

Entre infancias y niñeces: mirada sociohistórica sobre su construcción y atenciones institucionales

*Eliud Torres Velázquez**

Resumen

Actualmente, en México y Latinoamérica, los estudios en torno a las niñas y los niños se multiplican, los espacios sociales y universitarios de discusión se amplían más allá de coyunturas políticas o agendas de agencias financiadoras, y ya no sólo se hace investigación sobre y por las infancias; ahora se trata de investigar con y desde las perspectivas de las niñas y los niños, pues se les reconoce como sujetas y sujetos sociales con derechos humanos específicos. De estos tránsitos, complejidades, tensiones y vicisitudes en el cambio de siglo trata el presente ensayo. También es un recorrido sobre otras niñeces, menos visibles, algunas más vulnerables o cuyas experiencias no son muy reconocidas, pero cuyos debates sobre sus condiciones particulares han influido en las maneras de concebir a las infancias, además de colocar elementos críticos sobre cómo se ha intervenido desde experiencias situadas.

Palabras clave: niñeces, sujeto social, derechos de la infancia, intervención, psicosocial.

* División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Correo electrónico: [etorres@correo.xoc.uam.mx] / ORCID: [0000-0001-5098-6865].

Abstract

In Mexico and Latin America, studies on children are currently multiplying, social and university spaces for discussion are expanding beyond political junctures or funding agencies' agendas, and research is no longer only done on and for children, now it is about researching with and from the perspectives of children, since they are recognized as subjects and social subjects with specific human rights. This essay deals with these transitions, complexities, tensions and vicissitudes at the turn of the century. It is also a journey through other childhoods, less visible, some more vulnerable or whose experiences are not well recognized, but whose debates on their particular conditions have influenced the ways of conceiving childhoods, in addition to placing critical elements on how they have been intervened from situated experiences.

Keywords: childhood, social subject, children's rights, intervention, psychosocial.

I. Preámbulo

En el mundo, pero poniendo el foco sobre todo en México, Latinoamérica y Occidente, durante el siglo **xxi** se vienen consolidado los estudios en las Ciencias Sociales que abordan a las niñeces como sujetos capaces de opinar y actuar para transformar su realidad. Se retoman así muchos de los saberes y conocimientos que hasta el siglo **xx** se desarrollaron principalmente sobre las problemáticas que aquejaban a niños, niñas y adolescentes, considerados objetos de investigación y de protección, pues las precariedades y amenazas en las que crecen son de interés adulto para intervenir, incidir o al menos conocer y analizar las realidades complejas. Pero las perspectivas tradicionales, que también ven con singular interés el desarrollo humano en la etapa infantil, han dado paso a nociones emergentes que conciben a las niñeces como sujetos sociales, de derechos, políticos y hasta como colaboradores o coinvestigadores.

Los estudios más recientes en torno a las niñas y los niños se multiplican, los espacios sociales y universitarios de discusión se amplían más allá de coyunturas políticas o agendas de agencias financiadoras, y ya no sólo se hace investigación sobre y por las infancias, ahora se trata de investigar con los niños y las niñas, y desde las perspectivas infantiles. De estos tránsitos, complejidades, tensiones y vicisitudes trata el presente ensayo. También es un recorrido sobre otras infancias, menos visibles, algunas más vulnerables o cuyas experiencias no son muy reconocidas, pero cuyos debates sobre sus particulares condiciones han influido en las maneras de concebir a las infancias, además de colocar elementos críticos sobre cómo se ha intervenido desde las propias experiencias de quien esto escribe.

El propósito del presente ensayo es hacer una revisión crítica a diversas experiencias latinoamericanas de actuación infantil y atención a sectores empobrecidos de niñeces para comprender el devenir de la construcción sociohistórica de las infancias, y reflexionar sobre algunas maneras de intervención considerando problemáticas actuales. El escrito está estructurado en seis apartados que incluyen el presente “Preámbulo” para explicitar características del lugar de enunciación y análisis en torno a las infancias. “De cosmovisiones y visiones sobre las infancias” aborda algunas características de la visión del mundo mesoamericano y entre los nahuas del centro de México, así como en la Colonia como etapa histórica de grandes cambios que permearon en la concepción y atención de algunas niñeces vulnerables, consecuencia de la destrucción de las sociedades prehispánicas a manos de los españoles. “De revolucionarios, víctimas y victimarios” revisa el momento histórico de la Revolución mexicana y la ambivalencia en los debates sobre las maneras de atención a niñeces empobrecidas en la Ciudad de México ante la creciente urbanización. Posteriormente, en “De protección y derechos”, se retoma la discusión sobre algunas causas y consecuencias de la aprobación de la Convención de los Derechos de Niño (CDN) con las dictaduras latinoamericanas en perspectiva, así como las condiciones en que crecían y eran atendidas niñeces empobrecidas como quienes vivían y trabajaban en las calles, conjuntando preocupaciones y atenciones

adultas, resaltando el papel del educador para la aproximación sensible y crítica a sus realidades. Al iniciar el siglo **xxi**, “De izquierdas, derechos y violencias”, aborda otros sectores infantiles que han estado en el centro de los debates sobre su atención y conceptualización, tales como los indígenas, migrantes y víctimas de violencias, pues el marco internacional de los derechos humanos se insinúa insuficiente para garantizar contextos armoniosos en donde crezcan las jóvenes generaciones. Y en el “Epílogo”, las reflexiones finales apuntan a un balance contemporáneo sobre la perspectiva de los derechos humanos de niñas mexicanas y latinoamericanas en el escenario internacional, para apuntalar algunos desafíos actuales sobre noción, atención y actuación de niñas, niños y adolescentes.

Algunas precisiones sobre las transversalidades desde donde se sitúa el ensayo, están relacionadas en primer lugar con mencionar que hay una diferencia conceptual entre infancias y niñas, pues el primero alude a una categoría sociológica que se viene transformando, en tanto se analiza históricamente como sector y también por su significado etimológico, mientras que el segundo se refiere al plural del sujeto que vive una etapa singular del desarrollo humano y como persona menor de edad (Gaitán, 2022). Y porque el uso de niñas en México y Latinoamérica tiene una connotación política al aludir a conjuntos de personas situadas, de sujetas y sujetos históricos, mientras que niñez se mantiene como una categoría de análisis que generaliza. Por tal, en el presente texto usaré preferentemente niñas, sin profundizar en discusiones teóricas sobre las diferencias de dichos conceptos que, por cierto, son pocos, pues reiteradamente colegas preguntan sobre referencias de tales disertaciones, ante la recurrencia de la palabra “infancias” en los discursos sociales y de medios de comunicación, así como la generalización del uso indistinto de los tres conceptos.

Por otro lado, y como parte de los debates sobre lenguaje inclusivo que argumentan la pertinencia de usar infancias en plural y no en singular para reconocer la diversidad, para la noción de niño ha crecido en los últimos años en Latinoamérica, el uso de la “@”, la “x” o “e” para reemplazar la “o” que masculiniza, con la intención de

enriquecer la lectura para naturalizar el uso variado de formas feministas de resistencia en el lenguaje (Korol, 2019: 9); aunque también hay colegas que consideran que el uso de “niñxs”, “niñes” o “niñ@s” puede hacer difícil la lectura (Liebel, 2023: 16). En el presente escrito, en ocasiones se usará la palabra “niñx” sin abusar de tal recurso, pues es necesario seguir enunciando a los niños y las niñas en tanto hay diferencias y desigualdades de género que siempre es indispensable relevar. En este sentido, retomo la propuesta del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales para el formato de las referencias bibliográficas que anota el nombre completo del autor/autora para visibilizar el género, así como el lugar de publicación explicitando la ciudad y no sólo el país (Clacso, 2021); hacerlo así intenciona la vigilancia epistemológica respecto a las tendencias patriarcales y centralistas en la construcción crítica del conocimiento.

En tercer lugar, y reconociendo que desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, aprendemos nociones particulares de los niños y las niñas, vistos como informantes (antropología), como sector (sociología), como sujeto (psicología) y como actor (historia), me adhiero a la crítica sobre las perspectivas dominantes en las Ciencias Sociales de finales del siglo xx, cuyos conceptos se han convertido en limitaciones para conocer las realidades sociales en devenir desde sus particulares tiempos y espacios, ya que hay que apelar a una ciencia social que contribuya a la transformación del mundo comprendiendo nuestros sistemas históricos desde el análisis de los sistemas-mundo (Wallerstein, 1998).

Desde esta perspectiva, el sistema-mundo capitalista renueva sus dispositivos para mantener la hegemonía en las personas como sujetos individualistas de consumo, y en el caso de las niñas, Eduardo Bustelo (2007) identificó lúcidamente tres dispositivos de la biopolítica para explicar cómo es que el capitalismo busca vigilar y controlar la construcción de las subjetividades nacientes de niños, niñas y adolescentes: la muerte, la pobreza y la normalización del control de la vida de la infancia por parte de los adultos. Y de la biopolítica estamos transitando a la época de la psicopolítica, donde cada persona se somete al sistema de poder, mientras pueda comunicarse y consumir

como una técnica de poder que no niega ni reprime nuestra libertad, sino que la explota haciendo uso de los recursos digitales para avanzar desde una vigilancia pasiva hacia un control activo (Han, 2014).

Finalmente, las niñeces crecen conociendo el mundo a través de las pantallas, múltiples dispositivos digitales que les acercan realidades y fantasías que durante el siglo xx conocimos a través del periódico, radio, televisión y computadora. Ahora el internet, disponible en dispositivos de bolsillo hasta en los lugares más apartados, es un recurso que muestra cómo en las últimas décadas se han reducido ciertos contrastes y diferencias entre los territorios urbanos y los rurales, pudiendo acceder las personas a la misma información en las ciudades y en los campos, configurando lo que desde cierta mirada se ha llamado como nuevas ruralidades que pueden ser compartidas por sociedades indígenas y mestizas, pues es un asunto territorial y ya no sectorial (Grajales y Concheiro, 2009). Informaciones novedosas van permeando en las subjetividades infantiles rurales como consecuencia de los procesos globalizadores que debilitan la dicotomía espacial urbano-rural, aunque lo que no cambia es la desigualdad de clase entre las infancias, ya que urbanas y rurales, mestizas, campesinas e indígenas, comparten las mismas pobreza, aunque también mantienen sus diferencias como riqueza de diversidad cultural (Bonfil, 1997).

II. De cosmovisiones y visiones sobre las infancias

En un somero vistazo a las sociedades prehispánicas de Abya Yala,¹ los pueblos originarios en Mesoamérica y en Los Andes desarrollaron prácticas culturales acordes a una cosmovisión que en mucho se aleja de la perspectiva antropocéntrica de Occidente, pues el humano es un ser más en el mundo cohabitando con seres vivos y sobre-

¹ Término usado por el pueblo indígena kuna para referirse al continente americano y, actualmente, retomado por movimientos sociales para reivindicar a la Madre Tierra desde una perspectiva descolonizadora.

naturales. Su noción de persona, compuesta por un cuerpo y diversas entidades anímicas, generaba pautas de crianza enfocadas a fortalecer dichas entidades para evitar alguna enfermedad y lograr que el niño creciera sano, y aún antes, pues durante el embarazo, parto y primeros días de nacido, tenía particulares rituales que en muchos pueblos originarios siguen vigentes, aunque en la forma varíen y se recreen al pasar las generaciones.

Entre los antiguos nahuas existió un modo particular de vincularse con las jóvenes generaciones expresado en concebir el cuerpo infantil, según la edad y el sexo; la educación formal en las escuelas diferenciadas por clase en el Calmecac para la nobleza y el Telpochcalli para el pueblo; y en la transmisión oral de la moral y los valores familiares por parte de los adultos y ancianos hacia las jóvenes generaciones, a través de los consejos o discursos llamados *huehuetlatolli* (López, 1985, 1996; León-Portilla, 1991). En contraste, también se practicaban maltratos y abusos infantiles normalizados, tales como los azotes o exponer al niño al humo del chile asado, los matrimonios infantiles y embarazos adolescentes, y hasta los sacrificios rituales de niños de diferentes edades para pedir lluvias, ofrendar en los enterramientos o para la construcción de nuevos centros ceremoniales, como el Templo Mayor (Márquez, 2010). Como diría Delval, al referirse a la historia de la infancia en la sociedad occidental europea del siglo xvii, donde los niños morían con facilidad, “quizá por ello no era conveniente encariñarse demasiado pronto con los niños” (Delval, 1999: 60).

Con la caída de la ciudad México-Tenochtitlan en 1521, comienza una transformación en las sociedades mesoamericanas que impactará en la perspectiva, relación y atención a las infancias. Como consecuencia de las matanzas de sus padres, muchos niños nahuas huérfanos deambularon en la Nueva España y los misioneros los acogen en albergues y monasterios para tutelarlos, pero también para evangelizar al conocer las costumbres, territorios e idiomas de los antiguos mexicanos a través de la mirada infantil. Es fray Vasco de Quiroga quien piensa en estas niñas y propone la creación de albergues en 1531, iniciando la época de los hospicios o casa de

acogida que Coronado y Hernández (2011) dividen en tres etapas: de cuidados básicos, de explotación infantil y de incentivar las salidas de los huérfanos ante el recorte de presupuesto.

Durante la Colonia, los niños expósitos eran habituales por diversos motivos y los cuidados eran provistos principalmente por las congregaciones religiosas, cuyo efecto fue que los niños se abandonaran con frecuencia a las afueras de las iglesias. Pero sostener económicamente los espacios de los cada vez más niños abandonados era difícil, pues el subsidio provenía principalmente de las limosnas y los recursos allegados por las iglesias. Aunado a las precariedades, hubo denuncias de maltratos y abusos hacia la población infantil albergada, generando que, en 1794, la Corona española decretara que los expósitos debían integrarse a trabajos para ser útiles y productivos al Estado, transformando en el siglo xvii el papel del Estado benefactor de las infancias a administrador de los recursos materiales. Y en los periodos de Independencia y hasta antes de la Revolución mexicana, la preocupación social por las niñeces abandonadas, pobres y vagabundas se fue transformando de la caridad religiosa a la filantropía y la beneficencia privada, consolidándose durante el porfiriato (Farfán, 2011).

Valga esta escueta revisión histórica para señalar que es escasa y dispersa la literatura que aborda la construcción sociohistórica de las infancias en México (Sosenski, 2024; Lionetti, Cosse y Zapiola, 2018; Rodríguez y Manarelli, 2007), y más aún en las sociedades prehispánicas y desde la tradición mesoamericana (Márquez, 2010; López, 1996; León, 2019; Nájera, 2000). Mientras que las perspectivas sobre cómo se concebía a las niñas y los niños en Europa hasta el siglo xix son bastante abundantes y ampliamente debatidas, sobre todo a partir de los multicitados estudios de Philippe Ariés y Llyon De Mause, pero también de muchos otros autores que Linda Pollock (1990) contrasta para buscar superar la discusión sobre si en el pasado europeo hubo una noción de niñez. La cuestión que dicha autora analiza, es si han sucedido transformaciones que complejizan las maneras en que los adultos han concebido y tratado a los niños y niñas, examinando las relaciones entre

los padres y sus hijos para comprender la socialización infantil, su integración en la sociedad y los métodos que los adultos implementaron para ello (1990: 119).

Las discusiones sobre las fuentes de información, los métodos de análisis y los enfoques de abordaje para llegar a determinadas conclusiones históricas no son menores, pero en el centro de la cuestión están las perspectivas europeas que, por un lado, conciben que no hubo concepto de niñez, no se les cuidaba, había un disciplinamiento severo con tratos crueles que hasta parecía que resultaban desechables; mientras que, por otro lado, se reconoce que los niños eran diferentes a los adultos y no sólo un preludio de ellos, se establecían lazos afectivos y requerían cuidados especiales desde el nacimiento, en la salud, alimentación, educación, crianza y socialización según la edad infantil. Y Delval (1999) resalta que, de la preocupación por la educación y salud de las infancias europeas durante los siglos XVI y XVII, es que se derivan los primeros estudios sistemáticos del desarrollo infantil.

Conocer un poco la historia sobre cómo en los pueblos de tradición mesoamericana se han concebido a las niñas y no sólo en las sociedades occidentales europeas, es importante para identificar que las categorías se van transformando, sí por los cambios sociohistóricos, pero también particularizando los intereses y prácticas según los contextos culturales y territoriales. Se comprende entonces que la población mexicana es portadora de ambas cosmovisiones, que permean en las constituciones subjetivas de las personas, en las maneras de concebir a las niñas y el tipo de vínculos que se establecen.

En este sentido, es posible identificar en diversas comunidades indígenas mexicanas que las pautas de crianza y los procesos de socialización infantil contienen elementos culturales de las cosmovisiones mesoamericana y occidental, conviviendo en la cotidianidad creencias y costumbres que permean las subjetividades infantiles. Lo cual no significa que se complementen en el ejercicio profesional y, al contrario, pues como señala Corona (2003), hay una fragmentación entre infancia y cultura en el discurso psicológico. Ejemplos prácticos de esto, es que al permitirle a un bebé la manipulación de

un machete o que el niño no vaya a la escuela si no quiere, son actos señalados como indolencias adultas y no como parte de la crianza tradicional para fortalecer su entidad anímica; que casos de desnutrición infantil son interpretados como enfermedades anímicas, cuya atención pasa por el curandero y no por el control pediátrico de peso y talla; o que la depresión sea considerada como un síntoma de la enfermedad del susto que requiere recuperar la entidad anímica perdida sin la atención psicológica y médica indispensable.

En la actualidad, cada vez más se reconocen los saberes ancestrales en las ciencias sociales y de la salud, como la partería (Nájera, 2000) o la herbolaria en diálogos pedagógicos con niños (Medina y Bermúdez, 2023), sin embargo, hace falta intencionar con mayor énfasis los diálogos interculturales que mejoren el ejercicio profesional en beneficio de la población atendida. La comprensión compleja sobre los procesos de socialización temprana infantil (León, 2005) o de la crianza con las niñas indígenas (Paoli, 2003), enriquecería la formación profesional para realizar intervenciones pertinentes y acompañamientos sensibles que apelen al diálogo de saberes entre el saber científico y los conocimientos situados.

III. De revolucionarios, víctimas y victimarios

Cuando Freud publicaba en Austria “Tres ensayos para una teoría sexual” en 1905, en México se gestaba la Revolución con amplia participación de niños y niñas, siendo célebres los niños villistas que aparecen asomados entre los adultos en la famosa foto de Villa y Zapata sentados en ostentosas sillas del palacio presidencial en 1914 (Alcubierre y Carreño, 1997). Menos documentada está la presencia infantil durante la Independencia, pero las niñas mexicanas participaron activamente en ambos periodos históricos sin importar la edad, pues se convirtieron en soldados, mensajeros, artilleros, cuidadores, ayudantes, espías y acompañantes de sus madres y familias quienes, a su vez, iban en la retaguardia de los ejércitos para proveer a los soldados de las necesidades básicas. Célebres fueron Narciso

García “el niño artillero” en la Independencia, y Julia Vázquez como mensajera de Villa durante la Revolución.

Resulta preocupante y condenatorio, en la actualidad, ver a un niño menor de 15 años como soldado, tal como fueron fotografiados en los primeros días de 1994, durante el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas; o más recientemente en 2020, cuando un grupo de niños y adolescentes en Guerrero, marcharon con los rostros cubiertos y armas, algunas de palo, como integrantes de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Pueblos Fundadores (CRAC-PF) para defender a su comunidad de la delincuencia organizada que ha asesinado y hecho huir a todos los varones adultos. Pero durante la Revolución, era normal que así como ayudaban a sus padres en los trabajos agrícolas, los niños campesinos lo hicieran en el campo de batalla contrastando con las niñas de clases privilegiadas que se enteraban sorprendidos de las revueltas desde la comodidad de sus casas (Carreño, 2010). La experiencia de la CRAC-PF, le permite a Dussel (2021) reflexionar históricamente sobre la pertinencia del uso infantil de armas de fuego, tensionando la representación hegemónica sobre las responsabilidades que deberían asumir niñas y niños, argumentando éticamente sobre el derecho que tendrían de protegerse y defender la vida de sus hermanos pequeños y comunidad.

Gracias a las reivindicaciones populares de la primera revolución campesina del siglo xx en el mundo, los niños fueron de la preocupación adulta para proveerlos de salud y educación, creando instituciones para el cuidado y protección de los desamparados, huérfanos, vagos y transgresores. Incluso, en 1921, se realizó el Primer Congreso Mexicano del Niño para discutir sobre la atención cada vez más integral de las niñas en “abandono moral”, considerando elementos médicos, pedagógicos y educativos (Sánchez, 2014). En este periodo, el gesto internacionalista de la protección a las infancias por parte del Estado mexicano encabezado por Lázaro Cárdenas sucede en 1937, cuando México recibe a cerca de 500 niños españoles víctimas de la guerra civil, los llamados *Niños de Morelia* por ser llevados a un internado en la ciudad michoacana para su cuidado y protec-

ción, después de ser bienvenidos por el presidente en el puerto de Veracruz (Villaseñor, 2007).

Mientras tanto, en la Ciudad de México como epicentro del acontecer nacional, se venían gestando algunas transformaciones sobre las representaciones que de las infancias se dieron en las primeras décadas del siglo xx, visibilizadas con las constantes fotografías que en los periódicos difundían todo tipo de noticias protagonizadas por niños, desde actos delictivos hasta mítines de niños trabajadores organizados (Castillo, 2006). También era normal que en talleres, fábricas y calles de la capital, niños y adolescentes trabajaran en oficios como papeleros, vendedores ambulantes, cargadores y boleros, que se confundían o mezclaban con actividades delictivas y de mendicidad (Sosenski, 2010).

La urbanización cada vez más acelerada que propiciaba estas presencias, hizo que la sociedad mexicana generara una ambivalencia en la representación que sobre las niñeces y adolescencias pobres urbanas tenía, entre víctimas a quienes hay que proteger y victimarios a quienes hay que corregir y castigar; me parece que Luis Buñuel plasma muy bien este contraste en la película *Los Olvidados* de 1950. Y la tradición asistencial vinculada con la caridad religiosa o la filantropía para el cuidado de las niñeces huérfanas, abandonadas o pobres, se mantenía entre cierta responsabilidad del Estado y la filantropía emergente al estilo la casa de empeño Nacional Monte de Piedad fundada desde 1775. Sin olvidar que por esta época también el manicomio de La Castañeda albergaba a muchos niños y adolescentes sin distinción con adultos en los tratamientos, pues aún la psiquiatría infantil mexicana estaba en gestación.

En esta etapa es donde se consolida la ambivalencia en las formas de atención a los niños y las niñas, entre concebirlas como desamparados a quienes hay que proteger y enseñarles a obedecer para que sean buenos adultos, o como potenciales criminales a quienes hay que educar con mano dura para que sean productivos a la sociedad. Tutelaje o vagancia, orfanatos o correccionales, protección o castigo, libertinaje o control, era la cuestión. De alguna manera se venía reconociendo el papel activo que tienen las niñeces en la vida social,

partícipes en todo tipo de actividades laborales, aunque ya con cierta cautela ante la fragilidad de sus cuerpos, siempre resistentes para ser reprendidos y corregidos con castigos físicos.

En México, se escuchaba el eco de las discusiones internacionales sobre los Derechos de los Niños que pedagogos rusos plasmaron en la Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña de 1918. En el contexto de la Revolución de Octubre, se desarrolló un movimiento pedagógico que tuvo con el ucraniano Antón Makarenko, en la Colonia Máximo Gorki para huérfanos de la guerra civil durante 1920 a 1928, una de las experiencias más disruptivas de su época para el acompañamiento educativo de niñeces y adolescencias vulnerables desde un modelo socialista que tensionaba la disciplina con la ternura, la productividad con el cooperativismo, la crítica con la solidaridad y la autonomía individual con la corresponsabilidad colectiva. Propuesta pedagógica plasmada en el *Poema pedagógico* de 1933, referencia fundamental para educadores de calle en México que acompañaban procesos educativos infantojuveniles para la vida independiente en las últimas décadas del siglo xx.

IV. De protección y derechos

Como consecuencia de las atrocidades llevadas a cabo durante la Segunda Guerra Mundial, en 1945 se comienza a instaurar el derecho internacional para salvaguardar a la humanidad en su conjunto mediante la creación de la Organización de las Naciones Unidas y tres años después, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Y con éstos la protección mundial de la infancia mediante amplios debates, documentos y convenios internacionales que desembocarían en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, abriendo una nueva etapa en la manera de concebir a las infancias al reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos y, por ende, como sujetos sociales que pueden exigir se cumplan sus derechos y no sólo como objetos receptores de las acciones adultas (Liebel, 2006).

Pero antes, en Latinoamérica sucedieron una serie de dictaduras que convirtieron a las niñeces en objetos de botín de guerra de los gobiernos militares, haciendo más difícil garantizar su protección porque es el mismo Estado quien los violenta, roba, asesina y desaparece como estrategia político-militar para vencer al enemigo que exige democracia; la película *Machuca* (2004) recrea el contexto sociopolítico de algunos niños chilenos previos al golpe militar en 1973. En los setentas, serían las argentinas Abuelas de Plaza de Mayo quienes mediante el pañal de tela blanco en sus cabezas levantarían la voz por las niñeces arrebatadas de sus terruños y desaparecidas para ser otorgadas en adopción a familias afines al régimen; el documental *La Guardería* (2016) narra cómo un grupo de 30 niñxs argentinxs entre los 8 y 10 años, hijxs de militantes fueron refugiadx en La Habana. Ante dichas condiciones, los movimientos sociales también robustecerían sus estrategias de resistencias, incluyendo en las ciencias sociales con disciplinas como la Psicología de la Liberación que explicitaría su apuesta política por la emancipación de lo sujetos y la Pedagogía del Oprimido con Paulo Freire a la cabeza para desarrollar perspectivas críticas; aunque siguiendo a Cussiánovich (2010), la educación popular se olvidó teórica y metodológicamente de niños y niñas como actores sociales, pues la liberación de los pueblos era aún adultocéntrica y patriarcal.

Así que la defensa de los derechos humanos en Latinoamérica en medio de las dictaduras, se concatena con el cabildeo internacional que aprueba la Convención de 1989 para impulsar el reconocimiento social de los niños y las niñas como sujetos y sujetas. Y de la tendencia de considerarlos víctimas y victimarios, se abre un nuevo debate que sintetiza ambos convirtiéndolos en objetos de protección y tutela para ahora contrastarse con el sujeto de derechos. Respaldar a las infancias en sus actuaciones públicas para ejercer sus derechos y exigir a los adultos las medidas necesarias para ello, les reconoce la condición de sujetos sociales con las mismas capacidades aunque menor experiencia, pero aún bajo la tutela de los adultos que redactaron los 54 derechos establecidos en la CDN.

Pero la Convención como mecanismo para proteger a las infancias llegaría con cierta premura a Latinoamérica por el incremento exorbitante de niñeces empobrecidas durante la década de los ochentas, como consecuencia de la pauperización generalizada de los países en desarrollo a quienes se les prometió progreso si se endeudaban con los organismos financieros internacionales. De nuevo, niñeces mendigando, deambulando, viviendo, trabajando, delinquiendo y divirtiéndose en las calles era una imagen cotidiana que inquietaba a la sociedad adulta y sus instituciones. Pareciera que la Convención era más un mecanismo paliativo para Latinoamérica, ante la llamada década perdida, por las crisis económicas y las muestras de inconformidad por las poblaciones y los movimientos sociales; y tampoco se pudo detener el reclutamiento forzoso de niños que durante los conflictos armados se llevaba a cabo por los diferentes actores involucrados, como la historia de Chava, el niño salvadoreño que protagoniza la película *Voces inocentes* (2004).

Así, conceptualizar este tipo de niñeces era difícil porque apelaba a reconocer cierto posicionamiento político ante pobreza y conflictos en que crecían. Por tal motivo, fueron diversas las denominaciones con las que se intentaban describir las condiciones precarias públicas en que crecían muchos niños y adolescentes en las calles y espacios públicos de las principales ciudades de Latinoamérica sin protección o tutela de los Estados, tal como niños callejeros, de la calle, en situación de calle, en proceso de callejerización, entre otras. Las infancias trabajadoras tendrían fuerte presencia social, visibles tanto en los territorios urbanos como en los rurales, algunas haciendo mítines y cobrando una conciencia de clase difícil de encontrar en otras infancias. Más invisibilizadas por sus condiciones laborales ilegales, las niñeces jornaleras y explotadas se incrementaron en número generando indignación entre las sociedades al conocer las imágenes de niños en ladrilleras, mineras, fábricas y campos agrícolas que ponían en riesgos su desarrollo óptimo.

En este contexto surgen organizaciones de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NNATS) exigiendo su derecho a trabajar, como el pionero Movimiento de Adolescentes y Niños Traba-

jadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) en 1976 en Perú, que hasta la fecha existe junto a una docena de organizaciones en varios países, agrupadas en el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (MOLACNNATS). La fuerza política que llegaron a generar los NNATS provocó que, en Bolivia en 2013, el entonces presidente Evo Morales se reuniera con un grupo de delegados infantiles para respaldar su papel socioeconómico en el contexto de las discusiones sobre una iniciativa de ley que fijaba los 14 años como edad mínima para trabajar.

La exigencia de los NNATS de ser reconocidos como trabajadores para mejorar sus condiciones laborales y gremiales, tendría en el Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1999, a su más férreo opositor adulto proteccionista que sin más consideraciones a los contextos y culturas locales, plantea la erradicación del trabajo infantil... sin cuestionar el sistema capitalista dominante. Y asumiendo como las peores formas de trabajo infantil a delitos claramente tipificados, como la trata y explotación sexual, la esclavitud o la venta de niños, exhortando a los Estados a tomar las medidas necesarias para eliminarlas... aunque nunca se habla de hacer justicia en contra de los adultos perpetradores.

Con esta apuesta internacional por la erradicación del trabajo infantil sin el reconocimiento explícito de las personas trabajadoras niñas, queda trazada definitivamente la perspectiva proteccionista que idealiza a las infancias como seres inocentes que deben crecer jugando y estudiando, pasivos y obedientes, cuyos adultos deben decidir y actuar sobre ellos por su bien, mientras aprenden a convertirse en personas cabales. Es el “deber ser” despótico adultocéntrico que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), alienta a superar promoviendo que el rol adulto es de acompañamiento para orientar en las reflexiones y acciones a niños, niñas y adolescentes, tomar decisiones en conjunto y ejercer sus derechos (Unicef, 2013).

Dichos discursos hegemónicos de los organismos mundiales que se concretan en políticas públicas y planes nacionales para la erradicación del trabajo infantil, son tensionados por el activismo in-

ternacionalista de los grupos de NNATS. Simbólicamente son muy ilustrativas dos fechas conmemorativas del calendario cívico internacional: cuando mediáticamente se celebra el Día del Niño (30 de abril), las niñas trabajadoras organizadas se preparan para conmemorar el Día de Trabajo marchando con la clase trabajadora (1º de mayo); y cuando los organismos y gobiernos dedican el 12 de junio al Día Mundial contra el Trabajo Infantil, los NNATS exigen sí al trabajo digno y no a la explotación, argumentando que no son el problema, sino parte de la solución, que el trabajo es bueno y hace dignas a las niñas pero exigen condiciones acordes a su edad y cultura, y que trabajando aprenden, son solidarios y ayudan económicamente a su familia.

Así, callejeros y trabajadores eran dos sectores infantiles que conjuntaban preocupaciones adultas en Latinoamérica hacia finales del siglo xx, sobre cómo atender y prevenir que más niñas siguieran saliendo a los espacios públicos a vivir y a trabajar, y cuyos métodos para intervenirlos podían ser contrastantes pues había que erradicarlos o protegerlos, ambos apelando a sus derechos. Pero las teorías del desarrollo infantil no explicaban estas realidades emergentes y debates novedosos, mientras que la psicología educativa tampoco ofrecía herramientas situadas para la intervención institucional de protección a las infancias vulnerables, y mucho menos una perspectiva de género acorde con los retos que representaba la presencia de niñas y jóvenes callejeras, desafíos retratados crudamente por el colombiano Víctor Gaviria en las calles de Medellín con *La vendedora de rosas* de 1998. Algunas iniciativas seguían teniendo motivaciones religiosas, y otras gubernamentales más asistenciales con la intención de evitar señalamientos por parte de los organismos internacionales de los derechos de los niños; paulatinamente van apareciendo organizaciones de la sociedad civil integradas por profesionales que, desde la pedagogía, psicología, antropología, sociología y trabajo social, alentaron investigaciones e intervenciones con metodologías participativas infantiles. Otra vez Freire (1991) marcaba el camino que seguimos muchos más, y que Libertad Hernández (1992), en Xalapa, sistematizó magistralmente en un manual.

En este contexto latinoamericano, la figura del educador de calle cobró relevancia para, por ejemplo, hacer intervención psicosocial con grupos de callejeros que padecían todo tipo de violencias incluyendo la muerte violenta; para acompañar a una madre callejera en sus dificultades por intentar recuperar a su hijo que el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) se lo quitó con el argumento de protección; o para acompañar procesos educativos de mediano plazo para la reinserción social de adolescentes callejeros que consumían drogas intentando dejarlas. Las educadoras y los educadores de calle como actores centrales para atender y acompañar a las niñeces vulnerables, tuvieron al arrancar el siglo *xxi* en la Ciudad de México experiencias singulares para profesionalizarse y eventual tránsito en su quehacer educativo de la intervención a la participación, desde cursos y diplomados sobre derechos de la infancia hasta un diplomado específico sobre intervención educativa con poblaciones callejeras en el 2002, coordinado por el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y El Caracol A. C. (Torres, 2010).

El pensamiento crítico ante las imposiciones sutiles en las intervenciones educativas gubernamentales revestidas de protección, cuyas metodologías participativas no alcanzan a incidir en el mejoramiento de la calidad de vida ante tantas precariedades que niñeces y sus familias vivían día a día, era parte de la identidad del educador; pues la atención psicosocial crucial siempre tenía que dar paso a las urgencias médicas, legales o de las financiadoras en turno, ya que el Estado sólo administraba las situaciones desde diversas instituciones y no se ocupó de invertir en la atención integral de procesos socioeducativos de mediano y largo plazo.

V. De izquierdas, derechos y violencias

Al entrar en la recta final el siglo *xx*, de nuevo en México, surge un movimiento social rural de gran impacto para todo el continente y más allá. En esta ocasión son indígenas chiapanecos neozapatistas

que, con armas en mano, le exigen al Estado el reconocimiento de sus derechos históricamente negados e ignorados. Con la presión de la sociedad civil mexicana, es que en 1996, el gobierno firma Los Acuerdos de San Andrés que reconocen a los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derechos; el mismo gobierno que ratifica la firma de la Convención de los Derechos del Niño. Ahora son las niñeces indígenas las que están en el centro del debate, pues justamente el enfoque de los derechos de la infancia no alcanza para garantizar el pleno desarrollo de niños y niñas mexicanas que mueren en las comunidades rurales por desnutrición y enfermedades curables.

Con este proceso que convocaría a todos los pueblos indígenas de México, y sumándose pueblos originarios de Latinoamérica, se abre una etapa política donde la cuestión es la construcción de nuevos caminos sociales y subjetivos que lleven a la creación de una política articuladora de los derechos humanos generales y específicos de sectores de población. He argumentado que era pertinente y potente en la construcción sociopolítica de las niñeces mexicanas indígenas, articular la Convención de los Derechos del Niño y Los Acuerdos de San Andrés para impulsar transformaciones a favor de las niñas y los niños, en tanto sujetos individuales de derechos, según la Convención y sujetos indígenas colectivos según Los Acuerdos (Torres, 2014). No sucedió así, y tampoco los gobiernos hasta la actualidad han cumplido con Los Acuerdos de San Andrés, pero los pueblos originarios han ejercido *de facto* sus derechos, gestando procesos latinoamericanos de descolonización que llegarían algo tarde a las discusiones y realidades sobre las maneras de concebir al sector infantil.

Es de resaltar, en este punto, una permanente tensión (a veces invisible) que surge en diversos discursos garantistas de los derechos humanos respecto a la priorización de individualizar su ejercicio, relegando y desconsiderando los derechos colectivos. En gran parte de los debates sobre los derechos de los niños y la participación infantil, se suele pensar en el sujeto niño y sujeta niña sin considerar que forman parte de colectividades con derechos compartidos a partir de sus identidades específicas y relaciones intergeneracionales, tales como la familia, escuela, comunidades, pueblos y organizaciones

(sociales, políticas, religiosas, deportivas, culturales, etcétera). La narrativa hegemónica pasa por alto que los primeros no podrán ser ejercidos, si los segundos no están garantizados.

Es entonces que la perspectiva descolonizadora daría luz sobre la centralidad que la educación situada ha tenido en los movimientos sociales de América Latina que luchan por la tierra para trabajar, por los derechos colectivos en sus territorios y para el cuidado de sus territorios ancestrales ante el incremento reciente de las amenazas capitalistas extractivas que codician los bienes naturales comunes para su explotación y saqueo. En estas experiencias, no por gusto sino por el avance del capitalismo, niñas y niños van tomando más relevancia como actores revitalizadores de las educaciones populares y pedagogías críticas, así como protagonistas de las educaciones autónomas y en la defensa de sus territorios, experiencias que van insinuando la constitución de sujetxs políticxs niñxs.

Bajo esta mirada es que inicia una nueva cuestión relacionada con la epistemología primero y respecto a las infancias también: cómo descolonizar la construcción de conocimientos para reconocer e incorporar perspectivas ancestrales latinoamericanas, pero novedosas en las ciencias sociales como el buen vivir. Se han abierto horizontes al ahora preocupante maltrato infantil normalizado, pues en el establecimiento de los vínculos afectivos con las niñeces y la educación para la vida desde las colectividades, el buen vivir, *lekil kuxlejal* tseltal o *sumak kawsay* andino tiene como parte de sus premisas los buenos tratos, cariñosos y respetuosos en la crianza. Y en las investigaciones académicas se habla de epistemologías infantiles para reconocerles sus propios saberes, actuaciones y aportes al saber científico que, por mucho tiempo ha sido extractivo de los conocimientos infantiles sin cuestionárselo, pues el proyecto decolonial venía dejando de lado a los niños latinoamericanos, mientras que los especialistas en infancia seguían con un discurso ensimismado (Schibotto, 2015: 65).

En otro trabajo, he señalado que hay aspectos de largo plazo que alientan la constitución sociohistórica de niños como sujetos políticos y niñas como sujetas políticas, ordenados y argumentados desde el concepto de *participación política infantil* (Torres, 2023). Son ele-

mentos propios de las niñeces y no sólo como parte de sus familias, que integran movimientos sociales u organizaciones políticas con demandas específicas y proyectos colectivos, en sus vidas diarias y privadas infantiles, en sus vínculos con ellxs mismxs para los autocuidados, en las relaciones afectivas familiares y escolares exigiendo buen trato, escucha y cariño, en sus lazos colectivos comunitarios de arraigo donde sienten que tienen un lugar propio y no impuesto, en sus diálogos intergeneracionales y en sus referentes históricos que les aportan elementos educativos para el desarrollo de pensamientos críticos. En el Movimiento Sin Tierra brasileño, en las barriadas argentinas o en las organizaciones de mujeres rurales colombianas, las niñeces van aportando a su educación sociopolítica de la mano con la crianza para revertir los maltratos normalizados en sus comunidades.

Este tipo de participación infantil sostenida en una anticapitalista manera colectiva de concebir a la política desde la distancia crítica al Estado y con tendencias autonomistas, practicada en comunidades organizadas y organizaciones políticas latinoamericanas, ha sido compartida sistemáticamente por quien esto escribe durante más de una década con la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII), al oriente de la Ciudad de México en el trabajo educativo infantojuvenil y psicosocial comunitario, sus familias e instancias organizativas correspondientes. Los años de colaboraciones organizacionales, aprendizajes colectivos, diálogos sectoriales y acercamientos intergeneracionales han incluido reflexiones individuales, terapéutica familiar, dispositivos grupales, talleres, asambleas, plenarios, congresos, festivales, conmemoraciones, aniversarios, marchas, caminatas, encuentros, periódicos murales, pega de carteles, programas de radio y otras formas comunes para abordar temas tales como participación infantil, la justicia que queremos, prevención de abusos infantiles, género, salud mental, drogas, maltrato infantil, violencia, primeros auxilios emocionales y sexualidad adolescente, entre otros cuya pertinencia es elegida por las instancias comunitarias tomadoras de decisiones, gestando una singular manera de formación política infantojuvenil que garantizaría los relevos generacionales al interior de la organización (Torres, 2022).

Sin embargo, hay muchas otras infancias mexicanas, latinoamericanas y mundiales que viven y crecen en condiciones más adversas por la intensificación, simultaneidad y multiplicación de las violencias en las últimas décadas, convirtiéndose en una problemática que deteriora todos los ámbitos de la sociedad y espacios de la vida infantil familiar. Por un lado, el narcotráfico en su fase superior como delincuencia organizada que recluta en sus filas a niños pobres y con débiles vínculos familiares o comunitarios para convertirlos en vigilantes, mensajeros, distribuidores y sicarios; en 2010, la sociedad mexicana se asombró y cobró conciencia de la magnitud del problema al conocer el caso de *El ponchis*, el niño de catorce años acusado de torturar, asesinar y descuartizar a personas desde los once años.

Cuatro años después son desaparecidos en Iguala, Guerrero, 43 estudiantes normalistas cuyas edades oscilaban entre los 18 y 22 años y que hasta la fecha no se sabe con certeza qué fue lo que pasó y cuál fue su paradero. Resulta paradigmático este caso porque organizaciones defensoras de derechos humanos y comisiones internacionales han demostrado que sectores de la delincuencia, gobernantes, policías, militares y autoridades de todos los niveles actuaron coludidos para perpetrar y encubrir la desaparición. Pero también porque fue un caso muy difundido en medios de comunicación hasta llegar a los oídos y miradas de niñeces que se preocuparon no sólo por saber qué pasó con los muchachos y por sus madres angustiadas, sino porque el hecho les insinuaba que ellos también estaban en riesgo de ser desaparecidos en su calidad de estudiantes, así que salieron a marchar exigiendo la aparición con vida de los normalistas; es la edad de la violencia, reflexioné en ese entonces, sin imaginar que peores y más sofisticadas violencias vendrían (Torres, 2016).

Después vino la crisis de las migraciones masivas que se hacían visibles por agruparse en caravanas para cruzar México ante los crecientes riesgos en su camino, de la migración de adultos mayoritariamente varones pasamos a ver familias con bebés y cientos de niñeces no acompañadas en su paso hacia la frontera norte mexicana. El gobierno impávido ante la dimensión del problema, se limitó a disolver las caravanas con la policía migratoria ante la presión del gobierno

estadounidense y ofrecer visas humanitarias, distribuyendo a los migrantes en albergues ubicados en diversos puntos del país, mientras que fue la sociedad civil organizada quien generó prontamente estrategias de atención psicosocial y especial a las niñeces en diferentes puntos de las rutas migrantes. *La Bestia* (2010) o *La Jaula de oro* (2013) son algunas películas documentales que retratan la difícil situación del momento en territorio mexicano.

Entre todos los sectores institucionales se discutía la inoperancia de los mecanismos especiales de protección para las infancias migrantes, su separación de ambos padres en la frontera estadounidense, su vulnerabilidad ante tantos riesgos y los estragos psicosociales causados por el permanente estrés, así como estrategias de atención integral como parte de las poblaciones en movilidad.

Cuando en 2019 apareció el nuevo coronavirus causante de la enfermedad por COVID-19, y con él la declaratoria de pandemia que paralizó durante varios meses al mundo entero, incrédulo ante tal suceso y sus medidas de emergencia sanitaria. La educación y salud fueron los aspectos o derechos que más preocuparon a los adultos garantizarles a las niñeces, pocos se ocuparon por informar de manera sencilla y clara lo que estaba pasando; en tanto, la mayoría de los propios niños y niñas se preocuparon por cómo ayudar a sus familiares en los cuidados y la economía, mientras estudiaban y se entretenían con los dispositivos digitales intensificando su uso. Poco tiempo, atención y acompañamiento quedaba para la reflexividad crítica infantil (Torres, 2020).

A partir de los años de pandemia, la salud mental cobró cierta atención, pues todas las personas vivimos episodios de preocupación, angustia, estrés, ansiedad, depresión, tristeza, insomnio, incertidumbre y demás efectos psicosociales por lo sucedido, vivido y perdido durante los años que duró la emergencia sanitaria mundial. Pero definitivamente a quienes más trastocó, después de los ancianos, fue a las niñeces y adolescencias, en sus crecimientos y subjetividades, en sus relaciones sociales y afectivas, en su percepción del mundo y visiones de futuro. También se agudizaron algunas concepciones y actitudes adultas históricas hacia las infancias revisadas a lo

largo del presente escrito, relacionadas con priorizar la (sobre)protección por encima de sus derechos ante el riesgo de enfermarse, controlarlos por la amenaza de ser considerados fáciles transmisores del virus, con el confinamiento en el espacio privado ante las cuarentenas, con la falta de consideración a sus opiniones, sentires y propuestas, con la invisibilización a sus aportes en la economía y cuidados, así como sobre la falta de reconocimiento por sus esfuerzos educativos.

Durante la pandemia fueron pocos los espacios de atención psicológica a la población infantil y, si bien hacen falta intervenciones psicosociales oportunas y puntuales acordes a las necesidades sentidas de la población, escuchar con paciencia a los niños y niñas y preguntarles cómo se sienten es fundamental, pues muchos expresaron que un abrazo les hace sentir mejor en estas situaciones difíciles y extraordinarias. Una vez declarada concluida la pandemia, se han ido develando efectos en las jóvenes generaciones que se deben atender como un reto de nuestro tiempo para mejorar su calidad de vida y crecimiento, tales como las violencias familiares y escolares, trastornos en el desarrollo, problemas de aprendizaje, la influencia y riesgos de las tecnologías de información y comunicación, son algunos casos recurrentes. No se trata de fomentar la tendencia de patologizar o buscar qué está mal en el niño y la niña, y mucho menos a medicar como rápida solución, pues hay que preguntar y escuchar lo que socioemocionalmente tienen qué decirnos las niñeces en los cotidianos cuidados colectivos y de crianza; pero es que el mundo adulto tiene preocupaciones más importantes, pues como hemos visto históricamente, a veces pareciera que la forma de cuidar su desarrollo no es un asunto fundamental, ya que los niños de por sí crecerán para dejar de serlo.

VI. Epílogo

Habrà que reflexionar sobre la utilidad de los mecanismos internacionales para la defensa de los derechos humanos, en general, y de las personas menores de edad en particular, desde donde surge la Convención el siglo pasado y que reguló las maneras de concebir y atender

a las niñeces latinoamericanas en los últimos cincuenta años. En el actual escenario internacional pospandémico y en guerras, las pobreza y violencias en que crecen las niñeces se han profundizado y multiplicado de tal manera, que los Estados parecen incapaces de generar estrategias de atención para revertir tales situaciones, dejando a la deriva la garantía de los derechos humanos ante las disputas geopolíticas, cuyos daños implican aniquilar real y simbólicamente a miles de niñas, niños y adolescentes en cualquier región del mundo. Esta impotencia para transformar las condiciones estructurales y proteger a las niñeces latinoamericanas más vulnerables es un punto de quiebre en la historia, ya que puede sugerir el aniquilamiento de sistemas de protección infantil que se venían construyendo en las últimas décadas.

La destrucción sociohistórica de las niñeces como sujetos de derechos cruza por la selva fronteriza del Darién, entre Colombia y Panamá, en los miles de niñxs migrantes que ponen en riesgo su vida y mueren caminando en busca de un mejor presente. Destrucción sociopolítica de las infancias junto con los hospitales y escuelas en la ciudad de Gaza, donde las niñeces palestinas son asesinadas, mutiladas y aterrorizadas con indicios de exterminio por parte del ejército israelí, mientras otros mueren de hambre ante la crisis humanitaria. Destrucción socioafectiva de las niñeces ucranianas arrancadas de sus terruños para darlas en adopción a familias rusas, mientras el ejército ruso bombardea sus tierras y territorios. Destrucción psicosocial de las niñeces africanas sacadas de las escuelas para secuestrarlas como botín de guerra por los grupos armados en pugna en Nigeria, o de las niñeces mexicanas vinculadas al narcotráfico, la trata y explotación sexual, por mencionar algunos ejemplos vigentes donde los organismos y tratados internacionales de protección a las infancias se muestran impotentes ante la actual crisis civilizatoria, que incluye la lucha geopolítica de mediano plazo entre Estados y capitales, entre clases y pueblos, por la hegemonía en el nuevo orden global pospandémico cuyo largo proceso de caos sistémico ha comenzado (Zibechi, 2020).

Considerando los contextos nacional y latinoamericano, ha sido posible identificar problemáticas, experiencias e intervenciones en sectores de niñeces cuyas caracterizaciones y actuaciones han influido

en las maneras de relacionarse con niños, niñas y adolescentes para la atención e investigación. Reflexionar en torno a las diversidades de niñeces con mayor grado de vulnerabilidad como parte del estudio sobre el devenir sociohistórico de las infancias, resulta fundamental, pues permite caracterizar las singularidades de los procesos subjetivos para comprender la complejidad psicosocial infantil, diseñar estrategias oportunas y metodologías creativas de prevención, intervención, atención y participación. Pero también habrá que aportar, o al menos ser respetuosos, con los cambios sociohistóricos de nuestra época en las infancias, tales como los feminismos infantiles, las masculinidades antipatriarcales, las niñeces transgénero, neurodivergentes y otras identidades novedosas, el uso del lenguaje inclusivo, así como mayor equidad, justicia y cariño desde la crianza. No son generaciones de cristal, son niñas, niños, adolescencias y juventudes que exigen respeto y buen trato, pues no toleran las agresiones y autoritarismos adultos tan normalizados por las generaciones mayores.

La transición sobre las maneras de concebir a las niñeces, de víctimas y victimarios, de objetos a sujetos, y como integrantes plenos de las colectividades y comunidades, podría tener avances más sólidos en las ciencias sociales partiendo de la inquebrantable autocrítica al adultocentrismo académico e investigativo tan abundante en nuestras universidades, tensionado en el silenciamiento epistemológico infantil ante la concesión intelectual de darles voz.

Una revisión aguda sobre las perspectivas hegemónicas que han intervenido a los niños y las niñas mostraría el déficit en los diálogos intergeneracionales, así como la ventajosa posición del adulto que endilga al niño problemas en su desarrollo cuando es un asunto compartido de cuidados y crianzas. Habrá que ser críticos en torno a los alcances concretos de las metodologías participativas para mejorar las vidas cotidianas de niñas y niños, pues ante el apogeo del interés en las superficialmente llamadas infancias y del enfoque de derechos en las investigaciones e intervenciones, cada vez más abundan los discursos participativos sin acciones concretas de combate a los adultocentrismos. Participación sin acción transformadora no es emancipación.

Y si la alegría, el juego, la imaginación, el cariño, la honestidad, la humildad, la comunicación franca y los diálogos intergeneracionales

respetuosos, son recursos muy poderosos en las intervenciones psicosociales con niñeces para identificar conjuntamente prioridades y problemas, el diseño y ejecución de propuestas participativas para superar adversidades, detonar reflexiones cotidianas sobre cualquier tema e imaginar mundos posibles para construirlos desde hoy rumbo a la mitad del siglo XXI, es una responsabilidad colectiva transgeneracional.

Referencias

- Alcubierre, Beatriz y Carreño, Tania (1997), *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, México.
- Bonfil, Guillermo (1997), “Los diversos rostros de la infancia en México”, *Tierra Adentro*, núm. 85, pp. 4-12.
- Bustelo, Eduardo (2007), *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Carreño, Tania (2010), “Prólogo”, en *Infancia y revolución*, Conaculta, México.
- Castillo, Alberto del (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920*, El Colegio de México/Instituto Mora, México.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) (2021), *Manual de normas editoriales*, Clacso, Buenos Aires.
- Corona, Yolanda (2003), “Diversidad de infancias. Retos y compromisos”, *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, núm. 20, pp. 13-31.
- Coronado, Rosa y Hernández, Guillermo (2011), *Internamiento de menores en la época del virreinato*, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México.
- Cussiánovich, Alejandro (2010), *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*, IFEJANT, Lima.
- Delval, Juan (1999), *El desarrollo humano*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Dussel, Enrique (2021), “¿Pueden niños portar armas de fuego para defender a su comunidad?”, *La Jornada*, sección Opinión, 15 de abril.

- Farfán, María (2011), “Dos siglos de caridad, beneficencia y asistencia social: los niños expósitos en México”, en María Aguirre, María Farfán y Joel Flores (coords.), *Miradas de México* (pp. 193-215), UAM-Xochimilco, México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2013), *Superando el adultocentrismo*, Unicef, Santiago de Chile.
- Freire, Paulo (1991), *Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica*, Unicef, Bogotá.
- Gaitán, Lourdes (2022), “Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era”, *Política y Sociedad*, vol. 59, núm. 3.
- Grajales, Sergio y Concheiro, Luciano (2009), “Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales”, *Revista Veredas*, núm. 18.
- Han, Byung-Chul (2014), *Psicopolítica*, Herder, Barcelona.
- Hernández, Libertad (1992), *Una pedagogía de la calle. Manual para educadores de calle*, Rádda Barnen, Xalapa.
- Korol, Claudia (2019), *Feminismos territoriales*, Editorial Quimantú, Santiago de Chile.
- León, Lourdes de (2005), *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, CIESAS/Conaculta/INAH, Ciudad de México.
- León, Lourdes de (coord.) (2019), *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes: teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- León-Portilla, Miguel (1991), *Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Liebel, Manfred (2006), *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Liebel, Manfred (2023), *Protagonismo infantil popular*, Bajo Tierra Ediciones/El Colectivo, Ciudad de México.
- Lionetti, Lucía, Cosse, Isabella y Zapiola, María Carolina (2018), *La historia de las infancias en América Latina*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

- López, Alfredo (1985), *La educación entre los antiguos nahuas*, SEP/Ediciones El Caballito, México.
- López, Alfredo (1996), *Cuerpo humano e ideología*, UNAM, México.
- Márquez, Lourdes (coord.) (2010), *Los niños, actores sociales ignorados. Levantando el velo, una mirada al pasado*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Medina, Patricia y Bermúdez, Marina (2023), *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario*, UNICAH-Cesmeca, Tuxtla Gutiérrez.
- Nájera, Martha (2000), *El umbral hacia la vida. El nacimiento entre los mayas contemporáneos*, UNAM, México.
- Paoli, Antonio (2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, UAM-Xochimilco, México.
- Pollock, Linda (1990), *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rodríguez, Pablo y Manarelli, Maria Emma (coords.) (2007), *Historia de la infancia en América Latina*, Universidad Externado de Colombia.
- Salazar, Delia y Sánchez, María (coords.) (2008), *Niños y adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII-XX*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Sánchez, María (2014), *Niños y adolescentes en abandono moral, Ciudad de México (1864-1926)*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Schibotto, Giangi (2015), “Saber colonial, giro decolonial e infancias múltiples de América Latina”, *Revista Internacional NATs desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*, año XIX, núm. 25, pp. 51-68.
- Sosenski, Susana (2010), *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México 1920-1934*, El Colegio de México, México.
- Sosenski, Susana (2024), *Las infancias en México*, El Colegio de México, México.
- Torres, Eliud (2010), “De la intervención a la participación: El enfoque de derechos en la formación de educadores de calle”,

- Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, año 1, núm. 2, mayo, pp. 7-12.
- Torres, Eliud (2014), “La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía II”, *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, año 5, núm. 9, noviembre-mayo, pp. 104-112.
- Torres, Eliud (2016), “La edad de la violencia: infancias, juventudes y #Ayotzinapa”, *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, año 29, núm. 81, mayo-agosto, pp. 137-157.
- Torres, Eliud (2020), *El pensamiento crítico infantil latinoamericano ante la pandemia*, Clacso (Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano, núm. 84, abril 2021), Argentina.
- Torres, Eliud (2022), “El futuro que queremos... ¡hoy! La formación política infantojuvenil en la OPFVII”, *Boletín del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas*, núm. 3, septiembre, [<https://www.clacso.org/boletin-3-educacion-popular-y-pedagogias-criticas-en-america-latina-y-el-caribe/>].
- Torres, Eliud (2023), “Renovarse o morir. La participación política de niños y niñas en organizaciones autónomas mexicanas”, en Gabriela Magistris y Santiago Morales (comps.), *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas* (pp. 103-132), Editorial Chirimbote/Ternura Revelde, Argentina.
- Villaseñor, Juan (2007), *23 296 días después. Los niños de Morelia*, UAM/Juan Pablos, Ciudad de México.
- Wallerstein, Immanuel (1998), *Impensar las Ciencias Sociales*, Siglo XXI Editores/UNAM, México.
- Zibechi, Raúl (2020), *Tiempos de colapso. Los pueblos en movimiento*, Bajo Tierra Ediciones/Editorial Quimantú, Ciudad de México.

Fecha de recepción: 12/05/25

Fecha de aceptación: 4/11/25

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202564459-488