tranquilidad, armonía y ser feliz. Otras que refirieron fueron: confianza, bueno, honestidad, respeto, solidaridad, relajación.</p> <p><i>“Una forma de ayuda y expresión sana para ayudar.”</i> (Niña 6°) <i>“La paz es la confianza, no criticar, etc.”</i> (Niña 6°) <i>“Cuando estás en un lugar tranquilo y nadie te molesta”</i> (Niño 6°)</p>
3. Ausencia de agresiones, golpes e insultos.	<p>Escribieron principalmente sobre no pelear, no pegarse, no agredirse ni robarse las cosas.</p> <p><i>“La paz es algo que no se golpean, no se roban las cosas, no se insultan, etc.”</i> (Niño 5°) <i>“En donde no se ataca, relajación(sic)”</i> (Niño 5°)</p>
4. Ausencia de guerra y de violencia	<p><i>“Que no haya guerra”</i> (Niño 6°) <i>“Sin violencia”</i> (Niño 5°)</p>

Encontramos que las definiciones tienen que ver en su mayoría con las nociones de *paz negativa* y de *paz positiva* establecidas por Galtung (en Ortega, 2023). En primer lugar, hablan de la paz como llevarse bien con los demás y como un estado de tranquilidad, y con adjetivos como ser feliz y respetuoso. Por lo que estos atributos se encuentran alineados con la *paz positiva*, al referir a un estado de reconocimiento, diálogo, respeto mutuo y de armonía (Jiménez, 2020). Las otras definiciones remiten más a la idea de *paz negativa*, como la oposición de la violencia, o lo opuesto a la violencia directa (Galtung, en Ortega, 2023), como pueden verse en las categorías 3 y 4, la paz como *ausencia de agresiones, golpes e insultos* y como la *ausencia de la guerra y de la violencia*.

En estas definiciones de paces, llama mi atención que mencionaran que la paz es estar bien con dios. A lo largo del taller hubo pocas menciones al entorno religioso, como el hecho de que asistan a alguna iglesia o que hablaran directamente de dios. Por lo que pareciera que la institución religiosa no tuviera mucha incidencia en sus experiencias cotidianas de vida. Por otra parte, si bien, no hubo muchas menciones al perdón, encontramos que algunas niñas y niños refieren a pedir perdón como la paz. Es decir, reconocer que se ha hecho un daño y que el perdón representa la intención de reparar ese daño. Estas ideas pueden referir a la *paz imperfecta*, que no se define únicamente como la ausencia de violencia, si no a la posibilidad de realizar acciones, aun cuando existe la violencia (Jiménez, 2020).

Asimismo, en las características 1 y 2 -que enmarcamos principalmente en las definiciones de *paz positiva*-, encontramos otras definiciones que hablan de acciones de la vida cotidiana y que pueden ser practicadas por las niñas y los niños y les asignamos afinidades con la *paz imperfecta*, como la amistad y ayudar a otros. A decir de Muñoz (1998), esta paz destaca la diversidad de actores que pueden participar en ella, por lo que no remite únicamente a las instituciones o a las personas adultas. De igual manera, la *paz imperfecta* se centra en el desarrollo de capacidades que tienen los sujetos para actuar, resaltando sus potencialidades, lo que permite reconocer las posibilidades de acción que tienen las niñas y los niños para resolver conflictos de manera no violenta (Jiménez, 2020).

5.4.2 Propuestas para las paces

En este apartado presentamos las propuestas que mencionaron las niñas y los niños para que haya paz en espacios cotidianos de sus vidas, como son la casa y la escuela, y entornos sociales más amplios como el lugar en donde viven y su país. Trabajamos con la información producida en el Cuestionario 1 (Ver Anexos 2.3 y 3) y con una actividad realizada con niñas y niños de quinto grado sobre escribir en papeles las propuestas que darían para que haya paz en estos espacios (R. taller 5°, 25102022). Presentamos primero la información sobre el nivel de país y de comunidad (lugar en donde viven), ya que son entornos donde pareciera que ellas y ello no pueden tener mayor incidencia en las acciones que identifican como necesarias para que haya paz. Posteriormente, recuperamos las propuestas para sus escuelas y sus casas, esto permite también dar paso después a las prácticas concretas que llevan a cabo, principalmente en dichos espacios, para resolver conflictos de manera no violenta.

Respecto a las propuestas de paz en el país y en sus colonias, las respuestas se dividen entre acciones que pueden realizar ellas y ellos, y acciones que dependen de otros actores sociales como el gobierno. Dentro de las acciones que podrían hacer las niñas y los niños para que haya paz en su país comentaron que pueden tener buenas relaciones con los otros como: no pelear, respetar, llevarse bien, ayudar, no robar ni hacer cosas malas: “*No robar y respetar a las personas*” (Niña 6°), “*Respetar nuestras opiniones*” (Niña 5°), “*no ser groseros o groseras con las personas de mi país(sic)*” (Niño 5°). Despues, hubo dos menciones sobre no tirar basura, una referencia al hecho de votar (cuestión que podrán hacer hasta que cumplan 18 años) y dos referencias sobre no poder hacer nada: “*no creo que pueda hacer nada*” (Niña 6°).

El resto de propuestas refirió a situaciones que corresponden a otros actores sociales resolver o hablan de problemáticas sociales específicas como que no haya corrupción, violencia o guerras con otros países: “*Que el gobernador y el presidente estén(sic) mas(sic) atentos de lo que pasa*”(Niño 4°), “*Menos alcohol(sic)*” (Niño 4°), “*Eliminar el narco*” (Niño 5°), “*No violencia a la mujer y animal*” (Niño 5°). En el grupo de quinto alguien escribió como propuesta “*hacer una buelga(sic)(huelga)*”, pero no hubo oportunidad en esta sesión de platicar cómo podría hacerse esta acción, no obstante, fue la única mención a algún tipo de acción colectiva para lograr la paz en el país.

Sobre la paz en sus colonias o lugares en donde viven, lo que más escribieron fue que haya buena relación con los demás como: ayudar, respetar, llevarse bien y ser amables, similar a las propuestas para el país. También no meterse en problemas y dejar la violencia. “*Dejar la violencia*” (Niña 4°), “*No poner música a las 12:00*” (Niño 5°), “*No enojarce(sic) con mis vecinas*” (Niña 4°). Posteriormente, hay referencias sobre mantener limpia la colonia barriendo y no tirando basura. Por lo que las propuestas se centran en tener buenas relaciones con los otros, ayudarse y seguir ciertas normas de convivencia.

Un niño propuso no salir para que haya paz y otro comentó como propuesta salir a jugar, en ambos casos no pudimos platicar más con ellos a qué se referían. No obstante, consideramos que la propuesta de salir a jugar a las calles es un acto de resistencia, tomando en cuenta las condiciones de inseguridad que representa el espacio público para las niñas y los niños, por lo que ésta tendría que ser una acción acompañada de personas adultas para garantizar el bienestar de ellas y ellos. Así, contrario a la *bunkerización* de las ciudades, donde las personas tendríamos que vivir encerradas en nuestras casas y con fuertes dispositivos de vigilancia (Reguillo, 2005), habitar y ocupar el espacio público entre distintas generaciones, se presenta como alternativa para generar vínculos comunitarios y entornos seguros para las niñas y los niños.

Asimismo, hubo varias menciones sobre acciones que harían otras personas, pero no ellas y ellos, como: “*Que ayan(sic) policías*” (Niño 4°), “*Menos robos*” (Niño 6°), “*Las chismosas se muden*” (Niño 5°), “*No haya vandalismo y acoso*” (Niña 5°), “*Remodelarla*” (Niña 4°), “*No estacionar tantos carros*” (Niño 5°). Por lo que son acciones que competen a sus demás vecinas y vecinos, o a distintas instancias de gobierno. A su vez, hubo tres menciones de que ya hay paz en sus colonias.

De lo anterior, las niñas y los niños identifican que, en estos niveles sociales, corresponde en una medida importante a distintas dependencias de gobierno y a las demás personas que conviven con ellos, realizar acciones para mantener la paz. Aunque ellas y ellos proponen tener buenas relaciones con otros y ayudar a mantener limpio el entorno, otros problemas como el ruido, la inseguridad, el exceso de carros, corresponden principalmente a las personas adultas. Esto pone en evidencia la importancia del acompañamiento de las personas adultas en estos niveles, tomando en cuenta las propuestas de las niñas y de los niños en las acciones que les corresponde a ellos realizar. Lo que requiere de un verdadero

co-protagonismo infantil (Cussiánovich, 2009b) para tratar el tema de las violencias, donde las personas adultas no renuncien a sus responsabilidades en la solución de estas problemáticas y que puedan tomar decisiones en conjunto con las niñas y los niños.

Por otra parte, encontramos que el entorno escolar y familiar son espacios donde identifican más posibilidades de incidencia donde ellas y ellos pueden tomar las iniciativas, aunque esto no siempre se traduzca en que serán tomados en cuenta. De esta manera, en la escuela resaltan las propuestas que tienen que ver con un enfoque prescriptivo-normativo (Chávez et al., 2016), es decir parecido a seguir normas como las que establecen en los reglamentos, para evitar sanciones. Así, el mayor número de menciones refiere a no pelearse, no pegarse, no insultarse, no decirse groserías: “*Que ningun(sic) niño se pegue*” (Niño 5°), “*No juzgar a los demás(sic)*” (Niña 5°), “*No pelear*” (Niña 6°). Asimismo, dos niños proponen portarse bien: “*Ser portado*” (Niño 6°), “*Seguir las reglas*” (Niña 4°) y otros dos, mantener limpia la escuela. Solamente un niño mencionó que no puede hacer nada y otro que debería haber vigilancia de los maestros siempre: “*Que siempre los maestros vigilen a los niños*” (Niño 4°), esto último podría indicar una identificación de que sólo la vigilancia de sus maestras contribuiría a tener paz en la escuela.

Otro tipo de propuestas tiene que ver con apoyarse entre ellas y ellos, respetarse y cuidarse: “*Cuidarnos entre si(sic)*” (Niño 6°). Asimismo, mencionaron como propuestas: llevarse bien con los demás y ser amigos. Por lo que estas acciones identifican las propuestas de manera particular en ellas y ellos mismos como *grupos de semejantes* (Duarte, 2006). Esto coincide con lo que señalan las maestras en los casos en que entre ellos se han ayudado para resolver conflictos o para apoyar a compañeros que están pasando por dificultades (E. maestra 6°, 8062022).

En quinto grado, mencionaron “*diciendo las cosas como son para no pelear*” (R. taller 5°, 25102022), esto puede referir al diálogo, o por lo menos a decir las cosas de manera clara y directa para evitar una pelea. Así, encontramos que el diálogo aparece como una mención recurrente, como una forma de solucionar conflictos de manera no violenta. Aunque es necesario decir que esta mención al diálogo pareciera ser una respuesta “obvia” y automática para la resolución de conflictos de forma pacífica, sin embargo, no hay mayores detalles sobre cómo tendría que ser este diálogo para evitar la violencia.

Por último, como propuestas para que haya paz en sus casas, las respuestas son similares a lo comentado para la paz en la escuela y tienen que ver en su mayoría con respetar y “portarse bien.” Principalmente comentaron: no pelear, no molestar y respetar a su familia. Asimismo, escribieron no discutir, no gritar tanto, no poner música tan fuerte y hablar con cariño. “*Respetar a mis padres y hermanos.*” (“Niña 6°”), “*Hablar con cariño y no pelear.*” (“Niña 6°”), “*No hacer travesuras*” (Niño 5°). Es interesante lo que comentaron en el grupo de quinto grado: “*evitando problemas con mis hermanos y hermanas no peliar(sic) por cosas que no son interesantes*” (R. taller 5°, 25102022). Esta reflexión no se contenta con decir solamente que no deben pelear, sino que parece establecer que no por cualquier cosa vale la pena pelear, problematizando o poniendo en cuestión las causas y consecuencias de esta interacción.

Igualmente “portarse bien” tuvo algunas menciones: “*Obedecer a la primera vez*” (Niña 4°), “*Tranquilizarse*” (Niña 4°), “*Portarme bien*” (Niño 5°), “*Ser un buen niño*” (Niño 5°), cuestiones que remiten a una persona o ideal externo que establece los parámetros de “ser buen niño” y el límite de “oportunidades” para obedecer a los mandatos de las personas adultas que se encuentran a su cuidado.

A su vez, comentaron que pueden contribuir a la paz en sus hogares compartiendo y ayudando en los quehaceres de la casa y hablando las cosas, solamente hubo una mención a que no pueden hacer nada. Hubo algunas referencias sobre evitar el ruido encerrando a los perros y a los gatos y también, en un caso, se comentó que no haya alcohol, lo que podría señalar que en una de estas familias el alcohol constituye un problema para la convivencia. Finalmente, una niña de cuarto grado escribió “*aser(sic) fuerte a mi familia*”. Nuevamente, por el tipo de técnica, no pudimos ahondar más en este significado, pero consideramos que es un enunciado valioso para señalar la importancia de fortalecer los vínculos familiares, y además de reconocer la agencia con la que esto es nombrado, ya que ella parecería tomar una parte activa de esta intención.

De esta manera, encontramos propuestas que se encuentran fuertemente alineadas a respuestas que se esperan, desde los mundos adultos, que sean contestadas, las que remiten principalmente a un ideal de portarse bien y respetar, aunque no se ahonde mucho en qué significa esto en la práctica. Asimismo, encontramos otras respuestas que identifican acciones más cercanas a prácticas y a la cotidianidad de las niñas y los niños como pueden

ser ayudar a otros, hablar con otros y reflexionar un poco más sobre el sentido de sus acciones. De esta manera, consideramos que preguntar por situaciones cotidianas y por los recursos (o potencialidades) que identifican en ellas y en ellos, nos permitiría ahondar en sus propias propuestas para la solución pacífica de conflictos.

5.4.3 Practicando las paces imperfectas: resolver conflictos de manera noviolenta

En este punto es necesario recordar que la definición de paz imperfecta recupera las condiciones que procuran el desarrollo de las capacidades deseables en las personas (Jiménez, 2020). De esta manera, recuperamos los recursos o potencialidades con las que cuentan las niñas y los niños, en sus interacciones y espacios cotidianos de vida, para dar solución noviolenta a los conflictos o problemas que tienen. Asimismo, esta perspectiva de la paz resalta la capacidad de acción de las niñas y de los niños, en lugar de centrarse en sus carencias o necesidades.

Al respecto, los aportes de Ospina et al. (2017) sobre los potenciales para la paz, son importantes para comprender lo antes dicho, donde estos autores parten de los potenciales del desarrollo humano para construir la paz. Así, identifican cinco tipos de potenciales para la paz: *el afectivo*, los afectos que inciden en el reconocimiento de sí y de las y los otros; *el comunicativo*, el intercambio de significados y sentidos con los demás; *el ético-moral*, atender a las regulaciones propias y de los mundos compartidos, *el potencial creativo para transformar el conflicto*, la reflexión sobre las diferentes formas de enfrentar los conflictos y *el potencial político*, la capacidad de incidir en las relaciones de poder.

Para este apartado presentamos la información que trabajamos en los finales alternativos de las historias sobre contextos de violencias (Ver Anexo 7. Estrategia dialógica 3), los elementos que les ayudan a calmar el enojo y a no expresarlo de manera violenta (Ver Anexo 8-Cuestionario 3) y también, las narrativas sobre problemas y los recursos con los que les hicieron frente de manera noviolenta (Ver Anexo 2.9).

Primero, presentamos los finales que escribieron sobre las historias que narran hechos de violencia en contextos familiares, escolares, comunitarios y el enfrentamiento que hubo en un partido de fútbol, invitando a poner en práctica el potencial creativo para hacer frente

a los conflictos. Después de cada narración, escribimos una breve interpretación de dichos finales.

Violencia en el estadio

“i(sic) yego(sic) la policía armada protejida(sic) protegiendo a los eridos(sic) i(sic) sacaron a Carmen y a su Familia.” (R. taller 5°, 4102022)

“La niña junto con la familia sale y cuando llegan al escondite horas después la policía(sic) detuvo todo y fin.” (R. taller 6°, 22102022)

En este final, llega la policía y es quien protege y pone fin a la situación de violencia. Como este fue un hecho que sí sucedió (es decir, no es una historia ficticia como las otras), resalta que una de las causas de la escalada de violencia en este partido, fue la poca presencia de elementos policiales en el estadio y su retraso en la atención del enfrentamiento (Mancera, 2022). Una vez más esta realidad contrasta con la creencia de las niñas y los niños de que la institución policial es un elemento del que se espera que ponga fin a situaciones de violencia entre las personas.

El entorno comunitario: violencia en el barrio

“Corrieron no los alcanso(sic) el goven(sic). Fin.” “Los alcanso(sic) el goven(sic) y les pidió ayuda le yamaron(sic) a una ambulancia(sic) y lo aubiliaron(sic) se fueron a casa con la comida. Fin colorin(sic) colorado este cuente sia cavado(sic) terminado.” (R. taller 5°, 4102022)

“cuando los niños se acercaron le dijeron que los perdonaran por pelear.” (R. taller 6°, 22102022)

En este caso, los niños en la historia pueden colaborar en el desenlace llamando a una ambulancia y pidiendo ayuda a alguien más. También identificaron que los jóvenes podían pedir perdón a los niños por presenciar esta pelea, por lo que nuevamente, aparece una mención al perdón, aunque éste no es una referencia constante entre la mayoría de las niñas y de los niños. No obstante, estas menciones dan pistas hacia la resolución no violenta de conflictos desde una paz imperfecta donde, aunque existan hechos de violencia y situaciones donde se dañan a otros, es posible reconstruir los vínculos y reparar estos daños a través del perdón.

Violencia en la escuela

“ablaron(sic) a los padres de Jeny a ya los padres de Fabián y ablaron(sic) con la directora y todo se resolvió. FIN” (R. taller 5°, 4102022)

“Jeny se estaba peleando a palabra y los profesores los regañaron y los suspendieron.” (R. taller 6°, 22102022)

En ambos casos, predominan las decisiones y disposiciones de las personas adultas, tanto la solución que provino de hablar con los padres de los niños de la historia como con la directora. En el final donde la niña se pelea a palabras (lo cual tal vez no lo consideran como violencia, pero sí como algo sancionable), son los docentes quienes la reprenden y suspenden, lo cual podría ser algo injusto, ya que el otro compañero es quien había comenzado el conflicto en la historia.

Violencia en la casa

“La madre le dice que si quiere alguna medicina, y ayudar a sus hijas a vestirse. Que yega(sic) su papa(sic) de repente y ayude, adios (sic).” (R. taller 6°, 22102022)

En el conflicto familiar, parece que predomina el diálogo, donde la madre finalmente entra en calma y ayuda a sus hijos a resolver dinámicas cotidianas en la casa. El hecho de que escriban que “de repente” llega el papá, se interpreta como que es un personaje que suele no estar recurrentemente en casa, lo que podría tener relación con algunas situaciones cotidianas en los hogares de las niñas y los niños con los que trabajamos, específicamente el hecho de que los padres no suelen pasar tiempo en casa. Nos atrevemos a decir esto debido a lo que nos contaron algunos de ellos, así como las maestras, a lo largo del taller. Igualmente, observamos que aquí, la solución proviene principalmente de la acción de las personas adultas.

En suma, este ejercicio permitió poner en práctica el potencial creativo para solucionar conflictos y plantear una solución de éstos de manera no violenta, lo cual implica una posición frente a los hechos y los responsables de la violencia, así como una valoración ética y moral de lo que debería de hacerse y de quién debería de hacerlo. Nuevamente, observamos la importancia de una acción comprometida por parte de las personas adultas para resolver dichos conflictos y para permitir que las niñas y los niños desplieguen sus potenciales de acción para construir soluciones pacíficas en común.

Por otra parte, para conocer sus potenciales de acción concretos, o los recursos y prácticas que emplean en sus vidas cotidianas, trabajamos también sobre cómo pueden expresar sus afectos, el enojo específicamente, de manera no violenta. Como lo mencionamos en el apartado 5.3.2 Sentipensares sobre la violencia, abordar percepciones y sentimientos sobre la violencia a través de la emoción del enojo, nos permitió abordar estos temas de una manera no directa y procurando no ser invasivas con temas que pueden ser dolorosos o delicados para las niñas y los niños.

Aquí recuperamos lo que trabajamos en el Cuestionario 3 (Ver Anexos 2.7 y 8) sobre acciones que les ayudan a calmarse cuando están enojados o a no pasar de las palabras a los golpes en una pelea con alguien más. En este caso, las respuestas de las niñas y de los niños fueron muy similares. En primer lugar, mencionaron actividades que hacen ellas y ellos solos desde aislarse, o escuchar música, dibujar, pintar, hacer deporte, respirar, apretar algún juguete suave, entre otras cosas. “*Dibujar o hacer vestidos para mis muñecas*” (Niña 6°). “*Aser(sic) rimas para calmarme*” (Niño 6°). “*Calmarme y como un dulce o jugar roblox*” (Niño 5°), “*Aplastar con la mano algo suave(sic) o un escuizi(sic)*” (Niño 6°). Por lo que son actividades y acciones que tienen a la mano, que probablemente les gusten o que tienen habilidades para ellas, e identifican que son de ayuda en estas situaciones.

Por otra parte, se encuentran las ideas y prácticas de hablar con alguien más o de pedir ayuda. “*Que platicue sobre el tema para no pelear*” (Niño 6°), “*Hablar con tranquilidad*” (Niño 6°). Igualmente, hubo referencias específicas a personas con las que pueden platicar o acercarse cuando se sienten así y son principalmente familiares, un tío y una abuelita, por lo que parece que son principalmente las personas de sus familias a quienes podrían solicitar ayuda en estas ocasiones.

En el caso de lo que pueden hacer para no llegar a los golpes en una pelea, mencionaron también la posibilidad de hablar con la persona con tranquilidad, y un par de niños refirieron al perdón como propuesta: “*Platicar y pedir perdon(sic)*” (Niña 5°). Asimismo, un niño dijo que, en lugar de pelear con la otra persona, podría golpearse a él mismo: “*Date a ti mismo una cachetada*” (Niño 6°). Lo anterior es relevante de mencionar ya que, en distintas ocasiones en el taller, al momento de preguntarles por la posibilidad de jugar sin violencia o de resolver conflictos sin violencia, surgían comentarios como éstos, es

decir donde la violencia sigue presente (contra uno mismo en este caso) e incluso se toma a manera de broma.

Un ejemplo más claro de esto es la respuesta que dio una niña de quinto grado: “*Meterme a Roblox y meterme en mi coche y atropelar(sic) gente(sic), gritar* 

” (Niña 5°). En otro momento les pregunté a qué querían jugar y alguien comentó: “*maestra, ¿podemos jugar a los zapes y el que lo de más fuerte gana?*” (R. taller 6°, 9122022). Asimismo, cuando pregunté qué querían hacer con sus carteles con propuestas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños dijeron lo siguiente: “*quemarlos,*” “*meterlos en ácido*” (*se ríen*), “*meterlos en una trituradora*” (R. taller 6°, 23062022). Igualmente, en un grupo de sexto estaban jugando unos niños y decían que iban a quemar vivo a un compañero, les pregunté si habían visto alguna vez a alguien que tuviera lesiones por quemaduras, y nadie respondió y dejaron de bromear con eso (R. taller 6°, 23062023).

Al respecto, Chan et al. (2017) mencionan que una explicación posible a estas respuestas “cómicas” o a manera de broma sobre la violencia pueden deberse a la complejidad del manejo emocional que implica el tema, para las niñas y los niños, y también a la naturalización que existe en distintos entornos de la violencia como forma legítima de resolver los conflictos, como puede ser el presenciar situaciones de violencia de manera cotidiana en entornos familiares, en la calle o en las redes sociodigitales. Aunque, también es necesario reflexionar si no son respuestas a manera de reto sobre temas que no les interesan o en forma de juego como resistencia en el diálogo con las personas adultas, es decir, mencionar aquello que saben que las adultas no queremos escuchar.

Para seguir indagando sobre los potenciales para la construcción de la paz (Ospina et al., 2017) trabajamos con el grupo de sexto grado una actividad de dibujar y escribir algún problema que hubieran tenido en su casa, en la escuela o en algún otro espacio, y que contaran cómo lo habían solucionado de manera no violenta (Ver Anexo 2.9). Si en esa ocasión no hubo una solución sin violencia, podrían hacer propuestas de cómo resolverlo de forma pacífica. En su mayoría, relataron problemas que tuvieron en casa, con distintos familiares, principalmente hermanas y hermanos, y también mencionaron a primos, tíos y sobrinos. Después, dijeron casos donde el conflicto se dio con amigas, amigos o compañeros de la escuela. Y, por último, solamente un niño comentó un problema que tuvo en un juego en línea con otro jugador. A continuación, describimos algunas de estas situaciones, y cuáles

fueron los recursos que mencionaron las niñas y los niños con los que podrían resolver estos conflictos sin hacer uso de la violencia.

Entorno familiar

Problema: “*Me pelie(sic) con mi prima se me subio(sic) arriba y me mordio(sic) la tire(sic) al piso y le pege(sic) con una silla.*” Recursos: “*platicar, tirarle la mesa.*” (Niño 6°)

Problema: “*Un día tire de la cama a mi hermana y se lebanta(sic) y nos empesamos(sic) a peliar(sic).*” “*Yo siempre me peleo con mis hermanos, cuando están(sic) enfermos no peleo con ellos y a veses(sic) me gusta peliar(sic) con ellos pero a veses(sic) no me da ganas de peliar(sic) con ellos.*” **Recursos:** “*Mis recursos son: que no le necesitaba tirar de la cama y le pidiera una disculpa.*” (Niña 6°)

En estos dos casos encontramos ejemplos de socialización y convivencia entre familiares a través del juego brusco y donde el resultado de esta interacción ha sido un conflicto. Identificamos nuevamente algunos límites de este tipo de juegos, como problematizar la situación y concluir que no debe pelear con sus hermanos cuando están enfermos. En este sentido, consideramos que los juegos bruscos representan una manera de acercarse a los otros, principalmente entre sus grupos de semejantes, donde no siempre existe consentimiento entre ambas partes y la mayoría de las veces, el desenlace es un conflicto donde alguien termina enojado.

Lo anterior acentúa la importancia de dialogar y reflexionar sobre las acciones que realizan y las posibilidades de interactuar de otras formas. Por, otra parte, los recursos que mencionaron son el perdón, el diálogo y también la reflexión, es decir repensar la situación y concluir que tal vez no fue una buena acción por la cual inició el conflicto. A continuación, presentamos otro evento del contexto familiar.

Problema: “*Un dia(sic) mi hermano me pego(sic) y yo también le pege(sic) y mi papa(sic) me pego(sic) a mi(sic) pero le dije que el empeso(sic) y lo regaño y a mi(sic)*

igual y luego todo se calmo(sic) y quedamos en pas(sic) los tres.” Recursos: “Yo le digo a mis papas(sic) que mi hermano me pega y se soluciona el problema.” (Niño 6°)

En este caso, encontramos una situación conflictiva entre hermanos donde intervino el papá de manera violenta, es decir, reprendiendo a uno de sus hijos con un golpe. El recurso que identificó fue decirles a sus papás, y al parecer, la intervención de ellos es la que soluciona el problema. No obstante, no quedó claro en este ejemplo si los problemas se solucionan vía el diálogo, o sólo por un regaño o golpe por parte de sus progenitores.

Entorno de grupo de semejantes

Problema: “*Un dia(sic) en mi otra escuela nos toco(sic) educacion(sic) fisica(sic) entonces fuimos al campo a jugar futbol entre los de 3° y 2° yo era de segundo grado y entonces intercambiaron a algunos niños de segundo y tercero y entonces empesamos(sic) a jugar y entonces mi equipo eran los de tercero entonces les metimos una golisa(sic) y se enpesaron(sic) a enojar y eran mis amigos y estaban yegando(sic) muy susio(sic) entonces se acabo(sic) el partido y mis amigos estaban enojados connigo entonces en el recreo no me querían juntar a jugar y dijieron(sic) que porque no los dejé ganar...” Recursos:* “*(...) y se resolvio ablando(sic) y jugamos.”* (Niño 6°)

Al respecto, se narra una situación entre grupos de semejantes en la escuela donde este niño comenta que a través de hablar con sus amigos pudo solucionar el conflicto, es decir el enojo porque no los había dejado ganar, y fue un caso donde al parecer no tuvieron que intervenir personas adultas para resolverlo, por lo que es un claro ejemplo de formas de solucionar conflictos entre ellos mismos. Igualmente, el conflicto paró ahí ya que después de hablar, pudieron seguir jugando.

Problema: “*Un niño me cacheteo(sic) y mi hermano mayor le pego(sic).” Recurso:* “*¿Como se resolvio? Mi mama(sic) le fue a reclamar a la suya y nos dejamos de*

hablar. El problema no violenta? Decirle a mi mama(sic) y reclamarle a la mama(sic) del niño y ya.” (Niña 6°)

Aquí encontramos también formas de solucionar los conflictos entre ellos, aunque en parte fue de manera violenta; a manera de venganza, el hermano mayor golpea a quien golpeó a su hermana. Así, el recurso que ella encuentra es decirle a una persona adulta, a su mamá, por lo que las personas adultas intervinieron en esta situación y el desenlace fue que dejaron de hablarse la niña y el niño. No pudimos ahondar más en el tema, pero aislar y dejar de hablarse, no implica violencia, es cierto, pero si un debilitamiento de las relaciones con las demás personas. En ocasiones lo anterior puede ser pertinente según el tipo y daño que ocasionó la violencia.

Entorno socio-digital

Problema: “*Un dia(sic) en un juego estaba tranquilo pero un hacker(sic) 994666333 y me dijo goserias(sic)(...)*” Recursos: “*(...) y lo denuncie(sic) y lo eliminaron del juego pero al dia(sic) sig(sic) me hakeo(sic) mi cuenta.*” (Niño 6°)

Por último, es interesante el evento que comenta un niño sobre un conflicto surgido en un videojuego, ya que este espacio de lo socio-digital es un entorno cotidiano para ellas y para ellos. Así, demuestra que conoce las reglas de los juegos y a quién acudir dentro en caso de existir problemas. Por lo que sus recursos fueron hacer esta denuncia, aunque comenta que al final se vengaron de él por este hecho. Esto permite conocer el ambiente complejo de los videojuegos en línea donde no existe mucho control sobre las acciones de otras personas y de las implicaciones que pueden tener en las cuentas y perfiles de otros jugadores. Por lo que sigue siendo necesario conocer los riesgos y complicaciones a las que pueden enfrentarse las niñas y los niños al hacer uso de estos videojuegos y reconocer que también en estos ámbitos surgen conflictos y situaciones de violencias.

En conclusión, observamos que persisten algunas respuestas y soluciones a los conflictos con el uso de violencia o a manera de venganza, es decir, a un acto violento (golpe, insulto) se responde también con violencia (otro golpe u otro insulto). Por otra parte,

observamos los potenciales de construcción para la paz que identifican y algunos han puesto en práctica, como: reflexionar sobre sus actos, reconocer el daño que hicieron al otro y que podrían haber actuado distinto, el perdón, las acciones para reparar las faltas. Éstos son elementos que implican potenciales *afectivos* de reconocimiento del otro, *comunicativos*, sobre el significado y sentido de sus acciones y *éticos y morales*, sobre la consideración del efecto de sus acciones (Ospina et al., 2017). Por lo que son potenciales creativos que permiten pensar al conflicto de una manera distinta.

De esta manera, el *potencial político* es entendido como el reconocimiento de estas capacidades y recursos en conjunto con las demás personas con quienes conviven (Ospina et al., 2017): grupos de semejantes, personas adultas y otros grupos etarios. Identificar estos potenciales habilita una postura crítica permitiendo la transformación de la vida cotidiana a través de tratar los conflictos de una forma pacífica. Así recuperamos el sentido de la política en su capacidad de generar procesos dialogantes, pensando en los aportes arendtianos de la política como relación (en Morales, 2023).

Por lo que consideramos que estos diálogos permiten que ellas y ellos se reconozcan como sujetos capaces de incidir en sus realidades y de cambiar relaciones que pueden permitir el fortalecimiento de sus vínculos con los otros. De igual manera, es una forma de superar violencias adultistas (Morales, 2022) que niegan o minimizan las capacidades y los aportes que las niñas y los niños pueden realizar sobre problemáticas en común con otros grupos etarios.

5.5 Posibilidades de acción en la (re)construcción de vínculos comunitarios

Como lo mencionamos anteriormente las narraciones de los posicionamientos sobre las violencias, así como las proyecciones sobre las paces, constituyen tramas de la subjetividad política de las niñas y de los niños. Por lo que ampliar las posibilidades de desplegar estas tramas de la subjetividad política inciden en el aumento de los potenciales de las niñas y de los niños para construir las paces y para fortalecer o construir sus vínculos comunitarios.

Igualmente, partimos de la idea de que la política y la paz se encuentran relacionadas desde el enfoque arendtiano del poder, en la posibilidad de un *poder-hacer* basado en la persuasión y en un poder que sería lo opuesto a la violencia (Arendt, 2006). Por lo tanto, en

este último apartado reflexionamos sobre las posibilidades de acción que tienen las niñas y los niños para la (re)construcción de sus vínculos comunitarios, tomando en cuenta los contextos de violencias que habitan.

En primer lugar, a lo largo de este trabajo consideramos que fue necesario conocer primero quiénes son las niñas y los niños, por lo que el abordaje inicial partió de sus identidades y de comprender lo que les gusta y lo que no les gusta de ser niñas y de ser niños, lo que permitió aproximarnos a sus motivaciones y a sus percepciones sobre su posición social. Lo anterior, da cuenta de aquello que pueden y que no pueden hacer en sus distintos contextos cotidianos de vida, donde es importante reconocer a los demás sujetos con quienes se relacionan, principalmente sus grupos de semejantes y las personas adultas.

Encontramos que en tanto su posición de edad tienen pocas posibilidades de incidir en relaciones y problemáticas de sus ámbitos familiares, comunitarios y sociales más amplios. Sus posibilidades de decisión se encuentran principalmente en ámbitos personales (la ropa y los peinados que usan, contenidos que ven en redes socio-digitales y elegir las personas con quienes se juntan) y algunos espacios dentro de la escuela (participación en el reglamento de su salón, elegir actividades de juego). Mientras que, en otros ámbitos de las dinámicas familiares, así como relaciones comunitarias y sociales más amplias, parecen no tener una incidencia más fuerte.

Asimismo, para transformar las situaciones que no les gustan de ser niñas y de ser niños, las soluciones se centran en que ellas y ellos hagan lo que esperan las personas adultas, para que dicha situación cambie, y en menor medida refieren a hacer un llamado a las personas adultas para pedirles que confíen en ellos y exigir que respeten sus derechos. Por lo que podríamos hablar de una posibilidad baja de cambiar relaciones de poder entre personas adultas y las niñas y los niños, donde el *potencial político* del que hablan Ospina et al. (2017) se encontraría de forma limitada.

Igualmente, su condición de género determina significativamente las posibilidades de acción, donde es evidente que las niñas y los niños enfrentan situaciones distintas de desigualdad. Así, encontramos que siguen reproduciéndose roles estereotipados de género donde se espera que las niñas sigan mandatos asociados al cuidado de su físico y su arreglo personal, al trabajo en las labores domésticas y del cuidado de otras personas en casa, como suelen ser sus hermanos menores. Por otra parte, la situación de violencia y de inseguridad

es una constante a la que ellas se enfrentan. Si bien el espacio público se presenta como un lugar inseguro y hostil para las niñas y los niños de manera general, para las niñas es particularmente más peligroso, enfrentándose a mayores posibilidades de violencias como: secuestro, violación, acoso sexual callejero, entre otras.

De esto, podemos pensar en un ámbito limitado de acción para las niñas y los niños, aunado al sistema adultocéntrico y a la cultura de exclusión que no reconoce sus aportes y les concibe principalmente desde una visión de prescindibilidad para la vida en común. Esto puede traducirse en *violencias adultistas* concretas que impiden el despliegue de sus potencialidades. Asimismo, estas violencias se entraman con otras violencias que viven en cuanto a los contextos de desigualdad estructural y a las violencias expresivas producto de la “guerra contra el narcotráfico” en México.

No obstante, al enfocarnos en la subjetividad política y en las paces imperfectas, centramos nuestra mirada hacia sus capacidades de acción en la vida cotidiana en contextos conflictivos y de violencias. Por lo que encontramos negociaciones que pueden hacer sobre sus posiciones de sujeto como: algunas elecciones sobre los roles tradicionales de género, el acceso y uso que hacen de las redes socio-digitales, la creatividad en las interacciones que despliegan al momento de jugar, la percepción de una mejor posición social respecto a los adultos en tanto la provisión y el cuidado que reciben de ellos, así como en la posibilidad de ser más divertidos que ellos.

Si bien estas negociaciones podrían no parecer grandes actos de resistencia o que puedan incidir en entornos comunitarios y sociales más amplios, consideramos que constituyen la base para mejorar su posición social y para que las personas adultas podamos reconocer sus capacidades. Esto nos lleva a preguntarnos lo siguiente, si aún en estas condiciones adversas las niñas y los niños realizan determinadas acciones, ¿qué más podrían realizar y qué otro tipo de vínculos podrían construirse si desde los mundos adultos estas oportunidades pudieran ensancharse?

Por lo que, frente a sus realidades es importante cuestionar cuáles son sus posibilidades de acción para (re)construir los vínculos comunitarios de sus espacios cotidianos de vida. Aunque podría parecer que tienen márgenes de acción limitados, consideramos que las niñas y los niños cuentan con potenciales creativos para la resolución noviolenta de conflictos

(Ospina et al., 2017) lo cual es crucial para pensar en la (re)construcción de vínculos comunitarios.

De lo anterior, identificamos sus posibilidades de reflexionar y problematizar situaciones de violencias. Asimismo, encontramos la posibilidad que tienen de generar códigos implícitos para las interacciones que tienen con sus grupos de semejantes y de establecer los límites en dichas interacciones. También reconocemos la importancia que dan al diálogo como forma de resolver los conflictos y algunas menciones que realizaron sobre el perdón como posible solución ante un daño cometido a otros, acompañado de la reparación de dicho daño. Igualmente, cuentan con algunas estrategias basadas en actividades que les gustan o en las que tienen habilidades, que les permiten calmarse y no generar situaciones de violencias.

Asimismo, identifican que en la mayoría de las situaciones requieren del apoyo de las personas adultas para resolver los conflictos, como puede ser en los entornos familiares, escolares, entornos comunitarios y sociales más amplios. Por lo que se destaca la importancia del acompañamiento de las personas adultas para el desarrollo de sus posibilidades de acción, para lograr un *co-protagonismo infantil* (Cussiánovich, 2009b) y para mantener entornos seguros y sin violencias para las niñas y los niños.

Sobre las relaciones más significativas para ellas y ellos encontramos los entornos escolares y familiares. Así, pareciera ser que en el entorno escolar tienen mayor posibilidad de incidir en la resolución noviolenta de conflictos e incluso de resolver entre ellos mismos sus problemas sin una intervención necesaria de las personas adultas. Cabe señalar también que ambos entornos tienen la característica de mostrarse como ambivalentes, ya que a la par de que existen relaciones de apoyo y de bienestar, presentan situaciones conflictivas y en ocasiones de violencia. Por lo que es necesario potenciar aquellas relaciones de apoyo que ya existen, principalmente las relaciones que tienen entre grupos de semejantes, así como (re)construir vínculos dañados o inexistentes en ambos entornos.

Para concluir, reflexionamos sobre aquello que se requiere para potenciar las posibilidades de acción existentes. En primer lugar, reconocer el adultocentrismo que sostiene y reproduce prácticas de exclusión y prescindibilidad hacia las niñas y los niños en distintos ámbitos sociales como son las leyes, las políticas públicas, los entornos escolares, familiares y comunitarios, lo anterior permitirá pensar a las niñas y los niños en presente y

no como seres incompletos y por venir. Igualmente, es importante fortalecer los discursos de reconocimiento como es el enfoque de las niñas y los niños como sujetos de derecho, pero también, como sujetos políticos, capaces de incidir en la misma construcción de los derechos que les han sido asignados. Lo que en definitiva apunta a la necesidad de generar diálogos intergeneracionales (Duarte, 2019) así como poderes colaborativos (Duarte, 2006), donde las personas adultas acompañemos a las niñas y los niños en el despliegue de sus subjetividades políticas y seamos capaces de aprender de sus propias experiencias de vida.

Sobre los entornos más próximos de interacción que conocemos consideramos que, tanto en la escuela como en la casa, también es necesario este reconocimiento de sus capacidades y de la importancia de sus voces, por lo que es importante generar espacios de diálogo que permitan el intercambio de pensamientos y sentimientos sobre lo que experimentan en su vida cotidiana, así como las propuestas que tienen para cambiar aquello que no les gusta, como pueden ser las situaciones de violencias.

Asimismo, es relevante abrir estos espacios desde sus propios intereses y motivaciones, partiendo de las niñeces concretas, donde temas como: *cultura de paz, violencias, conflictos, diálogo, paz*, puedan tener sentido para ellas y ellos, y permitan una verdadera expresión de sus voces y no se genere una simulación de diálogo donde ellos digan lo que creen que esperamos escuchar las personas adultas. Al respecto, llamó mi atención las múltiples menciones al diálogo como forma privilegiada de resolver situaciones de conflicto sin violencia, aunque no ahondaron en cómo tendría que ser este diálogo o qué elementos implica. Esto puede deberse a que este recurso puede ser algo que mencionamos y referimos cotidianamente desde el sentido común como una posible solución, pero que llevamos poco a la práctica. Por lo que probablemente es algo que tanto ellos, como nosotras las personas adultas, no practicamos de manera recurrente.

En este sentido sostenemos la importancia de abrir espacios de pensamiento crítico desde posiciones de respeto y aceptación intra e intergeneracional, donde los distintos conflictos puedan ser problematizados, se analicen las causas y efectos de nuestros actos (hooks, 2022), así como las posibilidades de encontrar las mejores soluciones que devengan en formas pacíficas de interacción, esto no desde la ilusión de una armonía permanente, sino en la posibilidad de mantener los vínculos que nos unen y de reparar los daños que realizamos a los otros. Lo anterior, también puede contribuir a que las niñas y los niños escuchen sus

propias voces, se reconozcan como fuentes de apoyo para otros actores sociales y como aliados en la búsqueda de sociedades más justas para todos, lo que muy probablemente impacte en una mejor posición social para ellas y ellos, frente a sí mismos y frente a otros grupos sociales.

Reflexiones finales

Esta investigación comenzó con la inquietud por conocer la vida política en las trayectorias de las niñas y de los niños y cierro este documento con distintos elementos que dan cuenta de ello. Pero más importante, llego a estas reflexiones finales con una conclusión que podría parecer obvia pero no menos importante en sus consecuencias: las niñas y los niños son personas. Cuestionar el adultocentrismo y la cultura de exclusión hacia ellas y ellos, pone en evidencia que esta subordinación sólo es posible gracias a una visión de desprecio que existe hacia esta población, como si fueran una categoría de personas de menor valor respecto a las personas adultas.

Por esto es imprescindible realizar trabajos desde *miradas con las niñeces* que critiquen estas relaciones de dominio y que hagan un llamado al reconocimiento de la dignidad de las niñas y de los niños. Preguntar por sus capacidades, sus recursos y sus potencialidades de acción, busca contribuir a este reconocimiento y al mejoramiento de su posición social frente a los mundos adultos. Por lo que considero que este trabajo, desde sus propios límites y alcances, se encuentra alineado en esta tarea de mejorar sus condiciones sociales y políticas.

Esta tesis propone un modelo de comprensión sobre la vida política de las niñeces mediante el abordaje de su subjetividad política. Así, entendemos la idea de modelo como un lugar de construcción, de creación y de confrontación de nuestras propias experiencias y de nuestros saberes; como una *ficción vigilada* puesta a prueba en la situación y contexto para la que fue construida (Martínez, 2006). Por lo que un acercamiento de calidez y de hospitalidad con las niñas y los niños de una escuela pública del centro de la ciudad de Querétaro, nos permitió comprender las negociaciones que realizan respecto a su posición social en distintos espacios de su vida cotidiana: su casa, la escuela, el lugar en donde viven y en los entornos digitales, así como algunos potenciales que tienen para la solución noviolenta de conflictos.

Aunque estas acciones son limitadas debido a que la mayor parte de las decisiones en las vidas de las niñas y de los niños son tomadas por las personas adultas, consideramos que esta dimensión política en su vida cotidiana constituye la base para tejer hilos que fortalezcan los tejidos comunitarios y que no reproduzcan desigualdades etarias y de género, entre otras

condiciones. Así, a partir de este trabajo sostenemos que para ampliar estos ámbitos de posibilidad es imprescindible el acompañamiento de personas adultas capaces de romper los *pactos solidaridad adulta* (Iribarne, 2021) y que estemos dispuestas a generar procesos de diálogos intergeneracionales (Duarte, 2019).

De esta manera, la investigación representa una reconstrucción articulada (Zemelman, 2011) de las dimensiones macrológicas (adultocentrismo y cultura de exclusión) y micrológicas (la configuración de subjetividades políticas) que permite dar cuenta de las niñas y los niños como sujetos políticos capaces de incidir en sus realidades. Por lo que, en este apartado, presentamos el cierre y puntos de apertura de este trabajo. A través del tejido y la articulación entre las distintas tramas de la investigación, generamos las siguientes reflexiones finales en torno a: la información producida en el trabajo de campo, las categorías epistémicas que trabajamos y las metodologías empleadas, y la propia experiencia investigativa.

De la información producida en trabajo de campo

En este punto presentamos las reflexiones generadas sobre la información producida en el proceso de investigación y de trabajo de campo. En primer lugar, recuperamos reflexiones respecto a las condiciones que pueden posibilitar el despliegue de las subjetividades políticas de las niñas y de los niños. Y, en segundo lugar, retomamos apuntes sobre los aportes que ellas y ellos pueden hacer para pensar desde una política de niñeces.

- Espacios posibles: el co-protagonismo infantil y la colaboración intergeneracional

Para ampliar el despliegue de las subjetividades políticas de las niñas y de los niños es necesario que las personas adultas lo permitamos, que les acompañemos y que estemos dispuestas a ceder poder y a generar diálogos respetuosos con ellas y con ellos. De la misma manera es necesario reconocerles como capaces de generar aportes y soluciones a las problemáticas que aquejan la vida en común. Como lo hemos mencionado, esto requiere romper con los pactos de solidaridad adulta (Iribarne, 2021) para dar cauce a la aceptación, a la cooperación y a diálogos intergeneracionales que logren procesos de colaboración

intergeneracional (Duarte, 2019). Esto permitiría tejer lazos a través de la solidaridad y la colaboración entre generaciones y al interior de las propias niñezes, y dejar a un lado la visión de que estos lazos sólo podrían tejerse desde la dominación. Por lo que resulta imprescindible abordar la formación de esta perspectiva generacional para quienes trabajamos con distintos grupos etarios desde una visión de colaboración.

A su vez, el co-protagonismo infantil nos recuerda la interdependencia entre generaciones (Cussiánovich, 2009b; Morales y Magistris, 2020) y la necesidad de que las personas adultas no renunciemos a nuestra agencia y papel activo en el mundo y en el acompañamiento de las vidas de las niñas y de los niños. Así, el co-protagonismo sostiene la importancia de que ambos grupos etarios puedan tomar decisiones en conjunto, donde mínimamente se explique y consulte a las niñas y a los niños sobre las consecuencias de dichas decisiones.

Por lo tanto, considero que la colaboración intergeneracional y el co-protagonismo infantil buscan en definitiva la creación de nuevos espacios de encuentro para superar el adultocentrismo, la cultura de exclusión y la visión de una infancia hegemónica desde ámbitos como las políticas y programas sociales hasta entornos como la familia y la escuela. En este punto también sostenemos la importancia de la creación de espacios públicos seguros para la convivencia e interacción de las niñas y de los niños.

Estos nuevos espacios de encuentro requieren de una *mirada con las niñezes*, de una lectura situada de los contextos de las niñas y los niños, de un verdadero compromiso estatal para asegurar el cumplimiento de sus derechos y del reconocimiento por parte de las personas adultas sobre las capacidades y potencialidades que despliegan en sus vidas cotidiana.

En primer lugar, resulta necesaria la lectura situada (Haraway, 1995) y actualizada de los contextos en donde viven las niñas y los niños. En este caso son relevantes las experiencias compartidas que viven en tanto la generación a la que pertenecen. Son personas que nacieron en el curso de las violencias expresivas desatadas por la llamada “guerra contra el narco” en México y que han vivido las distintas violencias estructurales y culturales de las diferentes fases de actualización de las políticas neoliberales. Por lo que, además de considerar las violencias adultistas (Magistris, 2022) y de género que suelen reproducirse en contra de las niñas y de los niños, es importante reconocer cómo se entraman con las violencias culturales, estructurales y directas que viven.

Asimismo, es una generación que vivió el confinamiento y la educación a distancia debido a la pandemia por COVID-19 teniendo consecuencias que persisten hasta nuestros días: como afectaciones en la salud mental, rezagos educativos y en las habilidades para la convivencia social, entre otras. En este sentido, es importante dar seguimiento a dichos efectos, así como recuperar los retos y aprendizajes vividos en este periodo ya que, si algo nos demostró esta pandemia son las altas probabilidades de vivir experiencias similares en futuros próximos. En el caso de las niñas y de los niños debemos retomar sus necesidades y propuestas, así como sus capacidades para el cuidado y la procuración de los otros. También esta emergencia sanitaria nos recordó la vulnerabilidad y la interdependencia que tenemos todos los seres humanos, condiciones indispensables de considerar para fortalecer los vínculos comunitarios.

Sobre los retos que tiene el Estado en materia del cumplimiento de los derechos de las niñas y de los niños refrendamos la importancia de superar esta mirada adultocéntrica en los marcos normativos y en los programas sociales, lo que conlleva una constante *desacralización de los derechos de los niños y de las niñas* (Barna, 2012) y generar una visión de sus derechos desde abajo (Liebel, 2013). Esto también implica continuar con la exigencia del compromiso y trabajo de las autoridades en el gobierno para asignar presupuesto y garantizar el cumplimiento de sus derechos. Por lo que, consideramos que los ejercicios de consulta que se realizan con las niñas y los niños actualmente, deben continuar y profundizar en el valor de dicha información y en los efectos prácticos que estos datos pueden tener para el mejoramiento de sus condiciones sociales.

Asimismo, es necesario fortalecer las organizaciones estatales y de la sociedad civil que trabajan en el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños. En este sentido, desde mi ámbito de incidencia, resulta imprescindible continuar posicionando el tema de las niñeces en el espacio académico a través de investigaciones comprometidas ética y políticamente para generar conocimientos que puedan ser útiles para sus vidas.

En otro orden de ideas, como lo hemos señalado, la casa y la escuela son lugares significativos para la socialización política de las niñas y de los niños, ya que ellos destinan gran parte de sus días en estos espacios y en su mayoría, cuentan con relaciones de apoyo instrumental y expresivo. Por lo que son ámbitos privilegiados para ampliar sus posibilidades de acción y diálogo con otros grupos etarios. De lo anterior, es de suma importancia fortalecer

los vínculos que las niñas y los niños tejen en sus casas y en la escuela reconociendo los recursos con los que cuentan sus padres, madres, cuidadores, personal académico y administrativo de las escuelas, para hacer frente a las distintas dificultades que se presentan en sus interacciones.

Esto es un paso inicial que no debe pensarse fuera de la responsabilidad del Estado para procurar los derechos de las niñeces, ya que mirar las potencialidades de estos actores no debe desviar el tema hacia un asunto de responsabilidades individuales o de buena voluntad por parte del personal escolar y de las familias. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de contar con soportes institucionales más amplios donde las familias y el personal escolar no tengan que resolver en solitario las necesidades y problemáticas que enfrentan día a día con las niñas y los niños.

Así, se presenta como urgente un trabajo de articulación entre las políticas sociales en materia de niñeces y la labor de acompañamiento y formación que realizan las familias y las escuelas, desde una mirada diversa que no homogeneice las condiciones de las familias ni de las propias niñas y niños. Sin duda esto conlleva asignar presupuestos y dar continuidad y seriedad a los programas que trabajan en favor de los derechos de las niñas y de los niños.

Por otra parte, a pesar de las dificultades de disponer de tiempo al interior de las familias para convivir y tener momentos de encuentro, un punto mínimo de partida para tejer diálogos entre generaciones implica reconocer problemas y vivencias que tenemos en común las niñas, los niños y las personas adultas, así como resaltar sus saberes y recursos para hacer frente a dichos problemas. Lo que sin duda nos brindaría una mirada distinta ante las problemáticas y permitiría que las niñas y los niños fortalezcan una visión de agencia y capacidad en ellos mismos.

Asimismo, en el ámbito escolar es importante fortalecer el trabajo que ya se realiza sobre convivencia escolar impulsando el valor de este enfoque en tiempo presente, es decir, que el trabajo actual para tramitar los conflictos de manera no violenta, el interés genuino y cálido por las vidas y condiciones de las y los estudiantes, no sea sólo una inversión a futuro para preparar a las niñas y los niños como buenos ciudadanos. Sino que es una forma de construir día a día mejores condiciones para sus vidas, donde ellas y ellos también son partícipes de dicha construcción.

Otro tema necesario de reflexionar sobre las características de nuevos espacios de encuentro con las niñas y los niños, es la potencialidad de espacios no formales ni escolares para trabajar con ellas y con ellos. Si bien yo trabajé en un espacio escolarizado, los límites y alcances de la investigación, así como la información producida, probablemente habrían sido distintos si se hubiese trabajado en otro lugar, como algún proyecto comunitario o como trabajo realizado en otros espacios cotidianos para las niñas y los niños (su casa, algún parque, un espacio común en sus colonias, entre otros). De esta manera, es importante problematizar sobre las posibilidades que ofrecen otros espacios para generar dinámicas, rutinas, normas, acuerdos y convivencias diferentes a las establecidas en la lógica escolar.

Por último, el espacio público es un lugar urgente de atender debido a la necesidad que existe de que las niñas y los niños tengan entornos de encuentro con otros, que sean seguros y libres de riesgos y violencias. Como lo señalan Gülgonen y Corona (2019) estos espacios permiten que ellas y ellos interactúen más allá del núcleo familiar y que convivan con sus grupos de semejantes. A su vez, los espacios públicos seguros refrendan su derecho al juego, a la ciudad y a incidir en la ocupación del espacio. Al respecto, uno de los niños en el taller dio la propuesta de salir a jugar para que haya paz en el lugar en donde vive Cuestionario 1 (Ver Anexos 2.3 y 3), por lo que ocupar el espacio público por parte de distintos actores sociales es una gran propuesta para revertir la *bunkerización* en las ciudades (Reguillo, 2005) y para fortalecer los vínculos en los entornos comunitarios.

- Políticas de niñeces y el fortalecimiento de sus vínculos comunitarios

En esta tercera década del siglo XXI, presenciamos diversas problemáticas económicas, políticas, socio-ambientales, entre otras, para las cuales resulta indispensable recuperar los aportes de todos los sectores de la población. ¿Qué pueden aportar las niñeces? A la luz del trabajo realizado, consideramos que elementos del juego, sus habilidades para el uso de las nuevas tecnologías de información, sus potencialidades para el cuidado, los vínculos que tejen con otras personas y con los animales, nos dan pistas para pensar en nuevas formas de relación, en particular entre niñas y niños y las personas adultas.

En el juego y la ludicidad encontramos la creatividad y posibilidad de pensar en formas alternativas de estar juntos y de reconocer las diferencias, como dijo un niño en el

taller sobre cómo organizarse para jugar: “(...) *cada quien escribe un juego y entonces mientras más niños haya, más oportunidad hay que toquen buenos juegos (...)*” (R. taller virtual 4°, 24022024). Asimismo, el juego admite pensar la construcción de nuevos acuerdos y normas, permite imaginar que la realidad se puede cambiar, que la vida no tiene por qué ser así siempre. Un pensamiento lúdico se encuentra en la base de cualquier transformación social y es un gran aporte para pensar en otras formas de la política, de una *política en relación*, como ayuda hacia los otros, como participación y como ser parte de un colectivo.

Desde una mirada con las niñeces reconocemos la importancia de sus vínculos y la capacidad que tienen para cuidarse y cuidar a otras personas. Ellas y ellos también cuidan, lo que no implica desatender las responsabilidades del Estado ni de las personas adultas en la garantía sus derechos de protección, sino más bien, dar fuerza también a sus derechos de participación. Sobre sus vínculos, desde una visión intrageneracional, es relevante recuperar las potencialidades de sus grupos de semejantes, los lazos que tejen en sus diversidades familiares y de los lugares en donde viven. Por lo que identificamos que el cuidado, la amistad, el reconocimiento y la ternura son algunos temas relevantes para seguir indagando en su posibilidad como acciones políticas frente a las violencias.

A su vez, debemos ampliar la mirada sobre los vínculos que generan, hacia los entornos digitales y hacia los animales, en el caso particular de sus mascotas. En este sentido resulta importante potenciar espacios de encuentro entre ellas y ellos, con sus grupos de semejantes. Si bien, el co-protagonismo infantil es necesario y es un llamado principalmente hacia las personas adultas para generar relaciones de colaboración con las niñeces, es importante también dar valor y relevancia a espacios de encuentro y socialización propios de las niñas y de los niños. Donde puedan decidir lo que quieren hacer juntos, los temas sobre los que quieren hablar y tratar, las formas en que quieran organizarse, entre otras actividades. Estos podrían ser espacios de encuentro donde puedan convivir con sus semejantes más allá del espacio escolar y familiar.

Actualmente, requerimos incorporar un análisis crítico sobre el uso que hacen de las redes socio-digitales, así como de las relaciones que establecen en dicho entorno. Prohibir o restringir su uso, por nuestro propio desconocimiento o porque así les protegemos de diversas amenazas, no evitará que ellas y ellos accedan a las redes. Dejar un uso exento de reflexiones y de determinados cuidados, sería una irresponsabilidad, ya que sí existen riesgos en este

espacio digital y dejaríamos a un lado las críticas hacia un consumismo exacerbado y a la exposición excesiva de contenidos de violencias que persisten en las redes. Por lo que, a través de diálogos intergeneracionales es necesario reconocer sus habilidades y aprender con ellos, y también detectar riesgos y acompañarnos para hacerles frente. Ya que no debemos olvidar que como personas adultas estamos expuestas también a muchos de estos riesgos, aunque sus efectos en nosotros podrían ser menores por nuestra condición etaria.

Abrir la mirada sobre sus vínculos requiere ver que sus lazos se extienden también hacia los animales como son sus mascotas, estableciendo relaciones de compañía, de cuidado y de entretenimiento; abriendo la puerta a pensar en formas en que puedan mantener estos lazos y ampliarlos hacia otros entornos de la naturaleza. Lo que sin duda contribuiría a reforzar el cuidado por la naturaleza y el medio ambiente. Estos cuidados no deberían de ser un asunto que se hace sólo en la niñez como un ensayo de algo deseable, pero incierto de seguir llevando a cabo en el futuro. Ya que hoy en día este cuidado del entorno se requiere como un asunto básico de supervivencia para todos los seres humanos.

Por otra parte, la ludicidad característica de las niñeces nos invita a pensar en nuevas formas de ser personas adultas a través de recuperar distintos elementos que están presentes al momento de jugar: atender al tiempo presente, realizar actividades de encuentro por el gusto de hacerlo sin tener una meta o fin económico de por medio, potenciar la creatividad y la capacidad de imaginar. En este juego es posible el *devenir-niña* (Zehavi, 2018) y *performar* otras clases de edad (Iribarne, 2021), transitar distintas edades recordando lo que es común a nuestra condición humana: nuestra singularidad y la pluralidad de la existencia. Así, podremos convivir con mayor solidaridad y respeto, con más hospitalidad y reconocimiento, compartiendo a las generaciones más jóvenes que la vida, vale la pena vivirla, que ser niña, ser niño, no es un experimento de obediencia y preparación para convertirse en seres dependientes, siempre con prisa, con aburrimiento y con cansancio.

Asimismo, identificamos que estos diálogos intergeneracionales precisan del fortalecimiento de distintos elementos en los vínculos de las niñas y de los niños. En primer lugar, sobre el tema de las relaciones de género. Encontramos que en las niñas hay un mayor avance en este sentido, ya que hablan de la defensa de sus derechos como mujeres y realizan reflexiones críticas sobre los roles tradicionales de género, siendo esto en menor medida en el caso de los varones. Igualmente, existen interpretaciones sobre estos cambios en los roles

de género entendiendo la igualdad como el hecho de que ahora las mujeres deben ser igual de violentas que los hombres. Por lo que es necesario continuar trabajando estos temas y colaborar junto con ellos en la construcción de relaciones de género más justas y equitativas, y que la búsqueda de cambios no signifique la dominación de un grupo sobre otro. Donde las niñas puedan mejorar su posición social frente a los varones y donde ellos puedan construir formas de ser y relacionarse libres de violencia para ellos y para sus compañeras.

De igual manera, esta colaboración intergeneracional debe permitir superar la psicologización y sociologización de sus problemáticas (Montero, 2006). Desde el co-protagonismo infantil, se puede reflexionar en que muchos de estos problemas se deben a causas externas a ellos y tomar conciencia de esto puede ampliar sus posibilidades de acción. Pero no basta con la toma de conciencia ya que, si desde los mundos adultos no estamos dispuestos a negociar y a ceder poder, pocos cambios podrá haber en el mejoramiento de su posición social y en la posibilidad de ampliar sus ámbitos de acción y toma de decisiones.

También, en esta colaboración requerimos de diálogos intergeneracionales para problematizar distintos temas y comprender los sentidos que éstos tienen para las niñas y los niños. Por ejemplo, comprender qué son los conflictos para ellas y ellos, cómo pueden solucionarlos, cuándo estos se convierten en violencias; y de esta manera reconocer las estrategias y formas de interacción que despliegan para hacer frente a situaciones problemáticas, o en qué casos requieren del apoyo de las personas adultas. Esto nos permitiría no partir todo el tiempo desde supuestos y acciones disciplinantes donde las niñas y los niños no son tomados en cuenta.

Finalmente, hay una dimensión afectiva ineludible de atender en este fortalecimiento de sus vínculos: el miedo y el desprecio con el que crecen las niñas y los niños. ¿Cómo es crecer con miedo y a través del desprecio producto de las violencias adultistas, qué implica esto en la vida y trayectorias de las niñas y de los niños? ¿Cómo experimentan la ambivalencia de los discursos que enaltecen la infancia y la idealizan como etapa de ternura, de amor y de cariño, pero en la práctica minimizan sus acciones, sus capacidades, y en muchas ocasiones, les violentan? ¿Cómo impacta esto en sus subjetividades y cómo se crece desde el miedo y el desprecio esperando que mágicamente a los 18 años estos afectos desaparezcan? Considero que este es un tema obligado para profundizar en las posibilidades de acción de las niñas y de los niños y en la garantía de sus derechos, ya que en el caso

particular de las niñas existe un doble miedo y desprecio hacia ellas, por el hecho de ser mujeres y por el hecho de ser niñas.

Sobre las categorías epistémicas y la metodología del proyecto

En este apartado recuperamos los aportes y retos de las categorías epistémicas y de la metodología trabajada en el proyecto. Primero, resaltamos el valor de la mirada generacional para comprender los fenómenos sociales, en este caso, la configuración de las subjetividades políticas de las niñas y de los niños, ya que esto permite pensar a las edades desde las posibilidades de formas de relación y no sólo como dispositivos de control y de clasificación social. Pensar en fluir entre las clases de edad puede abrir las miradas de estudio hacia una comprensión intergeneracional sobre los temas y relaciones sociales sobre los que queremos generar conocimientos. Igualmente, un análisis situado del adultocentrismo haciendo uso de la interseccionalidad, contribuye a una mejor comprensión de los distintos tipos de subordinaciones y entramados de violencias que experimentan las niñas y los niños.

Posteriormente, consideramos que la construcción de categorías epistémicas es parte de la reconstrucción articulada en el proyecto (Zemelman, 2011). En esta construcción recuperamos aportes de diversos campos de las ciencias sociales y de las humanidades para pensar a las niñeces, la subjetividad política, la política en relación, los entramados de violencias, entre otras categorías. Por lo que proponemos estas nociones como la intersección de aportes realizada en este texto para comprender un fenómeno en particular, guiadas principalmente por la necesidad y un compromiso de generar conocimientos pertinentes y útiles para las vidas de las niñas y de los niños, es decir, pensamos en una interdisciplina como *práctica de compromiso* (Follari, 2013; Pombo, 2013).

Igualmente, como lo señala Carli (2017), el pensamiento sobre la infancia se genera dentro y en los bordes de los campos disciplinares, por lo que la niñez, y las niñeces, son concebidos como fenómenos complejos (Alanen, 2012), siendo necesaria una mirada multidimensional (Zemelman, 2011) para abordar distintas áreas del fenómeno, tanto para su estudio como para pensar en acciones de intervención social. En este sentido, vemos como un acierto abonar a la noción de niñeces como un término de reciente uso y teorización.

Para llegar a la noción de niñeces fue necesario partir de la crítica al adultocentrismo y a la visión occidental de infancia hegemónica. Así, partir de las *niñeces* amplía la visión sobre las múltiples formas de ser niña, niño, niñe y reconoce la capacidad que tienen de negociar sus posiciones de sujeto. Por lo tanto, una mirada con niñeces es una invitación a la comprensión situada de las condiciones particulares de las niñas y niños con quienes se va a trabajar, desde sus experiencias y trayectorias vitales, y de las propias formas que el adultocentrismo puede representar en determinados momentos socio-históricos.

Asimismo, esta mirada permite pensar la fluidez entre las edades y las identidades en acción que despliegan las niñas y los niños en escenarios concretos. En definitiva, un enfoque de niñeces evidencia la hibridación que existe entre los rasgos de la infancia hegemónica con las imbricaciones concretas que se generan en investigaciones y contextos determinados. Más que una noción que encierre ciertas características para leer un fenómeno social, amplía las opciones para preguntar e indagar sobre las condiciones y posibilidades que tienen las niñas y los niños.

Por otra parte, esta tesis busca ser un aporte para pensar otras formas sobre la política, donde las niñas y los niños puedan ser sujetos cuyas voces y acciones sean tomadas en cuenta por las personas adultas. En este sentido, reconocer su capacidad de agencia y posibilidades de acción- aunque limitadas- refuerza una visión de la política como relación, de estas acciones cotidianas que día a día se construyen, abonan al fortalecimiento de los lazos y resisten a la desintegración de los vínculos comunitarios. Acciones que son realizadas por distintos actores sociales, que no son necesariamente “profesionales de la política” ni son necesariamente las personas adultas. Ante el actual fracaso y descrédito hacia la política instrumental y los partidos políticos que la representan, retomar otras formas de la política resulta imprescindible en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales vigentes. Por lo que la política, el poder y la participación son concebidos siempre en un campo relacional, y en esta tesis el foco estuvo puesto en la relación de las niñas y los niños frente al mundo adultocéntrico.

De esta manera, propusimos el estudio de esta política como relación a través de la subjetividad política y de algunas tramas que dan cuenta de ella: el contexto, la identidad, los posicionamientos y las proyecciones a través de sus narraciones. Sin embargo, consideramos que podría detallarse con mayor profundidad en cada una de estas tramas para tener una

mejor comprensión de quiénes son las niñas y los niños, cómo se perciben, qué piensan de su posición de sujetos, qué piensan de los recursos con los que cuentan, qué utilidad encuentran a estos conocimientos y qué dificultades enfrentan para mejorar y negociar sus posiciones de sujeto.

Concluimos, que este estudio es una aproximación y un abordaje sobre estos temas, una propuesta para acercarnos a la vida política de las niñas y de los niños, que sin duda requiere un abordaje más amplio de cada una de estas tramas expuestas y de otras que ellas y ellos mismos podrían proponer. Si bien, recuperamos algunas reflexiones desde la mirada del género y de lo intrageneracional, no fue un enfoque asumido desde el inicio del proyecto, por lo que ahondar en estas miradas, podría ampliar la información respecto a la diversidad de experiencias de las niñezes y visibilizar las diferencias de las trayectorias de las niñas y de los niños, atendiendo también a sus distinciones de edad.

En otro orden de ideas, en las reflexiones de la investigación con niñas y niños es importante revisar las prácticas emprendidas y recuperar elementos que hayan sido favorables para un trabajo ético con ellas y con ellos, y destacar las limitantes a mejorar para futuros proyectos. En este punto realizamos una reflexión sobre cómo trabajamos con ellas y con ellos, refiriendo a la metodología del proyecto.

Recuperar una mirada generacional permitió tener un acercamiento respetuoso y de cariño con las niñas y los niños, donde fue necesario en todo momento hacer una reflexión sobre mis propias prácticas adultocéntricas y de mis condiciones como estudiante de un programa de doctorado, buscando no imponer mis sesgos y mi mirada institucional sobre sus experiencias. De lo anterior, el acompañamiento constante de la dirección, co-dirección y del sínodo de este trabajo fue indispensable, así como mi participación en distintos foros y eventos sobre el trabajo con niñas y con niños. También, contribuyó a esta reflexión la posibilidad de consultar con diferentes colegas sobre sus propias formas de trabajo con esta población.

Asimismo, en este trabajo tuve como guía de mi práctica la intención de *producir experiencias* (Duarte, 2019), pensando en que la información que trabajé con ellas y con ellos es concebida como un conocimiento colectivo. Si bien, no tuvieron una participación activa en todos los momentos de la investigación, busqué reconocer mi propia interpretación de aquello que ellas y ellos me compartieron, por lo que el conocimiento generado es un

conocimiento abierto a posibles novedades y transformaciones. Cuestionar mi propia visión y prácticas adultocéntricas buscó una suerte de *nostalgia reflexiva* (Narodowski, 2016) que cuestiona aquello que hoy es distinto a una infancia hegemónica y a una adultez tradicional y que permite generar, aunque sea por instantes, las posibilidades de nuevos vínculos a construir entre las personas adultas y las niñas y los niños.

Por lo que un verdadero interés por sus experiencias, una escucha atenta, un acercamiento cariñoso, el respeto a mis compromisos y hablarles con la mayor claridad sobre los objetivos de mi trabajo, fueron elementos imprescindibles para generar vínculos de calidez (Cussiánovich, 2013) en este proceso de investigación. Sin embargo, distintas condiciones y limitantes también estuvieron presentes en el trabajo y son cuestiones ineludibles de señalar y de mejorar en posteriores investigaciones.

Primero, debo reconocer limitaciones contextuales como el hecho de trabajar en una institución (la escuela) y tener que compaginar sus tiempos, demandas y necesidades con mi proyecto de investigación. Como lo mencioné en la introducción, paradójicamente una situación de violencia entre dos niñas que no pudo resolverse al interior de la escuela, impidió que personas externas a la institución pudiéramos seguir yendo a realizar talleres con las niñas y con los niños. Sin embargo, considero que buscar un diálogo y conciliación entre los intereses de la institución, los propios intereses y los de las y los niños, permite generar un ambiente de colaboración donde las propuestas y proyectos pueden resultar pertinentes para los distintos actores. Igualmente, la pandemia es un tema que no debemos dejar de señalar, situación que nos obligó a ser flexibles, creativas, pacientes y cuidadosas con las y los otros. La búsqueda de alternativas en los días para asistir, seguir las medidas de cuidados para evitar contagios, hacer uso de las redes para estar en comunicación, facilitó dar continuidad al trabajo a pesar de las dificultades.

A su vez, es necesario ampliar las posibilidades de asistir más días o de ir con más grupos en la escuela para lograr una mayor profundidad del trabajo. Sin duda, se requiere de tiempo, de calma y de continuidad para generar vínculos de confianza con las niñas, los niños y el personal académico, por lo que un trabajo que busque un mayor involucramiento y participación de estos actores requiere de una presencia constante, y también, de más personas que puedan asistir y colaborar en la coordinación y recuperación de la información producida en campo. Como lo señala Fatyass (2023)- desde una posición feminista y

epistemológica- se requiere de un *pensamiento con cuidado* que conlleva atención, tiempo y poner el cuerpo, para dar lugar a esta disposición colectiva capaz de enlazar saberes diversos y discontinuos con las niñas y los niños.

Asimismo, se requiere una crítica constante al adultocentrismo para superar una visión desde la infancia hegemónica, particularmente la mirada donde niñas y niños sólo pertenecen a los ámbitos de la escuela y de la casa como únicos espacios de socialización y de participación. Por lo que resulta ineludible ampliar el horizonte de comprensión y realizar preguntas y diálogos que permitan acceder a otros espacios donde ellas y ellos interactúan como: los entornos digitales, actividades artísticas y deportivas que realizan fuera de la escuela, espacios religiosos, los trabajos en donde acompañan a sus padres y madres, entornos de convivencia con su familia extensa y en los lugares en donde viven, entre otros. Sin duda, esto permitiría una mayor comprensión de su participación en espacios sociales más amplios visibilizando la presencia que tienen en distintos colectivos de la sociedad.

En este mismo sentido, es imprescindible descentrarnos de la lógica académica e institucional al abordar los temas y términos de las investigaciones y en la manera de preguntarlos. Como fue el caso del tema de la política; un mayor conocimiento de las relaciones de las niñas y de los niños, del poder que ellos identifican en sus vínculos cotidianos, puede generar temas y términos tal vez más cercanos a sus vidas cotidianas y con mayor sentido que el término de “política”, un término que incluso para las personas adultas parece no tener mucha relevancia por el vínculo tan fuerte que tiene con la política instrumental y estatal. Como lo mencionamos anteriormente, el lugar de trabajo del proyecto también incidió en gran medida en los datos producidos en campo, la información y los diálogos generados serían distintos si se hubiera trabajado en un espacio fuera de la escuela.

Por último, sobre lo metodológico resalto la importancia de dar rienda a la ludicidad e incorporar más el arte y la creatividad para generar los diálogos con las niñas y los niños, en definitiva, dar un mayor peso al juego y al movimiento. Para pensar en otras formas de vínculos de investigación, se vuelve ineludible poner en práctica estos elementos que reconozcan sus propias condiciones y gustos.

Sobre la experiencia de investigación

Por último, recupero reflexiones en torno a mi experiencia en el proceso de investigación. Considero que una constante en el proceso fue el reto de no mirar a las niñas y los niños como un objeto de estudio, es decir, lograr la mirada con las niñeces permitiendo ver el movimiento en la forma de concebirles, de trabajar con ellas y con ellos y de interpretar la información que se produjo en campo. Por lo que sostengo que mi intención en el trabajo con niñas y con niños no es convertirme en una “niñóloga” o “experta en infancia” sino sólo mantener una escucha atenta y abierta a sus voces y a los aprendizajes que podemos construir en conjunto con ellos.

Otra reflexión que cruzó todo el tiempo la investigación fue el tema de la autoridad y de nuestro lugar como personas adultas en las relaciones con las niñas y con los niños. Las críticas al adultocentrismo y al autoritarismo, las ideas de horizontalidad; podrían interpretarse como una pretensión de lograr una igualdad de condiciones en las posiciones de las personas adultas y de las niñas y los niños, cuando esto no es así. Debemos partir de los privilegios con los que contamos al ser personas adultas y hacernos cargo de ellos reflexivamente, buscando no dominar y permitir el despliegue de las subjetividades políticas de las niñas y los niños. A la par, no podemos renunciar a la responsabilidad de cuidado y protección que tenemos hacia las niñeces, como personas que llegamos antes a este mundo y que tenemos determinados conocimientos que nos permiten acompañarles. No obstante, debemos entender que estas experiencias previas nos autorizan a compartir y colaborar, no a dominar ni a violentar.

Asimismo, queda en mí la inquietud respecto al tiempo que destinamos a las niñeces. ¿Cómo acompañar con calma y a un ritmo sin presiones cuando las actividades laborales y económicas cada vez exigen más tiempo y más productividad? ¿Cómo permitirnos jugar y encontrarnos con las niñas y los niños sin ningún otro objetivo que el de estar, de compartir, de convivir y de aprender? ¿Cómo suspender por algunos momentos la visión de que nuestra única forma de relación con ellas y con ellos es a través de la enseñanza, la formación y la dirección? Las respuestas no las tengo, pero sin duda, ampliar cualquier momento de encuentro que podamos tener con ellas y con ellos, seguro podrá darnos algunas pistas al respecto.

Por otra parte, también persiste una preocupación por los alcances y la pertinencia del trabajo en las vidas de las niñas y de los niños. ¿Qué tanto podrá servirles a ellas y ellos estos tipos de trabajos? ¿Cómo vivieron la experiencia de los talleres? Puedo dar cuenta de los encuentros cariñosos que logramos generar, debido al gusto con que nos veíamos y nos saludábamos, los abrazos, las sonrisas, los regalos y detalles que me dieron al final de los talleres. Pero más allá de esto, ¿algo habrá cambiado en sus vidas cotidianas y a mejorar su posición social, habrá habido alguna transformación en sus formas de ver sus relaciones?

En este sentido, permanece la preocupación por las posibles transformaciones que este tipo de trabajos generan en las niñas y en los niños, pero que al volver a sus hogares u otros de sus espacios principales de socialización, dichos cambios no puedan tener un mayor impacto. Esto es, que condiciones de maltratos hacia ellos no puedan cambiar debido a que esto no depende únicamente de ellos ya que su posición de dependencia y falta de autonomía frente a las personas adultas, les vuelve altamente vulnerables ante distintos tipos de violencias.

Sin embargo, sostengo que espacios como los que se trabajaron en este proyecto, pueden ser lugares de cariño, de esperanza y de creación para ellas y ellos, donde se muestre que hay otro tipo de relaciones y vínculos que se pueden tejer con los otros. A su vez, habrá que ampliar estos ámbitos de acción hacia los demás actores que conviven cotidianamente con ellas y con ellos, para tener una mayor incidencia en las prácticas que proponemos.

Para finalizar, comparto mi reflexión como mamá de un niño y que realiza investigación con niños y con niñas. Por un lado, es un gran aprendizaje leer y comprender más sobre las niñeces para pensar en mi propio proceso como madre y en las experiencias de mi hijo, sin embargo, se corre el riesgo de volver esta propia experiencia singular en un texto más a leer o a buscar empatar la teoría con las prácticas cotidianas. Igualmente, ciertas problemáticas presentes en niñas y niños que son más grandes que mi hijo, me hacían pensar y preocuparme por lo que él podría vivir en años y situaciones posteriores en su vida. De ahí la importancia de poner distancias y de reflexionar mi propia implicación con el tema. En este mismo sentido, es necesario realizar esta reflexión para no pretender mirar con los mismos lentes las experiencias y expectativas de mi hijo en los demás niños y niñas. Por lo que es un camino de ida y vuelta en hacerme cargo de la implicación, procurar suspender juicios y buscar enriquecer experiencias sin imponer miradas.

Es cierto que en los ámbitos de estudio de las niñeces somos más mujeres quienes trabajamos e investigamos el tema, probablemente en esta afinidad que tenemos como grupos subordinados frente a los sistemas adultocéntricos y patriarcales, no obstante, considero que se ha escrito poco respecto a estas investigaciones realizadas por mujeres que somos madres. Profundizar sobre el tema puede abonar a una mejor comprensión de los retos, limitantes y posibilidades, sin pretender caer en esencialismos donde se naturalice que el interés por estos temas en mujeres investigadoras que son madres, proviene de algún “instinto natural” de cuidado hacia las niñeces. Así, sería de gran provecho conocer qué hacemos frente a estas inquietudes, cómo trabajamos nuestros sesgos y cómo incluimos nuestra propia visión como mujeres-madres-investigadoras en los trabajos que realizamos.

De esta manera, llego al final del escrito con aprendizajes y retos a emprender. Esperando que los conocimientos producidos sean útiles y pertinentes para las niñas y para los niños con quienes participé y para las personas que trabajamos con esta población. Para poner un punto final (con intención de ser puntos suspensivos) cierro con la invitación de que a partir de una mirada con las niñeces y desde una política de niñeces tendremos orientaciones que nos permitan ver con otros ojos las formas de estar juntos y de construir vínculos más justos, respetuosos y dignos entre los distintos actores sociales, en particular con las niñas y con los niños.

Referencias

- Abarca, Gloría María. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Ra Ximhai*, 10 (2), 95-112. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>
- Acanda, Jorge Luis. (2002). *Sociedad civil y hegemonía*. Ciudad de la Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Acevedo-Merlano, Álvaro y Ortiz, Zulma. (2021). Videojuegos y subjetividades: una reflexión desde Hispanoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (4), 440-448. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360029/28069360029.pdf>
- Aguilar, Ilse. (2022). Adiós al chanclazo, diputados prohíben la agresión física hacia menores como “método correctivo.” *Publimetro*. <https://www.publimetro.com.mx/puebla/2022/03/10/ley-anti-chancla-puebla-en-que-estados-del-pais-aplica/>
- Alanen, Leena. (2012). Disciplinarity, interdisciplinarity and childhood studies. *Childhood*, 19 (4), 419-422. https://www.researchgate.net/publication/275556863_Disciplinarity_interdisciplinarity_and_childhood_studies
- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel y Martínez, Marta. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Almeida, Eduardo. y Sánchez, María Eugenia. (2015). *Comunidad. Interacción, conflicto y utopía. La construcción del tejido social*. México: Universidad Iberoamericana Puebla/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Alterman, Nora. (2017). Repensar la convivencia en la escuela primaria. Un estudio de caso de Acuerdos Escolares de Convivencia en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, (15), 100-116. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19068>
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila y García, Claudia María. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 235-256.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Botero, Patricia y Muñoz, Germán. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, María Camila y Gómez, Ariel. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vomaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (pp. 101-118). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina- Alvarado, María Camila y Sánchez, María Cristina. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. En R. Unda; L. Mayer y D. Llanos (coord..), *Socialización escolar: Procesos, experiencias y*

- trayectos*, (pp. 101-122). CINDE/Universidad de Manizales/ CLACSO/ Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana.
- Aluna Acompañamiento Psicosocial A.C. (2017). *Modelo de acompañamiento psicosocial ALUNA*. Ciudad de México. <https://www.alunapsicosocial.org/single-post/2017/04/06/Modelo-de-Acompa%C3%B1amiento-Psicosocial-ALUNA>
- Amador, Juan Carlos. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Signo y Pensamiento*, 57, 142-161. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2514/1784>
- Amaya, Ingrid Lizeth. (2019). Incidencia de los youtubers en la construcción de identidad y subjetividad infantil. Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. [Manuscrito no publicado]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11680?show=full>
- Andrade, Larry. y Bedacarratx, Valeria. (2013). La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios. *Folios*, 38, 15-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a02.pdf>
- Arango, Carlos. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo*, 11 (1), 70-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811104>
- Araya, Elisa. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica y recreativa y de promoción humana. *Educación física Chile*, (279), 15-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347421>
- Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (2006). *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial.
- Azaola, Elena. (2012). Las violencias de hoy, las violencias de siempre. *Desacatos*, (40), 13-32. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n40/n40a2.pdf>
- Balcazar, Fabricio. (2003). La investigación acción participativa en Psicología Comunitaria. Principios y retos. *Apuntes de Psicología*, 21 (3), 419-435
- Balderas, Oscar. (2023). Peso Pluma: el hijo de la guerra contra el narco que destronó a Bad Bunny. *Milenio*. <https://www.milenio.com/espectaculos/musica/peso-pluma-hijo-guerra-narco-destrono-bad-bunny>
- Balibar, Étienne. (2014). Sujeción y subjetivación. *Política común*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0006.004>
- Barna, Agustín. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 16(29), 1-19
- Bassi, Rafael y Britton, David. (2008). Entrevista realizada a Orlando Fals Borda. [Archivo en video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2001). El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa. España: Paidós.
- Benhabib, Seyla. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residents y ciudadanos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Berardo, María, Susana; González Ana Silvia; Kohan, María Lucía, Dalmasso, María Candelaria y Daniele, María Agustina. (2016). Los acuerdos escolares de convivencia, en tanto dispositivo de construcción colectiva en el marco de una

- política de derechos: su impacto subjetivo. *Debates actuales en psicología y sociedad*, 1, 79-83. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/DPS/article/view/1469>
- Bernstein, Richard. (2015). *Violencia. Pensar sin barandillas*. México: Gedisa Editorial
- Bonvillani, Andrea. (2013). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividad(es) política(s). En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vomaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (pp. 83-100). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.
- Bourgois, Phillippe. (2001). The power of violence in war and peace. Post-Cold War lessons from El Salvador. *Etnography*, 2 (1), 5-34. <https://www.jstor.org/stable/24047716>
- Bravo, Nazareno. (2018). Música e identidades juveniles. El trap como fenómeno global de juventudes marginalizadas. *Eje 3. Infancias y juventudes: políticas, comunicación y cultura, III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes, Manizales*, Colombia, pp. 1403-1410. https://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIIBienal/Publicacion/III_Bienal_Eje_3.pdf
- Brinkmann, Wilhelm. (1986). La niñez en su proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, (33), 7-23.
- Buendía, Eduardo; Gidi, Tamara; San Juan Patricia y Meza, Nayeli. (2022). El 99.5% de las agresiones policiales quedan en la impunidad. *Milenio*. <https://www.milenio.com/policia/abuso-policial-el-99-por-ciento-de-agresiones-quedan-en-impunidad>
- Bustelo, Eduardo. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Butler, Judith. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En VV.AA., *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 59-66). Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). [Libro digital]
- Caballero, Javier; Martín, Pedro y Villasante, Tomás. (2019). Debatiendo las metodologías participativas: un proceso en ocho saltos. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (44), 21-45.
- Camhaji, Elías. (2022). Quemado vivo por ser indígena: el brutal ataque contra un estudiante otomí en una escuela de México. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-07-03/quemado-vivo-por-ser-indigena-el-brutal-ataque-contra-un-estudiante-otomi-en-una-escuela-de-mexico.html>
- Cano, Adrián. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-52
- Carli, Sandra. (2017). La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina. En L. Mantilla, A. Stolkiner y M. Minnicelli (comp.), *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano* (pp.43-60). México: Universidad de Guadalajara.
- Casas, Ferrán. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *SIPS-Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-28. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118451/monografico1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Castellanos, Aindel. (2022). Efectos de la educación de la emergencia sanitaria por covid 19: deserción escolar, afectación del logro educativo y de la salud de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (4), 3598-3619. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2863
- Castro, Carmen Martha; Cuestas, Rosa y Fuentes, María de la Luz. (2021). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primaria de la escuela pública en México, ante la pandemia por covid-19. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas. Asociación Latinoamericana de Sociología*, 12, (22), 273-304. <https://uy.vlex.com/vid/reconfiguracion-gestion-pedagogica-docente-868388225>
- Catalán, Aislinn Guadalupe; González, Mariana, Gutiérrez; Monserrat y Pichardo, Azucena. (2021). El K-Pop y el fenómeno global de los Fandoms: el caso del Team Familiy como comunidad emocional. Trabajo terminal para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. [Manuscrito no publicado]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/23295>
- Cavarero, Adriana. (2003). *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. México: Anthropos Editorial/ Universidad Autónoma Metropolitana
- Cerón, (2018). Videojuegos, trabajo y jóvenes: el caso de los streamers. En E. Pérez (coord.), *Entre la oportunidad y la precariedad. Jóvenes y mercados de trabajo en México*, (pp.277-295). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chan, Julia; Sánchez, Nancy y Viquez, Celia. (2017). Viviendo la violencia: percepción de niños, niñas y adolescentes en zonas de riesgo social del cantón de Garabito, Puntarenas, Costa Rica, *Revista Trama*, 6 (2) 13-24. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/trama/article/view/3430>
- Chávez, Concepción; Gómez, Antonio; Ochoa Azucena y Zurita, Úrsula. (2016). La política nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica). *Revista Posgrado y Sociedad*, 14 (1). 1-13. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1483>
- Código Civil del Estado de Querétaro. (consultado 13 septiembre 2023). <https://www.poderjudicialqro.gob.mx/biblio/leeDoc.php?cual=844&Tabla=tb295>ib lioteca_historial
- Cofré, Javiera. (2011). Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y la escuela. Tesis para obtener la licenciatura en Trabajo Social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. [Manuscrito no publicado]. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/74bdf0cf-b68c-434a-a391-518898e572b8/content>
- Colegio de México. (s.f.) El color de México: ¿Cuál es la relación entre el color de piel y el bienestar de los mexicanos en términos de riqueza y capital humano? <https://colordepiel.colmex.mx/>
- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH). (2019). Propuesta ciudadana para la construcción de una política sobre verdad, justicia y reparación a las víctimas de violencia y de las violaciones a derechos humanos. <http://www.cmdpdh.org/publicaciones-pdf/cmdpdh-justicia-transcional-2019.pdf>
- Comité de los Derechos del Niño (CDN). (2009). *Observación General N° 12. El derecho del niño a ser escuchado*, 20 julio 2009 CRC/C/CG/12. [En línea] <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>

- CONEVAL. (2021). Información estratégica para el regreso a clases en México 2021. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Informacion_regreso_a_clases.pdf
- Connel, R.W. y Messerschmidt, James W. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Histórico de las Sexualidades*, 6, 32-62. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Publicado por la UNICEF. [En línea] <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Cornejo, Amaranta. (2016). Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones. *Interdisciplina* 7, (18), 89-104. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/54970/48819>
- Corominas, Joan. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Corona, Yolanda y Morfín, María. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C./ UNICEF/ Ayuda en Acción México/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona, Yolanda; Gál, Fernando; Hernández, Julian y Marrone, Andrea. (2006). Antología de estrategias participativas: algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles. México: Universidad de Valencia/Generalitat Valenciana/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cremayer, Leonor. (2018). El K-pop de BTS, exponente del *Hallyu*, del poder blando y de la comunicación transmediada. *Anuario de investigación CONEICC*, 1(25), 82-94. <https://anuario.coneicc.org.mx/index.php/anuarioconeicc/article/view/46>
- Cubillos, Javiera. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de ética y política*, (7), 119-137. revistes.ub.edu › Inicio › Núm. 7 (2015)
- Cussiánovich, Alejandro. (2006). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT).
- Cussiánovich, Alejandro. (2009a). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Perú: Instituto de Formación de Educadores Bde Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- Cussiánovich, Alejandro. (2009b). *Ensayos sobre infancia. II. Sujetos de derechos y protagonista*. Perú: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- Cussiánovich, Alejandro. (2013). El derecho a la participación de JANN: metodologías y prácticas para la formación de educadores. En, *I Seminario Interamericano sobre Derecho a la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Metodologías y prácticas para la formación de educadores*, (pp.21-32). BICE Oficina Internacional Católica de la Infancia.
- De la Cerda, Dahlia. (2024). En defensa de Peso Pluma: escuchemos a las juventudes que le cantan al narco. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2024-01-23/en-defensa-de-peso-pluma-escuchemos-a-las-juventudes-que-le-cantan-al-narco.html>
- De Quiroga, Ana. (2007). La psicología social como crítica de la vida cotidiana. En A. De Quiroga y J. Racedo, *Crítica de la vida cotidiana. Colección Apuntes*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- Dhondt, Reindert y Mandolessi, Silvana. (2022). Hacia una crítica afectiva de la violencia. R. Dhondt, S. Mandolessi y M. Zícaro (eds.), *Afectos y violencias en la cultura latinoamericana*, (pp. 13-50). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Díaz, Evelina; Di Piero, Agustina y Rojas, Eliana Belén. (24-26 de agosto de 2016). ¿Sin derechos no hay niñez? Hacia una participación co-protagónica. [Ponencia] III Foro Latinoamericano de Trabajo Social. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65063>
- Díaz, Karla Paola. (2022). "Mejor lo hago yo" Intervención de los micromachismos encarnados en la cotidianidad universitaria. Tesis para obtener el grado en Licenciatura en Psicología, área Social. Universidad Autónoma de Querétaro. [Manuscrito no publicado]. <https://ring.uaq.mx/bitstream/123456789/3584/1/RI006616.pdf>
- Duarte, Klaudio. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, (13), 59-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303>
- Duarte, Klaudio. (2006). Género, generaciones y derechos: nuevos enfoques de trabajo con jóvenes. Una caja de herramientas. Family Care International/ Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Duarte, Klaudio. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Última Década*, (39), 169-195. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19530948008.pdf>
- Duarte, Klaudio. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico, en. K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan Vol. 1*, (pp. 17-47). Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Duarte, Klaudio. (2019). Trastrocaciones adultocéntricas y criterios políticos para la igualdad generacional. En C. Duarte, N. Hernández y Y. Palenzuela (eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan Vol. 2*, (pp.19-38). Santiago de Chile: Social- Ediciones.
- Duarte, Klaudio. (18 agosto 2022). Entrevista a Klaudio Duarte Quapper/Entrevistado por Ayelén Amigo y Patricia Westendarp Palacios. Centro de Investigación en Tecnología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro. https://www.youtube.com/watch?v=7BK1wSIcc_0
- Echavarría, María Isabel y Luna, María Teresa. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad. Dossier. Infancia y juventudes en contextos de violencia, movilización social y resistencia*, (81), 39-62.
- El Universal. (2024). Conoce a Domelipa, la 'influencer' y 'tiktoker' mexicana que sería la invitada estrella a la Noche Amarilla. *El Universal*. <https://www.eluniverso.com/entretenimiento/gente/conoce-a-domelipa-la-influencer-y-tiktoker-mexicana-que-seria-la-invitada-estrella-a-la-noche-amarilla-nota/>
- ENCUP. (2012). Resultados de la Quinta Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas. <https://fomentocivico.segob.gob.mx/es/FomentoCivico/ENCUP>
- Fatyass, Rocío. (2023). Ciencia Juego e interfaz. Niñxs Investigadorxs. *Ardea*. <https://ardea.unvm.edu.ar/cronicas/ninxs-investigadorxs/>

- Fatyass, Rocío y Casella, Noelia. (2023). Hacer ciencia con niñas y niños: experiencias, saberes y desafíos situados en un barrio popular de Córdoba, Argentina. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8 (2), 106-124. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5915>
- Fatyass, Rocío y Conde, Griselda. (2022). Entre imágenes de niñas y niños: notas para reflexionar acerca de las infancias, las violencias y la desigualdad. *Iberoamérica Social*, 18, 143-167. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/211212>
- Fatyass, Rocío y Llobet, Valeria. (2023). Heterogeneidades infantiles: niñas y niños que cuidan en un barrio popular de Córdoba. *Papeles de Trabajo*, (45), 1-30. <https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/225>
- Fernández, Pablo. (1994). La afectividad colectiva y su geometría política. *Comportamiento*, 3 (1), 99-111. http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol3_n2_94.pdf.
- Fernández, Pablo. (1999). *La afectividad colectiva*. México: Alfaguara.
- Filardo, Verónica. (2018). Juventud, juventudes, jóvenes. *Última década*, 26 (50), 109-123
- Firestone, Shulamith. (1973). *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Flores, Jorge Mario. (2017). Justicia transicional, acuerdos de paz en Guatemala y cosmovisión maya-quiché. En A. Castillejo (Ed.), *La ilusión de la justicia transicional. Perspectivas críticas desde el Sur Global* (pp. 151-172). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Follari, Roberto. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites *INTERdisciplina*, 1, (1), 111-130.
- Gadamer, Hans-Georg. (1975). *Verdad y método*. (7a ed.). (vol. I). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaitán, Lourdes. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad* 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- Galtung, Johan. (2004). Violencia, guerra y su impacto. <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>
- García. Fátima Itzel y Gabino, María. (2016). De Japón para el mundo: consumo y percepción de las jóvenes otakus mexicanas. *Pangea. Revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación*, 4, 54-68. <https://doi.org/10.52203/pangea.v7i1.97>
- Gargallo, Francesca. (2014). *Feminismo desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.
- Garvey, Catherine. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gayou, Úrsula y Meza, María Elena. (2018). Relaciones familiares desde la perspectiva de adolescentes de Querétaro, México: un estudio a partir del enfoque de la democratización familiar. *Summa Psicológica UST*, 15 (1), 10-17. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/331/339>
- Ghiardo, Felipe. (2004). Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Última Década*, (20), 11-46. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n20/art02.pdf>
- Girard, Marie-Pier. (2007). Niñez y violencia: experiencias y voces de pequeños actores sociales de la colonia Morelos, D. F. (México). *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM*, 41 (2), 53-80. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/15045>.

- Glockner, Valentina. (2017). Violencia estructural y buenas intenciones. La antropología de la infancia en contextos de extrema vulnerabilidad. En Y, Castro y A. Blazquez (Coords.), *Micropolíticas de la violencia. Reflexiones sobre el trabajo de campo en contextos de guerra, conflicto y violencia*, (pp.8-33). https://www.academia.edu/34684352/Violencia_structural_y_buenas_intenciones_La_antropolog_a_de_la_infancia_en_contextos_de_extrema_vulnerabilidad
- González, Jorge Atilano; Torres, Óscar Daniel y Torres, Gilberto Lenin. (2019). *Un camino para la paz. Experiencias y desafíos en la reconstrucción del tejido social*. México: Centro de Investigación y Acción Social (CIAS).
- González, Nuria; Miranda, María Elena y Ramírez, Daniela. (2016). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes 2014 y su Reglamento 2015. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* (146), 345-374. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332016000200345
- González- Rey, Fernando. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.
- González-Rey, Fernando. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González- Rey, Fernando. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, (comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 11-29). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González -Rey, Fernando. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19-42. <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374001.pdf>
- Guber, Rossana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Guevara, José Antonio. (2019). La guerra contra las drogas en México, ¿es un conflicto armado interno? En, *La situación de la violencia relacionada con las drogas en México del 2006 al 2017. ¿Es un conflicto armado no internacional?* (pp.15-22). México: CMDPDH/ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Guillén, Beatriz y Lambertucci, Constanza. (2021). Desde tuberías arrancadas a miles de pesos en equipo electrónico: las escuelas mexicanas son saqueadas durante la pandemia. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-05-30/de-tuberias-arrancadas-a-miles-de-pesos-en-equipo-electronico-las-escuelas-mexicanas-son-saqueadas-durante-la-pandemia.html>
- Guinzberg, Enrique. (1997). Subjetividad y política en América Latina. *Política y Cultura*, 8, 215-237. <https://polcul.xoc.uam.mx>
- Gülgönen, Tuline. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 14 (1), 81-93. <https://www.redalyc.org/journal/773/77344439004/html/>
- Gülgönen, Tuline y Corona, Yolanda. (2019). ¿Jugar en la ciudad? La percepción de la ciudad de México sobre su entorno urbano. *Cadernos de Pesquisa en Educacao*, 49 (21), 1-20. <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26101>
- Gutiérrez, David. (2017). Hacerse de una narrativa redentora: las prácticas artísticas y la cultura como recurso. En A. Castillejo (Ed.), *La ilusión de la justicia transicional. Perspectivas críticas desde el Sur Global* (pp. 321-358). Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Haraway, Donna. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Harvey, David. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Hilb, Claudia. (2001). Violencia y política en la obra de Hannah Arendt. *Sociológica*, 16, (47), 11-44. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026541009.pdf>
- Holloway, John. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Venezuela: Vadell Hermanos Editores.C.A.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. España: Rayo Verde Editorial.
- Infobae. (2022). Victoria Guadalupe de 6 años salió a la papelería y no regresó, fue hallada muerta cerca de su casa en Querétaro. <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/04/09/feminicidio-en-queretaro-encontraron-el-cuerpo-de-la-menor-victoria-guadalupe/>
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2017). Consulta Infantil y Juvenil 2015. <https://www.ine.mx/resultados-la-consulta-infantil-juvenil/>.
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2019). Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf.
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2022). Convocatoria al 12° Parlamento de las Niñas y los Niños en México. [En línea]. <https://ine.mx/wp-content/uploads/2022/11/deceyec-parlamento-infantil-2022-convocatoriafv.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública. [En línea]. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021a). Comunicado de prensa núm. 24/21 sobre el Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021b). Comunicado de prensa núm. 42/21 sobre el Censo de Población y Vivienda 2020. En Querétaro. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Qro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_presentacion_nacional.pdf
- Inzunza, Beatriz. (2015). Apuntes sobre metodologías participativas aplicadas en niños de 10 a 12 años: la entrevista y la técnica del dibujo, en *Memorias XXVII Encuentro Nacional De la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. (en línea) https://www.uaq.mx/amic/docs/memorias/GI_10_PDF/GI_10_Apuntes_sobre_metodologias.pdf acceso 17 marzo 2023.
- Iribarne, Martina, (2021). La generación inefable. Trayectorias, percepciones y posiciones de adultxs que trabajan con niñxs y jóvenes. Tesis para obtener el grado en Maestría en Comunicación y Derechos Humanos. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. [Manuscrito no publicado]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/131101> Islas- Carmona, José Octavio. (2008).

- El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11 (1), 29-39
<https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1413>
- Islas- Carmona, José Octavio. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11 (1), 29-39
<https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1413>
- Jiménez, Francisco. (2014). Paz neutra: una ilustración del concepto. *Revista de paz y conflictos*, (7), pp. 19-52.
- Jiménez, Juan Manuel. (2020). De la paz imperfecta a la agencia pacifista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22 (35), 35-64.
<https://doi.org/10.19053/01227238.11917>
- Juárez, Belén. (2019). El improbable éxito del videojuego más vendido de la historia. *El País*.
https://elpais.com/tecnologia/2019/05/24/actualidad/1558696436_591398.html
- Kallio, Kirsi Pauliina y Häkli, Jouni. (2011a). Are there politics in childhood? *Space & Polity*, 15(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/13562576.2011.567897>
- Kallio, Kirsi Pauliina y Häkli, Jouni. (2011b). Tracing children's politics. *Political Geography* 30, 99-109, www.elsevier.com/locate/polgeo
- Keane, John. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klein, Julie. (2017). Typologies of Interdisciplinary: The Boundary Work of Definition, On Frodeman (ed.), Julie Thompson Klein, Roberto C.S. Pacheco, *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity Second Edition*. (pp. 21-34). Oxford, Oxford University Press.
- Kröyer, Oscar Nail; Muñoz, Máximo y Ansorena, Natalia Elena. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16 (55), 373-384. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140002.pdf>
- La Nación. (2020). ¿Qué significa "F" en el chat? *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/que-significa-f-chat-nid2457898/>
- Lansdown. Gerison. (2007). Promoviendo la participación de los niños. *Tramas*, (20), 265-281. <https://aularedim.net/diplomado/docs/M3/M34.pdf>.
- Lastra, Silvia; Saladino, Graciela y Weintraub, Elena. (2015). La construcción de la subjetividad adolescente en la era digital. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*. 17. 1-10.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/38264/1/tfg_estefani_saravia.pdf
- Lazzarato, Mauricio. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Leccardi, Carmen y Feixa, Carles. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década* 34, 11-32.
<https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v19n34/art02.pdf>
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. (1999). [En línea].
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LIMJ.pdf>
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro (2015). [En línea]. https://site.legislaturaqueretaro.gob.mx/CloudPLQ/InvEst/Leyes/054_60.pdf
- Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). [En línea].
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/725568/LGDNNA_nva_reforma_230322.pdf
- Liebel, Manfred. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.

- Liebel, Manfred. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, Manfred. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (5), 245-272. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>
- Liebel, Manfred. y Gaitán, Lourdes. (2019). El poder de los niños y niñas. Notas sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad. *Sociedad e Infancias*, 3, 15-20. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/65352>
- Liebel, Manfred y Markowska, Urszula. (2020). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5, 1-4. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/74230>
- Liebel, Manfred y Saadi, Iven. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos* (39), 123-140 <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/244>
- Liebel, Manfred. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, (58), 4-36. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v30n58/0718-2236-udecada-30-58-4.pdf>
- Llobet, Valeria. (2013). La producción de la categoría “niño-sujeto- de- derechos” y el discurso *psi* en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llobet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina*, (pp.209- 235). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Lomnitz, Claudio. (2021). “*Interpretación del tejido social rasgado.*” México: El Colegio Nacional.
- López, Mario. (2004a). Principios y argumentos de la No violencia. En B. Molina y F. Muñoz (eds), *Manual de paz y conflictos* (303-329). España: Universidad de Granada.
- López, Martínez. (2004b) Poder, política y nov violencia. En B. Molina y F. Muñoz (eds), *Manual de paz y conflictos* (357-383). España: Universidad de Granada.
- López, Zulema. (2020). Buscan prohibir el “método de la chancla” en niños y adolescentes. *El Universal*. <https://www.eluniversalqueretaro.mx/politica/buscan-prohibir-metodo-de-la-chancla-en-ninos-y-adolescentes/>
- López, Porfirio y Medina, Adriana. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del Covid- 19. *Revista académica de investigación Tlatemoani*, (36), 58- 72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958805>
- Lozano, Raquel; Mira-Alardén, Marta y Gil- Lamata, Mercedes. (2023). Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: análisis en Instagram, Twitter y Youtube. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 74, 1-13. https://zaguan.unizar.es/record/120052/files/texto_completo.pdf
- Macleod, Morna y Bastián, Ixcic. (2019). Comunidades emocionales, violencia y “fosas clandestinas”: solidaridad en Tetelcingo, Morelos, México. *Estudios Latinoamericanos, Nueva época*, 43, 99-116. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/72807>
- Magistris, Gabriela. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*, 6 (11), 6- 28, <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/819>

- Magistris, Gabriela. (2022). Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: Niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. *Intersecoes*, 24 (1) 155-171. DOI: 10.12957/irei.2022.68331
- Mancera, Diego. (2022). Violencia extrema en el fútbol mexicano: decenas de heridos en una batalla campal entre hinchas de Querétaro y Atlas. *El País. México.* <https://elpais.com/mexico/2022-03-06/la-violencia-desborda-al-futbol-mexicano-y-obliga-a-suspender-el-partido-entre-queretaro-y-atlas.html>
- Mannheim, Karl. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244.
- Mantilla, Lucía. (1991). El juego y el jugar. ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 12 (4), 101-123. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>
- Marshall, Pablo. (2017). El derecho a sufragio de los menores de edad: capacidad y edad electoral. *Revista de Ciencia Política*, 1 (37), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/324/32451051001.pdf>
- Martín- Baró, Ignacio (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. El Salvador: UCA Editores.
- Martínez, María Cristina y Cubides, Juliana. (2012). Acercamiento al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, (comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 169-190). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, Marta. (2019). Reseña. Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación, de Santiago Morales e Gabriela Magistris. *Desidades*, 23. 73-76. <https://desidades.ufrj.br/es/cover/ed-23/>
- Martínez, Marta, Rodríguez Iván y Velázquez, Gabriela. (2020). *Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación del confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación.
- Martínez, Víctor. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Santiago de Chile: Magister en Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.
- Maturana, Humberto (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. JCSáez Editor: Chile.
- Mayall, Berry. (2015). The sociology of childhood and children's rights. En W., Vandenhove; E. Desmet; D. Reynaert y S. Lembrechts, *Routledge International Handbook Children's Rish Studies*, (pp. 77- 93). Routledge: New York.
- Medina, Violeta Yurikko. (2016). Trasplantando nuestras raíces. Voces y memorias de los niños y las niñas de Kuchumatán, Quintan, Roo, sobre la guerra en Guatemala. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad. Dossier. Infancia y juventudes en contextos de violencia, movilización social y resistencia*, (81),63-86.
- Medina, Patricia y Sánchez Roberto. (2021). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México*. Brazil: Pedro y Joao Editores.
- Mejia, Jessica. (2019). *Construcción del significado de ser adulto*. Trabajo de investigación para obtener el grado de Licenciatura en Psicología área Social. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro, México. [Manuscrito no publicado].
- Mena, Cinthia. (2023). Discursos de mujeres mexicanas hacia los mecanismos de protesta feministas. Tesis para obtener el grado en Maestría en Estudios de Género.

- Universidad Autónoma de Querétaro, México. [Manuscrito no publicado]. <https://ring.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/9635?show=full>
- Mendoza, Gabriel y Atilano, Jorge (Coords.) (2016) *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Acción Social por la Paz.
- Meza de Luna, María Elena. (2013). El acoso en lugares públicos. Experiencias y percepciones de adolescentes mexicanos. *En-claves del Pensamiento*, (7)14, 177-185. <https://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v7n14/v7n14a8.pdf>
- Mieles, María Dilia y García, María Cristina. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 809- 819. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>
- Miranda, Jennifer; Cortés, Catalina y Vera, Juan. (2017). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 16, (1), 91-104. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v16n1/art09.pdf>
- Montero, Maritza. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, Maritza. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montenegro, Marisela. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social*. Tesis para obtención del grado en Doctorado en Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona. [Manuscrito no publicado]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5410/mmm1de6.pdf?sequence=1>
- Montenegro, Marisela y Pujol, Joan. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construcciónista y la necesidad de fundamental la acción. *Interamerican Journal of Psychology*. 37, (2), 295-307.
- Moore, Barrington. (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morales, Claudia. (2013). Un recorrido en el pensamiento de Hannah Arendt: de la *vita contemplativa* a la *vita activa*. *CIECAL/Revista Vectores de investigación*, 6 (6), 69-84
- Morales, Claudia (2023) Conferencia “Vida Política y poder desde la mirada de Hannah Arendt.” Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigaciones Culturales- Museo. Mexicali, Baja California, México.
- Morales, Santiago y Magistris, Gabriela. (Comp.). (2020). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial Chirimbo/ Editorial El Colectivo/ Ternura Revelde.
- Morales, Santiago. (2022). Niñeces de Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y de adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 6(2), 134-153. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/7897>
- Moreno, Alberto. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y A. Moreno (eds.), *Infancia, Juego y corporeidad*, (pp. 13-30). Santiago de Chile: Ediciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

- Mugny, Gabriel; Jaise, Claude; Papastamou, Stamos y Pérez, Juan. (1984). Intergroup relations, identification and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 23, 317-322.
<https://producciocientifica.uv.es/documentos/5ef1000d299952068d593603?lang=en>
- Muñoz, Alma. (2018). Habrá cero tolerancia para abusadores de niños. *La Jornada*, <https://www.jornada.com.mx/2018/10/17/politica/012n3pol>
- Muñoz, Francisco. (1998). La paz imperfecta: apuntes para la reconstrucción del pensamiento pacifista. *Papeles*, (65), 11-14.
https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-paz-imperfecta-apuntes-para-la-reconstruccion-del-pensamiento-pacifista/
- Muñoz, María Teresa. (2022). Lo común y el mundo en común. Una reflexión desde el pensamiento arendtiano. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (85), 99-112.
<https://revistas.um.es/daimon/article/view/398511>
- Murrieta, Patricia; Ruvalcaba, Norma; Caballo, Vicente y Lorenzo, Maryurena. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22 (2), 569-584.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/10.Murrieta_22-3oa-1.pdf
- Narodowski, Mariano. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires: Debate. Edición Kindle.
- Noticias CC. (2023). Adiós a la chancla voladora: Hasta cinco años de cárcel por nalgadas contra menores de edad. *Cultura Colectiva*.
<https://news.culturacolectiva.com/noticias/mexico/daran-cinco-anos-de-carcel-por-nalgadas-ninos-en-jalisco/>
- Obedkov, Evgeny. (2021). Mobile battle royale Free Fire surpasses 150 million peak daily active players. *Game World Observer*.
<https://gamenworldobserver.com/2021/08/17/garena-free-fire-surpasses-150-million-peak-daily-active-players>
- Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan. (2015). Percepción acerca de la interacción entre maestros y alumnos: su impacto en el bienestar de los estudiantes. *Interaccoes*, 38, 153-174. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8496/6070>
- Ochoa, Azucena de la Concepción, Diez- Martínez, Evelyn y Garbus, Pamela. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (53), 1-19.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100130
- Ortega, Ruth. (2023). Apuntes teóricos sobre la paz, el cuidado y el empoderamiento pacifista. En A. Martínez, L.F. Rodríguez y S. Lagunas (comps.), *Paz, justicia y reconciliación en México* (pp. 16-37). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ortiz, Anna; Prats, María y Baylina, Mireia. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16, (400). <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm>
- Ospina-Ramírez, David Arturo y Ospina-Alvarado, María Camila. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627011>

- Página Oficial de la Consulta Nacional y Foros de Escucha para la Reconciliación Nacional. (s.f.). www.consultareconciliacionnacional.org
- Página oficial Minecraft. (2024, marzo 2). ¿Qué modos de juego hay? <https://www.minecraft.net/es-es/article/what-minecraft#:~:text=El%20modo%20Supervivencia%20consiste%20en,del%20hambre%20y%20la%20salud>.
- Página oficial Free Fire. (s.f.) Conociendo a los personajes. <https://ffsoporte.garena.com/hc/es-419/sections/360006014892-Conociendo-a-los-personajes>
- Parada, David. (2012). Manga- anime: una expresión artística que subjetiva al Otaku. *Tesis Psicológica*, 7 (1), 160-175. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139025258007.pdf>
- Parra, Magda. (2013). *La constitución de subjetividad de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza*. Tesis para obtener el grado de Magister en Estudios Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. [Manuscrito no publicado]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1191>
- Pavez, Iskra y Sepúlveda, Natalia. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193- 210. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243>
- Paz, Florencia, Frasco, Laura y Llobet, Valeria. (2023). Infancia y cuidado. Reflexiones críticas desde perspectivas relacionales. *Desidades*, 35, 79-94. <https://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/4-Infancia-y-cuidado-1.pdf>
- Pérez, Marco Antonio. (2018). Niños y adolescentes participan en Foros de Pacificación de AMLO. *Noticieros Televisa*. <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/ninos-adolescentes-foros-pacificacion-amlo/>
- Piedrahita, Claudia Luz. (2013). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vomaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (pp. 15-30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 1-42.
- Pizzo, María Elisa, Slobonsky, Lía Noemí y Panzera, María Gabriela. (2007). Construcción de identidades sociales en la niñez: diferencias educativas y pobreza. *Anuario de Investigaciones*, (14), 185-192. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943049.pdf>
- Pombo, Olga. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina*, 1 (1), 21-50.
- Pontual, Pedro. (2005). Educación popular y democracia participativa. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Poética*, (22), 7-11. <https://es.scribd.com/document/426727740/La-Piragua-22-ano-2005>
- Preciado, Paul B. (2020). Aprendiendo del virus. En VV.AA., *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 163- 185). Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). [Libro digital]
- Propper, Flavia. (2011). Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis. http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/07/infancia_y_escuela_en_crisis.pdf
- Quintana, Lucia Nereth; Maldonado Isa Beatriz y Riosvelazco, Leticia (2015) Sintomatología del trastorno de estrés postraumático en niños testigos de violencia en

- la calle. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), pp. 295-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29242800006>
- Ramírez, Estrella de los Ángeles y Meza de Luna, María Elena. (2021). Acoso sexual callejero: transformaciones de las exigencias feministas tras el encierro. *Pirandante*, (8), 23-44. <https://fa.uaq.mx/docs/estudios-genero/Estrella-y-Mar%C3%A1da-F.pdf>
- Ramírez, Juan Carlos. (2024). Prólogo. En J. Valenzuela, *Corridos tumbados. Bélicos ya somos, bélicos morimos*. México: NED ediciones. Edición Kindle.
- Razy, Élodie. (2018). La antropología de la infancia y de los niños: historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas, en, N. Alvarado, E. Razy y S. Pérez (eds.), *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva* (pp. 33-51), México: El Colegio de San Luis/ El Colegio de Michoacán.
- Redacción BBC. (1 de mayo de 2023). El origen de los corridos tumbados mexicanos con los que triunfan artistas como Bad Bunny, Peso Pluma o Becky G. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65404545>
- Redacción El Financiero. (25 de abril 2023). ‘Y puro belicón, compa’: ¿Qué son los corridos bélicos y por qué se les dice así? *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/entretenimiento/2023/04/25/que-son-los-corridos-belicos-por-que-se-les-dice-asi/>
- REDIM. (2011). Infancia y conflicto armado en México. Informe alternativo sobre el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. <http://derechosinfancia.org.mx/documentos/iaespanol.pdf>
- REDIM. (2017). *Índice de medición de calidad de leyes en el marco normativo de los derechos de la infancia*. México. https://issuu.com/infaniaciacuenta/docs/indice_medicio_n-leyes_4_
- REDIM. (2019). Infancia y adolescencia en México. Entre la invisibilidad y la violencia. Desafíos del nuevo gobierno para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en México. Balance Anual 2019. http://derechosinfancia.org.mx/documentos/REDIM_Balance_Anual_2019.pdf
- REDIM. (2020). En México todos los días son #díasdemuertos por la omisión y complicidad de las autoridades, cada día asesinan a 7 niñas, niños y adolescentes en total impunidad: REDIM. http://old.derechosinfancia.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=241&id_opcion=73
- REDIM. (2022a). Ficha técnica infancia y adolescencia. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/05/09/ficha-tecnica-infancia-y-adolescencia-en-queretaro-mayo-2022/>
- REDIM. (2022b). Balance Anual REDIM, 2022. https://issuu.com/infaniaciacuenta/docs/balance_anual_redim
- REDIM. (2022c). La infancia cuenta en México. Niñez y desapariciones. Cómo la desaparición de personas afecta a niñas, niños y adolescentes en México. México: REDIM/W.Kellogg Foundation/ Tableau Foundation. <https://derechosinfancia.org.mx/v1/redim-presenta-investigacion-infancia-cuenta-2022-ninez-y-desapariciones/>
- REDIM. (2023a). Desmantelar SIPINNA significaría al menos 30 años de retroceso en la garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes en México. Sala de prensa. <https://derechosinfancia.org.mx/v1/desmantelar-sipinna-significaria-al-menos-30->

- anos-de-retroceso-en-la-garantia-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico/
- REDIM. (2023b). Acceso a internet en la infancia y adolescencia de México (2022). <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/12/19/acceso-a-internet-en-la-infancia-y-adolescencia-de-mexico-2022/>
- Reguillo, Rossana. (2005). Violencias y después culturas en reconfiguración. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturapaz/reguillo.pdf>
- Reguillo, Rossana. (2012). De las violencias. Caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13925007003>
- Reporte Michoacán. (2018). Próximo gobierno tendrá cero tolerancia en crímenes contra menores de edad. *Reporte Michoacán*. <http://reportemichoacan.com.mx/proximo-gobierno-tendra-cero-tolerancia-en-crimenes-contra-menores-de-edad/>
- Retamozo, Martín. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, (36), 35-61.
- Reyes, Katy Lizeth; Sánchez, Nora Patricia; Toledo, María Imelda, Reyes, Ulises; Reyes, Diana Piedad y Reyes, Ulises. (2014). Los videojuegos: ventajas y perjuicios para los niños. *Revista Mexicana de Pediatría*, 2 (81), 74-78. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2014/sp142g.pdf>
- Rico, Angélica. (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad. Dossier. Infancia y juventudes en contextos de violencia, movilización social y resistencia*, (81), 13-38.
- Rivera, Antonio; Arroyo, Marisol; Avendaño, Emilio; Rodríguez, Pablo Javier y Romero, Cinthya Guadalupe. (2023). Entre underground y mainstream: el campo simbólico del rap, subcultura del hip hop en México. Trabajo terminal de la carrera de Comunicación Social. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. [Manuscrito no publicado]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/43462>
- Rodrigo, María José. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M.J. Rodrigo (ed.), Contexto y desarrollo social (pp.8-22). España: Editorial Síntesis S.A. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rodrigo_Unidad_5.pdf
- Rojas, Arturo. (2023). México, en tercer lugar con más asesinatos de defensores de DH. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Mexico-en-3er-lugar-con-mas-asesinatos-de-defensores-de-DH-20230405-0018.html>
- Romano, Carla; Pavcovich, Paula y Fernando, Paulina. (2020). Infancia, adolescencia y feminismo: reflexiones teóricas y experiencias dialógicas sobre las posibles alianzas entre niñeces y feminismos. *Sociales investiga*, 10. 105-116. <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/399>
- Romero, Josué. (2012). Influencia cultural de anime y manga japonés en México. Ensayo para obtener el título de Licenciado en Sociología. Universidad Autónoma del Estado de México. [Manuscrito no publicado]. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/214>
- Romero, Máximo. (2015). La adopción de principios del derecho internacional en México en los órdenes subnacionales: la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. En *Retos actuales del derecho internacional privado. Memorias XXXVIII*

- Seminario de Derecho Internacional Privado*, (pp. 73- 87). Instituto de la Judicatura Federal <http://biblioteca.corteidh.or.cr/Tablas/r37499.pdf>
- Rosas, Sirse. (2022). "Victoria Guadalupe murió en un departamento que ya había sido revisado", dice la Fiscalía de Querétaro. *El Universal Querétaro*. <https://www.eluniversalqueretaro.mx/seguridad/victoria-guadalupe-murio-en-un-departamento-que-ya-habia-sido-revisado-dice-la-fiscalia-de/>
- Ruiz, Alexander y Prada, Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós. Edición Kindle.
- Sanmartín, José. (2010). Conceptos y tipos de violencia. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J.L. Vera (coords.), *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI. Edición Kindle.
- Santos, Beatriz; Saragossi, Catalina; Pizzo, María Elisa; Clerci, Gonzalo y Krauth, Karina. (2006). Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados. *Facultad de Psicología, UBA Secretaría de Investigaciones/Anuario de Investigaciones*, 14, 193- 202. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943050.pdf>
- Savoini, Sandra y Siragusa, Cristina. (2015). "Mirar" la experiencia: reatos audiovisuales e identidades comunitarias. *Revista Artilugio* (2), 36-42. <https://doi.org/10.55443/artilugio.n2.2015.17807>
- Schmukler, Beatriz. (2013). Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 199-221. http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef5_11.pdf
- Scott, James. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Sefchovich, Sara. (2014). *¡Atrévete! Propuesta hereje contra la violencia en México*. México: Editorial Aguilar.
- Segato, Rita, (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En A. Quijano y J. Mejía (eds.), *La cuestión Descolonial*. Lima: Universidad Ricardo Palma- Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder. https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_la_cultura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf
- Segato, Rita Laura. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Segato, Rita. (2020). Todos somos mortales: el coronavirus y la naturaleza abierta de la historia. En B. Bringel y G. Pleyers (eds.), *Alerta global. Políticas. Movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp. 407-420). Buenos Aires: CLACSO.
- Sepúlveda, Natalia. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 70 (25), 133-150. <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>
- Shabel, Paula. (2022). Enchastres vinculares, la amistad y el tiempo. En el *Diario. Es*. https://www.eldiario.es/pikara/enchastres-vinculares-amistadtienpo_132_9104337.amp.htm
- Simonetti, María Milagros. (2020). Estereotipos de género en niñeces. Un estudio exploratorio sobre el barrio Libertad de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. *ConCiencia Social Revista de Trabajo Social*, 7 (4), 75-89. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30748>

- Solís, Oliva y Reyes, Michelle. (2021). La violencia en Querétaro, una mirada a vuelo de pájaro. *La Aljaba*, 25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/6051/7004>
- Speciale, Carla. (2019). El juego y la niñez. Intromisión de devenires vs. anticipación de sujetos normalizados para grandes narrativas. *Revista Barda*, 5, 20-40. <https://www.cefc.org.ar/assets/files/speciale.pdf>
- Spivak, Gayatri. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- Stefani, Graciela; Andrés, Laura y Oanes, Estela. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria 1* (31), <https://www.redalyc.org/pdf/180/18031545003.pdf>
- Steimbreger, Lautaro y Spera, Ailén. (2016). El lado negro de La cinta blanca. Pensar el Desprecio con Michael Haneke. *Revista La Rivada*, 4 (7), 1-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/65648>
- Tesar, Marek. (2016). An overview of childhood studies. En. M.A, Peters (ed.), *Encyclopedia of educational Phylosophy and Theory* (pp. 1-6). New York: Springer. DOI 10.1007/978-981-287-532-7_261-1
- Tisdall, Kay. (2015). Children and young people's participation. A critical consideration of Article 12. En E. Desmet, W. Vandenhove, S. Lembrechts y D. Reynaert (eds.), *Routledge International Handbook Children's Right Studies*, (pp. 185-200). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Torres, Eliud. (2016). La edad de la violencia: infancias, juventudes y #Ayotzinapa. *Argumentos*, 81, (29), 137-157 <https://www.redalyc.org/pdf/595/59551330007.pdf>
- Torres, Eliud. (2021). El pensamiento crítico infantil latinoamericano ante la pandemia. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano. CLACSO*, (84), 1-4.
- Tortajada, Marta; Crespo, Ferran; Novella, Ana María y Sabariego, Marta. (2020). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5, 21-33. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/71444>
- Tufró, María Lucila, Ruíz, Luciana y Huberman, Hugo. (2012). *Modelo para armar. Nuevos desafíos de las masculinidades juveniles*. Buenos Aires: Trama- Lazos para el Desarrollo.
- Tufró, María Lucila. (2018). *Quehacer. Herramienta para prevenir la discriminación y violencia de género desde la educación*. Buenos Aires: Trama. https://www.pilar.gov.ar/wp-content/uploads/manual/QueHacer_Pilar.pdf
- UNICEF. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/la-situaci%C3%B3n-de-los-derechos-de-la-ni%C3%B1ez-y-la-adolescencia-en-m%C3%A9xico>
- USEBEQ. (2023a). Estadísticas. Directorio de Escuelas. Ciclo 2022-2023. <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/Directorios>
- USEBEQ. (2023b). Estadística. Reporte de Indicadores de Eficiencia Educativa por nivel. Ciclo 2021-2022. <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/FinCiclos>
- USEBEQ. (2023c). Protocolo para la Prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual, acoso escolar y maltrato hacia niñas, niños y adolescentes de las escuelas públicas de educación básica en el estado de Querétaro. [En línea]. <https://www.usebeq.edu.mx/Content/pdf/PROTOCOLO%20ASAEM.pdf>

- Valdez, David. (2022). Roban una escuela a la semana en Querétaro, alertan. *Diario de Querétaro*. <https://www.diariodequeretaro.com.mx/local/roban-una-escuela-a-la-semana-en-queretaro-alertan-9056146.html>
- Valencia, Sayak. (2014). Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Universitas Humanística*, 78, 66-88. doi:10.11144/Javeriana.UH78.ttpa
- Valenzuela, José Manuel. (2024). *Corridos tumbados. Bélicos ya somos, bélicos morimos*. México: NED ediciones. Edición Kindle.
- Vargas, Alethia Dánae y Vargas- Garduño, María Lourdes. (2023). Percepción de violencias del barrio y opciones de educación para la paz desde la escuela en Morelia, Michoacán, México. *Universidad y Sociedad*, 15(5), 191-198, <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4064>
- Venegas, Fernando. (2022). Buscan aumentar sanciones a robo y vandalismo de escuelas. *Plaza de Armas*. <https://plazadearmas.com.mx/buscan-aumentar-sanciones-a-robo-y-vandalismo-de-escuelas/>
- Venegas, Karina. (2023). De influencer a rapera: Ella es Akasha, la novia de Alemán que lo acusó de agresión. *Tribuna*. <https://www.tribuna.com.mx/tendencias/2023/12/8/de-influencer-rapera-ella-es-akash-la-novia-de-aleman-que-lo-acuso-de-agresion-353671.html>
- Verchili, Elena. (2008). La influencia de la industria de la belleza en la constitución de la identidad de género de las niñas y adolescentes españolas. Jornades de Foment de la Investigació. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78090/forum_2008_33.pdf?sequence=1
- Vergara, Ana; Peña, Mónica; Chávez, Paulina y Vergara, Enrique (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 1(14), 55-65. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/544/0>
- Vila, Ezequiel. (2013). Minecraft: una interpretación. *Revista Luthor*, 14 (3), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4712591>
- Vives, Tania y Hamui, Liz. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10, (40), 97-104. <https://www.redalyc.org/journal/3497/349770251011/html/>
- Westendarp, Patricia. (2022). La dimensión estética en los trabajos de investigación e intervención comunitaria. En R. Enríquez y O. López (Coords.), *Los procesos corporeomocionales en los estudios de género y sexualidades*, (pp.69-90). México: ITESO/UNAM Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Westendarp, Patricia. (2023). Noción sobre poder, política y participación en grupos de niños y niñas de educación primaria en Querétaro (México). *Sociedad e Infancias*, 7(2), 217-231. <https://dx.doi.org/10.5209>
- Wiesenfeld, Esther. (2000). Entre la prescripción y la acción: la brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: qualitative social research* 2, (2) 1-15. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18912>
- Winter, Luisa. (2020). On epistemonormativity: from epistemic injustices to feminist academic caringzension. En Murphy, M., Burke, C., Costa, C., Raaper, R. (Eds.),

- Social Theory and the Politics of Higher Education: Critical Perspectives on Institutional Research.* Londres/New York: Bloomsbury.
- Zehavi, Ohad. (2018). Becoming-woman. Becoming-child. En R. Rosen y K. Twamley, *Feminism and the politics of childhood. Friends or foes?* (pp. 241-256). London: UCL PRESS. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.9781787350632>.
- Zemelman, Hugo. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México,* 10, 1-17. <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>
- Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible.* México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)/ Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Zemelman, Hugo. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente.* La Paz, Bolivia: OXFAM/IPECAL/Vicepresidencia del ESTADO Plurinacional De Bolivia.
- Zemelman, Hugo. (2012). Subjetividad y realidad social. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, (comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 235-246). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zibechi, Raúl. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento.* México: Bajo Tierra Ediciones.
- Zuluaga, Juan Bernardo. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía_ una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 2 (1), 127-148. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000100005
- Zúñiga, Mercedes. (2014). Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad. *Región y sociedad,* 4, 77-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10230108004>

ANEXOS

1. Tablas sobre el trabajo de campo.

Abreviaturas para referir a las técnicas y registro de información

E. Entrevista

R. Relatoría

NC. Notas de campo

T. Taller

C. Cuestionario

1.1 Talleres realizados con las niñas y con los niños

Fecha	Grupos	Técnicas.	Productos	Temas
24/02/2022	4°, 6°	Lluvia de ideas y diálogo colectivo. (Sesión virtual)	Definiciones de cultura de paz. Acuerdos del taller. Fotos de la sesión.	Presentación del taller. Intereses de las niñas y los niños.
10/03/2022	4°, 6°	Dibujo y diálogo colectivo. (Sesión virtual)	Dibujos: qué es el poder. Definiciones de la política.	Política y poder.
24/03/2022	4°, 5° 6°	Cuestionario 1 ver (Ver Anexo 3).	Respuestas cuestionarios. Dibujos participación.	Presentación del taller. Ser niñas y ser niños, vínculos comunitarios, política, poder, paz, participación.
7/04/2022	4°, 5°, 6°	Lluvia de ideas, diálogo colectivo y dibujo.	Carteles con los acuerdos del taller. Dibujos: qué es la participación.	Construcción de acuerdos de convivencia y participación.
4/05/2022	4°	Cuestionario 1 (Ver Anexo 3)	Respuestas cuestionarios.	Ser niñas y ser niños, vínculos comunitarios, política, poder, paz, participación.
12/05/2022	5°	Dibujo y diálogo colectivo.	Dibujos sobre lo que les gusta y no les gusta de ser niñas, de ser niños.	Problemáticas, gustos y recursos de las niñas y de los niños.

19/05/2022	4°, 6°	Estrategia dialógica 1 (Ver Anexo 4) y cuento colectivo.	Respuestas sobre espacios donde toman decisiones. Cuentos colectivos sobre las personas adultas.	Toma de decisiones. Percepción de la adultez.
26/05/2022	4°, 6°	Dibujo y diálogo colectivo.	Dibujos sobre lo que les gusta y no les gusta de ser niñas, de ser niños.	Problemáticas, gustos y recursos de las niñas y de los niños.
14/06/2022	4°	Lluvia de ideas.	Carteles con propuestas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas, de ser niños.	Propuestas de las niñas y los niños ante sus problemáticas.
15/06/2022	6°	Lluvia de ideas.	Carteles con propuestas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas, de ser niños.	Propuestas de las niñas y los niños ante sus problemáticas.
15/06/2022	5°	Lluvia de ideas.	Audios con propuestas para cambiar lo que no les gusta de ser niñas, de ser niños.	Propuestas de las niñas y los niños ante sus problemáticas.
23/06/2022	4°, 6°	Estrategia dialógica 2 (Ver Anexo 5).	Ilustraciones con los vínculos de las niñas y los niños.	Vínculos y redes de apoyo de las niñas y los niños.
7/07/2022	4°, 6°	Lluvia de ideas y diálogo colectivo.	Definiciones de violencia, agresión y tipos de violencia.	Violencia y tipos de violencia.
13/07/2022	4°	Lluvia de ideas y diálogo colectivo.	Reflexiones sobre lo que cambiarían de su casa, escuela, colonia y país.	Propuestas de las niñas y los niños ante sus problemáticas. Retroalimentación taller.
14/07/2022	4°, 6°	Cuestionario 2 (Ver Anexo 6) (Sesión virtual)	Respuestas cuestionario. Audios despedida taller (6°).	Retroalimentación taller.
4/10/2022	5°	Estrategia dialógica 3 (Ver Anexo 7)	Finales de historias e identificación de situaciones.	Efectos, actores de las violencias, propuestas para la paz.
11/10/2022	5°	Cuestionario 3 (Ver Anexo 8) y dibujo.	Reflexiones sobre: el enojo y la violencia y cómo expresar el enojo de manera no violenta. Dibujos: el enojo.	Violencias y enojo.
14/10/2022	6°	Cuestionario 4 (Ver Anexo 9) y lectura de cuento (Ver Anexo 10).	Respuestas cuestionarios. Reflexiones sobre el poder de las niñas y de los niños.	Presentación taller. Intereses de las niñas y los niños, a quiénes admiran. Poder.
18/10/2022	6°	Estrategia dialógica 4 (Ver Anexo 11) y rompecabezas (Ver Anexo 12).	Respuestas sobre violencias y emociones.	Violencias, emociones, cuidado.
21/10/2022	6°	Estrategia dialógica 3 (Ver Anexo 7)	Finales de historias e identificación de situaciones.	Efectos, actores de las violencias, propuestas para la paz.

25/10/2022	5°	Lluvia de ideas y Cuestionario 5 (Ver Anexo 13)	Propuestas para la paz en casa, escuela, calle, país. Respuestas cuestionarios.	Propuestas para la paz, el juego, el cuidado.
4/11/2022	6°	Cuestionario 3 (Ver Anexo 8) y esculturas de plastilina.	Reflexiones sobre: el enojo y la violencia y cómo expresar el enojo de manera no violenta. Esculturas: enojo.	Violencias y enojo.
11/11/2022	6°	Estrategia dialógica 4 (Ver Anexo 11) y rompecabezas (Ver Anexo 12).	Respuestas sobre violencias y emociones.	Violencias, emociones y el cuidado.
16/11/2022	5°	Cuestionario 6 (Ver Anexo 14) y convivio.	Respuestas cuestionarios. Fotografías convivio.	Retroalimentación del taller.
2/12/2022	6°	Lluvia de ideas y diálogo colectivo.	Carteles sobre prejuicios y cómo desmentir los prejuicios	Prejuicios, pensamiento crítico.
6/12/2022	6°	Dibujo y diálogo colectivo.	Dibujos y relatos sobre solución de problemas.	Recursos de las niñas y los niños para resolver conflictos de manera no violenta.
9/12/2022	6°	Cuestionario 5 (Ver Anexo 13) Convivio y juego.	Cartel con lo que les gustó y no les gustó del taller. Regalos.	Retroalimentación del taller.
26/04/2023	5°, 6°	Dibujo.	Dibujos y relatos de lo que hacen en su vida cotidiana.	Espacios, actividades y relaciones en su vida cotidiana.
17/05/2023	5°, 6°	Juego, dibujo, diálogo colectivo.	Relatos y dibujos sobre las diferencias.	Las diferencias.

1.2 Trabajo con docentes.

Fecha	Técnica	Con quién se trabajó	Temas
28/06/2022	Entrevista	Maestra cuarto año	Contexto de las niñas y los niños, retroalimentación del taller.
30/06/2022	Entrevista	Directora	
8/07/2022	Entrevista	Maestra sexto grado	
21/07/2022	Cuestionario por WhatsApp	Maestra segundo grado	
14/09/2022	Informe escrito	Directora	
18/11/2022	Taller Cuestionario 7 (Ver Anexo 15)	12 profesoras y 2 profesores	Diálogos intergeneracionales.
14/11/2022	Entrevista	Directora	Ahondar en contexto de la escuela y de las niñas y los niños.
15/02/2023	Informe Escrito	Directora	Entrega del segundo reporte sobre el taller.

1.3 Trabajo con papás y mamás

Fecha	Técnica	Tema
11/11/2022- 25/11/2022	4 cápsulas de audio por WhatsApp	Intereses, participación y propuestas de las niñas y los niños para resolver sus problemas.
5/12/2022	Cuestionario mamás y papás 6° (Ver Anexo 16)	Problemáticas de sus hijas e hijos. Definiciones de violencia y paz.
8/12/2022	Cuestionario mamás y papás 5° (Ver Anexo 16)	

1.3.1 Cuestionario para padres y madres.

	Hombres	Mujeres	Total	Edad promedio	Promedio de hijos
Quinto grado	6	25	31	33.4 años	2.4 hijos
Sexto grado	4	13	17	32 años	2.7 hijos

2. Tablas sobre participación de niñas y niños en las actividades

2.1 Dibujos: ¿qué es para mí la participación?

Actividad	Segundo grado				Cuarto Grado				Quinto Grado				Sexto grado			
	Niños	Niñas	NE	Total	Niños	Niñas	NE	Total	Niños	Niñas	NE	Total	Niños	Niñas	NE	Total
Dibujos participación	7	7	2	16		3	2	5	6	11	1	18	2	8	11	21

2.2 Dibujos sobre lo que me gusta y lo que no me gusta de ser niña y lo que no me gusta de ser niño.

	Cuarto (9-10 años)	Quinto (10-11 años)	Sexto (11-12 años)	Total
Niñas	12	7	15	34
Niños	14	14	12	40
Otro			1	1
	26	21	28	75

2.3 Cuestionario 1. Temas: Ser niñas y ser niños, vínculos comunitarios, política, poder, paz, participación.

	Cuarto (9-10 años)	Quinto (10-11 años)	Sexto (10-11 años)	Total
Niñas	11	6	15	32
Niños	15	13	12	40
Otro			1	1
Total	26	19	28	73

2.4 Cuestionario 4. Grupo de sexto: A quién admirán, qué les gusta y qué no les gusta hacer.

	Sexto
Niñas	10
Niños	9
Total	19

2.5 Cuestionario 5. El juego y el cuidado

	Quinto	Sexto	Total
Niñas	17	12	29
Niños	13	10	23
Total	30	22	52

2.6 Actividad lo que hago en mi vida cotidiana.

	Quinto	Sexto	Total
Niñas	14	11	25
Niños	8	6	14
Total	22	17	39

2.7 Cuestionario 3. Violencias y enojo.

	Quinto	Sexto	Total
Niñas	16	11	27
Niños	17	10	27
Total	33	21	54

2.8 Estrategia dialógica 4. Violencias y emociones. Imágenes generadoras.

	Quinto	Sexto	Total
Niñas	15	10	25
Niños	12	9	21
NE	2		2
Total	29	19	48

2.9. Dibujos y relatos sobre problemas y recursos para resolver conflictos de manera no violenta.

	Sexto
Niñas	7
Niños	9
N.E.	2
Total	18

3 Cuestionario 1. Temas: Ser niñas y ser niños, vínculos comunitarios, política, poder, paz, participación.

- Diseñado en conjunto con la Dra. María Elena Meza de Luna.

Este cuestionario es para saber lo que piensan los niños y las niñas. No pongas tu nombre porque no es un examen ni afectará tus calificaciones. Por favor contesta lo que tú creas.

1. ¿Qué edad tienes? _____

2. ¿Qué eres? _____ Niña. _____ Niño. _____ Otro

3. ¿Crees que cuando seas una persona adulta vas a vivir mejor que ahora? _____ Sí. _____ No.

4. ¿Crees que las adultas y los adultos toman en cuenta tus opiniones? _____ Sí. _____ No.

5. ¿Cómo te llevas con ...?

a) Tu familia: _____ Muy bien. _____ Bien. _____ Más o menos. _____ Mal. _____ Muy mal.

b) Compañeras/os de escuela: _____ Muy bien. _____ Bien. _____ Más o menos. _____ Mal. _____ Muy mal.

c) Vecinas/os: _____ Muy bien. _____ Bien. _____ Más o menos. _____ Mal. _____ Muy mal.

6. ¿Qué no te gusta de...?

Tu casa _____

Tu escuela _____

Tu colonia _____

Tu país _____

7. ¿Crees que tienes poder para cambiar lo que no te gusta de...?

Tu casa: _____ Sí. _____ No.

Tu escuela: _____ Sí. _____ No.

Tu colonia: _____ Sí. _____ No.

Tu país: _____ Sí. _____ No.

8. ¿En quienes confías? [pon una palomita en los que sí confías]

<input type="checkbox"/> Mi familia	<input type="checkbox"/> Policía
<input type="checkbox"/> Vecinas/os	<input type="checkbox"/> Ejército
<input type="checkbox"/> Amigas/os	<input type="checkbox"/> Gobernantes
<input type="checkbox"/> Maestras/os	Otro (escribe cuáles) _____
<input type="checkbox"/> Autoridades de la Escuela	

9. Si tengo un problema, ¿a quién le pido ayuda? [pon una palomita en todos los que creas que sí]

- Mi familia
- Vecinas/os
- Amigas/os
- Maestras/os
- Autoridades de la escuela
- Policía
- Ejército
- Gobernantes
- Otro... _____

10. ¿Para ti qué es la política?

11. ¿Para ti qué es el poder?

12. ¿Para ti qué es la paz?

13. ¿Quiénes pueden hacer política? [pon una palomita en todos los que creas que sí]

- Las y los gobernantes.
- Las adultas y los adultos.
- Las niñas y los niños.
- Las y los jóvenes.
- Las y los directores de las escuelas.

14. ¿Qué acciones puedo hacer para que haya paz en...?

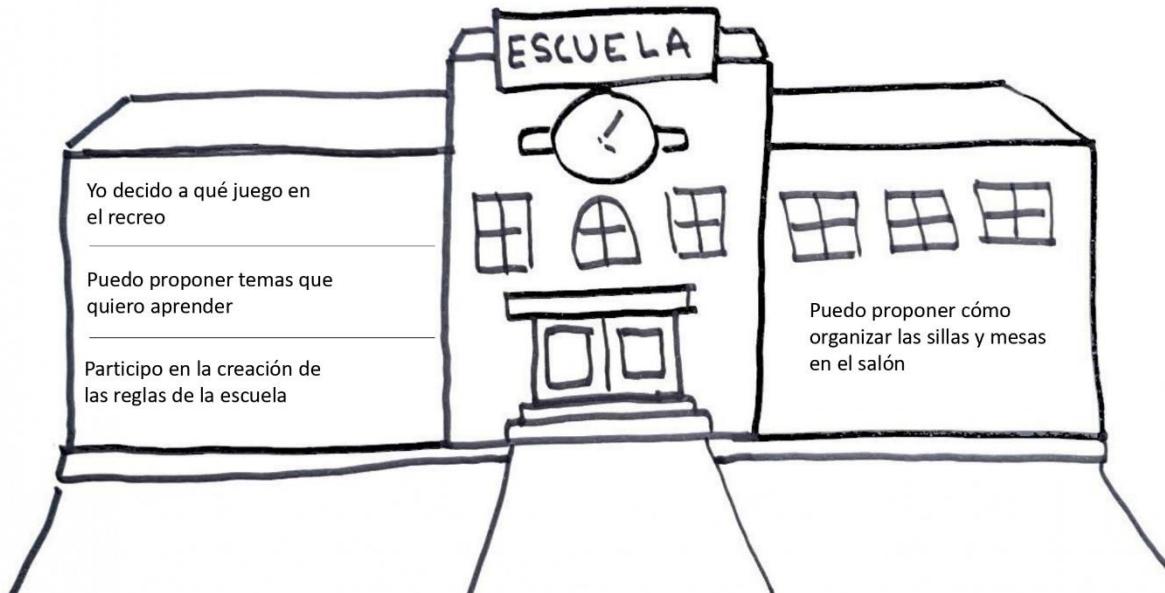
Mi casa _____

Mi colonia _____

Mi escuela _____

Mi país _____

4 Estrategia dialógica1: Toma de decisiones.





En mi colonia puedo participar en...

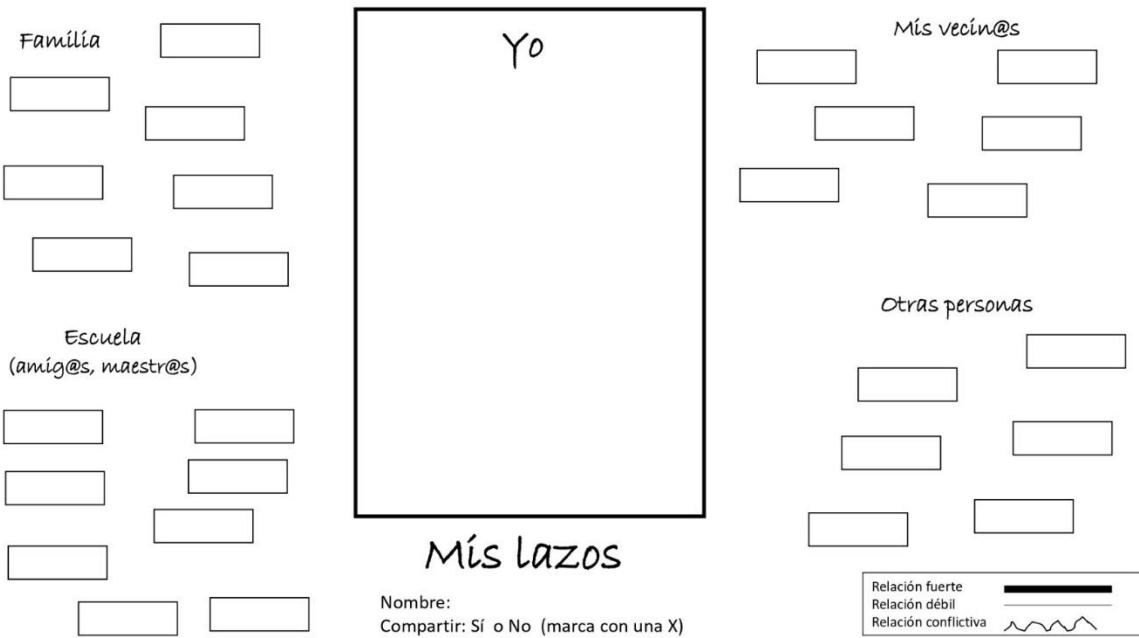
Las actividades que se hacen en la calle o en los parques

Celebración de fiestas

Reglas o reglamentos de convivencia entre vecinas/os

Puedo proponer y opinar sobre las mejoras
que necesitan las calles o parques

5 Estrategia dialógica 2: Vínculos y redes de apoyo de las niñas y de los niños.



6 Cuestionario 2. Retroalimentación taller Julio 2022.



Taller Cultura de Paz

Este formulario es parte del cierre del Taller de Cultura de Paz, llevado a cabo en la Escuela Héroe de Nacozari este semestre 1-2022. El taller estuvo a cargo de la Mtra. Patricia Westendarp, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Más información: infanciasyculturadepaz@gmail.com

infanciasyculturadepaz@gmail.com [Cambiar de cuenta](#) 

 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Tu nombre

Tu respuesta

Eres *

Niña

Niño

Prefiero no decirlo

Grado y grupo *

4A

6A

¿Qué te gustó del taller? *

Tu respuesta

¿Qué no te gustó del taller? *

Tu respuesta

¿Qué otros temas te gustaría haber visto en el taller? *

Tu respuesta

¿Quieres escribir algún otro comentario?

Tu respuesta

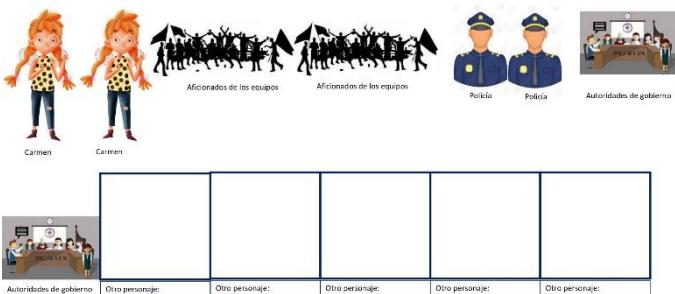
[Enviar](#)

[Borrar formulario](#)

7 Estrategia dialógica 3. Efectos, actores de las violencias, propuestas para la paz.

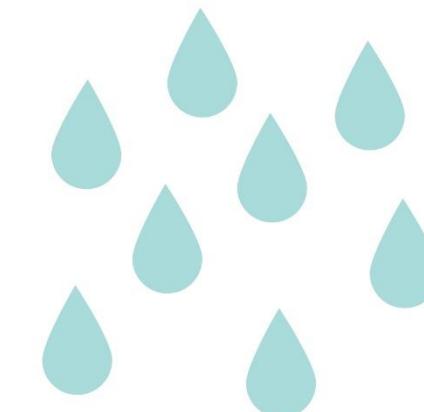


¿Quiénes son los responsables de las situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)

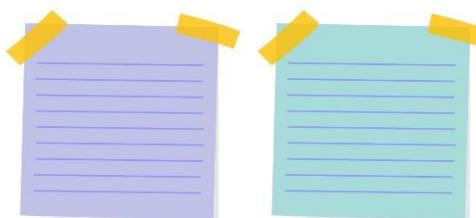


¿Quiénes podrían reparar estas situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)

¿Qué harían si estuvieran en el lugar de Carmen? (lluvia de ideas)



¿Cómo terminarían la historia? (sin que haya más acciones de violencia)



Diego en su casa

Ese día en casa comenzó muy agitado. Desde que se despertó, Diego (que tiene 11 años) escuchaba gritos y reclamos. Cuando salió de su cuarto, su mamá lo regañó y le dijo que se apurara porque ya era tarde para ir a la escuela y a ella, ya se le había hecho tarde para ir al trabajo. Sus hermanas menores no querían vestirse y habían tirado parte del desayuno. Además, su mamá y su hermano mayor habían peleado; ella le gritaba llamándole la atención por algo que había hecho, y él muy molesto, golpeaba la pared, ya no quería escucharla más. Diego no entendía qué pasaba, pero también se estaba poniendo de mal humor. Se vistió rápidamente y se sentó a la mesa, había taquitos de frijol para desayunar, y a él le dolía la panza, no quería comérselos. Su mamá al darse cuenta de que no quería comerse el desayuno...

¿Quiénes son los responsables de las situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)



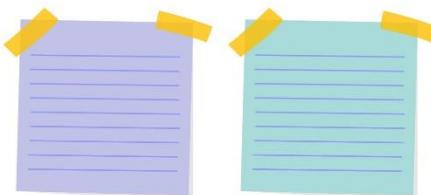
¿Quiénes podrían reparar estas situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)



¿Qué harían si estuvieran en el lugar de Diego? (lluvia de ideas)



¿Cómo terminarían la historia? (sin que haya más acciones de violencia)



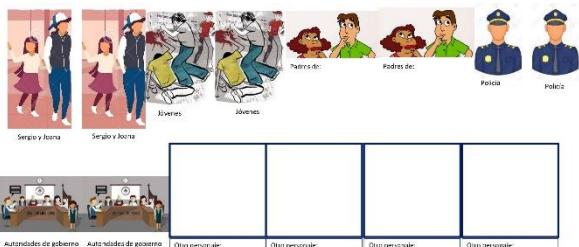
Sergio y Joana en el barrio

Sergio y Joana (él tiene 12 y ella 8) son hermanos y ese viernes en la tarde fueron al mercado, sus papás les pidieron que fueran juntos a comprar algo para la cena con doña Celia. En el camino, vieron que unos jóvenes comenzaron a gritarse con otros, Sergio y Joana prefirieron irse del otro lado de la banqueta. Los gritos se hicieron más fuertes y los jóvenes comenzaron a golpearse. Sergio y Joana decidieron caminar más rápido para llegar con Doña Celia. En eso, uno de los jóvenes que estaba en la pelea, cruzó la calle y se dirigió hacia donde caminaban los hermanos y...



¿Quiénes son los responsables de las situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)

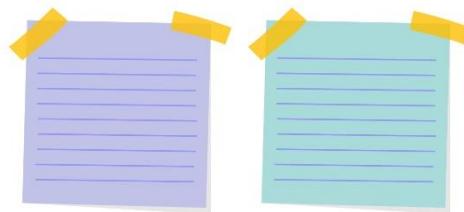
¿Quiénes podrían reparar estas situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)



¿Qué harían si estuvieran en el lugar de Sergio y de Joana? (lluvia de ideas)



¿Cómo terminarían la historia? (sin que haya más acciones de violencia)



Jeny en la escuela

Jeny (tiene 11 años) llegó muy contenta ese día a la escuela, había sacado muy buena calificación en su examen el día de ayer y sus papás la habían felicitado. Sin embargo, apenas entró al salón y Fabián comenzó a burlarse de ella. Como Jeny estaba muy feliz, decidió ignorarlo, pero pasaban las horas y él seguía riéndose y burlándose. Ella decidió enfrentarlo y decirle que dejara de molestarla, pero él no paró. Así que, en el recreo, Jeny lo buscó y le dió un golpe en la cara. Las profesoras en la escuela vieron lo que pasaba y ...

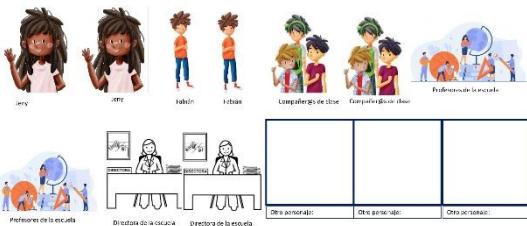
¿Quiénes son los responsables de las situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)

¿Qué acciones violentas identifican?

¿De qué creen que se esté burlando Fabián?

¿Cómo creen que se siente Jeny?

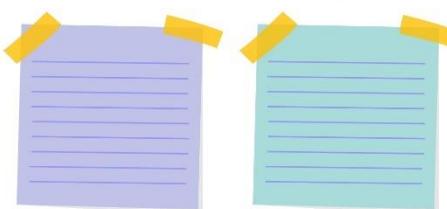
¿Quiénes podrían reparar estas situaciones de violencia? (recorten y peguen los personajes)



¿Qué harían si estuvieran en el lugar de Jeny? (lluvia de ideas)



¿Cómo terminarían la historia? (sin que haya más acciones de violencia)



8 Cuestionario 3. Violencias y enojo.

Nombre:

Grupo y grado:

Sin mencionar tu nombre ni tus datos, ¿puedo compartir tu trabajo con otr@s colegas que trabajamos con niñas y niños sobre temas de cultura de paz?:

1. ¿Qué te hace sentir enojad@?
2. ¿Qué haces cuando te enojas?
3. ¿Cómo se expresa el enojo en mi familia de origen?
4. ¿El enojo es una emoción controlable o incontrolable?
5. ¿Cómo expresan los hombres comúnmente el enojo?
6. ¿Cómo expresan las mujeres comúnmente el enojo?
7. ¿Frente a una situación de una posible pelea con otras personas, qué nos puede ayudar a no pasar del enojo a los golpes?
8. ¿Es posible expresar mi enojo sin agredir a otros/as? (Puedes mencionar algunos ejemplos).
9. ¿Qué te ayuda o ayudaría a expresar el enojo sin violencia?
10. Con un dibujo, ¿cómo expresarías la emoción del enojo?

9 Cuestionario 4. Intereses de las niñas y los niños. A quién admiran

Presentación

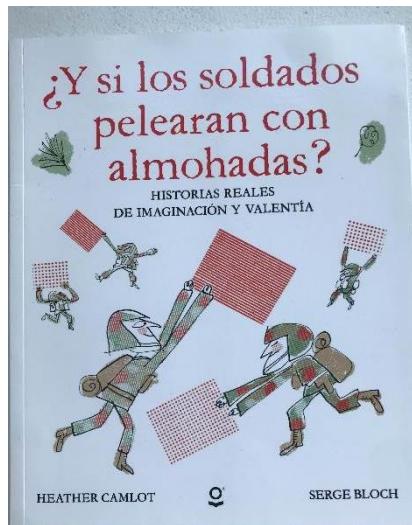
1 NOMBRE Y EDAD

2 LO QUE MÁS ME
GUSTA HACER Y POR
QUÉ

3 LO QUE MENOS ME
GUSTA HACER Y POR
QUÉ

4 PERSONAJE QUE ADMIRO
(QUIÉN ES, QUÉ HACE, POR
QUÉ LE ADMIRO)

10 Cuento. “¿Y si el equilibrio de poder se midiera en un subibaja?”



11 Estrategia dialógica 4. Violencias y emociones. Imágenes generadoras.



Nombre :

➤ Dibuja o escribe la emoción que te provoca cada imagen que vayamos viendo en el pizarrón.

Imagen	Emoción
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Miedo	
Rabia	
Tristeza	
Alegría	
Ternura	

12 Imágenes rompecabezas.



13 Cuestionario 5. El juego y el cuidado.

El cuidado, mi tiempo, mis pensamientos

NOMBRE _____

¿PUEDO COMPARTIR? _____

1. ¿Quién(es) me cuidan?
2. ¿A quién(es) cuido?
3. ¿Qué cosas o animales cuido?
4. ¿Cuáles son mis juegos favoritos?
5. Cuando cumpla 18 años, lo primero que voy a hacer es...
6. ¿Crees que está bien que l@s niñ@s digan groserías? (sí, no, por qué)
7. ¿Crees que está bien que l@s adult@s digan groserías? (sí, no, por qué)

Pregar a un(@) amigo(@) es un juego, cuando:

Pregar a un(@) amigo(@) NO es un juego, cuando:

Taller Cultura de Paz

14 Cuestionario 6. Retroalimentación taller. Noviembre 2022.

CIERRE TALLER CULTURA DE PAZ

Nombre:
¿Puedo compartir?

Principales problemas de l@s niñ@s en México:

Mis principales sueños son:

Me gustó del taller:

No me gustó del taller:

¿Qué aprendí en el taller?

¡GRACIAS!

15 Cuestionario 7. Taller profesores.

Sesión de trabajo con docentes.

Taller Cultura de Paz

Cuestionario: Nuestras ideas sobre la niñez.

¿Puedo compartir la información? (marca la respuesta con una “x”) SÍ NO

1. Edad:
2. Sexo:
3. Grados en los que ha dado clases:
4. Cuando fuiste niña/o, ¿qué es lo que más te gustaba hacer?
5. Cuando fuiste niña/o, ¿qué es lo que menos te gustaba hacer?
6. Cuando fuiste niña/o, ¿cuáles eran tus juegos favoritos?
7. Piense en las/los niñas/os a quienes da clases actualmente, ¿cuáles son sus juegos favoritos?
8. ¿Crees que la niñez de antes (cuando tu fuiste niña/o) es diferente a la niñez de ahora (piensen en sus estudiantes)? Sí, no, por qué.

* Pensando en las dinámicas y problemáticas de los grupos, ¿qué otros temas les interesaría trabajar?

16 Cuestionario papás y mamás.

Cuestionario para mamás y papás

- Este cuestionario es parte de los talleres sobre Cultura de Paz a cargo de la Mtra. Patricia Westendarp Palacios (Facultad de Psicología, UAQ). El objetivo es realizar una retroalimentación entre los temas trabajados con las niñas y los niños en los grupos, y las inquietudes y opiniones de madres, padres de familia o tutores.
- La información es confidencial y será utilizada exclusivamente por la Mtra. Patricia con fines académicos como parte de un proyecto de investigación doctoral, asimismo estos datos permitirán mejorar la práctica y el trabajo para el bienestar de la niñez.

1. Edad:
 2. Marque con una “x”. Usted es: - Mujer - Hombre - Prefiero no contestar
 3. ¿Cuántos hijas(os) tiene?
 4. ¿Cuáles cree que son las principales problemáticas de sus hijas(os)?
 5. Para usted, ¿qué es la violencia?
 6. Para usted, ¿qué es la paz?
 7. ¿Ha podido escuchar las cápsulas que se envían en el grupo de whatsapp “Disciplina Positiva”? (marque con una “x”) - Sí - No
 8. ¿Estas cápsulas han sido útiles en la relación con sus hijas(os)? (**marque con una “x”**)
- Mucho - Más o menos - Poco - Nada
 9. ¿Qué otros temas quisiera escuchar en las cápsulas?
 10. ¿Le gustaría participar en una entrevista para una investigación sobre Cultura de Paz? (**marque con una “x”**) - Sí - No
- * En caso de responder que sí, proporcione un número de contacto:

17 Comunicación de consideraciones éticas para las niñas y los niños.

Mis compromisos con el grupo:

- ★ Respeto al grupo.
- ★ No hablar está bien.
- ★ No participar está bien.
- Se grabará sólo AUDIO.
- Privacidad de sus datos.
- Consulta antes de compartir sus dibujos.



18 Principios rectores de la LGDNNA y de la LDNNAEQ. Fuente: Elaboración propia.

Principios rectores	
Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro (LDNNAEQ)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés superior de la niñez 2. Universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad. 3. Igualdad sustantiva 4. No discriminación 5. Inclusión 6. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo 7. La participación 8. La interculturalidad 9. La corresponsabilidad de miembros de la familia, sociedad y autoridades 10. Transversalidad en la legislación de políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales 11. La autonomía progresiva 12. El principio pro-persona 13. El acceso a una vida libre de violencia 14. La accesibilidad 15. El derecho al adecuado desarrollo evolutivo de la personalidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés superior de la niñas y la adolescencia 2. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme a lo dispuesto en los artículos 1º. y 4º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los tratados internacionales; 3. La igualdad; 4. La no discriminación; 5. La inclusión; 6. El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; 7. La participación; 8. La interculturalidad; 9. La corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades; 10. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales; 11. La autonomía progresiva; 12. El principio pro persona; 13. El acceso a una vida libre de violencia; y 14. La accesibilidad.

**19 Derechos de niñas, niños y adolescentes en la LGDNNA y en la LDNNAEQ. Fuente:
Elaboración propia**

Derechos de niñas, niños y adolescentes	
Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro (LDNNAEQ)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Derecho a la vida, a la paz, a la supervivencia y al desarrollo; 2. Derecho de prioridad; 3. Derecho a la identidad; 4. Derecho a vivir en familia; 5. Derecho a la igualdad sustantiva; 6. Derecho a no ser discriminado; 7. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; 8. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal; 9. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social; 10. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad; 11. Derecho a la educación; 12. Derecho al descanso y al esparcimiento; 13. Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; 14. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información; 15. Derecho de participación; 16. Derecho de asociación y reunión; 17. Derecho a la intimidad; 18. Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso; 19. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, y 20. Derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; 2. Derecho de prioridad; 3. Derecho a la identidad; 4. Derecho a vivir en familia; 5. Derecho a la igualdad; 6. Derecho a no ser discriminado; 7. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; 8. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal; 9. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social; 10. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad; 11. Derecho a la educación; 12. Derecho al descanso y al esparcimiento; 13. Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; 14. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información; 15. Derecho de participación; 16. Derecho de asociación y reunión; 17. Derecho a la intimidad; 18. Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso; 19. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes; y 20. Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet, en términos de lo previsto en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión

20 Infografías entregadas a la directora de la escuela el 7 de octubre de 2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Información sobre infografías Talleres Cultura de Paz 2022-2023

Mtra. Patricia Westendarp Palacios
Octubre 2024
patricia.westendarp@uag.mx

- Las presentes infografías fueron realizadas con información y dibujos que las niñas y los niños hicieron durante los talleres de Cultura de Paz. Previamente, ellas y ellos dieron su consentimiento para compartirlos.
- El objetivo de estas infografías es dar a conocer sus impresiones respecto a las problemáticas que viven como niñas y niños, y sobre aspectos de sus vidas que les gustaría cambiar. Asimismo, buscan hacer visibles sus propuestas sobre acciones que podrían realizarse para que haya paz en distintos espacios de sus vidas cotidianas, como: la casa, la escuela, la colonia en donde viven y en su país.
- Atender sus voces permite comprender sus experiencias y sensibilizar a las personas adultas respecto a lo que viven y sienten las niñas y los niños hoy en día. Por lo que estas infografías pueden compartirse con personas adultas que conviven y trabajan con niñas y con niños, como pueden ser padres y madres de familia, docentes, entre otros.
- Reconocer la importancia de sus voces permite fortalecer las capacidades y la propia percepción que las niñas y los niños tienen de sí mismos y de sus posibilidades de incidir en sus entornos cotidianos de vida.



	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar la opinión de los demás. • Mantener limpia mi escuela. • Que ningún niño se pegue. • Ayudar a quien lo necesite. 		<ul style="list-style-type: none"> • Que el gobernador y el presidente estén más atentos a lo que pasa. • Eliminar el narco. • No tirar basura. • No violencia a la mujer ni a los animales.
<ul style="list-style-type: none"> • No pelearme con mis hermanos. • Ayudar en los quehaceres. • Hablar las cosas y solucionarlas. • Hacer fuerte a mi familia. <p>CASA</p>	 <p>ESCUELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Salir a jugar. • No tirar basura. • Ser amable con los demás. • Que no haya vandalismo ni acoso. <p>COLONIA</p>	 <p>PAÍS</p>

PROPUESTAS PARA QUE HAYA PAZ EN MI...

Propuestas de niñ@s de una escuela pública primaria de la ciudad de Querétaro.

infanciasyculturadepaz@gmail.com

