



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO

DOCTORADO en
Política
de los Procesos
Socioeducativos



PROGRAMA EDUCATIVO

DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

POLÍTICA, EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES

TÍTULO

CALLADITA TE VES MÁS BONITA: EL SILENCIAMIENTO DE LAS INFANCIAS Y
SUS CONSECUENCIAS POLÍTICAS

OPCIÓN DE TITULACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN POLÍTICA DE LOS
PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

P R E S E N T A

JESSICA CAUDILLO RODRÍGUEZ

ASESOR: DR. SAÚL VELASCO CRUZ

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADO DE SECIHTI

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2026



Ciudad de México, a 21 de enero de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **CAUDILLO RODRIGUEZ JESSICA** con matrícula **210928018**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**CALLADITA TE VES MÁS BONITA: EL SILENCIAMIENTO DE LAS INFANCIAS Y SUS CONSECUENCIAS POLÍTICAS**". Para obtener el Título del **DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. SAUL VELASCO CRUZ
Secretario	DRA. MONICA LOZANO MEDINA
Vocal	DRA. KARINA VAZQUEZ BERNAL
Suplente 1	DRA. KATHIA NÚÑEZ PATIÑO
Suplente 2	DRA. GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el viernes 30 de enero de 2026 a las 10:00 am
EXAMEN EN LÍNEA

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ANDRES LOZANO MEDINA
RESPONSABLE DEL DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

Cadena Original:

| | 1768 | 2026-01-21 16:42:54 | 092 | 210928018 | CAUDILLO RODRIGUEZ JESSICA | P | DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS | 4 | F | 2 | 13 | CALLADITA TE VES MÁS BONITA: EL SILENCIAMIENTO DE LAS INFANCIAS Y SUS CONSECUENCIAS POLÍTICAS | DR. SAUL VELASCO CRUZ | DRA. MONICA LOZANO MEDINA | DRA. KARINA VAZQUEZ BERNAL | DRA. KATHIA NÚÑEZ PATIÑO | DRA. GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY | 2026-01-30 | 10:00 | 1327 | 2 | 35srMCge4S | |

Firma Electrónica:

OFavmp2d10b2DFNb0NQ4bUUp+r8jvGQOzyk2ajk0IoBw2Tz0sPGiwlHxcitZUnkYbbmhy+yL9CUjDeV22gaU8KIQC8yq39kU
l0gaqUTJ8eh3b6Y/pChcsqwVQVbgNydH6MFTgE9Y54LkxyyKMEFLBWR3ICX/2xWND5dxo9cczbfSYVaIoikBqDOOC9bcbv8ge
9yVAEYsaNfGScz8332DmdtuafuVXR+K+gX6WJrib1rYUPZUhmMmQz2SQeJNcSApJH5ytwWSDFrmmFv02S9qZ6wIEBjpaJ/KwIFt
FYj6ozr8X0csVIEk8UybC2scqb5DTsSIUASyPZcyJctxFtHlqxVjuN+jxBiDaVsbsePX0xVqwwFM6wQqI9bZL8Mo7KASZCZIIAwY4yO
izMCs/Ftz4hh1N3tj6SGKT8LbuVaf4W8csQ24oRL+9i3MLzO3keK3RojImneoPhF/WPDqTAd6oLyNlhmTc97a5X0t+oJaQ9h3m
88BZwEtCcgwUNHNhThosVU8PNsCro3DE6YobASoyQBY8+gJVfesKauh6Z/QYcBVOMjUz53asvKRAAkFQqaQFy9phi89BEAHJ
/QpULeBLMZWsrAgRO+KBbeAeuQSQ9R15NEPyKdaLT/GMbhfVnwFzXcm6GDvLlWmaZjD+/RxsU/YaIAIzdHoPGOCgU=
Fecha Sello:
2026-01-21 17:14:43



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Iztapalapa C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Resumen

La presente investigación analiza las prácticas de silenciamiento que involucran a los niños y las niñas y sus repercusiones sociopolíticas desde la sociología de la infancia. El silenciamiento en la investigación se refiere a formas de participación restringida que se ejercen mediante una relación desigual. Además de representar una limitación en la comunicación verbal y la escucha, implica una restricción en el uso del espacio y de la corporeidad.

Se parte de considerar el silenciamiento como una construcción histórica y social. Además, se determina a través de un sistema de orden generacional, que posiciona la edad como una restricción para la agencia y, por lo tanto, para la capacidad de incidir en la sociedad. Lo político constituye una parte central de esta investigación, ya que los niños y las niñas son sujetos sociales que habitan, participan y transforman el espacio público. Sin embargo, su protagonismo pocas veces es reconocido o visible, porque se les concibe como sujetos en proceso o como futuros adultos.

La investigación se centra en niños y niñas estudiantes de entre 5 y 6 años. Se utilizó la metodología cualitativa, y se partió de problematizar el hecho de que los niños y las niñas se identificaron con la frase *Calladita te ves más bonita* y con su análisis y puesta en común se buscó conocer si existe una vinculación entre el silenciamiento y las infancias.

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela de educación preescolar en el Estado de México, utilizando la etnografía para conocer las experiencias, significados y formas de percibir el mundo de niños y niñas. Además, se establecieron técnicas de investigación participativas, como la observación participante y técnicas visuales como el dibujo con narrativas orales, finalmente se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con las docentes.

Los resultados indican que el silenciamiento se encuentra directamente vinculado a ejercicios de poder asimétricos y adultocéntricos, que tiene su

manifestación más extrema en el uso de la violencia. Además, el uso del espacio demuestra formas de silenciamiento que sobrepasan las expresiones verbales y se traslada hacia el uso del espacio público.

También se hallaron expresiones de agencia en actos cotidianos de los niños y las niñas, por ejemplo, la reappropriación del espacio y expresiones de inconformidad.

Se concluye entonces que el orden generacional forma parte del sistema clasificatorio, en el cual la edad es un criterio que limita la visibilidad de los niños y las niñas, permitiendo, a su vez, el desarrollo del adultocentrismo. Además, este último se entromete incluso en los espacios físicos de las infancias.

El silenciamiento, por lo tanto, se convierte en un tema político, debido a la relación de poder desigual entre dos grupos etarios; por un lado, los adultos y, por el otro, la niñez. Lo político continúa siendo un asunto casi exclusivo de los adultos. Esta facultad ha sido confiscada tanto para los ciudadanos jurídicamente reconocidos como, mucho más, para los niños y las niñas.

La niñez es un estado germinal, el gusano del hombre que, como cruel paradoja, sólo puede ser mariposa durante el poco tiempo que le queda de infancia. Pero, al mismo tiempo, es el humano ya desarrollado –es decir, ya hecho, ya adaptado quien se arrastra como gusano, aceptando más o menos dócilmente las reglas mecánicas y mortuorias de los tejidos sociales consolidados. Pero: ¿qué podría llegar a ser ese niño, esa niña que ahora juega, calla, piensa, imagina, dibuja, trabaja, recibe golpes, consume, mira televisión, se instala siglos frente al computador, tiene hambre, está enfermo, escucha gritar a los adultos en torno, se aburre, no quiere permanecer, se mueve, es mirado, es objeto de conocimiento, es desconocido? ¿Y quién podría ser ese niño, así en general, cuando luego comenzamos a mirar su suelo, su casa, su entorno, sus cosas, su barrio, su sexo? Cuando decimos algo de ese niño, el niño ya no está. Es lo inaprensible y por ello sólo podemos mencionar la estela de su rastro en nosotros. Una suerte de cometa fugaz cuya luminosidad se ha perdido en el umbral mismo del discurso sucesivo.

Skliar, C.

Agradecimientos

Para Artuk, el motor de mi vida y mi fuerza. Gracias por tu sonrisa y tu mirada que me acompañan siempre en los momentos que más los necesito. Gracias por enseñarme a ser más fuerte y valiente. Te amo.

Lulú y Toño, porque siempre han creído en mí y fueron parte fundamental para que yo siguiera este camino que tanto soñé. Gracias por su paciencia, amor incondicional y por brindarme siempre sus manos.

Marco, quien toda mi vida ha sido mi ejemplo, gracias por estar siempre a mi lado, por abrazarme y darme fuerza.

Rafa, porque no soltaste mi mano y me diste al ser más lindo que mis ojos han visto.

Dr. Saúl Velasco Cruz, por confiar y por su cálido acompañamiento siempre, por ayudarme a entender el silencio y por darme la confianza que tanto necesitaba.

A mis lectores: la Dra. Karina Vázquez Bernal, que desde el comienzo me acompañó y estuvo siempre atenta a reflexionar sobre las infancias, gracias por la confianza y por todos los aportes que fueron una luz y guía en todo el proceso. Dra. Mónica Lozano Medina, por sus valiosas observaciones que me ayudaron a mejorar. Dra. Kathia Núñez Prado, que desde el inicio compartió sus conocimientos sobre las infancias, y aceptó mi invitación tan amablemente. Dra. Gabriela Czarny, que se sumó con sus certeras observaciones.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a la SECIHTI por las facilidades prestadas en todo momento.

<i>Contenido</i>	<i>Página</i>
Introducción	1
Objetivos de la tesis.....	1
Motivaciones para la investigación	4
Estructura de la tesis doctoral.....	6
 CAPÍTULO 1. <i>Calladita te ves más bonita: un recorrido histórico social por el silenciamiento</i>	8
1.1 <i>¿Niños y niñas, niñez, niñeces, infancia o infancias?</i>	9
1.2 <i>El hecho</i>	12
1.2.1 <i>¿Por qué investigar el silenciamiento como forma de participación restringida de las infancias?</i>	18
1.3 <i>El silenciamiento en una escuela preescolar del Estado de México..</i>	21
1.3.1 <i>Propuesta metodológica para encarar los silenciamientos</i>	23
1.3.2 <i>Investigar de la mano de los protagonistas</i>	27
1.4 <i>Los niños y las niñas, testigos silentes de la historia</i>	32
1.4.1 <i>La infancia a partir del siglo xx</i>	35
1.4.2 <i>La escuela como espacio propio de las infancias</i>	40
1.5 <i>La construcción de la infancia desde la perspectiva social</i>	45
1.5.1 <i>La sociología de la infancia en la investigación con niños y niñas</i>	48
1.5.2 <i>Enfoques desde la sociología de la infancia: estructural, constructivista y relacional</i>	51
1.5.3 <i>El enfoque relacional</i>	54
1.5.4 <i>El orden generacional como forma de organización social</i>	58
1.5.5 <i>El adultocentrismo en el enfoque relacional y la escuela</i>	61
1.5.6 <i>Agencia y protagonismo</i>	66
1.6 <i>La inspiración</i>	70
<i>Conclusiones</i>	75
 CAPÍTULO 2. El abordaje metodológico: la investigación en el jardín de niños	77
2.1 <i>La metodología</i>	77
2.1.1 <i>Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación</i>	79
2.1.2 <i>Unidades de análisis de la información</i>	81
2.1.3 <i>Técnicas para la recolección de datos, herramientas y temporalidad</i>	82
2.1.4 <i>Población protagonista</i>	90
2.2 <i>La dinámica en la investigación de campo</i>	95
<i>Conclusiones</i>	97
 CAPÍTULO 3. Análisis del silenciamiento de la primera infancia en una escuela del Estado de México	98
3.1. <i>El reencuentro con el campo de investigación</i>	100
3.2 <i>Características sociales de las infancias: “Ya no son bebés que la</i>	

<i>maestra tenga que tomarlos de la manita”</i>	105
3.2.1 Silencio e infancias: “Mi papá me dice que guarde silencio para verme bonita”	110
3.2.2 Silencio y género: “Los niños no bailan ballet”	113
3.3 <i>La participación: “Los niños no pueden participar porque los matan”...</i>	116
3.3.1 Los discursos en torno a la edad : “Él ya se va a la primaria, ya es otro nivel”	119
3.3.2 Cuerpo y silencio: “Los niños tienen que estar siempre en movimiento”	120
3.4 <i>Sistemas de poder que restringen la participación: “No pudimos salir, ni pudimos sacar a los niños porque en la puerta principal de la escuela hay comercios”</i>	122
3.4.1 Relaciones asimétricas de poder: “Cuando estaba pequeño, su papá lo tenía amarrado desde que amanecía hasta que anochece”	131
3.4.2 Protagonismo: “No se puede silenciar a los niños y niñas, además tenemos derecho a hablar y a participar con la maestra”	137
3.4.3 Espacios de encuentro generacional infancias-adultos: “Los niños y las niñas son prioridad”	141
<i>Conclusiones</i>	146
 CAPÍTULO 4. Análisis político del silenciamiento en las infancias....	150
4.1 <i>La confiscación de lo político</i>	152
4.2 <i>Una doble invisibilidad entre lo político y la política</i>	154
4.2.1 Adultocentrismo y la facultad de lo político	157
4.3 <i>La ciudadanía confiscada en la niñez</i>	158
4.4 <i>Los niños y niñas sujetos políticos, ¿es posible?</i>	163
<i>Reflexiones finales</i>	168
 CONCLUSIONES	170
Cómo se entendió el silenciamiento en la investigación	170
La construcción histórica y social de las infancias	174
La influencia del orden generacional	175
Del adultocentrismo a la agencia infantil	177
El silenciamiento y sus implicaciones políticas para los niños y las niñas ..	179
Futuras líneas de investigación	185
 BIBLIOGRAFÍA	187

Índice de imágenes

	Página
Imagen	
Imagen 1. Fotografías del bloque 1: silenciamiento del espacio.....	86
Imagen 2. Fotografías del bloque 2: silenciamiento del cuerpo o del movimiento.....	87
Imagen 3. Fotografía del bloque 3: silenciamiento como forma de participación restringida con énfasis en la violencia.....	87
Imagen 4. Ilustraciones de la actividad “juego de roles”.....	87
Imagen 5. Captura de pantalla de videos presentados en la actividad 3 “cine debate”.....	88
 Imagen 6. Vista exterior de la escuela previo al festejo del día de muertos.....	 102
Imagen 7. Comercios fuera de la entrada principal de la escuela.....	103
Imagen 8. Croquis interno de la escuela.....	103
Imagen 9. Podemos observar que mientras la maestra propone una serie de contenidos y aprendizajes, Susana al no tener los materiales solicitados decide realizar un autorretrato en el pizarrón.....	109
Imagen 10. Faruk dibujó a su peluche y menciona que calladito se ve más bonito.....	110
Imagen 11. Paola decidió realizar un dibujo que represente la frase <i>Calladita te ves más bonita</i> , y agrega: ¡Mi mamá me dijo que me veo más bonita calladita!.....	113
Imagen 12. Para Sebastián los niños y las niñas tienen derecho a hablar y a participar con su maestra, además no los pueden silenciar ...	114
Imagen 13. Erick decidió representar mediante su dibujo a un niño que si habla lo matan.....	116
Imagen 14. Anne decide dibujar a su maestra, y comenta que es gritona.....	117
Imagen 15. Ángel representa a los niños que aun con cubrebocas, no están silenciados.....	118
Imagen 16. Comercios que rodean la escuela.....	126
Imagen 17. Fotografías de alumnos de los espacios que no les gustan de la escuela.....	127
Imagen 18. Fotografías tomadas por niños y niñas de los espacios que más les gustan de la escuela.....	128
Imagen 19. Jorge dibuja la escuela que le gustaría, con puertas abiertas, más juegos y una puerta de arcoíris.....	129
Imagen 20. Valeria indica que le gustaría que en las banquetas tuvieran columpios	129
Imagen 21. A Valeria le gustaría que las banquetas hubiera columpios.....	130
Imagen 22. Al fondo de la imagen se puede observar a Erick de pie	

frente a la pared, quien está buscando letras para formar palabras. La maestra lo colocó en ese lugar como consecuencia por platicar con sus compañeros.....	131
Imagen 23. Vicente describe que su mamá le pega con una chancla. En los ojos de la persona más pequeña se alcanzan a observar unas líneas, mismas que representa unas lágrimas...	134
Imagen 24. En los cumpleaños de las docentes, los niños y las niñas las felicitan y les cantan <i>Las mañanitas</i>	145

Índice de cuadros

Cuadro	Página
Cuadro 1. Descripción de las unidades de análisis.....	82
Cuadro 2. Descripción de los participantes en las técnicas visuales.....	94
Cuadro 3. Descripción de las docentes de tercer año.....	94

Introducción

La presente tesis doctoral tiene como objetivo analizar las prácticas de silenciamiento que involucra a los niños y las niñas de la primera infancia y sus repercusiones sociopolíticas desde la sociología de la infancia.

El silenciamiento no se entiende como ausencia de ruido, tampoco como necesidad de silencio en el acto comunicativo, ya que la propia escucha requiere silencio para comprender el mensaje que se quiere transmitir.

El diálogo está constituido por la palabra y por momentos de silencio. Expresarse representa el contacto con el mundo social. El habla y el silencio están conectados y forman parte de la existencia y la convivencia humanas (Liebel, 2019).

Otra consideración es que, en esta investigación, se reconoce la necesidad del silencio como una relación intrínseca entre el individuo y su proceso cognitivo; es decir, el guardar silencio no siempre representa una relación de asimetría impuesta por el otro, sino que también puede ser una estrategia cognitiva de concentración y autoescucha.

Lo que sí se considera al utilizar el término silenciamiento son las formas de participación restringida que se ejercen mediante una relación desigual. Además de representar una limitación en la comunicación verbal y la escucha, implica una restricción en el uso del espacio y de la corporeidad.

Objetivos de la tesis

La investigación surge de una serie de cuestionamientos sobre el silenciamiento en la primera infancia, y se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones sociopolíticas que posibilitan el silenciamiento en forma de participación restringida de los niños y las niñas en la primera infancia, tanto dentro como fuera de la escuela?

Un primer acercamiento a posibles respuestas se deriva en la hipótesis que guía este trabajo, la cual sostiene que el silenciamiento en la primera infancia se ha construido histórica y socialmente. Además, se determina a través de un sistema de orden generacional, que posiciona la edad como una restricción para su agencia y, por lo tanto, para su capacidad de incidir en la sociedad.

Aunque la investigación se centra en el orden generacional como el núcleo del silenciamiento infantil, no se descarta que este fenómeno se relacione también con otros sistemas, como el capitalismo, racismo y patriarcado, los cuales impactan en la vida de los niños y las niñas y restringen su participación social. Sin embargo, el objetivo principal de este trabajo es enfocarse en la edad como una de las principales limitantes para un diálogo generacional y cómo lo anterior vulnera los derechos de expresión y escucha de las infancias.

Para el desarrollo de la investigación, se establecieron tres objetivos específicos. El primero busca indagar cómo las construcciones sociales e históricas en torno a las infancias se relacionan con el silenciamiento.

La infancia es permanente en la estructura social, aunque los individuos que transitan por ella se muevan a otra etapa de la vida, aparecen nuevos miembros que constituyen esta categoría (Gaitán, 2006). Además, se le atribuyen ciertas representaciones sociales (Casas, 2006) proyectadas en las prácticas cotidianas.

Entonces, el silenciamiento se ha constituido como una práctica disciplinaria atribuida y deseable para niños y niñas, y con el paso de los años estas atribuciones se han ido moldeando y, por lo tanto, también sus repercusiones sociales.

El segundo objetivo pretende *examinar cómo el orden generacional influye en las prácticas cotidianas de participación en la primera infancia*.

El orden generacional reproduce una determinada posición social que depende de la edad. Implica también una relación desigual entre la adultez y la niñez, posicionando a las infancias en una evidente desventaja (Gaitán, 2006).

Por lo tanto, la edad se convierte en un criterio de acceso a la vida política de las sociedades, pero también como una justificación de las relaciones asimétricas entre distintos sectores de la población.

El tercer y último objetivo específico de esta investigación consiste en reconocer los sistemas de poder que restringen la participación de las infancias y su capacidad de agencia.

Este análisis parte del concepto de adultocentrismo, entendido como un sistema que posiciona la edad como una condición que minimiza a los sujetos (Duarte, 2012) y que también justifica conductas adultistas, las cuales se vinculan con formas de discriminación basadas en la edad (Liebel, 2015).

No obstante, los niños y las niñas están inmersos en relaciones de poder y su participación está en una posición desigual frente a otros grupos etarios, lo cual impacta de forma negativa en su vida cotidiana. La expresión máxima de la asimetría de poder es la violencia y la anulación del protagonismo.

Lo político constituye una parte central de esta investigación, ya que los la población infantil son sujetos sociales que habitan, participan y transforman el espacio público. Sin embargo, su protagonismo pocas veces es reconocido o visible, porque se les concibe como sujetos en proceso o como futuros adultos. Además, lo político se relaciona directamente con las formas de participación. Cuando las infancias no son consideradas interlocutores válidos o preparados para la vida social, se desencadena que sus necesidades, inquietudes, propuestas y problemas que viven día a día no sean tomados en cuenta.

En el espacio social se visibilizan relaciones entre diversos grupos etarios, las cuales no siempre son armoniosas e implican una distribución desigual de los bienes materiales e inmateriales, como la capacidad de intervenir en los asuntos públicos. Por su construcción histórica-social, los niños y las niñas han ocupado una posición de desventaja respecto a los adultos. Es ahí donde el silenciamiento se convierte en una forma de legitimación de prácticas sociales restrictivas.

Las infancias tienden a ser invisibilizadas en lo político, porque sus voces no son reconocidas y, por lo tanto, se descarta su participación por diversos motivos, entre los que destacan razones cognitivas y sociales. El silencio también se manifiesta en los discursos que otorgan menor valor a lo que puedan aportar (Wall, 2024). Es ahí donde radica la importancia de retomar lo político como parte fundamental de la investigación con infancias.

Los tres objetivos específicos se han construido de la mano de la sociología de la infancia como guía teórica, que ofrece las bases necesarias para tratar de entender el silenciamiento en la población infantil, su papel protagónico mediante su capacidad de agencia y, finalmente, para la comprensión de las repercusiones políticas.

Motivaciones para la investigación

La tesis surge precisamente a partir de la negación del derecho a la expresión y participación desde edades tempranas. El hecho detonador fue la frase *Calladita te ves más bonita*, expresadas por niños y niñas de la primera infancia en un preescolar de la Ciudad de México. Incluso, esta investigación representa un intento por hacer escuchar mi propia voz, por visibilizar cómo el silenciamiento desde la niñez tiene repercusiones no solo en ella, sino a lo largo de toda la vida. El callar es reconocido como un atributo positivo en las infancias, y constituye el punto de partida para el análisis del silenciamiento, identificándolo como formas de participación restringida.

La misma raíz etimológica del término *infancia*, según la Real Academia Española (RAE), proviene del latín *infans*, que se refiere a la incapacidad de hablar. En el caso de la primera infancia, el lenguaje verbal se encuentra en pleno desarrollo, o incluso aún no existe. Pero existen formas de comunicación no verbal, como son los gestos, llantos, risas, entre otras expresiones corporales, que indican formas de comunicación que van más allá de las palabras.

Si bien, la investigación toma como punto de partida el espacio escolar se reconoce que el silenciamiento no nada más ocurre en la escuela, sino que también está presente en el hogar, los parques y en otros lugares donde se desarrollan las infancias. Politizar el silencio implica la búsqueda de los mecanismos que hacen posible una relación desigual que vulnera los derechos de las infancias y minimiza su participación en los asuntos que les afectan.

El silencio me motiva a escribir porque la relación desigual entre personas adultas e infancias tiene como consecuencia directa la naturalización de la violencia contra niñas y niños y además una limitada posibilidad de denuncia.

La situación que viven las infancias se confirma con los datos recogidos en diversas encuestas: la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM),¹ retomando datos de la Secretaría de Salud, indica que en 2023 se atendieron en hospitales de México 20 585 casos de violencia familiar en personas de 1 a 17 años, y el 87.9% de los casos eran mujeres. Asimismo, el Estado de México está entre los tres estados con mayor número de casos reportados.

Existen condiciones estructurales² que afectan directamente la vida de los niños y las niñas: pobreza, carencia de alimentación nutritiva, poco acceso a los servicios de salud, rezago educativo, explotación infantil, feminicidios, migración y reclutamiento de niños y niñas por parte de grupos delictivos. Muchas de estas problemáticas suelen pasar desapercibidas por la dependencia de los adultos.

¹ <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/06/26/violencia-familiar-contr-la-ninez-en-mexico-2010-2023/>

² La REDIM reporta que en México durante el 2022, de la población de 0 a 17 años, el 45.8% vivía en situación de pobreza; el 9.9% en pobreza extrema; el 21.2% carecía de alimentación nutritiva y de calidad; el 42.3% no recibía servicios de salud y el 13.1% no contaba con calidad y espacios de vivienda. Además, de la población de 3 a 17 años, el 11.6% presentaba rezago educativo y el 13.1% de 5 a 17 años vivía en condición de trabajo infantil.

En 2023, en hospitales de México se atendió a 9,802 personas de 1 a 17 años por violencia sexual, el 92.3% de estos casos correspondía a mujeres. Durante 2024, se reportaron 10,356 casos de desapariciones de niños y adolescentes, de los cuales 2,391 seguían sin ser localizados. De enero a marzo de 2025, de la población de 0 a 17 años, ocurrieron 18 feminicidios y 570 homicidios (123 mujeres y 447 hombres). <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2025/04/28/dia-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-mexico-datos-sobre-la-situacion-sus-derechos-abril-2025/>

Por lo tanto, estudiar el silenciamiento en las infancias implica revelar los mecanismos que impiden el diálogo entre generaciones, y que permiten que la vulneración de sus derechos sea una realidad poco cuestionada, incluso desde la perspectiva de quienes la viven.

Estructura de la tesis doctoral

La investigación se estructura en cuatro capítulos. El primero aborda la construcción histórica y social del silenciamiento en las infancias.

Como primer punto, se aclara la utilización de los términos referidos a los protagonistas de la investigación y se explican las diferencias entre niños y niñas, niñez, infancia, infancias y otros términos utilizados en el estudio.

A continuación, se expone el hecho detonador, así como los aspectos metodológicos en cuanto a la contextualización, los objetivos y la metodología. Posteriormente, se realiza un recorrido por la construcción histórica del silenciamiento desde el siglo xx, haciendo énfasis en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. El capítulo explora la construcción social del silenciamiento desde la sociología de la infancia y los enfoque que la componen.

Como último punto, se presenta el estado de la cuestión, que aborda los temas de silenciamiento, participación y construcción política de niños y niñas. El apartado lleva por título “La inspiración”, porque recoge trabajos que permitieron destacar los temas actuales de investigaciones y que sirven como referencia.

En el capítulo 2 se centra en el diseño de la investigación, que se sitúa en un jardín de niños del Estado de México. Su objetivo es analizar las prácticas de silenciamiento que enfrentan los niños y las niñas, y sus repercusiones sociopolíticas.

De los objetivos específicos se desprenden ejes de análisis: construcción social e histórica de las infancias, el orden generacional como sistema de clasificación social y la capacidad de agencia y protagonismo de niños y niñas. En el capítulo

se esboza el proceso de investigación de campo con sus técnicas, participantes y temporalidad.

El capítulo 3 está dedicado al análisis de la información recopilada en el trabajo de campo. Como primer punto, se presenta el encuentro y reencuentro con el campo. Aunque este espacio era doblemente conocido; por un lado, por ser habitante del municipio donde se realizó la investigación y, por otro, por contar con más de diez años de experiencia en educación preescolar. Esa experiencia, ahora como investigadora, ha transformado mi forma de observar, escuchar y comprender a las infancias.

El análisis se desarrolló conforme a los tres objetivos específicos de la investigación, es decir: la construcción social de la infancia como categoría permanente en la estructura social; la edad como criterio de clasificación y, finalmente, los sistemas de poder que restringen la participación de los niños y las niñas y su protagonismo.

En el capítulo 4 se realiza un análisis político del silenciamiento en la primera infancia, partiendo de una confiscación de lo político, de la condición de doble invisibilidad de lo político y de la política para las infancias. Se aborda el adultocentrismo como forma de restricción de lo político y la situación de la ciudadanía. Este capítulo culmina con una propuesta que posiciona a los niños y las niñas como sujetos políticos, capaces de expresarse.

Para concluir la tesis se presentan los hallazgos más relevantes, así como una reflexión de las líneas de investigación para estudios posteriores.

CAPÍTULO I

Calladita te ves más bonita: un recorrido histórico social por el silenciamiento

Calladita te ves más bonita es una frase empleada comúnmente por la mayoría de los adultos hacia la población infantil. Dicha frase refiere que antes de emitir cualquier expresión o comentario es mejor guardar silencio u omitir lo que está por decirse. El hecho de callar se valora como algo positivo porque subjetivamente guardar silencio es un valor moral, es considerado algo bueno.

Esta investigación parte de mi propia experiencia como docente en un jardín de niños. El hecho detonador se observó en sujetos de la primera infancia que asiste a la educación preescolar.

Durante la jornada escolar se realizó la lectura del libro “Nosotras/Nosotros” en el cual se reflexionó sobre lo que significa ser mujer y hombre, así como de las convenciones sociales al respecto. La actividad consiste en la lectura y su posterior debate. Resultado de ello se cuestionó si alguna vez les habían dicho que calladitos se ven bonitos. La identificación con la frase fue un común en los alumnos cuestionados, además la referían como algo cotidiano y familiar.

Lo anterior despertó mi interés por saber por qué el hecho de callar es parte de la subjetividad de niños y niñas desde temprana edad, y además se ve como algo positivo.

La investigación se distancia del silencio como una ausencia de ruido, esto se entiende como una forma de restricción de la palabra, de la corporalidad y del espacio que ocupan los niños y las niñas.

La propuesta se fundamentó en la metodología cualitativa, que parte de un hecho detonador y a través de su análisis y puesta en común dentro de la investigación buscamos conocer si existe una vinculación entre el silenciamiento y las infancias.

Lo anterior permitió investigar desde el campo donde se realizan las interacciones cotidianas, es decir, la escuela, escenario donde se pudo conocer de los protagonistas cómo se evidencia el silenciamiento.

Para continuar con el apartado y la problematización se realizó un recorrido histórico de las infancias a partir del siglo xx, en especial a raíz de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la cual se preocupa por la protección de las condiciones en la vida de los niños y las niñas. Asimismo, destaca la contradicción que existe entre las condiciones actuales de las infancias y lo estipulado en la CDN, en especial en el derecho a la expresión y la escucha.

En este recorrido histórico no podía pasar inadvertido el papel fundamental de la escuela como institución, que contribuye a la socialización de las niñas y los niños. Si bien, el silenciamiento de las infancias ocurre en múltiples espacios, el hecho detonador se desarrolló precisamente en una escuela de educación preescolar.

A continuación, se presenta un primer acercamiento a la construcción de la infancia desde la perspectiva social, destacando el análisis de la sociología de la infancia. Al término del capítulo se presenta el estado de la cuestión que aborda las investigaciones relacionadas con el tema del silencio, la participación y cómo se aprecia esta temática desde el ámbito político.

1.1 ¿Niños y niñas, niñez, niñeces, infancia o infancias?

El estudio de los niños y las niñas como grupo social implica un debate conceptual sobre los diversos términos que los identifican. Por lo tanto, para este trabajo fue necesario precisar los términos conceptuales utilizados, así como algunos de los debates que de ahí se derivaron.³

³ La distinción entre infancia, niños y niñas es más que una cuestión terminológica, pues obedece a una razón conceptual. Los conceptos son los significados de los términos e implica una interpretación de la realidad fundamentada en distintas concepciones del mundo, apuntan a diversos fenómenos e indudablemente tienen diferentes implicaciones, tanto para la investigación como para las prácticas sociales (Gaitán, 2006, pp. 17-18).

En la investigación fue preciso distinguir los términos “niños”, “niñez” e “infancia”. En el caso del término “niños”, desde la sociología de la infancia Gaitán (2006) menciona que cuando “hablamos de *niño* estamos hablando de un ser individual que se define por su naturaleza tanto física como psíquicamente; si hablamos de *niños* nos estamos refiriendo a un grupo de seres humanos que comparten unas ciertas características” (pp. 17-18). Sin embargo, mi postura discursiva atiende la inclusión de niños y niñas, entendiéndolos como el grupo de sujetos que comparten ciertas características etarias, cognitivas y sociales.

En tanto, niñez también es un término que se utilizará para comprender el espectro de niños y niñas que comparten un grupo; en este sentido, Pavez (2012) menciona que tanto la palabra “infancia” como “niñez” sugieren el periodo vital que transcurre durante los primeros años de la vida humana (p. 82). La investigación se centra en sujetos de la primera infancia, por lo que cuando hablo de niños y niñas me refiero a quienes se encuentran en edad preescolar.

Desde la sociología de la infancia, los niños y las niñas pertenecen a una categoría social determinada por el término infancia, misma que representa parte de la estructura estable de la sociedad, a pesar de que sus miembros se renuevan constantemente.

Además, interpretar la infancia como una categoría social permite visualizar las formas en que los miembros actúan en la estructura social.

La concepción de infancia como categoría social abre el paso a la acepción, abstracta de este término, abstracción que representa el continente, no el contenido del campo infancia (tal como cuando se habla de vejez se hace referencia a una cualidad o condición común a un conjunto de personas). En este sentido, la infancia puede quedar definida, según Frønes (1994) como “el periodo de la vida durante el cual un humano es tratado como un niño, y las características culturales, sociales y económicas de este período”. (Gaitán, 2006, p. 21)

La infancia se entiende como el espacio socialmente compartido, en el cual sus miembros experimentan condiciones sociales, culturales, políticas determinadas por su edad.

Ya que la investigación se inclina por la interpretación sociológica,⁴ es preciso observar a la niñez más allá de un espacio individual y pensarlo como una colectividad, en la cual sus integrantes comparten un grupo social, y el lugar que se habita corresponde a la infancia (Gaitán, 2006).

Por lo anterior, no se utiliza el término infancia en singular, dado que sus integrantes están inmersos en múltiples contextos e influenciados por diversas condiciones sociales, políticas y culturales, por lo que considero pertinente emplear el término infancia en plural: infancias. Al respecto, coincido con Liebel (2019) en cuanto a que “no hay solo *una* infancia, pero siempre *diferentes* infancias, ya sea en vista de la historia, ya sea con vistas a las biografías individuales, o con vistas a diferentes sociedades y culturas” (p. 17). No obstante, para Gaitán (2006) “el término infancias se refiere a la intersección de sistemas culturales y sociales, así como contextos físicos, naturales o artificiales” (p. 21).

Asimismo, retomaremos la palabra *niñeces* misma que intenta superar las limitaciones subjetivas que el término infancias puede significar para la niñez, debido a que se relaciona con la falta de habla, con el paternalismo que limita la participación protagónica de niñas y niños. Por lo tanto, se retoma el término *niñeces* para indicar el conjunto de sujetos que comparten un cierto rango etario, y además

da cuenta de la diversidad de formas de ser niña y de ser niño, atendiendo a sus condiciones de edad, clase, género, etnia, diversidad de identidades y orientaciones sexo-genéricas, entre otras. Igualmente, hablamos de las distintas experiencias que las niñas y los niños tienen con el mundo adulto y de sus posibilidades para negociar la posición de sujeto que les es asignada en tanto niños. Por otra parte, el término *niñeces* constituye un neologismo (Morales, 2022) que nos posiciona en el contexto latinoamericano. (Westendarp, 2023, p. 218)

⁴ La infancia, como unidad de análisis, continúa siendo un objeto de difícil investigación en la sociología, ya que generalmente su estudio ha formado parte de las investigaciones en torno a la familia –como institución social– o la educación –como instrumento de reproducción del orden social a través de la dominación de las nuevas generaciones (Pavez, 2012, p. 83).

El término niñeces es de reciente incorporación al discurso académico; es importante resaltar que representa una nueva forma de abordar la conceptualización de niños y niñas, sin que por ello signifique invisibilizar, menospreciar o invalidar su papel protagónico en la sociedad.

1.2 El hecho

Esta investigación nace de mi experiencia como docente en el nivel preescolar. Durante los diez años de experiencia al frente de diversos grupos de preescolar he vivido y compartido con los niños y las niñas experiencias en el acontecer cotidiano dentro y fuera de la escuela. Uno de los momentos que detonó esta investigación, el cual describiré a continuación, sucedió durante la lectura de un cuento sobre los derechos de las mujeres y los hombres.

Era un día como cualquier otro en el jardín de niños Fausto López. Digo como cualquier otro, no solo en referencia a las cotidianas prácticas y hábitos que se desarrollan dentro de la escuela, sino también por el acontecer que a continuación se describe. La narración no representa un hecho aislado, quizá sea conveniente tratarla como un ejemplo de las múltiples veces que sucede.

Me encontraba leyendo a niñas y niños un cuento que explicaba lo que podían hacer o no hacer las mujeres y los hombres, con la finalidad de indagar sobre los sentimientos de los alumnos hacia las convenciones sociales de participación en las infancias. Durante la lectura llegué al fragmento en el que se menciona que “las mujeres se ven más bonitas calladitas”, la frase hacía referencia a que es mejor callar antes de decir algo malo o equivocado.

Al finalizar la lectura pregunté a los alumnos: “¿A ustedes les han dicho que calladitos se ven más bonitos?” De inmediato se escucharon varias voces que decían al unísono: “¡Sí!” Celeste levantó la mano y comenzó a platicar que ella consideraba que calladita se veía más bonita, porque debía estar tranquila y concentrada. De pronto se escuchó la voz de Jorge, quien agregó a la conversación que a él también le han dicho que calladito se ve más bonito.

Al reflexionar sobre la situación anterior permite entender que el hecho de callar es una forma de restricción de la palabra, que se naturaliza e interioriza desde temprana edad. Sin embargo, esta investigación se distancia de este hecho de callar, que se enfoca solo a la palabra, y en adelante lo llamaremos silenciamiento.

Para la Real Academia Española (RAE), el silenciamiento es la acción y el efecto de silenciar, es decir, algo que se lleva a cabo en la práctica; es una acción ejercida y un efecto producido por el acto de silenciar. Significa callar u omitir algo sobre algo o alguien, así como hacer callar a alguien o algo.⁵

Al hablar del silenciamiento no me refiero al acto comunicativo en sí. Es decir, cuando los sujetos establecen comunicación se puede notar el silencio, el cual es necesario para llevar a cabo dicha comunicación. Un interlocutor escucha mientras el otro habla, por lo tanto, debe guardarse silencio para realizar el acto de la escucha. De acuerdo con Motta (2016), “la escucha requiere del silencio y el silencio requiere ser escuchado para ser comprendido” (p. 176). El autor propone incluso una “pedagogía del silencio”, que se refiere a la introyección que los seres humanos utilizan como un encuentro consigo mismo.

A su vez, Liebel (2019)⁶ piensa que existe una estrecha conexión entre hablar y el silencio, que constituyen una parte fundamental de la misma existencia de la humanidad y de la convivencia. El silencio tiene diversos significados que van de la mano del contexto en el que se desarrollan.

El silencio puede entenderse desde una perspectiva positiva como una cualidad, o desde una perspectiva negativa como un defecto o algo indeseable. Otros posibles significados se basan, por ejemplo, en actos de silencio; características asociadas al silencio, como: insonoridad, secreto, desprecio, insociabilidad, ignorancia, ataque, duelo, tribunal, revelación o impotencia. Incluso otras formas de silencio pueden presentarse en las prácticas religiosas.⁷

⁵ Dentro de la biología se ha desarrollado el silenciamiento genético que expresa la modificación genética de ciertos genes asociados a enfermedades. Silenciar implica bloquear genes que pudieran representar un ataque al organismo, por lo que se retienen los efectos que se pudieran desencadenar y, por lo tanto, bloquea mensajes genéticos, por lo que se detiene el avance de ciertas enfermedades.

⁶ En su libro *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*, en el apartado “Los niños y su elocuente silencio. Sobre la búsqueda de las voces de los niños en la investigación y las políticas de la infancia”, Liebel desarrolla una caracterización del silencio que tiene estrecha relación con la forma en la que se concibe el silenciamiento en la presente investigación.

⁷ El silencio también puede tener un significado religioso o puede estar motivado religiosamente. Así se alimenta tanto de la reverencia por Dios, cuya grandeza e indecible naturaleza puede silenciar modestamente a los creyentes, como de la perspicacia de que el lenguaje puede distraer

Por otro lado, el silencio representa también guardarse; esto es, protegerse ante una posible amenaza. Así como en las células de las plantas el silenciamiento es un mecanismo de defensa, en la sociedad representa un mecanismo de lucha y defensa.

En esta investigación no se hace referencia a la relación intrínseca del acto contemplativo o de concentración que requiere el silencio o escucha interior de los sujetos; el silencio es necesario para la comunicación y para la actividad cognitiva de los individuos. Por lo tanto, su existencia es necesaria en ciertos momentos.

Los niños y las niñas se expresan, ríen, emiten sonidos, se mueven, muestran sus necesidades dentro y fuera de la escuela, y tanto en esta como en el hogar y la comunidad existen momentos y espacios destinados a su participación.

Además, existe una expresión limitada o restringida no solo en la participación mediante el diálogo, sino que se extiende al uso de los espacios y su participación social y política. Incluso en la práctica, sus voces son silenciadas, suprimidas, ignoradas, y muchas veces también omitidas o desestimadas (Brito, 2024). El silenciamiento es la restricción de la participación de los niños y las niñas que incluye formas de expresión, ideas, necesidades y una minimización de su papel protagónico en todos los asuntos que les afectan.

La frase *Calladita te ves más bonita* no solo representa un hecho aislado, sino que tiene una carga simbólica que se ha construido socialmente en cuanto a la participación y expresión desde edades tempranas. Si bien la frase tuvo relevancia al relacionarla con la familia, en el caso específico de la escuela el silenciamiento también es parte de la vida cotidiana. Esta frase, reconocida por los alumnos, permite rescatar diversas cuestiones sobre un hecho relevante en un primer

de lo esencial. Además, toda expresión verbal sirve, entre otras cosas, para que el orador se represente a sí mismo. En este contexto, hablar puede entenderse como parte de la vanidad personal que debe evitarse desde el punto de vista de una persona piadosa. Además de las formas occidentales cristianas de silencio, como las Órdenes de Silencio (por ejemplo, los trapenses) y las promesas de silencio, las religiones asiáticas como el budismo también conocen fases más largas de silencio, por ejemplo, en la meditación, como el camino hacia la salvación y la unión con el Nirvana. Además del silencio sobre Dios, la historia de las ideas incluye también el problema del silencio de Dios, que plantea serias interrogantes ante grandes catástrofes como el Holocausto (Liebel, 2019, p. 121).

momento por el nivel educativo de preescolar, en el cual se encuentran los niños y las niñas que fueron los sujetos de estudio de esta investigación. Es interesante observar que, desde pequeños, pueden sentirse identificados con situaciones tan comunes como el hecho de callar para verse bonitos, callar para no molestar, para no transgredir y no alterar situaciones que les “corresponden” por ser niños y niñas.

También indica una subjetividad interiorizada de frases que restringen el ejercicio de la expresión desde la primera infancia. Se valora el silencio como algo positivo, tal como el enunciado de verse bonito, ser agradable, ser buena persona, ser buenos niños y buenas niñas.

Esta frase *Calladita te ves más bonita* no es actual, es decir, desde generaciones atrás se ha vinculado e identificado con enunciados utilizados a lo largo de los años para minimizar la capacidad de participación.

Pareciera que el hecho de callar corresponde a una característica propia de la niñez. Las infancias se desenvuelven en una sociedad donde existe una restricción de plena participación, y el silencio se va subjetivando dentro de la vida cotidiana desde edades tempranas. Guardar silencio evidencia el buen desarrollo social y la adquisición pertinente de las normas sociales. Incluso: A menudo se considera que los niños que hablan son “descarados” o “indecorosos”, a menos que se espere que respondan a las preguntas de los adultos (por ejemplo, en la escuela). Sobre ellos se acuña el conocido dicho: “Los niños deben ser vistos, pero no oídos”. (Liebel, 2019, p. 122)

Existe subjetivación del silenciamiento que se interioriza desde la infancia, y es legitimada mediante la construcción social de atributos que los caracterizan, formas que se van interiorizando desde el hogar y que se ven reflejadas y legitimadas en la escuela.

En el relato pareciera que existe indistinción de género sobre el hecho de callar para verse bonita, debido a que tanto niños como niñas se identificaron con la frase. Sin embargo, las mujeres hemos tenido un papel restringido en el

protagonismo social.⁸ Además, la cultura patriarcal que nos rodea ha valorado el silencio de manera positiva. Si bien, el patriarcado ha tenido un impacto importante en las formas de participación social de las mujeres respecto a la de los hombres, en esta tesis no se tomará la cuestión de género como un eje de referencia hacia el silencio, sino que el énfasis estará en las formas de restricción de la participación, determinada por la edad como eje.

Como primer acercamiento al problema del silenciamiento en el caso de la niñez pareciera que es una condición definida por la cuestión etaria a la que está sujeta, y que la ubica con ciertas características, actividades y expresiones propias. Sin embargo, sabemos que la construcción de la sociedad moderna tiene su origen en el sistema patriarcal, por lo que es pertinente establecer que existen marcadas diferencias entre géneros respecto al hecho de participar y de expresarse.

Además, los estudios de género y la teoría feminista⁹ han constituido una valiosa herramienta de análisis en los estudios de las infancias, en especial cuando se cuestiona el adultocentrismo. Existe relación análoga entre el adultocentrismo y el adultismo, tal como ocurre en los estudios feministas entre el patriarcado y el machismo; es decir, el adultismo representa el machismo y el adultocentrismo al patriarcado (Morales, 2024).

Existe una subvaloración que posiciona a las mujeres en una situación de desventaja respecto a los hombres. El nivel de escucha y de expresión de mujeres

⁸ Todavía hay una gradación entre hombres y mujeres. Las mujeres tienen a veces menos probabilidades de hablar o de que se les permita hablar en público. Se les toma menos en serio o incluso como una ocasión para discriminarles como “habladurías” o “chismes” (Liebel, 2019, p. 122).

⁹ Una cosa es ver cómo los supuestos históricos sobre los niños fomentan la discriminación social y el abuso, y otra es deconstruir las dinámicas de poder que establecen en primer lugar la posición social disminuida de los niños. Esta posibilidad fue considerada, por primera vez, por la teórica feminista Mehmoona Moosa-Mitha, quien sostiene que el adultismo es similar al sexismo y al racismo en la medida en que representa una relación de poder sistémica. Empodera a los adultos al convertir a los niños en “aún no ciudadanos” que, debido a su supuesta “diferencia” inherente con respecto a los adultos, deben mantenerse “invisibles” en la vida política (2005). Los sociólogos Lucien Lombardo y Karen A. Polonko plantean una cuestión similar: “de manera similar al sexismo, el racismo y el clasismo, el adultismo se refiere a un sistema de desigualdad u opresión estructurada que permea las relaciones entre niños y adultos” (2010, p. 94). O, como lo describo en mi propio trabajo, el adultismo es “una expresión de antiguos prejuicios patriarcales que excluyen no solo por género sino también por edad... [y por lo tanto] requieren una lucha cultural y política significativa para superarlos” (Wall, 2016, p. 39; 2024, p. 217).

respecto a los hombres representa una característica de diferenciación del sistema patriarcal.

Las niñas son construidas como menos capaces y más débiles que los niños varones, dependientes, influenciables, pasivas, serviciales, subjetivas, emocionales. Así a las niñas se les impone como mandatos ser madre, cuidar, estar al servicio de las demás personas y especialmente de los varones, estar siempre lindas y bien vestidas, ser prolijas, calladas, obedientes, aplicadas, ordenadas, pulcras. (Maffía, 2016)

En el marco de este esquema binario, las nuevas generaciones van construyendo a lo largo de su proceso de socialización subjetividades infantiles machistas y heterocis-normadas. (Morales, 2024, p. 180)

Estas diferencias de género no son tema principal de mi investigación, pero sí es importante visibilizarlas y enmarcarlas dentro de las diferencias que existen en el marco de un sistema generacional (Gaitán, 2020).¹⁰

De acuerdo con la revisión histórica, la mirada del silenciamiento representa un símbolo de buena educación, sobre todo en los primeros años de vida, cuando se puede observar la relación entre el hecho de guardar silencio y la condición de estar tranquila o concentrada. Esta es una disciplina que se apoya de la inexpressividad o de la participación restringida para sustentar ciertas prácticas.

Al negarles la voz a niños y niñas mediante formas disciplinarias autoritarias, también se niega su necesidad de experimentar, de cuestionar y de desarrollar su curiosidad. Estas formas de disciplina del silencio van menguando su relación con el exterior y, a la vez, con su creatividad.

¹⁰ Sin embargo, pese a su proximidad, la relación entre la infancia y las teorías feministas no siempre ha sido amistosa. Tal como se han venido estudiando hasta el momento en la sociología de la infancia, el género y la generación son dos variables que no llegan a cruzarse, pese a las semejanzas entre ambos conceptos y el indudable beneficio que su consideración conjunta podría proporcionar al estudio de la vida de las niñas y niños en la sociedad. Por otra parte, Mayall (2003) considera que los análisis feministas están incompletos cuando omiten a los niños como agentes sociales y a la infancia como un componente estructural del orden social. Buscando una explicación para el olvido de las iniciativas teóricas sobre infancia, esta autora sugiere que las feministas encaran sus alternativas dentro del pensamiento social actual, por tanto, el conocimiento feminista y el pensamiento tradicional siguen siendo profundamente adulto-centrados (Gaitán, 2020, p. 83).

En el caso específico de la escuela existen pocas oportunidades de que la niñez pueda expresarse y de que sean escuchadas sus opiniones. La nula escucha que existe demerita a los más pequeños, pues se les considera que no están preparados para tener incidencia social.¹¹

El silencio se naturaliza como parte del discurso que envuelve las formas de participación de las infancias, perpetuando “la lógica del silencio” (Contreras y Pérez, 2011, en Miranda, Cortés y Vera, 2017). O lo que Freire llama: “cultura del silencio” (Freire, 1974). Aunque el silenciamiento se va asimilando desde edades tempranas, es posible observar que sus efectos tienen repercusiones a lo largo de toda la vida.

Una frase como la de *Calladita te ves más bonita*, escuchada y reproducida en el cotidiano social, puede representar formas interiorizadas y subjetivadas de ser, que se van construyendo en la familia y luego en la escuela. Son frases que trascienden lo verbal y se insertan en el espacio social que envuelve las relaciones y prácticas cotidianas de los sujetos, así como en el establecimiento de jerarquías basadas en la edad, que perpetúan formas de ejercicio de poder asimétricas.

1.2.1 ¿Por qué investigar el silenciamiento como forma de participación restringida de las infancias?

Los silenciamientos se manifiestan en diferentes edades, los niños pequeños, incorporados al sistema educativo, no están exentos. La Real Academia Española indica que el término *infancia* proviene del latín *infans*, que significa “sin voz”.

Etimológicamente, el origen del concepto “infancia” es meramente descriptivo: Del latín *in-fale*, no hablan, los bebés. De esta idea se pasó a la de que “aunque hablen, aún no razonan bien”, y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un “antes” y un “después”: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc... (Casas, 1993). Estas ideas “neutras” en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: “aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharlo-

¹¹ Motta lo llama el fenómeno de desescucha, que es “como una epidemia educativa y social, esto es, como un problema que ocasiona lamentables desperdicios, no solo económicos, sino de aprendizaje y de desarrollo humano, en general” (2016, p. 171).

s” (hoy en día, la infantería en el ejército, o los infantes y las infantas en la realeza son los que “no mandan”) (Casas, 2006, p. 31)

El silencio existe como forma naturalizada y acompañante de la condición de ser niña y niño, y se convierte en discursos, prácticas y formas de ser en la vida cotidiana. Problematicar los silenciamientos implica analizar los mecanismos que invisibilizan la voz de las infancias, así como la falta de escucha. Además, posibilita conocer las manifestaciones del silenciamiento más allá de lo verbal y su contextualización dentro y fuera de la escuela.

Otro aspecto es el poder sistémico que los adultos tienen en referencia a las infancias, tanto desde el orden público como de la academia (Wall, 2024),¹² por lo que se requieren investigaciones que evidencien estas desigualdades etarias de poder, lo que implica un reto para el abordaje desde la investigación social (Westendarp, 2023).

En la investigación buscamos politizar los silenciamientos, es decir, reconocer las relaciones sociales que rodean el hecho de hacer callar o de invisibilizar la palabra y negar el diálogo que trasciende en la acción. Partimos del supuesto de que existe una relación desigual entre adultos e infancias como grupos sociales que comparten un espacio y tiempo determinados.

Interesa reconocer los hechos cotidianos que acontecen en los espacios escolares y que comúnmente quedan a la sombra de los temas prioritarios para ser investigados. Al ser el silencio una acción que implica cierto retiro, ocultamiento, sigilo, poca percepción, ignorar el hecho, importa observar más allá de las prácticas normalizadas.

En la educación, los niños y las niñas son vistos como seres perfectibles (Carrasco-Aguilar et al., 2016), es decir, que están en proceso de preparación

¹² En quanto se discursa sobre a importância de considerar as vozes infantis, persiste o silenciamento sistemático dessas vozes nos mais variados contextos, desde o espaço acadêmico-científico até os ambientes escolares, comunitários e institucionais. Reside aí as contradições entre a teoria e a prática sobre os direitos infantis (Brito, 2024, p. 272).

para el futuro, por lo que sus voces como protagonistas quedan en la sombra no solo de las prácticas educativas, sino de las propias investigaciones de estas prácticas.

Las formas en cómo se concibe la infancia a través del tiempo ha impactado las relaciones de poder en las que se encuentran inmersos, y por lo tanto también en el silenciamiento al que son sujetos. No existe restricción en su participación, pero el silenciamiento permite que niños y niñas estén expuestos a diversas vulnerabilidades, como la violencia ejercida y naturalizada día a día dentro y fuera de la escuela, la falta de escucha en asuntos que les afectan y la invisibilidad de su protagonismo.¹³

Las formas de silenciamiento o de no escucha es un aspecto más a considerar dentro del complejo contexto en el que viven miles de niños y niñas:¹⁴ tanto de pobreza, segregación social, poca participación política y de falta de espacios públicos adecuados para su desarrollo.

Aunque los niños y las niñas transitan a nuevas etapas de la vida como la juventud o la adultez, el grupo se renueva constantemente, por lo que comparten características determinadas propias de la edad, que se reproducen en las siguientes generaciones.

La importancia de investigar los silenciamientos permite entender las formas en cómo se ejerce el poder y cómo los mecanismos adultocéntricos impactan en las infancias, en el caso de la escuela problematiza la relación pedagógica entre docentes y alumnos y el espacio que habitan (Lay y Montañez, 2018).

A través del estudio y análisis de las prácticas del silenciamiento de los niños y las niñas se pretende contribuir a visibilizar diversas formas de restricción de la palabra y la acción social a la que están sujetos desde sus primeros años. Estas prácticas delimitan su capacidad de agencia y contribuyen a perpetuar los

¹³ El protagonismo “marca el papel de los niños y niñas en la sociedad e implica cuestionar una cultura paternalista y proteccionista asociada a la infancia (Voltarelli, 2017, p. 745).

¹⁴ Según el INEGI, en 2023 residían en el país 36 199 642 niñas y niños de 0 a 17 años, quienes representaron 28.0% de la población total.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_nino25.pdf

discursos y la construcción social de las infancias basadas en su supuesta incapacidad o falta de razonamiento.

1.3 El silenciamiento en una escuela preescolar del Estado de México

Esta investigación analiza solo una mínima parte de la población de la primera infancia en México en una escuela de educación preescolar en el Estado de México. Y por respeto a la integridad de los protagonistas, se respetará su anonimato. Pese a que se trata de un pequeño grupo de sujetos para la investigación, no se descarta que las situaciones reflejadas tengan resonancia en mayor proporción de niños y niñas en México y el mundo.

El silenciamiento no es absoluto, es decir, no se da en todo momento. Los niños y las niñas no se encuentran en silencio todo el tiempo, solo en situaciones restringidas, por ejemplo: cuestionar las prácticas de los adultos, las formas disciplinares, la resonancia de las ideas, el desarrollo de la creatividad y, sobre todo, su protagonismo. En cuanto al espacio que habitan podemos distinguir que pocas veces son considerados en la planificación, modificación o en el uso del espacio.

Dentro de la escuela, sobre todo en el nivel preescolar, abunda el ruido y las risas, los niños buscan expresar la palabra, la voz, el diálogo. No obstante, se escuchan indicaciones, tales como: silencio, guarden silencio, siéntate, y demás frases resuenan entre el ruido y la intención de silenciar. Pero eso no es todo, hay también canciones que inducen a estar callado: “un candadito nos vamos a poner”, recita la frase de una canción muy habitual en la escuela.

Los niños y las niñas comparten una gran curiosidad por conocer y apreciar el mundo, que muchas veces la escuela más que potenciar pareciera que la apaga. Se establecen líneas de acción, respuestas que deben ser previamente estipuladas, temas que se deben ajustar a los contenidos. Estas y otras tantas inquietudes se consideran temas poco trascendentales. Otro silencio que es común es el de las propuestas, el de la modificación de contenidos de temas a tratar a partir de las necesidades de los propios niños y niñas.

Existe el silenciamiento del espacio, falta de atención al cuidado de los juegos destinados a las niñas y los niños, espacios poco acordes con los intereses y necesidades de los usuarios. Así como la centralización de los espacios especializados en la niñez que pocas veces llega a las periferias de las ciudades. O incluso ciertos lugares restringidos para niños o niñas.

Finalmente, también se silencian los momentos gratos, se establecen actividades poco lúdicas y se busca una total quietud de niños y niñas. De forma metafórica, el silencio llega al cuerpo, al cuerpo que debe aguardar, estar sentado, bien formado, bien ubicado, movimientos determinados y establecidos a partir de los adultos.

La investigación parte de reconocer que el silenciamiento es una constante en las prácticas sociales dentro de la escuela, sobre todo en la de primera infancia. Surge entonces la necesidad de develar las implicaciones sociales del silenciamiento desde edades tempranas, así como la determinación de las relaciones de poder asimétricas que adjudican una valoración positiva al silencio.

La pregunta de investigación cuestiona: ¿Cuáles son las condiciones sociopolíticas que posibilitan la participación restringida de los niños y las niñas dentro y fuera de la escuela? Tal pregunta detonó la indagación sobre las experiencias de los niños y las niñas que develan una relación política asimétrica entre adultez y niñez, que deriva en una restricción del derecho a participar y a ser escuchados en los asuntos que les afectan.

Al hablar de condiciones sociales y políticas es preciso diferenciar cada una; las primeras se refieren a la vida que se comparte con otros sujetos, las formas de actuar y de conducirse, así como la manera de compartir el espacio. En tanto, las condiciones políticas, por un lado, son aquellos criterios organizacionales que se refieren a la construcción de regularidades en la vida pública, por el otro, lo político se entiende como la relación de poder que indica la ocupación del espacio y el compartir entre los individuos.

1.3.1 Propuesta metodológica para encarar los silenciamientos

El silenciamiento como forma de entender la participación restringida de las infancias desde edades tempranas, demanda estrategias metodológicas para su abordaje, en especial debido a las diversas circunstancias con las que se puede encontrar el investigador al momento de trabajar con niños y niñas, de igual manera requiere mayor cuidado para proteger la integridad de las infancias.¹⁵

Asimismo, el adultocentrismo, que es la forma de perpetuar desigualdades entre adultos y niñez, representa romper con las mismas estructuras adultocéntricas que niegan el protagonismo de niños y niñas.

Los intentos por romper con perspectivas adultocéntricas han ido de la mano con el reconocimiento de la gencia infantil... así son numerosos los investigadores que hoy reconocen que los niños (incluidos los más pequeños), al igual que los demás actores sociales, tienen una autonomía relativa, lo cual incluye capacidad de reflexionar, formarse sus propios juicios e intervenir de modo activo en la vida social interactuando con otros, junto con los cuales construyen, modifican y reconfiguran continuamente el mundo. (Reyes, 2022, p. 189)

El silenciamiento no se entiende como una forma literal de guardar silencio o un acto contemplativo de concentración, sino que existen momentos en el acto comunicativo que requieren silencio para llevarse a cabo. En la investigación implica formas coercitivas de negación de la palabra, de la corporalidad y de la participación dentro y fuera de la escuela. Se parte de un contexto situado que, si bien no refleja la universalidad de las infancias, brinda un esbozo de las situaciones a las que se enfrentan día a día los niños y las niñas desde un contexto particular.

El objetivo de la investigación es analizar las prácticas de silenciamiento que envuelven a los niños y niñas de la primera infancia y sus repercusiones sociopolíticas. Abarca un número de protagonistas limitado, pero en la

¹⁵ En referencia a Lisa Mazzei, Liebel menciona que “los investigadores deben ir más allá de la ‘voz’ de las voces (es decir, lo que formulan explícitamente quienes participan en la investigación), y se debe preguntar si la ‘voz’ no se produce también cuando una opinión no se expresa con palabras, sino que se señala con signos de incomodidad o desacuerdo (op. cit., p. 45)” (2019, p. 128).

investigación se reconoce la importancia de escuchar las voces, experiencias y prácticas que develan situaciones implorantes de analizar y de ser investigadas.

Del objetivo general se derivan tres objetivos específicos: el primero busca indagar la construcción histórica social de las infancias y cómo esta se relaciona con el silenciamiento. El segundo objetivo pretende examinar el orden generacional como un factor que influye las formas de participación durante la primera infancia. Y el tercer objetivo busca reconocer los sistemas de poder como posibles respuestas a la restricción de la participación de niños y niñas, así como a su capacidad de agencia.

Para lograr estos objetivos se ha establecido establecido la metodología cualitativa como eje rector de la investigación, que parte de un hecho detonador titulado *Calladita te ves más bonita*. A partir de este, se busca generalizar las formas de silenciamiento en las infancias, enfocándose especialmente en la participación restringida durante la primera infancia.

La investigación se apoya teóricamente en la sociología de la infancia, la cual considera que los niños y las niñas se ubican en una categoría permanente de la sociedad. La infancia forma parte de la estructura social en la que sus miembros se renuevan de manera constante en dicha estructura social.

En ese sentido, la sociología de la infancia lucha contra visiones que reducen el papel de los niños y las niñas como sujetos en formación, para considerarlos actores sociales con derechos desde el tiempo presente. Invita a pensar la participación desde las esferas social, económica y política. Incluso provoca, a su vez, una crítica al adultocentrismo (Brito, 2024).

Además, esta disciplina considera que la infancia es un espacio social constituido por niños y niñas que actúan mediante su capacidad de agencia, desarrollando una influencia bidireccional que va del mundo adulto hacia las infancias, y de estas hacia la sociedad. Dentro de la sociología de la infancia nos vamos a ubicar desde un enfoque relacional, el cual destaca la importancia de las relaciones, sobre todo

las de poder, que se entretajan a partir de un orden generacional que tiene especial impacto en la conducción de los niños y las niñas (Gaitán, 2006).¹⁶

La ruta metodológica para la investigación es de corte cualitativo, ya que permite la producción de información que rescate las condiciones de vida cotidiana al momento de la realización de la acción, esto mediante la observación y la participación directa de la investigadora con los entornos que se pretende compartir con los niños y las niñas; de igual manera hace posible la participación de los protagonistas de la investigación mediante sus descripciones y experiencias.

Por lo que es importante destacar que “hasta hace pocos años, los niños habían ocupado un lugar marginal en las preocupaciones de los científicos sociales, las investigaciones sobre ellos estaban dispersas y las descripciones y análisis de sus mundos solían construirse desde perspectivas etnocéntricas y adultocéntricas” (Reyes, 2022).

Se pretende desplegar una serie de técnicas de investigación menos estructuradas donde las voces de las niñas sean recuperadas como parte principal y protagonista de la investigación.

Cuando los niños y las niñas participan en la investigación se logra brindar confianza a que sus experiencias y voces se incorporen en los estudios académicos. Su participación intenta romper con el silenciamiento como forma de participación restringida, conocer sus experiencias, saberes; además, con el estudio de sus vidas cotidianas se abre un marco analítico desde sus propias interpretaciones del mundo.

¹⁶ En el siguiente apartado se profundizará en la sociología de la infancia y el enfoque relacional, como un adelanto Gaitán (2006) menciona que el enfoque relacional es propuesto por Berry Mayall misma que deriva de lo que la autora llama sociología de los niños, se parte de dos postulados: el primero es la importancia de la escucha de niños y niñas, se pone un especial énfasis en incluir sus interés, y sus propios puntos de vista, misma que se enfoca en la capacidad de agencia, donde los niños y niñas como actores sociales toman parte de las relaciones en las que están inmersos tanto en la familia, como en la escuela, en su comunidad esto da pie hacia la consecuencia de sus intereses y toma de voz que se encuentra limitado por las relaciones desiguales generacionales. Lo que son adentra hacia el segundo punto de intereses donde este enfoque nos permite visibiliza la existencia de una distribución de poder y estatus diferenciada entre generaciones, pone especial énfasis en la cuestión generacional dentro de las relaciones sociales.

Raramente se pregunta a los niños por sus propias vidas y mucho menos se les consulta sobre el uso que se va a hacer de los resultados de una investigación, y sin embargo resulta evidente la necesidad de disponer de informes de investigación, tanto básica como aplicada, que arrojen luz, no sólo sobre el carácter de sus propias vivencias, sino también sobre el efecto de las normas y los valores de la edad adulta. Para ello es necesario recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos (Gaitán, 2006, p. 250).

Para conocer las experiencias, significados y formas de percibir el mundo de niños y niñas, se utilizará la etnografía como el método más apropiado para acceder al mundo infantil. La etnografía permite “reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo” (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007, p. 827). En otras palabras, el trabajo etnográfico necesita configurar nuevamente la forma en la que escuchamos y miramos, además reaprender el uso de los sentidos, para entablar diálogos desde la perspectiva de los propios sujetos. Lo anterior abre también nuevas e inesperadas posibilidades sobre el mundo y los presupuestos que se tenían previo a la investigación (Reyes, M. 2022)

La etnografía, además, no se centra en un espacio en particular, sino en la diversidad de escenarios y situaciones cotidianas en las que se desenvuelven los niños y las niñas. Es decir, el campo de investigación escolar no abarca únicamente el salón como espacio donde se dan sus experiencias, sino también el patio, las zonas de juego, la biblioteca, además del mismo contexto que rodea la zona en la que se localiza la escuela, que como ya se mencionó la ubicación esta dentro del corazón político, comercial, cultural y religioso del municipio de Nicolás Romero.

Estudiar las acciones que implican el silenciamiento requiere ir más allá de una descripción y registro de las experiencias, implica además pensarlo como una problematización y una reflexión constante sobre lo que se observa, lo que se dice y lo que no se dice.

La niñez no se encuentra aislada, al contrario, forma parte de un entramado social y se desenvuelve en diversos contextos en la misma escuela. Al investigar de la

mano de los niños y las niñas podremos verlos más a allá de solo sujetos pasivos que reciben las acciones del Estado y las instituciones. Por lo tanto, se revelarán sus experiencias y percepciones del mundo social, mismas que permitirán reconocer su agencia y los límites que presentan en su vida (Szulc, 2019).

Encontrar el sentido que las experiencias cotidianas tienen para los niños y las niñas de edades tempranas puede representar un reto importante. Sin embargo, a través de la etnografía se pueden perseguir los significados, perspectivas y definiciones de los sujetos desde su propio mundo (Szulc et al., 2009), por lo tanto, representa un camino viable a seguir en el desarrollo de la investigación.

1.3.2 Investigar de la mano de los protagonistas

Investigar el silenciameinto que forma parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas implica estar presente en el campo donde se interactúa, directamente con los sujetos y las comunidades (Reyes, 2022). Por lo tanto, fue necesario partir también de ciertas precisiones en cuanto al trabajo tan particular que se desarrolla con grupos de primera infancia. Por ejemplo, la diferencia generacional entre el investigador y los sujetos, las técnicas adecuadas para el trabajo con infancias, el cuidado de la integridad y el manejo de lo datos obtenidos. Todo se detallará a continuación con mayor precisión.

a) La diferencia etaria entre el investigador y los sujetos de la investigación. La historia y las transformaciones culturales tienen impacto en las generaciones de individuos que se desarrollan a lo largo del tiempo, es por ello que la fluidez de la historia modifica prácticas, experiencias, conocimientos y formas de conducirse en el entorno.

Los investigadores han vivido un momento diferente al de los niños y las niñas, por lo que es necesario que la investigación sea conducida con una mirada abierta a las diferencias y a las nuevas generaciones. Pueden existir nuevas formas de conducirse, de actuar, de transitar una etapa que ya fue experimentada por el ahora adulto. Estos cambios que representan las nuevas generaciones pueden

ocasionar un choque emocional para los adultos, al comparar su pasado con las situaciones actuales a las que ahora se enfrentan.

Así como la diferencia de edad puede representar un reto para la investigación, también es una oportunidad para abrirse a conocer y aprender de las voces de niños y niñas.

b) Establecer técnicas de investigación adecuadas para el trabajo con las infancias. Recuperar las voces de los niños y las niñas es un aspecto que debe tomarse con sumo cuidado y anteponer su bienestar. Es preciso encontrar las herramientas adecuadas para no incomodarlos, tales como: realizar una investigación que brinde información a los participantes sobre el propósito, así como pedir el consentimiento para ser partícipes de la misma. Por otro lado, procurar no intervenir en las dinámicas cotidianas, respetar los momentos de juego y dinámicas de los grupos. Igualmente, al considerar a los sujetos como protagonistas, sus voces, opiniones y experiencias implican para el investigador escuchar y abrir la puerta de las percepciones de la propia niñez.

Algunas de las técnicas de investigación más recomendadas son las que se llevan a cabo de forma natural, sin forzar la relación entre el investigador y los sujetos. El juego representa una oportunidad ideal para llevar a cabo contacto con las infancias, de manera que no sea una forma demasiado forzada. Durante la investigación se buscó interactuar con los niños y niñas en los juegos realizados en el patio en el recreo, incluso con mi experiencia como docente busqué un mayor acercamiento participando y proponiendo algunos juegos en los momentos de libre actividad. Otro aspecto que se reforzó fue buscar conocer sus puntos de vista respecto al silenciamiento mediante juego de roles y títeres. Es decir, considero que interactuar mediante el juego se refuerza una relación adulto-niño.

Es importante respetar los procesos en los que niños y niñas no se vean amenazados o se sientan presionados para dar respuestas adecuadas al investigador.

c) Cuidado de la integridad de los niños y niñas que participan en la investigación.

Al diseñar actividades para adentrarnos como investigadores a las relaciones que se establecen con la niñez dentro de la escuela, debe existir una planeación que contemple su edad e intereses. Cuidar los aspectos relacionados con los permisos, las actividades, los momentos, con la finalidad de anteponer su bienestar. Contemplar los permisos consensuados de los padres de familia, así como el informe de las actividades a realizar y la comunicación de resultados de la investigación.

En el caso de la investigación el proceso para ingresar a la escuela se realizó mediante un permiso que incluyó un largo tiempo de espera y de procesos administrativos. En primer lugar acudí al jardín de niños en el que deseaba realizar la investigación. El director me recibió en la puerta y me indicó que el proceso debía realizarse en el Departamento de Educación Preescolar del Estado de México, por lo que se realizaron llamadas y se enviaron documentos para solicitar permiso de ingresar a la institución. Después de un largo proceso mi solicitud fue aceptada. Enseguida comenzó la recolección de firmas, desde el sector escolar, la supervisión escolar y, finalmente, la institución.

Al llegar a la escuela entregué mi plan de actividades, así como los tiempos estipulados, que marcaban del 16 de octubre de 2024 al 29 de febrero de 2025. Presenté el objetivo de mi estadía, tanto con el director como con las docentes, posteriormente me presenté con los niños y las niñas y de igual manera les platiqué de mi presencia en el jardín y lo que pretendía realizar.

En cuanto a las entrevistas y actividades con un grupo seleccionado de 13 niños y niñas (en el apartado *2.1.4 Población protagonista* se detallan las características de los alumnos y alumnas seleccionados). En primer lugar se preguntó a los niños y niñas si deseaban participar y lo que realizaría durante las actividades, posteriormente se programó una junta con los padres y madres de familia en la que se les explicaron nuevamente las actividades a realizar, se les entregó el documento de consentimiento informado en el que se detallaba el propósito, las actividades, la forma en la que se protegería su información mediante el anonimato y finalmente otra hoja donde se evalúa la información recibida, así

como un espacio para la firma de autorización. No obstante, habrá padres y madres de familia que podrían no estar de acuerdo en firmar dicha hoja.

En cuanto a la comunicación de resultados se pactó una visita al jardín, pero no fue posible llevarla a cabo, ya que las docentes tuvieron una reunión sindical. Y al no tener mayor tiempo de permisos para asistir al jardín, tuvo que suspenderse la actividad.

d) La interpretación de los datos obtenidos. Una vez realizadas las observaciones, los talleres, el contacto con los protagonistas de la investigación, la interpretación de los datos obtenidos tiene un papel importante dentro de la investigación misma. Al momento de realizar la interpretación de lo recabado durante las observaciones, no puede únicamente resonar la voz del investigador o de los adultos, ya que entonces no estaremos recuperando las experiencias y el protagonismo de niños y niñas.

Lo que se intenta es no seguir perpetuando las dinámicas de adultocentrismo de las que están impregnadas las investigaciones.

Al respecto, Sosenski (2015) indica que “en la búsqueda por rescatar las voces de las niñas y los niños de la marginalidad en la que se hallan ubicadas, como escritores de los textos terminamos por apropiarnos de sus palabras, y así las controlamos, editamos y hasta censuramos” (p. 45); si la investigación pretende develar cuáles son los silencios a los que están sujetos los niños y las niñas desde edades tempranas, entonces debemos rescatar esas voces e incluso los mismos silencios. Lo que permitirá acceder a la realidad educativa, superando la hegemonía de la interpretación del mundo adulto sobre el de la niñez (Argos, Ezquerro y Castro, 2011). El protagonismo implica que sus conocimientos y formas de percibir el mundo son fundamentales.

Reyes (2022) refiere que dentro de la investigación de campo se buscan relaciones de mayor horizontalidad, donde los sujetos son participantes de la experiencia etnográfica; asimismo se busca una documentación de la vida local, pero en un marco general. La descripción y observación forman parte, además, de largas historias que los conformaron.

La investigación se realizó con niños y niñas de entre 5 y 6 años, que cursaban el tercer año de educación preescolar. Para adentrarnos en su vida cotidiana fue necesaria la observación como una practica compleja que permite:

Lograr una cercanía necesaria con los sujetos de estudio y aproximar nuestro horizonte de mirada al suyo, encontrando ángulos alternos para observar y entender el mundo, es importante no sólo la convivencia prolongada con la población a la que refiere el estudio, sino la participación intensa en sus actividades cotidianas. De ahí la relevancia que la observación participante tiene para la etnografía. (Reyes, 2022, p. 119)

Una de las herramientas utilizada de manera permanente fue la observación participante, ya que además de la expresión oral, también encontramos diversas formas de manifestación a través de la corporalidad en la vida cotidiana de la escuela. La observación participante se convertirá en una pieza fundamental para la investigación, debido a que la acción social no solo se muestra en el discurso, sino que también se refleja en las dinámicas establecidas en la actividad y en la corporalidad (Szulc et al., 2009).

La observación participante con las niñas y los niños en la primera infancia es un reto de la investigación, ya que se requiere superar la relación estructural de poder y autoridad que existe entre el investigador y las niñeces.

El reto de la O.P. en contextos infantiles consiste precisamente en socavar la estructura relacional de poder y autoridad en base a la edad que permanece oculta desde una perspectiva adultocéntrica, para establecer una dinámica lo más cercana posible a la amistad entre iguales, concebida siempre dentro de un código ético de respeto a los niños y deferencia para con los adultos responsables en cada contexto, tal como defienden los autores y autoras que han dedicado su tiempo a la etnografía infantil (Ballestín, 2009, p. 235).

De igual manera, durante la investigación de campo se buscó observar a los niños y las niñas en sus ambientes cotidianos: el salón de clase, los espacios al exterior del salón, las sesiones de educación física, el comedor, entre otros. Si bien la investigación de la mano de niños y niñas es un gran reto tanto metodológico como personal, es importante destacar que “posibilita el inicio de una nueva concepción de la infancia amparada por la Convención sobre los Derechos del

Niño de las Naciones Unidas (1989) que otorga al niño la posibilidad de ser escuchado y, específicamente en la investigación educativa, el deber por parte del investigador de recoger la perspectiva infantil” (Argos, Ezquerro y Castro, 2011, p. 15).

Se ha reconocido, no obstante, que los niños, más que ausentes, estuvieron por mucho tiempo silenciados y desvalorizados en las investigaciones, pues los acercamientos a ellos se relacionaron desde perspectivas que los conciben como objetos de las acciones adultas, como representantes pasivos de las futuras generaciones y como intrínsecamente asociados a la escuela y la familia. (Reyes, 2022, p.183)

Podríamos inferir entonces que las infancias se han construido y son situadas en un espacio y un tiempo determinados. Además, la escuela ha perpetuado prácticas que se realizan desde el adultocentrismo. Como indica Reyes (2022), “en la actualidad es muy frecuente que se hable de hacer investigación con y para los niños, más que investigación sobre los niños” (p. 188). Por esto, estudiar los silenciamientos a los que son sujetos niños y niñas constituye una parte fundamental que contribuirá a construir espacios de escucha desde edades tempranas.

1.4 Los niños y las niñas, testigos silentes de la historia

Para esta investigación es relevante realizar la historicidad de la infancia que dé cuenta de los hechos que marcaron su pasado y que influyeron en las construcciones de su presente. Conceptos, prácticas, derechos, así como consideraciones sociales que la fueron transformando a lo largo de los años.

En el caso latinoamericano no existe una linealidad de caminos por los que transitaron niños y niñas a través del tiempo; sin embargo, existe una relación e impacto en las categorías, como género, clase social y etnia que transformaron las circunstancias históricas sobre las que se fue construyendo la infancia (Sosenski y Jackson, 2012).

La historia permite observar la multiplicidad de contextos y experiencias que han formado a la infancia como una categoría permanente en la sociedad y entenderla

como una constitución social que se ha determinado en el tiempo y el espacio, por lo tanto, se descarta la idea de unicidad y universalidad, pues brinda una mayor complejidad como fenómeno social.

Los niños y las niñas han contribuido a esa transformación social, pero el reconocimiento de su papel como protagonistas de la historia ha quedado marginado. Por ejemplo, en la educación se ha dado mayor importancia al currículo, a las instituciones, las teorías pedagógicas, legislaciones, políticas, docentes y materiales (Sosenski, 2015).

Las infancias se han construido de manera dinámica siguiendo los cambios de las sociedades a lo largo de los años, no obstante, sus representaciones y particularidades se han ido modificando según el espacio y el tiempo que las rodea.

De lo que se habla es de una historia de las representaciones en torno a los niños y no estrictamente de una historia sobre la propia niñez, que de hecho constituye un objeto de estudio francamente escurridizo. Es decir que se parte de la idea del niño no como un ente concreto “de carne y hueso”, sino como una construcción histórica que constituye el reflejo de todo un sistema de significados y referencias inmersos en un contexto cultural, religioso, social y político determinado. Es esta construcción de significados en torno a la niñez (tan cambiante como la propia sociedad moderna) lo que se entiende aquí como “representación de la infancia”. (Alcubierre, 2018, p. 17)

La infancia como fenómeno social no solo es configurado por el conjunto de personas que lo integran y por las características propias, sino que también es producto de ideas compartidas sobre lo que representan y en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia (Casas, 2006, p. 29).

La voz de las niñeces no ha quedado como testimonio de sus propias experiencias. Retomar sus voces resulta importante debido a que se establece su historia y protagonismo desde su propia visión (Sosenski, 2012).¹⁷

¹⁷ Como señala Alessandro Baratta (2007), los niños, como las mujeres, fueron los excluidos del contrato de la ciudadanía moderna y es hora de que aquéllos excluidos, comiencen a ser incluidos.

Se reconoce que en Latinoamérica ha habido multiplicidad de voces que han entretejido la historia de las infancias y que “existieron tantas infancias como niños, y que tal vez ninguna niñez se parezca a otra; así, a pesar de las historias y características compartidas en el continente, es importante considerar que no existe un rasgo común que vincule a todas las infancias latinoamericanas” (Sosenski y Jackson, 2012, p. 8).

Hablar de la historia de la infancia es hacer hincapié en la diversidad debido a que:

No existe en la historia un grupo homogéneo de niños. Cuando hablamos de infancia, deberíamos hablar, por ende, de infancias; por lo tanto, es importante respetar “la dinámica entre pautas y variables comunes, de un lado, y una diversidad de trayectorias que, en el otro extremo, puede llevarnos a la consideración de historias personales singulares”. (Sosenski, 2012, p. 159)

La historia de la infancia, así como las representaciones que se han construido a lo largo del tiempo han estado impregnadas de estigmas donde se hace hincapié a la inmadurez y perspectiva de futuro. Además, el término niñez se utiliza para evidenciar a sociedades subdesarrolladas (Qvortrup, 1994), con énfasis en etapa de preparación para acceder a lo que se denomina niveles de desarrollo.

En el siglo XVII, según autores como De Mause (1987) y Ariès (1974), inició la representación de la infancia en la historia y a lo largo de los años ha transitado por diversos procesos y cambios en las formas de concebirla.

Aunque el análisis de esos procesos es importante, cabe aclarar que en el presente trabajo la historización de las infancias se considerará a partir del siglo XX, cuando se presenta un auge en la protección de los derechos de la niñez.

Si Pereyra subrayaba el “impacto de la historia que se escribe en la historia que se hace”, creo que enseñar historia de la infancia podría impactar favorablemente en la participación en la historia que hacen los niños y los adolescentes de ahora y sobre todo, enseñar una historia plural (Sosenski, 2012, p. 151).

1.4.1 La infancia a partir del siglo xx

El siglo xx representó un cambio en la concepción de los niños y las niñas como sujetos de derecho.¹⁸ Cunningham (1991) destaca que entre finales del siglo xvii y el siglo xx ocurrieron cambios en la concepción de la infancia, ya que los niños y las niñas se hicieron merecedores de derechos y principios comunes.

A partir de las últimas décadas del siglo xx se observa un cambio de paradigma en los estudios de la infancia, que considera a los niños y niñas como actores sociales que interfieren en el medio en que viven. En esta perspectiva, la infancia es vista como una construcción social. Este nuevo paradigma (James y Prout, 1990), elaborado en la década de 1990 —sobre todo en el contexto anglosajón—, propone la infancia como una construcción social y la considera como una variable de análisis social, de la misma manera que clase, género y etnia (Corsaro, 2011; Mayall, 2013; Qvortrup, 1991, 2011; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009; Sarmiento, 2005). Este paradigma también defiende que los niños y niñas pueden y deben ser estudiados desde sus propios derechos, y también vistos como «activos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, ya que no son solamente sujetos pasivos de las estructuras y de los procesos sociales. (James y Prout, 1990, p. 8; Voltarelli, 2018, p. 742)

Las infancias se convierten en un grupo que requiere atención y protección, esta última se estipula principalmente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Cardona (2012) indica que “hablar de la Convención sobre los Derechos del Niño (a partir de este momento Convención) es hablar de un instrumento jurídico internacional extraordinario” (p. 48). Por su parte, Qvortrup (1992) dice que la convención fue un acontecimiento que podría considerarse “parte esencial” de ese renovado interés por la infancia (p. 172).

En los estudios académicos también se abrió paso a una mayor estructuración en el pensamiento sobre la niñez, enmarcada por diversas tecnologías del conocimiento, tales como la etnografía, los estudios psicométricos, los sociométricos y los estudios longitudinales que dieron nuevas perspectivas (James

¹⁸Una vez creada la Organización de las Naciones Unidas y la Unicef- instancia encargada de atender los asuntos de la niñez a nivel internacional- se elaboraron diversas declaraciones que tuvieron como tema central el niño o menor. Este periodo comprende los años de 1959 a 2000. El primer documento que emplea el término “derechos” es la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 1386 (xiv), de 20 de noviembre de 1959 (Herrera, 2007, p. 36).

y Prout, 1997). Por ejemplo, la psicología y la sociología centralizaron sus estudios en el papel de los niños y las niñas como futuros adultos, pues eran depositarios de expectativas en su adultez (Moran, 2013).

La modernidad trajo consigo múltiples cambios tanto en las formas de producción, en el desarrollo de la población y en la cultura. Sus huellas han sido evidentes en múltiples aspectos de la vida cotidiana; para Lionetti (2018), la noción moderna-occidental de niñez es relativamente reciente dentro de la historia y en la Edad Media era improbable encontrar alguna referencia de la infancia.

Esta nueva forma de concebir las infancias es un avance, el cual va del proteccionismo y paternalismo al pleno ejercicio y vivencia de sus derechos.¹⁹ También implica acciones que los Estados adheridos deben procurar a los niños y las niñas. Según Cardona (2012),

la Convención representa la consagración del cambio de paradigma que se produce a finales del siglo XX sobre la consideración del niño por el derecho: el niño deja de ser considerado como un objeto de protección, para convertirse en un sujeto titular de derechos que debe ser empoderado en los mismos. (p. 49)

Se ejerce presión sobre el propio Estado, la sociedad y las instituciones para garantizar la condición de sujeto de derecho de niños y niñas.

Ahora bien, es necesario reconocer que la limitación de los derechos humanos en los primeros años de la vida no es —o no parece ser— arbitraria. Hay buenas razones para excluir, por ejemplo, el derecho a trabajar o a casarse antes de los 18 años. También las hay para limitar el acceso a ciertos contenidos de medios y

¹⁹ En el paternalismo practicado se pueden diferenciar dos variantes: una tradicional y otra moderna. El paternalismo tradicional consiste en la subordinación absoluta del niño... el paternalismo moderno cede a los niños un “mundo propio” regido por “leyes” propias; en él se les ofrece a los niños la posibilidad de desarrollarse como personas responsables y maduras. Esta debe garantizarse fundamentalmente mediante la protección y la asistencia. A los niños se les reservan determinadas zonas, en las cuales todavía no impera “la seriedad de la vida”, y en las cuales pueden manifestar, hasta cierto grado, una vida y una dignidad propias. Las zonas antes mencionadas se caracterizan por estar separadas de la “sociedad de los adultos” (Liebel, 2007, p. 115).

para no permitir el tránsito sin la supervisión de una persona adulta. Sin embargo, esto no significa que se justifique una cultura discriminatoria en contra de las infancias (González, 2024).

La Convención sobre los Derechos del Niño, celebrada en los años noventa, representa un momento crucial para el fortalecimiento de los derechos de protección, provisión y participación para niños y niñas. Igualmente, el estatus como sujetos de derecho indica el compromiso de los gobiernos mundiales por el cuidado, la protección y el derecho a la autonomía desde los primeros años de vida.

A pesar de las múltiples ratificaciones en el caso de México, el ejercicio práctico de la CDN marca una brecha entre lo que promueve y lo que en la realidad cotidiana es experimentado.

Asimismo, es habitual que, a la hora de intervenir ante situaciones de vulneración de derechos de niños o niñas, diferentes organismos de protección y sus equipos profesionales se consideren los más preparados para definir cuál es el “Interés Superior del Niño” (principio rector de la Convención sobre los Derechos del Niño) sin desplegar dispositivos de escucha ni diálogo intergeneracional. Es que el dilema protección-emancipación es resuelto de modo paternalista en nuestras sociedades adultocéntricas, inclinando la balanza en la protección, obstaculizando el ejercicio de la libertad a los niños y niñas en tanto sujetos sociales y políticos (Liebel, 2006), lo cual nos ubica ante el desafío de despaternalizar la idea de protección. (Liebel, 2006; Morales, 2024, p. 182)

La CDN se organiza con base en tres principios: el primero son los derechos de provisión, que implican el desglose y la transmisión de los derechos. El segundo son los derechos de protección, que buscan el cuidado y resguardo de niños y niñas. Finalmente, el tercero son los derechos de participación, los cuales representan una serie de complejidades en la práctica (Gaitán, 2018).

Asimismo, se abre el espacio para considerar a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos civiles, sociales, culturales, políticos y económicos, lo que representa un avance hacia la constitución de una ciudadanía desde las infancias (Morales y Magistris, 2018).

En el caso de México, la adopción de la CDN fue un momento clave en la protección y el cuidado de las infancias. La infancia pasó a ser concebida como un sujeto de tutela y protección; esto significó un gran avance en el cuidado y promoción de sus derechos. Al respecto, Rivera y Tirado (2007) indican lo siguiente:

De 1970 a 1990 la política social a favor de la infancia mexicana tuvo avances sustanciales en materia jurídica, en el contexto de una economía en crisis. De 1991 a 2006, el movimiento de defensa de los derechos humanos a favor de las niñas y niños adquirió una dimensión importante a nivel internacional y nacional. México transitó en ese entonces por una serie de reformas que establecieron el inicio y continuación del régimen neoliberal; en este contexto las reformas, decretos y leyes promovidas desde el Ejecutivo, tuvieron como fin principal adecuar parcialmente las leyes mexicanas al marco internacional de las convenciones y tratados internacionales de derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes. (p. 51).

No obstante, el gran avance en materia de derecho en la entrada al siglo xx, existen ciertas críticas hacia el proteccionismo adultista que envuelve el ejercicio de los derechos por parte de sus protagonistas, es decir, las propias infancias. Lourdes Gaitán, al respecto indica que la convención se preocupa por reconocer a los propietarios de los derechos, es decir, los niños y niñas, pero no por ejercer sus derechos por sí mismos, además de que en el plano privado hay un énfasis en generalizar parcialmente la libertad de acción de las personas menores de edad, pero en el derecho público hay un reconocimiento de un estatus pleno de ciudadanía, lo que implica el ejercicio de la participación por considerar que los niños y niñas carecen de madurez para ejercerla (2018).

La CDN representa un gran avance en la protección y cuidado de niños y niñas, aunque existe vulneración a sus derechos. Dentro de la teoría de la infancia y en otros ámbitos sociopolíticos, como puede ser la educación, la forma en cómo se interpreta la CDN, es necesaria una revisión crítica para el análisis de las experiencias directas de los involucrados (Sünker y Moran, 2018).

Como es sabido, a lo largo de la segunda mitad del siglo xx se ha ido cambiando poco a poco el paradigma en relación con los grupos de personas consideradas “vulnerables”. Ya se trate de las minorías étnicas, de las mujeres, de los niños, de

las personas con discapacidad, etc. Todos estos grupos habían sido tradicionalmente considerados como “débiles” y “dependientes”, que necesitaban ser “protegidos” por el derecho. Eran considerados más como “objeto” de regulación jurídica que como “sujeto” de derechos (Cardona, 2012, p. 50).

Respecto a la Convención sobre los Derechos del Niño se considera que el bienestar social universal dista mucho de apegarse a lo que se propone en cuanto a la implementación y goce, ya que existen casos de violaciones a los derechos de las infancias basadas en la desigualdad social y en la diversidad de entornos sociales donde se desarrollan los niños y las niñas en todo el mundo.

En las sociedades capitalistas occidentales, el tema sigue siendo relevante desde el punto de vista de la política de infancia y de los derechos del niño, en lo que se refiere a las justificaciones y realidades de los servicios de bienestar social, así como en el tema de la “educación pública y privada”. En estos casos, permanece la pregunta sobre los prerequisites y las consecuencias de la producción y reproducción de la desigualdad social, en un contexto de entornos sociales basados en clases, oportunidades y estilos de vida, entre otras cosas. (Sünker y Moran, 2018, p. 182)

Por otro lado, en cuanto a la protección existen formas autoritarias, como veremos más adelante, en las que el proteccionismo se convierte en negación de los propios derechos, además existe una desigualdad vinculada al orden generacional y a las brechas de poder que desestiman el bienestar social de la niñez.

En tanto, los derechos concernientes a la participación se relacionan directamente con los silenciamientos, motivo de la presente investigación, que son gravemente vulnerados. El artículo 12 de la Convención señala que niños y niñas tienen derecho a expresar su opinión libremente, a que sus opiniones sean tomadas en cuenta en todos los asuntos que les afecten. Si bien, en la Convención se habla de expresión, no se considera como un derecho a la participación, aunque en la práctica así se ha interpretado (Gaitán, 2018).

Sünker y Moran (2018) indican que existe una dificultad para llevar a la práctica la participación de niños y niñas debido a que existen múltiples etapas en el desarrollo de la propia niñez.

La CDN, en sus artículos 15 y 16, refiere que la niñez tiene derecho a la expresión y escucha, así como a la libre asociación, el derecho a reunir y a tener acceso a diversas fuentes de información.

En la realidad, queda un gran camino para garantizar la práctica de los derechos de las infancias, tanto desde el Estado, la familia, las instituciones y la sociedad en general. Lo que comprendería un mayor protagonismo infantil.

Los adultos de cualquier sociedad, en cualquier momento histórico, han sentido sus creencias y representaciones sobre niñas y niños como lógicas y evidentes en todos los casos en que eran colectivamente compartidas. Paradójicamente, de las cosas evidentes se habla poco, no parece necesario cuestionárselas, y se van haciendo socialmente invisibles. (Casas, 2006, p. 29)

En México existe graves violaciones a los derechos de los niños y las niñas,²⁰ situaciones de violencia, desapariciones, pobreza y demás están construyendo la infancia del presente, que en poco tiempo será el futuro y el pasado de la sociedad.

1.4.2 La escuela como espacio propio de las infancias

A partir de la invención de la infancia se fueron creando espacios destinados a su formación, esparcimiento y cuidado. Uno de estos espacios es la escuela, que tiene entre sus funciones la de la formación de sujetos y su vigilancia.

La escuela es un espacio que ve a las infancias como sujetos en formación, perfectibles y adultos en potencia que deben ser guiados. Se presenta como un espacio de preparación que los habrá de completar como adultos. A los niños y las

²⁰ Algunos datos que la Red por los Derechos de la Infancia en México²⁰ recupera de diversas bases de datos para hacer un balance general, indica que en el año 2022, el 45.8% de la población de 0 a 17 años en México vivía en situación de pobreza, y en 2023 dos de cada cinco vivían en situación de pobreza y uno de cada cinco presentan una alimentación poco nutritiva y de calidad (Coneval, 2023); 13.1% de la población de 5 a 17 años en México vivía en condición de trabajo infantil en 2022; esto correspondía a 3.7 millones niñas, niños y adolescentes (INEGI, ENTI 2019-2022). De enero a marzo de 2025 sucedieron 18 feminicidios de mujeres de entre 0 y 17 años, siendo el Estado de México uno de los cuatro estados con mayor número de casos (SESNSP, Incidencia Delictiva del Fuero Común).

niñas se les concibe como sujetos dóciles y maleables, por lo tanto, deben ser moldeados y pulidos para que puedan ser funcionales para la sociedad.

Varela y Álvarez (1991) mencionan que la niñez se va diferenciando del mundo adulto y se va creando una especificidad infantil. Además, a los sujetos de edad escolar se les considera como sujetos dóciles y maleables, así la infancia se va convirtiendo en un tipo de metal precioso que representa una rentabilidad política la cual implica la posibilidad de ser adiestrado ya que posee ciertas propiedades negativas tales como la carencia de razón, la debilidad y la inclinación hacia el mal. Por lo tanto, se comienza a producir un estatuto de minoría y separación de la infancia respecto a los adultos. Surgen así los colegios y las instituciones que son destinados a su educación y cuidado.

Las escuelas permitieron diferenciar las mentes y el carácter de la niñez respecto a los adultos (Postman, 1985). En la educación se encontró un espacio propio para la niñez que sirvió como constructor de sujetos. Además, las escuelas fueron vistas como depositarios de las expectativas del Estado.

La niñez fue separada de la sociedad compuesta por los adultos y encontró en un nuevo régimen disciplinario dirigido por la escuela, como el lugar adecuado para moldear a la sociedad desde edades tempranas (Ariès, 1987). La escuela se apoyó en una serie de disciplinas que sustentaban las prácticas realizadas. A su vez, niñas y niños al ser considerados sujetos moldeables van adoptando ciertas normas de conducta, de prácticas y acciones que los identifican.

Así como se va constituyendo una niñez “modelo”, también se configura lo indeseable, lo que puede ser corregible, lo anormal. Varela y Álvarez (1991) la identifican como la infancia anormal que comprende la existencia de “niños rebeldes, incorregibles, turbulentos, niños desordenados, inadaptados que contagian a sus compañeros y rompen el orden de la clase” (p. 224). Estas conductas en apariencia disruptivas crean el ideal de niñez, lo que ocasiona que todo aquel sujeto que se encuentre fuera de lo deseable sea motivo para regresarlo a la norma, a la generalidad de sujetos.

Lo deseable en la infancia es la pasividad, el control, el orden, la maleabilidad. Todo aspecto fuera de control es perjudicial para la sociedad, por lo tanto, es necesaria su corrección.

La transgresión de la norma encuentra en la disciplina una justificación de su acción, el silencio como forma restringida de la participación de niños y niñas en la escuela acentúa el control y la maleabilidad de niños y niñas. Para el caso de México, Sánchez Santoyo (2003) menciona que la modernización trajo consigo un cambio en los hábitos y valores inculcados a los niños y adolescentes,

tanto de los espacios de educación y de corrección, como de la creación de un dispositivo de leyes y reglamentos que acotaban y limitaban la actividad “normal” y deseable entre la población infantil y juvenil. Es decir, la modernización articula una mirada laica, científica y utilitaria que busca controlar a niños y adolescentes para adaptarlos a las prácticas capitalistas de uso del tiempo y disciplina del trabajo, separándolos del mundo adulto y estableciendo espacios y usos culturales que en su conjunto fueron creando las pautas del ser niño. (p. 34)

La modernidad marca la sofisticación de los aparatos disciplinarios para moldear a la sociedad y a las infancias, estas como el futuro de dicha sociedad. En el siglo XVIII se reconoce que el silencio forma parte de las características deseables en las niñas, atributo importante que habla de una historización del silenciamiento que se ha construido a lo largo del tiempo.

A partir de la década de 1850[...] proliferó un nuevo tipo de publicaciones dedicadas a aconsejar a las “señoritas mexicanas” sobre el modo en que debían comportarse. Tomando en consideración que el estatuto de “señorita” se adquiría desde una edad muy temprana [...] Es demasiado útil acostumar a las niñas a callar, confiando desde luego a su razón, algunos secretos poco importantes sobre cuyo silencio se les elogiará altamente. (Alcubierre, 2018, p. 27)

El atributo del silencio era propio de las señoritas mexicanas en aquel entonces, el silenciamiento se presenta como una característica asociada a la condición de ser mujer.

Aunque el presente trabajo no está enfocado a las diferencias de género de participación restringida, es importante destacar que sí existen y que se muestran en los actos cotidianos. De igual manera, como se aprecia con los adultos,

hombres y mujeres tienen grandes diferencias en cuanto a las oportunidades de acción política, social, cultural y económica.

Podríamos incluso hablar de que existe una huella que se va interiorizando mediante la cultura del silencio y que forma parte de la vida cotidiana de los sujetos desde la niñez, que se diferencia entre hombre y mujeres.

Autores como Serrano y Ochoa (2021) mencionan que existen estereotipos de género relacionados con la participación de las infancias en la escuela; a las niñas se les asocia con ser débiles físicamente y a los niños con problemas para expresarse. Estos estereotipos tienen un impacto para cada género.

Por su parte, la escuela también reproduce estas prácticas de diferenciación. Alcubierre (2018) encuentra que se centraron esfuerzos en “mantener a los niños (y más aún a las niñas) en un estado de aislamiento” (p. 27). La escuela se consideró como aquel espacio donde la disciplina se convertía en una especie de ingeniería de la sociedad.

En la historia de la pedagogía han existido corrientes que enfatizan la voz de niños y niñas en la escuela. Un ejemplo es el pensamiento de Paulo Freire, que representa una ventana hacia el entendimiento del silenciamiento como forma de mantenimiento de las relaciones de poder, reflejado desde edades tempranas.

Para Freire (1974), la comunicación mediante el lenguaje manifiesta la relación con el mundo y de existir en él.²¹ La expresión también forma parte de la transformación del espacio que habitamos. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo (p. 106). A los niños y las niñas no se les ve como sujetos capaces de pronunciar el mundo y, por lo tanto, de transformarlo, existe una visión “bancaria” de la educación donde “el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p. 79).

Otras escuelas que promueven el diálogo y la incorporación de los niños y las niñas y los consideran protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje son,

²¹ “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1974, p. 106).

por ejemplo, la escuela rural Yásnaia Poliana, fundada por Tolstoi en Rusia, en la cual se buscaba que el maestro aprendiera de los propios niños y niñas, procurando integrar las capacidades de cada individuo y el autogobierno, así como su implicación en los asuntos sociales. El pedagogo Janusz Korczak, precursor en los estudios de las infancias, fundó orfanatos con un sistema de ideas democráticas de participación y autogestión, en los que se elaboraban parlamentos y buscaban la discusión de asuntos que afectaba a todos. Por otro lado, la pedagogía crítica buscaba una relación dialógica entre la enseñanza y el aprendizaje, siendo Giroux el pionero en su desarrollo (Liebel y Meade, 2024a).

A partir del siglo XX se crea el Highlander Research and Education Center en Tennessee, con base en un aprendizaje de la propia vida. A su vez, la escuela Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill, es un nuevo concepto alternativo con una educación pensada en la búsqueda de la libertad. En tanto que las escuelas Freinet se basan en actividades abiertas en entornos compartidos, ahí se estudia la realidad personal, política y cultural; además se busca el conocimiento colectivo (Gertrudis, 2016).

Por otro lado, las escuelas democráticas y libres priorizan el reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales, además de la incorporación del diálogo y el debate (Feito, 2009). También destacan las escuelas callejeras abiertas y gratuitas que florecieron en los EE. UU. en la década de 1970 (Liebel y Meade, 2024a).

En el caso latinoamericano existen experiencias pedagógicas, como las del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra en Brasil, en la cual se desarrolló un movimiento social que impactó también en la escuela. Este movimiento pretendía que la educación trascendiera a la escuela y estuviera ligada al medio rural, valorar los saberes de la niñez y una educación para la cooperación (Sánchez, 1998).

En México, en las escuelitas zapatistas la educación es protagonizada por todos los miembros de la comunidad, ahí se establecen mecanismos de participación y toma de decisiones comunales. En estas escuelitas se busca una relación

pedagógica entre adultos y niñez sin violencia y, además, se promueven conexiones entre la vida cotidiana de la familia, el medio rural y el propio movimiento zapatista (Baronnet, 2015).

Si bien existen experiencias pedagógicas que buscan la conexión dialógica entre el contexto, la adultez y las infancias, también es una realidad que el silenciamiento está presente dentro y fuera de la escuela. Además, “la escuela entendida como espacio de preparación para la vida socialmente adulta, se constituye en el instrumento productor y reproductor no solo de prácticas y discursos, sino también de relaciones” (Lay y Montañés, 2018, p. 326).

Tanto en las voces como en el silencio de los niños, las estructuras sociales y las relaciones de poder de una sociedad se reproducen hasta cierto punto, no solo entre niños y adultos o en las relaciones generacionales, sino también en el lugar social de los diferentes grupos de niños. Según Liebel (2019), la clase interviene en las formas de participación, expresión y escucha de las infancias, por lo tanto, es necesario recuperar cómo estas voces se han construido, además de histórica, socialmente.

1.5 La construcción de la infancia desde la perspectiva social

La construcción histórica de las sociedades y específicamente de las infancias permite explorar el mundo de los individuos compartido de manera colectiva a través del tiempo y el espacio. En el caso de niños y niñas, hasta hace poco la atención viró hacia una presencia más protagónica.

Así como la infancia se ha transformado a lo largo del tiempo, también es una realidad que se construye desde el ámbito social; estudiarla como un fenómeno histórico, le permite visibilizarse tanto teórica como en las prácticas sociales (Gaitán, 2006).

Al vivirse como una realidad objetiva, que es compartida por medio de la socialización, es posible diferenciar los comportamientos determinados para los

adultos respecto a niños y niñas, pero también las acciones que deben realizar para construirse como adultos.²²

La cultura infantil está integrada por múltiples entornos, por medios de comunicación, instituciones y disciplinas que delinean la conformación de los sujetos desde edades tempranas (Sosenski y Jackson, 2012). Por su parte, Liebel (2019) precisa que “los niños y las infancias no pueden ser considerados como hechos naturales, sino que están afectados significativamente tanto por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que han nacido y están viviendo” (p. 17).

La investigación hace referencia al espacio social que habitan niños y niñas como infancias en plural, ya que se reconoce que están conformadas por una multiplicidad de sistemas culturales, sociales, políticos y económicos. Así como contextos físicos, materiales e inmateriales que producen diversas posiciones sociales, mismas que definen las experiencias a las cuales se enfrentan los sujetos desde la infancia (James y Prout, 1997). Por su parte, Liebel (2019) indica que se debe considerar el uso de términos abiertos y plurales que permitan atender las diferenciaciones y los contextos específicos sobre los que se mueven niños y niñas, por lo tanto apela al término infancias.

Cuando hablamos de la vida real de los niños, es cierto que no podemos evitar usar para ello ciertos términos, pero estos han de ser lo más abiertos posible para la diferenciación y guardar relación con los contextos específicos. Esto sugiere hablar más bien de diferentes o múltiples infancias que de una sola infancia (véase Córdoba Sánchez y Acosta Ayerbe, 2017). Sin embargo, en ello hay que considerar también que siempre se trata de una abstracción que resume y representa niños y niñas individualmente diferentes en un solo concepto (Liebel, 2019, p. 28).

Es importante observar cómo la concepción de infancia se ha ido modificando a partir de las construcciones sociales elaboradas en torno a los niños y las niñas.

²² Además, Gaitán agrega que “la infancia es un producto humano, la infancia es una realidad objetiva, el niño es un producto social” (Gaitán, 2006, p. 33), reforzando la idea de que se ha construido socialmente, por lo que las características y formas de referirse a los niños y niñas también están impregnadas de esta construcción.

Además, como una realidad observable y objetiva forma parte de la representación individual y colectiva de la sociedad (Casas, 2006).

Qvortrup (1993), en su tesis número 9, manifiesta que la infancia constituye una categoría que ha sido clásicamente minorizada y es objeto de una marginalización y paternalización, a esto le llama la infancia “familiarizada”. Por su parte, Carreño (2015) menciona que el niño como expresión moderna se expresa “en singular masculino, su deseable silencio, la esperable ingenuidad de sus palabras, su infantil pensamiento, la necesaria inspiración de ternura” (p. 10), estos son atributos que se le otorgan como universales y definitorios. Los niños y las niñas también están inmersos en relaciones de poder, en las cuales se distribuyen roles, recursos y conflictos (Gaitán, 2006).

Es común observar lo que identifica Carreño (2015):

La tendencia a desarrollar estudios desde la fragilidad, la vulnerabilidad o la ingenuidad de su edad, situación que podría explicarse en que nuestra subjetividad ha estado fuertemente influenciada por las teorías del desarrollo cognitivo, lo que, al mismo tiempo, impide ver al niño como sujeto histórico, cultural y político, con capacidad de acción y de reflexión, con intereses, con pensamiento estratégico y capaz de enfrentar negociaciones en las relaciones sociales de las que hace parte. (p. 12)

Al considerar que la niñez vive en un mundo diferenciado al de los adultos es poner una venda a la capacidad de influencia que los contextos y subjetividades tienen en los sujetos que conforman el entorno social.

Los sistemas de protección y la creación de espacios propios para las infancias se fueron incorporando a la realidad cotidiana, sin embargo “históricamente, el niño no fue visto como interlocutor válido” (Cussiánovich, 2010, p. 12). A partir de discursos y lógicas que minorizan, segmentan y aíslan por la condición etaria se fueron constituyendo estereotipos de sujetos y de características propias de la niñez. Debido a características brindadas por la construcción social permea también su acción dentro y fuera de diversos espacios como la escuela, la familia, entre otros.

1.5.1 La sociología de la infancia en la investigación con niños y niñas

Una nueva visión de las infancias necesita una teoría que las ubique como el verdadero centro de la tarea de investigación, no como meros reproductores de la realidad, sino como productores y sujetos con agencia que modifican, interpretan y actúan dentro de la sociedad.

La sociología de la infancia se presenta como un subcampo de conocimiento que posibilita el análisis desde un nuevo posicionamiento respecto al papel activo de los sujetos en edades tempranas.²³ Además, “nos permite analizar los estereotipos generacionales atribuidos normativa y arbitrariamente a las personas en función de su edad” (Pavez, 2012, p. 90).

Según algunos estudiosos del tema, a los niños y las niñas se les ha conceptualizado por su participación y estatus social. Por ejemplo, Duarte, en Lay y Montañés (2018), dice que se les considera personas que están en formación; por otro lado, también como sujetos de derecho restringido (Batallán y Campanini, 2008), ya que poseen ciertos derechos heredados de la Convención sobre los Derechos del Niño, aunque están restringidos por su situación de ciudadano en formación.

Dado que no tienen la capacidad de ejercer sus derechos de forma general en la sociedad es posible concebirlos como proto-ciudadanos, que están en formación para el futuro (Batallán y Campanini, 2008). De igual manera, Cussiánovich (2010) presenta el término de pre-ciudadano o ciudadano del futuro para describir la postura de niños y niñas a partir de su estatus restringido de derechos y de participación.

Tal como lo explica Gimeno Sacristán (2003), se concibe a la niñez como frágil y carente de razón, como los grupos aún no, es decir, personas por-venir y pre-sociales. Ello proyecta la existencia de la infancia hacia un futuro, hacia lo que

²³ La sociología de la infancia puede ser entendida como un subcampo de la sociología (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018) que comparte con esta el interés por la relación entre dos conceptos básicos, como son los de estructura y acción, que constituyen cuestiones centrales de la sociología (Giddens, 1984). Trasladada esta idea al campo de la infancia, si los niños y niñas son considerados actores sociales, no es posible tomar en cuenta su acción social sin detenerse a pensar en los condicionamientos del sistema social y, en contrapartida, en las implicaciones del mundo infantil en el sistema social (Pinto, 1997). (Gaitán, 2022, p. 2).

llegará a ser y no a lo que es en la actualidad; lo que se conoce como moratoria social de las infancias.

En este sentido, a partir de la restricción que se presenta en su agencia, Lay-Lisboa, Armijo, Calderón y Flores (2022) explican que, a partir de los estudios de Gimeno Sacristán, a la niñez se le concibe desde la fragilidad y la carencia de razón como grupos presociales. Lo anterior muestra que su presencia se observa a partir de su proyección al futuro. No obstante, Pascual (2000) difiere con lo anterior, al considerar a la infancia “no cómo un estado pre-social, sino como un grupo de edad más, inserto de lleno en la propia estructura social, pero que posee la peculiaridad de constituir, a los ojos de la sociedad, un terreno moldeable en la medida que encarna la potencialidad del ser humano como ser social, indeterminado, aunque condicionado” (p. 121).

Finalmente, Villa, Neila y Gordon (2014), al hacer referencia a los estudios de la subalternidad, mencionan que el ser “niño” refiere la condición de un sujeto subalterno al brindarle la incapacidad para hablar, donde “...si bien físicamente puede dialogar, no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado” (p. 2).

La conformación de sujetos no solo parte de discursos, también se conforma de prácticas cotidianas y de posicionamientos culturales. La edad se presenta como una condición que determina el acceso o la negación de ciertos espacios y formas de dirigirse dentro de la sociedad.

De la Jara, retomando a Cussiánovich (2018), indica la existencia de estructuras sociales que resisten a lo largo de las generaciones, y que “estas formas estereotipadas se van internalizando en el individuo desde antes de nacer y, de forma casi imperceptible, van constituyendo nuestra humanidad (p. 54).

Es así que las acciones modifican y construyen la sociedad. Esta relación se da en un doble sentido, por un lado, los cambios sociales hacen que sean afectados semejante a otros niños, pero no igual a otros adultos (Gaitán, 2006). Lo infantil ha quedado bajo el control del ámbito privado, por lo general de la familia y la escuela, además se considera que es una preparación para la vida en la adultez y

en la vida pública; al llegar a estas etapas se considera que se ha conseguido un grado aceptable de madurez (Pavez, 2012). Sin embargo, los niños y las niñas son sujetos activos que construyen y determinan, al igual que los adultos, sus propias vidas y las de los que están a su alrededor (Gaitán, 2020).

Mirar la perspectiva de los niños, independiente de la de los adultos, permite conocer cómo se da la existencia en un espacio que indudablemente afecta de manera diferencial a adultos y a niños.

Vista como una categoría social, se concibe como una fuerza que actúa en la estructura permanente, y permite desvincular a los niños y las niñas de la posición de subordinación que comúnmente se les atribuye (Gaitán, 2006).

Los niños y las niñas son actores sociales de su entorno, sin embargo, su condición etaria relacionada con la idea de protección contribuye a la falta de reconocimiento de su agencia.

La mirada desde la sociología permite “olvidarse de la niñez como condición del niño individual y pensar en el conjunto de los niños como componentes de un grupo social específico y en la infancia como el espacio social de los niños y niñas” (Gaitán, 2006, p. 22).

Según Rodríguez (2000), retomando a Jenks, la infancia no debe entenderse como un fenómeno natural derivado del desarrollo físico, sino como una construcción social que se configura dentro de un mundo estructurado socialmente. Esta construcción se expresa a través de elementos culturales compartidos y conductas específicas asumidas por los sujetos.

Otro aspecto relevante es el reconocimiento del espacio que los niños y las niñas habitan en el tiempo presente, es decir, esto implica romper con la visión hegemónica que los conciben como sujetos del futuro, que viven una etapa de transición hacia una plenitud adulta.

La infancia no es simplemente un estado previo a la sociedad, un momento de socialización que conduce a la posterior vida societal o comunitaria, sino que desde un primer instante constituye una cristalización concreta de estructuras, procesos e instituciones sociales que van a dar lugar, efectivamente, a la materialización de un ser social. (Rodríguez, 2000, p. 111)

La niñez, como parte del entramado social, también se ve influenciada por una serie de relaciones no solo entre pares, sino también entre quienes los rodean. Estas relaciones impactan no solo el futuro de los sujetos, sino que desde edades tempranas estos van construyendo su forma de actuar y de comprender el mundo. Berry Mayall (1994) considera que las infancias son agentes morales, lo cual implica que desarrollan un conocimiento de los conceptos morales desde temprana edad. Esto se manifiesta en su capacidad para actuar de manera razonable, tener en cuenta los puntos de vista de otros, estar dispuestos a modificar sus perspectivas y acciones de manera responsable y posponer sus propios intereses inmediatos para ayudar a los demás.

Por consiguiente, el problema radica en que no suele reconocerse a los niños y las niñas como personas con la capacidad de formarse un juicio propio, lo cual les otorgaría un estatus moral. Este estatus, por lo general, se considera como algo que solo se logra con la edad, negando así su existencia en las etapas tempranas de la vida.

Desde los planteamientos de la sociología de la infancia se advierte que las relaciones entre niñez y adultos también pueden ser conflictivas, ya que están atravesadas por una diferencia generacional.

1.5.2 Enfoques desde la sociología de la infancia: estructural, constructivista y relacional

Las infancias están presentes en la sociología, pero de manera transitoria como sujetos en constante socialización para convertirse en adultos, por lo que sus propios procesos, parte de la estructura social, habían pasado inadvertidos, es así cómo la sociología de la infancia se encarga de la construcción social de la niñez.

Desde el momento en que se empieza a ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto; cuando se acepta que la infancia constituye una parte permanente de la estructura social interactuando con otras partes de esa estructura; y que los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, al igual que éstos, a los avatares del cambio social, se abre un espacio para que la sociología se aplique a explicar tales hechos y es la socialización la

que pasa ahora a ser un instrumento, un factor más en la determinación de las características de la cambiante infancia. (Gaitán, 2006, p. 43)

La sociología de la infancia pretende explicar los hechos sociales que rodean a la infancia, los cuales están atravesados por múltiples redes de clase, género y etnia.²⁴ Esto complejiza aún más la comprensión de las infancias como parte constitutiva de la sociedad (Sosenski y Jackson, 2012).

La preocupación por la niñez desde un punto de vista sociológico, no obstante ser reciente, ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente esencial y permanente de las sociedades. Tal como se pudo apreciar, dicha preocupación ha sido recogida por los diversos enfoques que podríamos agrupar analíticamente en una propuesta teórica denominada “Sociología de la Infancia”. (Pavez, 2012, p. 98)

Las infancias se han estudiado a partir de tres enfoques principales:²⁵ estructural, constructivista y relacional, los cuales presentan estrecha relación entre sí. Esta investigación analiza el tercer enfoque, el relacional, ya que este último estudia el orden generacional como parte central.

La noción de generación permite, tanto a niños como a adultos, englobar esta dispar población bajo el paraguas de “esta generación de niños”, que viven dentro de un conjunto específico de condiciones sociales y están sujetos a comprensiones específicas de infancia. (Gaitán, 2006, p. 90)

Por lo tanto, en el orden generacional podemos encontrar una posible explicación a las formas de silenciamiento ejercidas a las infancias; sin embargo, es preciso reconocer que tanto el enfoque constructivista como el estructural permean en las

²⁴ Liebel y Mead realizan un recorrido analítico en algunos de los teóricos que han profundizado en el enfoque interseccional y las infancias; por ejemplo, destacan los trabajos de Kristina Konstantoni y Akwugo Emejulu (2017), en los que mencionan que existe una gran similitud entre los estudios de la infancia y la interseccionalidad por el tema de la agencia y las estructuras sociales que recaen sobre los niños y las niñas. A su vez, Crenshaw, desde un estudio en el feminismo, encontró que existen diferencias en las experiencias represivas de las niñas afroamericanas respecto a los niños afroamericanos, pero también respecto a las niñas “blancas”, y mencionan que las formas como se afrontan las conductas adultistas difieren significativamente en cada sector antes citado (2024b).

²⁵ Las clasificaciones tienen la ventaja de ayudar a distinguir las características específicas de algo, en este caso de una propuesta teórica pero, a la vez, presentan el inconveniente de encasillar en exceso o simplificar los discursos, por lo que es necesario tomarlas con precaución (Gaitán, 2006, p. 54).

formas de participación restringida de niños y niñas, por lo que su estudio es importante para el análisis del silenciamiento.²⁶

El enfoque estructural busca analizar la posición de la infancia en la estructura social. Una idea es que sus miembros se renuevan constantemente, pero la infancia como categoría social es estable. Los niños y las niñas comparten una ubicación determinada por la edad. Además, su vida también está sujeta a las condiciones económicas, políticas y culturales.

La infancia se observa como un elemento permanente y como una parte de la estructura social de las sociedades modernas; también como una “estructura” en sí misma[...] El objetivo de las investigaciones es ligar cualquier hecho relevante observado en el nivel de los niños (condición socioeconómica, estatus político o sentido de identidad) con contextos de macronivel y explicar aquel hecho con referencia a las estructuras y mecanismos sociales que operan en el macrocontexto y generan efectos a nivel del grupo infantil. (Gaitán, 2006, p. 53)

Este enfoque permite realizar un análisis macro de la sociedad, al establecer las condiciones colectivas que viven las infancias como grupo social. Se destaca que las infancias se construyen en un contexto social y cultural específico, y que se encuentran interrelacionadas con variables como la etnia, el género, o la clase, lo que da lugar a la existencia de múltiples infancias. Además,

aunque obviamente todo el mundo sabe lo que son los niños, lo que significa la infancia, para los construccionistas sociales éste no es un conocimiento que pueda ser utilizado fiablemente, por tratarse de un conocimiento del niño y de su mundo que depende de las predisposiciones de una conciencia constituida en relación con un cierto contexto social, político, histórico y moral. (Gaitán, 2006, p. 72)

²⁶ Un aporte importante de las diversas perspectivas de la Sociología de la Infancia es la comprensión de la niñez como una unidad de estudio sociológico en sí misma, aunque relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales en que habita la niñez moderna. Desde una mirada estructural, se interpreta a la infancia como una categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente. En este sentido, permite estudiar las leyes y políticas públicas destinadas al grupo infantil, considerando cómo lo afectan o cómo participan los sujetos que actualmente están en dicha posición generacional y quienes vendrán, en tanto grupo social. Por su parte, el enfoque constructivista nos entrega las herramientas conceptuales para reflexionar sobre el fenómeno de la infancia como una construcción social diversa, el cual ayuda a profundizar sobre las prácticas, valores e ideologías vigentes para la niñez en cada territorio. Por último, el enfoque relacional constituye un asidero teórico al integrar analítica y empíricamente la estructura generacional y de género en una misma matriz relacional (Pávez, 2012, p. 99).

El segundo enfoque, el constructivista, busca una contextualización de las infancias que dependen de múltiples factores para su composición para su desarrollo y para su papel dentro de la sociedad.

Las infancias son parte de la estructura social, como se mencionaba en el enfoque anterior y son afectadas por dicha estructura, pero la capacidad de los individuos desde temprana edad puede modificar las estructuras donde se desarrollan. Por lo tanto, desde este enfoque existe una doble determinación desde la estructura al sujeto y desde el sujeto a la estructura (Pavez, 2012).

Estudiar a las infancias desde el enfoque constructivista muestra que los niños y las niñas son actores sociales que participan no solo como entes pasivos, sino que están en constante interacción y transformación del espacio social.

Existe una relación entre agencia y estructura mediada por las prácticas sociales, que aunque no siempre son reconocidas, eso no significa que no existan.

Finalmente, tenemos el enfoque relacional que parte del estudio de las generaciones, cuyo estatus y posición de poder están determinados por la edad.

1.5.3 El enfoque relacional

Al hablar de un enfoque relacional no solo se incluye la relación entre adultos e infancias, sino que se reconoce la relación dentro otros espacios sociales.

El enfoque tiene como base la idea de que el estudio de niños y niñas debe realizarse desde sus propias perspectivas, considerándolos como actores sociales que modifican y participan activamente en sus propios mundos sociales. En las investigaciones de corte relacional se busca conocer las condiciones de vida, las actividades y las formas de relacionarse desde los propios protagonistas, ya que son agentes activos en la sociedad (Gaitán, 2006).

Los niños y las niñas son agentes que participan en la sociedad, inmersos en relaciones de poder que, en muchas ocasiones, no son reconocidas. Al estar conectados y afectados por las relaciones sociales, un estudio relacional permite entender cómo son afectados y cómo la propia infancia incide en la sociedad (Sosenski, 2015).

Este enfoque estudia lo que es común a las niñas y los niños en sus relaciones generacionales con las personas adultas, en tanto relaciones políticas de poder entre grupos sociales a un nivel individual (micro) y a nivel grupal (macro). Por lo tanto, aquí se vuelve a recuperar la noción de la infancia como un grupo minoritario —desarrollada y presentada en el enfoque estructural— agregando la dimensión relacional de poder que está presente en la vida cotidiana. (Pavez, 2012, p. 98)

Para el análisis de la investigación de campo, el punto central se basa en este último enfoque, el relacional, entre otras cosas porque el silenciamiento forma parte de una relación social. Este silenciamiento tiene su origen en la condición de minoría de los niños y las niñas, lo que fundamenta la participación restringida y refuerza la subvaloración de su capacidad de agencia y protagonismo.

Desde la primera infancia, los sujetos son influenciados por los contextos en los que se desarrollan, pero también son sujetos actantes en su entorno. No obstante, como ya se ha mencionado, esta capacidad no siempre es reconocida, y se reproducen representaciones como la de *Calladita te ves más bonita*.

La relación desigual se explica a partir del adultocentrismo, que forma parte de la estructura social y sitúa a los adultos en una posición de poder desigual frente a la niñez. “Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás” (Duarte, 2012, p. 120). Por otro lado, el adultismo, según Liebel y Meade (2024a), se expresa en conductas discriminatorias ejercidas por motivos de edad, aunque estas no están exentas de la influencia de otros factores, como pueden ser el género, la clase o la etnia.

El adultismo no es solo un sistema de prejuicios históricos, sino que justifica el poder de los adultos sobre los niños como parte del orden natural de las relaciones

humanas. Empodera la adultez al desempoderar y marginar a la niñez y todo lo que sea infantil. (Wall, 2024, p. 217)

Gaitán (2006) afirma al respecto:

prescindiendo de la infancia se observa solamente una parte del conjunto, mientras que asumiendo la existencia de la infancia como grupo social es posible analizar las relaciones de poder e intercambio que se producen entre ella y la sociedad adulta, la distribución generacional de roles, la atribución diferenciada de recursos sociales, así como los conflictos de intereses que se producen en consecuencia de todo esto. (p. 45)

Las relaciones entre adultos y niñez se basan en la asimetría establecida por la edad como determinante. “Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás” (Duarte, 2012, p. 120).

Por otro lado, según Liebel (2015), el término adultismo determina la discriminación por razón de la edad, la que se ve reflejada en conductas hacia los niños y las niñas.

La discriminación basada en la edad contra los niños y las niñas también es denominada con el término ‘adultismo’, que normalmente se entiende como el abuso de poder que los adultos tienen sobre los niños (Flasher, 1978, p. 514). Y se define como los “comportamientos y actitudes basados en supuestos de que los adultos son mejores que los jóvenes, y el derecho de actuar sobre los jóvenes sin su consentimiento”. El término también se utiliza para describir la opresión ejercida por los adultos a niños y jóvenes, comparable con el racismo y el sexismo. (Roche, 1999; Liebel, 2015, p. 130)

Desde edades tempranas, se reinterpretan y otorgan nuevos significados al entorno; por lo tanto, se contribuye a la reproducción cultural o, en otras palabras, a una “reproducción interpretativa” (Corsaro, 1997, en Gaitán, 2006, p. 27). La socialización no es únicamente un proceso de adaptación e internalización, sino también de apropiación, reinvencción y reproducción.

El término interpretativo se refiere a los aspectos innovadores y creativos de la participación de los niños en la sociedad: los niños crean y participan en su propia y única cultura de pares tomando y apropiándose de información del mundo adulto para llevarla a su propia cultura. El término reproducción recoge la idea de que los niños no internalizan simplemente la sociedad y la cultura, sino que contribuyen activamente a su producción. (Gaitán, 2006, p. 27)

Las estructuras adultocéntricas no solo impactan en las relaciones más cercanas de la familia, sino que también repercuten en las conductas adultas de niños y niñas.

Se comienza a construir así un estereotipo generacional que les sitúa bajo la potestad y superioridad de la persona adulta, la que se considera racional y civilizada (Pavez, 2012). Esta relación de subordinación, muy resistente a lo largo de la historia, impone una cierta representación de la infancia asociada a la pasividad, idea bastante alejada de la realidad, pues niñas y niños no solamente son agentes sociales capaces de activar y crear sus propias “y únicas ‘culturas’, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas” (Ballestín, 2009, p. 233). Estas diferenciaciones jerárquicas no solo son negadoras para la infancia, sino que entorpecen u obstruyen la posibilidad de acceder a los universos creados por niñas y niños. (De la Jara, 2018, p. 55)

Los discursos y las prácticas sociales construyen un prototipo de sujeto que impacta en la población en general y en las dinámicas de la vida cotidiana. No se niega la importancia de velar por la seguridad de las infancias; sin embargo, la discusión se centra en cómo esta protección puede derivar en la restricción de derechos. Esto da lugar a un proteccionismo sustentado en el adultocentrismo (Lay y Montañés, 2018) donde la edad se utiliza como criterio para acceder a la vida social y a la toma de decisiones (Cussiánovich, 2010).

Esta concepción, que infantiliza el pensamiento de niños y niñas y lo invalida como legítimo, se basa en su necesidad de protección, negándoles así la supuesta igualdad ante la ley, al considerarlos menores y con un pensamiento inmaduro (Batallán y Campanini, 2008).

Si bien los niños y las niñas son constructores de sociedad, su voz queda limitada por su posición de subordinación y su necesidad de protección.

Rara vez, ya sea en la sociedad o en la academia, se aborda la marginación social como un problema para el tercio de la humanidad que son niños. Se puede pensar que los jóvenes enfrentan numerosos problemas interseccionales: de clase, género y raza, y de sexualidad, discapacidad, colonialidad y más. Pero se considera mucho menos cuidadosamente la cuestión de la marginación de los niños, específicamente como niños. (Wall, 2024, p. 216)

Las infancias enfrentan condiciones de vida que limitan su pleno desarrollo y vulneran sus derechos. Suponer que estas situaciones no las afectan por su corta edad, representa invisibilizar sus experiencias, las cuales repercuten tanto en su desarrollo como en el funcionamiento de las sociedades.

Porque la infancia, que incluye a niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años, no es habitualmente el objeto finalista de políticas públicas redistributivas, sino que lo son los hogares a los que pertenecen los sujetos menores de edad. Por otro lado, el carácter intrínseco de potencialidad vital que presenta este colectivo es más susceptible que otros de más edad a experimentar las consecuencias negativas de la pobreza en distintas fases de la vida, desde el punto de vista físico, mental y social (*ibid.*), a menudo reproduciéndose y generando patrones de exclusión social que además son diferentes según género, edad, origen étnico o religioso, entre otros. (Walliser y Crespo, 2024, p. 365)

Incluso, los datos que conocemos sobre las infancias provienen de las propias familias, lo que hace que las problemáticas específicas de la niñez queden en la sombra de los problemas sociales.

1.5.4 El orden generacional como forma de organización social

En la actualidad, el adultocentrismo se ha convertido en un discurso utilizado en los ámbitos pedagógico, político y cultural, y forma parte del discurso cotidiano y común de ciertos sectores. No obstante, su análisis va más allá de una simple relación desigual entre adultos y niños.

Es evidente que existe una estructuración social que establece un orden que posiciona a los individuos, según ciertas características. Los niños y las niñas no están exentos de este orden, pues son influenciados por los diversos sistemas de organización.

En el presente apartado se abordará la relación entre la edad y el orden social. Para mayor claridad es preciso hacer hincapié en que la sociedad a través de la jerarquización etaria posiciona a los sujetos basándose en la edad como uno de

los principios organizadores. El adultocentrismo forma parte de una dimensión estructural de la sociedad, definida además de otras formas como las antes mencionadas por la edad. Por lo tanto, el concepto de generación es visto como una clave para comprender la dimensión relacional de la infancia (Alanen, 2012).

Cuando se hace referencia a las relaciones, se habla de los vínculos entre la infancia y otros grupos sociales, como las personas adultas, las personas mayores o sus propios pares etarios. Estas condiciones, establecidas dentro del orden social, no siempre fueron comprendidas, en algún momento se les consideró parte natural de las cosas y, por lo tanto, se invisibilizó el análisis crítico que pudiera surgir de su cuestionamiento (Alanen, 2012).

Al igual que el género, la etnia y la clase social, la edad es un determinante que forma parte de una categoría organizadora de sistemas de poder y jerarquías, lo cual se relaciona con el ejercicio de los derechos, pero también con las limitaciones.

Al respecto, Liebel (2019) menciona que, en las voces y los silencios de niños y niñas, las estructuras sociales y, por lo tanto, las relaciones de poder tienen un impacto similar al de los adultos. Señala que existe diferenciación entre los distintos grupos de infancias, determinadas sobre todo por la clase social.

La idea del orden generacional surge al considerar que en la sociedad debe existir un sistema de orden para los sujetos, en especial para las infancias, asignándoles lugares desde donde deben actuar y participar en la sociedad. Sin embargo, este sistema de orden, por lo general, disminuye su capacidad de acción.

Al respecto, Alanen (2012) desarrolla el concepto de orden generacional como un determinante del nombre y contenido de los procesos, mediante los cuales se organiza el mundo social. Esto no solo abarca cuestiones de género, clase o raza, sino que también está influenciado por las generaciones de edad. Los niños y las niñas resultan afectados por estas diferenciaciones, donde la edad es uno de los factores que más inhiben su participación dentro de la sociedad.

La ubicación de los sujetos por su edad provoca una brecha que divide a la sociedad en dos grupos: la infancia, que es influenciada y considerada como proyectos, consumidores o de menor importancia. Por otro lado, los productivos, que están en el mundo del trabajo, es decir, los adultos (Qvortrup, 1994).

Esta división asigna lugares específicos de acción o inacción, según la posición en la que se ubique el sujeto, posición que está influenciada en especial por la edad. Además, pone en juego relaciones de poder que inhiben la participación de quienes son considerados sujetos de protección. Respecto a la producción de sociedad a partir de la edad, Duarte (2012) indica que

pueden ser leídas a través de diversos ejes —clase, género, etnicidad, entre otros—. Para nuestro interés, por ahora podemos enunciarlo como una lectura desde la noción conceptual de clases de edad, en tanto ella refiere “en un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social... Esta noción nos permite leer las sociedades occidentales como constituidas por la interrelación entre clases de edad que cotidianamente definen —desde sus diversas posiciones— los modos de relación que establecen, las decisiones que toman y el control que de ellas pueden tener (poder/autonomía), y los criterios desde los que sostienen sus prácticas, discursos e imaginarios (*habitus*)” (p. 103).

Por lo tanto, las categorías de edad se evidencian en el posicionamiento estructural de los individuos, lo cual se manifiesta en conductas y prácticas cotidianas que involucran a niños y niñas.

El orden generacional no abandona la idea del adultocentrismo, por el contrario, la amplía. No solo representa una relación de poder entre adultos e infancias, sino que también establece una jerarquización social que no es natural, más bien se ha ido construyendo con base en la idea de que la mayoría de edad es un requisito para acceder a la participación social y a que la voz de los individuos sea escuchada.

A su vez, los niños con menor edad representan al sector de la población con mínima incidencia en las decisiones sociales, con mayores dificultades para expresar sus necesidades y, sobre todo, para que estas sean tomadas en cuenta.

El niño nunca es considerado individualmente, sino que es condenado a una situación de minoría de edad basándose en un juicio colectivo que, a su vez, se basa en postulados del niño modelo psicológico. Por otra parte, las personas que alcanzan la mayoría de edad obtienen sus derechos automáticamente sin que se les pregunte cuáles son sus ideas o cuál es su madurez. (Qvortrup, 1994, p. 181)

Así como el orden generacional justifica las acciones que desvalorizan la participación de las infancias y refuerzan el ejercicio de poder de los adultos, constituye “la ‘puerta de entrada’ a la política de infancia y al discurso sobre los derechos de los niños. De esta manera se aclaran las relaciones específicas de dominación y desigualdad” (Sünker y Moran, 2018, p. 179).

No se niega la importancia ni la necesidad de proteger a niños y niñas; sin embargo, en muchas ocasiones esta protección ha sido utilizada como argumento para negar su voz o justificar acciones adultocéntricas. Además, se hace referencia al “carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad” (Morales y Magistris, 2018, p. 24).

1.5.5 El adultocentrismo en el enfoque relacional y la escuela

Al estudiar las infancias desde un enfoque relacional es inevitable hablar de adultocentrismo, debido a las relaciones conflictivas de poder que existen entre las diversas generaciones. La edad es un criterio utilizado para justificar una desigual y asimétrica distribución del poder, lo que justifica la mirada a la infancia como una categoría minorizada (De la Jara, 2018).

Así como las sociedades están constituidas bajo una matriz patriarcal que minimiza el papel de las mujeres y refleja la lucha por el feminismo, el adultocentrismo se presenta como un sistema clasificatorio basado en la edad que limita la capacidad de agencia dependiendo de esta.

En los últimos años, el término adultocentrismo se ha generalizado y se utiliza comúnmente para explicar la relación asimétrica entre la adultez y la niñez. Por su parte, el adultismo es una conducta discriminatoria por cuestiones de edad y, además, implica un poder desigual de las personas adultas sobre las niñeces (Liebel y Meade, 2024a).

El adultismo²⁷ es una conducta discriminatoria basada en la edad; no obstante, esta no puede entenderse de manera aislada, pues está entrelazada de otras formas de discriminación, como el racismo, el género, el capitalismo o la clase social (Liebel y Meade, 2024b).

La lógica adultocéntrica es excluyente y fomenta lo que Bourdieu (2008) llama *habitus*, espacio simbólico que no solo genera una descripción de la diferencia (en este caso, adultez y niñez), sino que naturaliza la desigualdad: una sabe, la otra ignora; una impone, la otra obedece; una transmite, la otra recibe; un habla, la otra repite, etc. Esta relación jerarquizada legitima ciertas prácticas de llenado o depósito cultural, en el sentido de dictar e imponer un orden, un contenido, sin permitir la reinvencción o la autonomía del pensamiento. (De la Jara, 2018, p. 55)

Cuando las prácticas cotidianas se llevan a cabo desde una visión adultocéntrica es más probable que no se tome en cuenta la voz, la experiencia y la mirada de los niños y las niñas.

²⁷ De hecho, el concepto de “adultismo” se utiliza desde hace más de un siglo, pero en una variedad de formas más o menos sistémicas. Hasta hace muy poco, el término sólo se refería a casos ocasionales y no sistémicos de dominación adulta. Por ejemplo, su uso más antiguo conocido se remonta a 1903, cuando el famoso escritor estadounidense sobre educación Patterson Dubois utilizó la palabra para referirse al “ansia de autoridad” que los maestros a veces demuestran en el aula mediante la “interposición indebida por parte del adulto de... su punto de vista adulto” (Dubois, 1903, p. 8). Otro ejemplo es cuando el psiquiatra francés Paul Courbon escribió en la década de 1930 que los niños pueden exhibir una especie de “adultismo” cuando son precoces sexual o criminalmente (1933). Ejemplos posteriores incluyen al psicólogo del desarrollo Jack Flasher, que adoptó el término para referirse al “mal uso del poder” que pueden ejercer los cuidadores sobre los niños (1978); la académica feminista Elise Boulding, que utilizó el término “edadismo” para referirse a la “segregación” contra los derechos de los niños (y de los ancianos), como el cuidado familiar y la expresión política (1979); así como el pedagogo John Holt, que utilizó “adultismo” para referirse a cualquier “intervención adulta” que suprima la plena autoexpresión de los niños (1981, p. 222). Y en la misma línea, Brian Trainor afirma que “el adultismo es simplemente la voluntad exhibida por ciertos adultos de negar los intereses de sus hijos en favor de sus propios intereses, o de lo que ellos perciben como propios” (1994, p. 40). Lo que caracteriza a todos estos usos del término, por diferentes que sean en otros aspectos, es que el adultismo se refiere a ocasiones específicas de dominación adulta en lugar de a estructuras normativas subyacentes (Wall, 2024, p. 217).

Las infancias aprenden que existen jerarquías sociales que restan importancia a sus formas de participación y de habitar el mundo. Además de ser sujetos de protección, se convierten en propiedades de los adultos, quienes mediante la obediencia restringen su participación, según reglas basadas en el orden generacional (Cussiánovich, 2010).

Esta concepción de subordinación se impregna en toda la sociedad mediante modelos que minimizan a la niñez, tanto en la forma en que produce sus saberes como en su capacidad de decisión y organización (Lay, Armijo, Calderón, Flores y Mercado, 2022). No se trata únicamente de una relación privada y puntual, sino de una dinámica que se universaliza, convirtiéndose en una generalidad la dominación adultocéntrica.

Los adultos establecen discursos fundamentados en el autoritarismo y en la legitimación que les otorga la edad, al asumirse como poseedores de experiencias irrefutables. En esta dinámica, los niños y las niñas son considerados incapaces (Cussiánovich, 2010).

La valoración social de los saberes propios de la infancia se minimiza respecto al de los adultos (De la Jara, 2018). Dentro de la pirámide de legitimidad, el pensamiento de las infancias se ve relegado a un segundo plano: de la imaginación, de lo no real, lo que se traduce también en que todos sus actos parten de una falta de lógica de su pensamiento y de su actuar cotidiano.

El adultocentrismo se relaciona de manera estrecha con la vida escolar, sobre todo con las formas en que se ejerce la autoridad y se concibe la enseñanza. En los espacios áulicos se desarrollan discursos en los que el profesor tiene la palabra, las mejores ideas, las propuestas, mientras tanto se niega la voz a niños y niñas, al desconocer su capacidad para aportar al desarrollo de su propio aprendizaje y al de la escuela misma.

Las relaciones asimétricas que se generan desde la visión de poder del adulto respecto a la niñez se reflejan en diversos espacios, como la familia y la comunidad. Sin embargo, es en la escuela donde estas relaciones se manifiestan

de forma generalizada y masiva. Al ser esta una institución legitimada por la sociedad, se establecen lógicas que perpetúan la desigualdad.

La estructura escolar basa su enseñanza en enfoques disciplinarios, en los que la obediencia se convierte en justificación y en imperativo de sus prácticas. Las relaciones de poder están siempre presentes y restringen la participación de los niños y las niñas (Lay y Montañés, 2018).

La relación pedagógica expresaría su poder, dominando el espacio público del habla en el aula y silenciando diversas expresiones que no coincidan con la hegemonía escolar representada por la figura docente. Esto conlleva a la inhibición por parte de las infancias, lo que perjudica no solo la participación protagónica de la niñez, sino también su libre expresión y construcción de sus subjetividades. (Lay, Armijo, Calderón, Flores y Mercado, 2022, p. 12)

El adultocentrismo y el silenciamiento son prácticas que se configuran en los espacios áulicos, donde niños y niñas, al ser considerados, inferiores, como seres incompletos e inexpertos, son excluidos de la participación y de la toma de decisiones en la escuela. Exclusión que suele justificarse mediante prácticas disciplinarias que se establecen desde las relaciones de desigualdad y de poder, que ejercen los adultos por el hecho de tener mayor edad.

En este sentido, Lay, Armijo, Calderón, Flores y Mercado (2022) introducen el concepto de “dispositivos adultocéntricos”, que se entienden como mecanismos utilizados tanto dentro como fuera de la escuela para perpetuar relaciones desiguales, basadas en una posición de superioridad de los adultos, ya sean maestros, o padres frente a los niños y las niñas.

Es importante analizar cómo funcionan las relaciones de poder dentro de la escuela, en especial aquellas que se llevan a cabo entre sujetos con una distancia generacional, como es el caso de la relación entre infancias y personas adultas. La escuela, como lugar privilegiado de transmisión cultural, resulta clave para comprender cómo se gestan estos dispositivos adultocéntricos y su relación con el silenciamiento de las infancias.

La vida social se subjetiviza a través de las relaciones que trascienden el ámbito educativo; esto es, mediante las relaciones sociales, culturales y políticas que los sujetos internalizan de manera progresiva. En este sentido, la escuela “se constituye en el instrumento productor y reproductor no solo de prácticas y discursos, sino también de relaciones” (Serrano, Ochoa y Arcos, 2019, p. 327).

La disciplina es el elemento que moldea cuerpos y mentes, al igual que las formas de participación dentro de la escuela. Al respecto, Serrano, Ochoa y Arcos indican que:

La escuela, concebida como dispositivo de producción de prácticas, conocimientos pedagógicos y buenos saberes, instala a través de su carácter disciplinador (Bourdieu y Passeron, 2008) cristalizados saberes en la infancia, los que se basan habitualmente en la valoración de un pensamiento universal y único. Un orden social que determina roles y modos de vida en la infancia (Gimeno, 2003). La enseñanza y la educación que la infancia recibe en la escuela, y más allá de la misma escuela, “tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente” (Kohan, 2004, p. 52), bueno/as ciudadano/as. (Serrano, Ochoa y Arcos, 2019, p. 325)

Los saberes no solo se limitan a contenidos relacionados con las matemáticas, las ciencias o la historia, también incluyen saberes sociales, comunitarios y del mismo sujeto. La expresión de opiniones, experiencias y el intercambio de aprendizajes representan aspectos que pocas veces se trabajan en la vida cotidiana de las aulas y en la comunidad.

La escuela no es un lugar neutro; sus espacios también educan (Viñao, 1994). El espacio para niños y niñas pareciera ser un ámbito reservado para los adultos, es decir, habitado de manera pasiva y muchas veces invisibilizado. Además, “la escuela es la más importante agencia oficial de control y de socialización directa destinada específicamente a las nuevas generaciones” (Varela y Álvarez, 1991, p. 254).

Si en la escuela se estructuran hábitos y jerarquías, entonces el silenciamiento o la participación restringida se presenta como un mecanismo que condiciona las relaciones y perpetúa estructuras adultocéntricas. Al respecto, Lay, Armijo, Calderón, Flores y Mercado (2022) señalan que “la institución escolar contribuye a

través de prácticas y relaciones arbitrarias a mantener una lógica de infantilización” de la niñez. Esto se traduce en la devaluación de sus saberes como sujetos de agencia, lo cual impacta en su bienestar social (p. 3).

Los discursos que se desarrollan en torno a los niños y las niñas impactan en la forma en que se relacionan con ellos. La infantilización se utiliza como discurso no solo dirigido a las infancias, sino también para referirse a la inexperiencia.

El silenciamiento se perpetúa en la sociedad como una huella que se transmite de generación en generación y que se cosifica en la relación entre adultos y niñeces. Además, se hereda un acervo cultural, normas y valores, así como la naturalización de las formas de vivir el mundo. Los adultos ofrecen significantes que los niños y las niñas van interiorizando y al pasar a un nuevo espacio generacional, esta herencia se sigue perpetuando (Serrano, Ochoa y Arcos, 2019).

1.5.6 Agencia y protagonismo

La estructura social, pese a su influencia directa en las formas de actuar de los sujetos, tiene una contraparte que ejerce desde la agencia de los propios sujetos, lo cual Giddens (2015) identifica como la doble hermenéutica; es decir, una doble influencia y correspondencia entre estructura y agencia de los sujetos, mediadas por la praxis. Esta doble influencia indica la posibilidad de actuar y transformar la realidad. No obstante, estas formas de actuar están limitadas por las relaciones de poder que ejercen los adultos.

Los nuevos estudios sobre la infancia, en especial la sociología de la infancia, permiten comprender que los niños y las niñas actúan dentro de los espacios en los que participan. Aunque muchas veces no son reconocidos, aceptados o incentivados. Incluso desde temprana edad, sin poder articular palabras, ya expresan sus sentimientos mediante gritos, silencios, llantos y expresiones guturales (Liebel, 2019).

Entonces, el silenciamiento no solo existe desde las relaciones adultez-niñez, sino que se ejerce también desde la política, la cultura y la sociedad en general.

Así como existen formas de silenciamiento también hay resistencias por parte de los propios niños y niñas. Por ello, la agencia es un elemento clave para entender cómo se manifiestan dentro de la sociedad.

Los niños y las niñas están influenciados por estructuras sociales que determinan reglas y formas de actuar. A partir de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (2015), “estructura se entiende siempre como una propiedad de sistemas sociales, de la que son ‘portadoras’ prácticas reproducidas inmersas en un tiempo y un espacio” (p. 200).

La praxis de los sujetos está determinada por el contexto del entorno. De forma abstracta entendemos que la estructura son elementos que norman las conductas y crean códigos de significados compartidos por los individuos (Giddens, 2015).

La estructura social está conformada por las reglas y códigos que norman el actuar social, que se materializa mediante instituciones como la escuela.

Desde temprana edad existen estructuras sociales que tienen un amplio impacto en la vida de los individuos, tal es el caso de la familia o la escuela. Existe una especie de ansiedad por establecer cimientos sociales que determinen una buena socialización y un funcionamiento adecuado en la sociedad.

La infancia como un fenómeno social está relacionada tanto con la estructura como con la capacidad de agencia (James y Prout, 1997). El análisis de la infancia desde la doble hermenéutica permite, por un lado, no perder de vista las estructuras sociales que afectan la vida de niños y niñas, así como las pautas que, como futuros ciudadanos, deben interiorizar y cumplir.

Consideramos que para las infancias, las estructuras sociales están muy marcadas, porque se busca establecer desde temprana edad las bases para la reproducción del orden social. A ello se agrega el temor o preocupación ante la posible desviación de la norma.

Por otro lado, los sujetos como agentes son parte fundamental de la sociedad, así como cocreadores de la sociedad.

Al respecto, Giddens indica que “La ‘estructura’ y la ‘acción’ no pueden dejar de estar relacionadas. Las sociedades, comunidades o grupos sólo tendrán ‘estructura’ cuando las personas se comporten de forma regular y bastante predecible. Por otra parte, la ‘acción’ sólo es posible porque cada uno de nosotros, como individuos, posee una enorme cantidad de conocimiento socialmente estructurado[...] La estructuración siempre presupone lo que el autor denomina ‘la dualidad de la estructura’. Esto significa que todas las acciones sociales parten de la base de que existe una estructura. Pero, al mismo tiempo, la ‘estructura’ presupone la existencia de la acción, porque la primera depende de las regularidades del comportamiento humano” (Giddens, 2014, pp. 110-111).

A pesar de que la agencia infantil está limitada, eso no significa que los niños y las niñas no actúen, pues pocas veces sus acciones se visibilizan, lo cual perpetúa la cultura del silencio donde las infancias son las grandes ausentes.

Pensar en la estructura social desde el desarrollo de la infancia permite reconocer su evolución y su constante redefinición histórica. Los niños y las niñas son constructores de sus propias vidas, de su entorno y de la sociedad en la que viven. Por ello, tienen que ser vistos como partícipes y actores sociales (Moran, 2013).

Esto es precisamente lo que pretendemos evidenciar, contrario a nuestra tesis inicial sobre el silenciamiento de las infancias; es evidente que los sujetos, desde edades tempranas, tienen la capacidad para actuar en la sociedad. Sin embargo, la rutinización (Giddens, 2015) lleva a niños y niñas a perpetuar acciones habituales.²⁸

²⁸ Sobre la diferenciación entre agente y actor, Giddens indica que “Los agentes humanos o actores —empleo estos términos indistintamente— tienen, como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen en general de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. Pero la reflexividad opera sólo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer —su entendimiento como agentes— es vehiculado en buena parte por una conciencia práctica. Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de «ser con» en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa” (2015, p. 24).

El silenciamiento forma parte de las acciones cotidianas de la vida social que recaen sobre los niños y las niñas. A esto Bourdieu lo llama *habitus*, en este caso podríamos hablar de un *habitus del silenciamiento*.

Mediante las praxis se reproduce, recrea y transforma la sociedad. Los niños y las niñas son coproductores. El paternalismo, la forma perpetuada de protección hacia las infancias justifica su dominación y subvaloración, lo cual inhibe su participación de la vida social y limita su desenvolvimiento (Qvotrup, 1994).

No obstante, las infancias participan en las actividades diarias y apoyan en el ámbito familiar, pocas veces son reconocidas. Según Sünker y Moran (2018), “en la perspectiva de las Ciencias Sociales los niños ya no son solo víctimas que padecen los procesos de socialización, sino que son vistos cada vez más como actores competentes e individuos que persiguen sus propios intereses” (p. 175).

Los niños y las niñas son un grupo social que se reconocen como parte integral de la sociedad, no solo por su participación en los eventos cotidianos de la vida, sino por su presencia en las instituciones sociales como la escuela o la familia. De igual manera, las condiciones de vida están determinadas por las mismas fuerzas económicas, políticas y sociales que intervienen en el mundo de las personas adultas (Mayall, 1994).

El silenciamiento de las infancias está relacionado con el adultocentrismo; en la escuela, la cultura profesionalista, desarrollada por Escobedo, Sales y Traver (2017), implica actitudes y comportamientos de los docentes basados en el poder que se otorga al adulto como conocedor del saber. Esto ubica al profesorado en una posición superior frente a los niños y las niñas.

El silencio en las aulas como un acto comunicativo es necesario, sin embargo,

no deberá ser un hecho impuesto, ni un silencio como lo tácito; en un avance cultural, el silencio pedagógico deberá ser una decisión autónoma, producto de la enculturación. Tampoco ha de ser una mordaza, sino la condición sin la cual puede realizarse la conversación pedagógica. El silencio en el aula es un silencio edificante para la cultura escolar, por eso, en el aula no debe darse la “ley del silencio”, pues esto no es ni ético ni humanizador. (Motta, 2016, p. 183)

La imposición del silencio limita y niega el derecho a niños y niñas a expresarse desde temprana edad; la naturaleza de la relación desigual entre adultos y niñeces se va nutriendo del silenciamiento y de las prácticas autoritarias de disciplina para perpetrar las jerarquías sociales.

Algunos autores han identificado estas formas de restricción de la participación de las infancias. Es el caso de Serrano, Ochoa y Arcos (2019), Lay y Montañés (2017) y Díaz (2010), quienes identifican diversas experiencias educativas en las que los niños y las niñas no pueden expresar con libertad sus opiniones.

En la escuela, el silencio es necesario para garantizar la voz del educador; el silencio como validez de jerarquía, como una garantía para que el educador, como el sujeto capacitado para transmitir conocimientos, pueda establecer normas para moldear las conductas de los sujetos. La palabra curiosa de los niños y las niñas no es permitida, ya que se advierte como perturbadora y amenazante que cuestiona el orden establecido. Lo anterior incomoda porque al hablar, irrumpe el orden establecido del enseñante.

Las formas de participación propias de los niños y niñas establecen una estructuración de hábitos y jerarquizaciones sociales que perpetúan estructuras adultocéntricas.

El adultocentrismo se reproduce y mantiene cierto control social a través de la internalización de las jerarquías etarias. El silenciamiento en la niñez se ha establecido como una problemática fundamental que restringe la participación y el protagonismo de las niñas y los niños. Por lo tanto, resulta indispensable investigar cuáles son los estudios más recientes que analizan las formas de participación, las relaciones de poder involucradas en problemas de orden político y, finalmente, el propio silencio de las infancias como un fenómeno social.

1.6 La inspiración

Después de analizar la construcción histórica de las infancias a partir del siglo xx y su panorama social dentro y fuera del ámbito escolar, es pertinente revisar las

aportaciones más relevantes desde las ciencias sociales, así como los debates recientes sobre esta temática. El estudio del silenciamiento en esta investigación surgió a partir del interés por profundizar en temas relacionados con las formas de participación social y política de las infancias, y en las relaciones desiguales que colocan a la niñez en una posición de inferioridad frente a los adultos.

El silencio se contrapone a lo que se llama voz y a las formas de participación y expresión; por lo tanto, esta revisión comprende, en principio, trabajos que se relacionan con el tema del silenciamiento. Enseguida se abordan las relaciones de poder ejercidas a través de prácticas adultistas y adultocéntricas, así como las consideraciones conceptuales al respecto. Al final se incluyen discusiones sobre la política y lo político en los estudios sobre las infancias.

Al abordar el silenciamiento, Liebel (2019) señala que existe una espiral de silencio que afecta a niños y jóvenes; por un lado, se les incita a hablar y a participar, pero sus voces no tienen resonancia en cuestiones políticas.

A su vez, Escobedo, Sales y Traver (2017) estudian el silencio de los alumnos relacionado con la cultura profesionalista, la cual indica una relación de poder desigual entre docentes y estudiantes, marcada por la mayoría de edad, lo cual justifica el papel protagónico de los adultos frente a los niños y las niñas.

Según Brito (2024), el término “dar voz” es una forma retórica de seguir ejerciendo prácticas adultistas. Propone el concepto de polifonía, el cual se entiende como la visibilidad de una diversidad social, cultural y política destacada por el diálogo permanente entre infancias y adultos. También menciona que las voces de las infancias deben ser escuchadas, valoradas e incorporadas mediante la cultura, la autonomía y el reconocimiento.

Un estudio que explora las relaciones de poder desigual entre estudiantes y docentes es el de Liebel y Mead (2024a), quienes revelan que aunque las relaciones de poder dentro de la escuela, caracterizadas por la violencia corporal, han desaparecido, estas persisten con nuevas formas más sutiles y encubiertas.

Lay, Armijo, Calderón, Flores y Mercado (2022) realizan una radiografía del adultocentrismo en el ámbito educativo, en contraste con el protagonismo de las infancias, con niños y niñas de entre 10 y 12 años en el contexto chileno.

Así como existen relaciones de opresiones entre clases sociales, Morales (2024) analiza la desigualdad entre clases de etarias, desarrolladas en un complejo engranaje de sistemas de opresión que vulneran los derechos de los niños y las niñas. Lo anterior lo explica mediante el estudio del adultocentrismo y el adultismo.

Por su parte, Rodríguez (2021) identifica al adultismo y al adultocentrismo como ideologías que legitiman el abuso del poder de los adultos y la normalización de la discriminación social por razones de edad, exacerbada por la pandemia de 2019.

Al respecto, Liebel (2024) estudia las sociedades adultocéntricas a partir del caso de niños y niñas trabajadores que salen del modelo de infancia predominante. Para este autor, la corta edad es una justificación y un motivo para ejercer la discriminación. Además, los adultos determinan, directa o indirectamente, las formas de vivir y limitan la participación significativa de los niños y las niñas en los asuntos que les afectan.

A su vez, González (2024) introduce el término “misopedia” que, desde la perspectiva jurídica, denota una aversión hacia niños, niñas y adolescentes por razones etarias. Esto desencadena la negación de sus derechos, así como algunas actitudes en las prácticas sociales y en las leyes, que derivan en prejuicios y obstaculizan el ejercicio de sus derechos desde temprana edad. El autor hace una diferenciación entre adultismo y adultocentrismo; el primero se refiere a la ideología que presupone la superioridad de los adultos que conduce a la discriminación. El adultocentrismo, en cambio, es una situación asimétrica de poder.

Por otro lado, Wall (2024) propone la deconstrucción de prejuicios sociales históricamente arraigados que utilizan la edad para justificar la inferioridad y la invisibilidad a que está sometida la niñez. Utiliza el término “infancismo”, que hace referencia a la introducción de normas y estructuras sociales inclusivas para luchar

contra los supuestos adultistas. Asimismo, reconoce que los niños y las niñas son sujetos de un desempoderamiento normativo, el cual permite prácticas de abuso y asegura el poder de un grupo sobre otro. Lo anterior ha permitido la normalización de dinámicas desiguales entre adultos e infancias.

La capacidad de agencia es fundamental para entender la participación de niños y niñas. En un análisis filosófico sobre la agencia moral de las infancias, Gheaus (2022) considera que existe una doble interpretación que se contrapone entre niños y niñas: por un lado, la creencia de que la infancia es un estado de carencia y, por otro, visión que valora su espontaneidad y curiosidad. Lo anterior posiciona a las infancias, en un primer momento, como adultos inacabados, ya que conforme los sujetos se van desarrollando, adquieren nuevas habilidades sociales, cognitivas, físicas, filosóficas que en la niñez no se tenían. Y al llegar a la adultez nos convertimos en niños defectuosos, ya que con el paso del tiempo se van perdiendo ciertas habilidades físicas, plasticidad mental, curiosidad e imaginación. Por lo tanto, la transformación de las infancias a la adultez no se da en un sentido de progreso únicamente, cada etapa tiene en sí un valor intrínseco diferente.

Por su parte, Serrano y Ochoa (2021) estudian los estereotipos de género que limitan la participación de las infancias en la escuela, así como la diferenciación respecto al sexo. Mientras a las niñas se les asocia con la debilidad física, a los niños se les relaciona con la dificultad para expresarse. Lo anterior impacta en las formas de participación que se restringen según el género. Otro ejemplo de estudios de género e infancias es la tesis doctoral de Amigo (2024), en la cual se exploran los feminismos desde la perspectiva de las niñas. Se hace énfasis en la intersección entre el adultocentrismo y el patriarcado, mediante un diálogo intergeneracional con niñas busca la reivindicación la capacidad de agencia, los saberes y deseos.

La escuela es un espacio fundamental para el desarrollo y participación de las infancias. Para Lasala y Etxebarria (2020) es necesario potenciar una cultura de participación desde la escuela, que proponga actividades para niños y niñas de nivel primaria y secundaria en el contexto español.

Por su parte, en el contexto mexicano, Ochoa, Diez y Garbus (2020) analizan producciones gráficas y escritas sobre la conceptualización de la participación de niños y niñas de secundaria de Querétaro, y concluyen que el contexto escolar no fomenta experiencias de participación.

En la actualidad es fundamental el derecho de niños y niñas a expresarse y a participar, no obstante, su papel es restringido por considerarlos sujetos políticos. Por ejemplo, Batallán, Rodríguez y Ritta (2021), en una investigación etnográfica estudian la contradicción entre la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 y su consenso sobre la importancia y el derecho a participar. En contraste con la deslegitimación social de la capacidad de los niños y las niñas para la facultad de lo político. Reconocen que las prácticas políticas de las infancias quedan invisibilizadas.

A su vez, Ospina, Luna y Alvarado (2020) estudian las subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En este estudio, encuentran en la frase “salir adelante” una metáfora que involucra opciones de resistencia y de identidad política desde los primeros años de vida.

En tanto, Bedoya, Figueroa, Libe y Ospina (2024) investigan la construcción subjetiva política de los niños y las niñas en la primera infancia, y muestran que existen formas de participación genuinas que permiten desarrollar el potencial político desde edades tempranas. Mientras que Westendarp (2023) desarrolla una investigación en Querétaro, México, sobre los significados que niños y niñas de primaria tienen sobre los conceptos de política, poder y participación. Su investigación relaciona la política y participación desde lógicas no-adultocéntricas y fuera de la consideración de la política como parte constitutiva del Estado.

Por su parte, Candela y Fuentes (2021) indagan sobre la perspectiva política de niños y niñas, así como en las posibilidades que ofrece la escuela para promover la participación. Encuentran la existencia de un discurso crítico, diverso y coherente entre los grupos de niños y niñas de 9 a 12 años que participaron en la investigación-acción. Por su parte, Mesquita (2022) analiza los fundamentos y

presupuestos teóricos de la promoción de la democracia y la vivencia de la ciudadanía desde la infancia en el contexto brasileño.

Como se puede observar, el tema del silenciamiento no se expresa de forma tácita en las investigaciones actuales, pero sí se encontró que la participación restringida se estudia desde las diferencias de poder entre adultos e infancias, marcadas por una clara desigualdad en la capacidad de incidir en la vida pública. Asimismo, existe una estructura adultocéntrica que normaliza las prácticas adultistas, esto es, que la minoría de edad es una justificación para impedir la participación de niños y niñas. Al seguir las líneas de investigación, los estudios de género indican que el silencio se encuentra relacionado con las diferencias sexogenéricas. Finalmente, encontramos que lo político se presenta como un tema en la vida cotidiana de las infancias; sin embargo, es poco considerado, ya que se invisibiliza a los niños y las niñas como sujetos políticos.

Conclusiones

El silenciamiento desde temprana edad, dentro y fuera del ámbito escolar, se evidencia a través de la participación restringida. Como lo pudimos revelar al reflexionar en torno a la frase *Calladita te ves más bonita*, que fue el detonador para la presente investigación.

Callar tiene una implicación significativa para los sujetos, es una forma de restricción de la palabra que constituye una huella a lo largo de la vida.

En este primer capítulo se presenta al silenciamiento como el gran marco de la investigación, que tiene como fondo la participación restringida, es decir, una participación que no es total, que se da de forma limitada, mediada por los adultos, y en la escuela en especial por los docentes.

El silenciamiento de las infancias desde la posición adultocéntrica implica la concepción de la niñez como una etapa del no ser, la negación de su plena voz. La condición etaria representa un aspecto que justifica las relaciones de poder y dominación de los que por su edad tienen la capacidad de hablar y ser

escuchados. El adultocentrismo forma parte de esta relación, “paulatinamente, niñas y niños se van despojando de sus personales ideas y van asumiendo los patrones del adulto experimentado” (De la Jara, 2018, p. 52), así las estructuras de dominación y de jerarquización se van implantando en la sociedad.

Se construye una relación de subordinación que se resiste mediante la cultura a lo largo de la historia, representando una infancia pasiva, donde los niños y las niñas no son sujetos capaces de ejercer su agencia y crear su propia cultura, únicamente contribuyen a la una “producción y reproducción de las sociedades adultas” (De la Jara, 2018, p. 55).

La escuela como formadora de sujetos, como un espacio propio para los niños y las niñas, debería ser también un espacio de intercambio político, donde puedan construir diálogos, participar sus ideas, proponer situaciones. En este primer capítulo esbozamos a qué nos referimos cuando hablamos del silenciamiento, así como el camino que llevamos a cabo para la investigación que parte de un hecho delimitado por la frase *Calladita te ves más bonita*, que posteriormente cobrará sentido en el contraste, al realizar el análisis entre los casos particulares y los datos generales sobre las infancias.

CAPÍTULO 2

El abordaje metodológico: la investigación en el jardín de niños

La conexión entre la investigación y el campo requiere preparación para el camino y los pasos que se recorrerán. Por consiguiente, a lo largo de este capítulo se podrá conocer cuál fue la metodología aplicada para entrar a campo. La metodología permite la elaboración de procedimientos para recoger y analizar datos de una realidad determinada; en este caso, lo que acontece en la relación entre adultos y niños en la educación preescolar. Este proceso se relaciona con la teoría, ya que un dato por sí solo no revela ninguna relación, sino que necesita un conjunto de significaciones. La sociología de la infancia será el camino teórico que seguiremos para encontrar las conexiones entre la experiencia directa de los niños y las niñas y su participación restringida como una forma de silenciamiento.

En principio, se presentan los objetivos generales y específicos, la pregunta de investigación, la hipótesis y las categorías que emplearemos a lo largo de la recopilación de datos y su posterior análisis. También analizaremos la operacionalización de las categorías, relacionadas con los tres objetivos específicos de la investigación y las categorías principales. Posteriormente, en este capítulo se establecen las técnicas utilizadas, los participantes protagonistas y, por último, la temporalidad de la investigación de campo. Además, se detalla la recopilación de la información a partir de un diario de campo, grabaciones y fotografías.

2.1 La metodología

En esta investigación empleamos la metodología cualitativa, la cual busca conocer los significados y las prácticas que experimentan los niños y las niñas respecto al silenciamiento en forma de participación restringida. Según Bisquerra (2014), retomando a Sandín, la investigación cualitativa es “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de

decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 276).

Nuestro propósito fue trabajar de cerca con los sujetos protagonistas, observarlos, conocerlos, así como comprender sus acciones y qué significados les dan. La etnografía representó el camino para adentrarnos en la vida cotidiana de los protagonistas y observar cómo se desarrollan las relaciones generacionales entre la adultez y las infancias. Según Rockwell (2018) “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (p. 239).

Para involucrarnos en la vida escolar, se utilizó la etnografía como método cualitativo. Algunos autores, como es el caso de Rodríguez Gómez et al. (1996), citados en Bisquerra (2014), definen a la etnografía como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela (p. 295). Según Levinson, Sandoval y Bertely (2007), la etnografía se fundamenta en la interpretación y la descripción mediante la observación, la entrevista y una estancia prolongada. Su objetivo es rescatar el conocimiento por medio de la interpretación de las relaciones, los saberes y la cultura del grupo, proceso o institución determinados.

La utilización de la etnografía como metodología, que da cuenta de las interpretaciones que los sujetos hacen de manera local, permite comprender las relaciones que se establecen en torno a un fenómeno. Para conocer el silenciamiento de la primera infancia dentro de la escuela fue necesario observar detalladamente lo que la etnografía podía proporcionar. Por lo general, las investigaciones sobre participación se centran en las formas en que niños y niñas se involucran en los procesos escolares. Al estudiar el silenciamiento, la investigación se enfocó en las restricciones en el uso de la palabra, el espacio y la corporalidad.

Como ya se mencionó antes, la sociología de la infancia, y específicamente el enfoque relacional, sirvió de herramienta teórica para el análisis de la información.

En esta investigación se eligió a los niños y las niñas que forman parte de la primera infancia. Entonces, el cuidado de su integridad fue uno de los puntos importantes, por ello procuramos mantener su anonimato y consultar siempre si deseo participar en la investigación

En cuanto a los niños y las niñas se les preguntó directamente si aceptaban participar, y también se les consultó sobre la forma más pertinente de conocer sus experiencias y puntos de vista de su participación dentro y fuera de la escuela, la respuesta fue concreta: “¡pues preguntanos!”, me dijeron. Además, se trató de usar técnicas adecuadas que no representaran incomodidad o presión, como técnicas lúdicas, un lenguaje apropiado, respetando siempre los ritmos y tiempos propios de cada uno.

A los padres y madres de familia se les entregó un documento que contenía los propósitos, las actividades y tiempos destinados en la investigación, además de un segundo documento que contenía un consentimiento que debía ser debidamente llenado y firmado en caso de aceptar que sus hijos e hijas participaran.

Finalmente, para el caso de las docentes durante la primera junta de consejo previa a mi asistencia al jardín con la presencia de niños y niñas, se informó sobre las actividades, los tiempos y los objetivos de la investigación.

2.1.1 Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar las prácticas de silenciamiento al que están expuestos los niños y las niñas en la primera infancia y sus repercusiones sociopolíticas. La pregunta que se busca responder es: **¿Cuáles son las condiciones sociopolíticas que posibilitan la participación restringida de los niños y las niñas en la primera infancia, tanto dentro como fuera de la escuela?**

La hipótesis plantea que el silenciamiento en la primera infancia se deriva de una construcción histórica y social determinada por un sistema de orden generacional, que posiciona la condición etaria como una restricción para la agencia de los niños y las niñas y, por lo tanto, para su incidencia en la sociedad.

De este objetivo principal se derivan tres objetivos específicos:

1) *Indagar cómo las construcciones sociales e históricas en torno a las infancias se relacionan con el silenciamiento.* Las infancias han desarrollado formas de habitar el espacio social que dependen de representaciones, ideas, estereotipos de lo que debería ser un niño o una niña (Casas, 2006). Estas representaciones se han construido a lo largo de la histórica y en cada sociedad, ubicándolos como futuros ciudadanos o adultos en construcción (Gaitán, 2006). Lo anterior representa un impacto en la consideración de las infancias como sujetos pasivos, tanto dentro como fuera de la escuela. En los primeros años estas limitaciones políticas se muestran aún más marcadas por la edad.

2) *Examinar cómo el orden generacional influye en las prácticas cotidianas de participación en la primera infancia.* El orden generacional²⁹ indica la existencia de relaciones determinadas por la edad, mediante la cual se posiciona a los individuos en la sociedad, dejando a los menores de edad en los niveles más bajos. Por lo tanto, el silenciamiento está ligado al estatus que niños y niñas ostentan en la sociedad de acuerdo con su edad.

3) *Reconocer los sistemas de poder que restringen la participación de los niños y las niñas y su capacidad de agencia.* Los niños y las niñas, al encontrarse en una situación de dependencia, están inmersos en relaciones de poder. Existe una posición desigual respecto a los adultos, y estas relaciones de poder implican

²⁹ La idea de la posición de los niños y las niñas en la sociedad fue iniciada por Leena Alanen y Berry Mayall, esta última autora “propone la idea de *generationing* (‘hacer generación’), que en cierto modo es semejante a la de *gendering* (‘conformar el género’) para ayudar a entender los procesos mediante los cuales se constituyen, reproducen y transforman las posiciones sociales, a través de una actividad relacional. El estudio de las generaciones resulta esencial, desde su punto de vista, porque la infancia es fundamentalmente relacional con la adultez, y no sólo porque el poder de definir la infancia reside en los adultos, sino también porque los niños no tienen dudas respecto a que la infancia difiere de la adultez en esta y otras cuestiones” (Gaitán, 2006, pp. 89-90).

formas de violencia. El silenciamiento está implícito en cómo se limita su participación, lo que invisibiliza su agencia y protagonismo.

Este último objetivo se vincula directamente con la concepción de lo político, que va más allá de un orden estatal que determina formas de ejercer el poder por parte de la élite política. Lo político también se entiende como una relación y una forma de habitar un espacio, del que los niños y las niñas quedan fuera por su construcción histórica-social y su posición en el sistema generacional.

2.1.2 Unidades de análisis de la información

A partir de los objetivos centrales y específicos, se construyeron las categorías para el análisis de la información recabada. La elaboración fue un proceso complejo que al final se limitó a tres ejes centrales: *infancias*, *orden generacional* y *agencia*. De estas categorías surgieron otras categorías emergentes, acompañadas de indicadores para hacer visible los conceptos centrales.

Como primer momento, el silenciamiento se encuentra íntimamente ligado a las características sociales que se adjudican a niños y niñas. En esta primera categoría se buscó observar todas aquellas percepciones que los consideran como adultos en formación, con las implicaciones que ello conlleva. El silencio se estudia como una característica de buen comportamiento, y cómo las diferencias de género afectan el silencio; finalmente, esta categoría busca observar las formas en que las infancias participan en la escuela.

La segunda categoría tiene como eje temático el orden generacional que, a su vez, desprende dos subcategorías. En la primera, relacionada con la edad y el silencio, se exploran los discursos que se tejen en torno a la edad, y su uso como forma de minimizar los sentimientos y percepciones de niños y niñas. La segunda subcategoría indaga sobre el cuerpo y el silencio, lo que implica ver las formas de restricción de la corporalidad y la violencia corporal normalizada. La tercera y última categoría usa la agencia y el protagonismo como ejes centrales, y de ahí se desprenden tres emergentes. En el silenciamiento y espacio se explora la forma de habitar la escuela, así como la desterritorialización y territorialización.

A continuación, se exploran, de manera emergente, las relaciones de poder, en especial las relaciones asimétricas entre adultos y niñez; las manifestaciones de violencia en el espacio doméstico y escolar.

Finalmente, como subcategoría se presenta el protagonismo, y como indicador las prácticas cotidianas de acción social desde las infancias y los espacios de coprotagonismo y encuentro generacional de adultos e infancias. El cuadro 1 expone de manera sintética la construcción de las unidades de análisis antes descritas.

Objetivos	Eje temático Categorías	Categorías emergentes	Indicadores
Objetivo específico 1. Indagar en las construcciones sociales e históricas en torno a las infancias y su relación con el silenciamiento.	Infancias	Características sociales del ser niños y niñas	Percepción de las infancias como adultos en formación
			La relación entre guardar silencio e infancias
			El silencio como parte de las diferencias de género
			La participación de los niños y las niñas
Objetivo específico 2. Examinar cómo el orden generacional influye en las prácticas de participación en la primera infancia.	Orden generacional	Edad	Los discursos en torno a la edad
			La edad como justificación de minimización
Objetivo específico 3. Reconocer los sistemas de poder que restringen la participación de los niños y las niñas y su capacidad de agencia	Agencia	Cuerpo y silencio	Restricción del movimiento corporal
		Silenciamiento y espacio	El espacio que habitan los niños y las niñas
			Desterritorialización, territorialización
		Relaciones de poder	Relaciones asimétricas de poder
			La violencia en el espacio doméstico y escolar
		Protagonismo	Prácticas cotidianas de protagonismo desde las infancias
			Espacios de encuentro generacional infancias-adultos

Cuadro 1. Descripción de las unidades de análisis.

2.1.3 Técnicas para la recolección de datos, herramientas y temporalidad

En el nivel preescolar se presentan múltiples interacciones desarrolladas de manera simultánea entre alumnos, docente y alumnos; alumnos y espacio; entre el docente y el espacio; entre los directivos y las docentes, y entre los alumnos y los

directivos. La investigación cualitativa permitió adentrarnos en el contexto que comprende a la escuela, en las dinámicas, las actitudes de los niños y las niñas, las actividades de las docentes, de la comunidad en general, entre otros aspectos. De igual forma, permitió conocer los significados e interpretaciones de los individuos hacia los temas que la investigadora encontró relevantes.

Otro aspecto indispensable y de corte ético es la importancia que la propia investigación representa. Es decir, al pretender conocer las formas como se ejerce el silenciamiento hacia las infancias, no se podía concebir que esta investigación de campo no retomara las voces de los protagonistas, los niños y las niñas que asisten a la escuela. Por lo que era necesario asegurar que sus voces fueran escuchadas y tomadas en cuenta.

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen a ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15)

Retomar la experiencia de la infancia es fundamental para la presente investigación porque va de la mano con las formas cotidianas en que se presentan las interacciones dentro de la escuela. Por lo tanto, la observación constituye una herramienta fundamental para el acercamiento a las relaciones que se establecen entre la niñez y los adultos, también para conocer cómo se dan las relaciones de poder, las formas de comunicación y la forma como se comparten los espacios.

Mirar a la infancia desde una visión de sujetos con agencia es una tarea que no solo se refleja en la escuela y en las formas de dirigirse a niños y niñas, sino que también en las concepciones que se tienen sobre ellos. Investigar junto a los y las protagonistas representa un acercamiento contextualizado de lo que sucede en la realidad cotidiana. Por lo tanto, si a los niños se les ve como sujetos con agencia, es pertinente una investigación en la que los protagonistas sean los niños y las niñas. Para entender las relaciones de poder se requiere conocer cómo ocurren los procesos en los que los adultos ostentan la palabra, la dirección de las

actividades, y también reconocen los resquicios donde las infancias ocupan tiempo y espacio, más allá de la pretensión de los adultos de controlar todo lo que ocurre (Rockwell, 2018).

Para adentrarnos en la etnografía del jardín de niños fue necesario desplegar una serie de técnicas que permitieran acceder a los significados y relaciones que se establecen entre la niñez y los adultos. Las técnicas de investigación participativas que se utilizaron se entienden como los espacios donde se produce información desde la experiencia de los propios protagonistas, así como establecer un marco teórico y analítico de lo observado. Esto permite que los participantes sean reconocidos y escuchados como actores sociales importantes dentro del proceso de investigación (Esteban et al., 2021). Respecto a la investigación participativa con niños y niñas se recomienda promover la diversidad de grupos y considerar el protagonismo de las infancias para enriquecer la investigación.³⁰ En un principio se utilizó la observación participante que Bisquerra (2014) considera como una de las principales estrategias para obtener información, que tiene como objetivo “la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas (p. 302).

Para continuar, en el trabajo de investigación se consideró importante destacar tres lugares donde se lleva a cabo el mayor tiempo de interacción entre los protagonistas de la investigación: los salones de clase, el patio central y el área de juegos.

Al trabajar con niños y niñas de la primera infancia no fue necesario emplear técnicas diferentes a las que se utilizan con los adultos, aunque sí se requirió adaptar aquellas técnicas conforme a sus intereses y tiempo de escucha. Al respecto, Reyes (2022) menciona que “al igual que los mayores, los niños no sólo expresan sus puntos de vista con palabras, sino también con gestos, con acciones, con sus producciones estéticas, con el uso que hacen de sus cuerpos, de las cosas y de los espacios (p. 191).

³⁰ Al respecto, Unicef publica el libro *Investigación ética con niños* (2013) para marcar pautas de trabajo de investigación relacionadas con las infancias donde se promueva su participación protagónica y respetada.

Los niños y las niñas desde temprana edad se apropian de su realidad y experiencias. Para la investigación directa con niños y niñas fue necesario utilizar técnicas visuales. De acuerdo con Poveda y Jociles (2021), “las técnicas habituales de investigación social (e.g. la entrevista, la observación, los cuestionarios, etc.) presentan limitaciones cuando son utilizadas con determinadas clases de participantes o cuando se intentan usar para comprender ciertos fenómenos sociales” (p. 50). Por lo tanto, fue necesario replantear las técnicas utilizadas con niños y niñas de 5 a 6 años, ya que en mi experiencia personal el trabajo requiere actividades lúdicas, que permitan una plática fluida, en la cual se puedan expresar los significados y las experiencias relatadas por los propios protagonistas.

Entre las técnicas visuales se utilizó una gráfica (Vargas y Bustillos, 1996) que se entiende como una expresión mediante dibujos y símbolos, por cumplir con el propósito de dejar clara la idea o la representación de lo que los niños y las niñas estaban expresando. Se solicitaba la realización de un dibujo que representara las ideas expresadas en los diálogos con la investigadora. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

Actividad 1. ¿Qué dice aquí?

La actividad surge de la observación de una sesión del grupo de 3° A. Los alumnos debían de observar una de las ilustraciones de su libro. Luego comentar las impresiones de las imágenes observadas. Los alumnos se mostraban motivados a expresar sus opiniones, así como las interpretaciones y el juicio de acuerdo con las acciones de la imagen. Consideré que esta actividad podría ser una herramienta útil para conocer los puntos de vista de los alumnos sobre las categorías de análisis de la investigación.

Descripción: La actividad consistió en la presentación de tres rondas de imágenes seleccionadas en forma de bloque. El bloque 1 (imagen 1) buscaba que los niños y las niñas reconocieran el espacio que les rodeaba. La primera imagen corresponde a un niño de preescolar sentado en un columpio mirando hacia la barda, ya que una varilla que atravesaba el

columpio no le permitía colocarse ver hacia el interior de la institución. La segunda imagen es de la fachada principal de la escuela, rodeada de comercios por el día de muertos. Finalmente, la tercera imagen, tomada de la red, corresponde a una construcción que tiene al frente un dibujo donde se puede leer la frase “Yo quería un parque”.

El bloque 2 pertenece a la caracterización del silenciamiento desde el cuerpo y el movimiento (imagen 2). En la primera fotografía se puede apreciar un niño de la escuela acostado en el piso mientras realiza el trabajo asignado por la docente, y al fondo se puede observar a los demás niños y niñas del salón sentados en su silla con una hoja sobre las piernas. En la segunda imagen, tomada de la red, se observa a niños y niñas saltando una cuerda.

En el bloque 3, relacionado con el silenciamiento como forma de participación restringida (imagen 3), se puso énfasis en las manifestaciones de violencia hacia los niños y las niñas. En la primera imagen se puede apreciar a dos niñas con expresión de llanto, mientras que la segunda imagen, tomada de la red, corresponde a un niño encorvado y atemorizado frente a una silueta de un hombre gritando y amenazando con la mano.



Imagen 1. Fotografías del bloque 1: silenciamiento del espacio.



Imagen 2. Fotografías del bloque 2: silenciamiento del cuerpo o del movimiento.

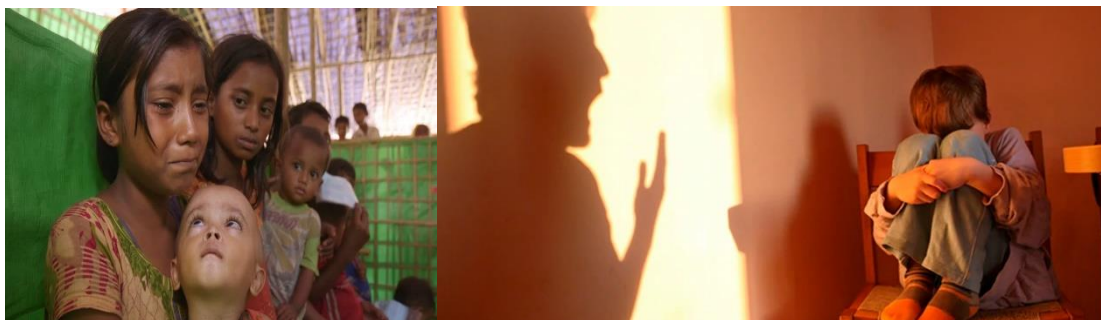


Imagen 3. Fotografía del bloque 3: silenciamiento como forma de participación restringida con énfasis en la violencia.

Actividad 2. Juego de roles. Consiste en el contraste de dos posturas de los adultos hacia los niños y las niñas. La primera imagen muestra a una mujer señalando con su mano en plan acusativo a un niño sentado en una silla; la segunda imagen es de un adulto leyendo un libro a un grupo de alumnos (imagen 4). La dinámica consistía en mostrar una imagen inicial, y a partir de esta se comenzaba a entablar un diálogo por medio de marionetas, cuya función era representar el papel de la persona adulta y la de los niños y las niñas. Se pidió a los alumnos que ellos interpretaran el papel de la persona adulta.



Imagen 4. Ilustraciones de la actividad “Juego de roles”.

Actividad 3. Cine debate. Consiste en la proyección de dos videos: *No eres más que un niño* y *Con mascarilla, pero no silenciados*, ambos de Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Los videos expresan el valor que la participación de niños y niñas tienen en la sociedad, el papel de la niñez en la actualidad y reflexiones sobre niños y niñas que se han manifestado en contra de la violación a sus derechos.

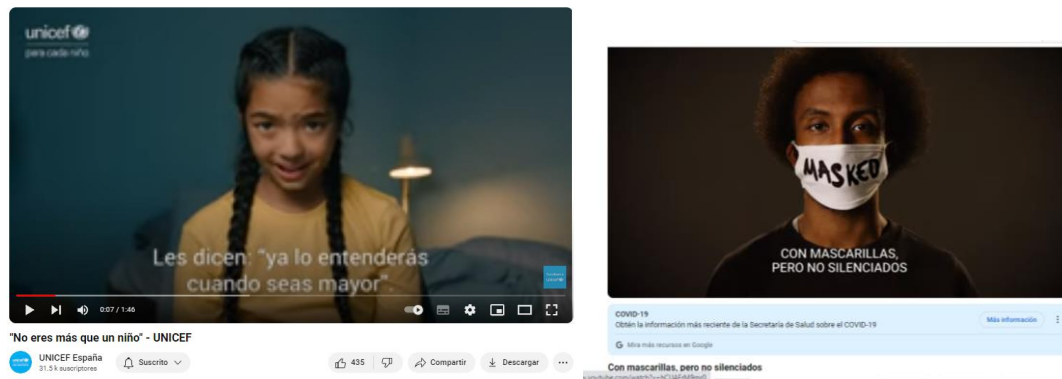


Imagen 5. Captura de pantalla de videos presentados en la actividad 3 “Cine debate”.

Después de la presentación de los videos, en plenaria se realizaron los siguientes cuestionamientos: ¿Participar es?; Si yo participo, ¿cómo me siento?; ¿Todos los niños tienen derecho a participar?; Tú no puedes participar, eres muy chico; ¿Y si yo no quiero participar?; Lo más importante en el mundo es participar, ¿por qué? Las respuestas se dieron en plenaria con el grupo de niños y niñas reunidos.

Por otra parte, para concluir la investigación de campo consideramos relevante realizar una entrevista semiestructurada a las docentes de los tres grupos de tercer grado de preescolar del jardín de niños, la cual incluyera preguntas de carácter abierto, para que las participantes pudieran proporcionar matices a sus respuestas mediante temas o categorías ya establecidos en las preguntas (Bisquerra, 2014). Estas entrevistas, que duraron 20 minutos, aproximadamente, proporcionaron mayor información sobre los silenciamientos registrados en la observación.

En la entrevista a las docentes se les preguntaron aspectos generales de su vida profesional y personal: grado de estudios, dependientes económicos, años de experiencia docente, entre otros. También se les cuestionó su percepción del contexto en torno a la escuela, en especial sobre los espacios comerciales. Además, se les hicieron preguntas respecto a su experiencia personal en el jardín de niños, de las necesidades del movimiento y el juego de los niños y las niñas; sobre la violencia física y sus repercusiones para las infancias, sobre las formas de involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza, en especial en la planeación. Por último, se les preguntó sobre la carga administrativa en el grado que atienden. Algunas preguntas fueron planteadas como casos hipotéticos, rescatando experiencias propias de docentes en la vida escolar cotidiana.

Para la recolección de datos se contó, como elemento esencial, con el Diario de campo, en el cual fui haciendo anotaciones de lo acontecido durante la jornada escolar, las cuales revisaba al terminar el día y agregaba anotaciones si era necesario, o que no escribí en su momento. También hice grabaciones de diversos momentos especiales; por ejemplo, en las conversaciones dentro del salón, los consejos técnicos o las clases.

En cuanto a las técnicas visuales se recuperó la información por medio de grabaciones y hojas de anotaciones. Los dibujos y las descripciones de niños y niñas se recuperaron en los mismos dibujos que elaboraron al momento. Finalmente, las entrevistas a las docentes se recuperaron mediante la grabación de voz. La observación participante se realizó en tres etapas:

Primera etapa: de reconocimiento. Abarcó una semana, del 18 al 24 de octubre de 2023. En este primer acercamiento, me presenté ante la comunidad escolar, reconocí la distribución de los grupos que conformaban la escuela y participé en algunas clases.

Segunda etapa: de observación del participante. Se efectuó del 30 de octubre de 2023 a febrero de 2024. En este periodo de tiempo nos enfocamos en los tres grupos de tercer año, los lunes, martes y viernes. La decisión de elegir estos tres

días fue porque miércoles y jueves los grupos tenían educación física, actividad en la que procuramos enfocarnos en el último mes de observación.

Tercera etapa: de observación del entorno. El último mes, de lunes a viernes, lo destiné para efectuar una mirada general a la escuela; observar a toda la comunidad escolar, desde el grupo multigrado de primero y segundo, los grupos de segundo hasta los terceros años en las sesiones de educación física.

En términos generales, la temporalidad del trabajo etnográfico fue de cinco meses, durante los cuales nos enfocamos en el grupo de 5 y 6 años de edad, que corresponde a sujetos que cursan el tercer grado de educación preescolar.

2.1.4 Población protagonista

Como se mencionó desde un principio, durante la investigación de campo se procuró que las voces protagonistas fueran los niños y las niñas, de los grupos de tercer año de preescolar. Aunque no descartamos que las infancias están inmersas en un entramado de relaciones, mismas que incluyen a padres de familia, docentes y directivos.

Para el trabajo de campo se realizó un amplio despliegue de permisos desde la Subsecretaría de Educación Básica del Estado de México, hasta la firma de consentimientos informados de los niños y las niñas que participaron en las técnicas visuales. Además, siempre se cuidó la integridad de los participantes guardando el anonimato, por lo que se les asignaron nombres ficticios.

Observamos los grupos 3° A, 3° B y 3° C, cada uno con una asistencia de 25 alumnos en promedio. Estas observaciones consistían en permanecer cada día desde las 8 de la mañana a las 12:30 de la tarde en uno de los tres grupos de tercer año. Cambiando de grupo al siguiente día. Las docentes encargadas de los grupos de tercer año eran tres mujeres con dinámicas sociales, familiares y profesionales diferentes. La información de las docentes se detalla con mayor claridad más adelante en el cuadro 3.

Al escuchar las voces de los niños y las niñas de manera directa, me permitió plantear técnicas de investigación visuales para conocer de los propios protagonistas sus impresiones sobre puntos destacados de las observaciones.

Una de las claves para la participación de las infancias en la investigación consistió en el consentimiento informado, que forma parte de una serie de cuestiones éticas de respeto a los sujetos desde edades tempranas. También conocer los objetivos de la investigación, así como los compromisos de salvaguardar la integridad de los protagonistas y su derecho a abandonarla en cualquier momento (Graham et al., 2013).

En un principio hablé con las docentes para explicarles el proceso de las actividades a realizar y solicitar su apoyo en la selección de 13 niños y niñas participantes. Fue preciso hacer una distribución igualitaria en cuanto al género de los participantes y de los grupos seleccionados, por lo que se eligieron cuatro niños y niñas de cada grupo de tercer año, sumando un total de siete niños y seis niñas. La elección del séptimo niño se debió a que era un alumno silencioso, con problemas de lenguaje, quien desde un principio mostró interés en que su voz fuera escuchada en las actividades propuestas. Por lo tanto, resultó importante contar con su participación en las técnicas visuales, ya que a pesar de sus restricciones de lenguaje verbal eso no impidió que lograra expresarse, interactuar y manifestar sus necesidades y curiosidades.

Organicé una reunión en el patio escolar con los niños y las niñas que habían sido seleccionados, para platicarles de qué trataban las actividades de la investigación, cuyo objetivo era conocer su experiencia y opinión en temas relacionados con la participación, la violencia y el silenciamiento. Al término de la reunión, los niños y las niñas aceptaron participar.

Posteriormente, nos reunimos con los padres y madres de familia de los niños y las niñas seleccionados, a quienes se les platicó en qué consistían las actividades de la investigación, y de la necesidad de que dieran su consentimiento para que sus hijos e hijas participaran en dicha investigación. De los trece niños y niñas seleccionados, únicamente doce padres y madres de familia aceptaron que sus

hijos e hijas participaran. La selección de los niños y las niñas se hizo de la siguiente manera:

- Por su disposición al diálogo durante las clases,
- Por situaciones relevantes que habían surgido en la observación participante,
- Por recomendación de las docentes.

Es importante mencionar que los tiempos se complicaron, ya que en el periodo de tiempo designado para las observaciones coincidió con días de descanso, consejos técnicos, ausencias de las docentes, así como días que por motivos de salud o de cuidados maternos no pude asistir a la escuela, y a eso debe agregarse que el proceso de los permisos para las observaciones en los grupos presentó algunos obstáculos. Por lo tanto, no tenía margen de tolerancia para asistir a la escuela.

Alumno/a	Abreviatura	Características
Ana 3° C	NA1	En la jornada escolar era la primera niña que terminaba sus trabajos y tareas, comúnmente antes que sus demás compañeros. Muy dedicada a los ejercicios, atenta a las indicaciones de la docente, y cumplía con todos los trabajos y los materiales que se le pedía. Procuraba participar siempre cuando la profesora preguntaba sobre algún tema, incluso a veces era la única que lo hacía. Se acercaba para preguntarme por mi presencia en la escuela, para platicarme sus travesuras en el salón, y también evidenciaba a los niños y las niñas que no trabajaban. Cuando decidía romper alguna regla impuesta por la docente, buscaba que otro compañero asumiera la responsabilidad, nunca aceptaba que había hecho algo fuera de las normas o disciplina establecida por la docente.
Vanesa 3° B	NA2	Se mostraba participativa cuando la docente le hacía algún cuestionamiento, organizaba a sus compañeros y procuraba cumplir con las tareas propuestas por la docente. Al preguntarle por el dibujo que hacía de las plantas, me platicó de las propuestas que tenía para completar los colores requeridos. Tiene un hermano

		menor que forma parte del grupo multigrado de primer año. En el recreo organiza a sus compañeros para realizar juegos.
Miriam 3° C	NA3	Organiza a sus compañeros durante los recreos para realizar juegos. A la hora del almuerzo constantemente se me acercaba para preguntarme sobre mi presencia en el grupo y luego para mostrarme su comida. Al momento de hacer los ejercicios dentro en el salón, se le dificultaba terminar a tiempo; platica mucho con sus compañeros; en alguna ocasión la docente la regañó por no terminar de colorear la hoja que se había quedado de ejercicio.
Asia 3° A	NA4	Alumna poco participativa en las clases; sin embargo, en los recreos o actividades libres organiza a sus compañeros y propone juegos. Con frecuencia era señalada por la maestra como una niña que no tiene buena conducta y que no realiza los ejercicios indicados.
Pamela 3° B	NA5	Alumna destacada en las clases, era de las primeras en terminar las actividades propuestas. La docente le recomendaba que participara en las actividades debido a que sus padres siempre la apoyan.
Ramón 3° B	NO1	Alumno especialmente silencioso, ya que presenta problemas de lenguaje; sin embargo, siempre se comunica con señas y con algunas palabras casi imperceptibles. Desde mi llegada a la escuela, empezó a cuestionarme sobre mi presencia en el salón de clase. Me mostraba sus trabajos y me pedía ser partícipe de las actividades.
Antonio 3° B	NO2	Era el comandante en la escolta, alumno que con frecuencia participaba cuando se pedía una respuesta a las tareas escolares.
José 3° A	NO3	Durante las clases se mostraba participativo y respondía a los cuestionamientos de la docente. Llegaba temprano a la escuela debido a que su mamá es maestra y tiene permiso para dejarlo antes de la hora de entrada.
Sergio 3° C	NO4	Expresaba sus inquietudes a la docente e indicaba cuando algún compañero no hacía las actividades propuestas por la docente. Era de los primeros en terminar las tareas escolares.
Ernesto 3° C	NO5	Era común observarlo parado; se le dificultaba realizar las actividades propuestas por la docente. Sus compañeros y la docente lo han etiquetado como niño con problemas de conducta, por lo que

		comúnmente recibe castigos por su comportamiento.
Vicente 3° A	NO6	Con frecuencia, la docente le indicaba que debía comportarse mejor. Siempre mostraba deseos e iniciativa por participar en la clase y expresar sus ideas.
Francisco 3° B	NO7	Organizaba a sus compañeros durante los recreos para realizar diversos juegos. Se la pasaba platicando en clase con sus compañeros, por lo que la docente le pedía que guardara silencio.

Cuadro 2. Descripción de los participantes en las técnicas visuales.

En el cuadro 2 se exponen las principales características observadas en los 12 niños y niñas que participaron en las técnicas visuales durante la observación participante, así como las abreviaturas con las que fueron identificados, con el propósito de facilitar la claridad y la síntesis al momento de presentar las narraciones.

Mientras tanto, en el cuadro 3 se describe a las docentes de tercer año, quienes conformaron los grupos en los que se centró la investigación de campo. En la segunda columna del cuadro se agrega la abreviatura de los nombres de las docentes, con la que serán referidas en las narraciones, y en la tercera se describe su formación profesional y algunos datos personales relevantes.

Nombre	Abreviatura	Datos
Isabel 3° C	MI	Es Licenciada en Educación Preescolar. Tiene 19 años de experiencia docente. Es madre soltera y vive con sus tres hijos, que dependen económicamente de ella. Además de docente, es promotora de productos Natura, y está afiliada a la organización “Maestros Comprometidos con Morena”.
Abimelech 3° B	MAB	Es Licenciada en Educación Preescolar. Vive sola y no tiene dependientes económicos. Ayuda en las tareas a dos niñas que viven cerca de su hogar. Tiene 28 años en la docencia.
Ana 3° A	MA	Es Licenciada en Educación Preescolar del estado de Guerrero. Vive con su pareja y solo su madre depende económicamente de ella. Cuenta con cinco años de experiencia en la docencia.

Cuadro 3. Descripción de las docentes de tercer año.

Cabe aclarar que los diálogos que corresponden a mi participación como investigadora se identificarán con la abreviatura IN.

2.2 La dinámica en la investigación de campo

Durante las sesiones dentro del salón, siempre me ubiqué al fondo en una silla, solo con mi libreta de anotaciones en la mano. Aunque trataba de no intervenir en la jornada, mi presencia despertaba curiosidad a los niños y las niñas, quienes se acercaban a preguntarme qué estaba haciendo en el salón. Me preguntaban si podían escribir alguna palabra en mi libreta, o me miraban buscando observar mis movimientos o lo que estaba haciendo.

Al llegar a los salones pedía permiso a las docentes para que me permitieran entrar, por lo general aceptaban, aunque en algunas ocasiones noté semblantes de desagrado o incomodidad. Otras veces incluso me mostraban de dónde podía tomar una silla. Solo en una ocasión una docente de segundo año me negó la entrada para observar a sus alumnos, argumentando que tenía cosas que hacer y que no podía llevar a cabo mi ejercicio de observación. Mi respuesta fue que la observación sería para los alumnos y que no tendría intervención con su práctica, pero no hubo forma de convencerla. Ese momento fue muy incómodo, ya que tenía la percepción de que la maestra era la que mejor trabajaba en la escuela; otras docentes me habían recomendado observar su trabajo, porque tenía gran experiencia y presentaba buenas actividades.

Las jornadas de trabajo de las docentes de tercer año se dividen, por lo general, de la siguiente manera: primero, trabajo en el salón con una actividad principal que incluía siempre, o en el 90 por ciento de los días, una hoja para colorear y recortar sobre el tema del proyecto de la semana. En un segundo momento, en el recreo de 20 minutos proseguían con la ingesta de alimentos. Para concluir la jornada retomaban el trabajo del día y se despedían.

Durante el mes de febrero, que fue el último mes en el que asistí a la institución, determiné que las observaciones se realizarían los cinco días de la semana. La

finalidad consistió en tener un panorama general de la escuela, así como la observación de todos los grupos, independientemente de los seleccionados para la investigación que, como ya se mencionó, formaban parte de los grupos de tercer año. Las dinámicas de trabajo eran similares a las de los otros tres grupos de tercero, excepto los miércoles y jueves cuando destinaban una hora extra para la sesión de educación física.

En la observación participante hice énfasis en las relaciones entre los alumnos y la docente, especialmente en las respuestas de las docentes a los cuestionamientos o a las conductas de los niños y las niñas. Otro punto por observar fueron las relaciones entre pares y las actividades que propuso la docente y el nivel de involucramiento de los niños y las niñas.

Las entrevistas tuvieron una dinámica particular debido a que se realizó en una mesa colocada en el exterior frente al patio escolar, en la cual los niños y las niñas se ubicaban en una silla frente a la docente, se presentaban las láminas con los dibujos y fotografías y se proseguía con las preguntas y diálogos.

La experiencia etnográfica fue enriquecedora en diversos sentidos, uno de ellos fue para la propia investigación, ya que representó una mirada más detallada y centrada para conocer los silenciamientos. Fue importante entender que existe una relación entre silenciamiento y adultocentrismo, misma que determina formas de ejercer el poder desde una jerarquización social marcada por la edad. Por otro lado, me permitió vivir de cerca la vida cotidiana de la población que asiste al preescolar, pero desde una posición más allegada a las propias infancias. Mi ubicación como investigadora y acompañante propició que me pudiera involucrar en sus pláticas y juegos.

Un tercer momento también representó un desafío y una reconstrucción como investigadora. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, al llegar a la institución como investigadora más que como docente, representó un cambio y un momento complicado, que se debió principalmente a que mi papel no se relacionaba con una intervención pedagógica, sino como observadora de la vida cotidiana de la escuela, sus dinámicas y naturaleza. De la misma manera, las

docentes confundían mi estancia con la de estudiante de práctica docente, por lo que era necesario explicarles que mi presencia no consistía en intervenir con los niños y las niñas, y también recordármelo a mí misma constantemente.

Otro aspecto relevante fue que la misma dinámica de la investigación y el tema del silenciamiento, muchas veces me llevaron a momentos, historias y experiencias poco agradables. Lo anterior representaba incomodidad, frustración e incluso tristeza. Tuve la oportunidad de que algunos protagonistas me platicaran experiencias de violencia que habían experimentado en su corta vida.

Finalmente, poco a poco fui convirtiendo mi estancia en la escuela en una mayor participación. Si bien al inicio notaba que existía incomodidad, sobre todo de las personas adultas, poco a poco me hicieron partícipe de las dinámicas de la escuela, de los consejos técnicos e incluso de los festejos internos de las docentes. Lo que provocó mayor confianza tanto en los protagonistas de la investigación como en mí misma.

Conclusiones

La investigación de campo representó un reto metodológico debido a que como docente tenía la experiencia de trabajar con niños y niñas del nivel preescolar. Pero como investigadora fue algo nuevo. Por lo tanto, el capítulo y, sobre todo, el trabajo requirió preparación y análisis, determinando qué actividades se llevarían a cabo, así como el impacto que pudieran tener en los protagonistas, prevenir situaciones de incomodidad, así como la creación de ambientes de confianza, respeto y seguridad.

Escuchar sus voces y su interpretación del mundo que les rodea fue una experiencia muy gratificante. Pero, por otro lado, también me enfrentó a una dura realidad que visibilizó las dificultades y problemas que se viven día a día desde edades tempranas.

CAPÍTULO 3

Análisis del silenciamiento de la primera infancia en una escuela del Estado de México

Es una de las certezas de las ciencias sociales sobre infancia de hoy que los niños y las infancias no pueden ser considerados como hechos naturales, sino que están afectados significativamente tanto por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que han nacido y están viviendo. (Liebel, 2019)

Lo más relevante de las primeras observaciones en mi primer acercamiento a la escuela fue darme cuenta de que en el jardín de niños no hay silencios. Partimos del supuesto de que en la escuela existe un silenciamiento en la primera infancia que es evidente en las prácticas de participación restringida. Se tenía la idea de que los silencios eran algo recurrente dentro del jardín de niños, y de las formas autoritarias de los adultos de imponer su voz sobre la de los niños.

Antes de acercarme a la escuela pensaba que al ejercer mi profesión en campo encontraría formas de silenciar, aplicadas por las docentes, y que la escuela, debido a la intervención de los adultos, sería un espacio de silencio. Sin embargo, la realidad es muy distinta, porque en el jardín de niños lo que menos hay es silencio. Todo el día se puede escuchar bullicio, ya sea porque los alumnos hablan, gritan, mueven cosas o porque ellos mismos se mueven; siempre hay ruido. Son pocos los momentos de silencio, y cuando ocurre es porque las docentes les han pedido que permanezcan en silencio o que no hablen.

El silencio no debe confundirse con la falta de voz, sino que puede entenderse como una especie de “datos silenciosos” (Mazzei, 2007, p. 632). Para la práctica de la investigación, esto también significaría que los investigadores tendrían que reflexionar sobre sus propias categorías semánticas (adultas) para poder entender lo que los niños les están diciendo de cualquier manera (Liebel, 2019, p. 128).

Sin embargo, al conocer el día a día de las niñas en la escuela pude percatarme de que el silenciamiento va más allá de una imposición. En ese mismo sentido,

también encontré que se promueven ciertas prácticas que favorecen un tipo particular de participación en el salón de clase. Incluso mi experiencia en campo me llevó a cuestionar la pertinencia del silenciamiento.

Estas prácticas son, por ejemplo, que niños y niñas pasen a escribir su nombre en el pizarrón para hacer evidente su presencia, que expongan sus ideas sobre láminas de sus libros de texto, que comenten sus hallazgos en las tareas, entre otras. Parece que la dinámica de la escuela funciona perfectamente como ha sido diseñada. Los alumnos se muestran felices. En una oportunidad le pregunté a una alumna cómo se sentía respecto a las actividades que realiza en la escuela, y su respuesta fue que le gustaban, a pesar de que llevaba más de dos horas sentada en su silla. De la misma manera, las docentes se muestran convencidas de que las actividades y la jornada escolar son exitosas.

Entonces, pese al silenciamiento, como era de esperarse, pude darme cuenta de otras situaciones que motivan ese silenciamiento: más allá del ruido, más allá del hecho de callar. Me refiero a las rutinas descritas que fomentan la pasividad de los alumnos, a la violencia hacia las infancias, que se ha naturalizado y que es objeto de risa. A los cuerpos que permanecen sentados y silentes. A los discursos adultocéntricos y el desinterés por la curiosidad de la niñez.

Otro nuevo hallazgo fue el reconocimiento del gran interés de los niños y las niñas por participar. Durante las clases levantan la mano, opinan, buscan soluciones, se interesan en los procesos participativos. También tienen curiosidad por los temas y las actividades propuestas por las docentes. Enseñan sus capacidades y se interesan mucho por mostrar los trabajos realizados.

La investigación, desarrollada en un jardín de niños en el Estado de México, recopila narraciones, observaciones y experiencias de los propios niños y niñas, quienes hablaron de sus sentires y observaciones a las situaciones planteadas.

El análisis de los datos recopilados durante la investigación etnográfica, efectuada en una escuela de educación preescolar en el Estado de México, se ordenaron de acuerdo con los tres objetivos específicos de la investigación. Para establecer las categorías correspondientes a la investigación fue preciso basarnos en la teoría de

la sociología de la infancia para que diera mayor sustento a las observaciones y experiencias de niños y niñas, y además permitiera brindar un marco interpretativo para el análisis de los datos recolectados.

Antes de 1990, las explicaciones de la infancia partían de marcos evolutivos, por lo que no había interés en los estudios desarrollados desde la sociología, enfocada en el papel activo de los niños y las niñas. Es decir, se abordaban los estudios desde las teorías de la socialización (Moran, 2013).

En el presente capítulo nos enfocaremos en considerar a los niños y las niñas como actores sociales, reconocer su capacidad de agencia y su papel protagónico en la vida social, sobre todo dentro de la escuela. A partir del propio concepto de infancia destaca el papel social e histórico que ha influido en la construcción de las infancias. La forma en que se aprecia a los niños y las niñas tiene un impacto en los diversos entornos en los que se desenvuelven, y en las relaciones que establecen dentro y fuera de la escuela.

Las relaciones intergeneracionales nos llevan a la segunda categoría, que determina la posición de subordinación de los niños y las niñas frente al papel principal de los adultos dentro y fuera del entorno escolar. El orden generacional se presenta como parte de una relación conflictiva que posiciona a las infancias como seres pasivos dentro de la sociedad.

Por último, en contraste con la construcción social e histórica de la infancia y del papel que juega la edad dentro de la estructura social, se presenta la categoría de agencia, que es entendida como la capacidad de los actores, en este caso los niños y las niñas desde edades tempranas, para incidir, analizar y participar en los diversos escenarios en los que se desenvuelven.

3.1 El reencuentro con el campo de investigación

No obstante mis diez años de experiencia como docente en el nivel preescolar, regresar de nuevo a la escuela, ahora como investigadora, me permitió mirarla con otra perspectiva. Además, disponer de más tiempo que la rutina docente amplió mi

mirada de lo que es la escuela, en especial, lo que son los niños y las niñas, y sus diferentes matices que presentan en la rutina cotidiana, en los diversos espacios y, sobre todo, en la interacción par a par, que muchas veces como maestra no pude percatarme. Precisamente por lo anterior hablo de reencuentro, ya que mi llegada al preescolar no era algo nuevo, ya había vivido una experiencia. Sin embargo, llegar como investigadora sí representó un nuevo encuentro.

Una de las situaciones principales, y una percepción inmediata, fue el silencio. Lo que menos sucede en una escuela de preescolar es el silencio, y mucho menos a la que tuve la oportunidad de asistir. Todo el día se escuchan los ruidos de los alrededores: automóviles que transitan por las calles aledañas, el mercado municipal comenzando a instalarse, música, los comerciantes ofreciendo sus productos, el camión de la basura recolectando desechos, patrullas llegando al palacio municipal, albañiles construyendo un muro para la escuela, niños gritando, conversaciones entre los alumnos, risas, maestras explicando, pajaritos cantando, y tantos, tantos ruidos más.

Para quien pretende explicar que existe un silenciamiento de las infancias, es un gran desafío. No obstante, el contacto cotidiano también me permitió acercarme y distanciarme del concepto de silencio. Por un lado, me alejo de la idea de silencio como ausencia de ruido; por el otro, me acerco a lo que pretendo definir como silenciamiento: una forma sutil de retener la palabra del otro, pero no solo la palabra, también los movimientos, la creatividad, la curiosidad, el ser completo.

La escuela que elegí para realizar mi investigación es una institución en un lugar frecuente para mí y cercano a mi hogar, ubicada en la cabecera municipal de Nicolás Romero, Estado de México. Cabe destacar que por respeto a la confidencialidad e integridad de niños, niñas y comunidad en general, no se proporcionará información concreta de los nombres reales de los participantes ni la ubicación precisa de la institución.

Aunque la investigación busca reconocer el silenciamiento de las infancias, la escuela se encuentra en una de las zonas de mayor ruido. A su alrededor existen múltiples comercios, como son: el mercado municipal y los tianguistas,

comerciantes que en un inicio operaban como ambulantes y con el tiempo se fueron apropiando permanentemente del espacio.

Pese a ser un lugar por el que he transitado durante más de 30 años, la escuela era totalmente invisible para mí. Esa invisibilidad no solo se debe a que al pasar por la zona realizaba otras actividades de la vida cotidiana, sino también a que la escuela está rodeada de comercios, lo que dificulta su visibilidad a primera vista.

Existen varios intereses en torno a los espacios que rodean a la escuela: el mercado es uno de los más relevantes, ya que no se respeta el espacio escolar como un ámbito independiente de otras esferas de la vida social y económica. Los comercios que bloquean la entrada y reducen la visibilidad de la escuela son evidencia clara cómo el adultocentrismo impone sus intereses en los espacios físicos destinados a las infancias. Los niños y las niñas no tienen libre tránsito hacia la escuela, ni al entrar ni al salir. Pareciera que la escuela ha sido invisibilizada por el comercio.



Imagen 6. Vista exterior de la escuela previo al festejo del día de muertos.

Desde temprana hora, en los alrededores de la institución ya exista movimiento y, sobre todo, ruido: de música, de sirenas, de gente ofreciendo productos, de autos tocando el claxon, del tráfico, de las mismas personas haciendo sus compras. La escuela se ubica en el centro político, financiero, cultural y social del municipio. En la entrada principal de la escuela se instalan los comercios, considerados una

extensión del mercado municipal, desde las siete de la mañana, aproximadamente. Algunos viajan con sus productos desde otras comunidades.



Imagen 7. Comercios afuera de la entrada principal de la escuela.

En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con siete aulas, dos oficinas de dirección, un salón de educación inicial, una bodega como área de educación física, baños para alumnos, un patio escolar, un área de juegos y una zona destinada a huertos escolares.

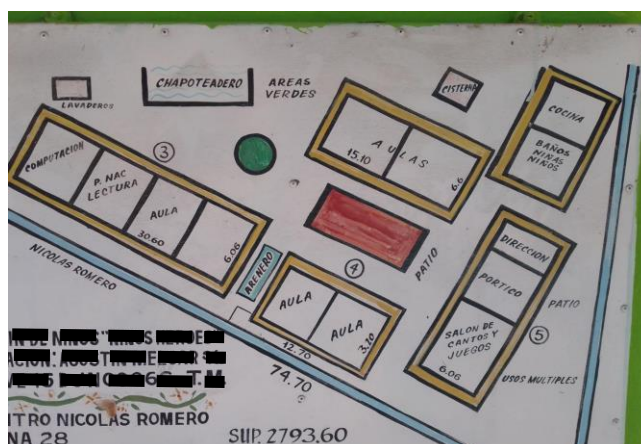


Imagen 8. Croquis interno de la escuela.

Cuenta con dos áreas de juegos: la primera, que está a un costado del patio central, tiene unos columpios, un pasamanos, un juego de plástico para escalar, una estructura de plástico que simula una casita, así como un área que antes era chapoteadero, pero ahora una parte está vacía y la otra sirve de almacén para las sillas deterioradas. La segunda área de juegos está en la parte posterior del salón de primer año, donde se puede apreciar una resbaladilla.

Las áreas de juegos se encuentran deterioradas: el pasto maltratado, y algunos juegos rotos; el chapoteadero, ahora clausurado, hace la función de un almacén improvisado para mobiliario deteriorado. La escuela destina un espacio al cultivo, en la parte trasera de los salones, y se comunica a través de puertas que hay en cada aula. Al momento de la investigación, estas áreas se encontraban desocupadas. Si bien la escuela tiene más de 20 años de existencia, al momento de desarrollar la investigación los albañiles trabajaban en alzar la barda, la cual aún tenía aún un tramo de malla.

Los grupos estaban constituidos de entre 20 a 30 alumnos; a cada niño y niña le corresponde una mesa individual con una silla, por lo que el espacio para desplazarse es relativamente reducido. En los salones se observa diverso material didáctico y de limpieza, acomodado en estantes. También es común ver dibujos o trabajos realizados por los niños y las niñas expuestos en las ventanas y paredes exteriores. La dirección se localiza cerca de la entrada principal, en ella está la oficina y una mesa donde se llevan a cabo las juntas y reuniones de las docentes.

En general, las instalaciones se mantienen limpias, y la organización interna corresponde a los grupos y docentes asignados a cada salón. Cabe señalar que las docentes suelen permanecer siempre en el mismo salón, ya que únicamente los grados son los que rotan en cada ciclo escolar. El personal que conforma la escuela está integrado por siete mujeres docentes de grupo, una docente de educación física, una docente de educación inicial, un director y una conserje. A partir de mi primer acercamiento a la escuela surgieron aspectos relevantes que se convirtieron en detonadores del proceso de investigación.

3.2 Características sociales de las infancias: “Ya no son bebés que la maestra tenga que tomarlos de la manita”

La infancia, así entendida de forma universal, ha sido construida desde lógicas adultocéntricas y excluyentes. No se manifiesta solo a partir de un término, sino que esta evidencia va más allá del concepto: es posible observarla en las prácticas cotidianas.³¹ Desde los estudios sobre la infancia, desarrollados a partir de los años 1980, se ha dado una nueva interpretación al papel que niñas y niños representan en la sociedad: de considerarlos sujetos pasivos y meros receptores del proceso de la socialización, a reconocerlos como actores partícipes en la construcción social.

La infancia como representación ambivalente y cambiante: Etimológicamente, el origen del concepto “infancia” es meramente descriptivo: Del latín *in-fale*, no hablan, los bebés. De esta idea se pasó a la de que “aunque hablen, aún no razonan bien”, y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un “antes y un después”: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc... (Casas, 1993). Estas ideas “neutras” en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: “aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharlos” (hoy en día, la infantería en el ejército, o los infantes y las infantas en la realeza son los que “no mandan”). La sociedad contemporánea necesitó subdividir la infancia, y construyó la adolescencia, que viene de *addolescere*: los que les falta alguna cosa (para ser como los adultos). Situados ya a finales del siglo XX, y con los cambios tecnológicos acelerados que empezamos a vivir, autores como Postman (1982) empezaron el debate de que la infancia dejaba de existir tal como la concebíamos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, solo por la aparición de la televisión en los hogares (Casas, 2006, p. 30).

Una de las representaciones más comunes construidas a partir del siglo XX es la que identifica a los niños y las niñas como un conjunto de los “aún no” (Casas, 2006, p. 31), intensificándose esta representación cuando existe una desviación

³¹ La categoría de infancia sería así una abstracción conceptual que expresa la condición común que comparten un conjunto de individuos cuando son niños. Esa abstracción expresa el continente, y no tanto el contenido, del campo infancia (del mismo modo que cuando se habla de vejez, de juventud, o de adultez, se hace referencia a una cualidad o condición común a un conjunto de personas). En este sentido, la infancia sería un espacio de vida durante el cual el ser humano es tratado como niño (o niña), lo cual lleva aparejadas unas características que se consideran propias de ese periodo (como dependencia, ignorancia, inmadurez, pero también, en sentido positivo, espontaneidad, curiosidad, creatividad.... (Gaitán, 2022, p. 6).

de la norma o de las conductas que se esperarían normales o aceptables socialmente por el conjunto de adultos.

Cabe aclarar que, aunque los niños y las niñas cuyas narraciones fueron compartidas pertenecen a contextos específicos, de una escuela en particular y una zona geográfica específica, apelamos al concepto de subjetividad socializada (Bourdieu y Passeron, 1970), entendida como una serie de *habitus* compartidos por los individuos de un mismo grupo social; es decir, formas de actuar y pensar que son compartidas por quienes conforman dicho grupo, en este caso, el de las infancias. Si bien las narraciones provienen de un grupo específico, estas subjetividades reflejan experiencias compartidas por el conjunto que habitan un mismo momento social, denominado infancia.

Durante un ejercicio matemático donde los alumnos debían realizar la compra de diversos productos que se presentaban en una ilustración, la maestra me comenta lo siguiente:

Maestra Ana: Fíjate cómo no pueden razonar.

La falta de raciocinio es una de las constantes al momento de nombrar a las infancias o de definir sus características. A los niños y las niñas se les concibe como personas en formación. Estas representaciones en torno a ellos son compartidas de manera colectiva, lo que provoca realidades observables y objetivables (Casas, 2006).

Además, la idea de que son adultos inacabados se sustenta en la idea de irracionalidad, específicamente en las primeras etapas de vida (Gheaus, 2022). Las representaciones sociales que rodean a las infancias, los ubican en la sociedad como ciudadanos del futuro, o adultos en potencia. Qvortrup (1992) indicaba que se les reduce a “meras expectativas de hombre” (p. 180). Lo anterior ha permeado en la escuela, la cual es guiada por lógicas adultocéntricas. En consecuencia, la idea de que las niñeces sean el centro del quehacer educativo dista mucho de la realidad cotidiana. En cuanto a las formas de racionalización de niños y niñas, Gheaus (2022) menciona que “usan métodos científicos más extensamente que los adultos; investigan relaciones causales, hacen predicciones

y generalmente buscan explicaciones” (p. 82). La infancia se establece como una forma de estigma utilizada para demeritar las etapas previas de la vida del adulto.

Maestra Isabel: No quiero que comiencen a hacerme sus rayones de coloreado, ya no son niños bebés que la maestra tenga que tomarlos de la manita. (Recopilado del Diario de campo, el 22 de febrero de 2024)

Esta visión de niños y niñas como seres del “aún no” se refleja en las representaciones que los adultos construyen de ellos, sobre todo con los niños de la primera infancia, ya que es común que la atención constante sea sobre los niveles escolares que cursarán en el futuro.

Solíamos pensar que los bebés y los niños pequeños eran irracionales, egocéntricos y amorales. Su pensamiento y experiencia eran concretos, inmediatos y limitados. De hecho, los psicólogos y los neurocientíficos han descubierto que los bebés no sólo aprenden más, sino que imaginan más, se preocupan más y experimentan más de lo que jamás hubiéramos creído posible. En cierto sentido, los niños pequeños son en realidad más inteligentes, más imaginativos, más solidarios e incluso más conscientes que los adultos. (Gopnik, en Gheaus, 2022, p. 82)

Los niños y las niñas formulan de manera espontánea cuestiones filosóficas, adoptan formas de pensamiento justo como se lleva a cabo en la ciencia. Por ejemplo, cuando observan el mundo, lo analizan, hacen conclusiones, predicen cambios, buscan explicaciones y experimentan con su entorno. La plasticidad neuronal es un claro ejemplo de la capacidad cognitiva de los niños y las niñas, desarrollada en mayor medida en la infancia, lo que los convierte en sujetos en constante aprendizaje de nuevas experiencias (Liebel y Mead, 2024b).

Pese al gran potencial cognitivo, las infancias se ven como proyectos en construcción, que persiguen formas estereotipadas de lo que se desea de estas, incluso cuando no sucede así se recurre a la regulación constante. Por ejemplo, en el siguiente relato un alumno era señalado como niño con problemas de conducta, y en las jornadas era evidente la estigmatización que se convertía en acciones por parte de los demás alumnos. A continuación, se presenta un registro de observación de clase, del 20 de febrero de 2024.

Al regresar al salón después de los honores a la bandera, la maestra decide continuar con el trabajo de armar palabras mediante un abecedario móvil, mismo que cada alumno elaboró con ayuda de sus padres. Ernesto, un niño que constantemente es identificado como niño con problemas de conducta, se me acerca y me dice:

Ernesto (NO2): Maestra, ¿me ayudas?, es que no sé cómo realizar el ejercicio.

Investigadora (IN): Sí, pero pide permiso a tu maestra para traer tu silla.

Ernesto y otro compañero comienzan a jugar, a pelear, por lo que la maestra decide regresar a Ernesto a su silla y menciona:

Maestra Isabel (MI): Ya no le vamos a hablar a Ernesto en este salón, no respeta.

Otro alumno dice: No tiene derecho a colación, está parado.

MI: Déjenlo, no lo veas, no le vamos a hacer caso para jugar, lejos de venir a aprender, viene a hacer otras cosas. Ernesto, termina tus palabras (las palabras ya no están escritas en el pizarrón), ponte tu cubrebocas.

Buckingham (1994) señala que la infancia y la edad adulta deben ser entendidas y tratadas como elementos estructurales en constante relación, permeándose mutuamente en ambas direcciones. Además, el término “infancia” no solo hace referencia a “una forma de ser, de existir de niñas y niños, sino también a un discurso sobre esa forma de ser y existir” (Alderson, en Liebel, 2019, p. 145). Estas formas de concebir a las infancias tienen repercusión directa en las prácticas y en las expectativas sobre los niños y las niñas. En consecuencia, cuando se espera algo más sobre las niñas, muchas veces se ignora lo que representan en el presente: sus necesidades, gustos, intereses y formas de desarrollo.

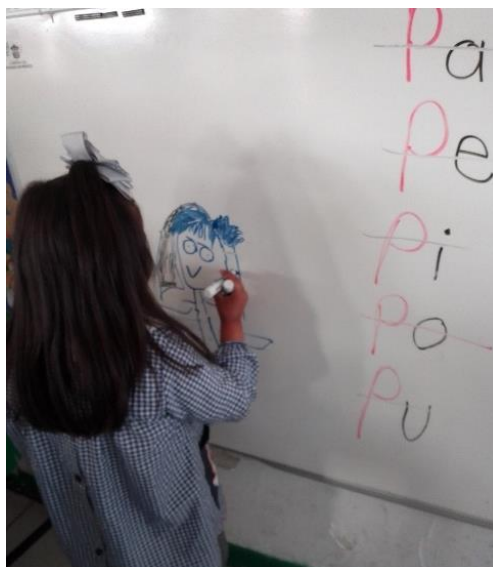


Imagen 9. Podemos observar que mientras la maestra propone una serie de contenidos y aprendizajes, Susana, al no tener los materiales solicitados, decide realizar un autorretrato en el pizarrón.

Concebir a las infancias como adultos en formación, invisibiliza el papel protagónico del presente desde los primeros años, y no se toman en cuenta sus necesidades, intereses y propios procesos sociales y educativos.

Director: Mi forma de dirigir la escuela es apoyando a las maestras, busco que estén bien, porque si ellas no se encuentran bien, entonces los niños y niñas tampoco van a rendir. Por lo tanto, es necesario apoyarlas. En cuanto a los niños es necesario establecer límites para que puedan estar bien. (Entrevista realizada el 5 de marzo de 2024)

En el diálogo anterior se puede entender que adquiere mayor relevancia el bienestar de las docentes antes que la de los niños. Estamos ciertos de que el bienestar de las maestras es necesario también, sobre todo en la actualidad cuando enfrentan múltiples situaciones complejas, como el patriarcado, la sobrecarga administrativa, la precarización de la profesión docente, entre otras. Sin embargo, la escuela no puede centrar su interés únicamente en los adultos que están a cargo de las infancias. Los niños y las niñas deben ser considerados como el verdadero centro del quehacer educativo. Esta visión no solo debe enfocarse en la formación del futuro ciudadano o adulto, sino también en

reconocer las particularidades del momento presente al que se enfrentan las niñeces desde sus primeros años.

3.2.1 Silencio e infancias: “Mi papá me dice que guarde silencio para verme bonita”

Uno de los discursos que llamaron mi atención y que motivó esta investigación fue la apropiación de los niños y las niñas desde temprana edad de la frase: *Calladita te ves más bonita*, expresión común en su familia. En las técnicas visuales desarrolladas durante la investigación de campo, se cuestionó a los alumnos si habían escuchado esta frase. Ellos respondieron lo siguiente:

Investigadora (IN): ¿Alguien les ha dicho que *Calladitos se ven más bonitos*?

Niños y niñas: Mi tío, a mí... A mí me dice mi mamá... Mi papá me dice que guarde silencio para verme bonita.

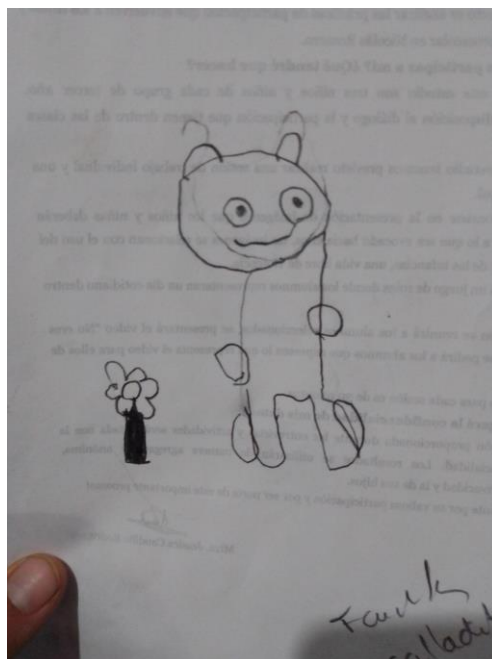


Imagen 10. Francisco (NO7) dibuja su peluche, y menciona que calladito se ve más bonito.

Estas creencias se comparten colectivamente, lo que provoca que dentro del grupo de los adultos el silencio de las infancias sea entendido como algo normal y esperado; además, es poco cuestionado, ya que “de las cosas evidentes se habla

poco, no parece necesario cuestionárselas, y se van haciendo socialmente invisibles” (Casas, 2006, p. 29). El siguiente fragmento del Diario de campo, recopilado el 19 de enero de 2024, muestra una conversación entre la maestra Isabel y el grupo, en la que se destacan las actividades que realizan en la escuela.

Maestra Isabel (IA): ¿A qué venimos a la escuela?

NN: A jugar, a las letras, a dibujar, colores, pintar, salir al recreo.

IA: Adentro del salón a estudiar, afuera a jugar y comer. Cerramos nuestra boca para aprender y estudiar.

El silencio forma parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas, incluso en lugares reservados para su propio disfrute, como son los juegos, pocas veces su voz es tomada en cuenta.

Durante las visitas a la escuela fue posible advertir una situación relacionada con el área de juegos, específicamente con los columpios. Los columpios fueron modificados por una de las docentes, al colocar una varilla en la parte posterior del asiento, lo cual dificultaba su uso. Además de la incomodidad al ocuparlos, este tema representó la poca participación de niños y niñas en las decisiones sobre el espacio que habitan.

En esta investigación se retomó la situación para indagar acerca de la participación en la construcción del espacio público. En un inicio se les preguntó a niños y niñas cuál era su sentir al ver la imagen de un niño en el columpio; respondieron lo siguiente:

Investigadora (IN): ¿Cómo está el niño?

Francisco (NO7): Al revés.

IN: ¿Por qué?

NO7: Porque tal vez le lastimaba la varita.

IN: ¿Y le has dicho a la maestra?

NO7: No.

IN: ¿Qué pasa con esos palitos cuando te subes?

José (NO3): Cuando te haces muy atrás, te lastima.

IN: Cierto. ¿Qué tendríamos que hacer para que no te lastime?

NO3: Hacernos un poco para adelante.

Finalmente, una de las niñas respondió lo siguiente:

IN: ¿Te has subido?

Asia (NA4): No, porque yo no soy chiquita, y porque me lastima.

IN: ¿Y le has dicho a la maestra que eso te lastima?

NA4: No.

IN: ¿Por qué no? ¿Qué pasaría si le dices?

NA4: Se enoja.

Es importante considerar que las infancias no toman como opción informar al adulto las dificultades que presenta el área de juegos. Incluso una de las alumnas menciona que si le comenta a la maestra, se enoja. Podemos advertir que los niños y las niñas deciden mejor adaptarse a las situaciones antes que compartir sus inquietudes del área de juegos.

El miedo a la reacción de las docentes ante algún cuestionamiento respecto a las condiciones de los espacios evidencia la apropiación del espacio público. Más adelante veremos una cierta desterritorialización de las infancias, trasladándose a espacios privados, como el hogar, los centros comerciales, la escuela. Poco a poco, la calle y los parques han mudado de habitantes debido, entre otras circunstancias, a los entornos violentos.

Por otro lado, cuando no cumplen con las normas de comportamiento que se espera de ellos como: estar sentados y escuchar a los adultos, su presencia se vuelve transgresora del espacio social. Ya que el silencio y el orden son valorados como una característica positiva y de buen comportamiento.

Durante el desayuno, la maestra Ana me comentó que el grupo de 3° B es complicado, porque son muy traviesos y no ponen atención, lo que los convierte en un mal grupo que nadie quiere. (Diario de campo, recopilado el 19 de enero de 2024)

La idealización de la infancia como un grupo de seres pasivos dentro la sociedad influye para que la desviación de la norma sea castigada. Además, se originan estrategias de contención para evitar el movimiento y la acción de las infancias.

Durante una visita al grupo multigrado, la maestra me comenta que la ubicación de grupo es en dos hileras, porque así le funciona más para observar a los niños, y para que trabajaran mejor y no se distrajeran. (Diario de campo, recopilado el 19 de enero de 2024)

Estas formas de control se agudizan debido a las condiciones propias de los grupos; por ejemplo, en el grupo multigrado 3° B se juntan dos grupos: el de primero y segundo grado, lo que da como resultado un grupo de más de 25 niños y niñas. Ante esta cantidad de alumnos en un salón, las docentes se ven en la necesidad de buscar mecanismos de control para evitar accidentes y situaciones que pongan en peligro a los alumnos, incluso a ellas mismas.

3.2.2 Silencio y género: “Los niños no bailan ballet”

Aunque en un primer momento en este trabajo no se había considerado al género como una categoría en la investigación, la entrada al campo permitió evidenciar la existencia de roles estereotipados integrados a la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, y también de atención al momento de estudiar el silenciamiento.



Imagen 11. Paola decidió realizar un dibujo que represente la frase *Calladita te ves más bonita*, y agrega: ¡Mi mamá me dijo que me veo más bonita calladita!

El dibujo de la imagen 12 representa a una niña que decidió plasmar su identificación con guardar silencio y verse bonita. Según Wall (2024), la expresión pública de los niños y las niñas “se enfrenta al triple obstáculo de la desigualdad,

la falta de autoridad y el desempoderamiento” (p. 220). En contraparte tenemos el dibujo de Sebastián (imagen 13), cuya interpretación muestra que los niños y las niñas tienen derecho a hablar y a expresarse. Ambos dibujos formaron parte de la actividad de “Cine debate”, que consistió en la proyección de algunos videos, y al final de estos se les pidió que elaboraran un dibujo libre de lo más significativo de las proyecciones.

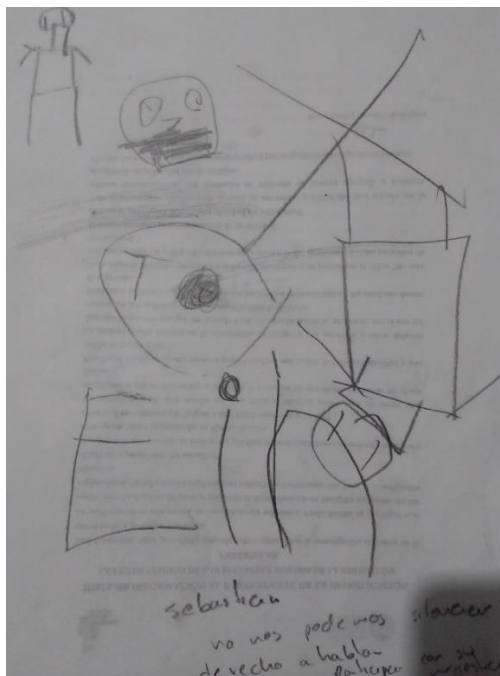


Imagen 12. Para Sebastián los niños y las niñas tienen derecho a hablar y a participar con su maestra, además no los pueden silenciar.

El silenciamiento forma parte de las diferencias establecidas para los niños y las niñas; los estereotipos de género van normalizando la idea de que existen ciertas actividades en las que hombres o mujeres no pueden participar. En la siguiente narración podemos observar cómo, desde los primeros años, se van construyendo estereotipos de lo que pueden o no pueden hacer.

En el grupo de 3° C hicieron una presentación de las bellas artes, para ello realizaron dos tipos de actividades: ballet y teatro. En el grupo de ballet se observó que únicamente estaba conformado por niñas. La maestra me comenta que un niño quería formar parte de ese grupo, pero al final declinó, porque los

compañeros comenzaron a burlarse de él, diciendo que esa era una actividad para las niñas. (Diario de campo, recopilado el 22 de enero de 2024)

El silencio se hizo patente cuando el niño decidió no participar en el grupo de ballet ante la burla de los compañeros. Esto demuestra también la forma en que los estereotipos de género se van arraigando prácticamente desde el inicio de la vida.

Otro caso se presentó durante una visita al salón de 3° A. Los alumnos jugaban haciendo laberintos con material de construcción, por donde pasarían una pelota. Se formaron dos grupos sin intervención de la maestra; por un lado, el grupo de niños y, por el otro, el de niñas. Los niños contaban con dos pelotas y las niñas con una; de pronto, uno de los niños se acercó al grupo de mujeres y les pidió su pelota. Las niñas se mostraron inconformes, pero finalmente le entregaron la pelota. Después sucedió lo siguiente:

Investigadora: Una niña se acercó a decirme que los niños tenían dos pelotas y ellas una, me pidió que les dijera a los niños que les regresaran la que era suya. Al estar observando la acción, le dije a María que ella misma podía decirles y que yo la apoyaría. María se acercó a Ulises y, de manera tímida, con voz baja, le dijo que le entregara la pelota. Ulises le respondió que no. María volteó a verme, entonces decidí intervenir diciendo que las niñas la tenían primero. Ulises decidió entregarla molesto, y fue llorando con la maestra. (Retomado del Diario de campo, el 22 de enero de 2024)

El silencio se hace presente cuando las niñas se muestran incapaces de reclamar y de pedirle al niño que regrese su pelota. Además, puede advertirse una relación asimétrica de poder entre niños y niñas.

Durante el Cine debate también se apreciaron ciertas diferencias en cuanto a la participación de los niños respecto a las niñas.

Al momento de realizar la actividad de Cine debate se pide a los participantes que se coloquen frente a la pantalla para poder apreciar los videos, de inmediato todos se colocan frente a la computadora, y las niñas deciden sentarse detrás de los hombres. Al momento de realizar diversos cuestionamientos sobre sus

perspectivas de los videos, las niñas pocas veces levantan la mano, al contrario de los niños que buscan ser escuchados. (Retomado del Diario de campo.)

Dentro de la escuela se reproducen estereotipo de género, lo cual genera una diferenciación en las formas de participación de las niñas en comparación con las de los niños. Asimismo, se establecen imaginarios sobre las formas de acción y de relación entre las propias infancias (Serrano y Ochoa, 2021).

3.3 La participación: “Los niños no pueden participar porque los matan”

Las infancias son un sector marginal que pasa desapercibido, no desde su presencia, sino desde su condición de sujeto social, ya que se les atribuyen ciertos adjetivos y creencias con base en lo que se considera mejor, a pesar de que existe una mayor conciencia de su bienestar (Qvortrup, 1992).

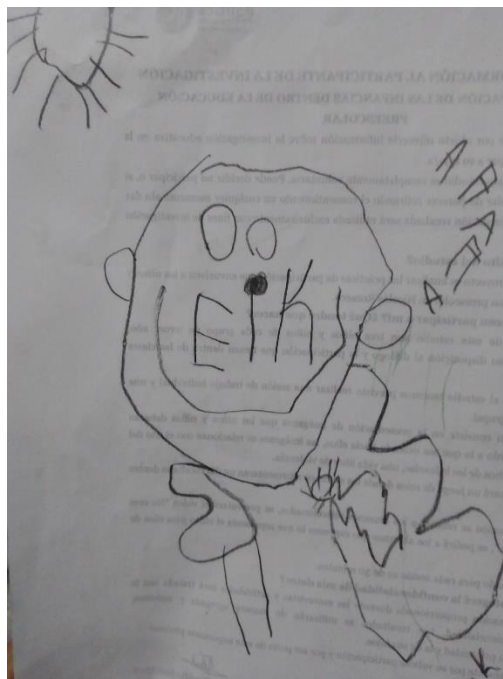


Imagen 13. Ernesto (NO5) decidió representar mediante su dibujo a un niño que si habla lo matan.

La respuesta que se expone en el dibujo de la imagen 14 pertenece solo a un niño, ya que para los demás participantes los niños y las niñas sí pueden ejercer su derecho a expresarse. Llama la atención que la expresión se identifique con un acto sumamente violento, como lo es el asesinato. Además, un niño de cinco años, identificado con esa expresión de violencia, hace referencia a una restricción extrema de su voz y también de lo que puede estar viviendo en su vida cotidiana.



Imagen 14. Ana (NA1) decide dibujar a su maestra, y comenta que es gritona.

Dentro y fuera de la escuela existen relaciones pedagógicas autoritarias, que evidencian el poder ejercido de manera asimétrica. El autoritarismo se expresa en el espacio público en el que los niños y las niñas son sujetos silentes porque su participación y protagonismo se ve minimizado (Liebel y Mead, 2024a). La siguiente conversación retomada del Diario de campo, evidencia las relaciones autoritarias dentro de la escuela.

Investigadora (IN) ¿Qué esperas de la primaria?

Ana (NA1): Que la maestra no sea tan gritona.

IN: ¿Como quién?

NA1: Como la maestra Isabel.

IN: ¿Ella es gritona?

NA1: (risas) Sí, la neta nos grita bien feo.

A pesar de las condiciones adversas para la expresión durante la primera infancia, la participación se valora como un elemento positivo. En el siguiente dibujo, Antonio decidió representar que los niños, a pesar de que usan cubrebocas, no están silenciados.

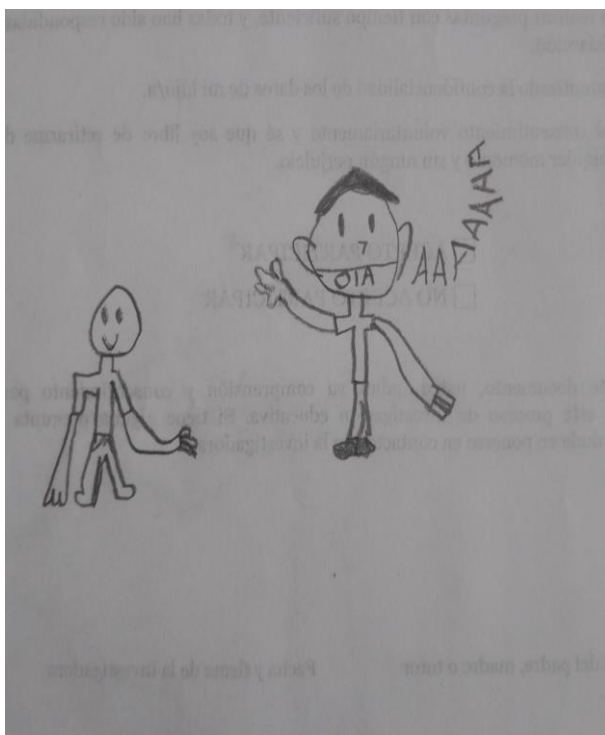


Imagen 15. Antonio (NO2) representa a los niños que, aun con cubrebocas, no están silenciados.

La participación es uno de los componentes que se ha visto desvalorizado debido a la percepción de inmadurez a la que niños y niñas suelen estar sometidos. Al contrario de esta visión de los propios protagonistas de la investigación, que al preguntarles sobre su percepción de participar señalaron que:

Cuando participamos nos sentimos bien, felices, emocionados, contentos.

Para nosotros participar significa: participar en algo que quieres, levantar la mano, poner la fecha, jugar fútbol, participar con la maestra, participar en los juegos, bailar, jugar. (Retomado del Diario de campo, el 13 de febrero de 2024)

Los niños y las niñas, coprotagonistas de la investigación, piensan y tienen ideas sobre el mundo social que los rodea, además tienen la capacidad de proponer soluciones a las situaciones que se les presentan (Gaitán, 2006).

3.3.1 Los discursos en torno a la edad: “Él ya se va a la primaria, ya es otro nivel”

La edad forma parte de las relaciones sociales, estructuras institucionales, prácticas sociales y, sobre todo, de la política, tanto como ejercicio institucional como relación social (Sosenski, 2015). Sin embargo, lo anterior provoca que se establezcan ciertas restricciones sociales que se relacionan con la condición etaria. Incluso es posible apreciar un doble discurso entre la valoración y la visión de futuro hacia las niñas, que considera las siguientes etapas de la vida como un nivel de mayor complejidad. Esta visión impide reconocer el valor y la importancia de cada grupo de acuerdo con su edad.

Maestra Ana: El preescolar es diferente a la primaria, porque aquí damos más concesiones, y lo más preocupante es que los alumnos van pasando a otros niveles educativos y deben seguir aprendiendo, y si no lo hacen no se llevarán herramientas para el siguiente nivel de vida.

Qvortrup (1992), uno de los pioneros en estudios sobre las infancias, considera que los niños y las niñas son parte de la sociedad; aunque esta frase podría parecer obvia, en la práctica no existe certeza de que realmente sean considerados así.

Maestra Isabel: Al momento de la salida, el padre de Ernesto se acerca y me comenta que el niño le platicó que lo cambié de salón. Le respondí que efectivamente, trabajó con la maestra y me lo regresó llorando. El padre me respondió: ¡qué bueno que le dio esos sustos! Le contesté que esa no era la intención; que estaba tratando de que el niño reflexionara y comprendiera sobre sus acciones. Él ya se me va a la primaria, ya es otro nivel, es otra experiencia. Va a necesitar muchas herramientas para defenderse allá. Pero qué vamos a hacer: la mamá no sabe leer ni escribir, no trae trabajos, no trae materiales, y me está costando que el niño no traiga los materiales. (Retomado del Diario de campo, el 13 de febrero de 2024)

Según Morales y Magistris (2019) las representaciones sociales de lo que se entiende por niña y niño son normas impuestas en la sociedad, que construyen un camino en la formación de sujetos.

3.3.2 Cuerpo y silencio: “Los niños tienen que estar siempre en movimiento”

El cuerpo forma parte de las experiencias sociales; la forma en que los individuos se desplazan en el espacio, las sensaciones que experimentan y su ubicación son parte de las relaciones sociales. Esto posiciona al cuerpo y, en especial, al de las infancias en una cultura permeada por símbolos y contextos que las influyen y determinan (Gaitán, 2006). Por ello, fue importante retomar el cuerpo como una experiencia vivida socialmente, en la que niños y niñas, por ejemplo, manifiestan una necesidad de movimiento y juego. Sin embargo, estas necesidades suelen estar sometidas a medidas disciplinarias que son valoradas como positivas.

Un ejemplo de cómo el cuerpo se relaciona con la vida social es el caso de la pandemia del covid 19, la cual justificó la inmovilidad y la escasa consideración de las necesidades de los niños y las niñas. Durante la pandemia, se tomaron medidas preventivas que restringieron su presencia en el espacio público por considerarlos potenciales transmisores de la enfermedad.

Durante la pandemia, parecía que los adultos temían la presencia de los niños y las niñas fuera de sus hogares, por lo que su aislamiento se legitimó mediante discursos que negaban su capacidad de autocontrol. Estas medidas constituyeron una manifestación de conductas adultistas, lo cual significaba una forma de discriminación basada en la edad. Por lo que su circulación se volvió indeseable y se recurrió a representaciones sociales que conciben a los niños como incivilizados y poco preparados para autocontrolarse. A la población infantil se le minimiza, no por su experiencia, sino por sus ideas y representaciones (Rodríguez, 2020).

Maestra Isabel: Los niños tienen que estar siempre en movimiento, pero al ser de preescolar hay ciertas reglas y límites. A raíz de la pandemia se establece que deben tener un régimen más estricto para no contagiar; situación por la cual se les exige a los niños que en el nivel preescolar permanezcan sentados y estén a cierta distancia de los compañeros. (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

La disciplina se utiliza como sinónimo de pasividad; en el caso anterior incluso se justifica como una medida de control de enfermedades. Rodríguez, al retomar a Sarmiento (2020), señala que “la invisibilización no es solo sinónimo de un no-ver, sino de un mirar distorsionado que subsume y reduce a la población infantil como mero objeto argumental del interés adulto” (p. 5). Además, el movimiento corporal se valora como algo negativo, y se utilizan medidas de disciplina autoritaria para controlar la necesidad de movimiento y de actividades lúdicas, como se puede observar en el siguiente ejemplo.

Investigadora (IN): ¿Te gusta jugar?

Ernesto (NO2): Sí.

IN: Y qué pasa cuando tú estás jugando en el salón, ¿qué te dice la maestra?

NO2: Me agarra y me saca del salón.

IN: ¿Por qué?

NO2: Porque voy a jugar con otra maestra, la de allá, la del otro salón, y me pongo a llorar.

En la situación anterior es posible advertir que en las medidas disciplinarias pocas veces se toman en cuenta los sentimientos y necesidades de movimiento de las infancias. Además, el propio cuerpo experimenta sensaciones de tristeza, como lo expresa Ernesto. Con ello pretendo exhibir que el silenciamiento no solo se ubica en el plano de las experiencias sociales, sino que esas experiencias van acompañadas de sensaciones y huellas corporales que permanecen a lo largo de la vida.

Otras situaciones observadas en la investigación de campo fueron las jornadas de trabajo, en las cuales se desarrollaron bailes para eventos especiales. Los ensayos se repetían durante múltiples ocasiones; en momentos se podía escuchar a los niños y las niñas que ya no deseaban bailar, que estaban cansados, lo que también se notaba en sus movimientos corporales y la poca disposición para continuar los ensayos.

En las jornadas escolares, la mayoría del tiempo transcurrió dentro del salón, donde los niños y las niñas realizaron actividades de coloreado. Al llevar más de una hora sentados, comenzaban a pararse o a pedir permiso para salir al baño. Resulta relevante observar las salidas al baño, mismas que representan un

momento de fuga. Salen del salón, caminan, observan lo que acontece en la escuela, y utilizan ese tiempo para platicar con sus compañeros o inventar algún juego. Muchas veces, la necesidad de movimiento, de cambio de actividades, se confunde con indisciplina o mala conducta. Sin embargo, solo significa la necesidad de implementar acciones para reprimir los deseos de las niñas. Por otro lado, también experimentan sensaciones positivas al participar y además lo expresan. Al preguntarles cómo los hacía sentir su participación en la clase, mencionaron que los hacía sentir bien, felices, emocionados y contentos.

3.4 Sistemas de poder que restringen la participación: “No pudimos salir, ni pudimos sacar a los niños porque en la puerta principal de la escuela hay comercios”

El jardín de niños donde se realizó la investigación tiene diversas áreas en las que los alumnos pueden jugar y realizar actividades durante el recreo; es posible verlos en los patios y en las áreas de juego. Una de las áreas que llamó mi atención, desde el primer contacto con los niños y las niñas, fue la alberca, que ahora solo se trata de un espacio vacío ocupado por las madres adultas que practican estimulación temprana con sus hijos.

La alberca, con el paso de los años y con las restricciones a las actividades acuáticas, ha sufrido diversas modificaciones. En un inicio se pensó en usarla como un espacio de recreación. Después se convirtió en una alberca de pelotas, forrada con un tapete verde y limitada por un barandal que la rodeaba. Cuando llegué al plantel, este espacio de la alberca se dividió en dos partes: un lado se usó como almacén para las sillas deterioradas y mobiliario en desuso; el otro, quedó como alberca vacía.

Durante mis primeras observaciones del recreo escolar era común ver a los niños y las niñas trepando a los barandales, saltando dentro de la alberca, entrando y saliendo del espacio constantemente. Es decir, era uno de los lugares donde desarrollaban y habitaban sus juegos.

Tiempo después, dos niños tuvieron un altercado: al cerrar el zaguán de la alberca dejaron sus dedos en la puerta y se lastimaron. Esta situación provocó que, de manera arbitraria, las profesoras cerraran el espacio. Las únicas personas con acceso eran algunas madres, quienes utilizaban ese espacio como punto de reunión y de conversación. Por otro lado, como medida de precaución, se decidió colocar una varilla detrás de los columpios, para evitar posibles accidentes.

Los espacios destinados a las infancias se han restringido o desplazado a centros comerciales, negocios de entretenimiento infantil y a un abandono sistemático. Respecto al espacio, uno de los discursos frecuentes es que los niños y las niñas solo piensan en jugar; sin embargo, a continuación se presentan tres situaciones en las que se pone de manifiesto que, al interpretar la realidad en la que viven, reflexionan más allá de sus propios intereses.

Para ser más clara, durante uno de los ejercicios les pedí a niños y niñas conversáramos sobre una situación en la que se construyen unos edificios, donde se encuentra un letrero que dice: “Yo quería un parque”. Después de observar la imagen, les pedí que compartieran su sentir acerca de esa situación.

Investigadora (IN): ¿A ti qué te gustaría que construyeran?

Sergio (NO4): Unas casas.

IN: ¿Por qué?

NO4: Así más gente podría vivir.

IN: ¿Y los niños dónde podrían jugar?

NO4: Pues hacen un parquecito a un lado de las casas.

Otro de los niños respondió:

IN: A ti que te gustaría que construyeran, ¿un parque o unas casas?

Ana(NA1): Unas casas.

IN: ¿Por qué?

NA1: Para que los que no tengan casa, puedan vivir ahí.

IN: ¿Y parques?

NA1: Para que los que sí tengan dinero puedan jugar.

IN: ¿Solo los que tengan dinero? ¿Y los que no tengan dinero?

NA1: Pues que puedan jugar ahí sin que nadie les diga algo.

El tercer niño menciona que:

IN: A ti qué te gustaría, ¿unas casas o un parque?

Ernesto(NO2): Una casa y un parque.

IN: ¿Por qué?

NO2: Porque es mi parte favorita, casa y parque.

Lejos de lo que comúnmente se pensaría de los intereses que predominan en el pensamiento infantil se ha podido constatar que, durante las entrevistas mencionaban que la construcción de casas era mayormente importante que su disfrute a través de los juegos; es decir, anteponían la necesidad de un lugar de resguardo para la familia, para los que no tienen casa y para otras personas más allá de su círculo cercano.

De las respuestas anteriores de los participantes, cuatro niños y niñas prefirieron los juegos, cinco se inclinaron por la construcción de casas, y dos más se decidieron por juegos acompañados de vivienda.

Estas respuestas sugieren que, desde temprana edad, consideran los intereses comunes; es decir, el decidirse por la vivienda, la cual comparten con sus familias, por encima de sus intereses lúdicos, demuestra la necesidad de compartir un espacio y de buscar un resguardo. Las respuestas sugieren que mientras las infancias consideran los intereses comunes, el concepto de infancia moderna construye a sus miembros fuera de la sociedad. El silenciamiento de sus voces predomina negando su personalidad y limitando su potencial para habitar la sociedad en el presente, incluso se les concibe como un obstáculo a superar (Mayall, 1994).

Un aspecto importante de resaltar es el comentario de Ana, quien menciona que es necesario construir casas, para quienes sí tienen dinero. Esto evidencia que desde edades tempranas se interiorizan aspectos sobre las clases sociales. También demuestra que el acceso a la vivienda solo es posible mediante el intercambio monetario, no como un derecho humano, y menos un derecho de las infancias.

No solo los niños y las niñas perciben las condiciones de su vida diaria, también las docentes se percatan de los problemas que enfrentan las infancias. Uno de estos son los espacios poco favorables para su desarrollo, incluso la escuela, institución creada para atender a esta población, no escapa a esta indiferencia social.

El jardín de niños donde se desarrolló la investigación está ubicado al lado de un mercado, el cual en un principio solo operaba como un establecimiento delimitado. Con el pasar de los años, los comercios ambulantes se fueron apoderando del espacio hasta que se establecieron de manera permanente. Lo anterior constituyó un problema para la escuela, como se relata a continuación.

Maestra Isabel: El espacio debería ser limpio, donde los niños tuvieran el espacio para poder pasar, porque muchas veces hasta los mismos alumnos cierran las puertas por el fuerte olor a basura. Sobre todo, ahorita en la época de calor, se han realizado acciones para hablar con los locatarios, pero no hay mucha respuesta, incluso mencionan que es más fácil quitar la escuela, que los comercios (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

Respecto a la vulneración de los derechos de las infancias, el tema del espacio se vuelve problemático, debido a la poca apropiación que niños y niñas tienen en su entorno. La escuela se encuentra rodeada de variedad de comercios, de ruido y de tránsito tanto peatonal como vehicular y comercial. Día a día, el constante ruido de la música, gritos, patrullas, camiones, y el transitar de personas por las calles aledañas a la institución, es molesto y nocivo. Durante los días de festividades en el país aumenta la cantidad de vendedores, lo que dificulta el tránsito de niños y niñas hacia la escuela. No obstante, como podemos observar en el siguiente diálogo, extraído del Diario de campo, para las infancias este no representa un problema, al contrario, lo consideran algo positivo, ya que es donde sus padres realizan sus compras o caminan de regreso a sus casas.

Investigadora (IN): ¿Te gusta que haya puestos?

Vanesa (NA2): Hasta hay comida.

IN: ¡No te gustaría ver tu escuela bien limpiecita, sin puestos?

NA2: Pues me gusta así.

El diálogo anterior evidencia que para los niños y las niñas no representa un conflicto la ubicación de la institución, rodeada por comercios, al contrario, valoran la posición de la escuela como favorecedora. En la imagen 17 puede apreciarse que la escuela está rodeada de comercios que obstaculizan el libre tránsito de

niños, niñas y papás hacia el centro escolar, así como la visibilidad del mismo. Además de ruido e insalubridad.



Imagen 16. Comercios que rodean la escuela.

El espacio es un elemento importante en el orden generacional, ya que existe apropiación por parte de los adultos y sus instituciones sobre los lugares destinados para los niños y las niñas.

A pesar de que las percepciones de niños y niñas respecto del exterior no fueron relevantes o representaron un problema, en una actividad de observación se les pidió que representaran, mediante fotografías, los lugares que no les gustaban. La imagen 18 muestra fotografías tomadas por Vicente, Asia y José, quienes retrataron sus espacios menos favoritos. En la primera foto se aprecia un espacio descuidado que se usaba para huerto. La segunda foto muestra montones de piedras y arena, que se trajeron cuando se construyó la barda perimetral.



Imagen 17. Fotografías de alumnos de los espacios que no les gustan de la escuela.

Aunque pocas veces se considera el espacio público como una cuestión relacionada con las infancias, los niños y las niñas tienen mucho que aportar al respecto. El derecho a habitar el espacio también implica una crítica a las condiciones en las que se encuentra en este caso la escuela. Históricamente, las infancias no han sido consultadas sobre las condiciones en las que habitan los lugares, en el caso de la escuela los niños y las niñas expresaron su inconformidad por los espacios descuidados o poco utilizados, como es el caso de las jardineras, las cuales representaban para ellos miedo. Antonio (NO2), indicó que le gustaría que las paredes de su escuela estuvieran pintadas. Vicente (NO6), por su lado, expresó su deseo de que existiera más juegos y específicamente un pasamanos pequeño para que su hermano pudiera jugar en él.



Imagen 18. Fotografías tomadas por niños y niñas de los espacios que más les gustan de la escuela.

Sin embargo, dicho espacio se ha vuelto altamente adultocéntrico; por ejemplo, las calles y lugares públicos, como plazas o áreas de juego, son percibidos como inseguros por lo que se requiere sean vigilados constantemente por los padres y madres al acudir con sus hijos. Esto obedece a que los espacios públicos son cada vez menos amigables para las infancias, lo que ha provocado que permanezcan resguardadas dentro de sus domicilios (Morales, 2024).

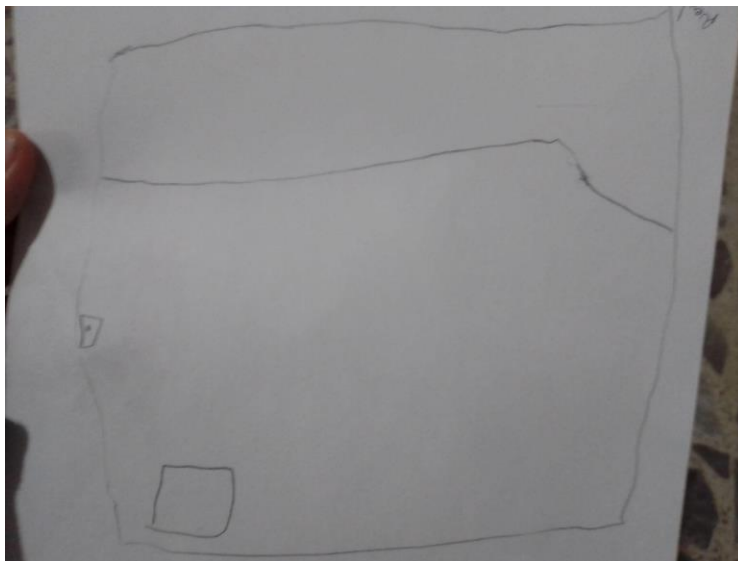


Imagen 19. Jorge dibuja la escuela que le gustaría, con puertas abiertas, más juegos y una puerta de arcoíris.

Las imágenes 20 y 21 corresponden a ideas que Jorge y Valeria tienen respecto al uso del espacio público. Por un lado, una escuela abierta y, por el otro, una calle en la cual existan espacios lúdicos para las niñeces.

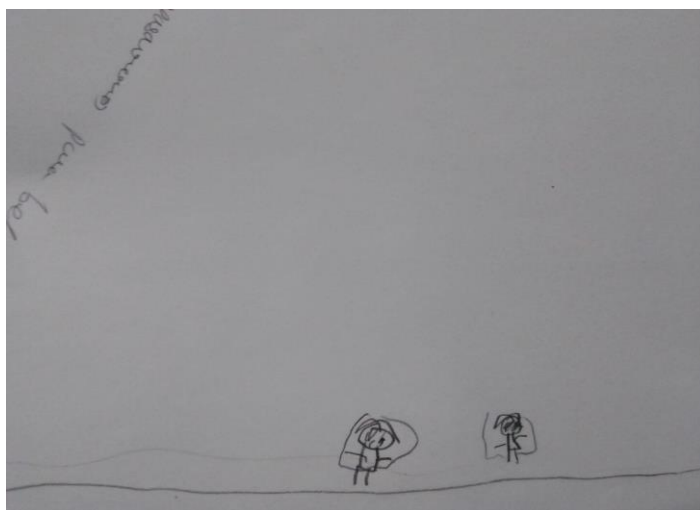


Imagen 20. A Valeria le gustaría que las banquetas hubiera columpios.

Finalmente, en la imagen 22 Sebastián dibuja a un niño en los columpios; dice que le gustaría que la escuela tuviera dibujos de paisajes, ya que las paredes solo

están pintadas de color blanco. Podemos analizar en esta imagen que los niños y las niñas perciben su entorno y se percatan de sus propias necesidades.

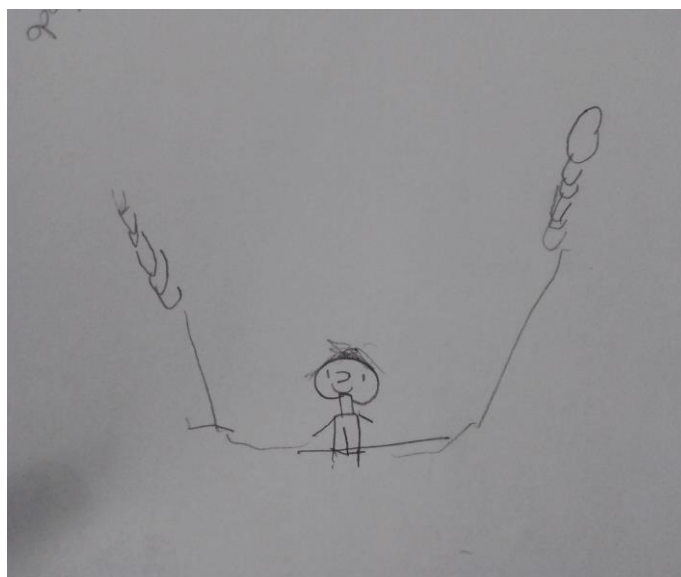


Imagen 21. Sebastián dibuja a un niño en los columpios.

En el jardín de niños existe un grave conflicto entre su ubicación y los comercios que lo rodean. Al respecto, la maestra Ana relata sus experiencias.

Estamos rodeados de comercios, que cada vez nos rodean más. Nunca lavan la calle que da hacia el acceso principal de la escuela. De hecho, hay un tiradero de basura y siempre se encuentra sucio y huele muy feo. Hemos tenido plagas de animales desde ratas, gatos y hasta cucarachas. En alguna ocasión hubo un percance en la tortillería que se encuentra frente a la escuela, se presentó una fuga de gas. No pudimos salir ni pudimos sacar a los niños porque nuestra puerta principal de acceso y liberación se restringe por los comercios. Lo único que hicimos fue esperar a que el olor a gas se fuera (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

Este jardín de niños se encuentra en el centro político, cultural, económico y social del municipio. Rodeada de comercios, dependencias públicas y miles de personas que circulan a diario por los alrededores. Se descuidan aspectos esenciales, como la seguridad, la higiene, la contaminación auditiva y olfativa. Así como el libre tránsito para llegar a la institución.

3.4.1 Relaciones asimétricas de poder: “Cuando estaba pequeño, su papá lo tenía amarrado desde que amanecía hasta que anocheía”

La edad se utiliza como criterio de acceso a la vida social y, sobre todo, a la participación, lo que detona en relaciones asimétricas de poder. Según Qvortrup (1994) “apenas conocemos sociedades o sistemas sociales que no establezcan diferencias entre dominantes o dominados, gobernantes y gobernados. Esta diferenciación ciertamente se establece en términos de razas, clases sociales, género, etc., y ciertamente se establece en términos de escala de edad” (p. 47).

La opresión que viven los niños y niñas dificulta conocer realmente las situaciones a las que se enfrentan desde sus propias perspectivas y posiciones, enmarcadas por las relaciones de poder que complican aún más el conocimiento directo de las experiencias de la niñez (Oakley, 1994).

La diferencia basada en la edad nos conduce al adultocentrismo, premisa desde la cual se aborda el campo de investigación. En este sentido, Duarte (2012) señala la existencia de una matriz sociocultural que naturaliza lo adulto como lo valioso, lo que provoca relaciones asimétricas de poder entre adultos, niños y niñas.



Imagen 22. Al fondo de la imagen se puede observar a Erick de pie frente a la pared, quien está buscando letras para formar palabras. La maestra lo colocó en ese lugar como consecuencia por platicar con sus compañeros.

En la imagen 23 se visibilizan formas de disciplina que han pasado de una violencia física explícita a un ejercicio de poder más sutil, en el que la posición de niños y niñas juega un papel importante. Por un lado, colocar al niño frente a la pared, evitando todo contacto con sus compañeros, y por el otro, negarle un lugar para sentarse y una mesa para apoyarse, simbolizan formas coercitivas de disciplina. Si bien se entienden las condiciones estructurales de las instituciones educativas públicas, donde una sola docente debe atender a un grupo numeroso en un mismo espacio y tiempo, esto no justifica prácticas adultistas impregnadas de las formas disciplinarias de la sociedad.

Es un hecho que en los niños y las niñas recaen las problemáticas que suceden en su vida cotidiana, convirtiéndolos en sujetos vulnerables. “La infancia, como entidad estructural, forma parte de la sociedad de igual manera que cualquier otra formación grupal” (Qvortrup, 1994, p. 51). Buckingham (1994), siguiendo a Qvortrup, señala que la infancia y la edad adulta representan ambos elementos de la estructura social y están en constante interacción.

Algunos ejemplos que se evidenciaron fueron los referidos a la violencia que viven todos los días. Desafortunadamente durante la investigación de campo, los niños y las niñas refirieron múltiples escenas de violencia que han presenciado o vivido en persona.

Investigadora (IN): ¿Cómo lo regañaron?
Sergio (NO4): Con la chancla, o con el cinturón le pegaron.
IN: ¿Crees que pegarle estuvo bien o mal?
NO4: Mal, porque no nos debemos de portar mal.
IN: Entonces, ¿los niños no se deben portar mal?
NO4: No.
IN: Y los papás ¿sí les deben de pegar?
NO4: No.
IN: ¿Por qué no les deben de pegar?
NO4: Porque estamos violentando.

En el diálogo anterior puede advertirse que Sebastián tiene un criterio sobre lo que implica la violencia hacia la niñez, negando rotundamente esa práctica. Su relato muestra no solo la conducta violenta de un adulto como negativa, sino que también reconoce que hay acciones de niños y niñas que tampoco están del todo

bien. En el siguiente diálogo, que surge de un juego de roles en el cual se muestra una imagen que detona la interacción de los personajes, Víctor asoció la imagen a una situación de violencia, pero además propone una forma de solución para que esto no suceda.

Investigadora (IN): ¿Por qué estas enojado? ¿Eres la maestra o la mamá?
Vicente (NO6): La mamá.
IN: Hola, mamá.
NO6: Hiciste travesuras
IN: Sí. Y ¿cómo me regañas?
NO6: Golpea.
IN: No me pegues, me duele.
NO6: Sí como la otra vez que te pegué, te chingué.
IN: Oye, pero, ¿así está bien pegarle? o ¿cómo debería de hacerle una mamá?
NO6: No, no está bien, platicando.

La violencia se interioriza y se vive no solo como un castigo corporal, sino que deja huella en el ser y en la historia de quien la vive. También muestra los sentimientos que los niños y las niñas describen y expresan tanto verbal como gráficamente en sus producciones.

Investigadora (IN): ¿A ti te han regañado?
Víctor (NO6): Sí, una vez.
IN: ¿Cómo te castigaron?
NO6: Sí, castigado, sin salir a jugar con mis vecinos o chingarme.
IN: ¿Chingarte?, ¿qué significa eso?
NO6: Malo.
IN: ¿Es malo?
NO6: Sí, para los niños, porque si no se portan bien van a llorar.
IN: ¿Le has dicho a tus papás que es malo?
NO6: No, no es tan malo.
IN: ¿Cómo te sientes cuando te hacen eso?
NO6: Sí, hasta siempre lloro cuando me hacen eso.
IN: ¿Y es necesario?
NO6: No, nada más para aprender la lección.

En el siguiente fragmento, Vanesa señala de qué forma los adultos pueden evitar la violencia como forma de disciplina.

Investigadora (IN): ¿Habría otra forma de aprender la lección?
Vanesa (NA2): Sí, platicando.
IN: ¿Platicando podría entender el niño?
NA2: Sí, algo así.

Los niños y las niñas reconocen que las acciones disciplinarias ejercidas con violencia no son el camino correcto para establecer límites. como lo expresa Vanesa, ya que existen otras opciones, como el diálogo. Gheaus (2022), siguiendo a Gopnik, sostiene que los niños de hasta dos años y medio reconocen las reglas morales que no son aceptables, lo anterior nos habla de que existe un criterio que califica positiva o negativamente las acciones de los adultos.

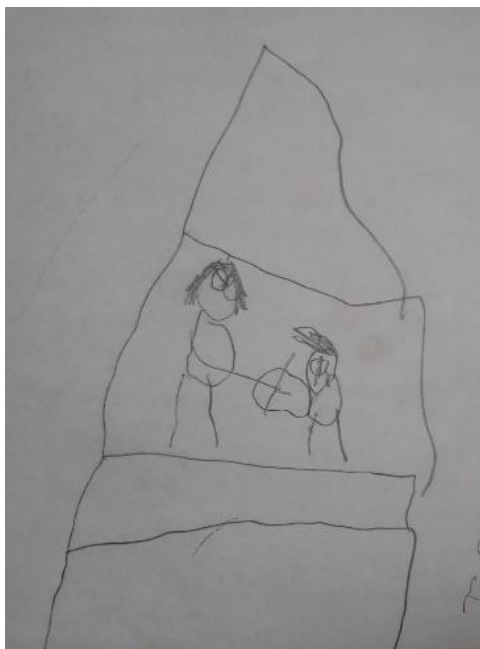


Imagen 23. Vicente describe que su mamá le pega con una chancla. En los ojos de la persona más pequeña se alcanzan a observar unas líneas, mismas que representa unas lágrimas.

Desde temprana edad, niños y niñas desarrollan una conciencia de los actos ejercidos por los adultos, así como una interpretación de lo sucedido y un juicio moral sobre lo que está bien o mal. Su razonamiento no se limita al análisis de la situación, sino que también incluye la propuesta de posibles soluciones o alternativas para enfrentar los hechos.

Las condiciones a las que se enfrentan padres, madres y cuidadores se convierten en factores que intensifican las formas de violencia. Más que comportarse como catalizadores que apoyen en la crianza y el acompañamiento, terminan por afectar el cuidado y la protección de las infancias. Por ejemplo, los niveles de pobreza, los pocos espacios de esparcimiento, trabajos poco remunerados, los altos índices de

violencia, entre otros. Si bien este trabajo no pretende justificar la violencia hacia los niños y las niñas, sí reconoce los factores que potencian estas manifestaciones adultocéntricas.

Las relaciones sociales también son relaciones de poder. En el caso de los niños y las niñas frente a los adultos, estas relaciones asimétricas se manifiestan en la normalización de la violencia psicológica y física.

Al platicar la maestra Isabel con su grupo sobre sus supuestos problemas de conducta, les menciona la siguiente frase: “Si me porto mal, hay una consecuencia”. “¿Cuál?” (preguntan los niños). Otro niño agrega: “Te regañan y te pegan”. La maestra dice: “Sí, te pueden pegar”. (Diario de campo el 10 de noviembre de 2023)

Las relaciones conflictivas en las que se posiciona a niños y niñas, como sujetos subordinados, no solo justifica el silenciamiento de las infancias, sino que justifica formas de disciplina basadas en la violencia. Incluso se convierten en comentarios “graciosos”.

Al hablar con los alumnos sobre las emociones que podemos expresar, tales como el enojo, el miedo, la felicidad, la maestra Abimelech pregunta a los niños y las niñas sobre las formas en que expresan su enojo los padres y madres.

Mirna responde que su mamá lo expresa mediante una chinga mientras hace un movimiento con la mano. Todo el grupo ríe. (Diario de campo el 10 de noviembre de 2023)

Incluso se llega a situaciones extremas, como la que se relata enseguida:

Maestra Ana (MA): El impacto en la escuela (de la violencia) pudiera ser que a veces pueden llegar a estar muy reprimidos, aquí en la escuela se sienten libres. Hay niños como, por ejemplo, otro caso que tengo, que desde que estaba pequeño su papá, desde que amanecía hasta que anochece, lo tenía amarrado. Ahora que llega a la escuela, el niño ve un espacio donde se siente libre y puede hacer lo que él quiera.

Investigadora: ¿Cómo amarrado?

MA: Sí, amarrado literal a la silla, porque el papá pensaba que así no le podía pasar nada. Sin embargo, no sabía del grave error que estaba cometiendo, ya que lo estaba lastimando muchísimo. Ahorita el niño no trabaja, no puede estar sentado, anda en otras cosas, explorando, porque eso es lo que le hace falta, porque como siempre estuvo amarrado, porque eso repercute aquí. Cuando se le

pide que preste atención, el niño no hace caso porque está explorando otras cosas de su interés. (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

Es evidente el desconocimiento generalizado sobre el desarrollo infantil y las formas de crianza que respeten los derechos de niños y niñas. Esto es una restricción total del movimiento y las formas de control basadas en la violencia. Como afirma Buckingham (1994), las formas de organización social basadas en la edad tienen un impacto inherente en las condiciones y experiencias de la vida cotidiana de los niños y las niñas.³²

La ideología adultista justifica la violencia física contra los niños y niñas dentro de la familia. De hecho, no sólo ofrece argumentos al mundo adulto para creer que “un golpe a tiempo es bueno para la educación”, sino que, al igual que ocurre con el machismo, es introyectado por las propias víctimas, de modo que a veces los niños o niñas justifican la violencia que sobre ellos se impone bajo argumentos del tipo “sólo mi mamá y mi papá me pueden pegar”. (Morales, 2024, p. 169)

Los efectos de un sistema social que utiliza la edad como norma para minimizar a los sujetos niegan el derecho y la necesidad de participación en las decisiones que les competen. Y este sistema cede ante el conocimiento y la autoridad de los adultos, incluso cuando estos ejercen acciones violentas y basadas en el desconocimiento (Mayall, 1994). Como podemos observar en el siguiente diálogo del Diario de campo, Ernesto narra la forma en que es reprendido por su cuidadora:

Ernesto (NO5): No me debo salir, porque ahí sí me regaña mi mamá.

Investigadora (IN): ¿Te regaña tu mamá?

NO5: Me regaña si me salgo de la línea.

IN: ¿Cómo te regaña?

NO5: Me regaña si lo hago feo.

IN: ¿Qué te dice, o cómo te regaña?

³² “Para Sagrera, existiría un sistema discriminatorio al que denomina edadismo, que tiene ‘capacidad de rechazar, marginar, cosificar a casi todas las personas durante casi toda la vida’ (1992:12), y que se organiza a partir de los imaginarios construidos en torno a las edades. Los efectos de este sistema serían la negación de la condición de persona humana, la construcción de grupos cerrados como ‘razas enemigas’ y la obstaculización de la solidaridad entre clases de edad” (Duarte, 2012, p. 116).

NO5: Me dice pendejo, me dice que me largue de la casa, cuando estamos con doña Moni.

Durante esta investigación de campo pudimos darnos cuenta de que la violencia es frecuente en la vida de los niños y las niñas que participaron en estas actividades, también observamos que el trato no es el apropiado para la edad y desarrollo emocional y físico de los niños y las niñas.

Las condiciones estructurales de la sociedad, como los problemas económicos o la desigualdad social, son un caldo de cultivo que germina y potencializa la violencia. Niños y niñas no están ajenos a esta situación, se percatan de las diversas dificultades que enfrentan sus padres. En el siguiente diálogo puede advertirse que el factor económico está presente en la vida cotidiana.

Al salir al homenaje, Kevin menciona que ya casi es su cumpleaños, pero su papá le dijo que no le comprará pastel porque no tiene dinero. (Retomado del Diario de campo.) (Retomado del Diario de campo, el 10 de noviembre de 2023)

Si bien en la actualidad se hace énfasis y promoción de la escucha y expresión de los niños y las niñas, el silenciamiento aún está presente, y las relaciones de poder intergeneracionales asimétricas tienen como consecuencias acciones violentas que vulneran los derechos de los niños y las niñas.

3.4.2 Protagonismo: “No se puede silenciar a los niños y las niñas, además tenemos derecho a hablar y a participar con la maestra”

A pesar de la estructura social adultocéntrica, los niños y las niñas tienen la capacidad de agencia, que es evidente mediante la reflexión de sus experiencias, la toma de decisiones y la conformación de grupos que expresan sus opiniones. También existen casos de agencia colectiva en la que niños y niñas participan de la mano de los adultos. Todas estas expresiones de la agencia se desarrollan aun en condiciones de desigualdad (Cath, 2023).

A partir de esta investigación de campo, lo que hemos observado dentro del jardín de niños no puede entenderse como un fenómeno aislado de adultocentrismo ni como exclusivo de ese lugar. Su comprensión debe formar parte de un entramado institucional con fallas en todo el sistema social, derivadas de la forma en cómo se relaciona la niñez y la escuela.

Restringir la capacidad de participación en cuestiones que nos afectan como individuos y como sociedad limita el pleno desarrollo desde edades tempranas. Además, los niños y las niñas interpretan lo que sucede a su alrededor, tanto desde su propia subjetividad, como desde el colectivo de pares y adultos. Lo anterior influye directamente en la reproducción cultural, no solo desde la visión de los adultos, sino también desde las propias infancias, quienes construyen y negocian colectivamente las formas de ser niño y niña, así como las respuestas ante los adultos y la sociedad en su conjunto (Corsaro, 1993).

Al respecto, Qvortrup (1994) señala que el foco principal en el estudio de las infancias no radica en cuestionar si los niños y las niñas son sujetos o no, sino “más bien en hasta qué punto nosotros los adultos podemos o queremos reconocer que los niños son actores y contribuyentes dentro de nuestra sociedad” (p. 183). Incluso también hasta qué punto los adultos comprenden que los problemas estructurales de la sociedad afectan a las infancias y tienen repercusiones a lo largo de toda su vida. En la investigación, los niños y las niñas explicaron lo que acontecía a su alrededor, tanto en la escuela como en el hogar. Se posicionaron críticamente y, además, expresaron formas de organización social.

Durante el recreo un grupo de niñas y niños se organizan para jugar al calamar. Al acercarme les pregunto sobre el juego y sus formas de organización. Me contestan que es el juego del calamar, me indican que ellos mismos asignan los turnos y deciden que todos pueden participar tanto niños y niñas, cada uno tiene un turno para representar el papel protagónico. (Tomado del Diario de campo el 13 de noviembre de 2023)

Los niños y las niñas tienen formas propias de vivir en sociedad, de compartir con sus compañeros y de organizarse al margen de lo que pudieran determinar las docentes u otras figuras adultas. Durante los recreos, en el salón y en los tiempos

libres, se pudo observar cómo organizaban ciertos momentos y juegos, colocándose, como señala Giddens (2015), como agentes entendidos, que conocen mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana. Por ello, no es extraño que puedan explicar lo que hacen y las razones para hacerlo.

El rol de los adultos es fundamental. Así como existen conductas adultocéntricas que perpetúan un orden generacional asimétrico y excluyente, también se pueden encontrar resistencias y prácticas que reconocen y valoran la participación de niños y niñas. En el siguiente ejemplo, se evidencia que la labor docente es fundamental en la socialización, aprendizaje y desarrollo de la agencia de los niños y las niñas.

Los niños y las niñas del grupo 3° B reciben una hoja para hacer una actividad de coloreado y de identificación de ciertas palabras trabajadas en la clase. Constantemente se acercan a la docente, quien siempre atiende lo que le preguntan. Uno por uno le van enseñando sus trabajos y ella los felicita, los califica y les da indicaciones. Hoy asistieron 26 niños y niñas y a cada uno les dice lo que deben corregir o cambiar o continuar. (Sustraído del Diario de campo 22 de enero de 2024)

Al resaltar el papel de los adultos como acompañantes de la agencia de los niños y las niñas, no apelamos por una *niñocracia*, donde sean los únicos escuchados, sino que se pretende que exista una relación entre adultos y niñeces en la cual se respete la dignidad humana y la vida en el momento presente.

Lejos está esta perspectiva de bregar por una *niñocracia*: no se trata de que lxs niñxs comiencen a decidir contra lxs adultxs, sino *con* lxs adultxs. Es por eso que valoramos la noción de co-protagonismo. Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos” (Cussiánovich, 2010a). “En este nuevo marco, la relación niñx-adultx exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que lxs adultxs no renuncien a su propio protagonismo. Es decir, que las decisiones sean el producto de un diálogo y acuerdo intergeneracional, sin imposiciones ni de un lado ni del otro” (Morales y Magistris, 2019, p. 42).

Otro ejemplo de agencia son los cuidados dentro del hogar en los que viven. A continuación, se presenta un fragmento del juego de roles con marionetas que se

llevó a cabo con Asia, niña que eligió representar a la mamá que solicitaba a su hija apoyar en el cuidado de su hermanito mientras ella salía a la tienda de compras.

Asia (NA4): Ahora te duermes.

Investigadora (IN): Se duerme, pero está enojada.

NA4: Voy a hacer de comer, ahora me voy a la tienda y te quedas.

IN: No, me quedo contigo.

NA4: No, quédate.

IN: ¿Por qué?

NA4: Porque te quedas con tu hermano pequeño, te quedas con tu hermano pequeño porque llora.

IN: Pero yo no quiero cuidar a mi hermano pequeño porque no es mi hijo.

NA4: Te quedas porque es tu hermano pequeño.

IN: Pero yo quiero ir afuerita.

NA4: Órale, quédate.

Asia decidió ejemplificar a una mamá que pide a la niña quedarse a cuidar a su hermanito menor. Al preguntarle si ella también vivía estas situaciones, me dijo que ella también cuidaba a su hermanito. Por lo tanto, advertimos que desde la primera infancia los niños y las niñas participan en roles poco reconocidos, como los cuidados de las propias infancias.

Según la definición del *Oxford English Dictionary*, en Giddens (2015), agente es “alguien que ejerce poder o produce un efecto” (p. 46). Pavez (2012) identifica la capacidad de agencia “como una iniciativa y un poder para elegir”, y señala que “las niñas y los niños son agentes porque actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias” (p. 96). Por su parte, Moran (1993) la reconoce como la capacidad de actuar, que es mediada por la cultura y la sociedad, la movilización de poder de los individuos.

La maestra Ana se autodefine como una docente que antes era autoritaria, estricta y que gritaba mucho a los niños y las niñas. Al cuestionarle sobre su definición actual, la maestra reconoce que ya no es así, que había cambiado, que una de sus alumnas la había ayudado a cambiar esa postura debido a que la niña lloraba mucho y ella se desesperaba. La docente descubrió que si ella se desesperaba y gritaba, eso hacía que la niña llorara más. Fue así como decidió mejor cambiar y tratar de ser más comprensiva. (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

La narración anterior corresponde a la entrevista con las docentes de tercer año, en la cual se les cuestionó sobre su estilo de enseñanza. La respuesta de la docente evidencia que los niños y las niñas, desde edades tempranas, modifican e intervienen en la realidad social y en los mismos agentes con los que conviven. En este caso, la docente modificó su propio estilo de enseñanza debido a las actitudes y respuestas de los alumnos.

En la sociedad existen fuerzas estructurales que representan un papel de importancia sobre los agentes individuales; sin embargo, la agencia puede representar formas de resistencia que equilibran la situación dominante (Moran, 2013). Esta se refiere a la capacidad de acción de los individuos y de las colectividades frente a los elementos económicos, políticos, geográficos y otros.

Quando se hacen preguntas sobre el tema de los proyectos trabajados, los niños se muestran interesados, tienen propuestas. No solo curiosidad, también ideas, proponen cambios a las situaciones, observan la realidad y analizan las situaciones expuestas por la docente; identifican emociones; indican formas de organización (por ejemplo, se escucha la voz de un niño que le dice a su compañero que debe levantar la mano si desea participar). (Recuperado del Diario de campo el 13 de noviembre de 2023)

Los niños y las niñas no son objetos pasivos, sus acciones también tienen un impacto dentro y fuera de la escuela. Al respecto Pávez (2012) indica la visión debería enfocarse en la agencia infantil, y sus formas de participar activaente dentro de la sociedad, así como en la construcción de sus vidas y de las vidas de quienes se encuentran a su lado. Por lo general se espera que las infancias se apeguen a los estándares establecidos por los adultos. Es por lo que la agencia no se piensa desde su propia especificidad (Gaitán, 2006), como lo indican James y Prout (1997), la supuesta inmadurez no tiene componentes biológicos, sino que representa aspectos estructurales y culturales compartidos por la sociedad.

3.4.3 Espacios de encuentro generacional infancias-adultos: “Los niños y las niñas son prioridad”

Así como existen situaciones que develan una relación asimétrica de poder, también hay situaciones que hacen referencia a un encuentro generacional, a pesar de las condiciones complejas que enfrentan las docentes y la sociedad en general, como lo pudimos observar durante este trabajo de campo.

La maestra Abimelech propone el juego de ser investigadores que buscan letras, para lo cual les entrega lupas que deben servir a los niños y las niñas para encontrar las letras que les va indicando. Los alumnos se muestran entusiasmados y motivados, se escuchan risas y sus rostros expresan felicidad. (Retomado del diario de campo el 23 de enero de 2024)

Al preguntar a las docentes sobre la forma de incluir a los niños y las niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contestaron lo siguiente:

Maestra Isabel: Como ellos son prioridad, tiene que buscarse el momento para darles la oportunidad de expresarse. Cuando iniciamos un proyecto indagamos, hay preguntas indagatorias. Cuando estás en el recreo escuchas cuáles son los intereses en ese tiempo libre. Cuando estamos comiendo, nada más estoy escuchando y veo qué tipo de intereses tienen.

Maestra Abimelech: Se retoma la participación de los niños y las niñas exponiendo sus inquietudes, se procura que se involucren en todas las acciones que se llevan a cabo.

Maestra Ana: Cuando comenzamos el proyecto se les hacen unos cuestionamientos, nosotros ya traemos una planeación, pero si surgen más dudas la planeación se puede modificar. Podemos modificar la planeación con base en ellos, si ellos dicen o hacen preguntas sobre lo que les gustaría conocer, por ejemplo. Ahorita que estamos viendo sobre los animales, una de las maestras se guía por la granja. Lo que yo veo que llama más la atención son los acuáticos. Entonces es ahí donde entra la participación de ellos, preguntándoles qué fue lo que más les gustó. (Entrevistas realizadas el 29 de febrero de 2024)

Para las tres maestras retomar las voces de sus alumnos es importante en el proceso de enseñanza; ellas se muestran atentas a las aportaciones que los niños y las niñas les proporcionan. Sin embargo, también advertimos cierta diferencia entre lo que se pretende en cuanto a participación y el valor que se le da a su voz. Es decir, en el discurso las docentes pretendían que en sus proyectos la participación, intereses y actividades estuvieran mediadas por los integrantes del grupo, sin embargo, al momento de implementarse no sucedió de esa manera. Si bien se tomaban en cuenta los intereses de los niños y las niñas en forma de

consenso sobre temas en algunos casos, en el momento de la puesta en práctica existían pocos momentos de diálogo sobre el mismo proyecto, únicamente se implementaban las actividades que muchas veces consistían en hojas que debían colorear sobre los temas abordados.

Lo anterior limitaba la participación de las infancias. Al respecto, Sünker y Moran (2018) indican que existe una transición del niño OPIA (ontológicamente dado) donde se daba mayor énfasis en la pasividad de niños y niñas, como parte de un proceso de socialización, una proyección hacia el futuro, sin ser considerados sujetos políticos. Después pasamos a una transición hacia la discusión actual denominado CAMP, es decir construido discursivamente, donde se dan mayores matices de los procesos que intervienen en la infancia. Se puede observar una mayor capacidad de actuar, es decir que no solo son seres de socialización, sino que son actores con interés propios, presentes en las discusiones teóricas actuales y con incidencia dentro del terreno de lo político, donde se busca la mejora de la vida de las infancias y el cambio de estatus de niños y niñas. Podemos asistir ante el cambio de posición de las infancias dentro de la sociedad, aunque existen fuerzas y relaciones de poder que continúan generando restricción del protagonismo. No obstante, también las condiciones de trabajo en la docencia repercuten desfavorablemente en las prácticas escolares.

Maestra Ana: Trabajé en una estancia infantil donde me pagaban 1,500 pesos a la quincena, con un horario de 7 a 4 de la tarde. Era muy cansado porque había horarios específicos para los niños; por ejemplo, para tomar siestas o para comer se nos pedía que lo hicieran solos, pero cuando el tiempo se terminaba la directora nos presionaba para que todos terminaran sus alimentos a tiempo. (Tomada del diario de campo el 8 de enero de 2024)

La labor docente es poco valorada, tanto social como económicamente; además de la labor con los niños y las niñas, existe la presión de las autoridades, las que les piden realizar trabajo administrativo, como el llenado de boletas, solicitud de documentos de última hora, entre otras, situaciones ajenas a la labor docente.

Maestra Isabel: Aunque no queramos, tenemos que hacer trabajo administrativo, el cual tiene un impacto con el trabajo docente. A veces nos mandan documentos

que deben ser llenados al momento. (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

También experimentan presión emocional ante las exigencias administrativas.

La maestra Abimelech comenta que la visita de las autoridades la pone nerviosa y le causa angustia debido a que no tenía el Diario de campo, las planeaciones y las evaluaciones completas de los 25 niños y niñas a su cargo. (Tomada del diario de campo el 23 de enero de 2024)

Incluso la jornada laboral, aunque pareciera que es relativamente corta porque abarca de las 8 de la mañana a las 12:30 del día, en muchas ocasiones se extiende por las solicitudes administrativas de planeación y de los compromisos sindicales que tienen que cumplirse como docente. En los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a las docentes, explican el impacto de las cuestiones administrativas en su labor docente.

Maestra Isabel: Cuando nos mandan formularios que quieren que contestemos al momento, lo hago en el recreo, sí es delicado por la atención a los niños, pero la autoridad por encima del director quiere que se hagan al momento. Eso es lo que siempre me ha molestado, porque después de las 12:30 me siento con toda calma contesto, pero hay veces que las autoridades tienen una hora en específico y lo mandan. Hay días que llego a casa, estoy con mis hijos, la comida y después de las 8 o 9 de la noche me dedico a lo que haya que hacer de la escuela.

Muestra Abimelech: Con la carga administrativa que tenemos o atendemos una cosa, o a los niños. Por ejemplo, el día de mañana que tenemos que estar en el Zócalo. A veces de manera obligatoria o a elección te piden salir a cursos o ir a actividades del sindicato. Es una carga más, ahora te ponen más trabajo. (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

Por otro lado, el contexto en el que se ubica la escuela también representa un desafío para el labor docente, porque reconocen que es un lugar poco favorecedor para la educación.

Muestra Ana: Estamos rodeadas del mercado, a veces no lavan los desperdicios y eso puede perjudicar la salud de los alumnos. Incluso el director metió papeles para denunciar la situación, y le dijeron que era más probable que quitaran la escuela que a los comerciantes. Hasta los mismos niños cierran las puertas por el olor a la basura, sobre todo ahorita, en temporada de calor. (Entrevista realizada el 29 de febrero de 2024)

La educación enfrenta la tarea de formar ciudadanos, pero existen escasas posibilidades para hacerlo, en la medida en que los niños y las niñas sigan teniendo limitadas las opciones de participación (Gaitán, 2020).



Imagen 24. En los cumpleaños de las docentes, los niños y las niñas las felicitan y les cantan *Las mañanitas*.

No obstante, las condiciones educativas, de violencia y de desigualdad social, las maestras muestran entusiasmo, crean espacios donde se puede, provocan un intercambio generacional y un ambiente de confianza valorado por los niños y las niñas.

Al inicio de la jornada escolar, la comunidad escolar realiza la activación física en la cual se puede observar a las docentes entusiasmadas y a los alumnos felices y motivados. Al entrar al salón, la maestra saluda con una sonrisa, les pregunta a los niños y niñas cómo se encuentran y comienza las actividades. (Retomado del Diario de campo.)

A pesar de dirigir grupos de alrededor de 25 alumnos, las maestras atienden las preguntas, felicitan, colocan calificaciones en sus cuadernos, corrigen y están al pendiente de su grupo. (Diario de campo el 23 de enero de 2024.)

La agencia no debe entenderse como una propiedad inherente a los sujetos, más bien como una situación que se expresa mediante la interacción. Aunque las acciones de niños y niñas puedan ser neutralizadas o anuladas por otros sujetos (Moran, 2013), esto no significa que carezcan de capacidad para actuar y

transformar la sociedad. La capacidad de agencia constituye una forma de resistencia ante el adultocentrismo imperante en la escuela desde edades tempranas. A pesar de las fuerzas estructurales que limitan el protagonismo de las infancias, ellas siguen actuando y transformando la historia de las sociedades.

Conclusiones

A partir del trabajo de campo y las experiencias compartidas por los niños y las niñas fue posible advertir que el silenciamiento va más allá de la hipótesis inicial, la cual señalaba la existencia de una participación restringida en la que las voces de las infancias eran minimizadas e invisibilizadas.

El silenciamiento se encuentra directamente vinculado a ejercicios de poder asimétricos y adultocéntricos, que tiene su manifestación más extrema en el uso de la violencia. Además, el uso del espacio demuestra formas de silenciamiento sobrepasan las expresiones verbales y se traslada hacia la desterritorialización de las infancias.

Las experiencias de violencia no son generalizadas, pero sí existen y se hacen presentes desde los primeros años de vida, algunos datos así lo confirman. De acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia (REDIM), en el año 2023 se reportó que el Estado de México fue la entidad donde se presentó el mayor número de casos de atención a niñas, niños y adolescentes por violencia familiar y no familiar en hospitales. Además, es el estado con mayor incidencia en casos de violencia familiar.

Es importante mencionar que, según estos datos, los tipos de violencia se dividen de la siguiente manera: 30.9% corresponde a violencia sexual, 30.8 a violencia física, 32.9 a violencia psicológica, 1.5 a violencia económica o patrimonial y 3.9 a abandono o negligencia. Estos datos reflejan una alta prevalencia de la violencia sexual y física hacia niñas, niños y adolescentes, lo que se comprueba a partir de las experiencias descritas por los propios niños y niñas protagonistas de la investigación. Además, como ya se venía observando, existe una marcada

diferencia de género, ya que según los datos de la REDIM, el 87.9% de los casos de violencia familiar fueron ejercidos contra mujeres, mientras que el 12.1% corresponde a hombres. Si bien en esta investigación, la mayoría de los relatos corresponden a niños, el silencio de las niñas es un indicador más de violencia. Por ejemplo, como lo platica Paola: “mi mamá me dice que *calladita me veo más bonita*”.

La invisibilidad también se evidencia en las formas de participación dentro de la escuela, a pesar de los esfuerzos de las docentes por incluir los intereses y las opiniones de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, el silenciamiento va más allá de esta tesis, tal vez representa un grito para visibilizar todas aquellas historias que quedan en la oscuridad; los datos antes descritos no son solo números, son historias, vidas, niños y niñas que encarnan día a día situaciones de violencia. Es preciso que desde la primera infancia, los niños y las niñas tengan el derecho de habitar el espacio público y puedan denunciar todo aquello que los afectan: el mal olor que rodea a su escuela, el ruido constante y los comercios que están por encima de su derecho a la educación, pese a ser los sujetos del futuro.

La experiencia directa con los protagonistas de la investigación me permitió ampliar la mirada a partir del silenciamiento. En un principio, el temor como investigadora me situaba ante diversos dilemas: ¿cómo abordar la investigación?, ¿cómo preguntar?, ¿cómo conocer sus sentires y experiencias? No obstante, fueron precisamente ellos quienes me enseñaron que la forma de acercarme al tema, que representaba un gran interés, era simplemente haciéndolo.

Recuerdo una tarde en la que decidí preguntar al grupo de 3° A sobre la mejor forma de investigar dentro de la escuela. Su respuesta fue simple: “¡Pues preguntanos!”.

Si las ideas sobre las infancias se basan solo en suposiciones de los adultos respecto a las experiencias de la niñez, entonces se seguirán reproduciendo patrones generacionales que limitan el protagonismo de los sujetos desde sus

primeros años. Aunque existen condiciones que repercuten en la capacidad de agencia, también hay manifestaciones de resistencia y resiliencia ante la distribución desigual del poder y las relaciones asimétricas que las infancias viven a diario.

El cuerpo encuentra formas de contrarrestar el adultocentrismo mediante actos cotidianos como las constantes salidas al baño. Las infancias también resisten reappropriándose de los espacios: al voltearse en los columpios para mecerse, al explorar nuevas formas de ocupar la alberca o al pasar por sus barandales. Dichas acciones son una clara evidencia corporal que desafía las normas impuestas por los adultos. Asimismo, resisten elevando su voz mediante la expresión gráfica, en la cual manifiestan su inconformidad de cómo viven.

En el caso de las docentes, ellas también ejercen su capacidad de agencia como forma de resistencia al orden generacional, que las ubica como la autoridad que tienen la última palabra o que ejercen una disciplina autoritaria. Resisten ante los embates burocráticos que enajenan su trabajo y limitan su actuar. Resisten en un contexto que no favorece ni reconoce el valor de su labor docente. También resisten el patriarcado que constriñe su propia agencia. Pero su resistencia la expresan también con actos de cuidado: con cariño y muestras de afecto a niños y niñas; en la sonrisa y un “buenos días” cada mañana; en la creación de espacios y de ambientes que favorezcan los aprendizajes; en la elaboración de materiales; en la puntualidad de sus clases; en su capacidad de adaptación a las exigencias y cambios administrativos.

A su vez, las madres, padres y cuidadores, como ya lo explicamos, existen condiciones complejas poco favorable para una crianza que garantice los derechos de los niños y las niñas. Por ejemplo, la historia de Ernesto (NO5) representa un cúmulo de condiciones adversas dentro y fuera de la escuela. En su familia, Ernesto vive situaciones difíciles: problemas económicos, violencia familiar, analfabetismo, entre otras; en la escuela, su presencia representaba una transgresión a la norma y una carga más para la docente. La historia de Ernesto

es un reflejo de las condiciones que viven muchos niños, desde los primeros años, las cuales repercutirán toda su vida.

Lo importante del presente apartado es reconocer que existen formas de poder que ejercen y favorecen el silenciamiento de las infancias, pero esto no significa que no tengan la capacidad de actuar.

De acuerdo con Giddens (2015), las “circunstancias de constreñimiento social en que individuos ‘carecen de opción’ no equivalen a la disolución de la acción como tal. ‘Carecer de opción’ no significa que la acción haya sido remplazada por una reacción” (p. 51). Si bien los niños y niñas están sujetos a circunstancias que limitan su participación y su opinión dentro y fuera de la escuela, esto no quiere decir que no ejerzan su capacidad de agencia.³³

Si cambiamos nuestra concepción sobre las niñeces como sujetos del futuro, y los reconocemos como sujetos que actúan en el presente, desde edades tempranas, podríamos entender que están inmersos en relaciones de poder, y que no solo son influenciados, sino que también influyen. Hablar de lo político en las infancias implica hablar de poder y también de agencia y de resistencias. Es decir, una reexistencia en el mundo donde los niños y niñas tengan un espacio protagónico, activo y reconocido. Sobre todo, un espacio social en el cual la escuela de las niñeces represente romper con patrones de violencia y abusos por lo que miles sufren diariamente.

En el siguiente apartado, a modo de reflexiones finales, proponemos un análisis de lo que significa la incidencia política de las infancias. Y nos preguntamos: ¿es posible considerar a los niños y las niñas como sujetos políticos?³⁴

³³ Moran (2013) señala que tanto para los adultos como para los niños y niñas la capacidad de ser agente se compone de la interacción entre los intereses individuales, el ejercicio de poder y la autoridad ejercida por otros actores, incluidas las instituciones que cumplen un papel preponderante.

³⁴ Se puede mostrar cómo, de la mediación entre estructura/institución y acción, resultan dimensiones esenciales de un orden social que, no solo en el caso de los niños, se caracteriza por la ilusión de lo natural y, sobre todo, por el predominio de lo privado. Por lo tanto, la política de infancia y los derechos del niño, ante la dialéctica implícita y específica de autonomía y dependencia, se encuentran haciendo un equilibrio entre caer en la insignificancia de la coacción o

CAPÍTULO 4

Análisis político del silenciamiento de las infancias

Los niños y las niñas resisten al silenciamiento; sin embargo, podemos advertir múltiples restricciones de su participación, así como diversas formas de violencia. En el capítulo anterior analizamos la vida cotidiana de una escuela de nivel preescolar. Los datos obtenidos en la investigación de campo fueron contrastados con la sociología de la infancia. Las conclusiones nos muestran la vinculación entre el concepto mismo de infancia, que se entiende como una construcción histórica-social, y las formas de restricción de la participación, que se manifiestan como silenciamiento en la participación, el uso del espacio y la corporalidad de las infancias desde temprana edad.

Asimismo, el orden generacional representa una forma de organización social determinada por la edad, la cual justifica condiciones desiguales entre las infancias y los adultos. Aunque la capacidad de agencia no es reconocida socialmente en los niños y las niñas, eso no significa que no exista. Existe un discurso que valora las voces infantiles, pero al mismo tiempo el silenciamiento se hace presente en las acciones cotidianas de la escuela, la comunidad, la vida pública, por lo tanto, existe una contradicción entre los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y la puesta en práctica de esos derechos (Brito, 2024). El análisis de estas tres categorías (infancia, orden generacional y agencia) nos enfrenta a situaciones problemáticas: primero, el papel de las infancias en la sociedad; segundo, referido a la capacidad de los individuos de inferir en los asuntos públicos y específicamente el de los niños y las niñas, y tercero, la edad como una condición para el acceso a los asuntos políticos.

A partir de estas tres situaciones problemática surge entonces la necesidad de reconocer a los niños y las niñas no solo como sujetos sociales que participan en la vida constitutiva de los individuos, sino también como sujetos políticos; es decir,

afrontar una conceptualización realista y combativa del estado de ciudadanía de los niños (Sünker y Moran, 2018, p. 179).

que están implicados en relaciones de poder, que participan de la interlocución entre individuos y que tienen incidencia en los asuntos públicos.³⁵

El silenciamiento, por lo tanto, se convierte en un tema político, debido a la relación de poder desigual entre dos grupos etarios; por un lado, los adultos y, por el otro, la niñez. Lo político continúa siendo un asunto casi exclusivo de los adultos. Esta facultad ha sido confiscada, tanto para los ciudadanos jurídicamente reconocidos como, mucho más, para los niños y las niñas. Eso no significa que no se puedan establecer nuevas líneas de investigación e intentar contribuir a la apertura del debate.

Wall (2024) ofrece tres dimensiones en las cuales los niños y las niñas son silenciados dentro de la vida política de las sociedades: la primera se refiere a la propia ontología como sujetos políticos; la segunda, a la expresión pública, y la tercera, a la asimetría en la distribución del poder.³⁶ Estas tres dimensiones reflejan una participación restringida y, por ende, un silenciamiento que constituye los fundamentos para configurar la participación o no de las infancias en la vida pública.³⁷

La discusión sobre el papel presocial de las infancias nos conduce a reflexionar no solo sobre su papel restringido en el ámbito escolar o doméstico, como ha sido

³⁵ Westendarp, en Ospina-Alvarado, entiende la constitución del sujeto político en las niñas y los niños como “el despliegue de su capacidad de agencia para la transformación de realidades y la construcción de nuevas alternativas para los colectivos que habita[n] [...]” (Ospina-Alvarado et al., 2018, p. 31; Westendarp, 2023, p. 218).

³⁶ El poder desigual que se determina a partir de la edad implica que la capacidad de agencia de las infancias se vea invisibilizada, además “la infancia se entiende como un periodo de desarrollo bajo la protección de los adultos, y esto implica, según Mayall, unas relaciones de poder desiguales” (Gaitán, 2020, p. 77).

³⁷ La naturalización, en el sentido común, de la infancia y la adolescencia como un tiempo de transición indiferenciado que se caracteriza por su vulnerabilidad o por sus aspectos problemáticos justifica el apartamiento de sus miembros de “la política”, entendida vulgarmente como un espacio amenazante para ellos. Esta sostiene, también, que la exclusión de los menores de la política es acompañada por la subestimación teórica de esta problemática dentro de las ciencias políticas, que la consideran un tema menor, en el sobreentendido de que estos sujetos no forman parte de la sociedad activa conformada por los “iguales ante la ley”. Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021, p. 42.

abordado en esta investigación, sino también sobre nuevos debates en torno a su configuración política.³⁸

4.1 La confiscación de lo político

Dentro de la política y lo político —que definiremos más adelante— nos encontramos ante una confiscación que niega a los individuos un papel protagónico en la vida en común y en la toma de decisiones. La confiscación, como apunta Velasco (2022), alude a una profesionalización que ha permitido la separación de la acción política, concentrándola en manos de unos cuantos denominados élites o expertos. Dotándolos de una exclusividad del ejercicio político, que desde luego deja fuera a niños y niñas.

La confiscación de lo político se dio a partir de que esta última... se volvió una profesión (Weber, 2013). Y mediante su vía aparecieron las élites (Mills, 2013; Pareto, 1980; Michels, 1991a y 1991b), precisamente las élites llamadas políticas, que constituyeron en seguida una verdadera clase: “la clase política” como la habría de nombrar Gaetano Mosca (1984). Investidas de la capacidad política legal y legítima del contrato social, estas élites no tardaron nada en instituir las vías para vivir “de” y “para la política”, para reproducirse, con una lógica sistémica (que ayuda a dibujar estupendamente (Niklas Luhmann, 1998). Así instauraron a los partidos políticos (Sartori, 2012) y también ayudaron a formalizar y a mantener la separación o el distanciamiento de los ciudadanos comunes y corrientes de lo político y de la política. Lo político se tornó entonces en una capacidad inherentemente suya, y la política, en su ocupación casi exclusiva (Velasco, 2022, p. 32).

La edad también se ha configurado como un criterio para el acceso y facultad de lo político, así como un criterio de validez para la participación en la vida pública. No obstante, el tema de la participación se considera dentro de los derechos de niños y niñas, su presencia en la política es un asunto sumamente silenciado.

Durante la niñez y hasta la mayoría de edad, los individuos poseen un estatus que no les permite gozar de plenos derechos ante la ley, debido a la dependencia y la protección jurídica que requieren. Por un lado, se les brinda protección; pero, por el otro, se ignora su papel en la política (Batallán y Campanini, 2008).

³⁸ Los mundos infantiles suelen abordarse como entornos sociales y culturales, pero no como ámbitos políticos (Kallio y Häkli, 2010). Asimismo, la brecha generacional posiciona a la infancia fuera del mundo político, considerado como un espacio que concierne solo a los adultos (Candela y Fuentes, 2020, p. 106).

La contradicción que se produce por la deslegitimación social de las prácticas y reflexiones que realizan niños y adolescentes sobre el ámbito de lo público en el presente —sostenida en la mencionada dependencia de esta franja etaria con respecto a los mayores— los constituye como sujetos carentes del estatus igualitario necesario para ser, en propiedad, miembros de la *polis*. (Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021, p. 42)

En materia de derechos políticos de la infancia ha habido algunos avances, como los parlamentos de niños y niñas y el impulso a la participación, la expresión y la crítica al adultocentrismo. Sin embargo, la construcción política de las sociedades también ha favorecido la deslegitimación de sus voces.

Aristóteles, por ejemplo, utilizó el concepto de *zoon politikon* para describir el carácter social que distingue a los seres humanos de los animales, precisamente por su capacidad de razonar, usar la voz y tomar decisiones en común. Lo anterior muestra la posibilidad de organización y de capacidad política para intervenir en los asuntos de la ciudad. Otro aspecto importante es el uso del lenguaje como forma de organización mediante la puesta en común de los asuntos públicos. Si bien Aristóteles, en el *Libro I*, no hace una diferenciación política marcada por la edad, en el *Libro III* sí aparece, cuando se refiere a la ciudadanía y cuestiona el papel de los niños y las niñas como sujetos políticos.

La verdad es que no hay que considerar ciudadanos a todos aquellos sin los cuales no podría existir la ciudad, puesto que tampoco los niños son ciudadanos de la misma manera que los hombres, sino que éstos lo son absolutamente, y aquellos, bajo condición, pues son ciudadanos, pero incompletos. (Aristóteles, 1988, p. 165)

En la cita anterior se distingue que la noción de las niñeces, como una etapa de sujetos incompletos, no es nueva. Incluso la edad funciona como una marca que permite diferenciar a los ciudadanos, ya que el autor agrega: “los niños aún no inscritos³⁹ a causa de su edad y de los ancianos liberados de todo servicio; se deberá decir que son ciudadanos en cierto modo, pero no es un sentido demasiado absoluto, sino añadiendo alguna determinación, a unos ‘imperfectos’, a otros ‘excedentes por la edad’ (Aristóteles, 1988, p. 153).

³⁹ Aristóteles hace mención a los sujetos aún no inscritos en la ciudadanía.

Estas consideraciones siguen presentes en los discursos actuales hacia los niños y las niñas. Términos como *imperfección* e *incompetencia* son adjetivos comúnmente utilizados que niegan su capacidad de agencia.

Por su parte, Hobbes, en su obra *De Cive*, hace hincapié en la importancia de la educación para civilizar al ser humano; es únicamente mediante esta que se logra su incorporación a la sociedad y su transformación. En este sentido, señala: que “todos los hombres, como nacen en un estado de infancia, nacen ineptos para la sociedad” (Hobbes, 2000, p. 54).

Además del fundamento de los sujetos capacitados para ejercer la política, Hobbes, a diferencia de Aristóteles, reconoce la capacidad social del ser humano. Sin embargo, se opone a la idea del *zoon politikon*, porque el hecho de que los individuos se reúnan no constituye un gobierno. Esto sucede únicamente cuando múltiples voluntades concurren en una sola; es decir, el Estado. Es así que todo aquel que no tenga la capacidad para participar en ese acuerdo de voluntades queda excluido. Por consiguiente, los niños y las niñas al ser considerados no aptos quedan fuera de la participación política.

La construcción filosófica del sujeto político y su relación con la niñez demuestra que, desde los orígenes de la ciencia política, los niños y las niñas no han sido considerados sujetos plenos, y que existen marcadas diferencias entre ellos y los adultos. Además, existen prácticas políticas que no son reconocidas como legítimas, por considerar a ciertos sectores de la sociedad, como los niños y las niñas, como incapaces de ejercer la política, porque su papel se restringe a la escuela y a otras instituciones como la familia (Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021).

4.2 Una doble invisibilidad entre lo político y la política

En el caso de los niños y las niñas existe un doble silenciamiento: por un lado, en la política, ya que no forman parte de la élite que toma las decisiones públicas; y por el otro, en lo político, pues se ha invisibilizado su papel como parte de la vida en común, de las relaciones y del intercambio dentro del espacio público. Al hacer referencia a lo político y no a la política, coincidimos con Rosanvallon (2003), quien

señala que lo político se refiere sustantivamente a las formas de vida comunitaria y a las acciones colectivas. Lo anterior, lo diferencia de la política, la cual se centra en la competencia partidaria por el acceso al poder y en las acciones del gobierno institucional.

Arendt (1997) identifica lo político desde lo sustantivo y lo establece como:

una modalidad de existencia de la vida comunitaria y a una forma de la acción colectiva que se diferencia implícitamente del ejercicio de *la* política. Referirse a lo político y no a la política es hablar del poder y de la ley, del Estado y de la nación, de la igualdad y de la justicia, de la identidad y de la diferencia, de la ciudadanía y de la civilidad, en suma, de todo aquello que constituye a la *polis* más allá del campo inmediato de la competencia partidaria por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones”. (p. 20).

Lo político es un campo que permite el funcionamiento y la regulación de la vida en común, las formas de gobierno y la participación de la sociedad (Batallán y Campanini, 2008).⁴⁰

Al hablar de política no podemos desprendernos de la noción de poder, que está siempre implícita en las relaciones entre individuos. Sin embargo, el poder no es un objeto, no se intercambia, no se posee, sino que se ejerce; es una relación de fuerzas (Foucault y Pons, 2002). Los niños y las niñas no escapan de estas funciones del poder, ya que, como hemos analizado, sus formas de participación están determinadas por su edad. El nulo acceso a la política y a la vida en común, marcado por el adultocentrismo, es un dispositivo de saber que posiciona los conocimientos de los adultos por encima del de las infancias.

Pareciera, entonces, que existe una reproducción social del silenciamiento, fundamentada en la supuesta incapacidad relacionada con la edad. Tal afirmación se contradice al observar discursos que valoran ciertas capacidades de las infancias, como la plasticidad neuronal, que permite un gran desarrollo cerebral, social, cognitivo en pocos años, o la curiosidad, altamente valorada en los niños y las niñas. Sin embargo, pareciera que la sociedad normaliza una mecánica de la

⁴⁰ La conceptualización sobre *la política* —en referencia al ámbito de las relaciones e instituciones formales de la democracia y su funcionamiento— y *lo político*, que supone el campo de la construcción de la vida en común. Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021, p. 42.

disciplina que somete todas estas capacidades. El silencio, entonces, se presenta como un motivo de opresión.

Atendemos a una desventaja estructural que los niños y las niñas tienen frente a los adultos al acceder a la política y, en consecuencia, a una desigualdad en las relaciones de poder. También están inmersos en relaciones de poder que determinan su actuar en la sociedad, y al mismo tiempo experimentan y participan de los sentidos de la vida, tanto con sus pares como con otras generaciones. La política permite, precisamente, ese encuentro con los otros diferenciados (Ospina, Alvarado y Fajardo, 2018).

Sabemos que las instituciones sociales son constituidas junto al imaginario social, y que si bien hay avances, también existen fallas estructurales en el sistema. Una de estas se manifiesta en las lógicas adultocéntricas que rodean la vida de los niños y las niñas. Observamos un sistema que excluye a partir de marcadores etarios, raciales, sociales, económicos, de género y culturales. La edad es un factor que inhibe la posición de los sujetos dentro del espacio social y, en consecuencia, minimiza su participación política.

En la actualidad, existe un debate teórico y una constante tensión en la sociedad que posiciona lo político más allá del orden estatal, lo que permite que emerjan diversas formas de participación que trascienden las órdenes institucionales (Batallán y Campanini, 2008). Sin embargo, como indica Liebel (2024), las infancias no son construcciones neutras, sino que también están en disputas políticas. Es evidente que los niños y las niñas forman parte de la vida social, aunque no siempre sean reconocidos ni visibilizados.

Según Liebel (2019), los niños y las niñas están inmersos en una espiral del silencio; por un lado, se les invita a participar y a expresar sus opiniones, pero por el otro, sus voces no encuentran resonancia ni son tomadas en cuenta. La facultad de lo político se les niega e invisibiliza por cuestiones de su edad, lo que contribuye al silenciamiento que inicia desde los primeros años de vida. En consecuencia, la capacidad de ejercer lo político no se ejerce ni se practica.

4.2.1 Adultocentrismo y la facultad de lo político

La confiscación de lo político, determinada por la edad, es un signo más del adultocentrismo en el que nos desenvolvemos; esta es una manera desigual de medir la capacidad de incidencia en la sociedad. Ya Rousseau, en el *Emilio* (1762), señalaba la necesidad de pensar al niño en sí mismo y no respecto a los adultos, debido a las formas propias que tiene cada grupo etario de pensar, observar y sentir. Al establecer la relación entre el individuo y la sociedad desde una forma desigual, se expone a niños y niñas a maneras injustas de ser observados respecto a los adultos.

En ese sentido, si deseamos analizar lo político desde la perspectiva de la vida adulta, encontraremos evidentes diferencias. En la actualidad, lo político se concibe únicamente desde las prácticas establecidas por los adultos. Sin embargo, para niños y niñas queda reservada la parte lúdica de lo político, y a veces ni siquiera eso. Lo político se representa como una preparación para la vida futura, pero no para el presente. El adultocentrismo, como sistema clasificatorio basado en la edad, y el adultismo, como práctica discriminatoria, están inmersos en las prácticas políticas de las niñeces. Lo anterior posiciona a niños y niñas en desventajas políticas respecto a los adultos.

Wall (2024), quien a partir de la teoría feminista de Mehmoona Moosa-Mitha, señala:

El adultismo es similar al sexismo y al racismo en la medida en que representa una relación de poder sistémica. Empodera a los adultos al convertir a los niños en “aún no ciudadanos” que, debido a su supuesta “diferencia” inherente con respecto a los adultos, deben mantenerse “invisibles” en la vida política. (p. 39)

La invisibilidad es como una característica propia de la política para las infancias. Si bien los niños y las niñas están presentes en los programas políticos, su participación es pasiva, ya que sus voces no son tomadas en cuenta.

En el ámbito político como una forma de relación y participación en la vida pública, también existe una marcada invisibilidad. Las infancias aparecen como

acompañantes de los ciudadanos formalmente reconocidos, pero no como protagonistas del espacio que los rodea.

Para los niños y las niñas, lo político representa un problema de justicia distributiva, de reconocimiento como actores sociales y de participación restringida en la vida social (Gaitán, 2020). Además, existe un camino difícil para compartir sus experiencias, determinado por el poder de los adultos que lo restringen (Wall, 2024). A pesar de las difíciles condiciones para la inclusión de niños y niñas en el ejercicio político, también han surgido como *ciudadanos inesperados*. Lo anterior implica un cambio en el análisis de la ciudadanía académica y jurídica, hacia un estudio centrado en las prácticas directas de ciudadanía que ejercen los propios actores (Acevedo y López, 2012).

Un claro ejemplo del protagonismo infantil en lo político y la política es el movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs). Desde América Latina han creado un movimiento social que lucha, entre otras cosas, por mejores condiciones de vida y de trabajo. Los movimientos sociales de niños y niñas en los países del Sur Global representan formas de *ciudadanía desde abajo* (Gaitán, 2020). Estas prácticas emergen en la vida cotidiana, donde las infancias se apropian de derechos que, históricamente, les han sido negados.

Otro ejemplo es la participación de niños y niñas dentro de sus comunidades en los pueblos originarios de Latinoamérica, como es el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), o el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (Westendarp, 2023). El acceso restringido, que limita la participación política por razón de edad, nos invita a repensar en una noción de ciudadanía que concibe a niños y niñas como sujetos incapaces. De igual forma, el tema nos conduce a reflexionar sobre los fundamentos políticos de las sociedades democráticas, que dejan fuera al 30% de la población, es decir, de las infancias.

4.3 La ciudadanía confiscada en la niñez

Las infancias se han construido social e históricamente a través de un proceso dinámico. La ciudadanía comparte estas características y se transforma a lo largo

del tiempo, lo cual implica formas de participar en la creación, conservación y la transformación del orden social. Además, la ciudadanía se ejerce de manera diferente, según las condiciones sociales y políticas (Tamayo, 2010). Constituye uno de los fundamentos de la sociedad democrática, ya que establece mecanismos de participación para garantizar que la configuración política y social del Estado sea resultado de una suma de voluntades. Esta es parte de la vida y un derecho colectivo (Mesquita, 2022).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue un momento crucial que impulsó el derecho a la participación desde los primeros años de vida. Derecho que posibilita luchar por mayor representatividad y por ser escuchados en los asuntos que les afectan (Gaitán, 2020).⁴¹ Aunque la participación de las infancias es un derecho promovido ampliamente desde el discurso político, en la práctica ese derecho es limitado. Así lo señalan Batallán, Rodríguez y Ritta (2021):

La inercia de la concepción tutelar e infantilizadora sobre esta edad de la vida y la identificación de la democracia con el modelo consensual excluye y quita legitimidad a la participación de los niños y adolescentes en el campo de la acción política. (, p. 42)

En la CDN no se aborda el tema de la democracia como forma de inclusión política de las infancias, aunque sí abre la posibilidad de revisar la regulación de la vida en común. Al analizar las condiciones sociopolíticas de la CDN, Sünker y Moran (2018) reconocen tres elementos políticos cuestionables al momento de implementarse. En primer lugar, la protección, en la cual se observan diversas formas de violencia ejercidas contra los niños y las niñas. En segundo lugar, la provisión, en la que los servicios de salud y educación son limitados. Y finalmente, la participación, la cual es aún insuficiente, y no existe una escucha auténtica de las necesidades y opiniones desde edades tempranas.

⁴¹ El tema de la participación en la infancia se enmarca en el discurso más amplio sobre la participación como condición de ciudadanía, que se produce en las sociedades occidentales, a partir de los años 60 del siglo pasado. De esta manera, puede considerarse como el reflejo de un movimiento generalizado hacia el reconocimiento de la participación como elemento central en el concepto de democracia, que incluye cada vez a más capas de la población (Gaitán, 2020, p. 78).

En esta investigación nos percatamos de que el silenciamiento es una constante en la vida doméstica, escolar y pública de los niños y las niñas.

Todos hacemos política, pero en un espacio muy limitado. Es decir, que la expresión de nuestra opinión o ideas no significa que tengan un reconocimiento del Estado, para que este sea válido o escuchado se necesitan mecanismos democráticos de participación, como el derecho al voto.⁴²

Considerar que las personas realmente necesitan experimentar la democracia como su propia causa, y conocerse a sí mismas como sujetos de procesos políticos, son herramientas analíticas, sobre la política y la constitución de la conciencia política, para desarrollar la acción. (Sünker y Moran, 2018, p. 180)

Además, los niños y las niñas son agentes que participan activamente en la configuración social. Desde su propio papel en la formación de la sociedad, la cual se conforma entre otros sujetos porque existen niños y niñas miembros, que como indica la sociología de la infancia, si bien los miembros se renuevan constantemente, la estructura infancia continúa con nuevos integrantes.

Por otro lado, también porque con la existencia de las infancias las dinámicas familiares, institucionales, políticas y económicas se modifican. Por ejemplo, en el caso de la escuela, su existencia y propósito se encuentra relacionado

⁴² La idea del adultismo como sistema de desempoderamiento normativo se ilustra quizá con mayor facilidad en el hecho de que ningún país democrático extiende a los niños el derecho a votar. Más bien, el “sufragio universal” se define en todo el mundo como el derecho a votar sólo de los adultos (normalmente a los 18 años, pero a veces a mayores). En los pocos países que extienden el sufragio a los adolescentes de 16 años, la justificación también es adultista: a esa edad se tiene la misma capacidad de voto que los adultos. Aunque tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) exigen explícitamente el “sufragio universal e igualitario” sin excepciones, ni los responsables de las políticas internacionales ni los nacionales han considerado nunca que ese derecho deba incluir a los niños. Desde hace muchos años, académicos y activistas infantiles y adultos luchan por un sufragio sin edad: algunos argumentan que los niños son tan competentes como los adultos para votar (Krätzä 1997; Olsson, 2008; López-Guerra, 2014; Munn, 2022), otros que el sufragio infantil beneficiaría enormemente no sólo a los propios niños, sino también a los adultos, las sociedades y las democracias (Modi, 2018; Cummings, 2020; Wall, 2022). Sin embargo, incluso la cuestión del sufragio infantil sigue siendo en gran medida impensable tanto en las sociedades como en el mundo académico. Aquí se encuentra un tipo profundo de adultismo que, al igual que en anteriores movimientos por el sufragio de otros grupos, consagra el poder de un grupo sobre otro al condenar el discurso sobre el grupo desempoderado a los márgenes invisibles de la sociedad (Wall, 2024, p. 217).

directamente con la existencia de niños y niñas. Ampliar la visión de lo político implica también repensar el papel de los sujetos que conforman la sociedad, incluidos aquellos que históricamente han sido excluidos, como es el caso de las infancias.

Es decir que la política hegemónica excluye a una parte importante de la sociedad, todo ello contribuye a una reproducción de la pasividad de los sujetos desde edades tempranas, no porque los sujetos no deseen participar como es el caso de los niños y las niñas, sino porque existe todo un sistema que restringe y confisca su participación en la vida pública. Existen espacios como la escuela o la familia donde los procesos de participación de las niñeces son más evidentes, pero también en estos el silenciamiento es evidente. Batallán y Campanini (2008) señalan que la escolarización “enfaticó y prolongó el carácter transicional de esta etapa de la vida, proyectando la participación plena de niñ@s y jóvenes a un *futuro*, reforzando las definiciones jurídicas sobre la ciudadanía propiamente dicha como competencia de los adultos” (p. 93). Si para los adultos, quienes ya son considerados ciudadanos, el problema de lo político representa un conflicto, esta situación es aún mayor para los niños y las niñas. Aunque las instituciones se van transformando, como señala Castoriadis (1997):

La sociedad es creación, y creación de sí misma autocreación. Es la emergencia de una nueva forma ontológica —un nuevo *eidos*— y de un nuevo nivel y modo de ser. Es una cuasi totalidad cohesionada por las instituciones (lenguaje, normas, familia, modos de producción) y por las significaciones que estas instituciones encarnan (tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancía, riqueza, patria, etc.). Ambas —instituciones y significaciones— representan creaciones ontológicas. (p. 4)

La infancia, como construcción y espacio social, determina las formas de actuar y de representarse a través del tiempo. De la misma manera se conforman instituciones que inciden tanto en la vida de los niños y las niñas como en la de los adultos.⁴³ Las instituciones y lo político están relacionadas, porque en ellas se

⁴³ Corona y Pérez en un estudio realizado con jóvenes de Tepoztlán, Morelos, Méx., indican que “las acciones colectivas juveniles hablan del imaginario político que se expresa en acciones sociales, lo que permite nuevos canales de expresión para la autocreación social; en tanto,

revelan los aspectos subjetivos del poder y de la constitución de la sociedad. La escuela, como institución, desempeña un papel fundamental, ya que es una institución clave en la configuración social y política de los sujetos. En esta ocurre un intercambio generacional, que puede ser entendido como un proceso político, en el que se dan relaciones de poder.⁴⁴ Esta institución es la responsable de formar a futuros ciudadanos y de la enseñanza de los principios de la vida democrática, sin que esto repercuta en la vida política de las sociedades, solo se trata de un mero ejercicio lúdico (Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021).

Por su lado, Sosenski (2015) menciona que los niños y las niñas se conciben como aprendices y receptores pasivos de una cultura impuesta por los adultos; por lo tanto, son considerados como futuros ciudadanos en formación, negando su posición como sujetos activos que transforman su entorno desde el presente, y no como futuros habitantes del espacio social.

Los contextos en los que se desarrollan los niños y las niñas ofrecen pocos espacios para la participación política; no obstante, su presencia se ha visto restringida. Mucho antes de la pandemia, se comenzó a observar la pérdida del derecho a la calle y a otros espacios de juego, de esparcimiento y de tránsito para las infancias. Lo anterior provocó la desterritorialización de los niños y las niñas (Corona y Pérez, siguiendo a Sanz, 2023).

Si hay algo en lo que se silencia a los niños y las niñas es en lo político, restricción que no toma en cuenta sus voces, sus necesidades y, sobre todo, su bienestar para la vida en común. Como ha ocurrido históricamente con las mujeres, a las infancias se les reserva el plano de lo privado, restringiendo su capacidad de lo político. Entonces, se plantea la siguiente pregunta: ¿pueden los niños y las niñas ser sujetos políticos?

Castoriadis menciona que la creación como parte del imaginario social permite el despliegue de un campo histórico social como autocreación histórica” (2013).

⁴⁴ La escuela se definió históricamente por la separación y resguardo de los niños y jóvenes de otros ámbitos potenciales de socialización (la calle, la fábrica, los cultos, entre otros) y del entorno social percibido como problemático. Tal separación del niño/joven del mundo doméstico-privado se fundamentó, asimismo, en el mandato moderno, por el cual la escuela sería la institución pública encargada de la instrucción y del aprendizaje en el conocimiento universal y en la convivencia ciudadana responsable (Batallán y Campanini, 2008, p. 94).

4.4 Los niños y las niñas sujetos políticos, ¿es posible?

El objetivo principal de esta investigación no era analizar la participación política de los niños y las niñas dentro y fuera de la escuela. Pero el proceso de la misma nos fue conduciendo a analizar cómo se vive lo político en la vida cotidiana, entendiendo que lo político es una relación en comunidad, las relaciones de poder que se entretajan y el ejercicio de la participación en los asuntos públicos.

Es posible observar que en muchas ocasiones las voces de los niños y las niñas son las menos escuchadas y visibilizadas al momento de tomar las decisiones y respecto al uso de los espacios. Aunque eso no impide que sus asuntos terminen siendo insumo para la política, ya sea como tema, recurso y como ocupación de los llamados expertos de la política. Participar en la vida política de la sociedad significa hacerlo de manera activa en un mundo interdependiente, donde todos los sujetos tienen relaciones de poder; de este modo, la dependencia y protección no tendría que representar un motivo para convertir a los niños y las niñas en sujetos políticos invisibilizados y menospreciados (Wall, 2024).

Para Gaitán (2020), la falta de reconocimiento como actores, de estructuras democráticas y la determinación de la infancia como personas incompletas e incompetentes, los posiciona también en una desventaja política observable.

Por lo tanto, en esta última parte de la investigación se marcan algunas directrices que permiten tomar en cuenta a niños y niñas como sujetos políticos.

Una visión no adultocéntrica de la política implica también reconocer prácticas de relación y participación de los propios niños y niñas. Según Brito (2024), incorporar el término de *polifonía de las voces infantiles*, se entiende como una forma de inclusión y libertad, de las infancias. Lo anterior reconoce que sus voces están atravesadas por múltiples cuestiones: raciales, de género, espaciales y económicas, lo que refleja la influencia de los contextos complejos en los que se desenvuelven las infancias.

Entre las propuestas más relevantes se encuentra la de *infancismos*, de Wall (2024), la cual propone transformar los sistemas sociales que sean receptivos a los niños y las niñas. En términos políticos, esto involucra: la reconstrucción de una ontología del sujeto político, el desarrollo de conocimientos sobre sus formas de expresión públicas y el empoderamiento. A su vez, Morales y Magistris (2017) proponen una *perspectiva niña* para comprender la política desde y para las niñas. En esta propuesta se busca reflexionar sobre las prácticas cotidianas de los sujetos como actos políticos, y abrir los espacios públicos para los niños y las niñas, no solo como habitantes, sino como sujetos que inciden de manera permanente.

En América Latina, la propuesta del *protagonismo*, desarrollada por Alejandro Cussiánovich (2010) ha marcado tendencias y ha promovido grandes avances en la lucha por los derechos políticos de los niños y las niñas. Es un camino que los propios niños y niñas han incorporado al debate político, desde los movimientos sociales en los que son los actores principales.

Para que el protagonismo ocurra, es necesario transformar la concepción que se le ha dado a los niños y las niñas de sujetos en desarrollo o de minorías sin agencia, para ello es necesario transformar dichas concepciones de la infancia, abriendo espacios de participación que superen las ideas adultocéntricas de edad, género y etnia (Fuentes y Candela, 2020).⁴⁵

Este protagonismo cuestiona el papel que se le ha dado a las infancias en la construcción histórica de la sociedad, así como la incorporación de objetivos políticos propios, y su desempeño como actores centrales en la política que contienen por un campo político, en el cual puedan compartir el poder colectivo (Wall, 2024).

⁴⁵ Los niños y las niñas necesitan espacios donde se desarrolle su bienestar y, por lo tanto, donde su voz sea tomada en cuenta. A pesar del poco reconocimiento, el protagonismo infantil ha emergido como un espacio para el ejercicio y para visibilizar su acción (Cussiánovich y Martínez, 2017).

Además,

el goce y el ejercicio del derecho a la participación social y política de los niños y las niñas en todo lo que les concierne, constituye simultáneamente un componente necesario del well-being personal y de la sociedad, así como un factor de transformación de lo que hasta hoy se entiende por democracia y ciudadanía. (Cussiánovich y Martínez, 2017, p. 217)

Voltarelli (2018) propone un diálogo intergeneracional que impulse el protagonismo y minimice el abuso de poder por parte de los adultos respecto a los niños y las niñas. Lo anterior permitirá incentivar prácticas participativas y el derecho a la libertad de expresión.

Aunque lo político se ha negado para niñas y niños, los adultos tampoco escapan de esta confiscación. Lo político siempre implica luchas de poder que impactan en las estructuras sociales y, por ende, también en el desarrollo social e histórico de las niñeces, pero las desventajas estructurales de la sociedad están marcadas por condiciones interseccionales que se desarrollan a partir de una red entrelazada de desigualdades de género, etnia y clase social (Liebel, 2024).

Puede advertirse que lo político no es ajeno a las infancias; más bien así ha sido considerado. A lo largo del tiempo se han dado explicaciones tanto biológicas como sociales que justifican la exclusión de los niños y las niñas del espacio público. Y aunque su estatus político no es reconocido, sí están influenciados por las relaciones de poder desarrolladas a su alrededor.

Al igual que el silenciamiento, lo político en las infancias no es algo limitado por la naturaleza de ser niño y niña, más bien es determinado por las estructuras sociales que limitan sus voces y participación.

A los niños y las niñas se les prohíbe participar en lo político, precisamente por el tema de la edad como signo de inferioridad. Como señala Liebel (2020), “los niños se enfrentan a una situación paradójica. Viven en un mundo dirigido por adultos con reglas adultas, pero son los niños los que heredarán las consecuencias de las decisiones políticas de los adultos” (p. 117).

En la actualidad, el derecho a la participación ha sido tema de discusión y debates; por un lado, están quienes abogan por su incorporación como ciudadanos y, por el otro, quienes continúan defendiendo la idea del proteccionismo y la inmadurez para participar en el espacio público. Si bien existen razones válidas para considerar que los niños y las niñas necesitan cuidado y protección, también es cierto que ya participan de microespacios de ciudadanía.

Tal es el caso de la escuela, donde los niños y las niñas se vuelven ciudadanos en pequeño, en un microespacio donde tienen la palabra y la pueden usar, y la usan. Sin embargo, no debemos confundir el hecho de preguntar y manifestar sus desacuerdos con el quehacer político. La escuela crea ambientes simplificados de sociedad, donde se vive la democracia (Dewey, 1995), se aprende a vivir en comunidad y se prepara para el ejercicio de la ciudadanía.

También, enfrentamos a una ciudadanía pasiva de las infancias. Los niños y las niñas viven la democracia cada día, en su casa, en la escuela, pero esta democracia rara vez trasciende la esfera privada, es una manera de protección y también de negación de la voz.

El silenciamiento político impacta directamente en la ciudadanía. Los niños y las niñas viven un silenciamiento político de mayor intensidad que, como ya vimos, está determinado histórica, social y culturalmente por sus posiciones como sujetos considerados presociales.

Es decir, la pobreza, la migración, la desigualdad social, los abusos sexuales, los infanticidios y las desapariciones, por ejemplo, no son temas que excluyan a niños y niñas, es decir, no hacen diferenciación etaria. Al contrario, pareciera que se han intensificado, como en el caso de México.

Despolitizar a las infancias implica dejar a un lado sus intereses, necesidades y relaciones de poder, en las que están inmersos. Si bien no pretendemos que se mida lo político desde las lógicas adultas, eso implicaría volver a justificar el adultocentrismo, pero tampoco negar la importancia del cuidado y la protección que niños y niñas requieren.

Por lo que es recomendable abandonar el proteccionismo como bandera que anula los derechos, experiencias y opiniones de las niñas y los niños. Y construir relaciones de poder simétricas, que no dependan de la superioridad de los adultos respecto a los niños y las niñas, así como el establecimiento de una contextualización de lo político.

Sobre todo, participación en la vida política cotidiana en la escuela, la familia, el espacio público. A su vez, la escuela como parte de un proceso socioeducativo es fundamental en la creación de espacios políticos donde los niños y las niñas pueden ejercer el protagonismo del cual son dueños.

No es posible pensar en la incorporación de los niños y las niñas como sujetos políticos sin considerar que existe una relación estrecha con los adultos. El acompañamiento de los adultos es clave en la incorporación del sujeto político desde las infancias, para ello se requieren intenciones precisas que promuevan espacios para la acción dentro y fuera de la escuela (Westendarp, 2023).

Existen condiciones estructurales que favorecen el silenciamiento político de las infancias, economías precarias, espacios públicos que buscan favorecer al capital económico por encima del bienestar social, la prevalencia de relaciones familiares patriarcales y heteronormativas, así como un ambiente geopolítico amenazante para el desarrollo de las infancias. Además, la reproducción social del silenciamiento representa la continuidad de relaciones generaciones desiguales. Por ello, es urgente escuchar las voces de los niños y las niñas, para que no les afecte en su presente inmediato ni en su futuro próximo.

Los espacios públicos, la escuela y la familia son la puerta de entrada para compartir un diálogo intergeneracional, donde la edad no sea motivo de restricción. Se necesita una verdadera *polis*, donde puedan formar parte los individuos, que incluya sus necesidades, intereses y problemáticas de todos y se ponga en juego en una arena política. Que no solo contemple los intereses de los adultos, sino que sea una arena política intergeneracional.

Reflexiones finales

Existe una articulación entre el silenciamiento, lo político y el diálogo. Si bien el diálogo y el silenciamiento constituyen dos cuestiones contradictorias. Lo político pone en juego las formas en que los niños y las niñas son invisibilizados dentro de las relaciones de poder y en los intercambios dentro del espacio público. A su vez, el diálogo se presenta como respuesta al sistema adultocéntrico que favorece el silenciamiento. Se piensa que los niños y las niñas carecen de la facultad de lo político, pero lo que sucede es que su participación es restringida tanto de la vida pública como de la privada.

Este silenciamiento evidencia la necesidad de una relación generacional que reconozca las prácticas políticas de las infancias como válidas y necesarias para la vida democrática de las sociedades. Si queremos conocer los orígenes del silenciamiento y, por lo tanto, la restricción de la participación de los niños y las niñas, debemos entenderlo como una relación social desigual. Mucho se habla sobre la falta de participación de los niños y las niñas, pero poco se pregunta qué hay detrás de esa exclusión, alimentada por el adultocentrismo y el uso de poder.

Para que exista un encuentro entre generaciones, es necesario crear espacios de participación política, mediante un coprotagonismo que valide las voces de las niñas desde edades tempranas. Pareciera que, desde la primera infancia, hablar se considera inapropiado, lo que desencadena prácticas cotidianas de opresión.

Los niños y las niñas están en todas partes, y el papel de los adultos es abrirles espacios para que tomen conciencia de lo político, para que participen de forma protagónica y así crear formas de participación activa. Un espacio político que defienda la puesta en diálogo de los intereses, necesidades y violaciones a los derechos de los niños y las niñas para la creación de una sociedad democrática.

Para pensar en los niños y las niñas como sujetos políticos, resulta necesario también pensarlos como protagonistas. Voltarelli (2018) asocia este protagonismo con el derecho a la participación, una relación directa con el ejercicio de la opinión, a ser vistos como sujetos completos desde el nacimiento, a escuchar sus voces y

también a escuchar las voces de los otros. Una lucha colectiva por unas relaciones de poder igualitarias que enfrenten las sociedades adultocéntricas que colocan a los niños y las niñas en situación de desventaja. Igualmente son necesarios cambios estructurales que promuevan una democracia activa en beneficio de la participación ciudadana de todos los integrantes de la sociedad, incluidos los niños y las niñas.

Se trata, entonces, de construir puentes de diálogo entre generaciones, relaciones que luchen contra la violencia, el sufrimiento y las condiciones desfavorables en las que viven millones de niños y niñas. Luchar por una ciudadanía compartida y por sujetos políticos desde la primera infancia significa abrir una sociedad no solo para quienes ya tienen la facultad de lo político, sino una sociedad construida para una vida compartida. Asimismo, reconocer una subjetividad política, desarrollada por los niños y niñas desde sus propias lógicas y formas de interpretar la realidad y el contexto de su entorno. Todo eso sería posible de darse una reestructuración de las instituciones, como la escuela, la familia, el Estado, que incluya las voces de los niños y las niñas y tenga un impacto en la vida pública.

Conclusiones

Los niños se encuentran en una situación contradictoria. Hoy en día se espera que hablen y participen, pero lo que dicen y hacen se toma poco en serio o se considera inapropiado. (Liebel, 2019, p. 132)

Para finalizar este trabajo de tesis doctoral, se presentan las conclusiones en las que se sintetizan los principales resultados obtenidos del trabajo de campo y su posterior análisis, mismos que van de acuerdo con los objetivos: principal y específicos.

En un primer momento se aborda la misma concepción del silenciamiento que fue parte clave en el desarrollo del trabajo. Enseguida se encuentra la construcción histórica y social de las infancias. Como siguiente punto se habla de la influencia del orden generacional en el silenciamiento. Así como el paso del adultocentrismo a la agencia infantil. Y para terminar se muestra el silenciamiento y sus implicaciones políticas para los niños y las niñas. Finalmente se presentan algunas futuras líneas de investigación en la temática abordada.

Cómo se entendió el silenciamiento en la investigación

Esta tesis propone el silenciamiento como una forma de restricción de la participación de los niños y las niñas desde la expresión verbal y también desde la relación con el uso de los espacios y la corporalidad. Uno de los primeros hallazgos al iniciar el trabajo de campo fue determinar que en el preescolar no hay silencios, es decir todo el tiempo se pueden escuchar voces, música, risas, y en la escuela donde se realizó la investigación su ubicación la hace particularmente ruidosa.

Por lo tanto, fue preciso diferenciar entre el hecho de callar o la ausencia de ruido, y la acción de silenciar, como una forma de restricción de la participación, del espacio y del propio cuerpo.

A lo largo de la tesis se planteó la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones sociopolíticas que posibilitan el silenciamiento, en forma de participación restringida de los niños y las niñas en la primera infancia, tanto dentro como fuera de la escuela? El cuestionamiento anterior permitió determinar el objetivo central, el cual buscaba analizar las prácticas de silenciamiento que involucran a la primera infancia y sus repercusiones sociopolíticas desde la sociología de la infancia.

En un principio se tenía el supuesto de que el silenciamiento en la primera infancia se ha construido histórica y socialmente. Además, se determina a través de un sistema de orden generacional, que posiciona la edad como una restricción para la agencia de los niños y las niñas y, por lo tanto, para su capacidad de incidir en la sociedad.

La investigación permitió observar el silenciamiento en las prácticas cotidianas de un grupo de niños y niñas del Estado de México, a partir del trabajo de campo en el que fue posible abordar la investigación desde la voz de los propios protagonistas: los niños y las niñas, quienes fueron los especialistas de sus experiencias y vivencias. Fue así que el reencuentro con el jardín de niños, ahora desde una mirada de investigadora, me brindó la oportunidad de observar a la comunidad escolar desde nuevas perspectivas. Todos ellos se mostraron como sujetos que tienen mucho por aportar, tanto a la sociedad como a la academia. Por lo que, retomar sus ideas y experiencias, significó aceptarlos como protagonistas de la sociedad.

Otro aspecto importante es que hablar de los silencios de las infancias nos remite al derecho que tienen los niños y las niñas a expresarse y ser escuchados. Pero también nos permite pensar en los retos y situaciones que enfrentan en la vida cotidiana respecto a su participación en la vida social.

El silenciamiento me permitió replantear mi propia relación, como adulta, con la niña que fui y con el niño que ahora forma parte de mi vida, en mi reciente incursión en la maternidad, que me ha acompañado a lo largo de toda esta investigación. Sin duda, esta experiencia me ha motivado y me ha enfrentado con mis propias afirmaciones. Estudiar el silenciamiento es resultado de considerar que el ruido es evidente; sin embargo, el silencio pasa inadvertido, está ausente de los debates y carece de un discurso que lo represente. Entender lo que no se dice requiere abrir todos los sentidos.

Además, el silenciamiento denotó formas de violencia, indiferencia y discriminación. Rodríguez (2021) menciona que existe una ideología que legitima el uso y abuso del poder de los adultos respecto a los que no lo son, lo que normaliza acciones de discriminación. Es decir, el silenciamiento no solo se ubica en el plano de las experiencias sociales, esas experiencias van acompañadas de sensaciones y huellas corporales que perduran en la vida de los niños y las niñas. Un ejemplo de lo anterior son las experiencias de Ernesto, quien explica que lloró al ser llevado a otro salón, o las de Vicente, quien dijo que un niño estaba llorando tal y como él llora cuando su mamá le pega. Otro ejemplo de las huellas del silenciamiento se observa cuando describen situaciones de violencia en su vida cotidiana, mismas que fueron acompañadas de sentimientos de tristeza.

En esta investigación no estuve sola: me acompañaron los niños y las niñas, protagonistas que influyeron en mis decisiones metodológicas y facilitaron el proceso dentro de la escuela. Una idea que siempre resonó fue la respuesta que me dieron al preguntarles sobre la forma más apropiada para conocer sus experiencias y puntos de vista sobre la investigación, la respuesta fue simple: ¡pregúntanos! Y así fue como decidí hacerlo: escucharlos, cuestionarme más que cuestionarlos a ellos y ellas. Además los niños y niñas con su espontaneidad, curiosidad y experiencias dirigieron la ruta que tomaría la investigación, sobre todo porque yo pretendía conocer el silencio como una forma tajante de limitar la voz. Pero al vivir la escuela y observarla me percaté de que los niños expresan su descontento, como es el caso de Ernesto, quien al no ser visto por la maestra le muestra una señal en forma de desagrado, o el caso de Ana quien indica que la

maestra es enojona, las salidas constantes al baño para romper con la rutina de estar sentados por horas, o también cuando Ernesto grita frente a compañeros y docentes de tercer grado: ¡mi maestra es mala! Lo que puso en evidencia las constantes formas de corrección a las que es sujeto.

En la sociología de la infancia encontré nuevos caminos hacia mi desarrollo académico; me permitió ver a las niñas y los niños con nuevos lentes. Infancia, orden generacional y agencia me llevaron al análisis de los silenciamientos. El proceso implicó mayor complejidad en mi manera de pensar sobre la evidente explicación del silenciamiento: una jerarquización social que descansa sobre sistemas institucionales desarrollados y creados por el imaginario social. Si bien han funcionado hasta ahora, denotan fallas imprescindibles, evidenciadas a través de la agencia como formas de resistencias ante el desigual posicionamiento al que son sujetos niños y niñas.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes en los tres objetivos específicos de la tesis, los cuales son: a) *Indagar cómo las construcciones sociales e históricas en torno a las infancias se relacionan con el silenciamiento.* b) *Examinar cómo el orden generacional influye en las prácticas cotidianas de participación en la primera infancia.* c) *Reconocer los sistemas de poder que restringen la participación de los niños y las niñas y su capacidad de agencia.*

La construcción histórica y social de las infancias

Comprender la historia de la infancia nos permite entender cómo las percepciones actuales sobre los niños y las niñas han sido moldeadas por contextos sociales y culturales, lo que a su vez se relaciona con las formas actuales en las que se experimenta el silenciamiento.

Es así que las infancias se han construido sobre discursos localizados socialmente, lo que implica una serie de representaciones, códigos e imágenes (Gaitan, 2006). Es decir, existen representaciones sociales estereotipadas que conciben lo infantil como sinónimo de invalidez o de minimización. Lo anterior

conduce a la normalización de conductas adultistas, las cuales son formas de discriminación basadas en la edad.

La construcción histórica de las infancias permitió encarar los cambios, dinámicas y nuevas formas de concebirlas. También representó el camino recorrido por las sociedades, que impacta directamente en la construcción social de cada contexto específico.

La investigación encontró que el silenciamiento se relaciona con estas representaciones sociales que minorizan a los sujetos niños y niñas, además que esto contribuye a no reconocer su papel activo dentro de la sociedad.

Comprender que las infancias han pasado por procesos históricos y sociales permitió que la investigación se centrara en un grupo pequeño, pero significativo de niños y niñas del Estado de México, lo cual dio contexto a este trabajo. Sin embargo, no se descarta que las situaciones expuestas sean compartidas en otros lugares, debido a que las infancias presentan estructuras estables de la sociedad que comparten características y representaciones que las identifican.

Otro aspecto que destacó mediante el análisis histórico y social fue la diferenciación de género en las condiciones y formas de participación de las mujeres respecto a los hombres.

El silenciamiento se expresa de manera diferenciada entre géneros, lo que también representa una construcción histórica y social basada en las diferencias de género que se han implantado mediante el patriarcado. Un ejemplo surgió durante las actividades que se identifican como propias de las niñas, como bailar ballet, y cómo los niños las identifican como inapropiadas para los hombres. Además, en la toma de la palabra durante los debates, se observó que las niñas se mostraron más cohibidas al momento de expresar sus opiniones, incluso buscaron ubicarse detrás de los niños.

Podemos entonces encontrar que se desarrolla una marcada diferencia entre niñas y niños desde la primera infancia, lo que influirá en las formas de desenvolverse en la sociedad y, finalmente, en las maneras de participación restringida.

Finalmente, otro aspecto relevante se relaciona con los cambios que se han experimentado a lo largo del tiempo respecto al papel de los niños y las niñas en la sociedad. Podemos mencionar como puntos clave la Convención sobre los Derechos del Niño, que representó un momento determinante para la protección y desarrollo de los derechos de las infancias.

Por otro lado, el proyecto de la infancia como fenómeno social, desarrollado por Qvortrup (1993), mismo que fue un antecedente para el desarrollo de la sociología de la infancia. No obstante, con este desarrollo teórico, social e histórico es posible encontrar, como veremos más adelante, que en las acciones cotidianas de la escuela, la comunidad y la vida pública, aún existe un marcado adultocentrismo que relega las voces de las infancias sobre las de los adultos.

La influencia del orden generacional

La investigación se centró en el análisis del orden generacional como parte fundamental para el silenciamiento de las infancias, lo anterior implica que se utiliza la edad como criterio para acceder a la participación.

A pesar de enfocarse en el orden generacional como supuesto para el silenciamiento, no se descarta que este fenómeno se relacione también con otros sistemas, como el capitalismo, racismo y patriarcado, los cuales impactan en la vida de los niños y las niñas y restringen su participación social. Sin embargo, el objetivo principal del trabajo se enfocó en la edad como una de las principales limitantes para un diálogo generacional, asimismo para la vulneración de los derechos de expresión y escucha de las infancias.

La influencia del orden generacional en las prácticas cotidianas de silenciamiento muestra que la condición etaria forma parte del sistema clasificatorio, en el cual la edad es un criterio que limita la visibilidad de los niños y las niñas, permitiendo a su vez el desarrollo del adultocentrismo, entendido como un sistema que legitima relaciones de poder asimétricas, y el adultismo, influenciado por conductas discriminatorias basadas en criterios etarios. Lo anterior manifiesta que el sistema

social, además de estar compuesto por exclusiones de tipo social, racial, de género, económico, también la edad representa un criterio para establecer diferencias sociales, sobre todo para establecer una relación asimétrica.

La niñez se considera una etapa de transición, lo cual invisibiliza situaciones que están viviendo desde temprana edad en la etapa presente. Específicamente, la educación preescolar se considera una etapa de mayor permisividad o poco relevante para la vida de los futuros ciudadanos. Contrario a esa afirmación, los primeros años son una etapa crucial para la vida de los individuos, que representa un gran desarrollo en cuestiones cognitivas, sociales y personales.

En la tesis encontramos que existe una reproducción del silenciamiento fundamentado en una supuesta incapacidad derivada de la edad. Así, se normaliza una mecánica de la disciplina que somete la curiosidad, las capacidades cognitivas de la primera infancia, la corporalidad y la libertad lúdica de los niños y las niñas.

Un aspecto clave dentro de las prácticas adultistas que son determinadas por la edad como factor de restricción de derechos, es el que concierne al uso del espacio. Como se mencionó no solo existe una restricción en las expresiones verbales, sino también en el uso del espacio público.

Existe un modelo de ciudad que relega a las infancias al espacio privado y doméstico, lo cual dificulta la interacción y encuentro, favoreciendo el miedo a habitar la ciudad (Rodríguez y Pérez, 2023).

Además, los espacios que habitan, como fue el caso del preescolar en el que se desarrolló la investigación de campo, no siempre cumplen las mejores condiciones de seguridad.

Por ejemplo, se destacan tres experiencias relevantes: la primera es el mal olor producido por los desechos de los comercios que rodean a la escuela; la segunda, el limitado acceso y la invisibilidad de la institución debido a la diversidad de comercios que la rodean, así como el exceso de ruido derivado de ellos. La tercera, el peligro que representa la cercanía de negocios que operan con gas, lo

que representa un riesgo considerable, ya que no existen salidas de emergencia adecuadas para los niños y las niñas.

Día a día, los espacios lúdicos para las infancias se ven reducidos y los espacios comunitarios han sido restringidos, representan un riesgo o se encuentran descuidados. Por esta razón, los cuidadores hemos decidido controlar las visitas al espacio público y ser más selectivos a la hora de elegir dónde y cuándo pasear. Esta investigación concluye que el adultocentrismo se entromete incluso en los espacios físicos de las infancias.

A pesar de las problemáticas detectadas respecto al espacio, se destaca en la investigación que los protagonistas no consideran un conflicto la ubicación de la escuela; al contrario, a veces la ven como un beneficio para las dinámicas familiares, porque sus padres realizan compras allí. Por lo tanto, la escasa identificación con los problemas que rodean a la escuela podría representar una limitada identificación del espacio como propio, para el disfrute y la libre circulación de la comunidad escolar.

Del adultocentrismo a la agencia infantil

El adultocentrismo como un sistema que legitima un trato desigual justificado por la edad, no solo establece relaciones de poder desiguales, sino que también restringe la capacidad de los niños y las niñas para actuar y expresarse, lo que afecta en el reconocimiento de su capacidad de agencia.

El tercer objetivo de la investigación permitió observar los sistemas de poder que restringen la participación de los niños y las niñas y su capacidad de agencia.

La agencia se ve obstaculizada por situaciones evidentes de violencia, el uso del poder o la restricción en el uso de espacios. Pero manifiesta las resistencias en forma de protagonismos que representan luchas cotidianas y un encuentro entre adultos y niñeces.

Al tener a la sociología de la infancia como base del análisis teórico, pudimos comprender que existen cuestiones comunes que permiten la identificarlos como

un grupo social, mismo que se distingue de los adultos. Lo anterior dio paso al conocimiento de sus relaciones de vida cotidianas, lo que implica también el estudio de las relaciones de poder en las que están inmersos (Gaitan, 2006).

Los hallazgos revelan cómo las estructuras adultocéntricas se imponen sobre los niños y las niñas, lo que ha generado una asimetría de poder entre adultos y niñeces. Lo anterior tiene su máxima expresión en prácticas de violencia. Morales (2024) identifica estas formas de violencia, basadas en el patrón de poder adultocéntrico, como violencias adultistas. Por su parte, Liebel (2019) refiere sobre la espiral de silencio que somete, en mayor medida, a las infancias desfavorecidas.

Una de las experiencias que marcaron de manera profunda el desarrollo de la investigación fue cuando Ernesto expresó: “los niños no hablan, porque si lo hacen los matan”, frase que además plasma en su producción gráfica. Que un niño relacione el acto de hablar con la muerte es una muestra de las experiencias complejas que van marcando las lógicas de la violencia y de la restricción de la participación y la escucha.

Los sistemas de poder se fortalecen mediante el orden generacional que condiciona la jerarquía social en función de la edad. Si bien no se descarta que los niños y las niñas requieren protección y cuidado, esto no significa que se nieguen sus intereses, necesidades e inconformidades. Los sistemas de poder tienen un impacto en el silenciamiento como forma de restricción a la participación, tanto en la expresión verbal, en el espacio como en el cuerpo.

Otro hallazgo tiene que ver con el desafío de contrarrestar estas relaciones de poder desiguales en las escuelas, y con el papel crucial de los docentes para lograrlo. El desafío se presenta en el manejo del poder y en la posibilidad de guiar a los alumnos hacia formas de participación individual y colectiva. En la investigación se observa un compromiso por parte de las docentes que acompañan a los niños y las niñas; aunque esto no siempre se traduce en mecanismos de participación.

Para que el protagonismo de las infancias sea visibilizado desde los primeros años, es necesario ofrecerles espacios, diálogos y, sobre todo, hacer un compromiso por parte de los adultos.

Cuando se anulan las cualidades valiosas de la niñez, se reproducen conductas adultistas que pronto serán ejercidas hacia las nuevas generaciones (Morales, 2024). Por ello, es importante romper con la espiral del silenciamiento y potenciar una sociedad de la escucha.

Romper con la espiral del silenciamiento de la cual no se habla, Liebel (2019) potencia una sociedad de la escuela desde la primera infancia, que se reconozca su potencial tanto cognitivo como social.

Aunque en esta investigación las expresiones del adultocentrismo fueron evidentes, no podemos olvidar las resistencias ni las expresiones de protagonismo que los niños y las niñas desarrollan dentro y fuera del aula: expresar sus intereses, explicar lo que acontece a su alrededor, una posición crítica respecto a los espacios que no les agradan o ante las conductas de los adultos que no les benefician. Asimismo, desde el preescolar desarrollan formas de organización al margen de las docentes, que no siempre son reconocidas. Se reapropian de los espacios, pese a que muchos lugares están restringidos para sus juegos; ellos inventan juegos y formas de ocupar los lugares disponibles, echando mano de sus capacidades cognitivas, de creación y de experimentación.

La investigación evidencia relaciones de poder desiguales basadas en el silenciamiento, que es la clave de las restricciones en el ejercicio político de las infancias. Por lo que en el siguiente apartado se presentan los principales hallazgos respecto a las implicaciones políticas del silenciamiento en las infancias.

El silenciamiento y sus implicaciones políticas para los niños y las niñas

En la tesis se encontró que la restricción de la participación de los niños y las niñas, tanto en las expresiones verbales, el espacio y la corporalidad, tienen una relación directa con la política. En un primer momento destacando la visión de lo

político como una relación entre sujetos, relación en la que el poder se encuentra implícito.

Mas allá de un plano estatal, lo político denota una relación mediada por el diálogo, la conformación del espacio público y la comunicación que brindan las diversas formas de lenguaje. Los niños y las niñas, habitantes del espacio público, también están inmersos en relaciones de poder; intercambian, ejercen su capacidad de agencia, aunque esta no siempre sea reconocida o visible.

Para el caso de las infancias, lo político se ha confiscado, negándoles su participación protagónica. Desde la misma concepción filosófica de lo político, en la que se restringe lo político a los ciudadanos mayores de edad. La política ha quedado limitada para las élites y los profesionales, quienes se consideran facultados para ejercerla, dejando fuera a quienes no ostentan esa facultad.

Lo anterior los ubica en una situación de evidente desventaja, misma que no solamente tiene repercusiones en las decisiones políticas gubernamentales, sino que, como veremos más adelante, conlleva una serie de consecuencias para la vida cotidiana de las infancias.

La politización del silenciamiento implica revelar una relación desigual que legitima el adultocentrismo como sistema de exclusión de niñas y niños. Existe una confiscación de lo político que restringe a los individuos un papel protagónico en la vida en común y la toma de decisiones.

Si bien para los ciudadanos comunes se ha restringido su papel en lo político, existe mayor restricción para los niños y las niñas, ya que la construcción política de las sociedades, desde Aristóteles o Hobbes, ya consideraba la deslegitimación de las infancias como ciudadanos, incluso los consideraban como ciudadanos incompletos o poco capacitados para la política.

Otro aspecto relevante es que lo político, en este trabajo, no se considera una competencia partidaria, sino como una relación y toma de decisiones públicas y la puesta en común de la vida pública.

Por ello, la confiscación de lo político determinada por la edad es un signo más de adultocentrismo en la estructura de la sociedad. Incluso en la escuela, ni siquiera como juego, se promueve un ejercicio político entre niños y niñas. Existen escasas experiencias de participación. La propia Convención sobre los Derechos del Niño no contempla derechos políticos para las infancias.

Como pudimos determinar, en el jardín de niños lo que menos sucede son los silencios, la primera infancia es caracterizada comúnmente como ruidosa; sin embargo, advertimos que esta forma de verlos legitima el silenciamiento al que son sujetos. Existe una participación restringida, identificada con la frase que desencadenó este trabajo *Calladita te ves más bonita*, expresión de los propios niños y niñas a partir de sus experiencias y de su relación con el mundo adulto. Callar es una huella que permanece latente a lo largo de toda la vida. Se construye así una posición de subordinación que coloca a las infancias en una relación desigual respecto a los adultos. Encontrar el sentido político del silenciamiento permitió, además, cuestionar la escuela y la vida pública de las niñas y los niños, y establecer rutas de acción para contrarrestar el silenciamiento.

Un primer aspecto es la identificación de las repercusiones que frases como *Calladita te ves más bonita*, usadas comúnmente, se subjetivizan y materializan en la vida de las infancias. Entonces, romper la espiral del silencio implica también eliminar el uso coloquial de frases que restringen la voz de los niños y las niñas, y permitir el paso a nuevos discursos que destaquen la valía y lo transformador que puede representar escucharlos y tomarlos en cuenta.

Otro aspecto es el papel relevante que tiene la escuela y la promoción de una educación que no fomente prácticas de silenciamiento, no solo desde formas de restricción de la participación, sino también desde el cuerpo, la curiosidad y el desarrollo presente de los niños y las niñas. Sarmiento (2018) encuentra que la participación política de niños y niñas no implica la negación de protección de los adultos hacia las infancias, además que implica reconocer también su propia producción social.

Proponemos considerar a las niñas y los niños no solo como sujetos sociales o de derecho, sino como sujetos políticos. Entendiendo lo político como un espacio que se comparte con los otros, en el cual existe un mayor equilibrio de poder.

Es importante reconocer prácticas de relación y participación establecidas por los niños y las niñas. Algunas de las propuestas desarrolladas apuntan a una vida pública que contemple la multiplicidad de voces. Por ejemplo, la polifonía, la cual señala que existe una puesta en común de las voces de las infancias dentro de la sociedad (Brito, 2024); el infancismo (Wall, 2024), que propone una receptividad de los sistemas sociales hacia los niños y las niñas y su empoderamiento político; la perspectiva niña (Morales, 2023), que es una política desde y para las niñas, y el ejercicio de una política cotidiana dentro y fuera de la escuela. Un diálogo intergeneracional (Voltarelli, 2018) que limita el abuso de poder de los adultos e impulsa el protagonismo de las infancias. Y, finalmente, un aspecto clave en el trabajo: el protagonismo (Cussiánovich, 2017), que propone un espacio de escucha desde las infancias.

En el trabajo, el protagonismo de los niños y las niñas se vio expresado, en primer lugar, en las decisiones metodológicas, debido a que la edad de los participantes me obligó a pensar la ruta más adecuada para conocer sus experiencias, puntos de vista, además de que pocas veces los estudios sociales se enfocan en grupos de edad que pertenecen a la primera infancia.

En segundo lugar, durante todo el proceso de investigación me enfrenté a la mirada curiosa y crítica de las niñas, desde mi entrada a la escuela siempre me preguntaban el porqué de mi presencia en la institución, cuestionaban mis acciones al escribir y observarlos. También me enfrenté a desmontar mi mirada adulta y posicionarme desde una perspectiva neutra entre las interacciones, entre adultez y niñez. Otro aspecto importante fue mi propia visión de madre cuidadora de un niño, posición que previa a la investigación no representaba una realidad cercana y que inminentemente provocó en mí una distinta, pero también retadora forma de ver mi propio problema de investigación.

Además, la posibilidad de mirar más allá de las ideas de protagonismo cercanas para pasar a observar las situaciones de protagonismo cotidiano, como el rechazo a las formas de violencia doméstica, la posibilidad de encontrar soluciones de los niños y las niñas a formas autoritarias. La denuncia de conductas agresivas por parte de los adultos.

Para la investigación no se niega la necesidad de protección, ni la importancia de un acompañamiento y cuidado; sin embargo, la dependencia, protección y cuidado no deberían constituir un motivo para invisibilizar y menospreciar a los niños y las niñas como sujetos políticos. Por lo tanto, se propone abandonar el proteccionismo como bandera que anula los derechos, las experiencias, necesidades y denuncias, así como las relaciones de poder asimétricas.

Y se propone la incorporación de las infancias en la vida política cotidiana dentro de la escuela, la familia y el espacio público. Lo político desde las propias niñeces, sus intereses, motivaciones y experiencias, para que se escuchen sus voces y no se dé una relación de mayor poder, únicamente marcada por la edad, donde el silencio sea naturalizado y obstaculice la violencia y la desigualdad social.

Otro aspecto clave es el acompañamiento de los adultos; en el caso específico de la escuela, crear un espacio de diálogo y de intercambios, en el cual las voces de los niños y las niñas tengan resonancia en el ejercicio público de la construcción de las sociedades.

El salón es una arena pública, la escuela es un espacio de verificación de lo mismo que sucede en el parlamento, en el que existen formas de silenciamiento; al niño se le niega lo político, así como lo político ha sido confiscado para los adultos, que no se les considera expertos mirar la forma en que los niños hacen la política, cuestiona la misma forma en cómo los adultos hacen política desde un espacio muy acotado o nulo.

La escuela tiene un lugar privilegiado en cuanto al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos políticos, ¿quién, más que la escuela, es la encargada de preparar a los individuos no solo para el futuro, sino para el presente que están

viviendo? Qué papel tan importante tiene la participación de las niñas en la vida pública de los espacios que les rodean, los problemas que les aquejan, las necesidades que tienen y las críticas que presentan ante un sistema con fallas que se autoconstruye, no solo por personas adultos, sino también por los mismos niños y niñas.

Ahora comprendo cuando se dice que el silencio es abrumador, porque se encuentra como un espacio que lo abarca todo, que abrumba por lo pesado que puede representar. Sin embargo, probablemente tendríamos que hablar de un compromiso compartido entre adultos y niñas (Liebel, 2019), donde sus intereses puedan tener resonancia en la vida social compartida con otros sectores. Los niños y las niñas siempre han hablado, pero ¿los adultos estamos preparados para escucharlos?

El no tomar en cuenta sus voces desde la primera infancia representa dejar pasar una etapa de grandes cambios y evolución, tanto de las capacidades cognitivas, como el propio desarrollo físico, emocional y social. De igual forma, es una etapa en la que ocurren un sinnúmero de conexiones y plasticidad cerebral, donde los aprendizajes se dan de manera sorprendente. Por lo tanto, enfocar la idea basada en el proteccionismo, cierra la puerta a nuevas posibilidades de ser y actuar en la sociedad.

La no escucha representa no tomar en cuenta las necesidades, inquietudes, vulnerabilidades; todo esto merma su capacidad de agencia a lo largo de la vida. Un cambio de mirada hacia la infancia también requiere ver lo que sucede en los primeros años y, de igual forma, requiere buscar nuevas formas de concebir la participación, para que incida en la comunidad, en la toma de decisiones y la actuación de forma autónoma. Esto sin olvidar las necesidades propias de la edad y sus características, que si bien no limitan el ejercicio de la participación, deben tomarse en cuenta para una adecuada implementación de la ciudadanía desde edades tempranas.

Existen múltiples formas de abordar la participación desde la primera infancia; lo importante es desmontar el aparato adultocéntrico que envuelve el

proteccionismo. Permitir procesos de participación en la familia, la comunidad y la escuela, mediante pequeñas acciones, lo cual tendrá repercusiones en la autonomía de los individuos en el presente y en las sociedades adultas futuras.

Futuras líneas de investigación

A partir del análisis del silenciamiento y sus consecuencias políticas, encontramos que se desprendieron diversas inquietudes que surgen para seguir profundizando en futuras líneas de investigación.

Una de estas son las relaciones generacionales entre pares, mismas que permiten observar una relación de poder asimétrica entre los propios niños y niñas. La inclusión del orden generacional como sistema clasificatorio no solo es ejercido por los adultos, sino también entre pares.

Otra línea es el protagonismo, pero enfocado en la primera infancia. Lo que implica la exploración de la agencia y su capacidad de negociación y de transformar sus entornos cercanos y las propias relaciones, en las cuales se desenvuelven.

Una línea más es el espacio que habitan los niños y las niñas; por un lado, las formas de apropiación y, por el otro, los espacios que les han sido negados. También queda pendiente un mapeo de las relaciones jerárquicas de poder en el espacio escolar. La identificación de marcadores de poder entre los propios niños y niñas, mediante un análisis desde las constelaciones de poder.

La continuación de la intersección del sistema patriarcal que impacta sobre las niñeces. La feminización del silencio, reflexión sobre las diferencias de género en las formas de silenciamiento. Aunque se retomó no fue totalmente cubierto el tema. Así como el patriarcado no solo afecta a las mujeres, el adultocentrismo no solo impacta en las infancias, también en las propias adulteces, por un lado y, por el otro, también en las propias subjetividades de los mismos niños y niñas.

Otro aspecto son las opresiones entrelazadas, es decir, la confluencia de opresiones que potencian el silenciamiento: la clase, el género, la edad, la

racialidad. Todas ellas son opresiones que viajan con nosotros y que permiten la existencia de un sistema clasificadorio integral.

Bibliografía

- Acevedo, A. y López, P. (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. COLMEX.
- Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question'. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta y H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, 14, 27-41.
- Alanen, L. (2012). Moving towards a relational sociology of childhood. En R. Braches-Chyrek, C. Röhrner, H. Sünker (eds.), *Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge Zur Kindheitsforschung* (pp. 21-44). Verlag Barbara Budrich.
- Acubierre, B. (2018). De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En L. Lionetti (Ed.), *La historia de las infancias en América Latina* (pp. 15-32). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós
- Argos, J., Ezquerro, M., Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5).
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Aristóteles (1988). *La política*. Gredos.
- Amigo, A. (2024). *Lo que está siendo y lo que puede ser. Las "Lunas Crecientes" y una perspectiva niña dentro de los feminismos* [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica]. Repositorio oficial del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. <https://repositorio.cesmecca.mx/handle/11595/1144>
- Ballestín González, B., (2009). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244.
- Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el Sureste mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3), 705-723. <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106.

- Batallán, G., Rodríguez, L., Ritta, L. (2021). Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. *Revista de Antropología Social* 30(1), 41-53.
- Bedoya-Ospitia, D. M., Figueroa-Zamora, D. C., Liberato-Murcia, L. J. y Ospina-Alvarado, M. C. (2024). Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.6178>
- Bisquerra, R. (coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed.). La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brito, D. (2024). Sociología da Infância e o direito de voz das crianças: reflexões sobre o conceito de polifonia. *Sociedade e Infancias*, 8(2), 263-273. <https://dx.doi.org/97558>
- Buckingham, D. (1994). Television and the Definition of Childhood. En B. Mayall (ed.), *Infancia infantil observada y experimentada* (pp. 79-96). Falmer.
- Cardona, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), pp. 47-67.
- Carreño, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.
- Candela, P. y Fuentes, A. (2020). Escuchar las voces de la infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5(ed. especial), 105-120. <https://doi.org/10.5209/soci.67810>
- Carrasco-Aguilar, C. L., Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Álvarez, J. P., Bustos-Raggi, C., Ortiz-Mallegas, S., Pavez-Mena, J., Smith-Quezada, D., y Valdivia-Hennig, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, (35), 1-9. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf> [Links]
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad: el imaginario social y la institución* (vols. 1-2). Tusquets Editores.
- Cath, L. (2023). Deeping the roots of children's participation. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 147-163. <https://doi.org/10.5209/soci.88645>
- Corona, Y. (2007). Diversidad de infancias. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, (20), 13-31. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/345>

- Corona-Caraveo, Y. y Pérez y Zavala, C. (2023). Infancias invisibles: la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes ante la pandemia de Covid-19. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 33(57), 323-350. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/979>
- Corsaro, William A. (1993). Interpretative reproduction in children's role play. *Childhood*, (1), 64-74.
- Cunningham, H. (1991). *Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII*. <https://justiciajuvenil.org.bo/publicaciones/los-hijos-de-los-pobres-la-imagen-de-la-infancia-desde-el-siglo-xvii/>
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Infant.
- Cussiánovich, A., Martínez, M. (2017). La participación de los niños y niñas como factor constitutivo del bienestar de la comunidad. En A. Cussiánovich, *Ensayos sobre infancia III. Sujeto de derechos y protagonista*. Ifejant.
- De la Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Demaue, I. (ed.) (1974). *The History of Childhood*. Rowman & littlefield.
- Díaz, S. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149-1157.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, (36), 99-125. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Dubet, F. y Danilo, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. [The student voice: His silence and the professional culture]. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. DOI: 10.5944/educXX1.11940
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 21-33.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Foucault, M. y Pons, H. (2002). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)* (No. 303.3094 F6).
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37.

- Gaitán, L., (2020). Redistribución, reconocimiento y representación: una lectura de Nancy Fraser con mirada de infancia. *Práxis Educativa*, 16(40), 66-89.
- Gaitán, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3), e79783. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.79783>
- Gheaus A. (2022). Adultos inacabados y niños defectuosos: sobre la naturaleza y el valor de la infancia. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 77-89. <https://doi.org/10.5209/soci.81086>
- Gertrúdx, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 231-250.
- Giddens, A. (2015 [1984]). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Giddens, A., (2014 [2009]). *Sociología*. 6a. ed. Alianza Editorial.
- González, M. (2024). Misopedia, adultismo y adultocentrismo: conceptualizando la discriminación hacia niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.3.6277>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF Innocenti. https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf
- Hobbes, T. (2000). *De Cive*. Alianza Editorial.
- James, A., Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2a. ed. Basin-gstoke: Falmer Press, 260 pp. ISBN: 0-7507-0596-5. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135715496_A24929639/preview-9781135715496_A24929639.pdf
- Lay, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489.
- Lasala, I., y Etxebarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 213-230. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- Levinson, A., Sandoval, E. y Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Caraveo y M. E. L. Linares-Pontón (comps.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-146). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. En D. Kutsar y H. Warming (eds.), *Los niños y la discriminación* (pp. 125-151). Children's Rights Erasmus Academic Network.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. El Colectivo.
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 30(58), 4-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Liebel, M. (2024). La resistencia de la niñez trabajadora a la discriminación por edad. Reflexiones sobre el adultocentrismo, la temporalidad y la condición infantil. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 227-238. <https://dx.doi.org/97380>
- Liebel, M. y Meade, P. (2024b). Intersectional Tensions in Theorizing Adultism. *Taboo. The Journal of Culture and Education*, 22(1), 96-123,
- Liebel, M. y Meade, P. (2024a). Can school become a non-adultist institution? *Childhood and Philosophy*, 20, 1-34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.81338>
- Lionetti, L. (Ed.) (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Mayall, B. (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. Falmer Press.
- Mayall, B. (2000). The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), pp. 243-259.
- Mesquita, D. L. (2022). Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270066>
- Miranda, J., Cortés, C. y Vera, J. (2017). Infancia, palabra y silencio: aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 16(1), 91-104. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816
- Moran-Ellis, J. (2013). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43(4), 303-338.
- Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo. The Journal of Culture and Education*, 22(1), 151-193.
- Morales, Santiago (2023). Por una perspectiva niña. Paulo Freire y la necesidad de provocar pensamientos emancipatorios de y desde las infancias latinoamericanas. *Infancia*, (15), 75-86.
- Morales, S. y Magistris, G. (comps.) (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote, El Colectivo y Ternura Revelde.

- Morales, S. y Magistris, G. (2017). Los niños/as como sujetos políticos, ciudadanos y co-protagonistas de la transformación social. *III Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Motta Ávila, J.H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Oakley, A. 1994. Women and Children First and Last: Parallels and Differences Between Women's and Children's Studies. En B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (pp. 13-32). Falmer Press.
- Ochoa, A., Diez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (54), e1005. Epub 07 de agosto de 2020. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)
- Ospina, M., Alvarado, S. y Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fullttx-1186>.
- Ospina, M., Luna, M. y Alvarado, S. (2022). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.19.3.5012>
- Pascual, I. R. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Postman, N. (1985). The disappearance of childhood. *Childhood Education*, 61(4), 286-293.
- Poveda, D., Jociles, I. (2021). Experimentando con tareas visuales para investigar las representaciones infantiles sobre la familia en contextos de diversidad familiar. *Sociedad e Infancias*, 5(número especial), 49-60.
- Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto. Ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad*, (15), 169-186.
- Qvortrup, J. (1993). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, 11-18. Tradução de Maria Letícia Nascimento.
- Qvortrup, J. (1994). Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños. En *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 47-63.

- Reyes, M. (2022). *Etnografía e investigación con niños*. Debates contemporáneos. Pergamino Editora.
- Rivera, E. y Tirado, G. (2007). Los derechos de la infancia en México (del pasado al presente). En M. Herrera (ed.), *Estudios sociales sobre la infancia en México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. https://www.researchgate.net/profile/Maria_De_Lourdes_Herrera_Feria/publication/331771715_Estudios_sociales_sobre_la_infancia_en_Mexico/links/5c8b406345851564fade5c95/Estudios-sociales-sobre-la-infancia-en-Mexico.pdf
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. *Antología esencial*. CLACSO.
- Rodríguez, C. y Pérez, D. (2023). "Un lugar donde poder jugar": Espacio público e infancia. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 23(1), e42483. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42483>
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124. <https://doi.org/10.3989/ris.2000.i26.796>
- Rodríguez, I. (2021). ¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas* 26, 1-18). Biblioteca Central da UNB. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, Jean J. (1999). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Sánchez, M. (1998). Una propuesta educativa en Brasil: el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(2), 91-110.
- Sánchez Santoyo, H. M. (2003). La percepción sobre el niño en el México moderno (1810- 1930). En Y. Corona Caraveo, R. R. Villamil Uriarte (eds.), *Tramas. Subjetividad y procesos sociales. Diversidad de infancias* (pp. 33-59). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação* 41, 232. doi: 10.15448/1981-2582.2018.2.31317
- Serrano, D., Ochoa, A. y Arcos, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22. doi:10.11600/1692715x.17202
- Serrana, D. y Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 52-66. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>

- Sünker, H. y Moran-Ellis, J. (2018). Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas. *Sociedad e Infancias*, 2, 171-188. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59592>
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 7(14), 132-154.
- Sosenski, S. y Jackson, E. (coords.) (2012). Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas. www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.4992>
- Szulc, A., Hecht, A. C., Hernández, M. C., Leavy, P., Varela, M., Verón, L. y Enriz, N. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. Actas XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires.
- Tamayo, S. (2010). Crítica de la ciudadanía. Siglo XXI editores/UAM.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta.
- Vargas, L. y Bustillo, G. (1996). *Técnicas participativas para la educación popular*. Lumen-Humanitas.
- Velasco, S. (2022). Lo político: confiscación, atracción, éxodo y recuperación. En L. Rivera y R. González (coords.), *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga* (pp. 27-54), UPN. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=222&catid=27>
- Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*.
- Villa, M. E., Nella, J. D. y Gordon, S. (2014). Tras el abandono del silencio en la infancia. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, del 3 al 5 de diciembre de 2014, en Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. DOI:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>
- Wall, J. (2024). Infancismo y las políticas de empoderamiento social. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 215-225. <https://dx.doi.org/99146>
- Walliser, A., Crespo García, A. (2024). Pobreza infantil y vivienda: la exclusión (in)visible. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 363-374. <https://dx.doi.org/97348>

Westendarp, P. (2023). Nociones 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://doi.org/10.5209/soci.90385>