



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR
ÁREA DE CONOCIMIENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ECONOMÍA

TESIS

HACIA UNA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA CON LA NIÑEZ EN MÉXICO

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

RODRIGO FRANCISCO REBOLLEDO RAMÍREZ

DIRECTORA:

DRA. LORELLA CASTORENA DAVIS

LA PAZ, BAJA CALIFORNIA SUR, ENERO 2020



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR
Área de Conocimiento de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento Académico de Economía
POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES:
DESARROLLO SUSTENTABLE Y GLOBALIZACIÓN



Fecha: 8 de enero del 2020

DR. PLACIDO ROBERTO CRUZ CHAVEZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ECONOMÍA
PRESENTE.

Los abajo firmantes, Miembros del Comité Académico Asesor del trabajo de tesis completamente terminado, titulada:

Hacia una investigación participativa con la niñez en México

que presentó:

Rodrigo Francisco Rebolledo Ramírez

Otorgamos nuestro voto **aprobatorio** y consideramos que dicho trabajo está listo para su defensa, a fin de obtener el **Grado de Doctor en Ciencias Sociales**

Comité Académico Asesor:

Lonella Castorena Davis [Firma]
Nombre de la directora Firma

Jorge A. González [Firma]
Nombre del director Firma

Mónica B. Ramírez Solís [Firma]
Nombre de la asesora Firma

Dra. Zenobia Gpe. Daz Gue [Firma]
Nombre de la asesora Firma

Dr. Luis Arturo Tama Razo [Firma]
Nombre del asesor Firma

A todas las niñas y los niños del taller de filosofía *Ápeiron*

A Cindy, pues hace todo posible

A Deyanira, pues hizo lo imposible

A Manuel, por todo lo demás

INDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN.....	3
Antecedentes	3
Justificación	3
Objetivos.....	4
Métodos	4
CAPÍTULO 1: Marcos epistémicos y subjetividades resultantes	8
1.1 Primera anticipación	8
1.2 Concepciones de la investigación, relación sujeto-objeto	13
1.3 Recuperando la objetividad	26
CAPÍTULO 2: Condiciones de sujeción y apelación de las personas cuando son niñas	43
2.1 El sujeto de reproducción social	43
2.2 Categorías de análisis: tres formas de apelación.....	53
2.3 Niñez como apelación de posderechos	76
CAPÍTULO 3: El horizonte normativo y la participación de la niñez en México	85
3.1 Contexto de derechos.....	85
3.2 Contexto educativo	99
3.3 Conclusiones.....	115

CAPÍTULO 4: Los programas institucionales de participación infantil en México	122
4.1 Unidades de análisis.....	122
4.2 El parlamento de las niñas y los niños de México	124
4.3 La consulta infantil y juvenil (1997-2018)	137
4.4 Los sondeos OPINNA del SIPINNA (2015-2019).....	143
4.5 Conclusiones particulares	149
CONCLUSIONES.....	155
Simulación y la decoración en la reproducción del sujeto.....	155
Somos tus “esclavos”	156
Hacia una investigación participativa en México	157
BIBLIOGRAFÍA	161

RESUMEN

Para presentar las interferencias que producen los mecanismos de intervención que llamamos investigación participativa con la niñez en México se realiza una caracterización transversal por mapeo de interferencias: marcos epistémicos, formas de apelación e instrumentos normativos que intervienen en la reproducción del sujeto de la investigación participativa en México. La caracterización permite diferenciar un marco epistémico, una forma de apelación situada e instrumentos normativos transicionales que se identifican como productores de diferencias para dislocar la heterodesignación que menoriza al sujetar a niños, niñas y sus culturas de comunicación a la subordinación de la primacía epistémica de los adultos y ofrece insumos para situarles como verdaderos sujetos de conocimiento con agencia en los procesos de investigación. Los resultados de esta triple exposición son ordenados como categorías de difracción para un estudio de caso que integra tres unidades de análisis: El Parlamento de las Niñas y los Niños de México (2003-2017), La Consulta Infantil y Juvenil (1997-2018), y los Sondeos OPINNA (2015-2018). Tras problematizar desde los patrones de interferencias que producen estos mecanismos de intervención (simulación, decoración y participación simbólica) se ofrecen recomendaciones críticas hacia una investigación auténticamente participativa con la niñez en México.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La tesis tiene obtiene su título de la idea que la niñez es un constructo social cuya conformación se renueva continuamente, no solo por la llegada de nuevos individuos a este mundo, sino que refiere a que la sociedad construye lo que llamamos niñez o infancia, o “el niño” a través del conocimiento que se ha producido sobre ella. Cuando nuestra forma de conocer y comprender el fenómeno de la vida social cambia, como también cambia nuestra forma de entender el espacio que designamos para ser ocupado por quiénes son “nuevos” en el mundo.

Justificación

La tesis parte de la intención de reunir los lineamientos y protocolos actuales que conformarían el marco de la investigación participativa en México. Dado que estos lineamientos aún no están normados, procedí a identificar un espacio de trabajo centrado en las pautas que siguen los procesos de investigación participativa en el país y cómo tienen lugar a pesar de esa orfandad propedéutica.

De entrada, mi interés fue realizar una investigación teórica situada en el marco general de las ciencias sociales, en el que intervienen aspectos que solo pueden ser descriptos desde las plataformas de la epistemología, la sociología y la ciencia política que convergen en una sociología política de la ciencia.

Dado que una investigación como la que presento ha requerido de un eje de análisis común que de sentido y articule las ideas provenientes de las disciplinas sociales mencionadas, elegí al feminismo debido a la forma en que la filosofía feminista del conocimiento transversaliza el reclamo radical en torno a la forma en que se debe hacer el análisis de la realidad social a partir de una condición de opresión y dominación de la primacía del conocimiento en particular y el poder social en general, mediante la utilización de metodologías radicales orientadas a evidenciar las estructuras del poder encubierto en el constructo general del patriarcado. En mi acercamiento teórico, he intentado trazar un paralelo entre la filosofía feminista y la forma en que los adultos sujetan al niño a través de su primacía social, bajo el presupuesto de una tensión efectiva en términos de su reproducción social. En este sentido, la investigación ofrece una relación crítica sobre la emergencia de perspectivas analíticas derivadas de esta tradición y ofrece vías analíticas para la construcción de conocimiento a través de la investigación participativa que reconoce a los niños, las niñas y sus culturas de comunicación como sus sujetos.

Objetivos

General: Mapear las interferencias del campo de investigación actual para generar una plataforma teórica que sustente la investigación participativa con la niñez en México

Particulares:

1. Caracterizar de manera comparada la aparición de un marco epistémico que se preocupa por los mecanismos de poder detrás de la producción de conocimiento y los presupuestos operativos que ofrece para la investigación participativa con la niñez en México.
2. Ofrecer una relación de las estrategias de apelación al sujeto de la investigación participativa con la niñez en México.
3. Analizar el marco normativo de la niñez en México y cómo faculta la aparición de la forma de apelación de la subjetividad que esta tesis denomina *niñez*.
4. Emplear este andamiaje teórico para analizar el caso de la investigación participativa institucionalizada en el país.

Métodos

Mapeo de la difracción

El trabajo se produce integrando conocimientos situados sobre lo que llamo reproducción del sujeto. Esta reproducción sigue a Donna Haraway, quien aborda la reproducción vinculada a la noción de embarazo, gestación o nacimiento y que desplaza a la terminología de la generación. Haraway dice que rara vez se reproduce algo en el sentido de identidad uno a uno, pues “la ‘reproducción’ —o la menos precisa generación de nuevas formas— debe ser entendida en los burdos términos de reproducción ruidosa que genera nuevas formas de los homínidos.

La reproducción de lo mismo, la copia fiel, el ideal del conocimiento ilustrado no es la reproducción a la que se refiere la reproducción en este trabajo:

“Trato de visualizar algo más, la reproducción desde una óptica desplazada de la producción: los rayos de mi dispositivo de visualización difractan en vez de reflejar. Estos rayos de difracción componen patrones de interferencia, no imágenes reflejadas. Cuyo resultado es un embarazo monstruoso: el otro inapropiado/able” (Haraway 1992, p. 299).

Ser otro inapropiado no significa “no estar en relación con” (*Id.*), no es algo depositado en un estatus intacto bajo “la condición aloécéntrica y alocrónica de la inocencia” (*Id.*). Ser un otro inapropiado/able representa una posición crítica que se dispone para una analítica difractoria, que requiere la

construcción de su propia racionalidad deconstructiva; una racionalidad de difracción en oposición a una tradición reflexiva de la racionalidad heterodeterminada como la generación inmaculada de lo conocido.

Difractar impulsa no solo a reflexionar sobre lo que hacemos, sino a mapear los efectos de nuestras prácticas e intervenciones. Esta orientación permite identificar el impacto de nuestra acción para comprender las complejidades de la investigación y la producción del conocimiento.

Por mapear aquí no se entiende como una disposición topológica bidimensional en un plano. En la metodología feminista, se refiere al trabajo seminal sobre el mapeo de los márgenes institucionales de la interseccionalidad generado por Kimberlé Williams Crenshaw (1991). Mapear significa disponer los patrones de interferencia de nuestra intervención. Revisar desde efectos más que desde resultados, las concepciones resultantes de nuestro trabajo.

Este mapeo tiene efectos particulares sobre el nivel particular que se trabaja en cada una de las secciones de esta tesis: desde el marco epistémico, las estructuras de apelación y el espacio político-normativo que configura nuestras tecnologías de investigación sobre las niñas, los niños y sus culturas de participación.

La tesis se presenta organizada en 4 capítulos y un apartado de conclusiones. Los primeros tres son ejercicios de mapeo de las interferencias en la investigación participativa con la niñez en México.

En el primero, como preámbulo hacia una filosofía de la investigación, se presentan marcos epistémicos que interactúan en el proceso de reproducción del sujeto en la investigación participativa, así como marcos epistémicos con un enfoque particular sobre la reproducción del sujeto y la construcción del objeto de estudio. Se introduce, además, la aparición de una ontoepistemología radical producto de la crítica feminista a la epistemología del siglo XX. Se muestra así, la perspectiva de conocimientos situados en el capítulo 1 como una posición crítica de la producción de conocimiento y como justificación de la filosofía de la investigación descentrada de la filosofía de la ciencia.

En el segundo capítulo se recuperan planteamientos sobre la reproducción del sujeto para identificar estructuras de apelación de las personas cuando son niñas. Se desarrolla la postulación conceptual de tres categorías básicas de apelación al estudio de las niñas y los niños en la investigación: a) infancia b) el niño c) niñez, mediante las cuales se despliegan las coordenadas historiográficas de cada categoría y se problematizan sus límites e interacciones conceptuales. Se identifica la forma en que cada una de estas tres delimitaciones conceptuales funcionan como descriptores del proceso continuo

de reproducción del sujeto en la investigación. Marcadores del proceso de reproducción del sujeto, que permiten rastrear los constituyentes teóricos de las prácticas y mecanismos de intervención. Se concluye problematizando aspectos sobre la participación de esta diferenciación subjetiva de los adultos hacia la infancia el niño y la niñez en la investigación participativa.

En el tercer capítulo expongo la reproducción del sujeto en el marco político-normativo de la investigación con la niñez en México (1995-2012), donde se da una tercera estructura de apelación, una subjetividad normativa que se puede identificar en el menor, y que se disuelve en su reproducción como sujeto de jurídico o sujeto de garantías.

Estudio de caso

En el cuarto capítulo presento el caso de la investigación participativa con la niñez difractado en tres unidades de análisis integradas por mecanismos de intervención de la participación de la niñez.

El estudio de caso es una metodología que, de acuerdo con Yin:

estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Yin, 2010).

En este caso, para el estudio del “la investigación participativa con la niñez” se presentó un diseño de investigación integrado por tres unidades de análisis: El Parlamento de Las Niñas y los Niños (Congreso de la unión 2003-2016), la Consulta Infantil y Juvenil (Instituto Nacional Electoral, 1997-2017) y las Consultas OPINNA (Sistema Integral de Protección de los Niños y las Niñas, SEGOB 2015-2018). Cada unidad fue caracterizada por sus mecanismos de intervención y mapeada a partir de las interferencias que permiten analizar las diferencias que producen prácticas de investigación participativa con la niñez. Se presentan conclusiones en términos de las categorías de análisis desarrolladas en el conjunto de la investigación.

En las conclusiones ofrezco recomendaciones puntuales resultado de esta difracción encaminadas a la reconstrucción de prácticas de producción de conocimiento susceptibles de tornarse en verdadero acompañamiento participativo con reconocimiento de las subjetividades de las niñas y los niños mexicanos, que exhibe la relación crítica de los procesos de reproducción del sujeto de cara a procesos subsumidos en categorías que eluden a la reproducción de un sujeto heterodesignado por menorización que hace de la participación de la niñez en la investigación un ejercicio decorativo, simbólico y simulado.

CAPÍTULO 1: Marcos epistémicos y subjetividades resultantes

¿Con la sangre de quién se hicieron estos ojos?
Donna Haraway

1.1 Primera anticipación

Para realizar un análisis de las condiciones que posibilitan una investigación *con* la niñez —es decir que se de en un verdadero acompañamiento quien investiga y quienes son investigados— creo necesario hacer un planteamiento claro de los marcos epistémicos desde los cuales se emprende la acción de investigar. Considerar a las personas que son niñas como actoras en las prácticas de la vida social, entre ellas la investigación, requiere reconocer el contexto de pluralidad epistemológica concomitante a las prácticas desde las que se investiga y el efecto resultante de la forma en que se enmarca la actividad investigación. Marcos que, sin buscarlo reproducen una relación instrumental de conocimiento (subjetividad), con aquello que distinguen de la realidad al delimitarla como espacio de investigación.

Esta posición ante la actividad investigación permitirá una exposición crítica los elementos teóricos que dan relieve a un desarrollo epistemológico para posibilitar la identificación de comunidades de investigación, con una subjetividad que promueve una disposición epistemológica que sitúa al centro de su reflexión la necesidad de investigar a partir de la participación de formas de cultura que han sido objetivadas en la tradición científica. En particular la forma en que estas condiciones situadas de la investigación permiten, identificar en la niñez una forma de esas formas de objetivación.

Teóricamente, este capítulo se sitúa en el plano de las prácticas de investigación, de ahí que mi descripción pretende conseguir propósito.

Para esto, organizaré simultáneamente delimitadores de marco epistémico en una matriz que para identificar resultados procesos que determinan, ejecutan, evalúan, validan e interfieren en la acción

investigación para desarrollar un análisis y avanzar en la sistematización de estos conceptos sobre los modos de interferencia de la investigación con la niñez. Al caracterizar las interferencias básicas en la relación sujeto-objeto que producen las relaciones de conocimiento, y se configuran en subjetividades operativas.

Este trabajo entiende la investigación desde la perspectiva de conocimientos situados, para plantear que todo aquello que llamamos investigación, consiste en una práctica de producción de conocimiento cuyas operaciones consisten en el trabajo de sistematización de información sobre la realidad a través de la producción de patrones de interferencia. Para estudiar los resultados de la interferencia – para investigar la investigación- es necesario mapear las formas que producen distintos procedimientos de intervención. Esta esquemática manera de definir la investigación, se suma la comprensión de la actividad investigación como práctica social situada, es decir que la investigación requiere intervenir la realidad bajo un índice de difracción particular, orientado a la consecución circular de resultados encaminados a la transformación social.

La investigación social, por lo tanto, es una práctica social que debe encarnar en la interferencia de su propia realidad de investigación. Esta condición, parte de la teoría ontoepistemológica de Donna Haraway (1995) que será instrumental en el proceso aportación al campo de conocimiento; por lo que presentaré con mayor detenimiento en las siguientes páginas. Y luego la retomaré como parte de los marcos epistémicos descritos en los resultados de este capítulo.

Para analizar las acciones que son consideradas “participación”, es necesario diferenciarlas de otras subjetividades que son prejuizadas como “no participación”. En particular, la forma en que estas actitudes se presentan en los mecanismos de intervención de la investigación mexicana y la validez que conllevan para la producción del conocimiento y la reproducción de una subjetividad particular a las niñas, los niños y sus culturas de comunicación.

capítulo 2 trabajaré a partir de la cuestión de la subjetividad como práctica de nominación o apelación y describe las distintas prácticas de sujeción de las personas cuando son niñas. Y este capítulo se delimita como el análisis epistemológico que configura lo que llamaré actividad investigación. Un análisis teórico comparativo para plantear el marco epistémico de conocimiento situado. Este andamiaje teórico permitirá ampliar un efecto emergente de los agentes de la acción de conocimiento, o sujeto: Las diferentes formas de reproducción del sujeto que producen nuestra intervención.

Detenerse en este aspecto es importante porque los elementos teóricos antes mencionados no pueden darse por superados. Los programas de investigación y en particular las individualidades que se producen en tanto que sujetos al investigar a la niñez, se enfrentan ante condiciones de trabajo específicas. El marco epistémico operativo no es un marco teórico explícito, requiere ser inferido a través de las interferencias que produce, el acto de diferencia que provocan.

La reconstrucción de los patrones de dicha interferencia es la herramienta para mapear la reproducción institucional del sujeto de la investigación participativa. El sujeto de la producción de conocimiento y transferencia de la realidad social.

La propuesta central de esta investigación consiste en generar una relación formal entre el campo de la investigación participativa institucional y una forma de subjetividad emergente. La descripción, del primero, permite identificar la pauta mediante la cual se interviene a la niñez a través de una serie de mecanismos de la actividad investigación participativa que permiten la proposición de un papel social que se caracterízale en la historiografía de la infancia moderna en general y sobre el campo de la participación de la niñez producción de conocimiento: El presupuesto de una agencia y autonomía a partir de su subjetividad normativa: la consideración de la comunidad de niñas, niños y sus culturas de comunicación, lo que en este trabajo llamaré: niñez.

“Que la niñez participe en las decisiones de la sociedad” es una expresión cargada de contenido político que, a su vez se torna en presupuesto ontoepistemológico duro: la capacidad de los niños para tomar decisiones en la medida del desarrollo de sus capacidades.

Como punto de partida, me interesa describir los elementos teóricos que permitirán generar la matriz ontoepistemológica (Haraway,1995; Nardini, 2014; Gasswick, 2018.) que permite de análisis desde las interferencias de carácter epistémico que configuran la posibilidad de ejecutar el *topos comunis* del discurso “que la niñez participe en las decisiones de la sociedad”. Tras lo tópico—los trópicos, que las figuraciones discursivas que plantean las metáforas del conocimiento previas a la interacción en la relación investigación-niñez.

Es por ello, en este capítulo me adentraré antes que, en la niñez, en el abordaje de otras instancias que llamo mecanismos de apelación, a través de las cuales identifico descriptores que incorporan al sujeto que se asigna tanto a niñas y niños como a sus culturas de comunicación en la investigación social a de un tratamiento como mero objeto de investigación a uno de subjetividad y agencia plena.

El mecanismo operativo de este capítulo caracteriza la forma en que respectivos marcos epistémicos consideran al sujeto en su relación con la producción del conocimiento.

Para responder a esta pregunta, presentaré algunos de los ejemplos de posibles criterios que habré de emplear para llevar a cabo una caracterización que, junto como otros elementos permite ejecutar una método de difracción y que conforman el repertorio de categorías analíticas sobre la incorporación de la participación inclusiva en la producción del conocimiento tanto en general y en cuanto a la inclusión de las niñas y los niños a través de sus expresiones y las de sus culturas de comunicación.

Considero que este análisis dará cuenta de cómo las posiciones hacia el conocimiento constituyen una disposición general hacia el estatuto de una realidad operativa, en particular: las realidades de las personas que son investigadas cuando son niñas: los efectos de la reproducción del sujeto de investigación.

La aplicación de esta propuesta de difracción dispone las interferencias que produce la investigación participativa en México a través de un estudio del caso que será mapeada en el capítulo 4 de esta tesis.

Por ello, es importante comenzar por una caracterización los conocimientos situados de la investigación.

Hace 20 años Bruno Latour (1998) anotó que, mientras no disponemos de una “filosofía de la investigación” como sí de una filosofía de la ciencia, filosofía de la tecnología estructurada, filosofía del conocimiento y otras disciplinas filosóficas sobre la producción del conocimiento como epistemología, gnoseología. Que existía una reflexión sobre la actividad investigación que movilizase categorías de análisis para describir las maneras particulares en que se produce conocimiento.

A través de un trabajo etnográfico sobre las prácticas sociales de los laboratorios científicos fracasados, Latour mostró que los mecanismos de intervención transitan de confiar ciegamente en la ciencia a participar en los procesos de investigación. Es decir que, mientras se recrea una tradición que insiste en considerar a la investigación científica como la forma de conocimiento validada, distintos espacios de la intervención social requieren generar, organizar y sistematizar información a partir de la cual grupos sociales e institucionalizados toman decisiones informadas sin necesidad de acudir a los criterios del conocimiento “científico”.

Esta clarificación de las coordenadas desde las que se realiza la investigación con la niñez en México, veremos cómo las prácticas de conocimiento muestran una orientación progresiva (que no histórica) encaminada a disolver categorías epistémicas paradigmáticas de lo científico, cuya fuerza configuradora ha sido fundamental en la producción del estado del arte sobre la racionalidad detrás de la intervención y la conceptualización de lo que la niñez mexicana es y debe hacer en la sociedad.

Centraré la atención en los desarrollos teóricos de finales del siglo XX en oposición al relativismo generado por el estructuralismo “no-normativo” y los intentos por diluir las categorías sujeto-objeto que son característicos al estructuralismo y que optaron por establecer planteamientos alternativos

desde la epistemología relacional. Disposición relacional que trabaja en representar sus formas de subjetividad en torno a la pertinencia y alcances de la investigación como material para remontar distinciones binarias tipo sujeto-objeto, ciencia-tecnología, sociedad-naturaleza.

1.2 Concepciones de la investigación, relación sujeto-objeto

1.2.1 Investigando la investigación: conocimientos situados

En apartado repasaré de forma meramente esquemática la historia de la filosofía de la ciencia, con la finalidad de caracterizar cuatro marcos que han sido identificados como concepciones dominantes de la epistemología y racionalidades de investigación “clásicas”.

Si bien estas concepciones se presentan en sentido histórico, no obedecen necesariamente a un criterio cronológico o de linealidad. La intención es visualizarlas siguiendo a Rolando García y Jean Piaget como marcos epistémicos análogos a las posiciones “actantes” de Latour (1996), cuyos elementos residuales son valores de interferencia que subyacen a las prácticas en distintos ámbitos de la actividad de investigación.

Incluyo en esta relación los puntos de contacto que pudieran considerarse signos del desarrollo de un nuevo espacio epistémico de investigación, que ocurre cuando aporta los presupuestos para la crítica de la relación de dominancia de las concepciones científicas en la actividad investigación. Para estudiar lo que investigamos se requieren herramientas metodológicas y categorías de análisis de segundo orden, por ello utilizaré las que propone la teoría de conocimientos situados.

Las categorías propias de la propuesta de conocimiento situado han venido figurando crecientemente en los discursos académicos y políticos, que han ingresado al campo científico fundamentalmente por la vía de las teorías feministas y poscoloniales. En términos generales, lo que se plantea es que “todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto

de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales” (Piazzini, 2014; p.13).

El estudio del diálogo transgeneracional en la investigación participativa con niños no estuvo motivado solo por preocupaciones metodológicas, sino también por inquietudes epistemológicas y políticas respecto a cómo fundamentar la producción de un conocimiento del cual somos parte y sobre todo si quienes son llamados participantes, en este caso las niñas y los niños que integran nuestro espacio de intervención son parte o, en términos más problemáticos en qué medida participan realmente en la construcción del conocimiento.

Para ello, es necesario detenerse en discusiones meta teóricas sobre cómo podemos reapropiarnos de la noción de objetividad con un parámetro de rigurosidad que no sea sinónimo de neutralidad. La racionalidad situada y dialógica que impone la aproximación de conocimiento situados requiere la (re)interpretación y (re)negociación continua de cuerpos, sentidos que implican la responsabilidad o conciencia moral y política ante la toma de posición que supone cualquier acto de conocimiento.

Esta disposición permite visibilizar cómo, conforme va perdiendo centralidad el discurso normativo, la unidad de distinción sujeto-objeto da lugar a una realización de la actividad de investigación en torno a un marco epistémico específico, que finca al conocimiento dentro de un carácter relacionalmente contingente a las prácticas y la instrumentalización política operacionalizada que llamamos investigación.

1.2.2 Marcos epistémicos, su descripción por difracción.

En *Psicogénesis e historia de la ciencia* Rolando García y Jean Piaget (1982) reunieron su trabajo en el ámbito epistemológico para presentar una propuesta teórico-descriptiva del desarrollo del conocimiento científico entendiéndolo como una forma estructurada y sistematizada de primer orden pero que, por ser conocimiento y no otra cosa, su desarrollo jamás podría escapar de las condiciones impuestas en la propuesta de la teoría genética piagetiana.

En ese sentido, la propuesta era realizar asociaciones nivel por nivel en orden ascendente de complejidad para organizar el desarrollo científico desde las sociedades premodernas hasta su actualidad: la ciencia normal de finales del siglo XX. A este respecto, los investigadores presentaron una hipótesis que llamaré “hipótesis reflexiva del desarrollo del conocimiento científico”:

En cuanto a las reorganizaciones nivel por nivel con integración de caracteres que se remontan hasta las fases iniciales, nuestra hipótesis central será la siguiente. En primer lugar, estableceremos una oposición entre la abstracción empírica, que extrae sus informaciones de los objetos mismos, y lo que llamaremos "abstracción reflexiva" que procede a partir de las acciones y operaciones del sujeto. Esta segunda forma de abstracción tiene lugar a través de dos procesos necesariamente conjugados: 1) un "reflejamiento" sobre un nivel superior, por ejemplo, de representación de lo que se ha extraído de un nivel inferior (por ejemplo, de acción); y 2) una "reflexión" que reconstruye y reorganiza, ampliándolo, lo que fue transferido por relajamiento. (*Ibid.*, p. 12)

La metáfora de la reflexión es importante en esta forma “normal” del análisis y descripción de los marcos epistémicos, para entenderles como una progresión constructivista hacia el conocimiento científico formal. Para Piaget el conocimiento científico se desarrolla nivel por nivel y esta construcción “conduce siempre a construcciones nuevas por contenidos y enriquecimiento de las estructuras”; es decir, en un procedimiento aditivo en donde la ciencia solo suma a sí misma en complejidad y capacidad explicativa.

En *El conocimiento en construcción* Rolando García (2000) presenta una propuesta reflexiva para elaborar una descripción constructivista al problema del conocimiento complejo a partir del método genético de Jean Piaget, pero plantea que este desarrollo reflexivo solo se da dentro de “marcos epistémicos”:

La evolución “del conocimiento” solo puede ser interpretada (es decir interpretada en términos de una múltiple causalidad) dentro del contexto de las varias posibilidades abiertas o cerradas por la totalidad de ideas, valores y actitudes sociales de la época, que intervienen en lo que he llamado marco epistémico (*Ibid.*, p. 178).

García toma su planteamiento de Marco Epistémico a partir del trabajo de Joseph Needham (2000 [1956]; Para un análisis reciente de la contribución de esta obra revisar: Garza-Almanza, 2016) sobre el desarrollo del conocimiento matemático en sociedades no occidentales.

Dicha obra, plantea que el marco epistémico es el espacio de desarrollo de un conjunto de ideas que permiten el proceso reflexivo del desarrollo de la ciencia trazado por él y Piaget. Un marco epistémico es un campo de reproducción social del conocimiento:

Desde la perspectiva constructivista, las concepciones del mundo y de la sociedad que se generaron en un contexto histórico no incidieron directamente en la dirección que toma la ciencia, promoviendo o inhibiendo ciertos desarrollos, sino en la medida en que constituyeron el marco epistémico que condicionó las características de las conceptualizaciones y las actividades de carácter científico. El análisis debe, por consiguiente, tomar en cuenta tres componentes que podemos esquematizar así (García, 2000, p. 159):

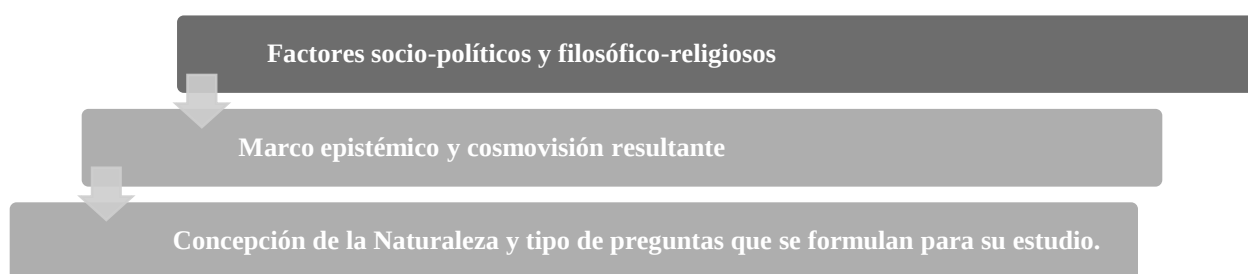


Ilustración 1.1 La mediación de los Marcos epistémicos según Rolando García (2000)

Para Rolando García, la investigación acarrea consigo una “cosmovisión resultante” de la interacción entre sus procedimientos y el marco epistémico donde echan raíz. Desde la propuesta de conocimientos situados, esta condición política de la investigación acarrea aspectos que deben ser analizados de forma crítica para describir la manera en que el conocimiento impone estructuras de apelación sobre la realidad cuyo resultado no siempre es el progreso indefinido hacia el desarrollo de la teoría constructivista.

Para estudiar desde marcos epistémicos de segundo orden a contrapelo de la hipótesis reflexiva del constructivismo, los conocimientos situados disponen las herramientas teóricas que permiten realizar un mapeo de las interferencias de nuestra forma de conocimiento.

La que llamó “hipótesis de difracción” de los conocimientos debería comprender al marco epistémico como un espacio de reproducción social. Así, al trabajar con conocimientos situados se dispone un juego de ópticas teóricas y una metodología que permite la experiencia como una actividad sujeta a relaciones de poder desigual. Para describir los patrones de interferencia de dichas relaciones de poder desigual, es necesario mapear las coordenadas sociohistóricas en que se produce y reproduce el sujeto: el sentido de las rutas del conocimiento que elaboran en dicha cartografía.

El sujeto que requiere la hipótesis de reflexión es diferente al sujeto que permite la hipótesis de difracción en cuatro sentidos:

1. Mientras la propuesta reflexiva requiere un sujeto desincorporado, el segundo debe asumir su cuerpo. Debe hacerse visible porque las vidas desde las cuales comienza el pensamiento están siempre presentes y visibles en las interferencias que producen. El sujeto en los conocimientos situados es un sujeto *incorporado*. Al estudiar al sujeto desde la posición reflexiva se debe evitar dejar la huella personal, conforme se operacionaliza el conocimiento. En cambio, de lo que se trata es que el conocimiento forma parte de una época, *es de la época*; y esperar que, al generar una forma de conocimiento se logre eludir la atracción de sus coordenadas históricas del pensamiento típico de su marco epistémico, es una ilusión constructivista.

Por lo tanto, una “visión científica del mundo” particular es, de hecho, la visión de (los grupos dominantes en) las sociedades occidentales. Esto es algo claro en la historiografía de la ciencia, pero el conocimiento situado no sostiene la incoherencia de que el contenido del conocimiento científico “moderno y occidental”, de forma paradójica, no se encuentre se encuentre inseparablemente conformado a las coordenadas sociohistóricas que le sitúan, como sí lo contempla la hipótesis reflexiva.

2. El hecho de que los sujetos de conocimiento situado estén incorporados e históricamente localizados implica que no estén fundamentalmente diferenciados en cuanto a los objetos del conocimiento. Esta simetría casual tiene sentido dado que los mismos tipos de fuerzas sociales que conforman al objeto están actuando en el sujeto: en su conformación, pero no en su determinación.

Esto parecería solo aplicar al conocimiento de la ciencia social, sin embargo lo que plantea esta posición es que los objetos del conocimiento son objetos sociales en el sentido de que no

son los mismos objetos naturales que están afuera: un árbol, un planeta, o las palabras de un niño que “solo aparecen naturales a un científico dado que son socialmente constituidos por las mismas vías que los seres humanos y los grupos sociales que forman y que son socialmente constituidos para los científicos sociales. Pero es importante mantener que los objetos de conocimiento situado han sido ya ‘removidos de su naturaleza pura’ hacia la vida social —son objetos sociales— primero, por los significados culturales asociados a ellos por la sociedad y luego por la adición de significados sociales que se suman al someterse a discusión por la comunidad científica” (Harding, 1992, p. 432).

3. Consecuentemente, desde la hipótesis de difracción las *comunidades* —y no los individuos— son los elementos unitarios de producción del conocimiento. Es por ello que el pensamiento científico se encuentra siempre socialmente legitimado por su marco epistémico. Esto quiere decir – eludiendo al relativismo— que la versión del conocimiento científico de nuestro días no es mejor o más desarrollada que en los pensamientos de Galileo o los de Darwin, en los que encuentran tanto ideas brillantes y muy bien planteadas que fueron expresadas por individuos y luego legitimadas por comunidades, como también en pensamientos que ahora consideramos como falsos y que fueron distintivos del marco epistémico pero no de la evidencia utilizada para seleccionar los resultados de aquellas investigaciones.
4. El sujeto del conocimiento situado consigue tal estatuto al momento de ser socialmente legitimado pues es un sujeto heterogéneo, múltiple, incoherente y contradictorio. Este puede parecer un requerimiento abrumador, toda vez que el pensamiento científico occidental reproduce continuamente la ficción de que tenemos vidas unitarias y coherentes desde las cuales pensamos el mundo. El desafío de la hipótesis de difracción parte de asumir una realidad a partir de más de una sola vida, aun cuando esas vidas están en conflicto entre ellas y con su realidad social, algo que es familiar para antropólogos, historiadores, mediadores de conflicto, maestros, trabajadoras domésticas, esposas y en breve, para la mayoría de nosotros en el contexto de lo cotidiano.

Para discernir entre marcos epistémicos, la perspectiva de conocimientos situados propone una hipótesis de difracción, es decir que los marcos epistémicos son actantes en comunidades sociohistóricamente determinadas y que estas determinaciones son parcialmente cronológicas. O sea que distintos marcos epistémicos conviven y compiten en la producción de conocimiento. Algunos de ellos se legitiman en sus relaciones de trabajo, otros, al contrario, están ineludiblemente escindidos

no por estar en conflicto (que sería otra forma de legitimación), sino porque sus categorías epistémicas caen fuera de toda comparación.

La clasificación que se presenta a continuación (y que se resume en el cuadro 1.1) ha sido adaptada principalmente de Alvarado-Rodríguez (2015), la he modificado para incluir el pluralismo epistemológico entendido como concepción actante a partir de aspectos puestos en evidencia en el trabajo de Ramírez-Solís (2016) y las epistemologías situadas a partir de bibliografía disponible (Haraway 1988; 1992; 1995; 2016; Keevers, L., y Treleaven, L., 2011; Piazzini Suárez, 2014; Contreras, 2015; Grasswick, 2018).

Los resultados de esta difracción son presentados de forma esquemática al final de esta sección y discutidos (tabla 1.1) en las conclusiones del capítulo.

Empirismo deductivo

El empirismo inductivo clásico es el marco de la investigación clásica, emerge de la discusión sobre la experiencia como conocimiento en Locke (2002[1690]) y Hume (2004[1748]). Presenta a las observaciones como fuente del conocimiento que es equivalente con la interiorización de la experiencia sensible. La actividad investigación tiene un efecto normativo, que se presenta como el único acto posible para elaborar descripciones efectivas a partir de observaciones primarias. De estas observaciones “directas a la fuente” depende fundamentalmente el efecto descriptivo de la actividad investigación.

Los distintivos sujeto-objeto son presentados como preexistentes a una realidad que no ha sido afectada por las intervenciones del investigador. En estas condiciones, la producción de datos y su análisis realizada desde la perspectiva del sujeto en sentido cartesiano, tiene efectividad ontológica como resultado de la actividad investigación (pensamiento-existencia).

Positivismo lógico

Este marco epistémico reitera a la ciencia originada a partir de la sistematización como explicación de observaciones. Observaciones que se realizan a partir de hechos aislados de la realidad sujetas al criterio de verificabilidad. Aunque sus raíces descansan en el positivismo del siglo XIX, su desarrollo final tuvo efectividad con los trabajos del círculo de Viena y fueron demarcados por el programa de “liberalización del empirismo” que ofrece el trabajo de Rudolf Carnap (1988 [1928]). Este marco epistémico se ve caracterizado por una posición fenomenológica que atribuye centralidad a los hechos estudiados de la realidad.

En el empirismo, el objeto (experimentado) determina las construcciones lógico-matemáticas (deductivas) de un sujeto que solo las interioriza por medios de las sistematizaciones de la ciencia que es definida como la organización lógica de la realidad cotidiana.

Racionalismo crítico

Este régimen de objetividad de la ciencia convencional ya se veía cuestionado desde el racionalismo propuesto por Kant (2009[1787]) quien insistía en la posición de que las observaciones dependen *a priori* del sujeto cognoscente. En la posición racionalista el sujeto influye en la interpretación de los fenómenos y en la organización de sus interpretaciones.

Tales consideraciones llevaron a autores como Popper (1983[1963]) y Lakatos (1983[1978]) a construir una posición de objetividad que pudiera fundamentar las operaciones de la subjetividad de la razón fundamentadas en criterios de científicidad.

Contextualismo relativista

Este es el marco epistémico base que identifica parte de un debate entre Lakatos y Feyerabend (1986[1975]). Algunas precisiones abrevan directamente de la posición genética de Jean Piaget (2007[1928]) y otros constructivistas. Sin embargo, los planteamientos más discutidos sin duda, comenzaron con la publicación de la obra de Tomas S. Kuhn (2004[1962]) sobre las revoluciones

científicas. El marco relativista se caracteriza por descartar la linealidad del progreso de científico. Conduce a la aceptación de paradigmas que configuran la naturaleza de la investigación científica contingentes a su transformación.

Las nociones de sujeto/objeto pierden primacía ontológica al considerar de mayor importancia su relación que es considerada como un evento continuo y comprendida como un proceso dialéctico. Esto será revisado con mayor detalle en la siguiente sección de este capítulo.

Pluralismo Epistemológico

Aunque posiciones pluralistas pueden ser identificadas desde los primeros debates en torno a los fundamentos que plantea la razón ilustrada elaborados por Rousseau (1989[1750]; ver Salazar, 2009.) este es un marco epistemológico que ha ganado mayor recepción con el desarrollo proveniente de la oposición de epistemologías subalternas. Los estudios postcoloniales (De Sousa 2009a), el feminismo (Harding, 1993) y más recientemente el transhumanismo (Echeverría, 2003; 2012) plantean desde sus posiciones la superación del relativismo de la posposición de una “objetividad fuerte” y la posibilidad de hacer ciencia desde “conocimientos situados” (Caretta, 2015; Contreras, 2015).

El pluralismo se caracteriza por una reconsideración radical de la relación conocimiento-naturaleza que considera al conocimiento como relaciones, producto de diversas prácticas de silenciamiento a prácticas tan disimiles como las que producen el conocimiento de las tradiciones populares y el pensamiento de las mujeres, entre otros. Mientras este silenciamiento ha agrupado el carácter de científicidad en torno a hegemonías cognitivas los presupuestos de lo que se considera conocimiento deben ser analizados por medio de una axiología que permita la conmensurabilidad de distintas prácticas para comprender una realidad que es co-creada por las intervenciones de dichas prácticas (Olivé, Ramírez-Solís, 2016).

Aunque la relación sujeto-objeto es considerada como un elemento a superar por el pluralismo epistemológico, la objetividad es una propiedad que puede ser recuperada gracias a esa disolución.

La investigación que se considera capaz de producir sentido sobre la realidad con en base la apelación a un criterio de intersubjetividad entre quien observa y el sujeto de observación. En la siguiente sección, se profundizará sobre este aspecto.

Epistemologías situadas

Son más las similitudes que las diferencias entre el pluralismo epistemológico. Me interesa aquí plantear los criterios que permiten caracterizar y distinguir al pluralismo epistemológico como un marco epistémico que va más allá de un nuevo marco conceptual incrustado en el relativismo contextualista. Por ello, presentaré algunos puntos de referencia para reconocer cómo se problematizan las ciencias desde un marco pluralista partiendo de la reflexión seminal respecto a su base crítica como marcos epistémicos a partir de la reflexión que ofrecen Piaget y García, como punto de partida y presentar un contraste crítico desde los ámbitos del “dialogo de saberes” (De Sousa) y el “conocimiento situado” (Haraway y Harding) que contienen criterios para esta distinción.

Lo que Piaget llama marco epistémico no es una concepción que determina la teoría de una disciplina dada, sino un sistema de pensamiento “rara vez explicado” (García, 2001 p. 619) que influye y condiciona el tipo de teorizaciones que van surgiendo en distintos ámbitos. En palabras del epistemólogo de la UNAM:

Dentro de un marco epistémico caben una multiplicidad de marcos conceptuales, y aun marcos conceptuales mutuamente contradictorios. Muchas veces, los cambios de dirección en teorías particulares dentro de una disciplina obedecen a cambios en marcos conceptuales que no modifican necesariamente los aspectos epistémicos de base, y por consiguiente no alteran las conceptualizaciones en otros sectores de la propia disciplina ni menos aún en otras disciplinas (*Ibídem*).

Es por ello que en esta parte me interesa enfrentar los criterios que permiten asegurar una subsistencia separada como marco epistémico de base que permita diferenciar al pluralismo epistemológico del relativismo o los otros espacios de concepción de la investigación o bien simplemente un marco conceptual contradictorio.

Para ello quisiera hacer un énfasis radical en la ontológica relacional desde el cual parte el pluralismo, para dirigir sus reflexiones sobre la actividad de investigar hacia una orientación que está fuera de la consideración estatutaria de la relación de diferencia sujeto-objeto.

El efecto que tiene esta reconsideración de la relación sujeto y objeto es la recuperación de la objetividad, ahora no como criterio de cientificidad sino como valor para la comprensión del conocimiento como una relación que se establece entre los objetos y los medios que empleamos para su estudio.

Una diferenciación fundamental es la relación con el conocimiento tradicional. Para el pluralismo el saber tradicional es un saber subsumido a la dominación colonial del conocimiento hegemónico y su rescate es fundamental para trabajar desde un diálogo entre dichos saberes (Valladares y Olivé, 2015) “La ciencia, tecnología y la tecnociencia, debe mirar hacia otros conocimientos (tradicionales, indígenas, espirituales, artísticos), hoy son una pluralidad necesaria para estar, ser y actuar en distintos ámbitos de la vida.” (Ramírez Solís 2016, p.260) Donde la comprensión surge del diálogo intercultural e incluso del conflicto (entre los saberes tradicionales y tradición investigación científica) para producir un nuevo estatuto discursivo de conocimiento.

Los conocimientos tradicionales se validan, como los otros tipos de conocimiento, con criterios que corresponden a las prácticas epistémicas de las comunidades en la que se producen, y deben dar razones para considerar a tales criterios como epistémicamente adecuados. Esto reafirma la idea que no hay un único conjunto de criterios para juzgar la validez epistemológica, ni la superioridad de un conocimiento sobre otro. (*Ibíd.*, p.264).

En cambio, las prácticas de conocimiento desde la perspectiva de los conocimientos situados tienden a rechazar el papel de la tradición. Su crítica al conocimiento se concentra más en la reproducción del conocimiento por un sujeto descentrado que busca superar la tradición por medio de una estructuración transversal del acto de apropiación política detrás de cualquier práctica de conocimiento.

El conocimiento es incorporado, todo conocimiento asume “una postura, una posición; un el conocimiento feminista es un conocimiento desde la posición, que se reconoce parcial, de la interpretación, de la traducción, del titubeo, de lo parcialmente comprendido [...] un posicionamiento heterogéneo, cargado” (Haraway, 1988, p.590).

El resultado es que la fuente del conocimiento recae en la categoría de cuerpo. El conocimiento es *incorporado* el objeto del conocimiento es un nodo generativo material-semiótico. Y, por lo tanto, la objetividad no es acerca de desacoplarse fuera de lo corporal: el acto de un conocimiento es hacer a esa corporalidad presente y encontrarse *vis a vis* con las interferencias que produce como tal.

En el siguiente cuadrante (Tabla 1.1) presento los marcos epistémicos presentados en esta sección y para un mapeo de dichas interferencias. El cuadro presenta autores clave, conceptos de observación, papel de la investigación, fuente del conocimiento, relación sujeto objeto, plataforma metodológica y el papel de la investigación.

El trabajo está inspirado en el trabajo de concepciones de partida y desarrollo de la de María Elena delgado Rodríguez (2015). Ha sido sustancialmente modificado para mostrar aspectos que no contemplaba su análisis y para incluir los últimos dos marcos epistémicos presentados en este primer capítulo.

En la siguiente sección discutiré a profundidad el aspecto de esta tabla relativo al estado de las relaciones sujeto-objeto.

Tabla 1.1 Marcos epistemológicos, concepciones generales

Marco epistémico	<i>Empirismo Inductivo</i>	<i>Positivismo lógico</i>	<i>Racionalismo Crítico</i>	<i>Contextualismo Relativista</i>	<i>Pluralismo epistemológico</i>	<i>Epistemologías situadas</i>
Autores notables	Locke, Hume, John Stuart Mill	Carnap, Ayer	Kant, Popper, Lakatos	Fayerabend, Kuhn, Piaget	León Olivé, Desousa, Leff	Harding, Haraway, Longino,
Observación	Es la fuente del conocimiento	Permite identificar hechos aislados	Permite contar con datos para poner a prueba teorías.	Determinada por los intereses del investigador.	Plural, prácticas de inv. comparten el estatuto: <i>saber</i>	Objetividad como acceso a un conocimiento situado.
Investigador	Observar, asociar, describir, explicar imparcialidad	Construir explicaciones lógicas dan los fenómenos.	Someter teóricas a pruebas con el propósito de falsearlas.	Orientación a la solución de problemas.	Colonizado o en descolonización de su saber.	Caracteriza los efectos de sus intervenciones.
Origen del conocimiento	Experiencia sensible	Organización de observaciones a través de la lógica.	Racionalidad: conjetura refutaciones.	Adecuación de presupuestos vs. realidad	Pluralidad de saberes en diálogo.	Intervención de la realidad.
Relación sujeto-objeto	Del Objeto hacia el sujeto	Del sujeto hacia el objeto.	El sujeto interpreta fenómenos y organiza interpretaciones y producir hipótesis.	Sujeto-objeto integrados en una unidad dialéctica.	Cuestiona la distinción S-O, pero sólo en las prácticas científicas.	Debe ser superada: Sujetos son objetos artefactuales
Plataforma metodológica	Inductivo. Enunciados observacionales llevan a universales.	Inductivo-deductivo. “Método científico”	Hipotético-deductivo. Confirmación/rechazo	No normativo. Criterios lógicos internos para cada paradigma.	Metodologías decoloniales.	Anti-hegemónico. Orientado a la praxis.
Investigación	Descubrir el conocimiento mediante la réplica de fenómenos	Actividad que va a generar o ser fuente de hechos observables y de nuevas hipótesis.	Réplica controlada de hechos con el fin de interpretarlos mediante conceptos (modelos).	Programa contingente (Tiende a la complejidad)	Disciplina empírica de concepción pragmática proposición de saberes.	Cuidar y acompañar la intervención para medir los efectos de la interferencia.

1.3 Recuperando la objetividad

1.3.1 La epistemología del empirismo lógico al constructivismo relativista.

Una aproximación pluralista consideraría un error abordar las concepciones antes bosquejadas como categorías estructurales “monolíticas” del discurso científico. Además, habría de considerar que en el desarrollo del discurso y la comunicación de cada marco epistémico y su teoría incrustada como algo ajeno a los debates y el desarrollo de posiciones que les hacen refinar su “zócalo epistémico” mutuamente enriquecidas por el diálogo entre sí, así como por el avance y el manejo de las limitaciones de sus propios programas de investigación.

En esta sección presentaré una lectura sobre la recepción de la epistemología genética de Jean Piaget para mostrar como su posición pueden ser enmarcada por el racionalismo crítico a pesar de que algunas de sus consideraciones parecieran más afines al contextualismo relativista. A partir de esta exposición, pretendo caracterizar los elementos que distinguen al relativismo, del pluralismo epistemológico. Ambos autores (Piaget y García) han propuesto un marco que pone en el centro de la reflexión epistemológica a la actividad investigación. Argumento que el resultado de esta original propuesta, permite recuperar el valor de la observación desde un plano pluralista a partir del planteamiento de conceptos relacionales como “conocimiento situado”.

A Jean Piaget se le atribuye uno de los primeros usos del término epistemología. Su trabajo se enfocó a desarrollar y caracterizar los procesos de desarrollo del conocimiento a partir de la observación cuasiexperimental de las acciones de niños.

Existe un consenso general quizás no muy adecuado, que tiende a tomar como un hecho que la epistemología genética —como se conoce al sistema descriptivo de la estructuración del conocimiento que ofreció el psicólogo suizo— se desarrolla a partir de premisas que consideran la estructuración del conocimiento como una experiencia subjetiva, ajena al medio sociocultural. Con base en esta perspectiva, se presenta una crítica al piagetismo por adjudicar estatus de existencia a las

estructuras interiores (Mayorga Madrigal, 2013) como condición necesaria para dar sentido a la realidad. El sujeto de estas estructuraciones es visto como “sujeto epistémico”, esto es como una entidad sometida a un proceso continuo de abstracción de esquemas lógicos desde la experiencia desde la cual procede a descartar las experiencias mismas como cáscaras vacías, vestigios innecesarios de la estructuración.

A pesar de este descarte que otorga supremacía a las estructuraciones lógicas por encima de una organización narrativa de la experiencia, el modelo de Piaget ha sido criticado como un modelo “conservativo” (O’Longhlin, 1992) donde el conocimiento de la realidad es posible a partir de adaptaciones que se abstraen de la interacción con la realidad y donde la conservación de las estructuras lógicas anteriores funciona como material para la producción de sentido ante nuevos materiales de la experiencia.

Esto último ha sido motivo de varias discusiones, tal y como resulta del trabajo de Rolando García en cuanto a los alcances de la estrategia y el objetivo ulterior de la epistemología genética. En su trabajo sobre el origen del constructivismo, advirtió cómo en los escritos de Piaget se procede a partir de un marco epistémico constituido por una filosofía de la ciencia que considera necesario superar el empirismo lógico debido a que las pretensiones de replicabilidad y comprobación truncan toda posibilidad de proposición de un conocimiento que no cumpla con sus criterios de validación.

En *La construcción del conocimiento* (2000) García opone al constructivismo normal una lectura de la epistemología en la que se presentan argumentos para establecer una distancia del trabajo de Piaget frente a las concepciones empiristas.

La pregunta que formuló Piaget a este respecto quedó sin respuesta: ¿cuáles son las observaciones, las experiencias, las evidencias empíricas, que han permitido sustentar la afirmación de que efectivamente la observación sensorial es la fuente primaria del conocimiento? (Ídem, p. 22.).

Para García, la metodología de Piaget y su procedimiento de investigación pueden verse fincadas en el apego a principios que interpretan el estudio del conocimiento como un proceso dialéctico entre el sujeto que investiga y las observaciones que son posibles sobre la conducta de los “sujetos epistémicos” investigados que se estructuran en una teoría sobre el origen del conocimiento.

El cuestionamiento tiene un propósito formal en su libro *Sabiduría e ilusiones de la filosofía* en el que adelantó, no sin cierta ironía que “el empirismo nunca pudo demostrar empíricamente los fundamentos de su posición” (Piaget, 1988, p.67).

Esto puede verse mejor planteado en la exposición histórica que García y Piaget elaboran sobre la “psicogenética” de la ciencia (*Op. Cit.*, 1988). A partir de la consideración de que la acción es “intermediario entre los objetos y eventos cognoscitivos” donde concluyen que, “en la medida en que ‘la práctica’ es analizada en términos de acciones que la constituyen y aparecen como factores esenciales en el punto de partida del proceso de conocimiento” (*Ibíd.* p. 227).

Además de esta identificación de la primacía de las prácticas, también se advierte —en un sentido distinto al de la conservación— “la imposibilidad de considerar a los objetos epistémicos, a los asimilados como objetos ‘puros’” (*Ibíd.*, p. 224). Pero aquí no se trata de “cascaras vacías”, pues su relación está vinculada a una relación genética más amplia, a un contexto (o un marco epistémico como lo denominan ellos) donde la misma experiencia de los objetos se debe considerar “subordinada [...] al sistema de relaciones que otorga un medio social” (*Ibíd.* p. 228).

Para explicitar este punto, Piaget y García presentan una serie de ejemplos entre los que destaca una breve relación histórico-geográfica sobre el marco epistémico que funda la ciencia oriental. Los autores proceden a evidenciar la forma en que las condiciones ideológicas de oriente (empleando casos particulares a las culturas de China e India) conformaron una ruta de desarrollo de disciplinas como la lógica y el derecho diferentes a los del paradigma (marco epistémico) occidental. Tras de lo cual proceden a la identificar un problema de investigación ulterior, que dé cuenta de cómo la

estructuración queda “condicionada por tal sistema social de significaciones y en qué medida la interpretación de cada experiencia depende de ellas” (*Ibíd.* p. 228).

La respuesta dista mucho de una propuesta lógico-inductiva. ¿Cuál es el mecanismo por el cual actúa un paradigma epistémico? [...] Nuestra tesis será la siguiente: Como hemos señalado, un sujeto enfrenta el mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognoscitivos que le permiten asimilar, y por consiguiente interpretar, los datos que recibe de los objetos circundantes, pero también asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso. Esta última información se refiere a objetos y a situaciones ya interpretadas por dicha sociedad. A partir de la adolescencia, cuando se han desarrollado las estructuras lógicas fundamentales que habrán de constituir los instrumentos básicos de su desarrollo cognoscitivo posterior, el sujeto dispone ya, además de dichos instrumentos, de una concepción del mundo (*Weltanschauung*) que condiciona la asimilación ulterior de cualquier experiencia. (*Íbíd.*, p. 232).

Los autores explicitan la relación directa que existe entre su propuesta y las de “obstáculo” y “ruptura” epistémicas provenientes del contextualismo de Gastón Bachelard (2010[1938]) y consideran como una condición “indiscernible, la contribución que proviene de la componente social o de la componente intrínseca al sistema cognoscitivo” (*Óp. Cit.* p.236). Además, tras revisar el debate Popper-Khun-Lakatos-Feyerabend concluyen que “*la fuente de todo conocimiento debe buscarse, por pasos sucesivos, hasta el nivel mismo de las acciones*” (*ídem* p. 245 cursivas en el original).

Los autores sostienen que la estructuración cognitiva parte de la aceptación de que la relación sujeto-objeto es una relación dialéctica y reconocen que este planteamiento requiere una aclaración para establecer “¿Cómo se explica que, en todos los periodos de la historia, así como en los niños de todos los grupos sociales, encontremos los mismos procesos cognitivos en acción?” (*Ibídem*).

Finalmente, García y Piaget atribuyen las estructuraciones del conocimiento científico a procesos relacionados con lo que llaman “mecanismos de conjunto” cuyo comportamiento coinciden, se incluye en la proposición de estructuras disipativas de Ilya Prigoyine (1982).

La empresa teórica de Piaget consistió en la descripción de lo que puede considerarse objetividad científica, es decir, el proceso por medio del cual adquirimos conocimiento acerca del mundo, idea por cierto ausente en las estructuras investigadas o los procesos a organizar por parte del objeto (“el niño”), por lo tanto, para Piaget el “sujeto epistémico” es la operación de investigación en sí misma. Es en su estructuración, la investigación (incrustada a un marco epistémico) guiada por la experiencia de seguir el crecimiento intelectual de “los niños”, donde se atestigua la genética del conocimiento. “Las prácticas” y no los resultados constituyen la mediación del desarrollo de las percepciones de la realidad cada vez más descentradas, como *la* vía para conocer la realidad de forma más objetiva.

Pero el *dictum* que considera a la estructura de la mente individualizada como vía de acceso para entender el mundo pasa por dos sendas interpretativas. La primera produce la lectura “convencional” de la epistemología genética como un proceso que desdeña al mundo donde prima el contenido mental. En cambio, considero que los elementos contenidos en la discusión entre Piaget y García ofrecen una reflexión relacionada con la actividad de Piaget como un investigador y su posibilidad de acceso al mundo de la mente a partir de la posibilidad de objetividad tal y como él la comprendía.

Para entender el desarrollo del conocimiento debe ser posible seguir su desarrollo en la actividad viva de pensar-en-el-mundo. Quizá esto es claro para el autor desde *La representación del mundo en el niño*, (2007 [1926]) obra en la cual sostiene que el sujeto que vive la niñez no es una vía de acceso al mundo, sino la práctica de comprender al niño es decir, la comprensión de que en el proceso de investigar al “sujeto epistémico” por medio de otro sujeto epistémico que considera sus observaciones como evidencia del desarrollo del conocimiento, abarca una posibilidad sin precedente donde la práctica de investigar es la verdadera vía de acceso al mundo, esto es un proceso que se completa por medio de una observación descentrada. O quizá en algún sentido “situada”, por el contexto cultural del sujeto observado y el sujeto que observa.

1.3.1 El conocimiento como relación de sentido

En *La persistencia de la visión* Donna Haraway (*Op cit.*) presenta un desarrollo argumentativo para la recuperación de la objetividad como efecto de la investigación. Tras distanciarse del feminismo científico, ha denunciado la identificación de la mirada como acto de apropiación del “hombre blanco” que forma parte de las “sociedades dominantes, científicas y tecnológicas, postindustriales, militarizadas y masculinas” para dar lugar a una posición en la cual “...la objetividad feminista significa sencillamente *conocimientos situados*” (*Ibíd.*, cursivas en el original p. 324).

Es en la distinción entre dos formas de objetividad que se presenta el problema del sujeto que, para Haraway es central en toda epistemología feminista que pretenda reinstaurar el vínculo de la mirada con la primacía de la relación corporal que fundamenta el acto humano de investigar:

Se trata de ver y de ver críticamente desde estas posiciones, “ser” es mucho más problemático y contingente. Asimismo, una no se puede situar de nuevo en ningún puesto ventajoso sin ser responsable de ese desplazamiento. La visión es siempre una cuestión del “poder ver” y, quizás, de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras. ¿Con la sangre de quién se crearon estos ojos? Estos temas se aplican también al testimonio desde la posición del “yo”. No estamos presentes de inmediato para nosotras mismas. El conocimiento de una misma requiere una tecnología semiótica que enlace los significados con los cuerpos. La autoidentidad es un mal sistema visual. La fusión es una mala estrategia de posicionamiento. Los muchachos de las ciencias humanas han denominado «la muerte del sujeto» a esta duda de la presencia de uno mismo, a este punto ordenador de la voluntad y de la conciencia, lo cual a mí me parece extraño (*Íd.* 330).

En estos términos se plantea la problemática de la aparición de lo otro, del extrañamiento como necesidad para cartografiar modos de vida desde una mirada ajena subvertida por el constructivismo como armazón discursivo sujeto al zócalo epistémico de la comunidad científica. Algo así como la agencia investigadora concebida por Althusser donde el sujeto epistémico, se “sujeta a sí mismo subjetivándose”. Un acto performativo que sitúa puntos de contacto en el entramado productivo de lo ya conocido. Algo que es insuficiente para la superación de la supuesta superioridad de las

explicaciones científicas como acciones de desplazamiento de las realidades plurales de la actividad investigación

Aquí se presenta la versión feminista de una posición radical donde la observación no se da a la distancia, sino como “el uso contrahegemónico” a la “tradición científica” para explorar la pluralidad interna de las prácticas de investigación alternativas que consideren al conocimiento como una intervención de la realidad donde las prácticas cognitivas recuperan conocimientos y modos tradicionales. Fundamentadas por un principio de precaución que De Sousa conceptualiza como “la preferencia que debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control en los beneficios de la intervención.” (*Op. Cit.* p. 60).

El concepto clave para comprender la distinción relacional del pluralismo ante el constructivismo relativista es el criterio de incompletitud. La necesidad de una “copresencia” o un “clinamen” (De Sousa, *Óp. Cit.*) de la diversidad que requiere de la “renuncia a cualquier epistemología general” y el reconocimiento de la ignorancia, no necesariamente como estado original o punto de partida, sino como punto de llegada de una práctica de investigación.

Este es el elemento central que considero permite caracterizar al pluralismo como un marco epistemológico distinto del relativismo contextualista, que, al superar la definición conceptual del conocimiento como relación descriptiva de la realidad, reconoce al conocimiento como una intervención. La realidad intervenida (objeto) y el agente (sujeto) que interviene no son distinciones importantes, pues ambas están determinadas por la relación de conocimiento que las sitúa de un lado y no del otro de la relación. Esta situación es lábil, se da en contextos solapados y permite justificar una filosofía de las prácticas de conocimiento necesaria y distinta del contextualismo para identificar las interferencias y los efectos de las intervenciones.

2.3.2 Prácticas-marco: patrones de interferencia

La filosofía de la ciencia feminista de finales del siglo XX comenzó por desarrollar los elementos críticos que permitieran evidenciar las estructuraciones que subyacen a la dominación del patriarcado en el discurso y la historia del conocimiento científico (Harding, 1992). Las autoras de esta primera exploración de la relación ciencia-género identificaron en “la mirada” una figura crítica del discurso. La mirada feminista ha jugado un papel central en la apropiación del conocimiento y la instrumentalización de sus métodos y crítica que condujo al análisis profundo de los principios de conocimiento que representa las posibilidades de “hacer ciencia” desde “una voz diferente”.

Mientras estos trabajos se enfocaron en la presencia de las mujeres en la ciencia, pronto comenzó un replanteamiento de los valores del conocimiento humano y la puesta en crisis de distinciones tipo *sujeto-objeto* y *empírico-trascendental*. Desde la propuesta epistemológica feminista se construyó una axiología alternativa, caracterizada por la asunción del carácter social del conocimiento, cuyos efectos conforman un sistema de relaciones culturales operacionalmente constituidas.

A la filósofa feminista Donna Haraway se le atribuyen tanto la noción de conocimientos situados (Haraway, 1988) como la propuesta del procedimiento por difracción para un nuevo valor de “objetividad dura” (Haraway 1992; Harding 1992).

Todo conocimiento es situado porque se produce en ciertas condiciones semiótico-materiales, desde las cuales es posible mirar al fenómeno de estudio. El conocimiento se produce desde una posición determinada que, en lugar de constituir un obstáculo a la objetividad, instituye la condición de su posibilidad y su valor en la investigación. Si la mirada depende de nuestra posición de conocimiento se impone distanciarse de la pretensión de verdad absoluta, esto es, transitar del «ojo divino» de la dialéctica trascendental que identifica el ver con tener y el investigar con poseer, al conocimiento como un bien. Al reconocer que el conocimiento es producto de una situación estratégica se da paso a un espacio que permite ejercitarse contra la imposibilidad de acción del contextualismo relativista.

Si conocer implica transformar, relacionarnos con personas, acontecimientos y textos que transforman nuestra forma de ver el mundo no implica necesariamente que, al finalizar la investigación, terminemos en una situación diferente a la inicial. El fenómeno es más complejo, con más elementos, en lugar de repetirnos en términos dicotómicos y excluyentes (se ha cumplido o no la hipótesis, tenía o no razón), se requiere una descripción multívoca desde la que emerge una nueva comprensión del fenómeno.

Difractada más que reflexiva, se presenta como forma de establecer conexiones potentes que conduzcan a la superación de la dominación. De ahí la propuesta de trasladar nuestra tradición reflexiva a la operación por ejercicios de difracción que Haraway plantea en *Las promesas de los monstruos*:

Si las narrativas patriarcales occidentales dijeron que el cuerpo físico es producto del primer nacimiento, mientras que el hombre era el producto del segundo nacimiento heliotrópico, quizá una alegoría feminista diferencial y difractada podría hacer a los «otros inapropiados/bles» emerger de un tercer nacimiento, un lugar construido sobre modelos de interferencia (*Óp. Cit.*, p. 126).

La difracción no produce un desplazamiento de “lo mismo”, como sí hacen la reflexión y la refracción y representa una oposición óptica al régimen de observación-reflexión. Genera cuestionamientos respecto a los procesos de reproducción del sujeto que recorre de manera transversal la totalidad del proceso de investigación. Keevers y Treleaven (2011) proponen que, para trabajar desde la difracción, hay que comenzar por el planteamiento de las preguntas de investigación. “¿Qué investigamos?” debe ser sustituido por “¿Cuáles son los efectos de nuestras intervenciones?” y así sucesivamente. A continuación (Cuadro 2.2) presento esta pendulación crítica y ofrezco una tercera columna para conformar preguntas específicas hacia una difracción de los procesos que entran en juego durante la investigación participativa con la niñez.

Los procedimientos y las prácticas de investigación de los individuos que hacen investigación no pueden ser caracterizados como vinculados de manera estricta a un marco epistemológico, sería aventurado esperar que el marco epistémico desde el cual proceden sea congruente con el marco epistémico desde el cual se procede para diseñar y derivarse hacia las prácticas de investigación. A cambio del control metodológico, la posición pluralista considera igualmente necesario investigar la investigación.

Si lo que deseamos es diseñar instrumentos para conocer las interferencias que generan —lo que los investigadores conciben como prácticas— y su congruencia con un marco dinámico de metodología-investigación, es posible identificar ítems de conceptualización teórica desde los cuales las personas que realizan la investigación condicionan su procedimiento al apego con la normatividad del subsistema de valores epistémicos que le caracterizan.

Cuadro. 1.2 Preguntas para difractor a través de la investigación con la niñez.

Preguntas de reflexión	Preguntas de difracción	En investigación con la niñez
¿Qué se hizo?	¿Cuáles son los efectos y las consecuencias de nuestras intervenciones?	¿Qué efectos tiene acompañarse de la niñez en la investigación?
¿Cómo se hizo?	¿Cuáles son los efectos de diferencia generados por nuestras prácticas?	¿Cuál es la epistemología operativa del investigador?
¿Qué se debe hacer diferentemente?	¿Qué parecen movilizar estas prácticas?	¿Qué nivel de participación se da en la intervención?
¿Qué significa esta experiencia?	¿En qué y cómo se diferenció de lo esperado?	¿Qué sujeto produce la agencia que quiere hacer investigación?
¿Cómo lo podemos explicar?	¿Qué impacto pudiera tener esto en el sentido más amplio de las comunidades involucradas en ello?	¿Cuáles son los procesos básicos al investigar con la niñez?

A partir de Keevers y Treleaven (2011).

En el siguiente capítulo articularé las categorías analíticas de esta difracción de marcos epistémicos para presentar la forma en que se producen estructuras de apelación para manejar a los niños, las niñas y sus culturas de comunicación en la investigación de con un enfoque particular a la investigación participativa en México. }

2.1 Sobre la relación sujeción-concepto

2.1.1 Concebir y sujetar

Las intenciones conceptuales expuestas en el capítulo anterior fungen como punto de partida para interrogantes concretas que surgieron en el proceso de investigación de maestría. En la tesis de maestría¹ centra a investigación en el discurso moral de los asistentes a talleres culturales infantiles impartidos en bibliotecas públicas y que, por los alcances y objetivos particulares de esa investigación, quedaron fuera del análisis. Hoy acudo a ese ejercicio como preámbulo a la reflexión sobre los procesos efectivos de las intenciones de propiciar que las personas que son niños y niñas participen a través de sus culturas de comunicación en un proceso de investigación.

Para caracterizar el orden de valoración moral entre las personas que son niñas participantes, este trabajo intervino a través de grupos de discusión y diálogo facilitado a partir de narraciones seleccionadas para estimular discusiones de índole moral entre niños y niñas con un rango de edad entre los 8 y 10 años. Para ello, se realizaron las transcripciones de grabaciones digitales de audio de las conversaciones realizadas mediante el método de diálogo socrático propuesto por los protocolos del programa “filosofía para niños”² (Lipman, 1969 Echeverría, 2010).

¹ “Esta tesis reporta los prendimientos de diseño de una modelo de intervención dirigida a la evaluación del discurso moral de niñas y niños participantes en prácticas colaborativas de indagación filosófica que se ofrecen en talleres culturales en la red de Bibliotecas Públicas de La Paz, Baja California Sur. Implementado los métodos designados por los lineamientos del modelo de intervención denominado “programa de filosofía para niños” La investigación concluyó que las expresiones normativas del discurso moral de los participantes aportan información que apoya la teoría de los dominios del desarrollo moral de Elliot Turiel y las nociones de indagación ética comunitaria de Mathew Lipman. Además, ofrece recomendaciones para futuras investigaciones y para generar más espacios públicos y educativos para que niños y niñas puedan ejercitar la imaginación moral y participar en la construcción de sistemas conocimiento colaborado” (Rebolledo, 2015, p.1).

² Filosofía para niños es un modelo reflexivo de intervención educativa centrado en la producción de pensamiento crítico por medio de la facilitación de comunidades de indagación. Su fundador plantea que la enseñanza significativa de la filosofía, y la educación en general, debe estar centrada en el diálogo. Por lo que la investigación de sus procesos de intervención debe ir enfocada a evaluar los procesos de integración de los elementos de una comunidad y las formas de pensamiento que producen sus culturas de comunicación al enfrentar problemas concretos. (Echeverría, 2015; Lipman, 2017[1989]; Pritchard, 2018). En mi tesis se exponen la forma de aproximación del acto pedagógico del programa como una forma *otra* de educación. (Rebolledo 2015, p. 135).

En seguimiento a estos protocolos, los sujetos fueron considerados participantes dentro de la investigación. Para que las niñas y los niños formaran parte del estudio se obtuvo tanto el consentimiento informado de sus padres o guardianes legales, como el asentimiento verbal de los participantes para registrar la información que generaba su actividad durante la intervención.

Al inicio de la grabación, los protocolos solicitan reiterar el asentimiento verbal de los asistentes, para registrar “lo que estaban diciendo” con la finalidad de incorporarles a la investigación a partir de una conversación acerca de las condiciones de trabajo en que se realizaba la intervención. Fue muy interesante la interpelación de un participante que aludió a su condición de “esclavo” en la investigación. En el cuadro 1.2, presento un fragmento de la transcripción de la conversación.

Tabla 1.3 Diálogo con niños participantes en una investigación (fragmento)

Niño 1: Este es el curso de filosofía. (Risa) ¿Está grabando?

Investigador 1: Sí. ¿Está bien si lo voy a grabar? Como saben, yo estoy haciendo una investigación sobre lo que piensan los niños, y estoy usando lo que dicen en el taller para saber qué es lo que piensan sobre los cuentos o las cosas que estamos viendo en el taller.

Niña 2: ¿Eso está bien? (Varios asienten)

Niño 3: Ya sé que nosotros somos tus ratas de laboratorio, y tenemos que hacer todo lo que dices.

Investigador 2: ¿Crees eso? ¿No crees que me estas ayudando a hacer mi trabajo mientras te entretienes en el taller?

N1: (Riendo) Ya sé. Que somos como tus esclavos.

Investigador 2: Es una biblioteca, sabes que eres libre de irte a leer un libro allá.

N3: No. Sí quiero trabajar, pero deberías de pagarnos algo por trabajar para ti. Digo no es que...

Investigador 1: ¿En serio? ¿Crees que debería pagarte por venir a divertirme al taller?

N3: Sí.

Fragmento, elaboración propia a partir de Rebolledo (2015, p.159)

La forma en que la persona niña participante se identifica como “esclavo” requirió en su momento, de una suspensión de juicio para continuar con la investigación. En este apartado recupero este espacio de suspensión para identificarme con esa conversación y rescatar al sujeto etimológicamente “sometido a” que configuramos en el diálogo mis “ratas de laboratorio” y sus investigadores.

El punto de partida de esta reflexión se centra en la noción de sujeto en el sentido amplio del término, mediada por la epistemología y la filosofía de la ciencia feminista que permite identificar las contradicciones o paradojas, que plantea la figura de “el sujeto” no en tanto que categoría, sino como

espacio social de apelación, con la finalidad de nombrar la intención de sujetar-para-investigar, en un campo delimitado por estructuras de control de la reproducción social y la asignación de subjetividad conforme a grupos etarios.

El enfoque de la epistemología y la filosofía de la ciencia feminista, permitirá, además, sentar el plano expositivo de una óptica de tamiz, esto es, de difracción, entendida como forma de trabajar la realidad social de las prácticas de investigación que será aplicada el capítulo tercero de esta investigación.

2.1.2 Sujeción y lenguaje

En el trabajo que apertura la obra de Judith Butler, la figura de los “aprietos infantiles”³ y las tensiones sociales que determinan la dimensión generacional a partir de la modernidad. Quisiera partir de esta condición como espacio matriz de trabajo para establecer la información como espacio de conformación de la categoría de infancia como la condición de meterse “en aprietos” (trouble), que funge como analogía útil de la condición de trabajo que representa que posibilita la actividad-investigación en espacios de apelación liminal (las mujeres, los indígenas, los discapacitados, las y los niños, etcétera).

La categoría de sujeto alcanzó protagonismo dominante en la filosofía a principios del siglo XX. Un trabajo particularmente esclarecedor en torno a los procesos argumentativos desde los cuales se da este giro de lo ontológico (ser) a lo antropológico (sujeto) fue estudiado en profundidad por Étienne Balibar.

En *Ciudadano Sujeto*, (2000), Balibar identifica un quiebre en las discusiones filosóficas que centraron progresivamente su interés en el sujeto desde la antropología filosófica. Una corriente o

³ Con el título en su idioma original como *Gender trouble*, [1990] el primer análisis crítico sobre el género que le publicaron a Butler ha sido traducido al español como *El género en disputa*. (2007) Sin embargo la propia autora hace alusión al título como una doble provocación: mientras no sigue la gramática normativa sujeto-predicado, además, alude a una anécdota personal de sus años de juventud: una tendencia, infantil a meterse en aprietos (trouble). La transgresión a lo que considera eso como impropio de una “de una niña buena” es el punto de partida de una reflexión sobre el sujeto que retomo aquí abajo.

subdisciplina que originalmente se identificaba con las necesidades metodológicas orientadas a la superación de las categorías de la metafísica.

Esta disciplina antropológica, opta en general por plantear las condiciones de posibilidad del conocimiento que se distancia de la atención de la categoría clásica de *ser* y la identidad *ser = dios* por la posición avocada al estudio de la unidad de distinción: *hombre = sujeto*.

La trayectoria que ha girado en torno al sujeto como categoría fundamental del discurso filosófico en sustitución de “ser”, indica la transformación de una tradición reflexiva sobre la cuestión de la humanidad y su posición ante el mundo. Balibar y otros estructuralistas identificaron en la apelación a un “sujeto” el “juego de palabras” que da forma, tono y progresiva primacía teórica al conocimiento sobre el mundo por encima de la experiencia desnuda del “ser”, desprovista de anclaje, incapaz de ordenarse a una práctica científica como tal.

El *subjectum* latino —cuya raíz no está relacionada con el *hypokeimenon* Aristotélico⁴— proviene de una definición jurídica: la entidad que se somete en su acción al régimen de otra entidad (humana o inmaterial).

A partir de ese uso original, surge la interrogante sobre la relación sujeto-agencia, rastreada el propio Balibar que siguió las siguientes pistas: “¿Cómo es que el mismo nombre con el cual la filosofía moderna ha llegado a pensar la libertad originaria del ser humano -el nombre *sujeto*- es justamente

⁴ De acuerdo con su modo habitual de proceder, Aristóteles en su libro ‘alfa’ de la *Metafísica* comienza por una distinción los varios significados (usos, aplicaciones) de la palabra ‘ousia’ en el ámbito de la lengua filosófica; se dice que la *ousia* o entidad *de-cada-cosa* es (1) su esencia, y también (2) el género y (3) la especie que delimitan su ser, y, además (4) el sujeto o sustrato (*hypokeimenon*). Con el estudio de este último rasgo inicia Aristóteles su análisis, ya que “entidad parece ser, en grado sumo, *el sujeto primero (to hypokeimenon proton)*” (*Metafísica*; VII 3, 1029a 12). Entidad es, pues el *sujeto primero* (o último): sujeto o *referente último* de nuestro discurso acerca de la realidad y, paralelamente, sujeto o *sustrato real* de cuantas determinaciones le atribuimos a modo de predicados. El sujeto aristotélico es una entidad subyacente al individuo, por lo tanto, no es el *subjectum* latino que relaciona a dos individuaciones en relación de que una “sujeta” a otra. Sobre el papel de la entidad sujeto como individuación conviene revisar el trabajo de Fernando Inciarte, (1993).

uno cuya significación histórica connota la privación de la libertad, o cuando menos la limitación intrínseca de la libertad, la sujeción?” (2000 [1994], p.188).

El niño que se reconoce con sus amigos en el ejemplo de inicio como “tus esclavos”, no es capaz de identificar tal contradicción. No obstante cabe preguntarse ¿En qué dimensión se da el acto de subversión para crear, con reglas propias, el juego que subyace a la actividad de investigarlo a él y sus compañeros como “sujetos sociales”?

Por una vía análoga a la de Balibar, Butler (2007 [1990]) en su genealogía crítica de las categorías del género, introduce la interrogante sobre la doble valoración del sujeto (sujeto como espacio de acción y sujeto como espacio de sometimiento) y la plantea como un espacio “performativo”. Agencia es *performance* desde donde el individuo actúa —o interpreta— un *papel*, de la interpretación de un papel: la individuación ante un régimen normativo, ante —como le llama Butler en sus términos— “una Ley que le sujeta”, que es la ley del género.

Estos presupuestos tienen, a su vez, raíz en las ideas de Louis Althusser, quien —desde la crítica al materialismo— colocó al proceso de sujeción como vía para la incorporación institucional de los medios de la reproducción social. Los aparatos de dominación incorporados en esfera del trabajo además de reproducir actualizan continuamente las habilidades humanas hacia la explotación laboral. Auto alienación que, permite la descripción de pautas de “reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también ‘por la palabra’ el predominio de la clase dominante.” (1988, pág. 15)

El trabajo de Butler parte de una lectura de Althusser que traslada las relaciones de alienación de la matriz capital-laboral hacia las estructuras del dominación y control del poder sobre la capacidad reproductiva humana. En las coordenadas de la identidad sexo-genérica la matriz althusseriana se

moviliza como herramienta para describir las condiciones en que la reproducción social puede ser descrita como un “agente más allá de lo económico”.

No pretendo que este análisis sea un paseo por las categorías como si habláramos de “estructuras gerontocráticas de dominación” como suele ocurrir en la lectura vertical de las categorías de análisis que ha elaborado la sociología feminista para generar su espacio de enunciación teórico, desde el que se genera la discusión fundamental que tiene lugar respecto a las ideas sobre el género y el poder del feminismo contemporáneo. Al contrario, retomo como punto de partida las elaboraciones teóricas del feminismo respecto a la condición axiológica localizada en la categoría de reproducción social para abordar las diferencias en el campo de lo transgeneracional para, a partir de allí, delinear un eje de investigación entrado en la apelación del campo de la reproducción social en tanto que infancia o niñez. Sostengo entonces, que las diferencias pertenecen y ocupan cada campo de apelación y las repercusiones metodológicas sobre las prácticas de producción de conocimiento, forman parte de lo que llamo desde ahora, investigación participativa.

En síntesis, asumo que hay una transición identificable en nuestras estrategias de construcción del sujeto en la reproducción social, a partir de tres categorías de análisis: La primera, se refiere a la infancia. La segunda, se afilia a un proceso producción de un sujeto que se identifica con la ciencia “normal” y que produce un sujeto inmovilizado por las herramientas metodológicas de la intervención con las personas que son niñas, para entenderles como meros “objetos sujetos” en la realidad social. La tercera, permite apelar a la niñez como una etapa en la vida humana (o un campo de acción de los mecanismos de la reproducción social) que reconoce una subjetividad plena: “Si la subordinación es la condición de posibilidad de la potencia, ¿Cómo podemos concebirla en oposición a las mismas fuerzas que la subordinan?” (*Ibíd.* p. 21).

Más que identificarse con la entidad jurídica que rastrea Balibar, Butler distingue cómo al hablar en términos de “el sujeto”, se efectúa una acción de delimitación de la acción mediante la contracción de subordinación.

Una acción del habla que impone límites a un *cronotopo*, más que un momento o un espacio en el tiempo, constituye una temporalidad, esto es, un continuo que se llena de la experiencia de aquellos que se encuentran *en* por su edad en la niñez, y que se genera por una serie de contribuciones activas e inconscientes que las comunidades y sociedades conforman a su alrededor para tratarle como medio para la solución de problemas.

El sujeto circunscrito a este campo ha sido emplazado a la referencia directa de una fórmula incompleta —al ser, por estar “en la niñez” o por ser “el niño” o por encontrarse en la “infancia”— como una “estructura en formación”. Este campo social es apropiado para hablar de nuestras vías de delimitación de las herramientas de conceptualización y apelación tanto de la temporalidad, como de la forma en la que se da el proceso continuo de reproducción social: un campo, pues, de sujeción:

Ningún individuo deviene sujeto sin antes padecer sujeción o experimentar “subjetivación”, esto quiere decir tanto que no tiene sentido tratar al individuo como término inteligible si sostenemos que estos solo adquieren inteligibilidad como sujetos; como, a su vez, que no se puede hacer referencia a los individuos o su devenir sin referencia previa a su condición como sujetos. (*Ídem* p. 22)

En las páginas que siguen, emplearé la paradoja sujeción-agencia, para desarrollar la distinción conceptual entre tres figuras de apelación: “infancia” “el niño” y “niñez” como etiquetas que describen procesos de yuxtaposición histórico-analítica que refleja tres condiciones de comprensión del sujeto de la reproducción social.

CAPÍTULO 2: Condiciones de sujeción y apelación de las personas cuando son niñas

El niño es siempre-ya sujeto desde el momento en que es concebido
Louis Althusser

2.1 El sujeto de reproducción social

La reproducción de una entidad descentrada, en tránsito hacia el espacio-social-sujeto, a ser ocupada(o) consiste en una ocupación que puede ser ya por el decirse de una individualidad efectiva mediada por un contrato social sustitutivo (su institución, o su identidad, o su investigación).

Como decíamos antes, el análisis de Butler propone abordar a “el sujeto” comprendiéndole como un campo de delimitación social: a) masculinizante, b) occidentalizador, y c) moderno.

Para desarticularle —para desmontar al sujeto— su teoría filosófica desarrolla los medios para la identificación del carácter instrumental de la categoría sujeto sobre un discurso totalizador del patriarcado y, además, un campo de oportunidad para una teoría de la subversión de estos medios de sujeción por medio de un trabajo sistemático que permite un método de denotación, denuncia y desmontaje de sus estructuras de apelación.

Mientras que para Balibar es un planteamiento que identifica un quiebre producido por un “error” teórico en la filosofía occidental —cuyo momento clave puede ser evidenciada con una lectura del trabajo de Heidegger-⁵, Butler dirige la atención hacia este proceso y no solo a nivel teórico. Con una marcada intención metodológica, se enfoca hacia los aspectos relacionados con el sujeto como campo para la agencia.

Del trabajo de Butler es posible deducir un índice productivo del sujeto. Al sujetar delimitamos un lugar de reiteración de los mecanismos de disposición para la subordinación que imponen los procesos

⁵ En Heidegger que el ser-sujeto sea caracterizado como sujeto de lenguaje (*zoon logoi*) incurre en la omisión de que desde Aristóteles el sujeto es en igual medida un sujeto político (*zoón politikon*; Balibar 2016).

de constitución de la propia transgresión. La potencia de lo sujetado para ser agencia. Las condiciones de sujeción se muestran como peldaños para la subjetividad en el segundo sentido del acto de sujetarse: esto es, en tanto que una posición activa, que solo puede sujetarse al mundo social que originalmente le subsumía en la sujeción.

Al tratar de dar respuesta a la posibilidad de disrupción ante la imposición que sujeta a los individuos, Butler se distancia del discurso como figuración, para denominar a estos “actos corporales subversivos” como acciones que configuran posiciones materiales para que los sujetos subviertan su condición a partir de las mismas estructuras que les dominan. Así, lo que sujeta es sujetado para hacerlo parte de sí. El resultado de esto tiene un efecto incompleto que impide toda individuación absoluta, esto es, toda forma completa de libertad de los mecanismos de sujeción que generan una condición de diferencia continua.

2.1.1 Infancia

En este apartado, realizaré una lectura del trabajo de Butler que me permitirá articular una teoría de la infancia. En *El género en disputa* (2007 [1990]) Butler erige el andamiaje de su analítica de la sujeción para desmontar la matriz reproductiva que ha planteado el psicoanálisis: la unidad de diferencia materno-infantil.

La prohibición de la unión incestuosa con la madre es —siguiendo las tesis lacanianas— la ley que crea al sujeto: “Esta ley interrumpe, o corta, con la relación continua de dependencia materna. La ley prohibitiva crea en el dominio de lo Simbólico o el lenguaje un sistema de signos unívocamente significantes.” (p. 183).

Al someterse al juego entre la proscripción y su transgresión, comienza el proceso simbólico que faculta en el infante el espacio de subversión en la que se le recreará. Al dirigir hacia sí la corporalidad, al entrar al espacio-sujeto desde los primeros momentos de nuestra vida social comienza el proceso donde el sujetarse es germen de una capacidad de acción.

En las próximas páginas vamos a revisar la forma en que la subjetividad infantil es un proceso de sujeción clausurado, vinculado con los procesos de estructuración e institucionalización del pensamiento teórico y científico de la modernidad, que permite a quienes le estudiamos asignar una serie de condiciones de trabajo

2.1.2 Niñez

No es ningún descubrimiento que, cuando las personas son niñas, les caracteriza el juego. Al jugar se relativiza todo tipo de situaciones y su transgresión ocurre sin sanciones. Desde muy pequeños, los seres humanos mostramos una capacidad para identificar estas reglas e inclusive mostrar una conducta vinculada a la exploración de sus límites (Los trabajos sobre el desarrollo de la rebeldía como etapa primaria del desarrollo humano han sido actualizados por el trabajo sobre el desarrollo socio moral de Laupa y Turiel 1986 y Smetana 2006, entre otros).

La evidencia reciente demuestra que tan pronto se alcanza la edad de tres años, tanto niñas como niños cuentan con capacidades para juzgar (1) las normas relacionadas con el bienestar humano, la justicia y el derecho, juicios denominados de dominio moral; (2) consideran que las normas que atañen a convenciones sociales son relativas, alterables y contingentes; y que (3) son del dominio personal, es decir que están fuera del dominio de la regulación social y que requieren juicios relacionados con la elección individual fuera de la jurisdicción de la autoridad (Turiel 2002, pág. 161).

Al decirse de sí y sus pares “ya sé que somos tus esclavos” ¿Cabe asignar a esa acción una calidad de reconocimiento de la sujeción a los principios de trabajo que se le han planteado?

Siguiendo la racionalidad de Butler, creo que se puede decir que la identificación de un índice de resistencia a la sujeción que se expresa con el rechazo a formar parte de la investigación de un adulto, es la manifestación de una sujeción en términos de capacidad de acción.

El sobresalto del investigador ante lo inesperado de la respuesta de los participantes permite plantear que las condiciones de sujeción desde las que todo trabajo de investigación y participación se realizan, requieren un trabajo cuidadoso respecto a la interferencia que provoca las intervenciones de la realidad que llamamos investigación social.

Este juego del lenguaje permite plantear la preexistencia de un saberse-ya-sujeto sólo por el hecho de ser participante en una investigación. Que, por participar en “el juego” de investigar se está sujeto a una forma de subordinación.

Dejando de lado el ejemplo, en el ámbito más amplio de la historia de la investigación científica se van dando transformaciones casi continuas en las pautas en que esta sujeción de la niñez atiende a condiciones particulares de lo que “debe ser” infancia o niñez, las cuales, a su vez, van dictando lo que se puede hacer (y lo que no) a la hora de generar conocimiento sobre sus subjetividades. Como voy a mostrar, la voz de las personas que son niñas, su *niñez*, pocas veces tiene un lugar en ese proceso de construcción. Apenas en los años recientes, de ha dado la emergencia de una forma de intervenir las subjetividades de los niños y las niñas para comprenderlas dentro de una categoría de sujeto con agencia propia.

Bajo estas premisas, me interesa explorar los momentos en que los procesos de investigación han tomado en cuenta los actos de comunicación de las personas que son niñas y la producción de agentes en los procesos de investigación. Esta posición encuentra potencialidad para la acción comunicativa legítima en las culturas de comunicación de las personas cuando son niñas. Parto de un marco epistémico que considera que, de no ser tomadas en cuenta estas culturas de comunicación se cae en la omisión metodológica que representa la pérdida de aportaciones valiosas y originales para la producción de información, organización de conocimiento y aplicación de tecnología.

Esta investigación se inscribe precisamente en el campo de las culturas de comunicación de las personas cuando son niñas, por lo que me he propuesto realizar con detenimiento un estudio que me

permita delimitar las repercusiones de un procedimiento metodológico que reconozca los presupuestos que entran en juego a la hora de la designación de un papel activo a niñas y niños como participantes en las distintas fases de la actividad-investigación. Se trata, en suma, de un cambio de paradigma que posiciona a las personas que son niñas como agentes competentes, autocontrolados, capacitados para la participación en espacios de investigación participativa. Lo que pretendo, es describir la aparición de un campo específico de información y transformación de las construcciones de subjetividad de la niñez, como una forma de demarcación emergente que identifica en esta etapa de la vida y en sus ineludibles relaciones intergeneracionales, un campo aún no caracterizado que reconfigura nuestra relación con los medios de la reproducción social.

A continuación, presentaré una relación conceptual e histórica de algunos de los tensores de este campo de la sujeción, que conforman el plano donde se construyen formas tipo de subjetividad incorporada a las personas cuando son niñas. En particular, trataré de identificar cómo estos tensores demarcan matrices teóricas e instituyen prácticas de investigación y protocolos éticos; y cómo, a su vez, esta relación retroalimenta el campo del estado del arte que impulsa la direccionalidad de nuestras sociedades de investigación en su relación con estas personas como

Para ello es necesario un desarrollo teórico conceptual más conciso, que identifique las anticipaciones que posibilitan hablar de la cuestión de la niñez como una contraposición efectiva dentro de la segunda modernidad que conforma los presupuestos que posibilitan un nuevo campo de implementación de investigación científica participativa provista de instancias que recojan de forma efectiva la participación de la niñez.

A continuación, presentaré una revisión crítica de la literatura que respalda transición de la niñez a la infancia, mediante la exposición esquemática del trabajo existente respecto a la acumulación de información biológica e histórica incluida en la producción del campo donde se da dicha transición: la reproducción social que fragmenta el mundo de “los grandes”, de las subjetividades escindidas desde las cuales la investigación social genera “soluciones” al problema que representa suspender,

separar, discernir o, clausurar la participación de las subjetividades de la sujeción que realizamos de los niños y niñas.

2.1.3 Una anotación biológica

Se podría decir que una de las características definitorias de lo que es un humano es precisamente su condición de tener que atravesar por una etapa de desarrollo biológico o maduración durante varios años después del nacimiento.

Las razones que dan lugar a esta etapa y la vulnerabilidad que le acompaña son, para algunos teóricos de la evolución humana y la anatomía comparada, una clave que se relaciona con muchas de las características específicas de la biología humana. Somos uno de los mamíferos con mayor dependencia al momento de nacer, el sistema de circulación humana durante la gestación es uno de los más íntimamente relacionados (Roa, *et al*; 2012) entre la madre, el feto y el sistema nervioso humano.

Los humanos evolucionamos de manera conjunta con nuestra capacidad para desarrollar sistemas nerviosos complejos, en paralelo a la intensificación de una conducta orientada al cuidado infantil lo que nos permite retener una serie de rasgos (que socialmente reconocemos como infantiles) que representan adaptaciones estratégicas al medio en que prosperaron las primeras sociedades de *homo sapiens*.

Esta estrategia adaptativa que no es exclusiva al humano. Una de las primeras poblaciones de organismos donde se describió es en el *axolotl* o ajolote mexicano (*Ambystoma mexicanum*). El ajolote es un anfibio caudado, endémico del sistema lacustre del valle de México. Pariente evolutivo de las salamandras, que al contrario que la mayoría de los miembros de su clase no pasa por distintas etapas de metamorfosis hacia la madurez, ya que el axolotl retiene las características larvarias de sus parientes evolutivos aún después de haber alcanzado la madurez reproductiva.

Esta retención de características juveniles más allá de la madurez reproductiva en las especies animales se conoce como neotenia. El término fue acuñado originalmente para *A. mexicanum* por Arthur Kollman (Mauricio y Velasco, 2019) y ha sido aplicado al estudio de distintos organismos cuya biología puede ser comprendida a partir de la descripción de distintos patrones metabólicos conservados, estructuras vestigiales o conductas prematuras características de los juveniles de la especie que se mantienen mientras se alcanza la etapa de madurez reproductiva de sus poblaciones.

En la mayoría de los casos, este paidomorfismo (forma del niño) representa ventajas adaptativas particulares al nicho ecológico de ciertas especies, por cual se considera que su desarrollo tiene relación con procesos evolutivos de selección, tanto sexual como natural. Los ajolotes conservan agallas externas que les permiten la respiración subacuática aún durante su etapa reproductiva, además de una formidable capacidad regenerativa de sus tejidos. En condiciones de estrés hídrico tiende a desarrollarse en su forma terrestre lo que le faculta vivir fuera del agua.

En un breve texto titulado *Por una filosofía de la Infancia* Giorgio Agamben (2012 [1996]) toma el ejemplo del ajolote y llama a imaginar la capacidad humana como condición paidomorfa:

Al aferrarse a su totipotencia (se) rechaza cualquier destino y cualquier entorno específico para solamente seguir su propia indeterminación e inmadurez [...] se encuentra a sí mismo en la condición de también ser capaz de prestar atención a aquello que no está escrito, de prestar atención a las posibilidades somáticas arbitrarias y no codificadas (p.29).

Cabe mantener la reflexión agambeniana y su planteamiento de una nueva forma de relación con las personas que son “nuevas en el mundo”, para antes detenerme en las repercusiones que adelanta la comprensión de la conducta humana como animal que es niño, esto es, un *zoon paidos*.

Al salir de su fase acuática, el ajolote es capaz de convertirse por metamorfosis en una salamandra terrestre, pero su vida promedio no lograría extenderse por más de tres años. En cambio, si logra mantenerse en la fase acuática, la mayoría de los miembros de la especie logran vidas relativamente largas (de hasta treinta años, con lo que encuentran entre las especies más longevas de los anfibios).

Algo similar sucede en el caso de *Homo Sapiens*. Nuestra especie muestra una serie de adaptaciones identificadas por la conservación de caracteres típicamente juveniles que son comunes a el resto de otros primates. Cuando propuso su teoría de la neotenia humana en 1927, Louis Bolk (ver Gould 2010 [1977], y Bromhall, 2003) enumeró las características juveniles conservadas en la vida madura de los humanos. En el siguiente cuadro (cuadro 1.3) presento un resumen de algunas de esas características.

A partir del trabajo de Bolk, el estudio de esta condición ha sido tratada con un creciente interés. Skulachev y otros (2017) publicaron recientemente un estudio cuyos resultados relacionan con mayor seguridad aspectos como la longevidad relativa de las especies que presentan neotenia y que conservan características juveniles. Además, se ha identificado también que hay adaptaciones neoténicas a un nivel genético-molecular (Somel *et al.*, 2009), neurológico (Bucill *et al.*, 2011) y cognitivo (Kennedy, 2014).

Cuadro 2.3 Características neoténicas de *H. Sapiens*

Reducción o falta de tejido capilar
La forma del oído externo
Pliegue epicántico (órbita de los ojos)
Posición central del <i>foramen magnum</i> (apertura en la base del cráneo) Migra hacia atrás en desarrollo del resto de los primates.
La forma de la pelvis.
La posición en dirección ventral del Canal sexual de las mujeres.
Variaciones en las suturas craneales y las hileras dentales.
La ausencia de crestas supraocular y craneal.
Huesos craneales menos gruesos.
Braquicefalia (aplanamiento más o menos simétrico de toda la parte trasera de la cabeza).
Dientes pequeños y el retraso en su aparición.
La no rotación del pulgar de los pies.
Prolongado periodo altricial: dependencia infantil del sustento de los adultos.
Periodo prolongado de crecimiento
Longevidad
Disminución de la longitud de las extremidades en proporción con las dimensiones corporales.

Mientras que la mayoría de los rasgos neoténicos en humanos descritos por Bolk se pueden identificar como adaptaciones funcionales (Konner, 2010) no se puede decir lo mismo con respecto al periodo

altricial (el prolongado periodo vulnerabilidad al ambiente y dependencia de los padres y otros adultos) marcado en nuestra especie por los demás primates.

Modelaciones de la dinámica de selección natural correlacionan adaptativamente la talla cerebral con el nacimiento prematuro por encima de otros mecanismos adaptativos (caza-recolección, selección sexual, etc.). Piantadosi y Kidd (2016) e identifican una relación evolutiva positiva entre el tamaño y complejidad del sistema nervioso central con el nacimiento prematuro sustentando la prolongación paulatina de la etapa altricial.

Este modelo, considera que una conducta social concentrada en salvaguardar la existencia y garantizar el desarrollo de organismos jóvenes que nacen desprovistos de capacidades para sobrevivir por sí solos, da cuenta de una fuerza adaptativa mayor a la que ocurre en otros escenarios toda vez que intensifica la dependencia infantil a lo largo de muchas generaciones de vida humana.

La fortaleza estocástica de esta explicación recae en que se requieren inteligencias superiores y relaciones sociales más intensas para criar y lograr la supervivencia de los juveniles prematuros indefensos. Para mantener una posición erguida es necesaria una gestación menos prolongada y partos prematuros que dan lugar a una etapa altricial que permite la maduración neuronal ex-útero.

Este hecho, genera una presión selectiva circular que impulsa el favorecimiento simultáneo de inteligencias más desarrolladas y una alta dependencia de las personas cuando son niñas. El desarrollo neuronal y cerebral humano continúa hasta bien avanzada la niñez, aspecto que no se comparte con el resto de los primates.

Como dijimos, la tasa de muerte infantil en condiciones “naturales” que caracteriza a la especie humana es comparativamente alta. Una conducta protectora hacia las personas cuando son niñas es un rasgo de la biología social más o menos regular en muchos animales sociales como nuestra especie, lo que ha sido corroborado por estudios transculturales y psicológicos desde los albores de la biosociología (Darwin, 1984 [1872]).

Ese vínculo protector hacia las personas cuando son niñas puede ser considerado un rasgo que da sentido fundamental a la vida social y cultural —la construcción de estructuras e instituciones culturales y políticas en torno al atributo etario de la vida social— en comunidades con poblaciones cada vez más grandes y formas de organización progresivamente más complejas. Estos procesos se caracterizan por modificar y generar un ambiente adecuado al sostenimiento de las indefensas individuaciones para garantizar su supervivencia.

2.1.4 Una anotación jurídico-histórica

Según plantea Wordsworth (1807) “el niño es el padre del hombre” desde los albores de la modernidad, frase totalmente distinta —como la cara de una moneda— a la dicha por Octavio Paz (2004 [1949], pág. 49) quien dijo “la niña nos da vida al nombrar”. Estas figuras fracturadas de la poesía dan pie a nuevas formas de valoración al asumirnos como integrantes de sociedades humanas cuyo origen se encuentra precisamente en los cuidados que impone la reproducción. Una reproducción horizontal que es social y tan valiosa, como la verticalidad de nuestra reproducción biológica. Lo que diferencia a la especie humana del resto del reino animal es, precisamente su conservación de la niñez o, para decirlo de otra manera: una reiteración de “lo niña” que hay en ella.

Las ideas expuestas, pretenden dar una dirección radical a la comprensión de los fines y los objetivos en torno a los cuales se da la organización de la vida humana. De alguna manera, lo que plantea esta dialéctica entre niñez y humanidad permite comprender la intensidad del poder que ejercen las construcciones sociales al grado que identifican a la especie humana como la “más inteligente” del planeta. Una fuerza que produce perplejidad, que exige un análisis más profundo de las sociedades humanas que no se rigen por fuerzas estáticas sino por la continua transformación de sus prácticas de institucionalización y apelación.

En la siguiente sección, se profundizará en la descripción de procesos socio históricos de institución en torno a tres formas de apelación que ocurren en la reproducción del sujeto de la investigación,

cuando dicho sujeto es también el sujeto de la reproducción social, entendida en el sentido de Bourdieu y Passerón (2012). Así, tanto la variable generacional, como la transmisión social que se da de manera central en la familia de la época pre moderna, se expresa en la reproducción social a través de la pertenencia a una clase, la identidad de género, la pertenencia a un grupo etario y la afiliación. Cuando nos preocupa la distinción transgeneracional de la reproducción social nos preocupa su reproducción en eje temporal, esto es la construcción de un campo de institución sociohistórica.

En interacción con este proceso instituyente, es posible desarrollar las categorías analíticas que den cuenta del proceso instituyente de subjetividad en la investigación social. El papel las personas que son niñas como sujetos de la investigación social, padece procesos de transformación coincidentes tanto con formas de apelación en tanto que guías axiológicas que plantean desafíos a la realidad que pretende describir: los efectos de la intervención, la producción de información, la construcción de conocimiento, la transmisión de saberes y el propio desarrollo de tecnologías de aplicación político institucional (epidemiológica, pedagogía, educativa, ética, metodología, etc.).

En la siguiente sección presento tres casos de formas de apelación en la investigación con la niñez a través de los cuales es posible describir el campo de expresiones apelativas que disponen para la intervención de la realidad social: la infancia y la niñez, junto con una estructura de sujeción residual o subjetividad transicional que se resume en la apelación de la tercera persona del masculino (“el niño”). Niño que surge como solución para la producción de la subjetividad de la infancia en tanto que sujeto incompleto o “en formación”.

2.2 Categorías de análisis: tres formas de apelación

A continuación, problematizaré sobre la agenda de investigación que arranca a partir de los tres ejemplos o y que dan cuenta de un proceso de investigación con al menos tres estructuras teórico institucionales diferenciables en la literatura, que a su vez dan lugar a una triada de campos de

sujeción, individuos, identificados o categorizados por “ser niños” o por “su condición infantil” o por “ser individuos en la niñez”.

Intervenir es sujetar: estas tres formas de apelación esconden —en tanto que categorías propias de la transición hacia la modernidad tardía o segunda modernidad— una característica problemática de fragmentación del sujeto (Luciani 2010). Mientras los mecanismos que justifican la segunda modernidad son descritos por el programa del pensamiento crítico y los estudios sobre la modernidad, mi investigación pretende mostrar la forma en que esta condición plantea una ruta progresiva hacia la construcción de la subjetividad. Una subjetividad plural, capaz de agencia autónoma, plena de derechos y excepciones, que a su vez es una forma que tiene poco precedente en la investigación social: abordar la niñez como sujeto en la investigación social, a la vez autónomo y capaz de acción social. En este trayecto investigativo, haré también una revisión crítica de las metodologías que parten de estos presupuestos.

Cabe insistir en que trabajar en estos términos, implica tratar con categorías de análisis puramente funcionales para efectos de mi análisis. Estoy consciente de que para alcanzar la identificación cabal de estas apelaciones se requieren trabajos más amplios y detallados sobre las implicaciones que particulares que se articulan alrededor de la génesis y los efectos de cada espacio de sujeción, los efectos de apelación que les conforman y las condiciones de operación que transforman, por ello, sólo abordaré los presupuestos más generales.

2.3.1 Infancia como apelación

Se llama infancia a la forma de sujeción que deja en estado de invisibilización a toda aquella forma de agencia de las personas más jóvenes. Se les considera sujetos incompletos o “sujetos en formación”, incapaces de ser sujetos en el sentido de entidades productoras de acción. Son sujetos inmovilizados por las estructuras de control de la reproducción social, que en el ámbito de la investigación conduce a tratarlos como meros objetos.

Esta forma de tratamiento del niño como un sujeto que sí lo es, pero no puede producir información inteligible salvo por medio de una interpretación que impide que tomemos en cuenta la opinión, conocimientos o ideas de las personas cuando son niñas.

Será sólo con la suscripción de las sociedades a procesos de modernización que aparecen los indicios de una atención renovada hacia el valor de las personas cuando son niñas y (y su subjetividad en la investigación) se hace evidente en la configuración de una nueva cultura de representaciones sobre el lugar social especial que deben ocupar las personas que no son adultas.

Esta condición de la subjetividad en invisibilidad es característica de la infancia. Aunque es difícil determinar qué condición tiene primacía temporal para poner en marcha los cambios que permitieron prolongar la esperanza de vida en recién nacidos, los avances en la tecnología médica (en particular la inmunización) y la industrialización de la producción alimentaria permitieron la explosión demográfica del siglo XIX. A estos cambios, le preceden transformaciones de índole simbólica y cultural que se suscitaron a partir de lo que Phillippe Ariès denominó “el descubrimiento del sentimiento de la infancia” en el siglo XVIII. Este descubrimiento consistió, como veremos, en la transformación documentada de la posición que las personas que son niñas tenían en las sociedades europeas y que ocurre paulatinamente en el umbral de las condiciones que permitieron la configuración de la modernidad occidental.

En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987 [1960]) Ariès presenta los resultados de una investigación documental acerca de las concepciones con que las sociedades expresaron su relación con las personas que son niñas. El trabajo se concentra en la aparición de un cambio en estas concepciones reconstruidas mediante fuentes histórica a las que llama “sentimientos de infancia”. En el cambio de estos sentimientos de infancia, es posible caracterizar formas que no se pueden documentar respecto a la identificación de las personas que eran niñas en la sociedad europea, como un sector social diferenciado de la población adulta.

El trabajo de Ariès inauguró una forma de estudio de las estructuras de apelación —en este caso las representaciones gráficas de la infancia en la iconografía y la literatura europea de la épica— que dan cuenta de la emergencia de un nuevo régimen de vida social que se consolidó como parte de los ideales de la Ilustración.

Desde el análisis de Ariès, la idea de infancia —como la entendemos en gran medida aún hasta nuestros días— es inexistente para la mentalidad europea, los siglos previos a la Ilustración. Niñas y niños vivían sin distinción entre los adultos desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas.

En la sociedad medieval [...] el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran abandonados o desaparecidos. El sentimiento de la infancia no se identifica con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, la particularidad que distingue al niño del adulto [...]. El idioma no daba al término *niño* el sentido restringido que nosotros le atribuimos hoy en día, se decía ‘niño’ como ahora decimos ‘muchacho’ en el lenguaje común. Esa falta de precisión de la edad se extendía a toda la actividad social: juegos, oficios, familia. No hay representación colectiva en la que no tengan cabida los niños pequeños y los más grandecitos acurrucados, uno o dos, en la “bolsa” colgada al cuello de las mujeres; orinando en un rincón; o interpretando su papel en una fiesta tradicional; como aprendices, en el taller o como pajes sirviendo al caballero, etc. (p.178).

Al hablar del descubrimiento de la infancia no se intenta hacerlo en el sentido de invención de la niñez, sino que se pretende enfatizar la disolución de los factores que se encontraban detrás del encubrimiento sistemático del lugar que ocupan las niñas, los niños y sus vidas en el desenvolvimiento de la vida cotidiana premoderna (Cuadro 1.4).

El trabajo de Ariès delinea el desarrollo y culminación de un interés por las características de lo pueril, que anticipa la intensificación de una cultura cuyas prácticas centran su interés en el estudio de los procesos que permiten el desarrollo “pleno” de la juventud. Ariès insiste en que estas formas de apelación no son transformadas de forma abrupta por la producción de nuevas y más “racionales”

formas de tratamiento del espacio social que ocupan las personas que son niñas y que este sentimiento hacia la infancia continuaría “en las clases populares hasta mucho tiempo después de la modernidad”. De hecho, este sentimiento aún está presente algunas comunidades.

Tabla 4.2 Cuadro 1.4 Encubrimiento de la infancia en ...*el antiguo régimen* (Ariés, 1960)

1. El concepto de edad era muy diferente, una persona no tenía una importancia cotidiana.
2. Las personas eran consideradas infantes, jóvenes adultos o ancianos no en términos de su edad cronológica, sino por sus hábitos y su apariencia física.
3. No existía una actitud de duelo significativa ante la mortalidad infantil.
4. Debido a su baja probabilidad de supervivencia los niños eran vistos como neutrales, comparables con el ganado, bienes que representaban fecundidad familiar.
5. Los niños eran considerados como seres indiferentes ante la sexualidad. No existía el sentimiento de inocencia infantil.

En los espacios que ocupan los niños en las estampas que representaban a la vida social de la época (fiestas populares, tabernas, talleres y templos, etc.), así como en otros medios de reproducción visual, se observa una atención creciente a utilizar proporciones realistas del cuerpo infantil, ese mismo que hasta entonces fue retratado sin mayor atención a la dimensión corporal en proporciones similares a las del cuerpo adulto, aunque siempre en posturas y actitudes pueriles (jugando, sentados en el piso, abrazados a sus madres). Tanto la postura como la vestimenta de las representaciones premodernas de la infancia era la adultos pequeños o chiquitos que no se diferenciaban mucho del resto de los integrantes de un cuadro, salvo por su dimensión corporal. Ariès muestra cómo en el siglo XVIII, surge la moda de realizar retratos de la familia (que continuará con la popularización de la fotografía en el siglo siguiente), e incluso retratos de niños fallecidos.

En el tránsito del modelo de familia extendida característico del medioevo y la consolidación de la familia nuclear burguesa, se consolidó el espacio social designado para las personas que son niñas, que dio lugar a la normalización de la supervivencia. Fue entonces que el fallecimiento de niños y niñas comenzó a producir un efecto emocional suficiente, como para que la muerte de una persona fuese considerada motivo de duelo sin importar la edad.

La publicación del trabajo de Ariès a mediados del siglo XX fue germinal para el campo de los estudios sobre la niñez. A partir de su publicación, los estudios sociológicos de la niñez se abren a una forma de estructuralismo cultural donde se coincide de manera más o menos general en el principio de construcción social de la infancia en tanto que cultural e históricamente determinadas.

Además, la historiografía sobre la familia y la vida cotidiana de finales del siglo XX se suma a las claves que permitieron al estructuralismo aportar algunas de las conceptualizaciones más refinadas sobre la infancia, que coinciden con Ariès en que fue a partir de la modernidad que niños y niñas dejan de considerarse “adultos pequeños” para dar paso al paradigma desde el cual las ciencias sociales abordan el problema de la infancia contemporánea.

Infancia y familia, son comprendidas desde este marco epistémico como el resultado de la interacción entre estructuraciones políticas, normativas y culturales que se van conformando en cuerpos de conocimiento menos descriptivos que prospectivos, dirigidos a la mitigación de los efectos de un ambiente co-modificado por la civilización humana y sus efectos sobre el continuo de la reproducción social.

A pesar de las críticas a la mirada eurocentrista del historiador francés, nadie puede negar que su investigación ha sido emblemática para el campo de las ciencias sociales y humanas contemporáneas. En nuestro país, Alejandro Barriga (2012) ha recuperado algunas representaciones sociales de la infancia mexicana. Como quiera que sea, las concepciones generales de la niñez occidental descansan en lo que Gareth Matthews (2010) denomina “infancia aristotélica”, es decir, la consideración moderna de niñas y niños como sujetos incompletos, o entidades en potencia. En este proceso se ha operado la transformación de un régimen de subjetividad: de la infancia premoderna a la infancia como designación de espacio social en la que no intervienen las representaciones que hacen los niños de sí mismos y de su sociedad, ni se considera su voz. Esto habla de un proceso de sujeción de una sola vía: la infancia es un espacio social circunscrito al “mundo de los adultos”. Al delimitar y designar

al niño como incapacitado para hacer escuchar su voz,⁶ nos enfrentamos a un corpus categorial que le segrega para evitar la contaminación de las personas “recién llegadas” a las prácticas y acciones del mundo moderno, al mismo tiempo que se les prepara para que se adecuen al medio por la acción aleccionadora y disciplinaria del entrenamiento y la educación que les sujetan hasta la plenitud de la adultez y la ciudadanía. Así aparece la apelación del niño como sujeto incompleto. Un sujeto nunca apropiado, siempre inapropiable, un ser virtual, una estación de paso “siempre ahí, siempre igualmente neutralizada al instante” (Bergson, 2006 [1896], pág. 54) como una etapa de paso hacia reproducción social normalizada de la adultez.

Para Bergson, lo virtual es el espacio que queda entre la representación y el objeto, un plano desconectado de la representación a partir de los sistemas sensorial-motriz. Es un lugar que podríamos llamar de “imaginario social” (a veces un imaginario reprimido) en el cual la infancia virtual puede ser comprendida como potencialidad, esto es, desarticulada de las vías de la acción.

Un sujeto sin agencia. El niño es “el virtual del virtual” (Faulkner, 2013) un espacio de construcción social donde el sujeto (que aún no está del todo en el mundo) requiere de la reproducción para la recuperación de la memoria, de la infancia recreada como idealización.

Es a esta determinación o régimen de sujeción a la que denomino infancia. En castellano, la palabra infancia se emplea generalmente para hacer referencia a las personas cuando son niñas desde que nacen y hasta antes del proceso normal de adquisición del lenguaje. Etimológicamente, el infante es aquel que aún no tiene la palabra (combinación del romance *in*: negación y *fari*: hablar. (Buisson y Durkheim 1988 [1911]; RAE 1992; Portillo, 2008).

La socióloga Lourdes Gaitán Muñoz (2006) define la infancia como condición social delimitada por su construcción, caracterizada por relaciones de poder generalmente unidireccionales. Considera, que

⁶ El verbo latino *fari* hace más referencia a un discurso inteligible verbal o no, que tiene recepción al ser escuchada, mientras expresiones como *loquo* caen más en términos de una expresión propiamente oral.

“las niñas y los niños” (que denomino “personas que/cuando son niñas”) se refiere al grupo de personas, o sujetos sociales, que se desenvuelven dentro de ese espacio social. En este trabajo, por tanto, me refiero a la infancia como un espacio socialmente construido cuando estas apelaciones son realizadas por adultos, por quienes ya no son niños, para adherirme conceptualmente a la definición de niñez de la autora en términos de “espacio social que conformado por las niñas y los niños *en y a partir* de su actividad y participación” (Gaitán, 2006, pág. 24).

Más adelante exploraré las otras adscripciones, por ahora me interesa recalcar la perspectiva que considera a la infancia como resultado de una disposición de poder asimétrica, asignada a quienes emergen al mundo desde su nacimiento hasta que trascienden límites determinados por quienes ocupan el *otro* espacio social: el mundo los adultos.

Al apelar a las personas como infancia se consigue un efecto indirecto en las vidas de las personas adultas que se expresa en la posibilidad de proyectar la manera que los adultos se instituyen en sujetos propiamente dichos.

Debido a este efecto, a las personas instituidas en infancia, se les adscribe a las derivaciones de las proyecciones representativas. Por un lado, tenemos la distinción orgánica —en estatura, peso, tamaño de sus órganos—, como relativa—cognitiva, lingüística, afectiva y motora— que ofrece una “diferencia” (Derridá, 1978[1967]) que les posiciona como nichos simbólicos de descripción negativa del “hombre” en el sentido análogo al resto de los polos diferenciales del patriarcado occidental. Civilización, mujeres, indígenas, locos, animales y, también, sus dioses son otros nichos de este diferencial. El niño se encuentra ahí en un umbral que permite describir *lo adulto* solo al diferenciarle de su forma inmadura y muda: el infante.

El hombre no *se llama* el hombre sino dibujando límites que excluyen a su otro del juego de la suplementariedad: la pureza de la naturaleza, de la animalidad, de la primitividad, de la infancia, de la locura, de la divinidad. La aproximación a esos límites es a la vez temida como una amenaza, de muerte y deseada como acceso a la vida sin diferencia (*Ibid.* p.308).

En cada figura liminal, encontramos otros umbrales. En su relación con la infancia y esas otras formas de delimitación, la humanidad construye la apertura para su propio crecimiento y ulterior desarrollo. Estas diferencias son “la otra” que no puede ser aprehendida finalmente. Su alteridad radical demanda en respuesta o un acto de violencia o, quizá, un espacio propicio para el dialogar —en el caso que nos ocupa— con su niñez.

Volveremos a la distinción infancia-niñez más adelante. Antes, me interesa exponer la forma en que la infancia conforma no solo el mundo de las personas cuando son niñas, sino que define el mundo de aquellos que tienen una voz legítima y cómo esa “minorización” de la infancia, su acallamiento, cumple la doble función de legitimar al adulto y apartar a la cohorte infantil del espacio de la participación con el argumento de su vulnerabilidad.

Con la instauración de la infancia como diferencial, comenzó simultáneamente el malestar cultural que se edifica sobre la crisis de su inocencia. Las representaciones idealizadas de la inocencia infantil que comenzaron a partir del cambio en el sentimiento sobre la infancia como una forma diferente a la experiencia adulta, terminaron por sedimentarse en un posicionamiento ambiguo de la autoridad moral donde la perspectiva infantil es mantenida a la vez, bajo una posición instructiva que ofrece atisbos hacia algo que inaccesible, se torna en ángel secular (Faulkner, 2011), materializado a través de un nuevo sentimiento que adscribe al niño a un halo de veracidad relativa, su inocencia da a la persona que es niña la capacidad de generar mensajes como si tuviera acceso a una lengua prelapsaria. La voz previa al pecado, la capacidad del niño-que-dice-siempre-la-verdad.

La mirada sobre la infancia es ambivalente toda vez que se refiere a un estado que no por ser inferior puede considerarse irracional. Estas consideraciones son materiales recuperados por Carl Jung (2002[1940]) quien las organiza para caracterizar el arquetipo del *puer aternus*: el niño primordial que es motivo recurrente en mitos, escrituras, sueños y la narrativa. El niño eternizado en el factor de su nacimiento, como unión paradójica entre lo más alto y lo más bajo, como estado que encierra a la infancia, en su ininteligibilidad, en el acceso a una forma pura en el decir.

La fuerza de estas representaciones es tal, que el nivel de importancia otorgado a la valoración de inocencia infantil, tendrá repercusiones sociales y políticas relacionadas con el cuidado de las personas que son niñas y su condición de sujetos con derechos.

En general, este espacio idealizado para la infancia genera representaciones idiosincráticas. Sus características están determinadas por estructuras socio-epistémicas y saberes contingentes, que en occidente se encuentran íntimamente vinculados con la permanencia del ideal ilustrado que se incorporaron a la figura que llamaremos “el niño” (en masculino), que alcanza la representación más acabada en la producción de los mecanismos que permitieron la producción del sujeto epistémico, esto es, del sujeto pedagógico-epistemológico que inauguró las ciencias de la cultura y el ideal de desarrollo.

Como producto de esta forma de sujeción, los niños y las niñas han sido históricamente excluidos de la sociedad, subordinados a meros objetos de intervención del mundo de los adultos para garantizar la reproducción de sus condiciones sociales. Mucho de esta forma de apelación de los niños como inocentes-inferiores aún permanece en nuestras sociedades: normativamente, la categoría de ciudadanía, es la conceptualización que franquea el paso de la infancia a la adultez como mecanismo de participación en los mecanismos de deliberación política. En la mayoría de las democracias contemporáneas el único factor de ciudadanía es haber cruzado este umbral cronológico.

La idea de que una persona de 17 años es incapaz de conformar conceptos y palabras para dar forma a un discurso político válido que les permita participar en las democracias deliberativas, es uno de los mecanismos de control social más efectivos aún después de la promulgación de los derechos de “el niño”. Todavía hoy, estamos frente a una forma de subjetividad que trata a los niños como los sujetos incompletos, imperativamente necesitados de intervención hasta formales para que se integren a la sociedad.

La infancia se asocia, por tanto, al conjunto de representaciones que insisten en que debe mantenerse una mediación regulada y contenida dentro de determinados criterios (generados por criterios socio-morales del colectivo adulto). Si estas representaciones tienen efectividad desde un registro histórico y ahora conviven con otras relaciones de sujeción y reproducción social, no quiere decir que subsista una institución de infancia continua.

Cada campo de apelación social permite identificar regímenes normativos que buscan mantener ese diferencial particular. Faulkner (2015) argumenta que, al sustraer a los niños del circuito de producción, las comunidades occidentales muestran una valoración de la infancia y no de los niños que la instituyen. Esa capacidad de reproducir individuaciones sustraídas de toda forma de producción, inútiles para todo sentido práctico, tiene un valor fundamental para legitimar el papel de la sociedad moderna. La inocencia infantil es reproducida en formas que evolucionan en lo que ella llama “representaciones por medio del olvido”, representaciones por medio de la ignorancia. Siguiendo a Henri Bergson en la insistencia de que esa infancia produce un “sujeto virtual” que relativiza toda relación de las personas que son niñas con la sociedad. Estas son las condiciones por medio de las cuales la vulnerabilidad de la niñez es exacerbada, segregada por la ansiedad de protegerla de formas viables de agencia y separándola de aquello que, las personas que son niñas pueden hacer.

La vida en sociedad es así, representada a partir de su conformación como un lugar perjudicial para esas sujeciones liminales, para esas diferencias que son infancia. Las formas de cultura adulta son consideradas contaminantes de la relación de la infancia con la inocencia de tal suerte que términos históricos y sociales, se insistirá en verla sometida al peligro del rapto. La infancia siempre bajo la amenaza de la corrupción precoz cuya realidad es culpable de producir seres abyectos, engendros incorregibles que deberán —a partir de esta corrupción y en adelante— ser sujetos de intervención continua y segregados sociales para el resto de sus vidas.

2.3.2 “El niño” como apelación

En esta investigación, el abordaje de “el niño” no es diferente del significado de infancia. En términos de los mecanismos de sujeción, estamos frente a una construcción elaborada sobre las mismas representaciones unidireccionales de la relación niño-adulto. Se diferencia por la singularización y la masculinización del concepto, lo que evidencia procesos de reproducción del sujeto que surgen con la consolidación de disciplinas que hacen de la niñez su objeto de estudio (medicina y pedagogía, principalmente) y que empatan efectivamente con el dominio del paradigma del desarrollo. Quizá la aparición efectiva del niño ocurrió con la publicación del *Emilio* Rousseau, pero alcanza su consolidación efectiva con la epistemología genética de Jean Piaget a partir de la segunda década del siglo XX.

La diferencia con la noción de infancia, radica en que “el niño” es un sujeto que debe ser interpretado, clasificado, medicalizado e intervenido en su proceso de desarrollo y adquisición de conocimiento para alcanzar el ideal de modernidad.

La razón de ser de “el niño”, tiene un origen similar a la infancia en tanto que entidad simbólica al servicio de su contraparte “el hombre”. Es una producción que, a la manera de un codificador, funciona como texto de prueba o ícono representativo de las oposiciones fundamentales de la naturaleza de lo que es ser un hombre. Cuestiones particulares sobre “el niño”, exacerban formas de designación universal hacia todas las personas que son niñas y que le diferencian de lo infantil, en particular al representar a este sujeto como una individuación.

El estudio detenido de la niñez como etapa de la vida humana se refiere a un proceso relativamente común a todos los individuos para el desenvolvimiento de capacidades particulares para la especie humana. La comprensión de los sistemas humanos como entidades sujetas a procesos ontogénicos, comenzará a ser cuestionada en el siglo XX, cuando desde las ciencias sociales y humanas comenzaron a interrogarse sobre los procesos que intervienen para alcanzar a cruzar el umbral que

separa a adultos y niños en tal o cual dimensión de la vida humana y, si este proceso de desarrollo descansa en un proceso enteramente orgánico de un impulso individual que forma parte del proceso de reproducción social.

Interrogantes como ¿cuál es la manera en que las formas de nuestra tecnología cultural y de comunicación modifican la cultura tecnológica y de comunicación de la siguiente generación? ¿Qué significan para nuestra sexualidad las formas polimorfas de erotismo pregenital que exhiben las personas cuando son niñas? Si los niños nacen “niños” y las niñas nacen “niñas”, etcétera. Estas y otras preguntas, provocan en los adultos la necesidad de contestar de manera inmediata una respuesta cargada de juicio visceral y notablemente proyectiva e involuntaria.

También, constituyen fructíferas líneas de investigación en torno a las cuales se organizan e inauguran prácticas epistémicas consolidadas (psicología, pedagogía, antropología). Pero que aún cuentan con sistemas de evidencia insuficiente como para organizar conocimientos con capacidad de prognosis concluyente o, para realizar una prescripción efectiva que de todos modos parece necesaria ante el hecho de que una y otra vez hagamos distintas versiones de esas preguntas. Incluso, cuando reflexiones con relación a si los niños y las niñas que crecen en culturas distintas a las occidentales tienen una niñez diferente, provocan la afirmación de que la condición “el niño” es universal.

Con la finalidad de establecer con mayor profundidad las diferencias entre “el niño” e infancia acudiré al análisis biohistórico elaborado por Michel Foucault quien analiza el lugar de la medicalización en la designación de los procesos de diferenciación humana. Muchas de sus tesis fundamentales parten de un trabajo en torno a la historia que dio lugar a las disciplinas del espíritu, la de la existencia, de la conducta, el comportamiento y el cuerpo que a partir del siglo XVIII se incorporaron a una red de medicalización cada vez más densa y amplia. Un entramado discursivo “que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina” (Foucault 2001 [1977], p.4).

Este proceso coincide con lo que el propio Foucault considera la “estatalización de la medicina” que se subordina a un fenómeno más amplio de la absorción progresiva de las actividades científicas a la lógica del estado secular. Esta medicina de Estado traslada el conocimiento médico-científico a un orden jurídico-normativo y a la lógica y funcionamiento estatal. Los procesos de secularización, burocratización y eventual estatalización de los servicios de salud establecen de manera progresiva lo normal y el moderno concepto de salud, basado en lo que el estado necesita de sus sujetos-ciudadanos.

La medicina social del siglo XIX es ejemplar de esta forma de salud-política, donde lo a-normal, se posiciona como malestar a la vez jurídico y biológico. El conocimiento se organiza en torno a la caracterización de la anomalía y su diagnóstico, así como en el desarrollo y aplicación de tecnologías para garantizar la intervención capaz de garantizar la normalidad del sujeto. Los cuerpos dóciles son normados y sometidos a los sistemas de salud, en especial, los cuerpos de las personas cuando son niñas. Mientras el interés que motiva la arqueología de esa anomalía es más amplio, los criterios, divididos en tres instancias —el monstruo, el incorregible y el onanista (ver cuadro 5.1 en la siguiente página)—, resultan suficientes para identificar la forma en que “el niño” pasa de ser un ser divino o inocente, a ocupar una posición enajenada que amenaza el plano de lo normal.

Así, la biopolítica de lo niño se constituye como metáfora intermedia de sujeción-intervención por excelencia. Refleja la obsesión por la singularización de la existencia humana patente en textos como el *Emilio* y logra su mayor nivel de proposición normativa con el sujeto epistémico.

Antes de pasar al sujeto normativo y sus repercusiones político-educativas quisiera presentar el proceso más directo de las significaciones históricas efectivas que implicó la subordinación de las vidas de los niños a la medicalización en las sociedades de los siglos XIX y XX.

Cuadro 1.5 Apelaciones de anomalía que caracterizan a “el niño”		
Apelación	En <i>Los anormales</i> .	“El niño” como anomalía.

El monstruo	Violación de las normas de la existencia (jurídica-biológica). Ininteligibilidad tautológica (nótese el paralelismo con la infancia): Su explicación solo remite a sí mismo (p.61). Combina lo imposible y lo prohibido. Mezcla de dos especies. (p.68). Desafío a la distinción especies/género (p.67).	Monstruosidad diáfana (p.65). Un “engendro” que ha secuestrado <i>nuestro</i> futuro, en “una lucha por escapar del presente” Indefinido en su género o especie, pero, sobre todo, por su temporalidad pospuesta, su destino incierto. En su incapacidad de normarse a sí mismo, dominado por su ser incongruente, las sociedad regula la totalidad de su comportamiento desde una excepción a la Ley y su naturaleza humanas.
El incorregible	Es regular en su irregularidad (p.63). En el “límite de indecibilidad” (p.64): La sociedad es incapaz de evidenciar que se es verdaderamente incorregible. Exige la intervención. Vinculado a las técnicas pedagógicas. (p.67).	Incorregibilidad rectificable (p.65). Separación de toda injerencia de los menores en las decisiones de la sociedad. Niñez como un <i>virtual</i> (Bergson, <i>Materia y memoria</i>). La figura impone la necesidad intervenir social del infante, por medio de estructuras institucionales de regulación pedagógico-educativas.
El onanista	<i>Quasi</i>-universalidad: Radica en él “un secreto que es compartido por todos, pero nadie comunica a ningún otro”. (p. 65). La regulación de la sexualidad (p.67)	La etiología general y universal de las peores singularidades (p.65). Los adultos han hecho desaparecer la infancia infantilizándola, es decir reproduciendo su dependencia. La atracción natural hacia el infante lo coloca como un seductor inocente que debe ser contenido y regulado en hábito que lo neutralice como una amenaza.
Creación propia (a partir de Foucault, 2002).		

2.3.3 Apelaciones en tránsito, de “el niño” a la niñez

Como sostuvo Foucault, para esta reconstrucción hay que considerar que la historia sobre la investigación centrada en “el niño” en tanto que sujeto de estudio, tiene apenas dos siglos de registro en los regímenes epistémicos, y los paradigmas que instauran tratamientos metaestables en cuanto al tratamiento del niño en las prácticas de investigación-intervención, resultadas del robustecimiento de las disciplinas dirigidas a la medicalización, que dieron lugar a la aparición de mecanismos de control jurídico y político-normativo (protocolos, instrumentos, instituciones etc., que se posicionan a partir de la reflexión histórica o efectiva de la actividad investigación con personas que son niñas) que informan —o pretenden, al menos, lograr informar— el estado del arte de las prácticas de investigación que se efectúa en torno a los individuos etariamente diferenciados. Los registros relativamente recientes de Christensen y James, (2008), Kodish (2005), José Kipper y Godim (1999)

han trazado tres paradigmas a partir de la regulación biomédica que van del sacrificio a la orfandad terapéutica y culminan con la protocolización de la investigación con niños.

El martirio -1947

La etapa anterior 1947 es identificada como “el martirio”. Se trata de una larga etapa que los niños eran participantes en la investigación sin necesariamente ser beneficiarios directos de sus resultados. Médicos e investigadores, usaban muchas veces a sus propios hijos, a hijos de sus empleados, de esclavos o niños acogidos en instituciones, como objetos de la investigación, meros “conejos de india” (Kipper, 2016; p. 38) con los cuales experimentaban, por ejemplo, para conocer los procesos de inmunización de enfermedades infecciosas, con el argumento de que los niños eran “más convenientes” por no haber tenido contacto con las enfermedades investigadas:

Existen muchos registros sobre el uso de niños en diferentes estudios, con y sin beneficio directo a los participantes. En 1796, Edward Jenner desarrolló la vacuna contra la viruela y la utilizó en un niño de 8 años, James Phipps, y posteriormente en su propio hijo. En 1885, Louis Pasteur probó su vacuna antirrábica en un niño llamado Joseph Meister. Carl Janson, de Suecia, informó, en 1891, que sus investigaciones sobre viruela estaban realizándose en 14 niños huérfanos, a pesar de que lo ideal era hacerlo en becerros. Se prefirió esto porque, según él, los becerros eran “muy caros” Tales declaraciones causaron una gran indignación en varios países, lo cual llevó a discusiones sobre la pertinencia de las investigaciones. Sin embargo, en 1896, Albert Neisser anunció públicamente que había inmunizado a tres niñas y a cinco prostitutas con plasma sanguíneo de pacientes con sífilis (*Ibíd.* p. 39).

Durante este periodo existen datos que evidencian la instrumentalización de las vidas de seres humanos. Fue hasta la realización de los juicios de Núremberg en 1947 (ver Tau *et al.*, 2014), que sancionaron el uso de niños prisioneros en los campos de concentración de la Alemania nazi, que se planteó la adopción formal de normas éticas que proscribieron la investigación directa en personas menores de edad.

En este mismo proceso, se consolidaron ciencias sociales aplicadas a la reproducción social, mediante la institucionalización de la pedagogía como práctica explícita de sujeción epistémica. El sujeto

epistémico supone una estructura de la que se deriva el desarrollo infantil y consecuentemente la posibilidad de llevar a cabo aprendizajes formales y no formales (Navarrete 2009). Para Jean Piaget el niño es una demostración-modelo de la progresión estructuralista de la ontogénesis de la racionalidad.

El niño de Piaget es una representación generada a partir de organismos enfrascados en los procesos adaptativos de la evolución. Las “capacidades nativas de el niño” están contenidas en una premisa de las jerarquías del desarrollo (Toumlin, 1977) implícitas en un sujeto ya-adaptado para construir una y solo una realidad reinventando los conceptos de causalidad y conservación en todas las situaciones en recapitulación de una experiencia cultural de la especie.

Al aplicar las teorías de desarrollo a una teoría del conocimiento, aparece de inmediato la posibilidad de que un modelo de etapas como el de la epistemología genética despliegue la capacidad para esgrimir un discurso que pretende legitimar prácticas educativas normalizadas de estado basadas en un modelo efectivo de producción social. En conjunción con este sujeto jurídico-biológico el desarrollo aparece como un movimiento que busca reconocer el interés del niño como sujeto de representación social.

Orfandad terapéutica (1947-1964)

Durante de los campos de concentración del nazismo, prisioneros raciales, políticos y militares fueron puestos a disposición de los médicos para todo tipo de experimentos (González-López, 2011). Cuando se realizaron los juicios de Núremberg, varios médicos fueron acusados de criminales de guerra. Como resultado de estos juicios, surgió el documento conocido como Código de Núremberg donde se establecieron los principios éticos para la realización de investigaciones en seres humanos. En el artículo primero se establece que “El consentimiento voluntario del ser humano es absolutamente esencial. Eso significa que las personas que serán sometidas al experimento deben ser legalmente capaces de dar consentimiento” (ver en Farralli, 2016, p. 401)

A partir de entonces, inicia un breve periodo denominado “orfandad terapéutica” (Shirkey 1968; Gabaldón 2012), que se refiere, en general, a la exclusión de los niños y adolescentes de participar en la investigación debido a su incapacidad legal de consentir. La principal consecuencia este período fue la aplicación ineficiente de principios terapéuticos en jóvenes porque no se disponía de información precisa sobre los efectos directos de las intervenciones terapéuticas.

La protección especial de un grupo constituido por niños y adolescentes aparece entonces como respuesta para evitar los abusos ocurridos en el pasado. Sin embargo (mientras estos abusos se siguen dando), esa proscripción generó una orfandad terapéutica, entendida como omisión en el ordenamiento de prácticas que, de no tener lugar, generaron agravios particulares a una población considerada vulnerable por su estatus sociocognitivo de inferioridad.

Una población que, en dicha condición especial, es tratada, muchas veces de forma peligrosa o ineficaz, con procedimientos basados en datos obtenidos para poblaciones bioculturalmente distintas de los adultos. Excluida de la investigación que permitiría un tratamiento óptimo, “el niño” en tanto que sujeto colectivo, retornó al estatuto de adultos en miniatura.

Ante este desafío, las instituciones comenzaron a elaborar marcos de regulación institucional aceptables, que permitieran establecer un contrapeso a los intereses que entran en conflicto con la necesidad de generar conocimiento sobre esta población vulnerable, procurando mejorarlos en los procesos de investigación que se minimizaran el daño o consecuencias negativas inherentes al sometimiento de protocolos de intervención e investigación.

En esto contexto, surgió la propuesta de un sistema normativo cada vez más robusto, apoyado por evidencia empírica, y encaminado a ofrecer protección especial a la integridad de los individuos en condiciones de vulnerabilidad etaria durante los procesos producción de conocimiento.

Consentimiento informado y salvaguardas (1964-)

A partir de los juicios de Núremberg surgió la noción del derecho y autonomía que impulsó el establecimiento de las directrices que configuran el principio del interés superior del menor o del niño. El apego a los códigos de protección de las personas que son niñas es un proceso diferencial, geo culturalmente contingente. Con estos criterios normativos se dio paso al reconocimiento del valor de la niñez como espacio político de reproducción social y de las relaciones niño-sociedad (incluida la relación niño-investigación) que inauguran un nuevo nivel de constitución jurídico-institucional vinculado al derecho internacional.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se logró la declaratoria de los derechos del niño y la publicación de los protocolos de Helsinki en materia de investigación con grupos vulnerables, documentos en los que se admitió la necesidad de trabajar en la producción de instrumentos institucionales que se avocaron a definir pautas de acción en distintos sectores sociales para dar respuesta tanto a la vulnerabilidad histórica de los grupos sensibles, como a la necesidad de llevar a cabo investigación que permita caracterizar las condiciones estructurales que subyacen a la reproducción social de esa vulnerabilidad.

A partir de entonces es posible identificar continuo de producción normativa y establecimiento de protocolos encaminados a mejorar las condiciones en que las prácticas de investigación deben realizarse para proteger la integridad de “el niño” como sujeto jurídico especial.

En México, la legislación en materia de salud ha sido fundamental por varias razones. La primera es que, hasta la fecha, es la única conformación institucional que ha generado un marco normativo en torno a las mejores prácticas de investigación para respetar los derechos de las personas cuando son niñas. Esta normatividad, permite pautar tanto las prácticas de apelación y los mecanismos de sujeción, como la misma la producción del discurso del conocimiento, toda vez que la publicación de resultados de investigación se realiza al interior de un marco que de manera progresiva se identifica

con el “principio de interés superior del niño” Establecido en la “convención sobre los derechos del niño” en 1989 (Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia,1999; Buñol, 1998).

Luego de la convención de Helsinki y a partir de su publicación en la gaceta de la Organización Mundial de Salud (OMS,1964), los protocolos de Helsinki sometieron a directrices perfectibles la posibilidad de incorporar a las personas en proyectos de investigación en salud aun cuando estas son niñas. Para estos fines, se establecieron salvaguardas que condicionan la realización de investigación como la figura del consentimiento informado, que consiste en el asentimiento —cuando se trata de un niño— de los responsables legales del participante a sabiendas de todos los procedimientos que se van a seguir en la investigación, contemplando la capacidad para renunciar a toda participación en cualquier momento y a pesar de haber asentido a formar parte de la práctica. Los protocolos contemplan diversos mecanismos, como la protección de datos personales que pudiesen identificar a los menores participantes, la. Estos lineamientos se fortalecieron a partir de la declaratoria de 1989. Que instruyó la formación del Comité de los Derechos del Niño (CRC 1989) como órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño por los Estados partes. Con estas estrategias derivadas del derecho internacional de las posguerras se inaugura un marco para estrategias de investigación cuyos mecanismos de intervención planteen estrategias de participación con las personas que son niñas a través de sus culturas de comunicación.

La medicalización social generó mecanismos de protección de la integridad de las personas durante los procesos de investigación con grupos vulnerables mediante la figura del consentimiento informado, un mecanismo que ha permitido que las prácticas clínicas y de investigación no se realicen sin antes ofrecer información suficiente sobre los procedimientos y sus consecuencias dirigido a las personas en general y de manera especial, tanto a los niños, como a sus responsables legales (Wirezba, 2008, p 216; SSA, 2010, p. 40).

La historia institucional de la relación niñez-investigación en México, surge como compromiso estatal a partir de que nuestro país firma y se adhiere a los tratados internacionales de protección de los

derechos de los niños, lo que ocurrió a partir de 1980. Así, el artículo 4° Constitucional consagró el derecho “del menor” a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral; se estableció el deber correlativo de los ascendientes, tutores y custodios de preservar estos derechos y del Estado, de proveer lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos. Asimismo, se estableció que al Estado corresponde otorgar facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.

Como ya mencioné, en nuestro país la Ley General de Salud promulgada en 1983, es la única que reglamenta la investigación con niños. Esta ley, es el instrumento normativo que garantiza la protección de la salud, la organización de la provisión de los servicios estatales y la regulación de los privados, así como los temas prioritarios de salubridad en el país. En 1987, se aprobó el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (SSA, 1986), el que se establecen y regulan los lineamientos básicos que deben regir las prácticas de investigación en instituciones públicas o privadas. Los lineamientos que rigen la participación de “menores” en protocolos de investigación.

En el reglamento, se incluye un capítulo dirigido a la investigación con/sobre “menores” pues fue promulgada previo a la reforma constitucional que otorgó la categoría de “niño” a los mexicanos menores de 18 años. Se establecen como obligatorias la protección de la privacidad y el consentimiento informado de los responsables legales de “el menor” como condiciones ineludibles en la conducción de investigación que requiera de su participación como sujetos de experimentación clínica.

Sin embargo, considero que al no contemplar el consentimiento informado de los menores además del de sus tutores, el reglamento incurre en la omisión de la posibilidad de que las personas que son niñas se nieguen o acepten participar en la intervención. Esta es una cuestión clave todavía pendiente tanto en la legislación nacional, como internacional.

Como decíamos, el reglamento proscribe toda investigación que pudiera dañar la integridad del niño. En el artículo 17 clasifica los tipos de investigación de acuerdo con los riesgos que pueden representar para los participantes:

Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquéllos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: cuestionarios, entrevistas, revisión de expedientes clínicos y otros, en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

Investigación con riesgo mínimo: Estudios prospectivos que emplean el riesgo de datos a través de procedimientos comunes en exámenes físicos o psicológicos de diagnósticos o tratamiento rutinarios, entre los que se consideran: pesar al sujeto, pruebas de agudeza auditiva; electrocardiograma, termografía, colección de excretas y secreciones externas, obtención de placenta durante el parto, colección de líquido amniótico al romperse las membranas, obtención de saliva, dientes deciduales y dientes permanentes extraídos por indicación terapéutica, placa dental y cálculos removidos por procedimiento profilácticos no invasores, corte de pelo y uñas sin causar desfiguración, extracción de sangre por punción venosa en adultos en buen estado de salud, con frecuencia máxima de dos veces a la semana y volumen máximo de 450 ml., en dos meses, excepto durante el embarazo, ejercicio moderado en voluntarios sanos, pruebas psicológicas a individuos o grupos en los que no se manipulará la conducta del sujeto, investigación con medicamentos de uso común, amplio margen terapéutico, autorizados para su venta, empleando las indicaciones, dosis y vías de administración establecidas y que no sean los medicamentos de investigación que se definen en el artículo 65 del reglamento, entre otros.

Investigación con riesgo mayor que el mínimo: Son aquéllas en que las probabilidades de afectar al sujeto son significativas, entre las que se consideran: estudios radiológicos y con microondas, ensayos con los medicamentos y modalidades que se definen en el artículo 65 del RMIS, ensayos con nuevos dispositivos, estudios que incluyan procedimientos quirúrgicos, extracción de sangre 2% del volumen circulante en neonatos, amniocentesis y otras técnicas invasoras o procedimientos mayores, los que empleen métodos aleatorios de asignación a esquemas terapéuticos y los que tengan control con placebos, entre otros. (SSA, 1987 art. 17).

Son admisibles investigaciones clasificadas como de riesgo, cuando existe la probabilidad de beneficio directo para el menor o el incapaz. de acuerdo con el artículo 38, en las siguientes situaciones:

El riesgo se justifique por la importancia del beneficio que recibirá el menor o el incapaz, y
El beneficio sea igual o mayor a otras alternativas ya establecidas para su diagnóstico y tratamiento (*Ibíd.* art. 39).

El único instrumento legal que en México reglamenta la investigación con niños, la proscribire ésta cuando representa riesgos para la salud de los menores. Las investigaciones clasificadas como riesgo y sin beneficio directo al menor serán admisibles, de acuerdo con las consideraciones del artículo 39 que establece lineamientos de supervisión estricta durante todo el procedimiento.

También, se establece que, para llevar a cabo toda investigación en niños, se debe garantizar que se hayan hecho estudios semejantes en personas mayores de edad y en animales inmaduros, excepto cuando se trate de investigar condiciones que son propias de la etapa neonatal o padecimientos específicos de ciertas edades (*Ibíd.* art. 35).

En cuanto al consentimiento informado, la realización de investigaciones en menores o incapaces, debe obtenerse un escrito de consentimiento informado de quienes ejerzan la representación legal del menor. Cuando dos personas ejerzan la patria potestad de un menor, sólo será admisible el consentimiento de una de ellas si existe imposibilidad fehaciente o manifiesta de la otra para proporcionarlo o en caso de riesgo inminente para la salud o la vida del menor o incapaz (*Ibíd.* art. 36).

En cuanto al asentimiento, la medida de control que indica que los niños asientan verbalmente a participar en la investigación, el reglamento no considera una figura como tal. Simplemente se reconoce que el menor o el incapaz pueden dar su "aceptación" para someterse a un proceso de

investigación, cuando la capacidad mental y estado psicológico lo permitan y sólo después de explicarle lo que se pretende hacer (*Ibíd.* Art 37).

Mientras otros países han avanzado en producir mecanismos normativos que establecen la obligatoriedad del asentimiento para participar en la investigación cuando las personas son niñas, mismo que debe acompañarse, además, del consentimiento por escrito de sus padres o tutores, aún se encuentra pendiente en México (Kipper y Goldim, 1999).

La orfandad terapéutica de un mecanismo de asentimiento es un atraso. Que reitera la designación memorizada de niñas y niños en el país. A cambio, en el capítulo 3 de esta tesis vamos a mostrar la forma en que se abre una serie de mecanismos normativos para favorecer la participación de la niñez en los temas que le competen o son de su interés.

Es importante problematizar ahí la cuestión de la participación en la investigación como una forma de aportar contribuciones que puedan designarse como participación auténtica.

2.3 Niñez como apelación de posderechos

El niño es un común denominador. Al sujeto de conocimiento y al sujeto epistémico —que describimos de forma más amplia en el capítulo anterior— les sigue de forma casi simultánea un sujeto pedagógico. Esto es, un sujeto que es —como planteamos en el preámbulo de éste capítulo— instrumental al control de la reproducción social y también a la producción de conocimiento conducida por una institución ideológica (Althusser, 2003) que termina por concebir en su intento de una educación normalizada. Esta condición de sujeto fragmentado (De Alba Ceballos, 2012), como efecto de la singularización de la vida de las personas cuando son jóvenes que las reduce a su proceso de desarrollo, como si realmente fuese posible recapitular a la sociedad a través de las etapas o capas etarias que definen el crecimiento de cada individuo.

La condición crítica de la relación de sujeción adulto-niñez tiene lugar, justo en la atmósfera degradada de la piscicultura, reproducida por los espacios de intervención en la reproducción social de la modernidad tardía, inmersa en la estructuración de una sujeción ideológica contenida en las abigarradas valoraciones de las sociedades globalizadas, donde las entidades subjetivadas de las sociedades provenientes de la crisis de sustentabilidad producen y reproducen de manera incesante la brecha de desigualdad sujeta a una compleja situación que se balancea en el filo entre aquello que son y aquello en lo que se pueden convertir, quien se es y en quien podemos transformarnos. Lo que la niñez puede transformar del mundo y el mundo que es posible construir como resultado de esa niñez.

Así, al referirme a la noción de niñez, recojo las expresiones que se identifican con el reconocimiento de una condición donde los mecanismos de apelación se dan con relación a la idea de que las personas cuando son niñas, desempeñan un papel activo en la construcción de sus subjetividades. Esta condición de apelación es identificable en distintos espacios de reclamación y producción de subjetividad de las personas que son niñas y que resultan de distintos procesos reflexivos.

La niñez es defendida no solo como un conjunto o grupos de personas que son niñas, sino como acciones o efectos que son propias de estas colectividades (RAE, 2001; Szulc, 2012; Pavez Soto, 2012).

Por ejemplo, en *Sociología de la Infancia* Lourdes Gaitán (Óp. Cit.) realiza una diferenciación donde la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. Vista así, la infancia es un espacio socialmente construido –sobre este concepto abundaré más adelante–, mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños (Pavez Soto, 2012, 83).

La toma de conciencia sobre la pluralidad social y las relaciones que reproducen las condiciones en que evoluciona la propia pluralidad, forman parte de lo que Foucault (2015 [1975]) denominó como

relación tipo poder-conocimiento, que da lugar a la identificación de espacios “interseccionales” (Crenshaw, 1991) de opresión estructural en la búsqueda de prácticas de resistencia colectiva que urge al reconocimiento de que la efectividad del discurso dominante ante la pluralidad ha conducido a una crisis estructural de la civilización humana (Haraway, 2016).

Como resultado de estos procesos, se decanta la conformación de un espacio de sujeción donde se reconoce la agencia propia de la niñez, y con ella, el papel activo de sus efectos en la reproducción social. A partir de esta conformación, es posible realizar una recuperación crítica de procesos teóricos más amplios, como la reinterpretación radical de las relaciones sujeto-sociedad y la integración de las personas que forman parte de la niñez a la pluralidad social inserta en el discurso del poder político. A través de la lectura estructural de Balibar y Butler que en buena medida recuperan y recrean el pensamiento de Foucault, he realizado el ejercicio de incorporar el giro postcolonial a partir de los trabajos de Mbembe (2001), al mismo tiempo que intento aproximarme a nuevas formas de estudio y caracterización de procesos de estructuración susceptibles de ser estudiados vía el análisis etnográfico de las culturas de comunicación propias de cada forma de pluralidad (Latour, 2017).

Desde esta posición, las personas que son niñas – su niñez y sus culturas de comunicación— deben ser consideradas como sujetas de derechos y protegidas por la aplicación de principios específicos que respondan a su condición, sin menorizarlas⁷. Por ello, considero que las prácticas de conocimiento que intervienen la niñez, deben esforzarse por describir las formas en que operacionalizan su ser y estar en el mundo, desde una nueva perspectiva analítica. De allí que al final de este capítulo, dirija la mirada hacia la epistemología relacional, de los conocimientos situados, entendido como posibilidad denominativa de las personas cuando son niñas en plena posesión de su condición de personas activas versus la pasividad por menoridad, implícita en la noción de infancia.

⁷ Por menorizar entiendo el proceso de hacer menores a las personas o, para decirlo mejor, se refiere a la condición de menor, como antesala o paso previo a la adultez y a la condición plena de persona. Cabe señalar que esta acepción no existe en español y que su significado en portugués es equivalente a minorizar, que en español significa reducir.

Desde mi perspectiva, esta posición potencializa el tránsito de los sujetos incompletos hacia el diálogo participativo con sujetos completos capaces de incidir en las prácticas de producción de conocimiento ejecutadas por comunidades científicas que llevan a cabo programas de investigación insertos en sistemas sociales que, reproducen las condiciones estructurales que mantienen un *continuum* de infancia exento de discusión.

Desde la sociología contemporánea, Prout y James (2015, [1997]), se dieron a la tarea de proponer un nuevo paradigma para la investigación con la niñez más allá del desarrollismo psicológico, compatible con la conceptualización fenomenológica que identifica a la niñez con su actividad efectiva -sin suspensión- de su capacidad de agencia, entendida como individuación, esto es como sujeto que no se deja absorber por los predicados, sobre todo si esos predicados son producto de la heterodesignación-menorizada.⁸

Maurice Merleau-Ponty, identificó al cuerpo como fuente primaria de conocimiento del mundo. Se opuso a la tradición fenomenológica que situaba a la conciencia en el centro de los procesos de conocimiento y sostuvo que, cuerpo y percepción no debían ser destituidos uno por el otro.

Según Merleau-Ponty, las primeras formas de agencia de las personas cuando son niñas, ocurre en la niñez temprana que representa una forma original de vida, esto es, una forma de vivir más cercana a la unidad sujeto-mundo fundada en su teoría de la percepción. Para el autor de la *Fenomenología de la percepción*, en la niñez radica una apertura al mundo tan fundamental como aquella que se da entre lo visible y lo invisible, como distinción “salvaje de ser”:

⁸ La noción de heterodesignación, proviene de Amorós, Celia, *Desde la última solitud*, (2008), texto en el que sostiene lo siguiente: “...Duns Scoto, en el siglo XIV, definía el principio de individuación como “*la última solitud*”, aquel reducto del sujeto que no se deja absorber por los predicados, sobre todo si esos predicados son producto de la heterodesignación. Es el reducto de la libertad y de la dignidad, y habría que redefinir la dignidad como *última solitud* para desmarcarla de la definición tradicional de la dignidad, de las mujeres como una cualidad adjetiva, dependiente de su función de ser las depositarias del honor del varón, en *Revista Laguna*, 22; abril 2008, pp. 103-105

Conforme las cosas, lo otro, la verdad, ven su amanecer a través de una experiencia carnal, casi emocional donde las “ideas” —tanto las del otro como las propias— son más aspectos de una su fisionomía que la nuestra, son menos comprendida que bienvenidas o desdeñadas por amor o abyección. Podemos estar seguros de que hay categorías abstractas, motivos, cuya función se da muy precozmente desde este pensar salvaje (*penseé sauvage*) de la manera en que las anticipaciones extraordinarias de la vida adulta se muestran en la niñez con suficiencia; uno podría decir que todo el hombre está ya ahí desde su infancia (Merleau-Ponty, 2010 [1964], pág. 25).

En suma, tanto las estructuras piagetianas, como el transaccionalismo de Dewey y el quiebre fenomenológico del trabajo de Merleau-Ponty han sido caracterizados por David Kennedy (2006) como un preludio dialéctico hacia el giro estructural que anuncia la “desaparición del sujeto” (Kennedy, 2006) en el sentido clásico de ser-sujeto.

Otro ejemplo clave de una visión crítica hacia el papel de la niñez, se encuentra en la obra de Gastón Bachelard, con la niñez, la humanidad mantiene una relación que no solo tiene que ver con la reproducción social pues en la relación con nuestra niñez —con la niñez rememorada de quienes somos adultos— permanece en nosotros como un “principio profundo de vida”, vida que “siempre armoniza en su posibilidad para nuevos comienzos”. Bachelard, insiste, no podemos amar (y por ende conocer) la vida, el fuego, el árbol sin poner amor en ellos. En *Poética de la ensoñación* esa amistad es una relación con el mundo que se establece desde nuestra niñez. “Pues las amamos con niñez. Cuando amamos esas bellezas del mundo [...] se ama a ellas con renovada niñez, niñez reanimada con niñez que es latente en cada uno de nosotros” (Bachelard, 2013 [1982], pág.).

En la obra de Bachelard la misma figura de niñez, que ahí funciona como umbral de una relación amorosa para buscar el conocimiento por medio la subjetividad adulto-niñez; se impone en como ejemplar de su igualmente original noción de “obstáculo epistemológico”.

Será en la década de los 90, a la luz la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que se busca instalar un cambio que su posición como sujetos de derechos por el Estado y

la familia, como agentes garantes en un modelo de protección integral que vela por el interés superior de la niñez. Es posible caracterizar estos cambios en la retórica de la intervención antes que, en las prácticas institucionales, en la sujeción donde se ubica socialmente a la niñez, generándose así, una especie de obstáculo epistemológico (Bachelard, 2004) en tanto que el horizonte de la intervención social y su intencionalidad de transformación, pugnan con formas tradicionales de estructuras de sobre los cuales se reproducen las condiciones de conocimiento de la sociedad.

La Convención de Derechos de la Niñez de 1989 constituye un hito crucial en relación con ese cambio de paradigma: la inclusión del “interés superior de la niñez” recogido en el artículo 3°, junto con el principio de participación patente derecho de las personas a ser escuchados aun cuando son niñas en el artículo 12°, supondrían un giro radical hacia la consideración de los niños y las niñas objeto de protección, para plantear su condición de sujetos plenos derecho.

Sin embargo, si bien es cierto que a partir de la Convención se les reconoce –o debiera reconocérseles– cierta autonomía e independencia, ha sido difícil encaminar a las sociedades fuera de una tradición acendrada a considerar a las personas cuando son niñas continúan como “proyectos de ser humanos”.

2.4.2 El nuevo paradigma de investigación de la niñez

Fuera de México avanza igualmente la noción de que la construcción niñez es una simultáneamente construcción social e instancia de una agencia particular se integra en el llamado “nuevo paradigma de los estudios de la infancia” siguiendo la disposición de Amorós, una vía hacia la autodesignación de su estatuto social por medio de sus culturas de comunicación.

El paradigma ha sido caracterizado por Prout y Alison como una aproximación activa hacia las posibilidades de generación de conocimiento que tienen todas las personas aun cuando son niñas.

Realizar investigación desde un marco que establece a la actividad investigación en términos de que el proceso de producción de conocimiento y de reproducción de capacidades humanas desde un marco

participativo, cuyo criterio básico sea la inclusión de las personas desde que son niñas como sujetos sociales con capacidades epistémicas plenas de ser autores y actores tanto de sus historias como de las representaciones (Alvarado, 2006) es una posición hermanada con posturas de emancipación en la línea de Paulo Freire, John Dewey, Margaret Mead y, si se permite con el proyecto Ilustrado que da sentido a la modernidad.

Tabla 2.6 El “nuevo paradigma” ciencia-niñez

1. La infancia debe ser comprendida como una construcción social.

2. La niñez es una variable de agencia social, sujeta a una pluralidad de formas de ser niño (género, clase social, geopolítico, familiar-comunitario, clínico, educativo).

3. Los estudios sobre las relaciones sociales entre personas que son niñas y su cultura son valiosos por sí mismos.

4. Las personas que son niñas no son sujetos pasivos de la estructura social y sus procesos. La niñez es vista como activa en la construcción y determinación de sus vidas sociales, de quienes les acompañan y con quienes viven.

5. Los métodos etnográficos son particularmente útiles para el estudio de la niñez. Permite a las p. que son niñas una voz directa y la participación en la producción de datos que son usualmente posibles solo por estilos experimentales de investigación.

6 El proclamar un nuevo paradigma para los estudios de la niñez son, a la vez, una respuesta dentro de los procesos de reconstrucción de la niñez en la sociedad.

Adaptado de Prout y Allison (2015).

La investigación cobra entonces un papel prioritario en los procesos de reproducción social del sujeto.

Los procesos de investigación social, como experiencia de producción de conocimiento pertinente y útil, deben estar ligados a necesariamente a las realidades de interferencia donde inciden mecanismos de intervención, de manera que se, continuamente se construyen y reconstruyen referentes epistémicos que enmarca y orientan estas formas de intervención.

La participación de la niñez se presenta como una forma de intervención de la realidad que ofrece herramientas analíticas y de transformación de la realidad a través de la producción de conocimiento para:

- Evaluar políticas y programas de niñez, medir sus impactos, sistematizar sus procesos de implementación en diferentes poblaciones.
- Aportar hacia la comprensión de la situación específica de las realidades de la niñez y los contextos desde las cuales se desenvuelven las diferentes formas interseccionales de los conocimientos situados de las personas cuando son niñas (rural, urbana, de diferentes grupos sociales o etnias, géneros, situación económica, situación migratoria, etc.) y así diferenciar la verdadera pluralidad que integra la niñez.
- Generar una línea base, perfiles de desarrollo y sistemas de información focalizados en la realidad de la niñez que permitan el monitoreo y seguimiento del proceso de intervención de su realidad y la producción de conocimiento.
- Generar procesos de innovación que respondan a las realidades de la niñez como un continuo humano en transformación.

Las nuevas formas de ir construyendo la niñez, donde se han incorporado prácticas relativas a validación de la agencia de los niños y las niñas, más la creación de espacios de apertura, donde sus culturas de comunicación puedan al mismo tiempo promover el que sean escuchados y escuchadas por el mundo adulto, o, dicho de otra forma, que los sujetos comencemos a generar prácticas de escucha, hacen que hoy la participación infantil se torne un tema y un ejercicio recurrente

Es importante remarcar que el proceso de asumir a la niñez como una agente con capacidad autónoma dentro de la sociedad se da en respuesta a condiciones particulares de las sociedades, las cuales, por sí mismas, son a su vez una forma de sujeción de las personas que son niñas y sus culturas de comunicación. Como tal, el proceso la subjetividad resultante pueden dar llama a tener en cuenta los aspectos del poder y la concesión de agencia que una agenda participativa que impone esta forma de subjetividad a los proyectos de investigación (Holland *et al.*, 2010).

La reproducción de un sujeto comunitario, autónomo y situado desde las miradas y las voces de los niños ya las niñas requieren un proceso de acompañamiento activo en la investigación.

Este proceso no es claro, requiere la implementación de herramientas metodológicas y mecanismos de intervención puntualizados por protocolos comunes para recoger la participación desde las culturas de comunicación de la niñez.

La producción de investigación que busca la participación de la niñez reproduce un sujeto desde sus intenciones caracterizado por agendas, parciales estructuradas a partir de la información incompleta que requieren contestar la edificación de un marco epistémico que impone la valoración de las voces de todo el cuerpo social —niñas y niños incluidos— como sujeto de conocimiento.

Debido al problemático aspecto de la implementación de este paradigma, dichas agendas corren el riesgo de simular la participación o reproducir al sujeto de participación por medio de un proceso simbólico que reedita en una forma heterodesignada de memorización velada en la forma de una participación que, en la realidad genera ruido de fondo que impide a la niñez hacer llegar su verdadera voz.

En el próximo capítulo vamos a revisar a fondo la manera en que el marco normativo mexicano se adecúa desde los imperativos del reconocimiento del principio de participación en los derechos de la niñez y la producción de una agenda de investigación desde sus insumos metodológicos.

Insumos teóricos y los normativos serán empleados como categorías de análisis en el cuarto capítulo para analizar la realidad de la investigación participativa con la niñez en México.

CAPITULO 3: El horizonte normativo y la participación de la niñez en México

Aión es un niño que juega a los dados, de un niño es el reino
-Heráclito

3.1 Contexto de derechos

3.1.1 Adecuación mexicana a tratados nacionales

La *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2012* reporta que, de cada 10, 6 personas entrevistadas consideran que los niños y las niñas deben tener “los derechos que les da la ley”; que 3 de ellas opinarán que las niñas y los niños deben tener los derechos “que sus padres les quieren dar”; el 3% de la población encuestada cree que los niños “no tienen derechos porque son menores de edad” (3.4 opinó otra cosa o no contestó; CONAPRED, 2012) En 2017 el 42 por ciento de la sociedad mexicana considera que los derechos de las niñas y los niños “se respetan poco o nada” (CONAPRED, 2017).

Organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la defensa de los derechos de la niñez en conjunto que han establecido en México una “Red Por los Derechos de la Infancia en México” consideran que estos datos “reflejan la falta de aceptación plena en el país de la titularidad de los derechos de las niñas y niños” (REDIM, 2013).

Luego del precedente de la declaración de los derechos del niño por la convención de Ginebra en 1924 (Anterior a la declaración de los derechos humanos en 1948) se dio la Declaración de los Derechos de los Niños y en 1959. A esa declaración la sustituye un tratado donde los estados parte de las Naciones Unidas firman la Convención sobre los Derechos del Niño, (ONU, 1989) que instituye el Comité de los Derechos del Niño como órgano de vigilancia en la implementación del tratado y el cumplimiento de sus protocolos facultativos por parte de todos los países firmantes y fue ratificada por México en el año siguiente y la legislación del marco constitucional (DOF, 7 de abril del 2000). Y meses después se expide la Ley de Protección de los Niños, las Niñas y los Adolescentes.

A partir de una revisión al marco legal de la protección de la infancia en los países miembro, el comité emitió el documento de “Recomendaciones Finales” para México que inaugura este siglo la consideración de un nuevo marco de reconocimiento de los derechos de la niñez. Redactado en 2006 (CNC, 2006) en él, el Comité expresó su reconocimiento hacia “las medidas legislativas realizadas previamente para reconocer los derechos del niño en México” (en este caso Ley Federal para la Protección de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y las modificaciones constitucionales que les dieron lugar (pár. 26). Ese mismo documento, expresa de igual manera una preocupación ante faltas de eficacia en lo que refiere a la aplicación de las medidas para dar efectividad en la defensa de los derechos reconocidos por la Convención. El documento trata la problemática aplicación de las leyes en razón de la complejidad de la estructura federal mexicana, así como de algunos aspectos que separaban la adecuación de las normas mexicanas con el tratado:

El Comité insta al Estado Parte a que adopte las medidas necesarias para armonizar las leyes federales y estatales con la Convención y las normas internacionales pertinentes, a fin de asegurar su aplicación efectiva. El Comité también insta al Estado Parte a que se asegure de que todas las leyes estatales sean compatibles con las leyes federales, en particular, la Ley para la protección de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes de 2000, y que todos los Estados apliquen, como cuestión prioritaria, las reformas administrativas institucionales necesarias (CRC/C/MEX/CO/3 párr. 3).

Fue hasta la segunda década del siglo XXI, con la modificación al artículo 1° de la Constitución Mexicana que elevó a rango constitucional el respeto a los tratados internacionales incluidos los relativos a los derechos de la infancia (DOF, 11 de junio de 2011) que ratifica y apertura la posibilidad de dejar dichas recomendaciones cabalmente acatadas.

Con ello se asienta el precedente para iniciar el proceso legislativo que será descrito a continuación prestando especial atención a la aplicación del “principio de interés superior de la niñez” y la forma en que este es vinculante respecto a la participación de las niñas y los niños en los temas que le competen.

El mismo año en que se aprobó la reforma al artículo 1° constitucional, en octubre del 2011 fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación la reforma al artículo 4° constitucional (DOF. 12 de octubre 2011).

En esta reforma, se hacen cambios para que la carta magna quede establecido que “todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la *niñez*, garantizando de manera plena sus derechos”. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la *niñez*. Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios. (Diario Oficial de la Federación, 11 de junio de 2011; párr. 1)

La Reforma hace referencia a obligaciones del Estado Mexicano en la protección de los derechos de la infancia que no eran contempladas en la Constitución, así como modificaciones a la entonces vigente Ley Federal de Protección de Derechos de la Infancia, (en adelante Ley Federal) que buscaban armonizar la normatividad tanto con el derecho constitucional como con el principio de interés superior del niño establecido en por el Tratado Internacional.

Esto último fue modificado con la emisión en 2014 del decreto de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (En adelante Ley General; DOF, 2014) que se da en respuesta a ciertas adecuaciones, y recomendaciones emitidas por la ONU.

Esta no es la única evidencia de falta de armonía entre los instrumentos normativos vigentes. A continuación, se revisarán solo dos más, que son clave en la normatividad mexicana en su evolución y apego al marco de participación de la *niñez*: el concepto jurídico de niño y el principio de participación de la infancia.

A continuación, presento elementos de comparación en la adecuación de los dos instrumentos legales focalizados a mostrar el aspecto relativo de la participación de la niñez y su derecho a emitir una opinión sobre los asuntos que les competen.

El menor, heterodesignación de la definición normativa

Es posible identificar una falta de adecuación entre la Constitución, la Ley General y la Ley Estatal con las Convenciones Internacionales en los términos de una definición jurídica de niño.

La Ley General opera a partir de una distinción elaborada en su párrafo 2° donde distingue entre niñas y niños como “personas de hasta 12 años incompletos y los y las adolescentes que tienen según la ley entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos”.

Tal definición no aparece en el tratado internacional que, en su artículo 1° define al niño como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Mientras el Comité de los Derechos de la Infancia no ha rechazado el término “adolescente”, no le considera en separación jurídica con el de niño como así lo estipulan la Constitución y Leyes mexicanas.

Falta, además, un acuerdo jurídico entre la Ley General citadas y la Constitución Política siendo la segunda aún más ambigua por contar con dos definiciones contradictorias al respecto: La primera en su artículo 4°, que se refiere a la “infancia” como “el periodo que abarca hasta antes de cumplir los 18 años”. Mientras que la segunda se da en el artículo 18 donde se menciona la existencia de una “justicia para adolescentes”. Para abundar en la ambigüedad finalmente el artículo 73 del documento rector del estado de derecho mexicano habla de una distinción entre “los derechos de niñas, niños y adolescentes”.

En cuanto a la Ley Estatal, La Ley Estatal considera “niña o niño” a todo ser humano menor de 18 años de edad. Un estudio de adecuación en torno la calidad de las leyes estatales en materia de derechos de la infancia (REDIM, 2015) otorgó al instrumento de protección de la infancia sudcaliforniana una calificación de 3.4 en una escala de 10.

Tras calificar diversos criterios que contempla la Convención Internacional como el apego a los cuatro principios rectores de los derechos de la niñez: (a) Interés superior del niño; (b) (c) no discriminación; (d) derecho a la vida, a la supervivencia y el desarrollo; y (e) el principio de participación que será tratada con mayor interés por competir a los intereses de ésta investigación.

Principio de participación

A la orfandad terapéutica se suma esta incapacidad normativa del dictado institucional por ofrecer instrumentación normativa que norme las vías y los mecanismos para la participación de los niños y las niñas a través de sus propias culturas de comunicación.

Aunque el término no está mencionado específicamente en el texto de la Convención, se considera que la participación infantil viene recogida como derecho pues varios artículos hacen referencia a ella:

Artículo 12: derecho del niño y niña a expresar sus opiniones y que éstas sean tenidas en cuenta.

Artículo 13: libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas.

Artículo 15: derecho de las niñas y niños a crear asociaciones y celebrar reuniones pacíficamente. (CRC)

Además, se cuenta con la observación 12, *El derecho a ser escuchado*. Emitida por del Comité sobre los Derechos del Niño en 2009 (CRC, 2009)

El principio de participación del niño es definido de forma general como “uno de los aprendizajes más importantes de la última década” por la Organización de Estados Americanos cuyo organismo dedicado, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) considera que “el

derecho de niños, niñas y adolescentes a la participación activa, a emitir opinión sobre las decisiones que les conciernen y a ser escuchados por parte de los adultos, constituye un componente básico y fundamental en el proceso de construcción de una ciudadanía responsable” (IIN, 2010, pág. 16).

Este documento considera que el principio de participación de la niñez da transversalidad a la declaración de sus garantías, por ser vértice de un conjunto de derechos como derecho a la formación de un juicio, a la libertad de opinión, a ser escuchado e informado a la libertad de asociación entre otros en los que radica el ejercicio pleno de su libertad como persona:

La consagración de este conjunto de derechos desmiente la memorización heterodesignada la niñez como “estado de incompletitud o deficiencia”: para instalar una nueva perspectiva en que el niño es un sujeto de derechos, capaz de formarse juicios, de tener ideas propias en función del grado de desarrollo alcanzado (principio de autonomía progresiva). En suma: se abre a la designación “niñez” que presentamos en el capítulo 2 (*Ibíd.* p. 17)

En cuanto a la normatividad mexicana, el derecho a la participación se designa como principio rector y la Ley General dedica el capítulo decimocuarto “del derecho a la libertad de expresión” y decimoquinto “del derecho a la participación” y decimoséptimo “del derecho de asociación y reunión”, que plantea los derechos de: Libertad de expresión (art. 64) a la información (art. 65) y el derecho de reunión y asociación (art. 75)

En el contexto mexicano el artículo 39 de la Ley Federal derogada dictaba que, desde la infancia, los mexicanos tienen derecho “a ejercer su capacidad de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que se viven, trátese de familia, escuela, sociedad o cualquier otro sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto a los derechos de terceros”. En cambio, la Ley General vigente su artículo 71 comparable estipula que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés,

conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” dejando un claro vacío de adecuación al principio de participación como lo plantea el derecho internacional.

Mientras en el inciso E del artículo 32 de la Ley Federal que versaba sobre “el derecho a la educación” se establece que “las leyes promoverán las medidas necesarias para que [...] proveer mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares como medio de formación ciudadana”; Ahora el inciso XV del artículo 57 “del derecho a la educación” se insta a que las autoridades educativas a “establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niñas y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa”.

A falta de un análisis crítico en torno a los conceptos de lo que se entiende entre “autonomía progresiva” que plantea la Comisión Interamericana y “desarrollo evolutivo” o “madurez” que plantean la Ley, cabe señalar cómo este término pudiera subordinar la participación de un derecho vinculado a “la formación de ciudadanía” y no como verdaderamente ejercicio pleno de ciudadanía.

Esto último no parece corresponder a la forma en que el principio de participación de la infancia, asume mecanismo para que la niña y el niño sean plenos titulares de sus derechos promovido por el Comité Internacional de los Derechos del Niño pues insiste en que el tratamiento de la niñez debe ser como de ciudadanos presentes y no solo como ciudadanos futuros.

En el caso de la Ley Estatal en el artículo 40 considera en cambio que “El derecho de participación, como prerrogativa de las niñas y niños, constituye un deber que observarán las instituciones públicas, privadas y sociales” y en el artículo 41 establece que la obligación de la administración pública para proveer mecanismos para que los niños “se organicen de conformidad con sus intereses y en los términos de las disposiciones jurídicas aplicables para que opinen analicen y en general puedan expresar puntos de vista y propuestas y participen en procesos de apropiación y de responsabilidad, individual y colectiva, del entorno que los rodea”.

Así mismo el artículo 42 de la Ley Federal expresaba que la niñez mexicana tenía derecho a que “se le tome su parecer” al respecto de “A. Los asuntos que los afecten y el contenido de las resoluciones que les conciernen, B. Que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia, escuela o comunidad”.

Si bien este reconocimiento en la Ley derogada no establecía obligaciones para que las instituciones para garantizaran tales derechos de participación en las políticas públicas ni la necesidad de rendir cuentas al respecto; la Ley General vino a cambiar el panorama estableciendo la obligación de todas las instituciones del gobierno federal, sus entidades y municipios a “disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen”.

En el caso específico de Baja California Sur. La entidad cuenta con la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños del Estado de Baja California Sur (En adelante Ley Estatal; Congreso del Estado de B. C. S., 2002) establecida “para garantizar y promover el ejercicio de sus derechos; establecer los principios que orienten las políticas públicas a su favor; fijar los lineamientos y establecer las bases para la instrumentación y evaluación de las políticas públicas y de las acciones de defensa y representación jurídica, asistencia, provisión, prevención, protección y participación para la promoción y vigencia de los derechos de las niñas y niños.” (*Ibíd.* párr. 1)

Al respecto, en sus recomendaciones del 2006, la Comisión ha reconocido el esfuerzo desplegado por iniciativas de México —como las mencionadas arriba— que se celebran con la intención de promover y asegurar el ejercicio del derecho de la niñez a expresar sus opiniones y a participar activamente en la sociedad. No obstante, la Comisión Internacional ha considerado que en la medida que la realización de estos eventos organizados por adultos aún es necesario que se den con la consecuencia de una toma de decisiones efectiva a partir de las demandas de la niñez. Al decir de la comisión esto

es lo que les hace aparecer “como eventos no auténticos de participación infantil” (CRC, 2006, párr.

17. En las recomendaciones citadas párrafos arriba la Comisión Internacional de se dijo:

Preocupada por la persistencia de ciertas actitudes tradicionales en el Estado Parte que, entre otras cosas, limitan el derecho de los niños a participar y a expresar sus opiniones. Observa con preocupación las escasas posibilidades que tienen los niños de participar y expresarse en los procesos de toma de decisiones que los afectan, especialmente en las escuelas y comunidades. (*Ibíd.* párr. 27 y 28)

Estas consideraciones aún, plantean el reto de establecer verdaderos mecanismos de deliberación participativa para la infancia, ya sea acotado a su “desarrollo evolutivo o cognoscitivo” o bien en reconocimiento pleno de su capacidad de expresión de necesidades y propuestas de solución.

Cabe mencionar que a pesar de las enmiendas del 2011 y la emisión posterior de una nueva Ley General en 2014, México aún no ha ratificado el “Tercer Protocolo Facultativo” de la Convención Internacional relativo a un procedimiento de comunicación adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 66/138 (ONU, 2011); el citado protocolo ampliaría la protección de los derechos de la infancia introduciendo en él nuevos lineamientos para el reconocimiento de la titularidad de los derechos de niñas y niños al darles la posibilidad de presentar quejas individuales ante el Comité Internacional de los Derechos del Niño.

Aun así, el país ha comenzado una vía hacia la instalación de un sistema institucional de atención a la aplicación del principio de interés superior. El Sistema Integral de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes creado a partir de la Ley General. Cuenta con lineamientos específicos para la participación de niñas, niños y adolescentes (SIPINNA, 2016), a través de los cuales ha generado los protocolos para realizar consultas con la participación de niños y niñas que serán insumo de investigación del próximo capítulo.

3.1.2 *La participación de la niñez en México, un marco normativo para la investigación*

Esta tesis busca caracterizar la forma en que los presupuestos de este nuevo paradigma informan, si lo hacen, diversos espacios de investigación en México.

Es aquí donde la pregunta que me hago desde el principio en cuanto a que los niños, saben que o juegan a actuar como si supieran que son “ratas de laboratorio” en nuestros procedimientos de intervención e investigación.

La normatividad quiere hacer investigación y generar conocimiento con la niñez debe ser analizada con mayor detenimiento. En un entusiasmo compartido por participar *con* los actores sociales que son los niños y la intención de hacer *nuestras* sus culturas de comunicación se pudieran estar sujetando a un proceso de producción de una subjetividad asistida que debe ser vigilados con la mayor atención.

El siguiente capítulo parte de una posición en la sociología de la investigación que expone un nivel de conceptualización más amplio: De la naturaleza social del conocimiento al tipo de intervención que constituye la acción investigar, así como las subjetividades que evolucionan desde marcos epistémicos específicos.

En una condición paralela a la atención que ponemos en la forma en que intervenimos a formas de cultura y sociedad no academizadas se da el desarrollo de una propuesta ontoepistemológica relacional que empata con la intención de hacer investigación *con* el otro.

En qué medida se está subjetivando a la niñez al hacerla un igual. Y en qué medida se puede respetar la forma de cultura que, por su condición, nunca se va a poder empoderar por sí sola pero siempre está en vías de tomar y transformar el poder para sus medios.

Ante las dificultades que plantea la integración de un enfoque de derechos como el de la participación tan avanzado como lo imponen la Ley General Vigente, el Sistema Integral de Protección apunta la

implementación de un “nuevo paradigma institucional” como lo dijo el titular del Sistema al ser entrevistado por los medios de comunicación (López, 2017).

En cuanto al sistema educativo nacional, es importante remarcar como sus procesos de evaluación de su magisterio parten de los resultados de investigación educativa que realiza año con año con la participación “voluntaria de sus alumnos” (Rodríguez Gómez, 2017; De Vriés, 2015).

En el próximo capítulo será analizado el caso de la investigación cuyas estrategias de intervención llaman directamente a la participación de la niñez en relación con la garantía institucionalizada del de los niños a expresar su derecho a la opinión y que esta, sea tomada en cuenta.

Estas intervenciones se caracterizan por originar mecanismos investigación participativa a partir de la racionalidad que considera que niñas y niños deben de contar con salvaguardas y garantías para poder ser sujetos sociales que participen de forma voluntaria en la formación de conocimiento sobre el mundo social en el cual nos desarrollamos.

Cabe cuestionar si, bajo los presupuestos de la niñez, se adecúan a una forma de reproducción del sujeto heterodesignación-menorización. El llamado a la participación existe puede serlo en la medida en que el discurso detrás de las culturas de comunicación de esa niñez, su participación, se encuentra en el ámbito de la simulación o la reproducción descentrada de un sujeto de control, dentro de los mismos mecanismos que reproducen a el niño o al infante. Para comprobar en qué medida este “nuevo paradigma” parte verdaderamente de un marco epistémico que supere proceso de interdicción que sometemos a la niñez al investigarla e intervenirla, ahora, para ser un sujeto de derechos. Estos aspectos serán revisados detenidamente en el último capítulo de mi tesis para generar los lineamientos críticos hacia una investigación participativa con la niñez mexicana.

La declaración de los derechos del niño sufrió una reestructuración integral para orientarse hacia el principio de interés superior de la niñez, fue traducido inicialmente en Latinoamérica inicialmente como “interés superior del niño” (Cillero Buñol, 1999).

El artículo 4° de la Constitución Mexicana garantiza la igualdad en los derechos de las personas. Solo hasta 1980 fue incluido “el menor”. La constitución hacía obligatorio para los padres, ofrecer la satisfacción de las necesidades de sus hijos ([DOF 18-03-1980](#)).

La última década del siglo XX México suscribe (ONU, 2016 [1989]) y ratifica (DOF 31-07 -1990) la Convención Sobre los Derechos de los Niños. En consecuencia y para dar cumplimiento a las obligaciones que genera para el Estado Mexicano. Hasta entonces los derechos del menor eran inexistentes en la normatividad y fueron garantizados por medio de una reforma al artículo 4° Constitucional al final del siglo XX (DOF 7-04-2000) para que sean considerados como derechos de “los niños y las niñas”. Ese mismo año, fue promulgado el primer instrumento legal para ordenar la vigilancia del respeto a las garantías especiales vinculadas a la protección de los derechos de las personas que son niñas: La Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, (DOF 19-08-2000).

Dicha Ley fue recientemente derogada, con tan solo 14 años de efectividad con la publicación de un nuevo instrumento normativo, la Ley General de los Derechos de las Niños Niñas y Adolescentes (DOF 2014). En ninguno de los dos casos, se contemplan aspectos relacionados con la participación de los niños en prácticas de investigación.

En un sentido vinculante, es importante recalcar como el artículo 4° establecía originalmente como deber correlativo de los ascendientes, tutores y custodios la preservación de sus derechos y al Estado le planteaba un papel secundario para proveer lo necesario para propiciar el respeto a “la dignidad del menor” y el ejercicio pleno de sus derechos.

Luego del breve momento en que los menores pasaron a considerarse “niños y niñas”; una nueva reforma constitucional a final del 2011 asigna al estado mexicano la obligación para defender de forma cabal el principio de “interés superior de la niñez” colocando su papel por encima de aquel asignado a sus responsables legales:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios. (DOF 12-12-2011; párr. 1)

En consecuencia, se elabora una nueva estructura legal que deroga la Ley de Protección en 2014 con la publicación del decreto la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF 04-12-2014).

La nueva Ley General fue diseñada por un equipo de asesores que emplearon mecanismos de consulta y participación ciudadana; Fabiola Pérez (2015) realizó una reconstrucción histórica que le permiten concluir que la Ley General constituye un instrumento diseñado para que defender la primacía del interés superior de la niñez.

Tras su entrada en vigor y la publicación de su reglamentación (DOF 2-12-2015), la Secretaría de Gobernación planteó una estructura institucional (de acuerdo con el Artículo 125 de la Ley) para llevar a cabo la ejecución y seguimiento de las acciones ejecutivas en materia de niñez y adolescencia. Para ello, fue conformado el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 2016) y su reglamento (DOF 3-03-2016). La reciente creación de estos organismos y las instituciones integrantes del sistema, presenta desafíos específicos en materia política y operativa.

Por un lado, en lo particular al planteamiento de la niñez como un agente activo en la configuración de sus relaciones sociales la interpretación de la Ley General representa una serie contradicciones y retrocesos con respecto a la Ley de Protección que derogó (González Martín *et al.*, 2016). los cuales que pudieran entrar en conflicto con el principio de interés superior de la niñez al acotar que sus derechos en la toma de decisiones y participación como actores sociales sean restringidos en conceptualizaciones inexistentes como la “medida de sus capacidades” en los instrumentos que sustituía.

Es importante señalar cómo el Reglamento delega en el Manual de Organización y Operación del Sistema la forma de seleccionar a las niñas, niños y adolescentes que deberán participar en las sesiones, de conformidad con el artículo 127 de la Ley General, un tema de gran importancia, al considerarse el mayor ejemplo de cómo en la actualidad las niñas, niños y adolescentes son reconocidos como titulares directos de derechos humanos, y como tales deben ser escuchados en los asuntos que les conciernen.

En el artículo 50 de dicho reglamento se asignan atribuciones al Sistema Nacional, a través de la Secretaría Ejecutiva, para desarrollar lineamientos, con la ayuda de otros sectores sociales para “la generación de mecanismos para promover la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en los temas que les incumban y que afecten sus vidas” para ello en su artículo 54 plantea la celebración de:

Ejercicios específicos de participación tales como foros, consultas, encuestas, o cualquier otro que permita recoger la opinión, las propuestas, recomendaciones y peticiones de niñas, niños y adolescentes, y que éstas puedan ser consideradas en el proceso de elaboración e implementación del Programa Nacional y de los programas y políticas públicas relacionadas con la protección integral de sus derechos.

Este instrumento, plantea que los resultados de dichos ejercicios de consulta deberán ser aprobados también “por grupos de niñas, niños y adolescentes, previo a su utilización”.

Por el otro lado, el SIPINNA operó por más de un año sin contar con la normatividad que lo organizaba (Montalvo, 2016) y su presupuesto, para organizar acciones para la protección de la infancia es menor al millón de dólares (Montalvo, 2015). que han hecho difíciles su operación y capacidad para que las acciones que debe ordenar y coordinar sean tomadas en cuentas por los tomadores de decisiones y organizaciones gubernamentales mexicanas e internacionales, así como de la sociedad civil que integran la estructura pública mexicana que opera en sectores de intervención de la niñez.

Se requiere remontar obstáculos para actualizar la normatividad. Y, aunque persisten vacíos legales respecto al concepto de adolescencia y las adscripciones que le diferencian, así como la aplicación del derecho a la participación como parte integral del principio de interés superior del niño y las repercusiones que pudiera tener en un marco de investigación.

3.2 Contexto educativo

El alumno, una heterodesignación política

De acuerdo con el análisis a partir de los estudios anuales de indicadores educativos que conduce la Organización de para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015a), México “trabaja para el desarrollo de las condiciones que permitan que maestros y líderes educativos pongan al centro de sus esfuerzos al aprendizaje para elevar el desempeño” de una matrícula de 34 millones de estudiantes que se educan en las 251,037 escuelas del país (INEGI, 2014).

El estudio de la organización internacional menciona que ello se debe hacer tomando en cuenta las profundas desigualdades en que opera el sistema educativo mexicano. El 21% de sus planteles solo tienen un salón de clases multigrado con dos o más maestros impartiendo más de un grado simultáneamente; y que a muchas de esas escuelas acude la mayoría de la población que habla otra

lengua además del español pero que, en la mayoría de los de esos casos, las familias de esos estudiantes viven “un contexto socioeconómico bajo o muy bajo” (OCDE, 2015a, pág. 8).

El desempeño educativo nacional ha mejorado en años recientes. En la primera década del siglo XXI Se ha elevado la participación de la niñez en la educación casi en un 100%, siendo una de las matrículas que más ha avanzado en los países miembros de la (OCDE, 2015b).

Los mexicanos en edades entre 5 a 14 años tienen una mayor participación en la educación básica y secundaria (INEGI, 2010), aun así, prevalece una brecha en términos de desempeño-egreso que se intensifica hacia el nivel medio y medio superior (INEE, 2014). Aunque los mexicanos mayores de 15 que están suscritos al sistema educativo muestran mejoras desempeño en matemáticas, lectoescritura y ciencias entre el 2003 y el 2009 (un aumento en el desempeño de 33 puntos en las pruebas estandarizadas del Programme for International Student Assessment, a partir de aquí PISA; OECD, 2009), es uno de los más bajos entre los países evaluados por la organización.

A nivel nacional, la prueba estandarizada para la medición de la calidad educativa en el nivel básico es la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) aplicado por la Secretaría de Educación Pública, los resultados de la prueba nacional muestran de igual manera mejoras generales de hasta 30 puntos de diferencia en las áreas de matemáticas y 20 en el caso de la evaluación para la materia de español 2006 a la fecha, de acuerdo con los resultados disponibles (SEP, 2014) para la prueba nacional 51% de los alumnos de 3º, 4º, 5º, y 6º, de primaria posee un conocimiento de insuficiente a elemental en el área de matemáticas. Los mismos datos también permiten indicar que el 57.2% de los alumnos en los mismos grados posee conocimientos de insuficientes a elementales del área español.

Las tasas de egreso a nivel básico también se han incrementado en los últimos años a un ritmo de 3.2% entre el 2000 y el 2011 pero esto se da a la par de una tasa de 47% donde México se muestra muy por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE (2015b, 83.8%). En cuanto a la

educación superior, también hay muestras de incrementos significativos en sus tasas de graduación, pero de a la par de un promedio que no supera el 23% de participación de la población de entre 25-34 años.

En lo que refiere los siguientes niveles educativos, en la educación media superior, sólo el 56% de los habitantes de entre 15-19 años están suscritos en la educación media superior. Comparado con el promedio de la OCDE de 84%, las perspectivas en el mercado laboral para los estudiantes mexicanos no son positivas en todos los niveles educativos (*Ibíd.*). Desde el 2005, en que se publicó la Encuesta Nacional de la Juventud se ha identificado una cifra que va de entre 7 y los 4.2 millones de jóvenes (Entre 15-29 años, según sea el criterio empleado. Negrete y Leyva, 2013) que no acudían a un centro educativo ni estaban percibían un salario en el país (ver también el análisis de Tuirán y Ávila, 2011).

Instituciones gobernanza y financiamiento

Actualmente, docentes y sus directivos en las escuelas se ven en un debate con las autoridades en torno a al desarrollo de capacidades de implementación y el apoyo que requieren para su mejoramiento. Aspectos clave en este debate recaen en los mecanismos de selección y profesionalización del profesorado y la asignación de planteles de trabajo para los mismos. De igual manera se encuentran bajo valoración los aspectos formativos y de auditoría de calidad que representan las iniciativas de evaluación educativa en torno a la calidad de los programas de entrenamiento del profesorado, de la cantidad y el tipo de incentivos que se pueden otorgar para mejorar su desempeño y para elevar la calidad de la enseñanza.

En tanto que un número de diferentes mecanismos han sido propuestos, algunos de los cuales se intenta llevar a la práctica para eficiente la selección, evaluación y profesionalización continua de los maestros, es notable la necesidad de mejorar los niveles de transparencia sobre todo en la capacidad ulterior de evaluación y la exanimación docente como mecanismo que verdaderamente repercuten en una mejora del desempeño estudiantil.

Para ello el gobierno mexicano ha priorizado el sector educativo por medio de un sistema federal estableciendo objetivos comunes por medio de acuerdos y pactos con cada una de sus entidades y actores. Por ello los 31 estados operan sus servicios educativos y norman su administración de forma variable entre estado y estado.

Lo anterior ha generado la necesidad de esquemas continuos de fortalecimiento de capacidades que son específicos para cada entidad. Lo cual se da en el reconocimiento internacional de que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que tiene liderazgos en cada uno de las 31 entidades de la federación, “juega un papel en todos los aspectos de la política educativa nacional” (OCDE 2015b).

Con un gasto público en educación de acuerdo al promedio de la OCDE y (5 puntos porcentuales del PIB, 19% del gasto público total del gasto Gobierno Federal; de acuerdo con OCDE, 2014), la organización considera que el Estado Mexicano enfrenta “desafíos continuos para hacer más equitativo y transparente el financiamiento y operación de sus escuelas y el desempeño de estudiantes” (*Ibíd.* p.58).

El gasto público mexicano en educación ha mostrado un incremento real entre 1994 y 2010 de 47%). En porcentaje, esa inversión es de las más altos de los países miembros de la OCDE representando un 6.4% de su PIB (OCDE, 2015b). En México el costo por alumno va de los 2,185 dólares en nivel primaria a los 3,534 dólares en nivel media superior, lo que es muestra de una clara inclinación por dirigir la inversión educativa hacia el gasto corriente (Reyes-Hernández y Villena Fuentes, 2014) empleando los recursos destinados a la educación sobre todo en el pago de nómina y prestaciones del personal.

Política y reforma educativa

El desempeño educativo a los 15 años y la obtención de nivel secundario de educación son más bajos en México que en el promedio de los países miembro de la (OCDE, 2015). El impacto promedio del

contexto socioeconómico en el desempeño del estudiante se encuentra en términos del promedio del estándar de la misma organización, a pesar de lo cual persisten importantes brechas de deserción y desempeño especialmente para personas con niveles socioeconómicos bajos y miembros de grupos indígenas. Esto pone de relieve la meta nacional de lograr la cobertura universal en educación a nivel medio superior.

En los diagnósticos citados arriba organizaciones como la OCDE o el Banco Mundial, entre otras, recomiendan año con año que el sistema educativo mexicano debe implementar una política dedicada a eliminar las diferencias en el desempeño educativo de grupos independientemente de su contexto social o económico mientras no se deje de lado la mejora continua de la “calidad” general de los servicios educativos.

En respuesta, y para elevar la calidad de la enseñanza que imparte el Estado Mexicano ha decidido implementar procesos de profesionalización docente continua y aportando mecanismo de transparencia en la gobernanza y la financiación del sistema educativo (Cordero Arroyo y Serrano Luna, 2014). Sin embargo, el ajuste a estas recomendaciones sigue un plan maestro que vinculan el crecimiento de la educación a la entrada del sector privado en la participación de los intereses de particulares en la planeación y manejo de los servicios educativos (Torre Gamboa, 2004; Delgado-Ramos y Saxé, 2005).

En años recientes este plan maestro ha procedido a la promoción de reformas estructurales en el sector educativo: Luego de la reforma al artículo tercero de la constitución en torno a la educación básica (DOF,) le siguió la adquisición de un currículo “basado en competencias” consolidado en el “Acuerdo 592” con la firma de el “Pacto por México” (Gobierno de la República, 2012) en donde los principales actores políticos acordaron una segunda reforma constitucional efectiva en 2013 (DOF, 26 de febrero 2013).

Esta última reforma declara en el espíritu de “proveer coherencia a al servicio profesional” en el sistema educativo nacional y presenta objetivos hacia la transparencia en los procesos de selección, reclutamiento, entrenamiento, promoción y evaluación de personal docente, directivos y supervisores en las escuelas y que, en específico, propone un nuevo servicio de asistencia técnica para el manejo de centro educativos. A la par, otra ley, ha otorgado al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) autonomía para la evaluación de los aspectos clave que han remarcado las organizaciones internacionales (DOF, 11 de septiembre de 2013).

En el marco de estas reformas estructurales, el gobierno mexicano asumió compromisos de obligatoriedad en la impartición de educación media (con la meta de lograr la cobertura universal en 2022), para lo cual, fue introducido el Sistema Nacional de Bachillerato para aportar un marco coherente a la educación media superior a través de una mejor orientación académica, mayor oferta educativa, un sistema de seguimiento de las instituciones y los mecanismos para impartir la educación (entrenamiento del profesorado, profesionalización de los directivos educativos, infraestructura y becas) (DOF, 2013c)

Inequidad

Con una alta proporción de población indígena y una amplia base estudiantil que se desarrolla en contextos socio-económicos de bajo a muy bajo México se considera como un país con grandes brechas de desempeño educativo. Alrededor de 6.7 millones de personas hablan una lengua indígena (6.7% de su población total) y casi un millón de personas que no habla español en México (Ponce Serincharo y Flores Arenales, 2010), hacen difícil que las mejoras operativas sean perceptibles a la hora de mostrar resultados. Las brechas en lectura han crecido en los estudiantes que hablan una lengua distinta al español en casa y nuestro país muestra la más alta proporción de estudiantes con el nivel más en lo que respecta al estatus socioeconómico (58%) lo cual claramente está vinculado a los niveles de pobreza.

Para incrementar la participación en educación en la educación inicial y básica, México estableció la obligatoriedad de la educación inicial (DOF, 2002) y un programa de implementación que se declaró cumplimentada en 2009. En lo que cabe a los esfuerzos para mejorar la calidad y cobertura, se estableció la creación de centros en áreas urbanas para hijos de padres trabajadores de bajos recursos (2007) y la creación de un programa para que las instituciones mejoraran un currículo que atienda sus necesidades específicas (SEP, 2014).

Para aportar apoyo a la población indígena el Gobierno Mexicano ha establecido esquemas como el Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena y el Programa de Albergues Escolares Indígenas, así como una unidad especializada en para la coordinación de la población indígena en la secretaría.

Regresando a resultados de desempeño educativo, es posible identificar una importante problemática relacionada con la desigualdad en entre alumnos de modalidades públicas y privadas.

Los resultados de la prueba estandarizada, muestran, en el caso de matemáticas, que aquellos alumnos pertenecientes a primarias privadas alcanzaron la calificación “excelente” en un 28.4% de los casos, mientras que aquellos pertenecientes a las modalidades de primaria general, indígena y CONAFE, lo hicieron en un 19.4%, 12.3% y 5.3% respectivamente. En el conjunto de evaluación positiva (rango de calificación bueno y excelente) se mantiene esta tendencia con un 62.4% de alumnos de escuelas privadas, 48.2% de primarias generales, 34.1% de indígenas, y 21.2% de CONAFE. Existe una tendencia en el mismo sentido para la evaluación en español (SEP 2012).

La preocupación entorno a la tendencia mostrada por las evaluaciones, es que implica un aumento en la ya de por sí aguda brecha de desigualdad entre aquellos niños con posibilidades de asistir a una escuela privada o “general” y aquellos que no cuentan con esta capacidad.

En el contexto descrito, la aplicación de programas como el de “Escuelas de Tiempo Completo” (PETC) o “Escuelas de Calidad” PEC que condicionan la aplicación de recursos especiales a la

configuración de una comunidad escolar para “contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica, mediante la ampliación de las horas que los alumnos van a la escuela” (SEP, 2014) representan una opción para disminuir brechas de igualdad.

El PETC se propone de inicio a beneficiar “a las escuelas públicas de educación básica, preferentemente las de no multigrado y un solo turno ubicadas en zonas urbanas; las que ya operan en horario ampliado; así como las que presentan bajos resultados educativos” (SEP 2014 p. 3).

Para lograr su objetivo, el programa da cursos de capacitación para personal directivo, docente y de apoyo; provee a las escuelas material didáctico y equipo informático para uso educativo; da recursos para el acondicionamiento y equipo de espacios escolares; da seguimiento, acompañamiento, asesoría a las escuelas de tiempo Completo, y da apoyos para servicios e insumos para la alimentación de alumnos y docente.

En una evaluación externa (CONEVAL, 2013a) cuantificó 6mil 708 escuelas que gozaban de los beneficios del programa en 2012. Pero identificó que no existe un crecimiento en el presupuesto para el programa por lo que cuestionó el crecimiento y mostró que estos programas dependen de la disponibilidad e infraestructura como comedores y equipo que pudieran afectar la selección de los planteles que pueden acceder al programa.

El PEC “tiene como propósito mejorar la calidad de la educación de las Escuelas Públicas de Educación Básica a partir de la transformación del modelo de gestión educativa” SEP.

El programa ofrece provee asesoría técnico pedagógico a las escuelas y les otorga recursos financieros para la formación de docentes o directivos, infraestructura, mobiliario, o la compra de equipo técnico.

Las evaluaciones externas, (CONEVAL 2013b) muestran también que, al igual que el PETC, no existe un crecimiento relativo significativo en el presupuesto lo que indica que más planteles reciben

menos recursos con el incremento de la cobertura que en este caso alcanza solo 59 mil planteles de educación básica, alrededor del 20% del total de escuelas del país.

Modelo y programa

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concretada en el Acuerdo 592 (DOF, 12 de octubre 2011), la educación en México asume un enfoque por competencias que inspira tanto el modelo y el programa como las políticas de gestión escolar y preparación del profesorado.

La competencia puede ser definida en términos abiertos como la implementación conocimientos para la práctica, de un “saber hacer”, por ejemplo, está la definición de “Capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones” (Perrenoud, 1999, pág. 8; también ver Perrenoud, 2009).

Pero esta perspectiva hacia los saberes puede verse aplicada en diferente medida dependiendo de la fuente consultada, la competencia puede representar distintos enfoques y valores en torno a una filosofía de la educación que generalmente está vinculada con la noción de “transmisión de conocimiento” (Torres 2004).

En este sentido, es importante destacar la definición del Centro Nacional de la Evaluación de la Educación cuando emplea una definición como la siguiente para instrumentar el modelo de evaluación de la educación nacional:

La competencia integra las capacidades para desarrollar funciones y situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de consecuencias y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su trabajo y de su actividad: la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a la persona desempeñarse eficientemente en su área profesional, así como adaptarse a nuevas situaciones y, de ser necesario, transmitir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales vinculadas (CENEVAL, 2004).

El plan de educación básica vigente dice promover el desarrollo de seis competencias “para la vida”:

-Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

-Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

-Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

-Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

-Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los. (SEP, 2011b; pág. 28).

Ángel Díaz-Barriga (2006) llama la atención entorno a las limitaciones de este concepto ante: (1) la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto de competencias; (2) las limitaciones de su empleo en el campo del currículo; (3) la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta; (4) la elucidación de las aportaciones del enfoque por competencias

frente a otras perspectivas. Siguiendo la línea de la pedagogía crítica Torre (2009) considera que este enfoque hacia lo competitivo delinea una agenda política específica:

La cuestión importante, sin embargo, consiste en hallar buenas razones para colocar en la educación el concepto de “competencias”, cuya carta de naturalización la otorga el circuito laboral. Perrenoud acepta lo difícil y confuso de hacer el traspaso: “no siempre está claro lo que la escuela quiere decir cuando habla de competencias”; “las competencias están en el principio de la acción y notablemente del trabajo. La pérdida de este vínculo hace que el concepto sea no tan significativo.” Realmente el vínculo nunca se romperá; los esfuerzos pedagógicos por hacer aparecer una educación sin liga esencial con la praxis empresarial, tendrán que fracasar porque el lenguaje adoptado conserva significados de un individualismo a ultranza, un racionalismo cartesiano que controla desde el yo-metódico el universo de los objetos y las personas; un uso subordinante de la tecnología en tiempo, velocidad y programación. En una palabra: la educación, sutil o francamente, ha sido invadida por el simbolismo de la competencia mercantil. (pág., 55)

Mientras la idoneidad del enfoque por competencias sigue siendo tema de discusión en la actualidad, el análisis reciente insiste la adecuación del modelo mexicano a los estándares curriculares de las organizaciones internacionales en el contraste con un apartamiento de “la tradición vernácula como lección vital y antecedente insoslayable de interlocución” (*Ibíd.* pág. 98) en la que se deja a los sistemas educativos obligados a atender criterios de calidad.

Esto ha motivado en México una reflexión sobre enseñar para la vida práctica y profesional, no acarrea “una condición de conocimiento” como lo planteaba desde el pragmatismo epistemológico Luis Villoro. Desde estas ideas, Liliana Valladares ha elaborado un nuevo esquema estructural del concepto de competencia que recupera hacia sí, la idea de que al hablar de “competencia no se deja de hablar de conocimiento” y plantea que la adopción de un enfoque que “debería considerar que la noción de competencias lleva consigo una orientación epistemológica”, el cual, requiere antes que todo la movilización de una nueva racionalidad docente así como la participación del profesorado en la configuración de una axiología informada por el compromiso con una serie de presupuestos en torno a la acción y a la práctica educativas. Nueva racionalidad que no necesariamente se hacen

explícitos desde el enfoque actual, lo “que muchas veces causa confusión y dudas” (Valladares, 2010, pág. 180).

En efecto, García Casanova y Villalobos Torres (2012) encontraron que el quehacer educativo carece de un saber consolidado con antelación sobre la educación basada en competencias. Su estudio sobre las visiones que tienen los profesores sobre la implementación del enfoque por competencias evidenciaba una serie de carencias en torno qué elementos pedagógicos y didácticos son puntuales sobre dichos presupuestos y sobre la forma en que dicho enfoque debe verdaderamente implementarse en la gestión escolar y la práctica educativa.

En el plano de mi investigación es de particular importancia revisar algunos aspectos sobre el plan vigente de educación cívica y ética (SEP, 2011a) el cual dice estar encaminado a desarrollar ocho “competencias cívicas y éticas” como son el “respeto y valoración de la diversidad”, el “Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” para el “manejo y resolución de conflictos”, la “participación social y política”, el “apego a la legalidad y sentido de justicia”, y la “comprensión y aprecio por la democracia”.

El primer enfoque que enuncia su documento explicativo es:

La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. Desde la Educación Básica se pretende contribuir al proceso de desarrollo moral de los alumnos estimulando el examen crítico de los principios y valores en la organización social y la manera en que se asumen en la actuación cotidiana. (*Ibíd.*, p 166).

El papel del diálogo como práctica para la consolidación de conocimiento es contemplado en el bloque denominado “la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo” desde el cual:

Se asume que el papel de la escuela es impulsar en los alumnos su desarrollo como personas, por medio de la reflexión de las circunstancias que se les presentan día a día y les plantean conflictos de valores. (*Ibíd.* pág. 166)

El ejercicio del diálogo está contemplado como una práctica para el desarrollo de la toma de decisiones personal y en grupo y se contempla en diversos momentos del programa que los estudiantes participen en actividades donde:

Ejerciten el diálogo, para que desarrollen paulatina y sistemáticamente la toma de decisiones en lo personal y en grupo, reflexionen acerca de sus actos como un gesto de responsabilidad ante lo que sucede a su alrededor, y abre posibilidades de colaboración con otros en la búsqueda del bien común. (*Ibíd.* pág. 178)

El programa deja establecida la primacía del diálogo como procedimiento formativo:

[El diálogo] plantea el desarrollo de capacidades para expresar con claridad las ideas propias, tomar una postura, argumentar con fundamentos; escuchar para comprender los argumentos de los demás, respetar opiniones, ser tolerante, autorregular las emociones y tener apertura a nuevos puntos de vista. (*Ibíd.* pág. 183)

Es importante notar que, aunque se de tanta importancia en la teoría, el programa solo prescribe el diálogo una vez en sus “bloques de aprendizaje”. Aunque dice los emplear métodos de la filosofía lo va hacer sólo desde la ética:

La asignatura conforma su enfoque con saberes, fundamentos y métodos provenientes de varias disciplinas: la filosofía –particularmente la ética–, el derecho, la antropología, la ciencia política, la sociología, la psicología, la demografía y la pedagogía, entre otras. (*Ibíd.*, pág. 167, es la única vez que se menciona la palabra “filosofía” en todo el documento).

En un documento, elaborado por la Secretaría de Educación Pública en torno a los “retos de la educación cívica y ética” Bonifacio Barba ha recomendado favorecer la conformación de un ambiente educativo que propicie la formación a través del diálogo ya que la formación de las competencias cívicas y éticas requiere del docente un “estilo de acción dialogante [...] que se expresa en la convivencia incluyente que tiene su punto de partida en el reconocimiento de la igualdad de cada actor en el aula y la escuela” (Barba, 2012, pág. 143).

En este sentido considera que un enfoque relevante para el fomento de las competencias de la formación ciudadana y ética lo constituye el programa de Filosofía para Niños: “sobre todo por el énfasis que ha puesto en la necesidad de apoyar la transformación educativa, volviendo a poner al alumno y su desarrollo cognitivo y cívico como centro del proceso educacional” (pág. 147) y refiere a los textos básicos del programa. Sin embargo, estas ideas aún no forman parte del currículo de formación docente que opera en el país (SEP, 2011b).

Clima escolar

En evaluaciones por Organizaciones Internacionales, el país en general muestra datos similares a los de otros países parte de la organización con estudiantes dicen reportar “buenas relaciones” con sus maestros y “motivación por parte de sus maestros para leer” (OECD 2014b, pág. 10).

La prueba PISA 2009 incluye una sección donde se solicita a los examinados evaluar las relaciones con sus maestros en la escuela. Los estudiantes califican expresiones como si consideraban “qué tan interesados estaban los maestros en su bienestar personal”, si pensaban “que los maestros tomaban en serio a sus estudiantes”, si los profesores eran de apoyo cuando necesitaban ayuda especial y si consideraban “que los profesores les trataban con justicia”.

Estos resultados son combinados con reactivos realizados a los profesores para generar un “índice compuesto de las relaciones maestro-alumno” a partir del cual se determina elementos de evaluación del ambiente de aprendizaje. El índice se muestra en términos promedio cero y muestra valores

positivos para México que indican “relaciones maestro alumno” .05 puntos superiores al promedio de los países donde se aplica la prueba.

En otro instrumento de la organización denominado *Teaching and Learning International Survey* (Encuesta Internacional de Aprendizaje y Enseñanza, TALIS; OECD, 2009) que es aplicado a maestros y directivos los docentes dijeron haber participado un bajo porcentaje de su tiempo enseñando, aparentemente debido a que pasan más tiempo en labores administrativas que en el tiempo de clase. El mismo estudio mostró que los profesores opinan que perturbaciones en el salón como el alto nivel de ausentismo y retrasos en la hora de llegar al salón de clases por parte de los alumnos, entre otros factores, afectan el tiempo efectivo dentro del aula en hasta dos terceras partes del tiempo efectivo de cada clase siendo el valor más alto entre los países incluidos en la muestra.

El país exhibe buenos niveles de confianza en maestros y autoridades educativas, los estudiantes dicen sostener “buenas relaciones maestro-alumno y participar en escuelas que permiten el aprendizaje” (OECD, 2015b, p. 4).

Las cosas son diferentes en espacios de participación directa y relativamente voluntaria, como la consulta infantil y juvenil 2012, que es realizada por el Instituto Federal Electoral y muestra que, a consulta abierta (que se realizan sin la asociación condicional de una prueba enfocada en el desempeño como lo es PISA), los alumnos muestran niveles de confianza decrecientes ante los actores públicos, sobre todo hacia sus maestros, aspecto que se hace más marcado en términos de edad de la persona participante (IFE, 2012, IFE 2015, IFE, 2018).

El trato interpersonal y el manejo de la disciplina en las escuelas son temas poco abordados pero importantes para valorar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad. En el año 2013, en el marco de un estudio piloto, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2014, pág. 76) analizó la información sobre estos temas recabada en los cuestionarios aplicados a estudiantes y padres de familia; asimismo, examinó 269 reglamentos escolares y 171 de aula.

Entre las carencias más notorias se dice encontrar se pueden mencionar “la ausencia de valores y principios éticos como la igualdad, el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad”. Por otro lado, la mirada ética enfatiza lo individual más que lo social. En general no aparecen en los reglamentos aspectos como la participación en la toma de decisiones y la resolución de conflictos, ambos importantes para la convivencia. Tampoco se alude al compromiso, reciprocidad y corresponsabilidad de los miembros de la comunidad con diversos aspectos de la vida escolar.

Baja California Sur

Por sus características geográficas y demográficas Baja California Sur es un estado muy diferente al resto de la República Mexicana, y esto no es la excepción en materia de indicadores educativos. Baja California Sur es una de las entidades con cobertura escolar en educación básica por debajo del promedio nacional 87.4 % (SEPBCS, 2013). De acuerdo a los datos del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (INEGI, 2014), hay un total de 135mil 805 alumnos en educación básica asistiendo con 73mil 009 empleados atendiendo a uno de los 1mil 405 “centros de trabajo” censados de los cuales sólo 7mil 613 se identificó como “docente frente a grupo” (SEP, 2014).

El estado tiene una de los gastos educativos per cápita más elevados del país, en 2014 el Presupuesto de Egresos de la Federación asignó 396.4 millones de pesos. El gasto federal por alumno asciende a los 20mil pesos anuales.

En lo que se refiera a la calidad educativa Baja California Sur se ha desempeñado históricamente por debajo de los niveles promedio en las pruebas nacionales de razonamiento verbal y matemático (SEPBCS 2013)

3.3 Conclusiones

Cierre Social

Las exposiciones aquí planteadas a pesar de ser muy resumidos solo sirven para hacer evidente que tanto los procesos de reforma estructural en torno al marco legal de garantías para la niñez como el progreso en el diseño, planeación e implementación de la política y la provisión de los servicios educativos vigentes dejan ver espacios que conducen a la exacerbación de las condiciones de cierre en el plano transgeneracional de la educación y la movilidad social.

El “Cierre Social” (ver Weber, [1922] 2002, ver Weber, 2009 para trazar la relación conceptual con el término) se conforma por una serie de conductas continuas de desigualdad en el trato social (o discriminación) que se llevan a cabo para sostener los diferenciales de clase en términos de desigualdad económica.

Luis Alberto Barquera (2014) considera que el cierre social en la educación mexicana es un proceso que hace visible la exclusión de conocimientos: que la obligatoriedad de asistir a la escuela “no garantiza un derecho a la educación para todos”:

La desigualdad de trato o discriminación, prohibida en el artículo 1º de la Constitución de la República, está en el centro del “cierre social” en educación. El sistema educativo mexicano ofrece en las escuelas distintas calidades que se asocian principalmente con el ingreso de las personas, sin un esfuerzo suficiente por eliminar la desigualdad en el trato (es decir, en el servicio que prestan las instituciones educativas) que reciben los estudiantes que tienen mayores desventajas. (Barquera, 2014, pág. 99)

Como se vio en la sección que trata la inequidad, es notable que el país administre por separado servicios públicos de educación básica en términos de sistemas específicos para la educación indígena y en zonas de alta marginación aparte del resto de su sistema educativo nacional, lo cual no parece coincidir con acciones afirmativas para la localización de recursos de forma que balancee estas desigualdades.

Como resultado estos los procesos de gestión empresarial se estimula un crecimiento en la partición del sector privado en la provisión de los servicios educativos, (Hernández *et al.*, 2009; Davidson-Harden y Schugurenskyna, 2009). Al favorecer con subsidios enfocados al desempeño y programas de mejora de calidad educativa a las escuelas donde existe un dominio de alumnos pertenecientes a un contexto económico privilegiado, las escuelas donde se forman las clases medias y altas se provoca que aumenten las diferencias acceso y de calidad para quienes acuden a escuelas ya afectadas por la vulnerabilidad económica que no son capaces de apegarse a las reglas de operación de los programas de excelencia (Domenech y Mora-Ninci 2012).

Un ejemplo de esta problemática se puede evidenciar en la cobertura de programas de mejoramiento de la calidad educativa como el de “Escuelas de Tiempo Completo” y “Escuelas de Calidad” mencionadas arriba que se dan solo en el sentido de que los planteles completen los criterios que les certifiquen como “una comunidad escolar autosuficiente” en Baja California Sur por ejemplo la meta del programa en Baja California Sur es de 143 planteles, tan solo el 10% de las escuelas del estado (SEPBCS, 2014).

La existencia de diferencias en la calidad de la provisión de servicios educativos tiende, por fuerza a generar diferencias en el acceso a oportunidades de los egresados, el tema es revisado con cuidado en por los reportes de la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2010).

Neoliberalización

Para acceder al apoyo y los créditos que las organizaciones internacionales ofrecen para impulsar la provisión más igualitaria de sus servicios educativos, países como México —como otros países calificados como “en vías de desarrollo”— se ven ante la necesidad de apegarse al dictado de los estándares establecidos por la política propuesta por dichas organizaciones. Los lineamientos dichas organización es están encaminadas a su vez a potencializar un modelo educativo basado en la maximización económica que trata a la educación como un “sector” encargado de la “generación de

recursos humanos” “cuando no persigue el aún más instrumental objetivo de la “innovación tecnológica”.

Dado el heterogéneo clima social, político y económico específico en el que cada Nación-Estado procede a la implementación de dichas “recomendaciones” se observa en cada caso específico diferentes estados de neoliberalización (Brenner *et al.*, 2011):

Luego de décadas de reforma continua en los servicios públicos, entre ellos los educativos, hoy en día se puede ver los efectos heterogéneos de una “neoliberalización” un proceso que se puede entender como: “una forma de reestructuración regulatoria abigarrada: que produce diferenciación geo-institucional en distintos lugares, territorios y escalas, pero lo hace de manera sistemática, como una característica omnipresente y endémica de su lógica operacional básica” (Brenner *et al.*, pág. 23)

Dichas variaciones características están determinadas por el resultado del intervencionismo estatal en tres aspectos: “(i) experimentación regulatoria; (ii) transferencia de políticas interjurisdiccionales; y (iii) la formación de regímenes normativos transnacionales” (*Ibíd.* pág.22).

Esta experimentación es típica del “neoliberalismo realmente existente” (Dumenil y Levy, 2004), y en general dicha reestructuración se identifica por diversos procesos generales de: privatización, descentralización, desregulación, “Gestión Pública” (Torres, 2009), comercialización y mercantilización encaminados —en general (Hill y Kumar, 2012) a liberalizar la gestión y provisión de los servicios públicos entre ellos los educativos.

El sector educativo en Latinoamérica es un espacio ejemplar de esas formas de experimentación. Autores como Araya y Cerpa consideran crítica la imposición de cierta lógica empresarial en la operación de procesos de gestión encaminados a “disminuir o revertir el crecimiento del gobierno en lo referente a provisión de personal y gasto público en la educación” (Araya y Cerpa 2009, pág., 30) a partir de la cual, es trasladada la gestión educativa de la producción de conocimiento al énfasis en la oposición de estándares de medición, al control calidad y resultados y la elevación de la

competitividad. Estas formas de operación propias de la cultura empresarial ponen en alto los valores propios de “los estilos de administración del sector privado” afines a la denominada “Nueva Gestión Pública”.

Ello deja de lado un elemento de importancia en cuanto a servicios públicos (como la educación) se refiere: esta forma de gestión “no capturan la complejidad política del medio ambiente del sector público [...] donde tanto proveedor como usuarios, poseen una forma más compleja de relacionarse que en el mercado” (*Ibíd.*, pág. 32).

Como dijimos al principio de esta sección, la implementación de la política educativa mexicana sigue una ruta análoga, pero con sus “abigarradas” características específicas específicas; las cuales llevan a diferenciarse en un cauce específico de implementación. En un trabajo reciente sobre los efectos de los controles del Banco Mundial y la OCDE para regular los estándares de educación pública, Delgado-Ramos y Saxé-Fernández, concluyeron que procesos –como los citados atrás– obstruyen la configuración de proyectos educativos nacionales de gran aliento, que logre dar verdadera dirección a la gestión y desarrollo de capital social y el ajuste cabal del sector a la problemática y necesidades de los países del “sur global”:

En consecuencia, todas estas implementaciones políticas [la educación pública] está siendo estrangulada de los intereses nacional y público, perdiendo sus capacidades críticas, aquellas capaces de generar el conocimiento y la tecnología que requieren las sociedades y las economías del sur Global. Y todo esto viene sucediendo en tiempos en los que las corporaciones multinacionales [...] se posicionan como ‘agentes clave’ en la transformación de la educación, como los nuevos arquitectos de las escuelas; la luz al final del túnel que habrá de definir [...] qué y cómo se debe y no debe enseñar en los salones, por lo tanto, socavando el estímulo de la curiosidad intelectual y la autonomía necesarias para el avance teórico y científico (Delgado-Ramos y Saxé-Fernández, 2011 p.49).

Los procesos de gestión ajustados a “criterios de calidad” y enfocados “a resultados” sujetos a la calificación de organizaciones internacionales, que imponen una carga extra a servicios educativos exacerban las condiciones de cierre social descritas arriba, permitiendo el crecimiento del sector privado en la cobertura de la educación nacional y acentuando las diferencias de clase y las diferencias de poder dentro de la clase en las instituciones públicas.

En general, bajo el estandarte de la equidad de oportunidades y el enfoque en la competencia laboral, se da acento a formas de educar que fomentan en cambio no solo la inequidad en el acceso, sino que impiden la coparticipación en una educación de calidad.

En lo específico a proyectos de formación de ciudadanía, las valoraciones liberales permean por medio de la promoción del individualismo en los programas educativos y la reforma educativa certificados por lógica de organizaciones fuera de lo nacional.

La formación de cultura ciudadana democrática se da a la manera de una “capacitación” bajo la propuesta de un desarrollo de capital civil basado una enseñanza de “competencias para la vida” cuyo resultado es cuando menos incompleto en sociedades que ven incumplidos los requisitos de emergencia los valores del liberalismo (Giddens, 1996; Inglehart y Welzel, 2010).

Aquí se puede seguir a Berardi, quien plantea que las implementaciones de la neoliberalización realmente existente conllevan a la reiteración de procesos de “subjektivización cognitiva”:

Nos damos cuenta de que están haciendo eso exactamente: en algunos países están reduciendo la financiación para educación e investigación, privatizando los colegios públicos y provocando una desescolarización a gran escala que ya ha empezado a mostrar signos que revelan una expansión de la ignorancia y del fanatismo. (Berardi, 2011, parr 12)

En el horizonte específico de los efectos transgeneracionales de una política educativa de tal envergadura, se produce un *cierre crítico* que afecta la democracia y la vida política de los países.

Analistas dentro liberalismo como la propia filósofa Martha Nussbaum denuncian esta forma de cierre social como indicador de una “crisis silenciosa” (2011a) que se da en la configuración reciente del sector educativo hacia los valores de una empresa cuya gestión está encaminada a la maximización productiva de recursos humanos carentes de capacidades fundamentales para la vida democrática:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. [...] Los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo capacidades que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010b, p. 134).

Otros, con más alarma, llegan a considerar esta oposición práctica a incluir en los programas contenidos propios de las humanidades y del pensamiento crítico se erigen en la forma de una “guerra” cultural del neoliberalismo hacia la juventud (Grossberg, 2001):

El discurso dominante en torno a la niñez y la juventud parte de una cultura pública activa [...] que construye y celebra la inocencia de la niñez en continuo peligro de corrupción y en vías hacia su desaparición, [...] llevada hoy en día al extremo de infantilizar a esa niñez [...], como si la juventud solo existiera para ser protegida [...] de la degradación social. Ningún político se levantaría hoy a los estrados a declarar “estoy en contra de la infancia” sin embargo, esa es la retórica de la acción en nuestras sociedades. La guerra contra la niñez y la juventud es la guerra contra la habilidad de sí misma para asumir *el* futuro por asumir *un* futuro en particular, el futuro es necesario para que dicho discurso posibilite su propia visión basada en las relaciones laborales. El cierre hacia la infancia como núcleo de la identidad social es a la vez el cierre del futuro como una inversión afectiva. (pág. 133)

Mientras la pedagogía crítica, la sociología de la educación y la filosofía educativa convergen en la necesidad de movilizar las capacidades para el pensamiento crítico, de estimular los potenciales de la juventud para reconocerse como actores sociales allende su condición como sector social “aminorado”.

Éste es el contexto en el que –como se verá en la siguiente sección– formas inspiradas en el progresismo educativo, como el que promueve el ejercicio de prácticas colaborativas de indagación filosófica desde los primeros movimientos de la educación encaminan esfuerzos para la articulación de un enfoque de desarrollo capacidades colectivas para la reconstrucción social por medio del pensamiento crítico.

CAPÍTULO 4: Los programas institucionales de participación infantil en México

*La infancia actúa, sobre el lenguaje, constituyéndolo
y condicionándolo de manera esencial; la lengua es juego*
—Giorgio Agamben

4.1 Unidades de análisis

En México, como en muchas partes del mundo, los niños y las niñas viven en condiciones difíciles, marcadas por la pobreza, la desigualdad, la violencia, la negligencia institucional y una larga lista de problemas. Las políticas económicas y sociales apenas se han abierto a la posibilidad de escuchar lo que tienen que decir las niñas y los niños. El Proceso de participación que ofrecen las unidades de análisis que presentaré en este cierre, constituye un ejercicio formativo y de participación que forja “la oportunidad de que ellos reconozcan el lugar que ocupan dentro de la estructura social y la posibilidad de que sus opiniones puedan ser incorporadas en las agendas políticas y en la toma de decisiones” (Cámara de Diputados, 2002).

Este capítulo pretende realizar un análisis crítico de la manera en que estos proyectos de participación se insertan en proceso legítimos de construcción de conocimiento más que de “cultura política”. Para ello, desarrollaré las categorías de análisis que derivaron de los capítulos precedentes.

El reconocimiento del derecho de los niños y niñas a expresar sus opiniones en los ámbitos que les conciernen y el hecho de que sus opiniones sean tomadas en cuenta, representa una serie de desafíos institucionales: “que ponen de relieve la función del niño como participante activo en la promoción, protección y vigilancia de sus derechos” (CRC, 2003, párr. 12) ya que de su implementación dependen tanto la posibilidad de que las niñas y los niños sean sujetos activos de sus derechos, como que puedan aportar conocimiento a los problemas que les competen.

El reconocimiento de que niños y niñas son sujetos de derecho se vincula con la categoría de niñez activa y autónoma que describimos en el segundo capítulo. Que la sociedad acoja y asuma la idea de que niños y niñas son actores sociales implica crear mecanismos para el acompañamiento transgeneracional que les permitan ser participantes en el sentido pleno de la noción. Como sabemos, la participación depende de informaciones compartidas y del diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder (Lansdown, 2004, p. 5).

Aunque en el mundo occidental se ha realizado un esfuerzo por involucrar a los niños y niñas a nivel comunitario y hasta político y se han multiplicado de programas de participación infantil, producto de iniciativas de gubernamentales o de la sociedad civil, todavía estamos frente a procesos de construcción de conocimiento cuyo impacto es muy limitado (Gülgönen, 2016).

En México, donde el vocabulario de los derechos ha sido adoptado de forma parcial (Flores y Vázquez, 2015) por las instituciones encargadas de la protección e implementación de los derechos de la niñez y la promoción institucional de la participación infantil, el marco epistémico es por decir lo menos, abigarrado, contradictorio y apela a la participación y la autonomía de la niñez, como respuesta a la garantía de su participación como sujeto de derecho, todavía pesa mucho la carga pedagógica que pesa sobre este sujeto minorizado y “extraviado” de los valores democráticos provocado por un sistema educativo que ha disminuido el papel de la educación cívica y que presenta una serie de deficiencias operativas.

En este capítulo final, presento a manera de estudio del caso, el análisis de los programas de participación infantil vigentes en México a partir de tres unidades de análisis: El parlamento de los niños celebrado por el Poder Legislativo Federal (2003-2017); la consulta infantil y juvenil conducida por el Instituto Federal Electoral (1997-2012) y por el Instituto Nacional Electoral (2015-2017) y, la consulta OPINNA, implementada por el Sistema Integral para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA) que comenzó a realizarse en 2012 a través de la Secretaría de Gobernación (2015-2016).

Estas unidades de análisis funcionan a la vez, como intervenciones de investigación, entendida como práctica social de intervención organizada de la realidad, que incluye la recopilación de datos, organización de la información y sistematización de conocimiento que permita la comprensión de la realidad y el diseño de pautas para la solución de problemas.

Cada unidad de análisis se inserta en el conjunto de prácticas que dan lugar a la investigación participativa, parten del enfoque garantista del derecho a la participación de las niñas y los niños, de donde es posible deducir que el sujeto de cada intervención es la niñez entendida tanto en el sentido de comunidad de niños y niñas, como en las acciones comunicativas que le son propias.

Al término de la exposición de los procesos generales de operación y los efectos de sus interferencias con la niñez mexicana, se presentará un apartado de conclusiones generales que contiene un mapeo en el que se identifica tanto la producción del sujeto, como el estado en que se encuentra dicha subjetividad, en paralelo a la aplicación de las categorías y criterios de difracción que he desarrollado a lo largo de la investigación.

4.2 El parlamento de las niñas y los niños de México

El Parlamento de las Niñas y los Niños de México se fundamenta en un acuerdo aprobado por el poder legislativo federal el 30 de abril del 2002 en el que se establece la emisión anual de una convocatoria para integrarlo a la sede de las Cámaras del Congreso de la Unión (Cámara de Diputados, 2002; Cámara de la Diputados, 2016). Durante el parlamento, se organizan paneles de discusión que se promueven en calidad de la prioridad y pertinencia de cada problemática y su posible solución.

4.2.1 Planteamiento

Hasta la fecha, se han celebrado 10 parlamentos, con una participación aproximada de 3000 niñas y niños entre 9 y 11 años, que fueron elegidos por un método democrático y proporcional a la densidad poblacional del territorio nacional. Los objetivos del parlamento son heterogéneos y conforman el

primer indicador de movilización en el marco epistémico institucional vinculados a dos aspectos centrales: al primero, lo llamaré formativo porque consiste en la realización de “ejercicios democráticos”, con la finalidad de intervenir en la “transformación cívica” de los participantes a partir de la noción de “cultura democrática”. Al segundo, le denomino “participativo”, toda vez que el parlamento se instituye en mecanismo orientado a facilitar el ejercicio de participar en las decisiones públicas que les competen.

En el primero tenemos un sujeto pedagógico, en tanto que en el segundo nos encontramos con el sujeto de participación.

De las 10 versiones realizadas hasta ahora, sólo el décimo Parlamento de Las Niñas y los Niños de México, fue celebrado bajo la vigencia de la Ley General de Niños, Niñas y Adolescentes- En esta sesión se planteó entre los objetivos principales, garantizar el derecho a la participación de la niñez mexicana, lo que debió implicar un cambio en el formato y planteamientos de arranque. El mapeo de interferencias pretende presentar los efectos de estas diferencias.

El mecanismo de la intervención que se promueve a través del parlamento se fundamenta en los puntos de acuerdo aprobados por las Cámaras de Diputados y de Senadores del H. Congreso de la Unión el 30 de abril de 2002 (Cámara de diputados, 2003), en los que se establecen tanto la periodicidad con se realizará (anual) como la sede, que se alterna entre ambas cámaras.

En la convocatoria, el poder legislativo define el proceso formativo a través de “la construcción y el fortalecimiento de una cultura democrática que propicie el desarrollo de una ciudadanía más participativa, capaz de poner en práctica los valores de la democracia, el respeto y la tolerancia para incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de sus comunidades” (*Op Cit.*, 2003, pár. 8). Se plantea también, la consideración al “espíritu democrático” que “debe construirse desde la niñez”. De esta forma, se hace patente que para el parlamento los niños y las niñas son presentados a la vez como “sujetos de derecho” y como entidades incompletas, en proceso de

construcción, o en una “etapa formativa” que requiere de acciones para que puedan “tomar conciencia de sus libertades, derechos y obligaciones sobre los cuales se sustenta un régimen democrático” (*Ibíd.*).

4.2.2 Mecanismo de participación: deliberación democrática

El proceso de selección se realiza en dos etapas. La primera, se da en los centros educativos que forman parte del sistema de educación pública:

Los participantes deberán exponer de forma oral sus propuestas, ante los grupos de quinto grado, en el horario, fecha y lugar que hayan dispuesto las autoridades escolares para el acto. Terminadas las exposiciones, los estudiantes de quinto grado elegirán, por medio de su voto directo y secreto, al participante que hubiera demostrado mayor capacidad analítica y argumentativa para comunicar la problemática presentada. Para emitir su voto, las niñas y los niños contarán con una boleta en la que podrán registrar el nombre del participante de su preferencia. Las autoridades, responsables del evento en cada una de las escuelas participantes, serán las encargadas de efectuar la revisión y el conteo de las boletas para determinar qué niña o niño obtuvo la mayoría de los votos. (*Ibíd.*)

La segunda etapa, se realiza mediante convenciones distritales en las que se eligen 600 niñas y niños para representarlos en el recinto de sesiones de la Cámara de Diputados.

Mediante una convención en la que se reunirán todos los representantes de las escuelas primarias ubicadas en el mismo distrito electoral federal. De acuerdo con el número de niñas y niños electos, se organizarán en grupos para que pongan en práctica valores democráticos, tales como el respeto, la libertad, la igualdad, la tolerancia, el diálogo y la pluralidad y exponga cada uno su tema ante los demás. Finalmente, los representantes de grupo se reunirán para realizar un ejercicio similar y elegir al legislador infantil. En caso de empate, se repetirá el proceso de elección en donde surja el legislador infantil propietario y suplente. En total, deberán elegirse 300 legisladores infantiles propietarios y la misma cantidad de suplentes, uno por cada distrito electoral federal (*Ibíd.*).

El décimo parlamento de los Niñas y los Niños de México se celebró en febrero del 2017. Desde la convocatoria, se definió como “un espacio para que este sector de la población ejerza plenamente su

derecho a la participación” (Cámara de Diputados, 2016, p. 3) contenido en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y, con el objetivo de que “a través de sus opiniones y propuestas, sean agentes de cambio proyectando el interés superior de la niñez en la construcción de una armónica convivencia ciudadana, fortaleciendo la transparencia, el conocimiento y la difusión de principios y valores universales” (*Ibidem*).

En esa ocasión, la convocatoria fue modificada para incluir la participación plural de la niñez mexicana, como la facilitación lenguaje de señas para personas con discapacidad auditiva y la oportunidad de poder participar tanto en español, como en lengua indígena. Se establece también, que las autoridades escolares deben velar y “promover la participación equitativa de la diversidad étnica, cultural, social y económica de las niñas y los niños, a fin de elegir a quien representará a su escuela”.

Desde su origen, estos mecanismos parlamentarios de participación de la niñez mexicana han mantenido un formato de elección democrático a partir de elecciones directas. Estas elecciones tienen lugar dentro de los centros educativos y luego en juntas distritales locales que son operadas con el apoyo de las autoridades electorales del país. Al inicio del proceso, se hacen propuestas individuales, pero cuando se conforma el parlamento las niñas y los niños integran comisiones que toman acuerdos y promueven propuestas que son discutidas y votadas por la totalidad del parlamento.

Estos mecanismos de participación son idóneos para la generación de una base de datos de las perspectivas respecto al estado de la problemática social identificada por la niñez en México. Los parlamentos se organizan con el acompañamiento de instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, y la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, ninguna de las diez ediciones del parlamento infantil y sus más de 3 mil participaciones han sido sistematizadas en una base de datos coherente.

Los esfuerzos institucionalizados de participación colaborativa que constituyen el proceso de trabajo de los parlamentos de las niñas y los niños, si bien se realizan mediante la deliberación crítica con

base a los temas programados, hasta la fecha no se ha abierto o propuesto una sección de investigación formal que dé seguimiento continuo a este ejercicio parlamentario que dé cuenta de cabal del efecto de las interferencias —el impacto y consecuencias— en la cultura política transgeneracional, aun cuando los objetivos del parlamento se plantean en términos de una intervención proyectada para la formación de valores ciudadanos en la población mexicana.

Al respecto, existe una limitada bibliografía científica (Salazar López, 2017; Gülgönen, 2016; Vega y Osorio 2011; Peña Gómez, 2007) y un archivo hemerográfico que dan cuenta de la importancia que tendrían procesos de investigación centrados en estos ejercicios participativos.

4.2.3 Mapeo de interferencias

Desde la primera emisión, el parlamento infantil fue cuestionado por asociaciones no gubernamentales que lamentaron la ausencia de un mecanismo que recogiese de forma cabal las propuestas del parlamento. La Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) cuestionó si el espacio dado a los menores realmente tendría un impacto concreto en las leyes a favor de la infancia (*Ibíd*), pues las propuestas surgidas no se incluyen de manera obligatoria en la agenda legislativa.

La REDIM ha sido muy crítica respecto a estos espacios de participación, tanto que 2014, emitió un comunicado sobre la participación infantil en México en el cual, sostuvieron que la participación infantil debe permitir a niñas, niños y adolescentes expresarse para que sus opiniones sean valoradas y tengan efectos en las políticas públicas a favor de la garantía de sus derechos. Sin embargo, experiencias como “Diputado por un día” o el “Parlamento Infantil” fomentan la realización de foros públicos esporádicos, con impacto moderado en medios de comunicación, pero que por lo general siguen los esquemas de las personas adultas y no dejan claro si la opinión de niñas y niños será tomada en cuenta en el largo plazo.

En contraste con la historia de la participación de la niñez mexicana, el ejercicio colaborativo de producción deliberativa de conocimiento de la niñez denominado Parlamento de las Niñas y los Niños

de México tiene el potencial de conformar un acervo sin precedente respecto a la participación democrática de la niñez, como lo demuestra el estudio sobre la octava consulta infantil del 2009 conducido por Vega y Osorio (2011) que identificó aspectos problemáticos que pudieran afectar la repetitividad y legitimidad de las participaciones durante los parlamentos infantiles mexicanos.

Los investigadores encontraron un vacío en la apertura de los informes y resultados de la unidad de análisis. La investigación incluye una solicitud a las unidades de las oficinas de acceso a la información pública tanto del Instituto Federal Electoral como de la Cámara de Diputados, en la que pidieron acceso a los informes de seguimiento de los resultados del parlamento infantil para el periodo 2003-20011: “Para sorpresa nos contestan que ‘el parlamento de los niños está fuera de competencia’ es decir, que no cuentan con los resultados de estos mecanismos aun cuando es el organismo designado a celebrar los procesos de elección desde la primera edición del parlamento” (Vega y Osorio, 2011, p. 80).

Los investigadores dirigieron la solicitud conducente ante la unidad de acceso a la información de la Cámara de Diputados:

Se entregó una solicitud a la unidad de enlace de acceso a la información pública gubernamental de la LXI legislatura de la Cámara de Diputados requiriendo información sobre los resultados de las siete ediciones del parlamento de las niñas y los niños de México, nos contestaron el 26 de julio de 2011 que esta información “puede ser localizada en las páginas electrónicas del IFE, y de la SEP lo cual era falso (*Ibíd.*, p. 181).

A pesar de que la intervención que se realiza mediante los parlamentos tiene un gran potencial para generar información de utilidad respecto a la realidad social de la niñez mexicana y conformar un ejercicio colaborativo de búsqueda de soluciones críticas a las problemáticas identificadas, la ausencia de información impide el análisis de los resultados de la intervención y, desde luego permite cuestionar la legitimidad de la participación.

La información pública disponible para consulta, es la versión estenográfica de la sesión de clausura de la décima edición del parlamento. A continuación, y con la finalidad de esclarecer algunos aspectos del potencial que tendrían estas intervenciones para la investigación participativa y la producción de conocimiento en acompañamiento con la niñez, presento una reconstrucción de los 16 años de historia de los debates del parlamento. Para esta reconstrucción, acudí a fuentes periodísticas con la finalidad de recoger un conjunto de notas que se clasificaron según los aspectos críticos recogidos por los medios de comunicación (Tabla 4.1, en la siguiente página).

La tabla presenta el continuo de una relación crítica con el quehacer político y la participación de los diputados “infantiles”, así categorizados en la mayoría de las notas periodísticas. En la mayoría de las notas, los medios dan cuenta de patente reclamo por parte del parlamento infantil hacia los diputados “grandes”.

Los temas de seguridad, violencia y narcotráfico en los centros escolares son recurrentes en las ediciones del parlamento, retrato contundente de la realidad de la niñez mexicana.

Desde la primera edición, el parlamento ha planteado la urgente necesidad de acciones radicales para alejar y contrarrestar el clima de violencia en el que se desarrollan las vidas de los participantes en el parlamento y sus “representados”. En la primera edición, la propuesta central de trabajo que se solicitó a las autoridades mexicanas fue que la Ley “proteja a la niñez de la violencia intrafamiliar, pornografía y prostitución y la violencia sexual” (Gardiño, 4 de abril del 2003). El último parlamento que abarca la unidad de análisis mantiene esta preocupación ya que, en la declaratoria final, el parlamento emitió una solicitud dirigida a las autoridades mexicanas en que les insta a realizar acciones para aliviar al clima de violencia que viven las niñas y niños en el país (SEGOB, 2017). En la declaratoria no se menciona la participación puntal de ningún diputado infantil y solo se enumeran los acuerdos presentados por el parlamento con base en cada uno de los derechos de la niñez.

Tabla 4.1 Reconstrucción de la historia de los debates por medio de hemerografía digital.

Edición/Fecha	Pob.	Propuestas	Crítica	Fuente
1° / abril, 2003	600	Ley que proteja a la niñez de la violencia intrafamiliar, pornografía y prostitución y la violencia sexual.	“Que metan a la cárcel a los políticos corruptos como Carlos Salinas”	(La Jornada, 4 de abril del 2003)
2° / mayo, 2004	600	Centros especializados en protección infantil.	“Dónde queda el dinero del pueblo”	(La Jornada 28 de abril 2004)
3°/ mayo, 2005	300		“En Juárez vivimos en el terror”	(La Jornada 27 de mayo 2005)
4°/ abril 2006	300	Llamado a hacer algo contra el narcomenudeo	“Legisladores no han entregado resultados de las propuestas que hicieron los niños que participaron en el Parlamento Infantil”	(La Jornada 21, de marzo 2006)
5°/ junio 2007	300	Solicitud ante la Presidencia de la República por un México “sin violencia ni narcotráfico y sin corrupción”	Autoridades desairan en San Lázaro a los diputados del parlamento infantil	(Presidencia de la república 16 de noviembre 2007; La jornada 27 de junio 2007)
6°/ oct., 2008	300	Servicios médicos en las escuelas. Atención a la inseguridad, narcotráfico, pornografía infantil y acoso escolar en los centros educativos.	“Los legisladores ‘de verdad’ hacen mucho ‘borlote’ cuando ‘toman la tribuna’”.	(W Radio, 3 de octubre 2008).
7°/ marzo 2009	300			
8°/ nov., 2011	300	Servicio profesional de carrera a policías.	El Parlamento Infantil exige a Los Pinos gastar en alimentos en lugar de armas.	(La Jornada, sábado 3 de diciembre, 2011)
9°/ feb., 2014	300	Escuelas de calidad y maestros mejor preparados.	Niños diputados piden al Congreso trabajar con más entusiasmo	(El Financiero 24 de febrero 2014)
10°/ feb., 2017	300	“Necesario que escuchen nuestros sueños, inquietudes e ideas ya que algunos piensan que los niños no pensamos”	Niños diputados rechazan gasolinazo y corrupción	(El Universal 18 de febrero, 2017)

En el primer apartado del derecho al derecho a la vida, se plantearon propuestas relativas a violencia, solicitando atención a la salud emocional para “las personas que son víctimas de asesinatos y secuestros para que sus familias reciban educación y orientación psicológica” (*Ibíd.*).

Para recoger las interferencias producidas por las 10 intervenciones que conforman la unidad de análisis, se pueden recuperar los procesos de interpelación patentes en las notas periodísticas, que indican de forma indirecta el ejercicio de una capacidad para plantear temas de coyuntura, clara muestra del potencial de estos ejercicios para producir actos vivos de pensamiento crítico y de la capacidad para generar posturas originales respecto a los temas que le competen a la niñez.

Por ejemplo, respecto al reciente debate del derecho a la familia, el parlamento infantil ha expuesto la necesidad de “promover la adopción de niñas, niños y adolescentes por parte de adultos, ya sea individual, en parejas o por personas del mismo sexo, siempre y cuando tengan los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades; además de brindarles amor, tiempo, comprensión y tolerancia” (*Ibíd.*).

En ese mismo cauce de proposición crítica de soluciones, el décimo parlamento planteó la propuesta de creación del “Instituto Infantil de Migrantes Mexicanos (IIMM)” el cual tendría como objetivo “atender a niños deportados o en tránsito en el país donde existan escuelas especiales con materiales y maestros bilingües, servicios médicos, agilizar trámites de documentos oficiales, implementar albergues temporales para su alimentación y descanso y tener transporte que los ayude a llegar a su lugar de origen” (*Ibíd.*).

Las notas periodísticas dan cuenta también, de la crítica hacia la clase política mexicana con quienes, por motivos de protocolo, deben encontrarse durante la celebración de los parlamentos y a quienes se les ha exigido la rendición clara de cuentas: “roban el dinero del pueblo” (Garduño, 3 de abril 2003); “dónde queda el dinero del pueblo”, (Galán, 28 de abril del 2004) y se ha pedido a los políticos “de verdad” que “dejaran de hacer borlote y trabajaran por el país” (W Radio, 3 de octubre del 2008).

Solo como ejemplo, en el año 2003 una niña dijo “En México hay muchos problemas que los señores diputados no resuelven, a pesar de que ganan mucho dinero, y eso no se vale, porque somos muchos los pobres” (La Jornada, 5 de abril 2003).

De acuerdo con las notas periodísticas el primer ejercicio parlamentario infantil en el país provocó la sorpresa de las autoridades presentes por la capacidad analítica de producción de propuestas del parlamento:

Un hecho que sorprendió al Secretario de Gobernación, Santiago Creel Miranda y a los presidentes de la Mesa Directiva de las Cámaras de Diputados y Senado, Armando Salinas Torre y Enrique Jackson Ramírez, respectivamente, fue el hecho de que las y los niños participantes en el Parlamento no se limitaron a hacer demandas, sino que presentaron propuestas concretas (Notimex, 3 de abril 2003).

Entre las propuestas del primer parlamento destacan el incremento de los recursos públicos destinados a la salud, la educación y la vivienda, la implementación de plantas para reciclar basura y agua en los municipios del país y la creación de una ley que sancione a las industrias contaminantes. En el rubro de Seguridad y Justicia, demandaron la destitución de policías corruptos y la promoción de una cultura de la denuncia a fin de “limpiar las instituciones de justicia”. Adicionalmente propusieron que el 10 por ciento de los salarios de los funcionarios de alto rango, sea donado para la creación de empleos.

Como se mencionó, desde la décima edición, el parlamento se realiza bajo la cobertura de la Ley General de Niños, Niñas y Adolescentes, que contempla el derecho a la participación de la niñez en los asuntos que les compete y que esta sea tomada en cuenta por las instancias correspondiente. En contraste con estos preceptos, la ausencia de un mecanismo de consulta y seguimiento de los procesos de construcción de conocimiento que tienen lugar en los debates del parlamento permite cuestionar la legitimidad de estos procesos de intervención de la niñez, como mecanismos efectivos de participación y respeto a los derechos que garantiza la Ley.

Esto también se evidencia en la hemerografía revisada. Existen notas periodísticas donde las propias diputadas y diputados infantiles expresan una declaración directa a que su voz sea tomada “en serio”. Durante el parlamento más reciente, una diputada infantil consideró necesario hacer ver que la niñez es capaz de producción de pensamiento: “es necesario que escuchen nuestros sueños, inquietudes e ideas ya que algunos piensan que los niños no pensamos” (Jiménez, 18 de febrero 2017). Este reclamo, es un dato que muestra la tendencia silenciadora de los protocolos parlamentarios, donde los discursos oficiales opacan el mensaje de la ciudadanía (Garduño, 1 de marzo 2014), cuestionan la capacidad (Excélsior 29, de noviembre 2011) de los niños o, simplemente no acuden al parlamento a escuchar sus propuestas (Muñoz, 29 de mayo del 2014).

En contraste, los propios participantes del parlamento han cuestionado ante los medios de comunicación el papel que su participación tiene en relación con las autoridades, como en la ocasión en la que un niño que participó en un foro mundial de la niñez sobre el agua hizo notar que las autoridades de su país nunca recibieron las propuestas de su parlamento infantil:

mencionaron que los legisladores no han entregado resultados de las propuestas que hicieron los niños que participaron en el Parlamento Infantil en mayo de 2005, pese a que se comprometieron a ello. [...] Miguel Millán, de Sinaloa, planteó: “Si nos llevan, que aprendan a escucharnos para trabajar unidos sociedad y gobierno, porque hasta ahora lo único que hemos conseguido es salir en la televisión, pero no nos hacen caso”. (Cruz, 21 de marzo 2006).

En su misiva, la REDIM expresó que los ejercicios parlamentarios con niños en el país continúan sin plantear mecanismos claros de participación para las niñas y niños que forman parte de este ejercicio “...el tristemente célebre Parlamento Infantil es una escenografía mediática sin ninguna escucha o respuesta a las propuestas de niñas y niños” (REDIM, 2017).

Una niña, Lucía Magdalena Macías, de Lázaro Cárdenas, Michoacán, con voz apenas perceptible, reclamó: "en mi ciudad hay muchos pobres. Queremos para nuestros papás un

empleo seguro y bien pagado; eso es lo que pedimos y exigimos para todos los pobres (Garduño, 3 de abril, 2003).

De las notas periodísticas se obtiene un claro retrato de la problemática social de México. Niñas y niños demandaron que las familias “les dediquen más tiempo para discutir temas como la sexualidad, la reproducción y las adicciones” (Godínez, 5 de abril 2003) así mismo, solicitaron la intervención del gobierno, los medios de comunicación y los “adultos” para “fomentar la integración entre padres e hijos”.

Durante el parlamento, los participantes se dijeron “conscientes de que el mundo es cada vez más pequeño y las y los niños de México solicitaron al gobierno federal garantizar la paz en territorio mexicano y ser reconocidos como ciudadanos plenos” (*Ibíd.*).

En este mismo sentido, la REDIM ha sido enfática al recuperar las recomendaciones que la Comisión de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (CRC, 2011) emitió respecto del respeto y garantía de los derechos de la niñez en México y ha calificado a los parlamentos infantiles como estrategias de manipulación.

4.2.4 Conclusiones particulares, ¿parlamento de las niñas y los niños, o parlamento infantil?

A pesar del enorme potencial que tiene el parlamento infantil es difícil verlo como un mecanismo de participación efectivo. Un parlamento es un espacio para escuchar la voz del pueblo, por lo que el oxímoron de un parlamento infantil representa de forma cabal lo que sucede en estos eventos.

Sujetos a la presión política, sin el respaldo de un programa operativo para sistematizar la participación acumulada de 21 años y 11 parlamentos, se carece de herramientas para legitimarse como un espacio de producción de conocimiento. No obstante, esto no demerita que el parlamento es una intervención que en su conformación y presencia genera una interferencia particular entorno al papel que juegan los niños como sujetos políticos en el país, en contradictoria representación como sujetos incapaces de contar con una voz, sujetos a ser intervenidos por el estado y que son vistos por

la clase política mexicana como ejercicios de formación cívica, que bien podría calificarse de simulación.

Una simulación que, en su falta de rigor, acalla la voz de la niñez mexicana porque no se recoge el análisis y las propuestas y tampoco se avanza hacia nuevas estrategias de participación, toda vez que consideran que el parlamento infantil cumple con la tarea de darle voz a las niñas y los niños del país.

Para hacer de las voces de los niños una herramienta de investigación sobre la realidad social mexicana, se requiere que estas intervenciones cuenten con el acompañamiento de un programa de investigación, que permita a los tomadores de decisiones contar con una base clara para el diseño de políticas públicas sensibles a las necesidades de las personas cuando son niñas.

Otro aspecto problemático del parlamento infantil es la representatividad. La investigación de Vega y Osorio muestra que los mecanismos de elección de los diputados previa a la interacción parlamentaria carecen de una auditoría clara.

Nos pudimos dar cuenta de que no se cumplen los objetivos planteados, como el ejercicio democrático en la construcción de la ciudadanía, puesto que los niños y niñas no logran experimentar lo más mínimo, cómo es ejercer el voto secreto, no hay determinación en la toma de decisiones, ni manifestación libre de expresar los problemas que les acontecen, ya que los temas a tratar vienen predeterminados por autoridades fuera del plantel (*Op, Cit.*, 2011, pág. 196).

Las autoridades electorales responsables de conducir los procesos de elección del parlamento no presentan un informe de resultados que avale la certeza de estos procedimientos.

Finalmente, subyace el reclamo de tomar en cuenta la voz de la niñez. Hasta la fecha no se cuenta con una sola iniciativa que haya derivado de estos ejercicios. A 21 años de su creación, bajo la lupa de los medios y las asociaciones gubernamentales se emitirá la próxima convocatoria del parlamento a celebrarse en 2020. El decimoprimer parlamento convoca nuevamente a los niñas y niños del país a entrar al proceso que se define como un ejercicio de su derecho a la participación establecido en la

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, fortaleciendo la cultura democrática y creando condiciones para incidir en su entorno.

El parlamento contempla la realización de una etapa de rendición de cuentas donde las niñas y los niños elegidos deben realizar eventos en sus centros educativos presentando sus resultados de trabajo, el cual, será efectivo a mediados del 2020 (INE, 2020).

La convocatoria, emitida por el Instituto Nacional Electoral, no contempla, de nuevo, mecanismos para recuperar las participaciones del parlamento y dar seguimiento ante los poderes distintos poderes de la nación.

4.3 La consulta infantil y juvenil (1997-2018)

4.3.1 Planteamiento

La Consulta Infantil sostiene su base conceptual de operación en la promoción de los derechos de la infancia bajo el fundamento garantista que enfoca el desarrollo e implementación de políticas públicas orientadas a mejorar y colocar el bienestar de la niñez en el centro de la agenda pública de los estados que, como México han ratificado la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (INE, 2018).

Con una periodicidad trianual, las autoridades electorales han realizado intervenciones focalizadas en la niñez desde el año 1997, con una participación acumulada de 27 millones 329 mil 828 personas distribuidas en siete consultas infantiles.

Es importante señalar que cada una de las consultas ha tenido sus propias características en cuanto a diseño, operación y población objetivo. El primer ejercicio se realizó en 1997 y fue dirigido a la población de 6 a 12 años. En 2000 y 2003 (segunda y tercera edición) se amplió el rango de edad atendido de 6 a 17 años. Para las ediciones cuarta y quinta de 2006 y 2009 se acotó a la población escolarizada en los niveles de primaria, secundaria o educación media superior, con edades oscilan

entre los 6 y 17 años. En el año de 2012 se delimitó a la población de 6 a 15 años y, en 2015, se rehabilitó el rango de edad atendido de 6 a 17 años, misma que se mantuvo en 2018. La duración de las jornadas electorales ha variado de un día a nueve, que fueron los días en que se realizó la última consulta.

La temática de cada una de las consultas es decidida por el Consejo Electoral y ha sido diferente en cada una de las siete ediciones (Tabla 4.2).

Tabla 4.2 Temática de las consultas infantil y juvenil 1997-2018	
Intervención	Temática
1. Elecciones infantiles (IFE, 1997)	Los derechos de la niñez
2. Consulta infantil y juvenil (IFE, 2000)	Los valores y las prácticas democráticas y los problemas públicos
3. Consulta infantil y juvenil (IFE, 2003)	La participación cívico-política de niñas, niños y jóvenes
4. Consulta infantil y juvenil (IFE, 2006)	Ambiente escolar y convivencia democrática
5. Consulta infantil y juvenil (IFE, 2009)	Ambiente escolar y convivencia democrática
6. Consulta infantil y juvenil (IFE, 2012)	Democracia y Vida Digna
7. Consulta infantil y juvenil (INE, 2015)	Justicia y paz: seguridad, confianza, participación y oportunidades para la vida democrática y el desarrollo
9. Consulta infantil y juvenil (INE, 2018)	Perspectiva de género y derechos humanos

De acuerdo con el artículo 30 de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, el Instituto asume como uno de sus fines contribuir al desarrollo de la vida democrática y coadyuvar a la difusión de la educación cívica, siendo la Consulta una de las iniciativas institucionales que busca aportar al cumplimiento de este fin (DOF, 2014).

Para asumir de forma cabal el principio de interés superior de la niñez, la edición 2018 presentó una diferencia singular con relación a las ediciones anteriores, ya que por primera vez se reconoció como un medio para hacer valer el derecho a expresar la opinión de las niñas y los niños tal y como se establece en la Ley General de Niñas Niños y Adolescentes. Este sujeto participativo o sujeto de derechos contrasta con el sujeto pedagógico o de intervención desde el cual se definían las ediciones anteriores, tal y como se observa en el reporte de resultados de la consulta 2015 que presenta a la intervención como un ejercicio de “fortalecimiento de una cultura política democrática [...] en la población participante [...] que propicia la valoración de los procedimientos e instituciones

democráticas además de que fortalece competencias ciudadanas como la participación, la elección y la expresión de opiniones sobre asuntos de interés común” (INE, 2015, pág. 7).

Debido a esta diferencia sustancial, me centraré en describir las particularidades de operación de la consulta del 2018, anotando puntalmente distancias cualitativas con respecto a ediciones pasadas. Una vez realizada esta descripción comparativa entre la edición del 2018 y las anteriores, procederé a una comparación transversal de la construcción del objeto de estudio y la reproducción del sujeto.

4.3.2 Condiciones de intervención

Diseño instrumental

La consulta del 2018 se diseñó bajo la temática “perspectiva de género y derechos humanos”, la sola elección de estos temas la diferencia de las otras ediciones, toda vez que se eligió un tema concreto organizado en siete subtemas: representaciones de género, trato diferenciado en diversos entornos, apropiación del espacio público, distribución del tiempo, cuidados y trabajo no remunerado, percepciones de abandono escolar, sexualidad y consentimiento, violencia, seguridad, confianza y discriminación.

Por primera vez, el planteamiento de la consulta se realizó bajo el principio de considerar a los participantes como “personas sujetas”. Las boletas buscaban propiciar en la persona la reflexión sobre sí misma y su contexto, y con ello abonar a que niñas, niños y adolescentes “se reconozcan como personas sujetas de derecho, capaces de transformar su entorno” (*Ibíd.*, pág. 13).

Se imprimieron tres versiones de las boletas, que contenían reactivos que permitieron diseñar una muestra transversal por grupo de edad. Algunos reactivos se preguntaron exclusivamente al grupo de 14 a 17 años y otros, al resto de los grupos etarios considerados en la consulta. Esta división por grupos de edad también constituye un hecho sin precedente en la historia de la intervención. Todas las boletas incluyeron por primera vez una pregunta abierta donde se solicitaba a las niñas y niños o a los adolescentes contestar qué es lo que, a ellos, ya sea como integrantes de un grupo de edad o el otro, les gustaría que el gobierno hiciera “para vivir en un México mejor”.

Logística de intervención

La operación de la intervención se realizó mediante protocolos designados para la “atención del interés superior de la infancia, razón por la cual se ampliaron las vías de participación sumando tecnologías digitales, casillas móviles, boletas en braille, en lenguas indígenas (mixe, mixteca, náhuatl, otomí y tlapaneca) y versiones en lenguas específicas, definidas en colaboración con los organismos públicos locales. También, se diseñó un método de consulta por medio de “hojas de expresión gráfica” para incluir la participación de todas las personas que así lo quisieran hacer, en especial, para quienes no contaban con la capacidad para leer o escribir. Para llevar a cabo la consulta, se capacitaron un total de 24mil 700 voluntarios sobre la forma de interactuar con niñas, niños y adolescentes, al igual que con personas que viven con alguna discapacidad (y con sus acompañantes).

4.3.3 Mapeo de interferencias

Construcción comparada del objeto de estudio (1997-2018)

En la tabla 4.2 se presentan los objetivos por intervención. Para ello se recuperaron los archivos de las siete consultas disponibles.

Tabla 4.2 Temática de las consultas infantil y juvenil 1997-2018	
Intervención	Temática
1997 los derechos de la niñez	Fomentar el aprendizaje de derechos y obligaciones cívicos a fin de que, en su oportunidad, niñas, niños y adolescentes ejerzan sus derechos como ciudadanos y cumplan sus obligaciones de manera responsable, libre e informada.
2000 los valores y las prácticas democráticas y los problemas públicos	Favorecer el aprendizaje de los derechos y las obligaciones cívicos.
2003 la participación cívico-política de niñas, niños y jóvenes	Fortalecer un proceso formativo de participación cívica a través del cual niños, niñas y jóvenes
2006 ambiente escolar y convivencia democrática	Mejorar el ambiente de convivencia en los espacios escolares
2009 ambiente escolar y convivencia democrática	Ofrecer a las niñas niños y jóvenes, un espacio de participación común, mediante el cual puedan expresar, mediante sus opiniones respecto a las formas de mejorar la convivencia democrática en sus centros educativos. (IFE Sujeto- agente pág. 2
2012 democracia y vida digna	Promover el ejercicio de su derecho a opinar sobre los temas que les competen, presentar los resultados y favorecer su inclusión en la agenda pública nacional. (INE, 2012, pág. 1). Sujeto de derechos 13
2015 justicia y paz: seguridad, confianza, participación y	Promover que las niñas y los niños ejerzan su derecho a participar y expresar su opinión en los asuntos que les afectan facilitando que se

oportunidades para la vida democrática y el desarrollo	escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas. (INE, 2015, pág. 8). Sujeto de derechos pág. 46
2018 perspectiva de género y derechos humanos	Generar un espacio de participación y reflexión sobre aspectos relacionados con la perspectiva de género en la vida cotidiana, cuyos resultados sirvan como insumo para detonar acciones impulsadas por el Estado Mexicano, la sociedad civil y otras instituciones que contribuyan a la igualdad de género en nuestro país desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes. (INE, 2018, pág. 12) Persona sujeta

Reproducción del sujeto

Desde las primeras ediciones, la consulta asume a los participantes en las intervenciones como sujetos de derechos. Así mismo, hay una progresiva centralidad en que el diseño de los instrumentos de intervención y la operación de la consulta permitan la participación de todos los niños y las niñas con total independencia de sus capacidades y respeto a sus diferencias.

El primer cambio importante se dio en la consulta del 2009, cuando se pasó de plantear objetivos vinculados con la formación, a reconocer la consulta como un mecanismo para garantizar el acceso a los derechos de la niñez. En esta intervención, también se asumió la intención de integrar la información generada para utilizarla en el diseño de políticas públicas y planeación de estrategias de atención a los problemas de la niñez mexicana.

Sin duda, la consulta infantil es el esfuerzo transversal más importante por generar un mecanismo de acompañamiento o facilitación del derecho de las niñas y los niños y que su opinión sea tomada como información útil para la determinación de sus vidas futuras.

4.3.4 Conclusiones particulares: consulta infantil o consulta de la niñez

La información derivada de la consulta es calificada por el propio instituto electoral como “insumo para promover acciones, programas y políticas públicas en beneficio de estos grupos de la población” (*Op. Cit.*). Sin embargo, ningún niño o niña participó en el diseño de la consulta, que según se plantea en la metodología presentada en el reporte, niños y niñas sólo participan como informantes a la hora de contestar los formularios pre asignados según grupo de edad.

Este hecho, me permite sostener que también en la consulta infantil se presenta la manipulación de la participación infantil, toda vez que quienes participan como informantes no reciben retroalimentación alguna. Los adultos recogen la información, la sistematizan y la sintetizan en ideas que son presentadas como “participación de los niños”. Por ello, sostengo que métodos como el referendo o la consulta, que no toman en cuenta a los niños más allá de la información que proveen, no pueden ser considerados participación en toda la extensión de la palabra “porque son susceptibles de manipulación, aun cuando se usan con adultos” (Arnstein, 2015; Hart 1995).

De acuerdo con la posición de las autoridades que realizan las consultas:

La consulta, como un mecanismo de participación permite propiciar en la persona la reflexión sobre sí misma y su contexto, y con ello abonar a que niñas, niños y adolescentes se reconozcan como personas sujetas de derecho, capaces de transformar su entorno. (INE, 2018, pág. 13).

En la letra esto es cierto, sin embargo, los mecanismos de participación que conforman las consultas infantiles son formas de participación por asignación y no podrían denominarse participación “real” en la medida en que las opiniones de los niños son sistematizadas, pero carecemos de evidencias para sostener que han sido integradas al diseño de políticas públicas.

Como ya se mencionó, niñas y niños no son incorporados en la fase de diseño de la consulta, de ahí que su participación mediada permita sostener la idea de la simulación. A pesar de ello, la información derivada de las consultas constituye una plataforma de información sumamente valiosa para conocer el desarrollo de los esfuerzos por ampliar el derecho de participación de los niños y las niñas en los asuntos nodales del país. La intervención que se produce a partir de las consultas también tiene un efecto particular en la construcción de la subjetividad infantil y sus representaciones sobre la participación, abona a una concepción de democracia directa, que genera la percepción cultural de que la participación democrática deviene en prácticas y valores pasivos (participar es llenar un

cuestionario prefabricado en tu centro educativo) y que basta con asentar tus respuestas en una boleta donde “los grandes” deciden qué hacer y qué no, con la información que se ha vertido.

En el borde entre la participación simbólica y la consulta directa, las consultas infantiles generan información que no se ve reflejada en programas de producción de conocimiento o implementación de políticas. Es un insumo valioso sí, pero también desperdicio de la energía y la esperanza infantil que produce un sujeto de participación simulada.

4.4 Los sondeos OPINNA del SIPINNA (2015-2019)

De conformidad con los artículos 2 fracción II, 71, 72, 125 fracciones III y XI de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes las autoridades deberán promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Las autoridades están obligadas a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen.

A partir de esta consideración legal el Sistema Nacional para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA) generó sus propios lineamientos de la participación de niños niñas y adolescentes (SEGOB, 2016). En éstos, se establece que niñas y niños deben contribuir a la realización de diagnósticos sobre el ejercicio de sus derechos mediante consultas diseñadas con diversas herramientas metodológicas para recoger las opiniones de Niñas, Niños y Adolescentes sobre aquellos temas que les interesan y afectan.

4.4.1 Planteamiento

Los lineamientos de participación de niños y niñas del SIPINNA plantean una serie de desafíos para la planeación política e institucional, que prevé que la participación debe ser un proceso “permanente

y continuo”, que busca “institucionalizar mecanismos para incluir la perspectiva de Niñas, Niños y Adolescentes en todas las acciones públicas que les afecten” (*Ibíd.*, pág. 30). El SIPINNA caracteriza a este proceso continuo de participación como un proceso inclusivo, voluntario y respetuoso que cuenta con mecanismos que permiten a Niñas, Niños y Adolescentes, de forma individual o colectiva, saber de qué forma su opinión ha sido valorada y retomada para la toma de decisiones o en la construcción de soluciones a las problemáticas abordadas en el proceso participativo, así como la implementación de mecanismos de devolución de resultados, “...que permitan a Niñas, Niños y Adolescentes, de forma individual o colectiva, saber de qué forma su opinión ha sido valorada y retomada” (*Id.*)

El SIPINNA parte del principio de que la participación efectiva debe evitar la simulación, por lo que ofrece guías para identificar procesos no reales o simulados de participación de niñas y niños. Una intervención de participación infantil debe ser considerado un proceso simulado de participación cuando se cumplen los siguientes criterios:

- I. Niñas, Niños y Adolescentes transmiten ideas y mensajes que no son propios.
- II. Niñas, Niños y Adolescentes son utilizados para realizar acciones que no entienden y que responden a intereses de terceros.
- III. Niñas, Niños y Adolescentes son inducidos a adoptar roles que reproducen figuras adultas estereotipadas que no corresponden con la evolución de sus capacidades y limitan su expresión espontánea.
- IV. No existe un proceso previo de información o deliberación en el que puedan crearse una opinión propia, sino que son elegidos deliberadamente como protagonistas para eventos en donde se requiere la representación de un grupo social determinado.
- V. Cuando no se toma en cuenta la opinión de Niñas, Niños y Adolescentes en la toma de decisiones.
- VI. Cuando no se toma en cuenta en el proceso de participación a diversos grupos de Niñas, Niños y Adolescentes o se da preferencia a ciertos grupos.
- VII. Cuando no se toman en cuenta o transversalizan los ejercicios de participación en la toma de decisiones, políticas o programas de las dependencias a cargo del proceso.

- VIII. Cuando la participación es entendida como un momento o evento aislado en la vida de Niñas, Niños y Adolescentes y no se garantiza su continuidad o seguimiento.

4.4.2 Condiciones de intervención

El SIPINNA considera los siguientes mecanismos como modelos de intervención efectiva:

- I. *Consultas.* El Sistema, o sus órganos de trabajo, realizarán consultas pudiendo utilizar diversas herramientas metodológicas, entre las que se encuentran las mencionadas en los presentes lineamientos, para obtener las opiniones de Niñas, Niños y Adolescentes sobre temas específicos que les interesan y afecten de conformidad con lo establecido en los mecanismos, metodologías y herramientas en el Capítulo I del Título Tercero de los presentes lineamientos. Para ello, se debe asegurar que la consulta cuente con la participación de Niñas, Niños y Adolescentes de diferentes regiones del país, de diferentes edades, contextos, así como el favorecimiento la participación de género paritaria.
- II. *Comisiones o grupos de trabajo.* El Sistema de Protección Integral transversalizará a la participación de Niñas, Niños y Adolescentes en cada una de las comisiones temáticas. La participación de Niñas, Niños y Adolescentes dentro de las Comisiones debe atender a lo establecido.
- III. *Participación en las sesiones del propios SIPINNA.* Las instancias integrantes del Sistema deben escuchar los resultados derivados de diversos procesos participativos donde la opinión de Niñas, Niños y Adolescentes fue tomada en cuenta en distintos temas que afectan y conciernen. Para lo cual debe considerarse protocolos especiales para su inclusión en las sesiones.
- IV. *Comunicación y participación permanente.* El Sistema asegurará que Niñas, Niños y Adolescentes se comuniquen y expresen inquietudes, intereses y preocupaciones de forma permanente a través de la implementación de: A) Mecanismos digitales y de telecomunicación como: redes sociales, sitios web, blogs mail, foros en línea, aplicaciones para teléfonos inteligentes, entre otros. Las cuales deben ser atendidos y observados por facilitadores, dichos mecanismos pueden ser instalados y operados a través de las distintas instituciones del Sistema, lo cual será definido mediante acuerdos aprobados por dicho Sistema; B) Deben diseñarse mecanismos para que Niñas, Niños y Adolescentes vulnerados de sus derechos y que no tienen acceso a medios de comunicación y digitales puedan dirigirse al Sistema, y C) Para garantizar la efectividad

de estos mecanismos, se diseñarán directrices y protocolos específicos. (SEGOB, 2016, pág. 28)

Este ambicioso programa de participación todavía está en proceso, hasta el momento solo se realizado la fase de consulta.

Los sondeos OPINNA (Opinión de Niñas, Niños y Adolescentes), son un mecanismo permanente implementado por la Secretaría Ejecutiva de SIPINNA, cuyo propósito es realizar sondeos de opinión a través de cuestionarios cerrados en línea sobre el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. De acuerdo con el portal de participación se elaboran informes que permiten obtener ideas y soluciones para acciones en política pública que garanticen los derechos de niñas, niños y adolescentes. Se aplican con metas que incluyen la producción de información sobre temas de coyuntura de la vida nacional, centrados en aquellos aspectos que afectan o son de importancia para la vida de los niños y las niñas mexicanos. La unidad de análisis comprende cinco intervenciones (Tabla 4.3) con una periodicidad de tres años El sondeo incluye la recopilación de expresiones abiertas para recabar propuestas de los niños que son interpretadas en recomendaciones para su implementación en políticas públicas sociales, culturales y asistenciales. En la tabla, (4.3) se identifican las temáticas de cada sondeo, el tamaño de la población intervenida (n) y la pregunta abierta que se realizó en cada una de las consultas.

Tabla 4.3 Sondeos OPINNA realizados por el SIPINNA (2016-2019)		
Sondeo	Temática	Pregunta abierta
01. Juguemos en las calles n=27,640 Fuente: SEGOB, 2016	Discriminación Discapacidad Castigo corporal Migración Salud	N/A
02. En la reconstrucción n=10, 153 SEGOB, 2017a	Experiencia, opinión y propuestas de niñas, niños y adolescentes sobre los sismos del 7 y 19 de septiembre de 2017	¿Luego de la reconstrucción qué debería tener una escuela ideal?
03. ¿Cómo te tratan? n= 53,971 Fuente: SEGOB, 2017b	Trato que reciben de las personas adultas en su familia, escuela y comunidad. Significados de sentirse tratados bien por los adultos. Propuestas para mitigar el castigo corporal y otras formas de violencia.	¿Qué propondrías para que las y los adultos no griten y no golpeen a niñas, niños y adolescentes?
04. Derechos sin fronteras n=14,538 Fuente: SEGOB, 2018	Opinión general sobre la entrada de la Caravana Migrante. Representaciones y actitudes hacia otras niñas, niños o adolescentes centroamericanos. Opinión sobre permanencia en el país, como su asistencia a la escuela y derecho a migrar y solicitar refugio.	¿Cómo deberíamos ayudar en México a niñas, niños y adolescentes centroamericanos que quieren ir a Estados Unidos?
05. ¡Qué buen plan! n=146, 197 Fuente: SEGOB, 2019	Acceso a espacios y medicamentos Intereses en aprendizaje y abandono escolar. Infraestructura escolar Espacios recreativos Seguridad	¿Qué le propones al presidente sobre lo que necesita una niña o un niño o un adolescente de tu edad para ser feliz?

4.4.3 Mapeo de interferencias

La producción de conocimiento de las intervenciones de la consulta OPINNA, es muy diferente a las otras dos unidades de análisis, toda vez que aquéllas parten de la racionalidad garantista que busca intervenir por medio de ejercicios de formación cívico-democrática. En cambio, la consulta OPINNA, se propone realizar un extenso ejercicio de participación de la niñez que involucra la evaluación y retorno de la información conducida por los propios niños. Las consultas OPINNA están orientadas a generar resultados cualitativos además de la presentación de las propuestas que derivan de las preguntas abiertas.

En este sentido, la unidad de análisis reproduce un sujeto de intervención -al menos programáticamente- que elude la simulación y genera mecanismos circulares de diálogo reflexivo con las personas que son niñas.

El sistema, ha creado una plataforma de soporte que permite divulgar resultados que abonan al debate de temas coyunturales, como cuando denunció que 60% de los niños del país son violentados (El Sol de México, 18 de noviembre del 2016). Es importante añadir, que esta información puede ir acompañada de las propuestas elaboradas por la niñez participante para dar pautas que permitan diseñar acciones más efectivas para erradicar la violencia de sus vidas.

4.4.4 Conclusiones particulares

La conformación de un sistema nacional focalizado en la protección de la niñez, que ofrece lineamientos y mecanismos de participación con la niñez, representa un nuevo orden de aproximación institucional al problema de la reproducción del sujeto social mexicano.

Este hecho inédito en la política pública mexicana se hace patente en la coordinación de esfuerzos para garantizar mecanismos que garanticen el acceso de niñas niño y adolescentes al ejercicio de sus derechos y su reconocimiento como sujetos sociales. Al asumir que las instituciones deben ofrecer mecanismos de inclusión de las opiniones de las personas sin importar su edad, se zanja una posibilidad valiosa para implementar mecanismos efectivos de participación auténtica mediante el establecimiento de un canal de acompañamiento continuo y permanente, comprometido con la devolución de resultados que permiten la circularidad de un diálogo intergeneracional efectivo.

Sin embargo, estas ambiciones programáticas se enfrentan a la realidad político institucional de nuestro país. El sistema carece de recursos mínimos suficientes para realizar sus funciones de seguimiento de una realidad apremiante para la niñez mexicana en la que 3 menores de edad al día mueren en condiciones violentas (Notimex, 19 de julio del 2018) donde han desaparecido más de 9

mil en los últimos 20 años (Redacción Animal Político, 3 de octubre del 2018). Hasta el momento, el sistema sólo ha llevado a cabo la fase de consulta digital.

Desde mi perspectiva, el diseño y aplicación del instrumento bajo un formato de preguntas abiertas genera un campo de interferencia focalizado que permite al participante expresarse libremente, implica un esfuerzo de sistematización, escucha de la voz de los niños y realiza un trabajo de acompañamiento que ninguna de las otras dos unidades de análisis permite.

El sujeto participativo al que apela esta intervención, es un sujeto activo, capaz de acción autónoma, al que se le reconocen sus capacidades intelectuales y sensibles. Aun cuando se trata de una intervención todavía en proceso de construcción, estamos frente al primer canal de escucha institucional de las personas que son niñas sin simulación. Es necesario completar el proceso, pero se puede sostener que estamos frente a un ejercicio inédito de intervención con la niñez capaz de producir el conocimiento necesario para transformar su realidad.

4.5 Conclusiones particulares

Como he demostrado en este capítulo, cada una de las tres unidades de análisis han generado procesos de intervención a partir de principios derivados del derecho de la niñez a participar con sus opiniones en los asuntos nodales de su vida y la del país.

En estas conclusiones sólo me resta plantear una doble interrogante: ¿Investigamos a la niñez como sujetos de derechos? o, ¿es la niñez sujeto de derechos porque la investigamos?

Recordemos que por niñez me refiero tanto a la pluralidad implícita en el conjunto social de las personas que son niñas y niños, como a sus culturas de comunicación y la interferencia que da lugar al espacio de mediación entre esa niñez y su realidad social, una mediación en la que se ven involucrados los instrumentos de observación ineludiblemente idiosincráticos y socialmente contruidos del marco epistémico del cual parten mecanismos de intervención y reproducción del

sujeto. Considero que la interrogante es falsa porque sólo tiene una respuesta: el sujeto es sujetado por las prácticas que lo conforman.

Las tres intervenciones que he descrito en esta suerte de cartografía de interferencias, dan cuenta de un sistema institucional de reproducción del sujeto que configura en la niñez una nueva ortopedia social: el sujeto activo, capaz de acción autónoma, un sujeto que aparentemente supera al sujeto de intervención, pero que al operacionalizar mecanismos apropiados para recoger y valorar su actividad y autonomía e incluirla plenamente en los procesos sociales que le competen, interfiere su realidad para construir conocimiento desde el acompañamiento reflexivo.

La disposición transversal de cada una de las unidades de análisis, muestra la integración de estrategias de reproducción del sujeto desde un marco epistémicos de transición. En la tabla 4.4 (siguiente página) presento cada una de las unidades en sentido comparativo con relación al mecanismo de participación y, el proceso de reproducción del sujeto mediante la esquematización del marco epistémico y normativo interactuante.

En las tres unidades hay dos mecanismos claros de participación: el parlamento y la consulta. El parlamento es una práctica que, orientada a la producción de ideas consensuadas por la participación democrática, tiene el potencial de producir expresiones críticas y propuestas de solución. Sin embargo, también se ha demostrado, que al menos en dos de los tres casos, estamos frente a un ejercicio de manipulación que silencia la voz de los niños.

Ante la ausencia de repositorio sistematizado de la información que producen y la falta de un mecanismo claro de devolución de la experiencia a la base social que recoja la participación de estos supuestos sujetos de derecho, el potencial de la intervención no termina realmente por garantizar el derecho de la niñez a emitir su opinión y a que ésta sea tomada en cuenta. Tampoco permite la construcción de conocimiento que permitiría asumirla como una práctica de construcción de conocimiento acabada.

Tabla 4.4 Resultados del mapeo de interferencias y las conclusiones particulares de las unidades de análisis

Unidad de análisis	Participación	Reproducción del sujeto	Marco epistémico	Marco normativo
Parlamento de los Niños y las Niñas de México (2003-2017) N=6,300	<i>Manipulación</i> No se recoge la participación.	<i>Sujeto de pedagógico</i> La participación se da mediante una práctica simbólica y el objeto de la intervención es la cultura cívica del sujeto.	<i>Pluralismo epistemológico</i> La infancia está conformada por una pluralidad que debe ser intervenida para que sea un agente en su propio conocimiento. Objetividad de las unidades es medio para la interiorización de la experiencia de intervención hacia dentro del sujeto.	Ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Recomendación sobre los derechos del niño que advierte el parlamento como una intervención de participación no auténtica.
Consulta infantil y juvenil (1997-2018) N= 27,575,639	Consulta cerrada. Se realiza la intervención a partir de reactivos cerrados de opción múltiple. (1997-2015) Se generan hojas de participación gráfica para personas que no quieran hacerlo así. (2018)	<i>Sujetos de derecho.</i> Niños y niñas tienen derecho a expresar su opinión y que esta sea tomada en cuenta. La participación es presentada como un mecanismo institucional que permite ejercer a los niños mexicanos su derecho (pero la opinión no es tomada en cuenta en la política pública). Al final la consulta es un sujeto pseudo-pedagógico pues en la práctica, se da una formación con respecto los derechos humanos y la vida democrática.		Transición de la Ley de Federal de Niñas, Niños y Adolescentes (2000-2012) a Ley General de Niñas Niños y Adolescentes (2012-)
OPINNA (2015 – 2019) N= 253,416	Consulta abierta. Se reciben propuestas a partir de preguntas abiertas que son analizadas para generar recomendaciones estructuradas.	<i>Sujeto situado</i> Protocolos enfocados en la interferencia de los mecanismos de intervención. La niñez es un sujeto plural, comunitario y en diálogo transgeneracional. Se ofrecen lineamientos de participación	<i>Epistemología relacional.</i> La objetividad encarnada en el sujeto. En la medida en que su participación se auténtica existe el potencial de producir conocimiento que sea insumo de la intervención de la realidad, la solución de problemas, el diseño de mejores herramientas de intervención, etc.	Ley General
Conclusiones transversales	La participación es una simulada y a veces por mera decoración. Pero, se nota una actividad reflexiva al respecto	Transición en cada unidad de análisis de un marco formativo a uno de sujetos participativo.	El marco epistémico configura la subjetividad operativa	Vacío de protocolos nacionales de investigación y participación

Decía antes que en estos procesos de intervención existen dos mecanismos de participación: el parlamento y la consulta.

a) El parlamento

Hasta aquí, se ha mostrado que esta simulación de participación que se da con la intervención es en realidad, la reproducción de un sujeto infantil. Un sujeto sin voz o silenciado por el propio mecanismo de intervención que promete la oportunidad de “parlamentar”, en un parlamento sin palabras, que reproduce los roles del niño en un espacio simbólico que se define en función de lo que los adultos hacen de y con él.

Este mecanismo de participación, están mediados por un marco epistémico que concibe a la niñez como sujetos de derecho, al mismo tiempo que designa como sujetos de formación. Los parlamentos han permitido abonar quizás, a la cultura democrática y la formación cívica. Sin embargo, considero que este marco epistémico también simula el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho, pues parte de una racionalidad constructivista que concibe al sujeto y el objeto como una unidad y presupone que, para transformar la cultura política se debe transformar también al sujeto intervenido, sepultando con ello la pluralidad de las personas cuando son niñas.

A pesar de las recomendaciones internacionales y los estudios de caso que han mostrado que el parlamento esconde tras el discurso de participación, una realidad que opaca los esfuerzos institucionales para generar cultura política. El ceremonial que acompaña a la celebración de los parlamentos en los que no puede faltar la fotografía oficial de la élite política con los niños “destacados de cada rincón del país”, hace que la participación de la niñez forme parte del decorado de un escenario general de simulación. Los niños “diputados” son sometidos a jornadas extenuantes de traslado de sus localidades de origen, para ser fotografiados durmiendo en sus curules (López, 1 de marzo 2014); son invitados a una gala en la sede del Ejecutivo donde no tienen la palabra y solo escuchan a la figura presidencial (Presidencia de la República, 3 de abril 2009) y reciben fistles de

oro de parte de los legisladores federales para que se sientan “como diputados de grandes” (Jiménez, 17 de febrero 2017b).

b) La consulta cerrada

Hace referencia no solo a la forma en que se diseña el formulario de participación, sino también a los mecanismos de recuperación, proceso y devolución de la información producida por la intervención. Las formas en que estos mecanismos se estructuran durante la intervención modifican de forma radical las interferencias y la reproducción del sujeto.

La unidad de análisis que constituyen las consultas del sistema electoral mexicano se considera cerrada, no solo por estar conformada por un instrumento con reactivos de opción múltiple; sino porque está determinada por la capacidad instalada para generar un mecanismo de apertura al estudio de la información que aportan niñas y niños. Al igual que Hart (1995), considero que mejor diseño compartiría los resultados de la consulta con los niños participantes, ellos mismos podrían analizar los datos e informar sobre ellos, en lugar de enviarlos a una distante agencia concentradora (Hart, 1995). Considero que, sin este diseño, la participación por consulta es meramente simbólica, funciona como vía para dar cumplimiento a los compromisos internacionales y nacionales en materia de derechos de los niños y niñas, así como para legitimar agendas políticas preestablecidas.

Estas críticas parecen estar siendo recogidas por las agencias institucionales encargadas de la intervención. Meses después de la presentación de resultados de la última edición de la consulta, se llevó a cabo una reunión transversal de instituciones dedicadas a la atención de la niñez (INE, SIPINNA, CNDH, UNICEF) con el objetivo de analizar el impacto de dichos resultados. En esta reunión se planteó que las consultas “No sólo son espacios de educación cívica, son un ejercicio de participación en donde lo fundamental es que sus opiniones sean tomadas en cuenta para construir una agenda, crear políticas públicas y dar respuesta a lo que los niños plantearon” (Notimex, 2 de noviembre 2019).

c) La consulta abierta

Abierta es la consulta que se realiza para obtener información específica para un tema particular con un objetivo claro y cuyo proceso de intervención está mediado por etapas de planeación, ejecución y análisis de resultados por parte de los participantes.

Los lineamientos de participación de las consultas OPINNA plantean que niñas y niños sean consultados con el objetivo de ofrecer información que de utilidad para temas que son de interés para la actualidad nacional. Como ejemplo, se podría realizar un sondeo que permita conocer los aspectos que deben tomarse en cuenta a la hora de proponer acciones de recuperación para reponerse de los efectos devastadores de un desastre natural (2016), o el advenimiento de una crisis de migración (SEGOB 2017b).

Considero que estas consultas son mejores porque no tienen el doble objetivo de ejercitar el derecho a opinar, al mismo tiempo que se induce un proceso formativo. La consulta abierta es ejercicio voluntario y abierto a través del cual se recoge la opinión de niños y niñas sobre los problemas que consideran cruciales para su existencia. Los mecanismos de participación se diseñan en reuniones ejecutivas del SIPINNA a las que asisten niños y niñas para que participen con su opinión sobre los temas de la consulta y la importancia de los resultados que producen (SEGOB, 2016a).

Para caracterizar esta intervención como un mecanismo de participación auténtico se requieren transparentar algunos de los procesos y contar con una base de datos que contenga las decisiones tomadas a partir de la información generada por las intervenciones.

CONCLUSIONES

Simulación y decoración en la reproducción del sujeto

En su código personalísimo Jean Baudrillard, es sin duda el gran teórico de la simulación. “El simulacro no es lo que oculta la verdad, es la verdad la que oculta que no hay verdad. El simulacro es verdadero” (Baudrillard, 1983, pág. 1). En este sentido es que sostengo que los parlamentos infantiles y las votaciones para niñas y niños, conducen a la producción de objetos de simulación donde la información es mucha y los recursos para analizarla nunca son suficientes. A lo anterior, se suman un desierto de datos donde la participación, extraviada, gana el verdadero sentido de infantil.

Si el mecanismo de participación es un simulacro, cuando se dice que el objeto de estudio es la participación infantil estamos frente a una simulación sin fin, las propuestas de niños y niñas se pierden entre los altavoces del discurso de los adultos, entonces la simulación es la realidad. La pedagogía política detrás de la voz acallada por medio de la simulación acarrea una enseñanza sobre lo “real”, niños y niñas aprenden desde muy temprano que la participación democrática y el parlamento son procesos vaciados de sentido que requieren ser asimilados lo más pronto posible.

No se trata de considerar que hay perversión de la participación y la producción de conocimiento transgeneracional. Pero si las intenciones son genuinas y lo que se pretende es contar con información desde las culturas de comunicación de la niñez, es necesario visibilizar sus límites. Detrás de estos mecanismos que movilizan millones de personas, niñas y niños que participan de manera simulada o en temas y bajo pautas impuestas por la cultura de los adultos, se ocuyen los mecanismos otros de participación comunitaria que se dan de manera local y constituyen la cultura viva de la participación comunitaria.

Para movilizar los recursos y la atención de la investigación institucional sobre la participación, es necesario reconocer que todavía hay mucho por hacer en el sentido de la producción de un sujeto

verdaderamente activo que participe desde la pluralidad de formas de ser, sobrevivir y hacerse niña o niño en este país.

Somos tus “esclavos”

A pesar de su aparente obviedad, la inocencia como privilegio de la niñez se encuentra complejamente sobre determinada por distintas exigencias, deseos y crisis de la autocracia. Expuesta al escrutinio, esta inocencia es un aspecto de la niñez que parece cada vez menos evidente e inclusive, cuestionable. Como virtud, la inocencia no se cultiva a través de la disciplina, el esfuerzo, o el mérito. Al contrario, es una característica conformada por un déficit de experiencia, como si la experiencia cumpliera un papel corrosivo ante su virtud.

Esta inocencia es la que asegura el lugar oracular de la niñez, cuya forma, permanece bajo las nuevas maneras de la modernidad tardía, sin la vieja concepción de indefensión, la inocencia es en sí, un modo particular de experiencia. Una experiencia cautiva, de domesticación y de vigilancia continua (en tiempo *real*) para estabilizar su valor cultural contra los efectos del cambio social en que se encuentra inmersa la niñez contemporánea.

El campo idealizado y artificial de esta inocencia acallada, elevada y fetichizada la torna en talismán de la sociedad democrática. Las sociedades democráticas requieren de un contingente a quien denominar por su inocencia en causa célebre. Una coartada que les absuelva del trabajo sucio que se requiere para mantener y proteger la inocencia de la niñez. El discurso de la inocencia opera bajo el constructo “infancia”, como una esfera de estabilidad por medio de la cual la subjetividad de la investigación mexicana maneja la ansiedad que le produce la realidad de su auténtica vulnerabilidad; la ansiedad que provoca el cambio social, económico y ambiental.

En esta tesis sostengo que los adultos amueblan ese horror al cambio desplazando su propia vulnerabilidad hacia la inocencia de la figura de la niñez. Así, la infancia se instala como *el* recurso conceptual y emocional por excelencia para la acción adulta y, por lo tanto, los niños y las niñas son

(1) limitados en su habilidad para transformar al mundo y (2) incorporan de forma continua esa vulnerabilidad al grado que los riesgos de sufrir daño se han naturalizado como el estado propio de ser niña o niño (y que permiten naturalizar el control y la agencia en los adultos).

Estas ideas, afectos y asociaciones se precipitan en la reproducción una infancia como “ideal”, una construcción con efectos “reales” en la vida social. Efectos que se producen tanto en la demarcación que designa quién puede ejercer la agencia y quién se encuentra expuesto a los daños característicos de nuestra época. Mientras la infancia sigue siendo fetichizada y reificada en la tarea de representar una serie de valores (que son efectos de la estratificación social), la agencia de la niñez seguirá siendo infantilizada, sofocada y reproducida como una colectividad expuesta al dictado de lo que “los adultos” son o dejan de ser.

Así, las unidades de análisis por difracción que he presentado a lo largo de este trabajo, aunque no constituyan una representación exhaustiva del esfuerzo nacional, si permiten al menos, sentar las bases para investigar de forma participativa a la niñez. Al criticar nuestras concepciones cotidianas de que la infancia es un pasado siempre estático y la niñez un agente a la espera de su turno para participar, estamos frente a una inmensa reserva del potencial humano que requiere revisitemos nuestras concepciones de la niñez.

Hacia una investigación participativa en México

El estado del marco epistémico del proceso de investigación participativa con la niñez en el marco institucional mexicano está lejos de encontrarse estancado en una reproducción infantil de los niños objeto de intervención.

El trabajo por unidades de análisis que he presentado permite visualizar un campo crítico de discusión de cara a la preocupación genuina por abrir canales de participación que den a la niñez un lugar real como agente en el proceso colectivo de construcción de conocimiento.

La irrupción de mecanismos para intervenir la realidad social definidos por la racionalidad de la investigación, sin duda representan un capítulo en construcción de las relaciones transgeneracional en el país. Para construir un espacio de reproducción de un sujeto reflexivo y verdaderamente transgeneracional se presentan a manera de conclusión, siete recomendaciones generales hacia una investigación participativa con la niñez:

1. Generar mecanismos de intervención generados por la niñez. Es decir, que niñas y niños sean invitados a participar en los procesos de planeación de las consultas, sondeos y parlamentos. Esto permitiría que los propios temas que le preocupan a la niñez sean el insumo de desarrollo de los instrumentos y las herramientas de intervención.
2. Mecanismos continuos de retorno del conocimiento. Construir jornadas de análisis de los resultados del proceso de investigación participativa. Para esto puede ser de utilidad la plataforma de la estrategia nacional de cultura cívica⁹ que busca generar espacios de participación escolar transversales a todo el sistema educativo mexicano.
3. Protocolos y lineamientos nacionales de participación e investigación con la niñez. Existe un vacío legal al respecto, y la producción de una normatividad nacional sobre la investigación para y con niñas y niños en México representaría un adelanto en términos éticos y de investigación.
4. Programa satélite de investigación de la participación de la niñez. Contar con un sistema de investigación sobre la niñez coordinado permitiría realizar análisis transversal de las bases de datos de más de 20 años de consultas infantiles, 15 años de parlamentos, y 6 años de sondeos que permitirían contar con información sin precedente sobre la pluralidad que conforma la niñez en el país.
5. Nuevas metodologías. Compaginado con el punto anterior la producción de una reflexión metodológica de las herramientas e instrumentos de participación que incluimos en los mecanismos de intervención permitiría buscar nuevos procedimientos para generar participación desde las propias culturas de comunicación de la niñez.
6. Elaborar herramientas que permitan transmitir a los niños el interés por realizar investigación para conocer su realidad en general, pero sobre todo la riqueza e importancia de, sus

⁹ La estrategia nacional actual (INE, 2017) reconoce estas deficiencia: “es importante mencionar que no se diseñó un plan de difusión del conocimiento, a fin de poner a disposición de un amplio público y expertos en el tema reportes de investigación, banco de datos e información detallada sobre el tema de interés” la estrategia fenece en 2023, y la propuesta de esta tesis se adecúa a la propuesta de una agenda para repensar la educación cívica desde un marco de investigación participativa con la niñez.

realidades sociales. Materiales que permitan a la niñez hacer accesibles a ellos el ejercicio de su participación en la elaboración de propuestas concretas que pueden ser valiosas en el acompañamiento educativo, pero también en la divulgación participativa de las ciencias sociales.

7. Trabajar desde el diálogo transgeneracional. Dichas herramientas deben buscar generar mecanismos de participación transversal, en donde la voz de las personas se escuche sin distinción de raza, sexo, etnia, capacidad y, por lo tanto, edad. En este sentido la edad se plantea como la última frontera para una inclusión auténtica.
8. Sistematizar formas otras de participación. Generar capacidades para la conformación de sistemas de información sobre la participación de la niñez que se dan desde lo comunitario y lo local, pues los grandes mecanismos de participación institucional pueden opacar el esfuerzo rizomático de lo comunitario y el efecto los esfuerzos locales acumulados.

Estas recomendaciones no son una solución, sino un punto de partida hacia la consolidación de un nuevo espacio de problematización de las relaciones entre los mundos contruidos que zanján las diferencias entre los adultos y la niñez.

Sin duda reconocer la agencia de la niñez abre los problemas de la exposición y voluntad que por motivos de extensión ya no pueden ser analizados con la profundidad que se requiere y que habrán de jugar un papel progresivo en la medida que se adopte la conceptualización de la niñez como un sujeto social.

Sin duda, conforme se estrechan las relaciones humanas en la modernidad tardía, la globalización hace cada vez más pequeñas las distancias entre los seres humanos que habitan los espacios de “la era del ser humano”. El tiempo se conforma de un espacio social estrechado por una pirámide poblacional que se contrae paulatinamente en la base, lo que habrá de producir una valoración diferente del papel de la niñez en relación con su contracción numérica que representa desafíos particulares en términos de salubridad, políticas públicas y educativas, pero también sobre la valoración futura que tendrá la niñez en bajo una tasa de crecimiento poblacional con tendencia hacia el cero (Ruiz 2011).

En el continuo de la reproducción social, la niñez es y será a pesar de su contracción, una constante que permite dar cuenta de un espacio en el tiempo, de una nueva asignación de la niñez como anclaje de la realidad humana: su continuidad asegurada impone nuevas formas de tensión a la realidad de la niñez del antropoceno (Haraway, 2017).

La investigación respecto a la mejor manera en que debemos aproximarnos a las culturas de comunicación de la niñez puede alimentar este espacio de tensión. Hay mucho que aprender al lado de las personas que son niñas y sobre los medios que tenemos a nuestro alcance para hacerles de sus culturas de comunicación una voz que se exprese por sí misma y en sus propias “palabras”.

Sería imposible no depositar expectativas en esa niñez, pero debemos evitar que nuestros mecanismos de intervención se conviertan en meros mecanismos que ajustan las formas de participación que los adultos hemos encontrado efectivas para nosotros; como sucede, en particular, con los mecanismos de intervención que presenté en las unidades de análisis del último capítulo.

Cuando lo que se necesita es un cambio organizacional que promueva y facilite la voz de la niñez, debemos evitar el recurso retórico y elevar el ámbito de la aplicación práctica. Pues si la promesa de ser escuchado no es tomada en serio, el efecto de decepción y cinismo hacia los valores democráticos, la apatía hacia la autoridad que preocupa tanto en el discurso a la sociedad mexicana, puede verse impulsado de forma aún más radical, como efecto de nuestra interferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2012). *Teología y lenguaje: del poder de Dios al juego de los niños*. Las Cuarenta.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Alvarado Rodríguez, M. E. (2015) *Desarrollo y concepciones de ciencia: Una mirada histórica, el caso de la UNAM*. CIIH-UNAM, México.
- Amorós, C., y Quesada, F. (2011). *Las mujeres como sujetos emergentes en la era de la globalización: nuevas modalidades de violencia y nuevas formas de ciudadanía*. Instituto de la Mujer, España.
- Amorós Puente, C. (2008). Desde la "Última Solitud". en *Revista Laguna*. 22, 103-105 ([Enlace](#))
- Animal Político* (3 de octubre del 2018). Cada día son asesinados tres menores en México, alerta el Sistema de Protección a la Infancia. animalpolitico.com/2018/07/ninos-asesinados-mexico-sipinna/ (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *The City Reader*, 279. ([Enlace](#))
- Ariès, P. (1995). *El niño y vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. México.
- Araya, Eduardo y A. Cerpa (2009). La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena. *Tékhne-Revista de Estudios Politécnicos*, 11,19-47. Consultado en: scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164599112009000100003&script=sci_arttext&tlng=es
- Bachelard, G. (2013). *La poética de la ensoñación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- (2010): *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. México.
- Balibar, É. (2016). *Citizen Subject: Foundations for Philosophical Anthropology*. Oxford University Press
- (2000). Sujeción y subjetivación en: *El reverso de la diferencia*, Benjamín Arditi (Ed.) Nueva Sociedad pp. 181-195. (Originalmente en: J. Copjec ed. (1994). *Supposing the Subject*, Verso, Londres).
- Barba, Bonifacio (2012). Los enfoques curriculares de la educación básica. En: Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez Noemí García García (Eds.) *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (95-110) México, D. F
- Barquera, Luis Alberto. (2014) El “cierre social” en educación. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos* 10(1) 97-108
- Banco Mundial. (2014). *Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno)*. World Bank, Washington. datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS
- Bourdieu, P., (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI, Madrid.

- Bromhall C. (2003). *The Eternal Child: An Explosive New Theory of Human Origins and Behavior*. Ebury, Nueva York.
- Bufill, E., Agustí, J., y Blesa, R. (2011). Human neoteny revisited: the case of synaptic plasticity. *American Journal of Human Biology*, 23(6), 729-739. ([Enlace](#))
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós, Barcelona.
- (2001). *Los mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Universitat de València.
- Brenner, Neil, J. Peck, y Nik Theodore (2011). ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban*, 1(1), 21-40.
- Bruñol, M. C. (1998). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Revista de Justicia y Derechos del Niño UNICEF* 125. ([Enlace](#))
- Cámara de Diputados (2002) *Convocatoria al Parlamento Infantil de Las Niñas y Los Niños de México*. Congreso de la Unión ([Enlace](#)).
- (2016). *Convocatoria y Lineamientos para participar en el 10o Parlamento de las Niñas y los Niños de México 2017*. Congreso de la Unión. ([Enlace](#))
- Caretta, M. A. (2015). Situated knowledge in cross-cultural, cross-language research: a collaborative reflexive analysis of researcher, assistant and participant subjectivities. *Qualitative Research*, 15(4), 489-505.C
- Carnap, R. (1988). *La construcción lógica del mundo*. Traducción de Laura Mues de Shrenk. IIF-UNAM, México.
- Comité de los Derechos del Niño, (2006) *Examen de los informes presentados por los estados partes en virtud del artículo 44 de la convención observaciones finales México 2006*. ONU [CRC/C/MEX/CO/3](#).
- Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2009). *Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. ONU. CRC/C/GC/12
- Congreso del Estado de Baja California Sur (2002) *Ley de los Derechos de las Niñas y Niños del Estado de Baja California Sur*. cbcs.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=338:ley-de-los-derechos-de-las-ninas-y-ninos-del-estado-de-bcs&catid=47:decretos-leyes
- Cordero Arroyo, Graciela, y Edna Luna Serrano. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 75-84. rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art5.htm.html
- Christensen, P. y James, A. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge, Londres.
- CONACyT, (2017). *Programa de fomento a las vocaciones científicas y tecnológicas en niños y jóvenes mexicanos*. CONACyT ([Enlace](#))

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política y el Desarrollo CONEVAL (2013a). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Consultado en: [coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha Monitoreo Evaluacion 2013/SEP/11 S221.pdf](http://coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEP/11_S221.pdf)
- (2013a). *Programa Escuelas de Cálida*. Consultado en: [coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha Monitoreo Evaluacion 2013/SEP/11 S029.pdf](http://coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEP/11_S029.pdf)
- Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2012: Resultados generales* CONAPRED, México. (conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf)
- (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2017: Resultados generales* CONAPRED, México. Consultado en: conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- Contreras, M. A. C. (2015). *Los conocimientos situados de Donna Haraway como recurso epistemológico para la investigación crítica. Cuatro escenarios para analizar los ensamblajes entre ciencias sociales y política en el Chile de la postdictadura*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. ([Enlace](#))
- (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes en: Emir Sader, editor. *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO-CIDES-Muela del Diablo Editores, La Paz. pp. 31-86. ([Enlace](#))
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford law review*, 1241-1299. ([Enlace](#))
- Cruz, Ángeles (21 de marzo 2006) Exigen niños a ministros escuchar propuestas sobre el cuidado del líquido. *La Jornada* jornada.com.mx/2006/03/21/index.php?section=sociedad&article=046n1soc (Consultado el 14 de noviembre del 2018)
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de Moebio*, (45), 253-274. ([Enlace](#))
- De Alba, A. (2012), Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales En Alicia de Alba (Ed.) *Estados del Conocimiento 2002-2011. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales* (50-67). SEP/COMIE/UNAM-CESU, México.
- Darwin, Charles (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Alianza, Madrid.
- Delgado-Ramos, Gian Carlo, y John Saxe-Fernández. (2005). The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(19), 1-33
- DeSousa Santos, B.(2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI, México.
- De Vries, W. (2015). Las múltiples facetas de la evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 679-683.

Diario Oficial de la Federación (18 de marzo de 1980). Decreto por medio del que se adiciona un párrafo al artículo 4° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. ([Enlace](#))

— (7 de febrero de 1984). Secretaría de Salud. Reglamento de la ley general de salud en materia de investigación para la salud. ([Enlace](#))

— (31 de julio de 1990) Decreto por el que se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en la ciudad de Nueva York, N.Y. ([Enlace](#))

— (7 de abril del 2000). Decreto por medio del cual se declara reformado y adicionado el artículo 4° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. ([Enlace](#))

— (29 de mayo, 2000). Decreto por el que se expide la ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Consultado en: <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/stories/normateca/legislacion2014/lpdnna.pdf>

— (11 de junio 2011) Decreto por el que se reforman los párrafos sexto y séptimo del artículo 1o, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Consultado en: diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_194_10jun11.pdf

— (11 de octubre 2011) Decreto por el que se reforman los párrafos sexto y séptimo del artículo 4o. y se adiciona la fracción XXIX-P al artículo 73, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado en: diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_198_12oct11.pdf

— (12 de octubre 2011). Decreto por el que se reforman los párrafos sexto y séptimo del artículo 4o. y se adiciona la fracción XXIX-P al artículo 73, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. ([Enlace](#)).

— (26 de Febrero, 2013) Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Consultado en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

— (11 de septiembre 2013). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

— (12 de marzo 2014). Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Consultado en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014+

— (23 de mayo 2014) Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5345952&fecha=23/05/2014

Díaz Barriga, A. (2012). La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI. En: Sosenky S. (Ed.) *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. UNAM-IIIH, p. 23-63

— (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.

- Derridá, J. (1978). *De la gramatología*. Siglo XXI, México
- Domenech, Eduardo, Mora-Ninci C., (2012). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America. En: Hill, Dave, y Kumar (eds.) *Global neoliberalism and education and its consequences* (151-170). Routledge, Reino Unido.
- Dumenil, Gerard, y D Levy (2002) The nature and contradictions of neoliberalism. *Socialist Register* (38)1, 44-70. Consultado en: socialistregister.com/index.php/srv/article/view/5776/2672#.U3f1jIF5OyZ
- Durkheim, E. (1988). INFANCIA. *Revista Colombiana De Educación*. (19). ([Enlace](#))
- Echeverría, J. (2003): *La revolución tecnocientífica*, FCE, Madrid.
- (2012). La pluralidad del pluralismo. *Estudios de Filosofía. Número especial: Memorias del tercer congreso de filosofía* (2008) de la Universidad de Antioquía p189-201
- Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños*. Ediciones SM, México.
- Faralli, C. (2016). Normas éticas y normas jurídicas en la relación médico-paciente. *Telos*, 18(3). p.399-414
- Faulkner, J. (2011). Innocents and oracles: the child as a figure of knowledge and critique in the middle-class philosophical imagination. *Critical Horizons*, 12(3), 323-346.
- Faulkner, J. (2013). Vulnerability of “Virtual Subjects”: Childhood, Memory, and Crisis in the Cultural Value of Innocence. *SubStance*, 42(3), 127-147.
- Feyerabend, P. (2000). *Tratado contra el método; Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Traducción de Diego Ribes. Tecnos, Madrid.
- Flores Martínez, G., y Jiménez Vásquez, M. S. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 116-131. ([Enlace](#)).
- Gabaldón, S. (2012). Aspectos éticos de la investigación en niños y adolescentes. *Boletín del Comité de Bioética de Catalunya*, 7, 1-8.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Síntesis.
- Galán, J. (28 de abril, 2004). El parlamento infantil cuestiona al de adultos. *La Jornada* jornada.com.mx/2004/04/28/049n1soc.php?printver=1&fly= (Consultado el 14 de noviembre del 2018)
- García Casanova, Guadalupe y Villalobos Torres, Elvia (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 42(1), 11-24. Consultado en: iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2012_1_02.pdf
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Gedisa, Barcelona.
- Garduño, R (5 de abril del 2003). Honestidad y empleo, reclamos del primer parlamento infantil. *La Jornada* jornada.com.mx/2003/04/03/051n1soc.php?printver=1 (Consultado el 14 de noviembre del 2019).

- Garduño, Roberto (sábado, 3 de diciembre 2011). El parlamento infantil exige gastar en alimentos en vez de armas. *La Jornada*. jornada.com.mx/2011/12/03/politica/007n2pol (consultado el 14 de noviembre del 2018).
- Garduño, Roberto (marzo 1 del 2014) La inseguridad en México, la mayor inquietud de menores en San Lázaro. *La Jornada* jornada.com.mx/2014/03/01/politica/011n2pol (Consultado el 14 de noviembre del 2018)
- Garduño, R. y Enrique Méndez (27 de mayo, 2005). 'Vivimos en el terror; no vayan a Juárez': Elizabeth. *La Jornada*. jornada.com.mx/2005/05/27/index.php?section=politica&article=056n1pol (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- Garza-Almanza, V. (2016). Joseph Needham y la Ciencia de la Antigua China. *Cultura Científica y Tecnológica*, (59).
- Giddens, Anthony (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos, México. }
- González-López, E. (2011). Medicina y nazismo. Aprender de la Historia. *Revista Clínica Española*, 211(4), 199-203.
- Godínez, Lourdes (5 de abril del 2003). Temas centrales en Parlamento Infantil de México, *Cima Noticias*. cimacnoticias.com.mx/noticia/temas-centrales-en-parlamento-infantil-de-mexico/ (Consultado el 14 de noviembre de 2018).
- González Martín, N., Delgado, M., Elena, M. y Ramírez Rayo, D. (2016). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes 2014 y su reglamento 2015. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 49(146), 345-374.
- Gould, S. J. (2010). Ontogenia y filogenia. *Crítica*, Barcelona.
- Grasswick, Heidi, (2018) "Feminist Social Epistemology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.). ([Enlace](#)).
- Grossberg, L. (2001). Why does neo-liberalism hate kids? The war on youth and the culture of politics. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 23(2), 111-136.
- Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México, ¿ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 81-93.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Universitat de València, Valencia.
- . (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others en: Lawrence Grossberg, Cary Nelson, Paula A. Treichler, eds., *Cultural Studies* Routledge, Nueva York, 295-337.
- . (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Morata, Madrid.
- Hart, Roger A. (1993). *Innocenti Essay no. 4: La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, International Child Development Centre-UNICEF, Florence. ([Enlace](#))
- Hernandez, Francesc, Beltrán, José y Marrero, Adriana (2009). *Teorías sobre sociedad, familia y educación*. Tirant lo blanch, España.
- Hill, D., y Kumar, R. (Eds.). (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge, Reino Unido.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. y Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*. 17(3) 360-375.
- Hume, D. (2004). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Traducción de Vicente Sanfélix Vidarte y Carmen Ors Márquez AKAL, Madrid.
- Inciarte, F. (1993). La identidad del sujeto individual según Aristóteles. *Anuario Filosófico* Universidad de Navarra (26), 289-302 ([Enlace](#))
- Inglehart, Ronald, y Christian Welzel (2010). Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Perspectives on Politics* 8(02), 551-567. journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7804329
- Instituto Interamericano del Niño la Niña y el Adolescente. La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas, 2010. OEA, Estados Unidos. Consultado en: iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *El Derecho a una Educación de Calidad*, 2014. INEE Consultado en: publicaciones.inee.edu.mx/buscador/P1/D/239/P1D239.pdf
- Instituto Federal Electoral, (1998). *La elección de los niños y las niñas 1997, reporte de resultados*. Instituto Federal Electoral. México ([Enlace](#)).
- (2001). *Consulta infantil y juvenil 2000, reporte de resultados*. México ([Enlace](#)).
- (2004). *Consulta infantil y juvenil 2003, reporte de resultados*. México. ([Enlace](#)).
- (2006). *Consulta infantil y juvenil 2005, reporte de resultados*. México ([Enlace](#)).
- (2010). *Consulta infantil y juvenil 2009, reporte de resultados*, México ([Enlace](#)).
- (2013). *Consulta infantil y juvenil 2012, reporte de resultados*. México ([Enlace](#)).
- Instituto Nacional Electoral (2016). *Consulta infantil y juvenil 2015, reporte de resultados*. México ([Enlace](#)).
- (2019). *Consulta infantil y juvenil 2018, reporte de resultados*. México ([Enlace](#)).
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. *Censo de Población y Vivienda 2010. Resultados definitivos*, 2011. México. Consultado en: inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/

- (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)*, 2014. Consultado en: cemabe.inegi.org.mx/.
- Jiménez, Horacio (18 de febrero, 2017a). Niños diputados critican gasolinazo y corrupción. *El Universal*. eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/02/18/ninos-diputados-critican-gasolinazo-y-corrupcion (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- Jiménez, Horacio (18 de febrero de 2017b). Regalan pines con chapa de oro a diputados infantiles. *El Universal*. eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/02/17/regalan-pines-con-chapa-de-oro-diputados-infantiles (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- Jung, C. G. (2002). *Obra completa: Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Vol. 9/1. Trotta, Madrid.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Edición bilingüe de Mario Caimi. FCE-UNAM-UAM, México.
- Keevers, L., y Treleaven, L. (2011). Organizing practices of reflection: A practice-based study. *Management Learning*, 42(5), 505-520.
- Kennedy, D. (2014). Neoteny, dialogic education and an emergent psychoculture: Notes on theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 48(1), 100-117.
- Kipper, D. J. (2016) Ética en la investigación con niños y adolescentes: en busca de normas y directrices virtuosas. *Revista Bioética*, 24(1), 37-48.
- Kipper D. J y Goldim J. (1999) A pesquisa em crianças e adolescentes. *J Pediatr*. 75(4):211-2.
- Kodish, E. (2005). *Ethics and research with children: a case-based approach*. Oxford University Press.
- Konner, M. (2010). *The evolution of childhood: relationships, emotion, mind*. Harvard.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Carlos Solís Santos. 2ª ed. FCE, México.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Traducción de Néstor Miguez. Alianza Editorial, Madrid.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale welt*. (47) 369-381.
- (1998). From the world of science to the world of research? *Science*, 280(5361), 208-209.
- (2017). Anthropology at the time of the Anthropocene: a personal view of what is to be studied. In *The Anthropology of Sustainability* (pp. 35-49). Palgrave Macmillan, New York.
- Laupa, M., y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57(2), 405-412. ([Enlace](#))
- Leff, E. (2010). El desvanecimiento del sujeto y la reinvención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental. *Polis*, 9(27), 151-198. ([Enlace](#)).
- Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. En: Saeed Naji y Rosnani Hashim (eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children* (pp. 3-11). Routledge. ([Enlace](#)).

- Locke, J. (2002). *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*. Traducción de Juan José García Norro y Rogelio Rovira. Alianza Editorial, Madrid.
- López J. A. (1 de marzo de 2014). En el salón de plenos de San Lázaro, los menores participantes en el noveno Parlamento Infantil, donde expusieron dudas y preocupaciones. *La Jornada*. jornada.com.mx/2014/03/01/politica/011n2pol (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- López, M. L. (2017, diciembre 20) “El reto, que los niños sean una inversión, no un costo”. *El Univrsal* ([Enlace](#)).
- López Beltrán, C. y Velazco Gómez, A. Coords. (2013) *Aproximaciones a la filosofía política de la ciencia*. UNAM, México.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899. ([Enlace](#))
- Matthews, G. y Mullin, A. (2015) The Philosophy of Childhood en: Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* ([Enlace](#)).
- Mauricio, W., y Velasco, G. (2019). *El impacto de la teoría de la retardación biológica del ser humano (neotenia) para la antropología*.
- Mayorga Madrigal, A. C. (2013). Una aproximación a los críticos de la epistemología genética. En: Alberto Mayorga Madrigal, Carlos Ramírez González y Luis Enrique Ortiz (Coords.). *Piaget en la actualidad*. UdeG, Guadalajara. p. 21-40.
- Mbembe, A. (2001). *On the Postcolony*. Stanford: University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (2010) *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Montalvo, T. (2015, noviembre 24) El sistema para proteger a la infancia del país cumple dos años sin presupuesto asignado. *Animal Político* ([Enlace](#)).
- (2016, abril 11) Secretaría de protección a la infancia, sin recurso para ayudar a la niñez. *Animal Político* ([Enlace](#)).
- Muñoz, Alma E. (29 de mayo del 2007) Funcionarios desairan en San Lázaro a los integrantes del quinto Parlamento Infantil. *La Jornada* jornada.com.mx/2007/05/29/index.php?section=politica&article=013n1pol (Consultado el 14 de noviembre del 2018)
- Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la «materia o importancia transformadora» de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, (14), 18-25. ([Enlace](#))
- Notimex (19 de julio del 2018) Cada día son asesinados tres niños en México. *Animal Político*. animalpolitico.com/2018/07/ninos-asesinados-mexico-sipinna/ (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- (02 de noviembre 2019). INE, CDHCM, SIPINNA y la UNICEF analizan los resultados de la consulta infantil y juvenil. *Línea de Contraste*. <https://www.lineadecontraste.com/ine-cdhcm-sipinna-unicef-consulta-2018/> Consultado el 10 de diciembre del 2019).

- Nussbaum, Martha (2010) La crisis silenciosa. *Signo y Pensamiento* 30(58), 16-22.
- Nussbaum, Martha (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Kats, España.
- Organización de Estados para el Desarrollo Económico, (2009). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, 2010. OECD Publishing, Estados Unidos. [dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en](https://doi.org/10.1787/9789264091559-en)
- (2015a). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, 2015. OECD Publishing Estados Unidos. [dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en](https://doi.org/10.1787/9789264225442-en)
- (2015b). *Mexico, Education Policy Outlook*, 2015. OECD Publishing, Estados Unidos. [dx.doi.org/10.1787/9789264225442-26-en](https://doi.org/10.1787/9789264225442-26-en)
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Emir Sader, editor. *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO-CIDES-Muela del Diablo Editores. pp. 19-30([Enlace](#)).
- O'loughlin, M. (1992). Rethinking science education: Beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning. *Journal of research in science teaching*, 29(8), 791-820.
- ONU. (2016) *Convención de los derechos de la niñez* ONU. Consultado en: ([Enlace](#))
- (2011) *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones* 66/138. ONU. Consultado en: treaties.un.org/doc/source/signature/2012/a-res-66-138-spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2001). Declaración de la asociación médica mundial Helsinki Suecia: Los principios éticos de la investigación médica con sujetos humanos. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*. 79(4), 373-374. ([Enlace](#))
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27). pp-81-108.
- Piaget, J. (1988). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Traducción Francisco J. Carrillo y Marie-Claude Vial Península, Barcelona.
- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Traducción de Vicente Valls y Anglés. Morata, Madrid.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI, México.
- Piantadosi, S. T. y Kidd, C. (2016). Extraordinary intelligence and the care of infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(25), 6874-6879.
- Piazzini Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s). Revista De Estudios Sobre Espacio Y Poder*, 5(1), 11-33.
- Peña Gómez, A. D. L. (2007). La niñez en la construcción de la sociedad. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 49(200), 99-120.

- Pérez Álvarez, F. E. (2015). Comentario a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Cuestiones constitucionales*, (32), 295-302.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen, Chile.
- (2009). ¿Enfoque por competencias, una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16(1), 45-6.
- Piazzini Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s). Revista De Estudios Sobre Espacio Y Poder*, 5(1), 11-33
- Ponce Serincharo, Gabriela y Flores Arenales, René (2010) *Panorama de la condición indígena en México*. CESOP-Congreso de la Unión, México. Consultado en: www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/243533/694002/file/Panorama_condicion_indigena_docto95.pdf
- Poncela, A. M. F. (2015). Miradas infantiles y adolescentes: los gustos y disgustos hacia la política. *Apuntes Electorales*, (30).
- Popper, Karl R. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Traducción de Néstor Míguez. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Portillo, J. (2008). Infancia. En: *Diccionario latinoamericano de Bioética*. Tealdi, Juan (Dir.), Red Latinoamericana de Bioética Universidad de Nacional de Colombia, UNESCO Bogotá. Consultado en línea: ([Enlace](#))
- Prigogine, Ilya (1982). Dialogue avec Piaget sur l'irréversible. *Archives de psychologie*. 50(192), 7-16.
- Ramírez-Solís, M. (2016) *De las sociedades de conocimientos a las comunidades epistémicas*. Tesis de Doctorado. DesyGlo-UABCS, La Paz.
- Real Academia de la Lengua Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. Espasa, Madrid.
- Ruiz Guerrero, J. A. (2011). La transición demográfica y el envejecimiento poblacional: futuros retos para la política de salud en México. Encrucijada, Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública, (8).
- REDIM (2017) REDIM señala que el 2017 fue un año de silencios, vacíos y retrocesos en los derechos de la infancia en México. derechosinfancia.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=132&id_opcion=73 (Consultado el 14 de noviembre 2018).
- Red de los Derechos por la Infancia en México. (2011) *La infancia cuenta en México 2010*, REDIM ([Enlace](#))
- Red de los Derechos por la Infancia en México. (2012) *La infancia cuenta en México 2011*, REDIM.
- Red de los Derechos por la Infancia en México. (2013) *La infancia cuenta en México 2012*, REDIM.
- Red por los Derechos de la Infancia en México, REDIM (2013) *La Infancia Cuenta en México. Hacia la construcción de un sistema de información sobre derechos de infancia y adolescencia en México*, 2013. REDIM, México. derechosinfancia.org.mx/ICM_2013.pdf

- Red de los Derechos por la Infancia en México. (2015) *La infancia cuenta en México 2014, Subsistema de protección especial de los derechos de la infancia en México*. REDIM ([Enlace](#)).
- Red de los Derechos por la Infancia en México. (2016) *La infancia cuenta en México 2015, la construcción de los sistemas municipales de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. REDIM. ([Enlace](#))
- Rebolledo, R. (2015) *Diseño instrumental para evaluar el discurso moral. Caso: prácticas colaborativas de indagación filosófica en talleres culturales infantiles (8-11 años) bibliotecas públicas de La Paz, Baja California Sur*. Tesis de maestría, UABCS. 183p.
- Reyes Hernández, Marlen y Villena Fuentes, Diógenes (2014). El gasto público federal para la función educación en México por su clasificación económica (2011-2014). *Economía actual*, 7(2), 33-37.
- Roa, I., Smok, C., y Prieto, R. (2012). Placenta: Anatomía e histología comparada. *International Journal of Morphology*, 30(4), 1490-1496.
- Rodríguez-Gómez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 679-683.
- Salazar de la Torre, C. (2009). ¿Ethos Barroco o herencia clásica? En: Emir Sader, editor. *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO-CIDES-Muela del Diablo Editores, La Paz. pp. 85-117 ([Enlace](#)).
- Salazar López Alondra (2017). *Formas de participación infantil y socialización política en niños de educación básica en Nuevo León*. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Nuevo León
- Secretaría de Educación Pública *Plan de Estudios - Educación Básica*, 2011a. SEP, México. Consultado en: curriculobasica.sep.gov.mx/images/PDF/planestudios11.pdf
- *Plan de Estudios - educación básica: Formación cívica y ética*, 2011b. SEP, México. Consultado en: curriculobasica.sep.gov.mx/pdf/primaria/4to grado/fcye/PE-PRIM_4_FCyE.pdf
- (2014) *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares (ENLACE) resultados históricos nacionales (2006-2013)*, 2014. SEP, México. Consultado en: enlace.sep.gov.mx/ba/resultados_historicos_por_entidad_federativa
- Negrete, R. y Leyva Parra, G. (2013). Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición. Realidad Datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía* 4(1), 90-121
- (2016) *@prende programa de inclusión digital SEP*, México. ([Enlace](#)).
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California Sur. *Plan estatal de distribución de recursos a las escuelas que participan en el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Ciclo Escolar 2014-2015*. SEP, México. Consultado en: www.tiempocompleto.sepbcs.gov.mx/DISTRIBUCION_RECursos_2014_2015.pdf
- Secretaría de Gobernación (2016a) Lineamientos sobre la participación de Niñas, Niños y Adolescentes <https://www.lineadecontraste.com/ine-cdhcm-sipinna-unicef-consulta-2018/> (Consultado el 18 de noviembre del 2018)
- (2016b) *OPINNA Juguemos en las calles, informe ejecutivo de resultados*. México. ([Enlace](#))

- (2017) Declaratoria: Décimo Parlamento de las Niñas y los Niños de México, *Blog de la Secretaría de Gobernación*. gob.mx/segob/es/articulos/declaratoria-decimo-parlamento-de-las-ninas-y-los-ninos-de-mexico?idiom=es (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- (2017a) *OPINNA en la reconstrucción, informe ejecutivo de resultados*. México. ([Enlace](#))
- (2017b) *Informe ejecutivo de resultados de la consulta OPINNA ¿Cómo te tratan?* México ([Enlace](#))
- Secretaría de Gobernación (2018) *OPINNA Derechos sin fronteras, informe de resultados*. ([Enlace](#))
- (2019) *Informe ejecutivo de resultados de la consulta OPINNA ¿Qué buen plan?* México ([Enlace](#))
- Secretaría de Salud (2012). Guía Nacional para la Integración y el Funcionamiento de los Comités de Hospitalarios de Bioética. Comisión Nacional de Bioética. p. 60
- Shirkey, H. (1968). Editorial comment: therapeutic orphans. *The Journal of pediatrics*, 72(1), p.119-120.
- Skulachev, V., S. Holtze, M. Y. Vyssokikh, L. E. Bakeeva, M. V. Skulachev, A. V. Markov, T. B. Hildebrandt, y V. A. Sadovnichii. (2017). Neoteny, Prolongation of Youth: From Naked Mole Rats to Naked Apes (Humans). *Physiological Reviews*, 97(2), 699-720. ([Enlace](#)).
- Somel, M., H. Franz, Z. Yan, A. Loren, S. Guo, T. Giger, J. Kelso, B. Nickel, M. Dannemann, S. Bahn, M. J. Webster, C. S. Weickert, M. Lachmann, S. Pääbo y P. Khaitovich (2009). Transcriptional neoteny in the human brain. *PNAS*, 106(14), 5743-5748. ([Enlace](#))
- Tau, R., Pascal, J., Moreira Uribe, A. y Nieves, D. (2014). El lugar de la infancia en algunas normativas éticas que regulan la investigación con seres humanos. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. ([Enlace](#))
- Torre de la, Gamboa, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad: el discurso educativo neoliberal*. IIE-UNAM, México.
- Torres, Carlos. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. Routledge
- Toulmin, S. (1971) The Concept of ‘Stages’ in Psychological Development,” en Theodore Mischel, (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. Academic Press, Nueva York pp. 25-60.
- Tuirán, Rodolfo y Ávila, José Luis (2011). *Los jóvenes y la educación: Encuesta nacional de la juventud 2010*. SEP, México. Consultado en: www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Marzo/20032012/J%C3%B3venesq.pdf
- Turiel, Elliot (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press, Estados Unidos.
- Valladares, L., y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101.

- Vega, María Francisca y José Luis Osorio (2011) *Participación infantil en la construcción de ciudadanía: la experiencia del Parlamento de las Niñas y los Niños de México*. Tesis de doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Yin, R. K. (2010). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- W Radio (03 de octubre, 2008). Preocupa a Parlamento de Niños y Niñas inseguridad. *W Radio*. wradio.com.mx/radio/2008/10/03/nacional/1223063040_683238.amp.html (Consultado el 14 de noviembre del 2018).
- Weber, M (2002) *Economía y sociedad*. FCE, México.
- (2009) *Economy and society* (2 vols.). University of California, Estados Unidos.
- Wierzba, S. (2008) Consentimiento Informado. En: *Diccionario latinoamericano de Bioética*. Tealdi, Juan (Dir.), Red Latinoamericana de Bioética-UNESCO Bogotá. ([Enlace](#)).
- Wordsworth, W. (1842) *My heart leaps when I behold*. British Library. ([Enlace](#)).