

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

NADA HUMANO ME ES AJENO

COLEGIO DE HUMANIDADES y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN ARTE Y PATRIMONIO CULTURAL

**La gestión de los derechos humanos y culturales
de la primera infancia. Un enfoque cultural y museológico**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN ARTE Y PATRIMONIO CULTURAL

P R E S E N T A

ANGÉLICA LOZANO OLALDE

DIRECTORA

DRA. ANA BERTHA DE JESÚS HERNÁNDEZ VILLARREAL

Ciudad de México, abril de 2026.

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Resumen	5
Introducción.....	6
CAPÍTULO 1 HISTORIA DE LAS INFANCIAS A TRAVÉS DEL ARTE	11
1.1 Antigüedad.....	12
1.2 Edad Media. Y Barroco.....	19
1.3 Ilustración.....	29
1.4 Siglo XIX	37
1.5 Siglo XX	41
1.6 Finales del Siglo XX y Siglo XXI	52
 CAPÍTULO 2 DERECHOS HUMANOS Y DE LA NIÑEZ	
2.1 Derechos Internacionales y nacionales.....	59
2.2 Normas jurídicas de la primera infancia	62
2.3 Espacio público, participación infantil y su transmisión de la cultura.....	65
2.4 Políticas y derechos culturales	72
2.5 Acciones comunitarias para la defensa de los Derechos Culturales	74
	84
 CAPÍTULO 3: Gestión cultural en las infancias, museos y centros culturales.	
3.1 Infancias, cultura y arte.....	88
3.2 Gestión cultural.....	90
3.3 Metodología educativa aplicada a la cultura y artes.	95
3.4 El museo para los niños.....	100
	104

Conclusiones.....	112
Bibliografía	117
Anexos	124

Agradecimientos

A mis hijas, Adhara y Maia Lissette López Lozano, quienes han sido, desde el inicio y hasta la culminación de este trabajo, el impulso vital que sostuvo cada etapa de este proceso. Adhara, esta investigación nace contigo y a partir de una experiencia que marcó profundamente mi forma de comprender el mundo cultural: aquel día en que fuimos expulsadas de un espacio museístico por no existir condiciones mínimas para tu cuidado —sin lactarios, sin accesibilidad para la carreola, sin un lugar digno para alimentarte— evidenció, con claridad, las múltiples exclusiones que enfrentan las primeras infancias en los espacios culturales. Ese momento no sólo fue una vivencia personal, sino el punto de partida de una reflexión crítica que hoy se materializa en esta tesis.

Esta investigación es para ti, y también para Maia, porque ambas son habitantes plenas de este mundo, de su tiempo y de su cultura. Dicha investigación que busca contribuir, desde el ámbito del arte y el patrimonio cultural, a la construcción de espacios más justos, accesibles e incluyentes, donde las niñas y los niños puedan habitar los museos con dignidad, libertad y reconocimiento. Que este esfuerzo académico sea también una *afirmación* de su derecho a participar, a crear, a cuestionar y a disfrutar de la cultura en igualdad de condiciones; a formarse como sujetas críticas, sensibles y creativas en el presente, no en un futuro lejano.

A mis padres, cuya presencia y formación han sido fundamentales en mi trayectoria personal y profesional. Agradezco profundamente la libertad que me brindaron para elegir mi camino, así como la confianza para asumir las consecuencias de mis decisiones. En ese acompañamiento constante encontré no sólo apoyo, sino también la posibilidad de construir un pensamiento autónomo y crítico.

A mi madre, por su cuidado cotidiano, por su escucha atenta y por su sensibilidad hacia mis inquietudes desde los primeros años, por cuidarme con amor y atención,

alimentar mis mañanas no sólo con comida sino con sueños, por creer siempre en mí. Aquellas mañanas compartidas, acompañadas de conversaciones, afecto y sueños en torno al arte, la docencia y la escena, constituyen la base afectiva y simbólica de lo que hoy soy. Su presencia ha sido un sostén silencioso pero firme en cada etapa de mi formación.

A mi padre, por ser un referente de convicción, fortaleza y sensibilidad. Su carácter, acompañado de una profunda capacidad de empatía, ha sido una guía constante. En él reconozco la firmeza necesaria para sostener ideales, así como la apertura emocional que permite conmoverse ante la belleza, la valentía y la fuerza humana.

A mis hermanos, Manuel, Moni y Jesús, por su compañía permanente a lo largo de mi vida. Su presencia ha significado apoyo, complicidad y aprendizaje compartido. De manera especial, a Moni, por haber despertado en mí, desde la infancia, el amor por el teatro, las artes y la lectura. Aquella primera experiencia escénica que organizaste cuando éramos niños, así como el acercamiento a universos creativos y autores que marcaron mi formación, a Remedios Varo, Buba Comix, las lecturas, el zarco en las montañas, los libros de García Lorca.... Todos ellos constituyen un punto de origen en mi vínculo con el arte.

A mis profesores, expreso mi profundo agradecimiento a quienes formaron parte de mi trayectoria académica y a quienes recuerdo con especial cariño por su acompañamiento y enseñanzas. A Luis Antonio Monzón un profesor que siempre deja huella, sus procesos pedagógicos no sólo son aplicados en la teoría, procura que te sirvan en la vida diaria, Eloisa Poot, Pérez Murphy, del plantel Casa Libertad, al profesor *José Alberto Benítez Oliva*, por su compromiso con la formación y por las huellas que dejaron en mi proceso educativo, quién me enseñó a preguntar, a no quedarme con una sola opción y sobre todo a hacer trabajos honorables.

Asimismo, reconozco a aquellos docentes que, más allá del ámbito institucional, contribuyeron significativamente a mi aprendizaje y desarrollo. Con particular estima y respeto, agradezco a LUCIO LARA PLATA, no solo por compartir generosamente

su conocimiento y su paciencia, sino también por brindarme oportunidades profesionales que enriquecieron mi experiencia.

De manera especial, agradezco a Verónica López, del Museo Nacional de Arte (MUNAL), por su valioso apoyo en la construcción del tercer capítulo de esta investigación, así como por su constante seguimiento y disposición a lo largo de este proceso.

A todas y cada una de las personas que, desde distintos espacios, han contribuido a mi formación en la gestión cultural, la educación artística y el trabajo con infancias, mi reconocimiento y gratitud. Este trabajo no es un esfuerzo aislado, sino el resultado de un entramado de experiencias, aprendizajes y luchas compartidas que buscan, en conjunto, transformar la relación entre las infancias, la cultura y los espacios que habitamos.

A todas y todos ellos, mi más sincero reconocimiento y gratitud.

Angélica Lozano Olalde

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo conocer de qué manera los museos facilitan espacios adecuados para niñas y niños de primera infancia en la Ciudad de México para que participen en la construcción de sus derechos a través de la cultura, arte y educación, relevando los accesos y el aprendizaje en espacios no formales como lo son los museos. La investigación se enmarca en un enfoque de gestión cultural, estudios de caso e investigación de análisis *descriptivo* en el que llegaré a los resultados a través de una revisión documental con apoyo de libros, páginas web, para describir las actividades educativas, a través de observaciones en la que recopilare in situ. Y es que en los diferentes recintos museales que ofrece la Ciudad de México se da una construcción y configuración de las diferentes dinámicas sociales y de aprendizaje, cuyos procesos educativos son totalmente diferentes a las pedagogías más tradicionales. Los museos son espacios expositivos, pero también de educación *no formal*, que podrían ofrecer posibilidades para los aprendizajes tempranos, contextualizados y significativos para las niñas y los niños que podrían favorecer su participación activa en la sociedad, su visión como ciudadanos, generando políticas culturales que permitan evitar la discriminación por edad. Se espera así generar un apoyo para aquellos docentes o gestores culturales especialistas en educación inicial y museos, complementando sus saberes.

Palabras clave: Primeras Infancias, museos, participación infantil, derechos humanos, derechos de la infancia, investigación museal.

ABSTRAC

The objective of this research is to know how museums provide adequate spaces for early childhood, girls and boys, in Mexico City so that they participate in the construction of their rights through culture, art and education, highlighting access and learning in non-formal spaces such as museums. The research is framed in a cultural management approach, case studies and descriptive analysis research in which I will reach the results through a documentary review with the support of books, web pages, to describe the educational activities, through observations. in which I will collect in situ. And in the different museum venues that Mexico City offers, there is a construction and configuration of different social and learning dynamics, whose educational processes are totally different from the most traditional pedagogies. Museums are exhibition spaces, but also non-formal education spaces, which could offer possibilities for early, contextualized and meaningful learning for girls and boys that could favor their active participation in society, their vision as citizens, generating cultural policies that allow to avoid age discrimination. The hope is to generate support for those teachers or cultural managers specializing in early education and museums, complementing their knowledge.

Keywords: Early childhood, museums, child participation, human rights, children's rights, museum research.

Introducción

México, es uno de los países con más museos en el mundo, actualmente los 176 museos entre públicos y privados, son parte de la oferta cultural de la que las niñas y los niños de la Ciudad de México pueden visitar, así mismo los 246 recintos culturales que ofrece la Secretaria de Cultura, entre casas de cultura, PILARES y la Red de Faros, sin contar los espacios independientes. Actualmente la Ciudad de México cuenta con una oferta bastante amplia para diferentes públicos. El Museo Nacional de Arte MUNAL formará parte de esta investigación el área Educativa de dicho museo, enfocado en el trabajo educativo con infancias. Así mismo en proyectos de gestión cultural en el *Rule, comunidad de saberes, La FARO Cosmos*, y en dos ponencias presentadas en la V Bienal de primeras infancias en Caldas, Manizales Colombia, así mismo una investigación sobre *discriminación por edad* que presenté en El Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED).

Aunque la vida cultural es de gran amplitud, la oferta para infancias aún es poca, pero para primeras infancias es aún menor; es por ello que es necesario conocer la oferta cultural de la Ciudad de México, en este caso la investigación irá dirigida en las experiencias y aprendizajes para conocer y reconocer los derechos de la niñez y culturales de las infancias en la Ciudad de México para así evitar la discriminación por edad en espacios de acceso público.

Este tema es relevante para la Licenciatura *de Arte y Patrimonio Cultural* ya que es un tema relevante para la cultura, considerando que las infancias necesitan ser visibilizadas en los campos artísticos, recintos culturales y museos, en donde ellos puedan sentirse aceptados y seguros, no sólo en el aspecto físico o de

logística, sino amigables para ellos y sus familias, así mismo desde una perspectiva de inclusión no sólo consiste en visitas guiadas, museografía, talleres entre otros.

La trayectoria que he tenido me ha permitido observar a las niñas y niños, generalmente los proyectos culturales para ellos hasta ahora han sido escasos o aparentes en donde los resultados son instantáneos y no tienen ningún tipo de continuidad, en muchos casos los espacios no están adaptados para ellos. Así mismo es notoria la falta de *inclusión* para este público, ya que al no generar un espacio en donde ejercer sus derechos sufren de discriminación por su edad puesto que no se les considera, aunque es obvio que las niñas no pueden llegar al espacio público solos sino en compañía de su familia o algún tutor.

Es necesario que tengan una visita que les genere cierto aprendizaje personal, para ello es importante tener al personal adecuado y capacitado, en espacios públicos adecuados, limpios, seguros y amigables. La sociedad en general tiene un fuerte prejuicio frente a las niñas, qué más adelante mencionaré. De esta forma se les violan sus derechos humanos y de la niñez. Es por ello que es pertinente conocer y presionar a la política pública actual y las instituciones que están en pro de la niñez, para evitar la discriminación de este público y que las acciones no sean aparentes, de ocurrencia y sin continuidad.

A través de mi experiencia he llegado a generar la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se pueden garantizar los derechos culturales y de la niñez a través de políticas culturales en los diferentes museos de la Ciudad de México?*

Mi hipótesis es que estos derechos se pueden concretar si se establecen una serie de políticas culturales y proyectos de gestión cultural que haga posible no sólo en la teoría, sino en la práctica, el ejercicio pleno de los derechos humanos constitucionales e internacionales que tienen los niños y las niñas de primera infancia de la Ciudad de México y en todo el territorio mexicano, a partir de proyectos de gestión cultural, para evitar ser discriminados por su edad, y así ejercer los diferentes derechos tanto de la niñez como culturales en espacios amigables y adecuados para su edad,

Objetivo general:

- Conocer la política actual en la CDMX para considerar a la primera infancia como sujeto de derechos humanos y culturales, asimismo crear y fomentar espacios adecuados y seguros para ellos, en donde puedan ejercer sus derechos en libertad.

Los objetivos específicos:

- Reconocer las políticas actuales tanto nacionales como internacionales para las primeras infancias en Museos.
- Conocer las políticas actuales y su historicidad, para reconocer a la primera infancia como sujeto de derechos.
- Investigar cuál ha sido la historia educativa, pedagógica y cultural de los recintos culturales, FARO Cosmos y MUNAL, con respecto a los servicios educativos.

No con ello quiere decir que los espacios se deben adaptar totalmente a las necesidades, sino que en los museos pueden ofrecer talleres, visitas guiadas o algún espacio al finalizar la exposición, si ese fuera dado el caso, adaptadas a las necesidades de las niñas y los niños de primeras infancias.

Para lograrlo, necesito investigar y conocer cuando comenzaron las actividades de servicios educativos dirigidos al público infantil, del mismo modo como se incorporaron públicos infantiles, talleres, visitas guiadas y conocer si se modificó o adaptó la curaduría o museografía para infancias. Cual fue el enfoque educativo y pedagógico de dicha área de servicios educativos.

Del mismo modo reconocer las políticas de la Ciudad de México y de inclusión, para así mapear los espacios culturales y museos amigables para la primera infancia.

En la licenciatura de Arte y Patrimonio cultural reconocí lo que significa la cultura, y la gestión de los espacios culturales, por los cuál, logré hacer proyectos significativos para la comunidad y sobre todo para las primeras infancias de las demarcaciones de dichos centros. En la licenciatura los aprendizajes y las experiencias se convierten en parte importante de mi trayectoria personal. En mi vida profesional he visto que las infancias necesitan ser visibilizadas en los campos artísticos y museales, comprendiendo que puedan ser partícipes de los eventos, exposiciones, y espacios culturales que ofrecen instituciones privadas y públicas, tales como la Secretaria de Cultura entre otros. La trayectoria que he tenido me ha permitido observar que la oferta cultural es escasa o aparente para estos usuarios, qué el acceso es limitado pese que la cultura es para todos y todas, es entonces que encuentro un sesgo de *discriminación por edad*, porque a mi juicio las infancias sí pueden ejercer su derecho a la cultura si se les permitiera tener accesos públicos adecuados a su edad y no *generales* en los diferentes recintos y museos de la CDMX.

La gestión cultural es un campo muy reciente, que ha ido evolucionando y definiéndose como un proceso social, dichos procesos han tenido mayor estabilidad en países con mayores oportunidades políticas y de derechos. En estas formaciones se van conjugando diferentes perspectivas y demandas que van modificando la gestión cultural como un nuevo sector profesional, donde, cómo gestores culturales buscamos una identidad y reconocimiento social. Los procesos de formación profesional se van construyendo desde un sector de complejidad y a su vez de un sector propio, que se va definiendo así mismo.

La gestión cultural no se puede definir como una ciencia sino como un proceso social que está profesionalizando y dando respuesta a un sin número de interrogantes no solo en el sector cultural sino social, entonces, le da una perspectiva interdisciplinar que, en este sentido la enfoca en los derechos y políticas culturales. A través de dicho proceso social, las primeras infancias también son una nueva definición desde los hechos sociales, culturales y educativos que merecen espacios dignos, seguros, amigables y adecuados.

En esta sección se elaborará una revisión bibliográfica de los conceptos generales a partir de los que se sustenta esta investigación. Los conceptos a tratar son: cultura, arte, educación temprana, espacios públicos, adultocentrismo, adultismo, acceso público, educación en museos, museos, recintos culturales, derechos humanos, derecho de la niñez, derechos culturales, gestión cultural y proyectos culturales:

- Con relación al Marco Teórico Conceptual tuve que consultar investigaciones previas como tesis de maestría, tesinas, proyectos, libros, publicaciones de revistas indexadas, que contenían información relevante para la presente investigación. A partir de estas fuentes, establecimos un marco teórico y categorial a partir de los siguientes enfoques: Jean Piaget y su Teoría del desarrollo cognitivo; Anton Lev. S. Vygotsky, Teoría de Zona de Desarrollo Próximo, entre otros.
- Con relación al Marco Psicopedagógico consulté a: Patricia Alatorre con el método creativo, la metodología High Scope y aprendizaje activo, Verónica López Gómez, Jean Piaget con el desarrollo psicomotor del niño.
- En el aspecto Histórico consulté a Sylvia Van Dijk, Alberto del Castillo Troncoso, Susana Sosenki, Phillipe Aries.
- En el aspecto Cultural Barry Lord y Alfons Martinelli
- En el marco legal y jurídico: Isabel Fanlo Cortés, Bolfi Cotton y Nestor Canclini, ONU, UNICEF.

Con relación al marco metodológico, he recopilado información en los siguientes espacios a nivel documental y la investigación de campo en los siguientes espacios:

- Biblioteca Jaime Torres Bodet del Museo de la Ciudad de México.
- Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional UPN.
- Biblioteca Samuel Ramos de la Facultad de filosofía y letras de la UNAM.

-Biblioteca del Museo Nacional de Arte MUNAL.

-Biblioteca Vasconcelos.

-Archivo Histórico de la Ciudad de México

CAPÍTULO PRIMERO

HISTORIA DE LAS INFANCIAS A TRAVÉS DEL ARTE

La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente.

Phillipe Aries.

Diversas personas sostienen que los niños y las niñas poseen ciertos derechos humanos, aunque con frecuencia desconocen su alcance, contenido y fundamento jurídico. Asimismo, suele asumirse que dichos derechos les corresponden de manera natural e inherente; no obstante, esta percepción resulta imprecisa, ya que su reconocimiento ha sido el resultado de complejos procesos históricos, sociales y políticos. En efecto, los derechos de la infancia no emergieron de manera espontánea, sino que han sido conquistados progresivamente a través de luchas sociales, transformaciones culturales y la consolidación de marcos normativos que han buscado garantizar su protección y desarrollo integral.

Durante largos periodos históricos, la infancia no fue concebida como una etapa con características propias ni como un grupo social sujeto de derechos. Por el contrario, los niños y las niñas eran frecuentemente considerados como adultos en miniatura o como propiedad de sus familias, lo cual limitaba significativamente el reconocimiento de sus necesidades específicas, su autonomía y su dignidad. No fue sino hasta el surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento —vinculadas a

cambios sociales, pedagógicos y filosóficos— que comenzó a gestarse una reconfiguración en la manera de comprender la infancia, otorgándole un lugar central en las discusiones sobre derechos humanos, educación y desarrollo social.

En este contexto, resulta fundamental analizar no sólo los avances jurídicos y normativos, sino también las formas en que la infancia ha sido representada simbólicamente a lo largo del tiempo. Las imágenes, ya sean pictóricas o fotográficas, constituyen fuentes valiosas para comprender las concepciones sociales que han prevalecido en distintas épocas. A través de estas representaciones es posible identificar las ideas, valores y creencias que han configurado la manera en que se percibe a los niños y las niñas, así como los roles que se les han asignado dentro de la sociedad.

En el presente capítulo se examinará la manera en que la infancia ha sido concebida, representada y significada mediante la pintura y la fotografía en distintos momentos históricos. Asimismo, se abordarán las concepciones y preconcepciones que subyacen a dichas representaciones, con el propósito de evidenciar cómo estas construcciones simbólicas han influido en el reconocimiento —o la negación— de los derechos de la niñez. Este análisis permitirá comprender que las ideas en torno a la infancia, al igual que otros fenómenos sociales, no son universales ni atemporales, sino que responden a contextos culturales, políticos y económicos específicos, los cuales han determinado tanto su visibilidad como su valoración dentro de la sociedad.

1.1. Antigüedad

Debe decirse que, en Atenas, dentro de la antigua Grecia solo los niños de las élites recibían educación, estando excluidas las niñas. Las pequeñas eran preparadas por sus madres para las tareas del hogar, y en el caso de los niños atenienses, varones y libres no existía propiamente un plan de estudios puesto que eran los padres de las familias aristocráticas los que se encargaban de contratar a los maestros, cada una de estas familias era la que decidía qué y cómo se tendrían que educar. Los

hijos de esclavos, las mujeres, los extranjeros y quienes no disponían de recursos no tenían esa posibilidad, por lo que el derecho a la educación era solo un asunto de privilegio. Sin embargo, en las ciudades estado la infancia era solo un breve periodo antes de que los adolescentes se enfrentaran a una realidad aún más cruda: Platón señala estos, como parte de la mentalidad de la época:

Todos los niños, desde la más tierna infancia y mientras no vayan aún a la guerra, deberían llevar armas y caballos en todas las ocasiones en que desfiles y procesiones para cada uno de los dioses, ejecutado danzas y marchas, más rápidamente ellos, más lenta ellas, las suplicas de los dioses y de los hijos de los dioses”¹

Como es visible, la cultura griega tenía un fuerte componente militar. En el libro de *Las leyes*, Platón menciona la importancia de que los niños participen en las festividades, otorgándole así una gran importancia en la vida cultural y social de su tiempo, y aunque eso era sólo un proyecto (pues en la realidad no se daba de este modo) el filósofo termina afirmando que: “Todos los niños de los aldeanos que ya tengan entre tres y seis años deben reunirse en un templo de sus aldeas”², pudiendo observar que para él era fundamental que los niños participaran en la vida social como parte de las costumbres, donde se complementan las actividades de *la polis* con la crianza de la familia, lo que indicaría que era un proyecto y no necesariamente una realidad en la Grecia Clásica.

También en el diálogo *La República* se observa la recomendación de Platón, para evitar los castigos físicos (por lo menos en relación a los aristócratas), distinguiendo y evidenciando la difícil situación que tenían los niños esclavos y libres en aquella época:

El hombre libre no debe aprender ninguna disciplina a la manera del esclavo; pues los trabajos corporales que se practican bajo coerción es posible que no produzcan daño al cuerpo, en tanto que en el alma no permanece nada que se aprenda coercitivamente³.

¹ Platón, *Las leyes II*, Madrid, Gredos, 1999, 666b-667ª

² Idem.

³ Citado por Ballén. *La pedagogía en los diálogos de Platón*. Revista *Diálogos de saberes*, 01240021, p.36

Philippe Aries menciona que su recomendación no siempre era atendida, como lo muestran numerosos documentos de la época. Por otra parte, los niños espartanos no fueron los más afortunados. Debe recordarse que ellos eran separados de sus familias y entregados para el entrenamiento militar. La idea de la educación fue concebida, así como un privilegio para los niños varones, aristocráticos y de grandes recursos, idea que se consolidaría tanto en Grecia y Roma.



Frescos decorativos del IV Estilo en el tablinum de la Casa de Lucrecio Fronto (Pompeya, in situ)

Figura 1: Anónimo. Fresco romano encontrado en Pompeya

Esta preocupación por la educación de los niños varones, no sólo en relación a las materias básicas, sino también en artes, se mantendría durante un largo periodo, como puede observarse en el fresco romano que se presenta en la página anterior (Fig. 1).

En el caso de los espartanos a partir de los 7 años eran llamados para ser educados por el Estado separándolos de sus madres y desvinculándolos de su familia, aunque se les instaba a seguir participando en la vida social y cultural de su comunidad.⁴



Fotograma de la película “300: El nacimiento de un imperio”⁵

⁴ Phillipe Aries *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España. Taurus. 1987, p .59

⁵ “A diferencia de las demás polis griegas, las costumbres e instituciones que regían a Esparta no se enfocaban en el desarrollo de las artes, las matemáticas o la filosofía, sino en la guerra. La educación que recibía cada varón a partir de sus primeros pasos, estaba destinada a crear guerreros de élite, implacables y con un amplio sentido de pertenencia a su Ciudad-Estado”.

En el caso de Atenas, mencionan los especialistas que una vez instalada la Academia de Platón, la escolarización se dividía en 3 etapas⁶:

- Ludus de 7 a 12 años.
- Gramática de 12 a 16 años.
- Retórica desde los 16 años.

Así, la idea de la educación como un privilegio para los niños varones, aristocráticos y de grandes recursos se consolidaba en Grecia y Roma. En la representación del arte en Grecia se aprecia la desnudez de la figura masculina como deseable, tal como se muestra en las siguientes esculturas (fig. 2).



Imagen y cita en "El salvaje entrenamiento de los niños de Esparta para convertirse en los mejores soldados" recuperado de: <https://culturacolectiva.com/historia/salvaje-entrenamiento-de-los-ninos-de-esparta/>

⁶ Philippe Arles, op. cit. P.97.

Figura 2: Escultura griega

Esta idea del predominio de la educación guerrera para los niños continúa profundizándose a partir de las conquistas de Alejandro Magno, donde el arte griego sigue en las sendas abiertas por los artistas del Postclasicismo como Praxíteles, Scopas y Lisipo, además de recibir numerosas influencias de otros territorios del imperio. Así, el arte llegó a mostrar un mayor realismo, la búsqueda de la expresión, patetismo o sufrimiento, otras veces como en este Niño de la Oca, en la búsqueda de aquello más humano o anecdótico.

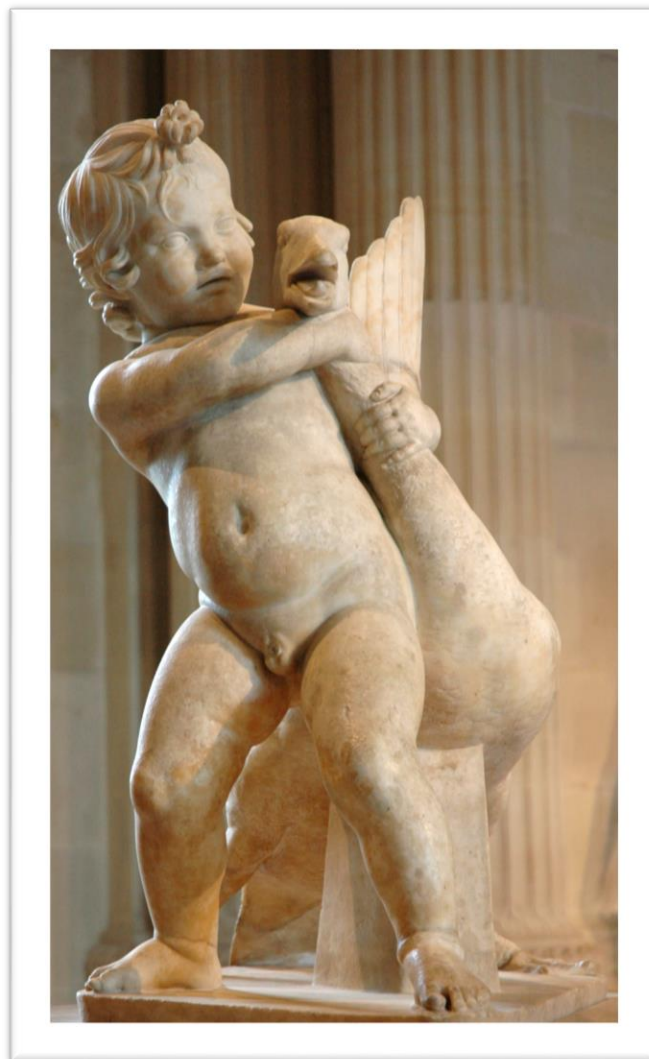


Figura 3: Anónimo.
El niño de la Oca, proveniente de Calcedonia
Siglo II a.C., Museo de Louvre, París.

El predominio de los modelos patriarcales, violentos y guerreros se observa en todos los ámbitos: en la educación, en la sociedad, en los deportes. Esta cualidad deseable de lo masculino en la escultura se puede ver también en los niños (aunque va cambiando del idealismo a una visión más realista con el advenimiento del helenismo), como se puede constatar en la escultura denominada El Niño y la Oca proveniente de la ciudad griega de Caledonia, donde un pequeño mata con sus propias manos, en una actitud hostil, a una pobre ave (Fig.3)⁷.

La idea de la superioridad del hombre, varón, masculino, ciudadano y propietario era fundamental para las culturas griegas y romanas. En estas sociedades se pretendía mostrar el papel que debía tener el Hombre (con mayúscula) para desempeñarse dentro de una sociedad androcéntrica, lo que no se traducía necesariamente en derechos o en un cuidado de la infancia, ni siquiera entre las clases aristocráticas. En estas últimas la situación de la niñez era difícil por las condiciones de guerra que debían enfrentar, siendo frecuente la orfandad y el despojo. Las niñas no tenían ninguna clase de derechos y eran consideradas como propiedad del padre y más tarde del esposo, careciendo de todo tipo de posibilidades, incluso entre los grupos más poderosos. Con contadas, pero celebres excepciones, algunas niñas aprendían a leer, a escribir e incluso filosofía debido a que las clases que se daban a sus hermanos varones ocurrían en el hogar, logrando a veces de manera abierta y en las más en forma oculta, hacerse de los conocimientos y habilidades necesarias para adquirir una educación más amplia de lo que se les permitía. También se convertían en botín de guerra y eran esclavizadas, violadas o asesinadas sin misericordia en caso de que su ciudad perdiera las batallas.

Con relación a los extranjeros, si éstos tenían los recursos, podían tener privilegios y educarse, aunque no se les considerara ciudadanos ni propietarios. En

⁷ Debe decirse que la búsqueda de nuevas formas estéticas y expresivas llevó al arte a una especie de barroquismo con complicadas composiciones, como la composición piramidal o forma serpentina que vemos en esta escultura o la búsqueda de escorzos y diagonales que abriesen la composición y crearan múltiples de vista. Muchas de estas obras influenciarán a los artistas del Renacimiento y el Neoclasicismo.

el caso de los esclavos, donde no sólo los adultos no tenían derechos y eran presa de numerosas injusticias, los niños y las niñas de estos grupos se llevaban la peor parte. Como es visible, la situación de las infancias era particularmente difícil en la época clásica, no logrando grandes, sino complicadas pruebas en las épocas siguientes.

1.2 Edad Media, Renacimiento y Barroco

La Edad Media trajo grandes desafíos a las distintas sociedades, sobre todo en la parte occidental después de la caída del Imperio romano y las numerosas invasiones. Con frecuencia las ciudades eran destruidas, las casas incendiadas, las mujeres violadas y las niñas y niños hechos prisioneros o masacrados. Las situaciones eran de gran incertidumbre al inicio de la llamada Alta Edad Media, mientras el miedo se apoderaba de los distintos habitantes.

Poco a poco la violencia se atenúa, ocupando un papel cada vez más importante la religión, donde a las muy complicadas dificultades económicas se agregaba la circunstancia de ciudades cerradas e insalubres, dando como resultado frecuentes epidemias y mortandad, sobre todo entre los más vulnerables: ancianos, ancianas, niñas y niños, que con trabajos sobrevivían en estas condiciones.

Esta realidad se mostraba en el arte medieval, donde no se reconocía a la infancia o no trataba de representarla porque muchas veces aquellos pequeños y pequeñas morían muy pronto. Por esto, surgen en el arte una serie de personajes a los que después se les llamaría “homúnculos”⁸ cuando se les representaba con cara de adultos en cuerpos pequeños, incluso no había distinción en ropa e utilería era la misma que usaban los adultos, pero en menores tallas (fig. 4).

⁸ Homúnculo:

es una palabra que ayuda a entender esos inquietantes "niños-hombre" que descansan en el regazo de María y nos miran desde las tablas medievales.



Figura 4. Duccio de Buonisegna.
La Virgen y el Niño, c.a. 1200
Temple y oro sobre tabla, 23,8 x 16,5 cm

Esta figura era especialmente pintada con relación al niño Jesús y a la Virgen niña. Las explicaciones que se han dado al homúnculo son numerosas, algunas teológicas donde se explica que partían de la idea de que eran desde pequeños sabios como los viejos⁹. Otras más dolorosas, que los niños no sobrevivían a la primera infancia.

⁹ McCarthy recuerda que la representación artística del niño Jesús junto a María empezó a expandirse tras el Concilio de Éfeso, en 431, y no mucho más tarde, en 451, se celebró otro concilio en Calcedonia que resultaría clave ...: "Parte de la interpretación que la iglesia hizo del concilio fue que Jesús era plenamente humano y divino. Algunos teólogos interpretaron que esto significaba que estaba plenamente formado desde el principio, con conocimiento de su divinidad..." "Esto era difícil de representar en el arte y de ahí el nombre del niño-hombre".... Lo que observamos en los retablos de la Edad Media no es por lo tanto una simple representación (más o menos realista) de un pequeño con su madre. No. El mensaje es más complejo... y rico. Nos muestra una idea del Jesús niño influida por la teología cristiana y ciertas convenciones. Y en la que sobrevuela ese concepto, el "homúnculo". Cfr. <https://www.xataka.com/magnet/edad-media-nino-jesus-aparecia-representado-como-bebe-anciano-motivo-fascina-a-expertos>

En el marco comunitario de la familia de la Edad Media los niños no eran percibidos como una categoría específica, diferente, y pasaban de un período relativamente breve de estricta dependencia física, a ser socializados directamente en el mundo adulto a través del contacto con la comunidad. Existían niños, pero no infancia y, paradójicamente, los niños gozaban de mayor libertad que tras la invención o descubrimiento de esta¹⁰.

Adicionalmente, señala Uviña que en el S. XVII el Abad Bérulle escribía:

“No hay peor estado, más vil y abyecto,
después del de la muerte, que la infancia”¹¹

Esto partía de la idea del niño como ser perverso y corrupto que debe ser socializado y moldeado mediante la disciplina y el castigo para alcanzar cuanto antes la adultez. Por eso, si Jesús había de ser representado como niño, tendría que ser un “niño viejo y sabio” lo que se plasmaba al aparentar sesenta años.

De este modo, se comenzó a pintar a los niños como pequeños adultos, lo cual se hizo presente en la pintura religiosa, especialmente en la que representaba al niño Jesús o a la virgen niña, donde, como se puede observar en la obra de Castillo, la imagen de la adulta y la niña es la misma, pero en menor escala (Fig.5).

¹⁰ Philippe Aries, op. cit. P. 34

¹¹ Uvilla, “*Infancia, una aproximación a una historia. ¿Por qué surgió la necesidad de la Declaración de los derechos de los niños?*”. Madrid, La tinta invisible, 2013. pp. 1-3.

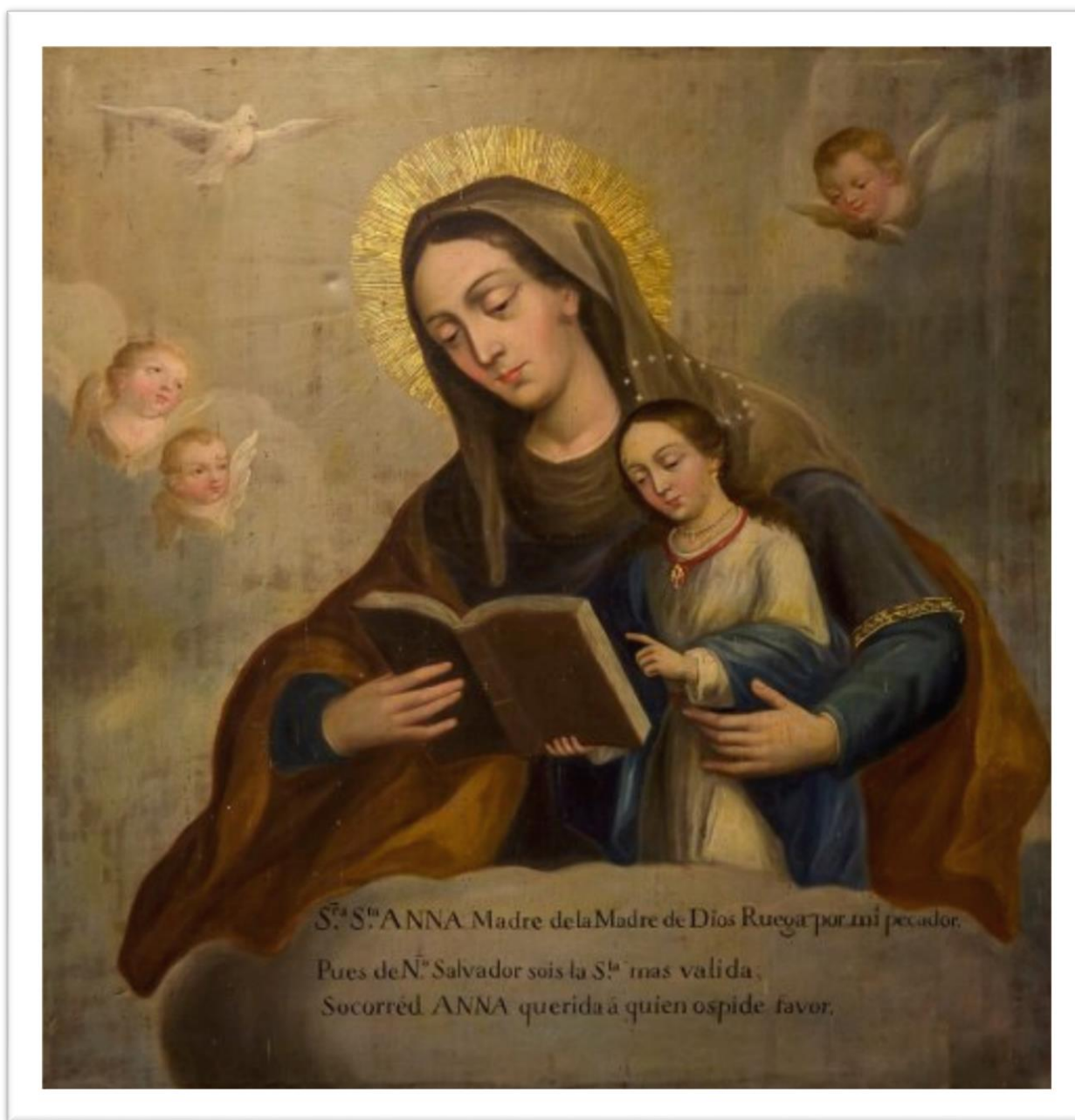


Figura 5. Castillo A.
Santa Ana y la Virgen niña, c.a. Siglo XV
Óleo sobre tela, Museo del Prado

Y es que en una época en la que predominaban las supersticiones y las ideas del pecado y la maldad en el mundo, a los niños se les consideraba como seres sin madurez física y espiritual, susceptibles a lo negativo:

Los calificativos con los que se describía a los niños eran más negativos que positivos: inútiles, indiscretos, olvidadizos, inconstantes, indignos de confianza, perezosos, mentirosos, sucios, llorones, caprichosos, volubles y traviesos... Los niños eran mejor acogidos que las niñas: sufrían menos abandonos, se les asignaban las mejores nodrizas y disfrutaban de más tiempo de lactancia. El nacimiento de más de un bebé en el mismo parto podía traer problemas para la madre, ya que existía la creencia de que los embarazos gemelares tenían su origen en el adulterio: un hijo sería del marido y el otro, del amante¹².

A la idea de malicia hacia la infancia se agregaban las enfermedades y la mortalidad. De este modo el contexto religioso y el aislamiento que impusieron las condiciones históricas de la época, así como el hecho de que fueron asolados por grandes epidemias hacía que la posibilidad de que los niños de las distintas clases sociales sobrevivieran con dificultad.



Psalterio de Isabela de Chiaromonte, 1565.

¹² Pilar Cabanes. La infancia en la Edad Media, cuando sobrevivir era la excepción” disponible en: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/infancia-edad-media-cuando-sobrevivir-era-excepcion_18916

Y si el derecho a la salud no estaba garantizado y si la medicina que se aplicaba no lograba salvar ni siquiera a los más poderosos, mucho menos lo haría con los niños y niñas de las clases menos privilegiadas. Estos últimos habrían de vivir cómo siervos, soportando las más duras condiciones de trabajo infantil y maltratos de todo tipo, como lo muestra la literatura de la época.

Durante el Medievo muchos niños fallecían durante los primeros años de vida. Generalmente esos decesos se producían como consecuencia de las limitaciones científicas para luchar contra infecciones que actualmente son sencillas de erradicar llevando un buen esquema de vacunación, visitas periódicas al médico, entre otros¹³. Martina Martínez afirma que: “Se hace mención algunas enfermedades que padecían los infantes en el medievo. Entre ellas destacan: gastrointestinales, respiratorias, dermatológicas, oculares, auditivas, bucales, neurológicas y problemas de sueño¹⁴.”

La mortalidad infantil fue muy acusada durante la Edad Media. El 85% de los niños morían de enfermedades, con fiebres muy altas. Otros muchos fallecieron por sofocamiento: los bebés dormían en la misma cama que la madre o la nodriza, y ésta los asfixiaba con el peso de su cuerpo. El infanticidio fue otra causa de mortalidad infantil. Los pequeños podían ser asesinados porque eran ilegítimos; por la pobreza extrema de unos padres que no los podían mantener; porque nacían

¹³ “A causa del elevado índice de mortalidad infantil, a los niños no se les registraba al nacer, sino al cabo de un año, e incluso a los dos años. Y es que el 50% de los bebés morían antes de cumplir el año. Las criaturas que fallecían antes de recibir el bautismo se convertían en seres inquietantes, sin alma, que vagaban sin descanso. Los padres que podían permitírselo peregrinaban a santuarios en busca del descanso eterno de sus infantes; los llevaban muertos, vestidos de blanco, color que simbolizaba la pureza de quienes lo portaban. Idem.

¹⁴ Martínez O.M. *Tractado de los niños y régimen del alma (1495) Bernard De Borgon*. Editorial Lemir 21. Universidad de Valencia, España. 2017. p.22.

con deformidades o defectos físicos; por intrigas palaciegas... Se consideraba que los niños deformes eran fruto del pecado de sus padres, de ahí el afán por deshacerse de estas criaturas, con el fin de evitar la vergüenza pública. Muchos pequeños eran abandonados, lo que los abocaba a un futuro incierto del que dan cuenta cancioncillas tan desgarradoras como ésta: «Mi lecho y la cuna / es la dura tierra; / criome una perra, / mujer no ninguna. / Muriendo, mi madre, / con voz de tristura, / púsome por nombre / hijo sin ventura».¹⁵

Como es visible, la condición de sobrevivencia de los infantes en la Edad Media era realmente complicado y muchas veces desgarrador. Durante el Renacimiento, la circunstancia del niño como pecador comenzó a cambiar, mostrando una idea más idealizada de la infancia, que sin embargo no alcanzaba aún los más mínimos derechos, pues comenzaron a ser considerados como potenciales adultos y se les trataba como tales en la medida de lo posible.

“.... en el Renacimiento se estaba produciendo una transformación de la idea de los niños, de pequeños adultos a criaturas excepcionalmente inocentes”. De hecho, el arte demuestra cómo efectivamente la representación del niño Jesús cambia a partir del siglo XIV, apareciendo más infantil y "angelical" desde entonces. Durante la era medieval, se consideraba que la edad adulta comenzaba a partir de los siete años, entendida esta como la edad de la "razón". Sin embargo, a lo largo del Renacimiento el proceso de moralización de la sociedad se manifestó con relación a la infancia en "la creación de un régimen especial para los niños dentro del cual debían ser preparados para la entrada en la vida adulta", ¹⁶

¹⁵ Pilar Cabanes., op. cit., p. 5

¹⁶ Stagno, Leandro, *El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa*. Saberes y prácticas escolares. Rosario, Pensar la educación, 2011.

No obstante, de este período nace una nueva dicotomía, la infancia es recluida en el mundo privado, en las instituciones específicas para niños, la escuela y la familia, lugares donde los niños gozaron de una libertad bastante menor que la que habían disfrutado antes de su descubrimiento, y se les asignaron roles específicos diferentes del resto de las personas.

Además, es importante recordar que la sociedad medieval era principalmente agraria sugiere Macías:

Desde el punto de vista económico, nada era más valioso para una familia campesina que los hijos para ayudar con el arado y las hijas para ayudar con el hogar. Tener hijos era, esencialmente, una de las principales razones para casarse. Entre la nobleza medieval, se entendía que los niños perpetuarían el apellido y aumentarían las propiedades de la familia mediante el avance en el servicio a sus señores feudales y mediante matrimonios ventajosos. Algunas de estas uniones se planearon mientras los futuros novios aún estaban en la cuna¹⁷.

Como es visible, los pequeños ni siquiera podían disponer de la elección de vida y del respeto a su cuerpo, pues muchas veces a niños y especialmente a las niñas se les comprometía en matrimonio desde la más tierna infancia, siendo los padres quienes tenían el derecho a elegir con quién habrían de casarse en función de la dote ofrecida por ellas. Esta situación continuaría hasta bien entrada la modernidad, como lo muestra esta pintura de Lucrecia Borgia, que fue entregada en matrimonio antes de los 12 años de edad (cf. Fig. 6). Así, al lado de las representaciones de los niños como pequeños adultos y las de las niñas como monjas o prometidas, se generó una nueva imagen de la niñez: la de la “Edad de la inocencia”.

¹⁷ Carmen Macías, El Confidencial, *¿Por qué los niños en la edad media se representaban como señores jubilados?* Disponible en https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2021-11-06/ninos-edad-media-motivo-representaban-jubilados_3318770/ 2021,



6. Pinturicchio.

Lucrecia Borgia como Santa Catalina de Alejandría, c.a. 1500
Fresco. Sala dei Santi Palacio Apostólico. Ciudad del Vaticano

Esta tendencia continuaría en el barroco. Es decir, desde los siglos XVI y XVII la concepción del niño sería la de un ser humano en proceso, pero sin terminar, así como la de un mini adulto o adulto pequeño. En estos siglos se les comienza a reconocer con una innata condición de bondad e inocencia, por lo que se comenzó a denominar a la infancia como “la edad de la inocencia”.



7. Bartolome Esteban Murillo

Los niños de la Concha, 1670.
Óleo sobre lienzo, 104 x 124 cm
Museo del Prado

En el siglo XVIII se les da a niños y niñas la categoría de infantes, pero aún en condición de “primitivos”. La relación de sentimiento moderno y tardío de la infancia se asociaba a los siglos XVII y XVIII, reducía a las niñeces a “... una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía en seguida el recuerdo”.

En otro sentido la vida del infante no era importante, sino que en "...era la profunda conservación de bienes".¹⁸

Había pinturas que idealizaban el periodo de la infancia, mostrando que aún en las condiciones más terribles de pobreza los niños podían ser felices, aunque no tuvieran nada: ni padres, ni alimentos, ni espacios para juegos. Bastaba pues con ser niño para ser feliz, como se muestra en la obra de Murillo, Los niños de la concha (Fig. 7).

Esta tendencia continuaría en el barroco. Es decir, desde los siglos XVI y XVII la concepción del niño sería la de un ser humano en proceso, pero sin terminar, así como la de un mini adulto o adulto pequeño. En estos siglos se les comienza a reconocer con una innata condición de bondad e inocencia, por lo que se comenzó a denominar a la infancia como "la edad de la inocencia". En el siglo XVIII se les da a niños y niñas la categoría de infantes, pero aún en condición de "primitivos". La relación de sentimiento moderno y tardío de la infancia se asociaba a los siglos XVII y XVIII, reducía a las niñeces a "... una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía en seguida el recuerdo". En otro sentido la vida del infante no era importante, sino que en "...era la profunda conservación de bienes".¹⁹

1.3 Ilustración

El siglo de las luces cambiaría la idea de la niñez después de los eventos de la Revolución Francesa, considerándose que la educación era necesaria para que todos (especialmente los varones) pudieran convertirse en ciudadanos y poder así votar, siempre que se cumplieran algunas condiciones como el hecho de tener propiedades. Este fenómeno atrae al movimiento intelectual europeo alrededor de los siglos XIV y XV, aumenta con las ideas del humanismo y el renacimiento en un despertar ascendente religioso, cultural y educativo destacando a las siguientes

¹⁸ Phillipe A.ries *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España. Taurus. 1987, p .59

¹⁹ Idem.

figuras: Alambert, Diderot, Voltaire y Montesquieu, y el benemérito pedagogo Jean Jacques Rousseau.

Benetton. Callegari, C. sugiere qué en el área pedagógica, cultural y educativa de Rousseau se produce la teoría *puerocéntrica*, que pone al niño en el centro de la educación, de manera que el niño ya no es visto unilateralmente como *minor e infans* (el niño que no tiene voz), sujeto arbitrario del adulto sino como una persona que vive condiciones particulares que deben reconocerse y que posee necesidades que deben de ser satisfechas por parte de la educación²⁰.

Rafika, propuso que para comprender la reforma pedagógica del siglo XVIII hay que tener en cuenta dos conceptos: *ilustración y secularización*.

Este último término tiene múltiples acepciones. Etimológicamente, secularización procede de la palabra latina saeculum, vinculada a las ideas de temporalidad y ubicuidad, que significa "siglo" pero también "mundo", por lo que secular se refiere a todo aquello que es material y terrenal, por oposición a lo espiritual y divino. Así pues, la secularización es el proceso que experimentan las sociedades a partir del momento en que la religión y sus instituciones pierden influencia sobre ellas.²¹

Por su parte, Fernández sugiere que la alfabetización dependía de varios factores principalmente el estatus social, el género, la situación geográfica y la ideología religiosa. En cuanto al estatus social, las clases altas son las más beneficiadas del proceso educativo y reciben una educación distinta a la de las clases

desfavorecidas. Sin embargo, esto varía según el periodo y el espacio geográfico. Las diferencias inciden sobre todo en el área de la escritura y las matemáticas²².

²⁰ Benetton, Mirca. Callegari, Carla. *La identidad de la infancia desde el siglo XX hasta hoy. Ideología, holocausto judío (Shoá) y sus nuevos derechos*, 2018, Universidad de Padua, Italia, 2020.

²¹ Rafika, Azzi *La educación en el siglo de las luces*. Trabajo de fin de grado en magisterio de educación primaria. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Tervel. Universidad de Zaragoza, España, 2014.

²² Fernández, Eloy, *La ilustración aragonesa: una obsesión pedagógica*. Michigan. Editorial Caja de. ahorros y monte de piedad, 1973, pp. 25-27.

La educación al principio estaba restringida a los niños varones (véase figura 8), pero poco a poco se van creando escuelas para niñas, aunque para las escuelas mixtas se tendría que esperar todavía hasta mediados del siglo XIX.



Figura 8. Petrovich
Aritmética en la escuela pública, 1895.
Óleo sobre lienzo, Museo del Kremlin.

Esta posibilidad de asistir a la escuela, sin embargo, estaba muy restringida para las niñas y las mujeres, pues se consideraba que no debían estudiar, pues a fin de cuentas se habrían de “casar” y serían “mantenidas” por sus maridos. Por eso la

mayor parte de ellas era más bien preparada para las tareas domésticas como coser, bordar, preparar la comida o dedicarse a la limpieza del hogar (Fig. 9)



Fig. 9. Alber Ankel. Niña pelando papas, 1881

Poco a poco la idea ilustrada fue tomando fuerza, impulsando desde los gobiernos estatales una educación para la infancia que sería financiada desde las más altas esferas del poder. Vemos, de este modo aparecer, por un lado, las escuelas donde

se preparaba a las maestras (si, surgen escuelas para las mujeres) y maestros para enseñar, así como los primeros salones de clases donde se separaba a niños y niñas, o en los que aparecían muy pocas niñas (Fig. 10).



9. Morgan Weistling, "Country Schoolhouse,

Óleo sobre lienzo, 1859

Así, el sentimiento moderno de la infancia aparece. Los niños y las niñas comienzan a ser considerados como *individuos*, aunque aún como seres a perfeccionar, con una clara distinción de los adultos. En este siglo surge la pediatría, con esto se disminuye la mortalidad infantil por los nuevos conocimientos de cuidado y se afina la crianza de los padres o tutores, también la mirada científica y educativa crece y se va perfeccionando hasta entrando el siglo XX. Pese todos estos avances, la educación preescolar no había llegado aún. Así se muestra en las siguientes

pinturas de la Ilustración, podemos apreciar a una pequeña niña abrazando a su perro (Fig. 11), lejos de cualquier posibilidad de educarse fuera del ámbito familiar.



Figura 11: Reynolds Joshua, Miss Bowles con su perro 1775.

Museo del Prado.

Fernández menciona qué lamentablemente, las niñas asistían a la escuela para adquirir conocimientos religiosos básicos y para aprender a leer. Una vez terminado este período, las niñas abandonaban la escuela para dedicarse a materias que les

servirían en un futuro para desempeñar su función de esposas y madres. Es por ello, que en el área de lectura no hay grandes diferencias entre los distintos sexos, como en la de escritura.²³

Sería hasta el siglo XIX y principios del XX en se observa los cambios más significativos y la posibilidad de modificar la idea de la *infancia*, aceptando la necesidad de la educación en todos los niveles. Kichua (2024) menciona qué la historia de la educación preescolar tiene sus inicios en 1816, cuando se funda la primera institución de educación preescolar por Robert Owen

Después, el siguiente instituto documentado fuera de Escocia surgió en Hungría el 27 de mayo de 1828 gracias a la condesa Therese Brunsvik (1775-1861), quien lo estableció en su hogar en la ciudad de Buda con el nombre de Angyalkert (“jardín ángel”). En 1837 Friedrich Froebel, un educador alemán, establece la primera institución preescolar fuera de Hungría, ubicada en Bad Blankenburg (ahora parte de Alemania), bajo el nombre de Institución de Juego y Ocupación. A partir de 1840, esta institución adoptó el nombre de Kindergarten (en alemán: Kínder = niños; Garten = jardín), que se traduce como *jardín de niños*. Este concepto se difundió rápidamente en Alemania, luego en Inglaterra a partir de 1851 y en los Estados Unidos en 1856²⁴.

Como es visible, no todo fue positivo para la niñez; en el occidente durante los años de 1850 y 1950 los planes y programas legislativos de algunos países ampliaron el rango de edad de responsabilidades penales y, por otro lado, la idea de niñez que se enfoca en un futuro o en la esperanza en lo que se *convertirán* cuando sean adultos , ampliaban las pautas educativas y de protección más allá de

²³ Fernández, Eloy. *Estética del Relato Posmoderno*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra. 2014, p. 45

²⁴ Kichihua (2024) *Historia de la educación preescolar*. Educación preescolar. Kichihua blog educativo, 2024, p. 2.

los modelos caritativos donde la población logra asumir una responsabilidad social sobre su educación y cuidado. Aunque la esperanza hacía ellos siga siendo lo que se convertirán de adultos, se les va guiando en un modelo de perfeccionamiento hasta su adultez.

Adicionalmente, la era de la salud mental va naciendo a finales del siglo XIX, donde se empieza con los estudios de psiquiatría y psicología en niños y adolescentes, los cuales van de la mano con tratados internacionales, pedagógicos, sociales y económicos, donde se ven involucrados los menores de edad. Así como lo mencionan las autoras Soldán y Lora:

El siglo XIX y en particular el XX modificarían poco a poco estas ideas con relación a la infancia. El primer golpe se obtuvo de Freud, que mostró que la niñez no es una etapa feliz y que más allá de esto, este es el periodo donde se originan todos los traumas. También en estos siglos poco a poco los derechos de las mujeres y las niñas se hicieron presentes gracias a los movimientos feministas, y más y más sectores antes excluidos pudieron gozar de derechos gracias a las denuncias sociales sobre las condiciones de pobreza y marginación que muchas poblaciones vivían, volviéndose más clara la necesidad de defender sus derechos humanos de las poblaciones pobres, racializadas o discapacitadas²⁵.

La educadora, científica, médica, psiquiatra, psicóloga María Montessori, nacida el 31 de agosto de 1870 y fallecida el 6 de mayo de 1952, creadora del método Montessori, afirmaba: “Los niños se construyen a sí mismos”. Con el método que llevaría su apellido, creo un parteaguas no solo para la educación sino también para

²⁵ Soldán Ximena, y M, Lora Elena. *El niño como sujeto del psicoanálisis*, Universidad Católica Boliviana de San Pablo, 2008, p.3.

la legislación de los derechos del niño. Del cuál hablaré más adelante tanto en derechos y legislación en el segundo capítulo y en el tercero en el ámbito educativo.

Cómo ya fue mencionado, a finales del siglo XIX, también se fueron consolidando una serie de saberes de las disciplinas modernas entre las que destacan la antropometría, la psicología infantil, la pediatría y la pedagogía²⁶.

1.4 La Educación en México

En este punto analizaremos algunos aspectos de la acción cultural en nuestro país, iniciado en el siglo XIX²⁷. Durante los gobiernos de Juárez y en el periodo de Porfirio Díaz los gobiernos se esforzaban por ser parte de los avances más modernos, por lo que se comenzó a reforzar la conceptualización de la infancia y esta labor incluyó la apertura de los primeros jardines de niños en el país, además del interés para que se profesionalizaran los médicos y pedagogos que fueron reflexionando sobre la nueva concepción de las infancias, mientras refirieron su objeto de estudio a nuevos referentes científicos dentro del movimiento positivista. Michel. S, sugiere qué: “La segunda transición de México se abre con la *Constitución política de la República Mexicana* de 1857, que es la norma constitucional que hizo el mayor reconocimiento de los derechos fundamentales como “base y objeto de las instituciones sociales” (artículo 1°)”²⁸.

En relación a la educación, la nueva ley pretendía dar estabilidad legal e institucional al país y unificar la nación al enraizar política y culturalmente en el anhelo de independencia. Sin embargo, la intención de dar reconocimiento a los derechos del hombre con base en las instituciones sociales se fue desvaneciendo en el Porfiriato, ya que, al existir estos cambios, limitación de derechos y libertades en la economía, produjo una nueva base en la estructura y expresión de desigualdad en la sociedad mexicana. En cambio, durante ese nuevo período se

²⁶ Idem.

²⁷ Michel, S. *Braudel: Fernand. La historia de las ciencias sociales*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1970.61.83474> p17

²⁸ Idem.

comienza por intentar establecer una visión supuestamente “científica” e higienizada de los más pobres, que piensa que la pobreza es parte no sólo de la miseria económica, sino de la degradación moral del ser humano.

En la niñez actual están todas las esperanzas, y da pena decirlo, pero son una esperanzas muy aventuradas, puesto que la niñez, con raras excepciones, solo existe de nombre, pues todos hemos visto en la corriente humana que circula por las calles y llena los paseos, a multitud de niños de cara fresca, pero donde se ve retratada una angustia; no son niños, tienen en el rostro la prematura seriedad del hombre, tienen ya el rictus de un sufrimiento, de una pena o de un trabajo; niños vemos que tienen en su conversación algo más que “pimienta”, que tienen una conversación de prostituidos... usan un lenguaje tabernario, soez... y son fumadores y tomadores precoces... Por eso decimos que la niñez, cierta niñez se entiende, no lo es sino de nombre. Porque muchos padres de familia, por su ignorancia, por su maldad, por lo que se quiera, prostituyen a los hijos, con el mal ejemplo, con la infamia de querer dedicarlos al trabajo...²⁹.

Durante el Porfiriato, como es visible, la idea de la infancia cambia. Aquí podemos observar que la visión del niño pobre no es la de un ángel o la de un ser indefenso, sino que, aunque aún son pequeños los niños pueden cometer cualquier tipo de atrocidades. La visión positivista establecía que constitución de la familia dependía de los valores morales promovidos mediante los castigos físicos, considerando que formaban parte de la obediencia y formación del niño para su ser futuro.

Aunque la medicina avanzaba, para muchos niños del campo pasar de los 7 años de edad no garantizaba que el niño viviera, las enfermedades de la época, y la mortandad infantil se tomaba con cierta normalidad pues la muerte de la niñez era un síntoma cotidiano que casi todas las familias atravesaban. La educación laica

²⁹ Alubierre, *La historia de las infancias en América Latina*. Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCS), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2018, p.25

no era una realidad y desde los 7 años a los niños se les fomentaba un estudio de la religión y aprender de los valores de la vida familiar, sobre todo entre las familias poderosas que incluso tenían sus propias capillas. Así, todo conocimiento era bueno para el futuro adulto, y hasta los 14 años la educación formativa moral era imprescindible.

Por otro lado, era evidente que las niñas y los niños no recibieron la misma educación y también que fueron representados en forma distinta, incluso más allá de su vestimenta, pues se daban desde las representaciones del juego en donde el niño jugaba con sus habilidades físicas, mientras las niñas juegos tranquilos enfocados en ser ama de casa, cuidando de bebés y rodeada de su familia, la imagen impoluta de feminidad y de cuidado al estar rodeada de su familia, en donde tenía tranquilidad y discreción, recato y ternura.

En la década de 1880 había una pluralidad de escuelas que incluían a niños menores de 6 años. Documentos de la serie Instrucción Pública del Archivo Histórico del Distrito Federal del año 1881 mencionan las escuelas elementales (que educaban a niños y niñas de 3 a 12 años), las escuelas elementales para niñas y una escuela municipal para párvulos ambos sexos (a la que asistían niños y niñas de 3 a 7 años), 5 además de las ya mencionadas Amigas municipales (atendían a niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 14 años) y las Amigas municipales nocturnas (brindaban enseñanza primaria a niños, niñas y adultos entre 11 y 30 años).³⁰ . Ahora bien, en la figura 12, se puede observar a algunos niños favorecidos durante la época del Porfiriato.

³⁰ García y Vera. *Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años de la Ciudad de México, 1870-1940*. Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. VII, núm. 13, 2019, p. 51.



12: Sánchez de la Barquera.
Retrato de la familia Escandón Arango, 1876
Óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte.

Esta opción ideológica que consideraba en forma positivista el “perfeccionamiento de la especie humana” mediante la cual los “hombres de ciencia” tendrían la autoridad y los elementos suficientes para intervenir en aspectos relacionados con la reproducción de la especie de esta manera, fue afortunadamente trastornada por el movimiento de la Revolución Mexicana.

1.5 SIGLO XX

La circunstancia de muchos de esos niños privilegiados y también de los más pobres cambiaría durante la Revolución Mexicana, si bien los más ricos huyeron del país. Entre los pobres la situación fue muy difícil, pues se la agregaría a la leva, empleando a los niños en los diferentes bandos y haciendo que directa o indirectamente participaran en la lucha.

La presencia de los niños y las niñas en la guerra implica una reflexión sobre lo invalidados que estaban sus deseos y sus derechos, ya que no tenían ni voz ni voto y eran subordinados a la lógica política. Los niños y las niñas formaron parte de las filas revolucionarias sin tener en cuenta la mortandad infantil, ya que los intereses políticos del momento los incorporaban, apoyando a las fuerzas militares. La crisis de la época dejó muchos niños en orfandad y a expensas del Estado.

Después de estas luchas, durante el periodo posrevolucionario y ya con el movimiento educativo promovido por Vasconcelos, la situación de los niños y las niñas mexicanas comenzó a cambiar. Se impulsó la educación laica, gratuita y obligatoria en todos los niveles, dándole un giro nacionalista y popular, de la que quedan testimonios pictóricos. (Fig.13).

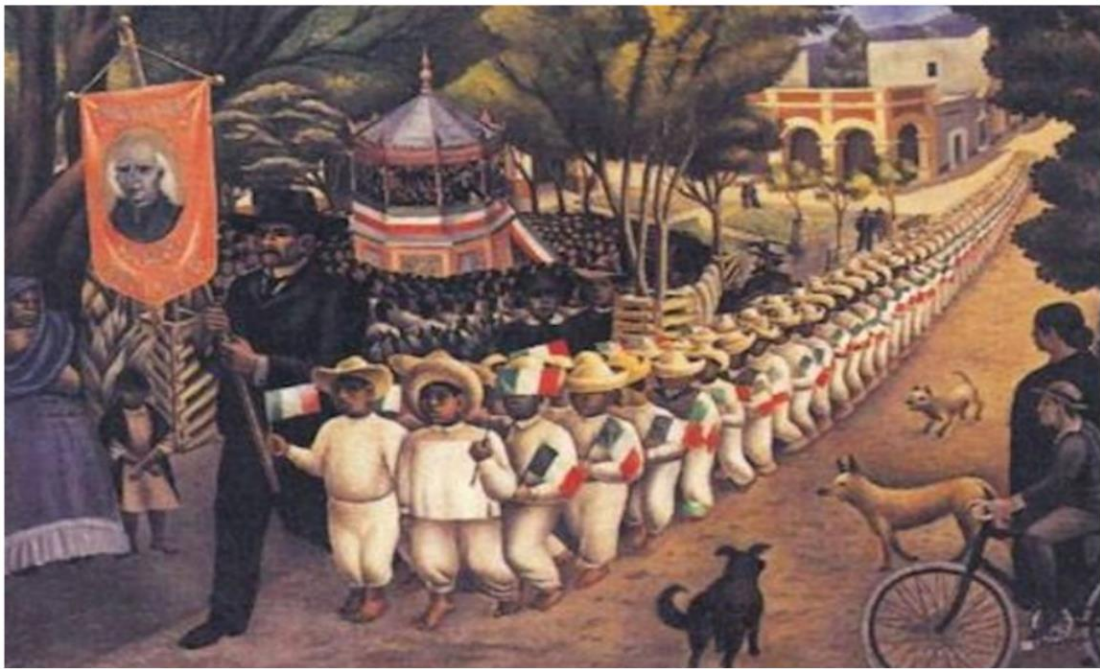


Figura13. Ruíz A. El Corcito, *El desfile cívico escolar*, 1936.
Acervo Patrimonial Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

A raíz de los resultados de la lucha, la educación infantil se generaliza, si bien pudo haber tenido antecedentes a finales del siglo XIX. Señalan las mismas autoras:

...fue en 1883 cuando tuvieron lugar los inicios de las escuelas de párvulos con los establecimientos de Laubscher en Veracruz (1883) y Manuel Cervantes Imaz en la ciudad de México (1884) (Meneses Morales, 1998: 660). La escuela fundada por Laubscher en el estado de Veracruz, llamada “Esperanza”, tuvo una existencia efímera debido a que, de acuerdo con Estefanía Castañeda, su obra “no fue comprendida”. Castañeda consideró a dicho establecimiento como “el origen del Kindergarten mexicano, pues la luz de aquel ideal hizo descubrir un nuevo camino en la educación infantil” (en [1931], y a “¡Veracruz, cuna del Kindergarten!” (en 1931). ...³¹.

³¹ Martha Villar R, cita esto en *Puericultura. La higiene y la salud materno-infantil en el primer Congreso Mexicano del niño 1921* “, Colegio de México, México, 2011.

El modelo nacionalista de desarrollar las características y habilidades de los individuos, haciendo de las misiones culturales el punto focal donde los maestros y maestras tenían que educar también a los padres, tutores o cuidadores , fomentando en la paciencia y responsabilidad, parte de su responsabilidad fue que se enfrentaron a grandes dificultades, incluso a intentos de asesinato, pero dejaron huella por su sentido de la responsabilidad en la crianza, en la sociedad y en los avances relativos a los derechos de los niños y las niñas.

Este apartado tiene como objetivo mostrar a las infancias en México, durante el siglo XX de forma breve durante el proceso relacionado con el reconocimiento de su identidad, cultura, derechos y educación. De esta manera se observará que ese trayecto no fue lineal y que tuvo diferentes cambios que, hasta la fecha, aún presentan permeando. Dentro de este análisis tanto cultural como pedagógico y con un marco jurídico, iré describiendo como la infancia va teniendo reconocimiento en diferentes etapas hasta poseer su propia plenitud, qué se sigue modificando y a su vez también la inclusión, a través de procesos en donde sus derechos se van ampliando conforme va pasando el tiempo.

Las formas de crianza se fueron modificando a tal grado que el castigo y la disciplina rígida dejaron de ser considerados métodos para la educación, lo que hasta ahora ha evitado que sigan presentes dichas prácticas de maltrato y abuso infantil. Los derechos de los niños hasta ese momento se siguen modificando así mismo la forma de concebir el lugar que van teniendo en la sociedad.

Durante el siglo XX se inicia la idea de la educación popular y dentro de las circunstancias históricas se genera un cambio de roles, primero porque los conflictos de la primera y segunda guerra mundial obligaban a cambiar el papel del rol femenino que se extenderían por Europa y Estados Unidos, repercutiendo finalmente en México. Afirma Villar:

“En tiempos de guerra, las mujeres deberían ocuparse de muchos oficios que antes empleaban a hombres. Y no era inusual que en los trabajos de las fábricas también se empleara a niños” y agrega que en este periodo se pensaba que: "Es un asunto

muy importante, ir aplicando las mujeres a toda clase de ocupación y apartando de ella a los hombres que se deben ocupar en artes más activos o complicados, o a trabajos en el campo y en la guerra³²

Mujeres y niños fueron empleados como mano de obra durante este período ya que por las circunstancias bélicas era necesario disponer de su mano de obra, dejando de lado cualquier derecho ganado con anterioridad. Algunas de estas medidas del empleo de la mano de obra de mujeres y niños, de larga data, también se aplicaron en México, pero esta vez con un nuevo discurso. Sin embargo, el planteamiento de los derechos de una Educación obligatoria, laica y gratuita consagrados en la Constitución siguieron avanzando y poco a poco contribuyeron a una mejor situación de escolaridad entre los niños y niñas mexicanas.

Más adelante, una sociedad de consumo y de industrialización afectarían la forma de la crianza y educación de los niños. Desde el punto de vista de Sosenski, “En la sociedad de consumo el ocio y el uso del tiempo libre cobraban una importancia peculiar. El núcleo familiar debía ser provisto de espacios y tiempos para ello”.³³ La convivencia familiar se presentaba como posibilidad en tanto tuviera un espacio específico para el encuentro y la recreación, para el consumo y el disfrute de los objetos: de las cosas. La publicidad atribuyó a lo largo de los años cualidades afectivas a los objetos que les daban vida. Pero, además de necesitar un espacio, la convivencia familiar requería tiempo, un tiempo que debían dedicar tanto las madres como los padres para estar con los hijos y con la familia. (Fig.14)

³² Domínguez, Lázaro Martín. *La educación durante*. Norba, Revista de Historia, No.10, 1990, p. 174

³³ Sosenski, S. López, L, R. *La construcción visual de la felicidad y la convivencia familiar en México*. Anuncios publicitarios en la prensa gráfica (1930-1970) *Revista histórica de ciencias históricas y ciencias sociales*. 2014, p.10.



Figura 14: Escobar, Aurelio, Retratos y *familias*, 1920.

Acervo Fotográfico, mediateca INAH

En suma, la publicidad a lo largo de estas décadas construyó una imagen estereotipada de la familia mexicana, que aludía a una clase media y alta, con poder adquisitivo, con un padre trabajador fuera del hogar, una madre dedicada al hogar.

El primer Congreso Mexicano del Niño fue celebrado en la ciudad de México durante la semana del 2 al 9 de enero de 1921 organizado por el ingeniero Félix F. Palavicini, director del periódico *El Universal*". Su objetivo fue analizar y discutir los múltiples problemas que aquejaban a la infancia y en proponer medidas prácticas para

mejorar la salud materno-infantil. Fue inaugurado por el licenciado José Vasconcelos en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria³⁴.

En él se reunieron representantes de agrupaciones científicas, delegados del gobierno de los sectores sanitario y educativo, representantes de asociaciones privadas, así como particulares interesados en esta temática (Figura 15).



Figura 15:

El Universal, 1921. La semana del niño, CDMX

El Universal.

En materia de derechos, en el año 1920 se celebró con manteles largos en la Ciudad de México el Primer Congreso Nacional del Niño, este encuentro tuvo 5 temáticas importantes, enlistadas de la siguiente forma: Eugenesia, pediatría, higiene, enseñanza y legislación infantil, dentro de ellas sintetizan la consolidación de la

³⁴ Alfaro Gómez, Cecilia. *Eugenesia y puericultura. La higiene y la salud materno-infantil en el primer Congreso Mexicano del niño 1921, México*, 2011.

existencia y una mirada a los niños y los problemas de los que ellos acaecen, así podemos observar la concepción pública de los derechos fundamentales del ser humano.

Esta concepción se modificaría posteriormente. En 1921, se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) la cual fue la responsable de velar tanto por la educación como por la cultura de México. Asimismo, en 1939 y 1946, respectivamente, se fundaron el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) ambas instituciones descentralizados de la SEP fueron los primeros intentos para crear un organismo estatal dedicado a atender las cuestiones culturales.

Durante esos años la convivencia familiar en México estaba permeada por la publicidad de periódicos, revistas y televisión que representaban formas correctas de lo que se le consideraba una familia feliz, una familia posicionada permitía a los niños vivir en un hogar tranquilo, aunque parte de esa familia privilegiada no formaba parte del grueso de la población. Véase también el papel que comienzan a jugar las niñas del campo como parte del personal de servicio (Figura 16).



Figura 16:

Aurelio Escobar, *Grupos familiares "Retrato de familia"*, 1935. CDMX

Acervo Fotográfico, mediateca INAH

Así, se ampliaron algunas de las concepciones sobre la diversidad de las infancias a través del tiempo. La Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1954 promulga la Declaración de los derechos del niño, apoyado no sólo de legislación sino también de educación para ellos, generando un compromiso social entre todos los países de los miembros de la ONU, para garantizar y fomentar los derechos de los niños y niñas de todo el mundo (Figura 17).



Figura 17. Niños y niñas jugando con figuras en un salón, retrato. (1935,1940)

Fototeca del INAH.

Continuando con las celebraciones en materia de ganar terreno que a su vez beneficiaría las niñeces de este siglo, procurando beneficios materiales (como desayunos escolares y culturales (figura 18)

Considero que durante esos años la convivencia familiar en México estuvo marcada por un modelo aspiracional difundido por los medios masivos de comunicación, principalmente periódicos, revistas y televisión. Estas plataformas proyectaban imágenes de lo que se entendía como una “familia feliz”: padres proveedores, madres dedicadas al hogar y niños en ambientes de estabilidad. Sin embargo, es evidente que esa representación no respondía a la realidad de la mayoría de las familias, pues sólo una minoría privilegiada podía sostener dicho ideal ³⁵. Me parece importante reconocer que esa construcción mediática generó también un imaginario

³⁵ Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo, México, 1991.

colectivo sobre lo que “debía ser” la infancia, invisibilizando la diversidad de experiencias que atravesaban a los niños y niñas del país.

Otro aspecto que llama mi atención es el papel que comenzaron a desempeñar las niñas provenientes del campo, quienes eran incorporadas al servicio doméstico en las ciudades. Esta práctica, lejos de ser una oportunidad de inclusión, evidenciaba la reproducción de desigualdades de género y clase, ya que esas niñas veían limitada su infancia al asumir responsabilidades adultas desde edades muy tempranas ³⁶. En este sentido, observo que la niñez en México no se vivía de manera uniforme, sino que estaba condicionada por factores económicos, sociales y culturales.

Frente a estas realidades, considero fundamental la proclamación de la Declaración de los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959. Este documento no sólo estableció lineamientos jurídicos, sino también un compromiso ético y social de los Estados para garantizar condiciones dignas a la infancia, incluyendo educación, salud, protección y bienestar (Naciones Unidas, 1959/2015)³⁷. En mi opinión, este hecho marcó un cambio sustancial en la forma de concebir a los niños y niñas, al pasar de ser considerados únicamente como sujetos en formación a ser reconocidos como titulares de derechos universales.

³⁶ López, M. *Niñez trabajadora en México: Perspectivas históricas y sociales*. Siglo XXI, México, 2016

³⁷ Naciones Unidas. *Declaración de los Derechos del Niño* (1959). Naciones Unidas. 1959



Figura 18: Una de las mesas de desayuno infantil en un jardín de niños de Iztapalapa. (1945) inv. 462192.

SINAFO, Secretaría de Cultura-INAH-MEX.

Reproducción autorizada por el INAH.

Sin embargo, debido a la riqueza histórica y cultural del país era necesario contar con una sola entidad que se dedicara exclusivamente al desarrollo y fomento del arte y la cultura. Los fundamentos para tomar esta decisión se encuentran en los artículos 17 y 38 fracciones II, VII, IX, X, XII, XIII, XIV, XVII a XXII, XXVIII y XXIX de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.

Es así que, el 7 de diciembre de 1988, el gobierno de la República Mexicana publicó un decreto en el Diario Oficial de la Federación en donde declaró la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Esta orden declara al CONACULTA como un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, asimismo le autoriza coordinar todas las unidades administrativas e instituciones públicas cuya labor es promover y difundir la cultura y las artes.

Para dar forma final a esta nueva institución, el 29 de marzo de 1989 y de acuerdo al acuerdo número 151 publicado en el Diario Oficial de la Federación, se dieron a conocer las facultades delegadas al Presidente del CONACULTA. Desde entonces, el CONACULTA sigue impulsando estrategias que permitan continuar con el fomento, la preservación y desarrollo de todas las áreas culturales de la Nación”³⁸

1.6 Fines del siglo XX y Siglo XXI

A lo largo de los apartados anteriores he ido desglosando la construcción de las infancias de la mano de los derechos humanos, del cual hablaré con mayor profundidad en el capítulo segundo. De esta forma iré extendiendo sobre la concepción de las infancias que hasta este siglo siguen teniendo protección especial y cierta vulnerabilidad. En este breve apartado se conocerá sobre los hechos de la infancia en México a partir de los años 1900 al 2000.

Si bien se puede mirar un avance por el reconocimiento de la infancia, en donde ya se le puede notar como una etapa de la vida y se comienza a olvidar la imitación del adulto, también en el marco jurídico como sujeto de derechos que ya tiene prioridad sobre otros grupos sociales.

La infancia se percibe como una construcción social, que se internaliza por medio de la socialización en una etapa vital, a la que ya se determinan ciertas propiedades que se diferencian del adulto; es así que se va constituyendo todo un conjunto de actividades distintas y también de formas de vida social. La imagen de la infancia que se comparte de modo mayoritario, sigue estando permeada por una etapa de preparación y aprendizaje.

Pero el orden social que rige y se nos presenta como realidad no forma parte de la naturaleza de las cosas, existe solamente como producto de la actividad cognitiva humana, como resultado de la constante interacción entre el ser

³⁸ Dirección General de Comunicación Social CONACULTA, Fundación de CONACULTA. Disponible en <https://www.cultura.gob.mx/fundacion>.

humano productor y el mundo social –su producto– y, como ya se ha señalado, presenta variaciones históricas y diferencias basadas en las culturas particulares de los lugares en los que se produce³⁹.

Ser niño en el XXI aún se tiene la esperanza en un futuro próximo, así mismo la evocación del recuerdo y la idealización de una infancia que el adulto no tuvo. Dentro de esa ficción, las niñeces aún parecen un producto no acabado, que necesita moldeado y de formación. Más adelante ahondare en qué, el ser niño es un ahora, es un presente y es hoy.

Por el contrario, para los niños, la infancia es presente, “su” presente; ser niño en el siglo XXI es ser niño hoy, es vivir la infancia hoy. Para empezar, podemos hablar de la infancia no tanto como etapa vital sino como el espacio social reservado a los niños. Un espacio en el que se define la forma de ser niño en un momento histórico y en un contexto geográfico, socioeconómico y cultural determinado.⁴⁰

La concepción de la infancia parece eterna y atemporal, generalmente proyectada hacia el futuro. Dicha imagen, del infante se entiende como una etapa de preparación, aprendizaje, dependencia y hasta cierto punto de irresponsabilidad, es por ello que necesita ser protegida. Algunas de las ciencias sociales que se han involucrado en la ocupación infantil como: la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, sociología o antropología social, también la historia y la medicina. Todo este conocimiento científico, social y cultural de saberes especializados ha llegado a formar parte de los saberes comunitarios. Los límites de la infancia son regidos por las leyes actuales que sugiere que, al cumplir los 18 años, una persona ya entra en calidad de adulto.

Es por eso por lo que no significa lo mismo ser niño, niña o adolescente hoy, que serlo hace veinte, cincuenta, cien o doscientos años. Tampoco es lo mismo ser niño hoy en un país europeo que en un país latinoamericano, asiático o africano. Sin embargo, los llamados “niños” tienen en común, tanto histórica como

³⁹ Gaitán, Lourdes. *Ser niño en el siglo XXI*, Universidad Pontificia de Comillas. España. 2006, p. 12.

⁴⁰ Ibidem. p. 13.

coyunturalmente, su dependencia frente al colectivo adulto. Esta dependencia se manifiesta en una serie de limitaciones impuestas sobre su ser y su actuar que, si bien tienen una base biológica evidente, ya que los seres humanos nacemos al mundo bastante incompletos, se hace más y más social a medida que transcurren los años de la niñez.

Actualmente la contribución más importante para la construcción de la infancia ha ido de la mano con la idea y la puesta en práctica de los derechos humanos universales, así mismo ha permeado en los derechos de la infancia. Este trabajo en conjunto tanto social, cultural e histórico ha permitido extender al ámbito jurídico y legal, que se consideren más necesitados y de protección por su especial vulnerabilidad.

Siguen existiendo numerosas situaciones pendientes de corregir sobre claras vulneraciones de los derechos contenidos en la CDI. Véase por ejemplo la campaña emprendida por diversas ONG para la abolición del castigo corporal en la legislación de diversos países que cuenta con el apoyo de organismos internacionales como el Consejo de Europa, o el conjunto de declaraciones o manifiestos que abogan por una acción más decidida de los gobiernos en la defensa de derechos de ciertos colectivos (niños gitanos, por ejemplo) o de grupos en especiales circunstancias de vulnerabilidad (participación de menores en conflictos armados, niños con discapacidad, menores extranjeros no acompañados, etc.)⁴¹

Tema que abordaré con mayor énfasis en el capítulo segundo de esta investigación

⁴¹ Bonali, Xavier. *Los derechos de la infancia XXI*. Barcelona, España, Universidad Autónoma de Barcelona. 2010, p.10.



Figura 19: REDIM, (2022) Niñez y desapariciones. CDMX

Pandemia

En el marco actual abordaré sobre la pandemia que nos afectó en el año 2020 a partir del 27 de febrero; cuando el cierre de las escuelas represento no sólo un reto para las familias mexicanas, ya que el *sobrevivir* era fundamental, por lo tanto, el cuidado de enfermos en casa, los trabajos virtuales y continuar con la educación a distancia dejo un abandono a las infancias y un notable rezago educativo. Los hogares con menos recursos fueron los más afectados al no contar con los insumos suficientes para vivir bajo esa nueva modalidad. Según CEPAL- UNESCO 2021:

En este horizonte, la pandemia puso en evidencia el necesario reconocimiento de distintos ambientes de aprendizaje formales e informales que han de articularse sistémicamente para potenciar sinergias entre estos. Ejemplo de ello es el

aprendizaje temprano del lenguaje ya sea en medios monolingües o bilingües. En este ámbito, los estudios dieron cuenta de que la interacción oral de niños con adultos fomentó la adquisición de un léxico más complejo y completo⁴².

Los estragos que dejó la pandemia fueron impactantes, las niñas y los niños fueron los más afectados, no sólo por el miedo compartido socialmente, sino que fueron los más vulnerables en el sentido que para aprender necesitan jugar y tener aire libre, las condiciones sanitarias no lo permitían por factores de riesgo mortales. Aunque este hecho es comprensible, se convirtió en un factor de riesgo desde la salud mental, física y la educativa.

La UNESCO declara que alrededor de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos durante el año 2020, comenzaron clases virtuales esto también dejó ver que esta modalidad de aprendizaje mediante el uso de dispositivos electrónicos y plataformas que no todos contaban con los medios de acceso a internet, laptop, computadora e incluso las habilidades digitales necesarias para entender este nuevo sistema educativo. Las situaciones en casa se modificaron drásticamente mientras los padres tenían que trabajar en *home office* y de manera simultánea debieron continuar con sus labores en casa, los más desatendidos fueron los niños, aunque los padres los apoyaban en sus actividades escolares en línea, era vital continuar con el trabajo.

Después de la pandemia el volver a habitar la ciudad, las escuelas, calles, comercios fue necesario transitar desde las diferentes comprensiones sociales y culturales, entender el nuevo contexto donde participamos todos, gobierno, escuelas, instituciones, padres de familia, docentes entre otros. Este difícil escenario nos mostró que todos somos indispensables para construir los aprendizajes desde casa y ahora desde la escuela, demostró que no estábamos lo suficientemente preparados como individuos y sociedad, incluso el gobierno para

⁴² Virgelina Castellanos-Páez, et al. *Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa*, Colombia, 2022.

responder de una forma rápida y eficiente a la crisis, notamos que necesitamos concretar formas oportunas a la crisis y construir los cambios estructurales para que se reduzcan las brechas sociales.

Al volver a la presencialidad, recobramos la experiencia de la interacción uno a uno, aunque con mucha precaución tratamos de asimilar esa *nueva normalidad*, tanto docentes como estudiantes, esto representó un nuevo desafío para todos, la vida había cambiado y nosotros también, en ese cambio tuvimos que mejorar nuestras competencias simbólicas, afectivas y de socialización, para tener un bienestar psicosocial.

México, es un país que aún mantiene una enorme brecha entre lo que se escribe y lo que se hace, las acciones y la ley, es evidente la ausencia de los organismos competentes que a pesar de existir las leyes pocas veces se hacen activas, sobre todo en los niños que aún con los vacíos legales se van armonizando de los diferentes niveles de ejecución y vigilancia, de seguir siendo así serán leyes que se desarrollan, pero nunca son aplicadas en la realidad.

La definición de *familia* según lo marca el artículo 5* de la CND, pues está se flexibiliza para dar cabida a las modificaciones sociales actuales, y los términos de niñez y adolescencia también se van modificando, van de la mano los derechos civiles

y a su vez los de la niñez, ya que en este caso al modificarse uno de manera unilateral afecta a otro, es por eso que previo a la promulgación de la Ley General para la Protección de la niñas, niños y adolescentes, no aprobaron derechos sexuales de la niñez durante la primera infancia.



Figura 12: Niños en vacunación por el COVID 19, CDMX, 14 de julio 2021

ONU MÉXICO

CAPÍTULO SEGUNDO

LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA NIÑEZ.

*Todos los adultos han sido niños alguna vez.
Pero pocos lo recuerdan.*

Antoine de Saint-Exupéry

Las condiciones sociales y culturales que inciden durante la infancia no pueden comprenderse de manera aislada de los procesos biológicos, ya que ambos ámbitos se encuentran profundamente interrelacionados. El desarrollo infantil, si bien está mediado por factores biológicos, se ve constantemente modificado, condicionado y, en muchos casos, determinado por las circunstancias sociales, económicas y materiales en las que se desenvuelven los niños y las niñas. En este sentido, la infancia debe ser entendida como una construcción compleja en la que convergen dimensiones estructurales y simbólicas. Desde esta perspectiva, el enfoque que aquí se plantea propone problematizar la manera en que dichas condiciones configuran las infancias a partir de una lógica predominantemente adultocéntrica, en la cual el mundo adulto define, interpreta y regula las experiencias infantiles.

La infancia constituye, en términos amplios, el proceso de iniciación a la vida en sociedad. No obstante, esta afirmación debe ampliarse para reconocer que los niños y las niñas no sólo transitan hacia la vida social, sino que ya forman parte activa de ella como sujetos políticos y de derechos. Este reconocimiento implica la necesidad de establecer formas más equitativas de relación, en las que tanto la sociedad como el Estado generen mecanismos de diálogo genuino con las infancias, permitiendo su participación y consideración en la toma de decisiones que afectan sus vidas. En este marco, resulta fundamental cuestionar las estructuras que limitan su agencia y que continúan situándolos en posiciones subordinadas.

A lo largo de su desarrollo, los niños y las niñas son acogidos por diversas instituciones —como la familia, la escuela, los espacios culturales y recreativos— que intervienen en la configuración de sus experiencias y en su inserción en el mundo cultural. Estas instituciones no sólo cumplen funciones de cuidado y formación, sino que también reproducen, de manera explícita o implícita, relaciones de poder que pueden resultar desiguales. Dichas relaciones se manifiestan tanto entre adultos e infancias como entre los propios niños y niñas, estableciendo jerarquías, normas y expectativas que delimitan lo que es socialmente aceptado, posible o deseable. En este entramado, las infancias suelen verse restringidas a marcos de acción previamente definidos, lo que limita el ejercicio pleno de su autonomía y su capacidad de agencia.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente cuestionar de qué manera se incorpora la situación actual de vida de los niños y las niñas en los discursos y prácticas sociales, considerando que gran parte de los esfuerzos formativos se orientan prioritariamente hacia la construcción de futuros adultos. Si bien es innegable que las experiencias infantiles tienen repercusiones en el desarrollo futuro, es igualmente relevante reconocer el valor intrínseco del presente en la vida de las infancias. La centralidad otorgada al “futuro” tiende a invisibilizar las necesidades, intereses y derechos que los niños y las niñas poseen en el aquí y el ahora. Por ello, se propone un enfoque que, sin desestimar la proyección a largo plazo, priorice el desarrollo integral en el momento presente, reconociendo que cada etapa de la vida tiene un valor propio y un impacto significativo en la construcción de la experiencia humana.

En el ámbito social, es posible identificar una preocupación aparente por las infancias, reflejada en la creación de programas, instituciones, fundaciones, espacios educativos y actividades culturales dirigidas a este sector. Sin embargo, un análisis más detenido permite advertir que, en muchos casos, estas iniciativas responden a una lógica de formación orientada a moldear a los niños y las niñas conforme a expectativas adultocéntricas. Es decir, más que reconocerlos como sujetos plenos en el presente, se les concibe como proyectos en construcción, cuya

finalidad es ajustarse a modelos predeterminados de adultez. Esta visión limita la posibilidad de generar espacios verdaderamente inclusivos, seguros y significativos para las infancias.

De hecho, al observar distintos entornos cotidianos —como centros comerciales, espacios públicos, museos o incluso el ámbito doméstico— se evidencia la insuficiencia de condiciones adecuadas que garanticen el bienestar integral de los niños y las niñas. A pesar de que el discurso social suele enfatizar la importancia de la protección infantil, en la práctica persisten múltiples carencias relacionadas con la seguridad, el acceso, la participación y el reconocimiento de sus necesidades específicas. En este sentido, la responsabilidad de los adultos como garantes de derechos se ve frecuentemente limitada por factores estructurales que dificultan el cumplimiento efectivo de dichas obligaciones.

Por otra parte, mientras los adultos continúan definiendo las condiciones y expectativas de futuro, las infancias ven restringidas sus posibilidades de experimentar plenamente su condición presente. En muchos casos, se les impone una serie de normas, tiempos y formas de comportamiento que responden a la lógica adulta, lo que puede derivar en la negación de experiencias fundamentales para su desarrollo. Si bien los niños y las niñas forman parte de la sociedad, ello no implica necesariamente que participen de manera activa o que sus voces sean efectivamente escuchadas. Esta tensión evidencia la necesidad de replantear las formas de inclusión y participación infantil desde un enfoque más crítico y transformador.

No obstante, es importante subrayar que las infancias poseen una capacidad significativa para interpretar, resignificar y recrear la cultura en la que se encuentran inmersas. Lejos de ser receptores pasivos, los niños y las niñas participan activamente en la construcción de significados, generando nuevas formas de comprender y habitar el mundo. Desde sus múltiples experiencias de vida, son capaces de transformar los contextos sociales y culturales, aportando perspectivas diversas que enriquecen el tejido social. En consecuencia, resulta fundamental

generar condiciones que favorezcan experiencias significativas en el presente, no como una inversión exclusiva para el futuro, sino como un derecho en sí mismo.

Finalmente, reconocer a las infancias como agentes activos implica cuestionar la posición adultocéntrica que históricamente ha predominado en la organización social. Desplazar esta perspectiva requiere abrir espacios para la escucha, la participación y el reconocimiento de las capacidades infantiles, así como aceptar que la transmisión cultural no es un proceso unidireccional, sino dinámico y susceptible de transformación. Pensar en las infancias como parte activa de la realidad social contemporánea, y no únicamente como promesa de futuro, permite avanzar hacia una articulación más equitativa entre sociedad y cultura, en la que los niños y las niñas puedan ejercer plenamente sus derechos y contribuir, desde su presente, a la construcción de nuevas formas de convivencia social.

2.1 Derechos internacionales y nacionales.

Para comenzar este apartado, comenzaremos definiendo qué es un derecho.

Concepto de derecho:

La palabra proviene del vocablo latino *directum*, que significa no apartarse del buen camino, seguir el sendero señalado por la ley, lo que se dirige o es bien dirigido. En general se entiende por *derecho*, conjunto de normas jurídicas, creadas por el Estado para regular la conducta externa de los hombres y en caso de incumplimiento está prevista de una sanción judicial ⁴³

Entonces, derecho es un conjunto de normas, éstas son establecidas y cambiantes según la necesidad de la sociedad, así mismo, imponen deberes y obligaciones que conceden facultades basadas en la convivencia social, para dotar a los integrantes de una sociedad los elementos mínimos dignidad, igualdad, seguridad, libertad y justicia y seguridad.

⁴³ García Máynez, Eduardo. *Introducción al estudio del Derecho*. México: Porrúa, México, 2002., p.50.

El 10 de diciembre de 1948 fueron adoptados y proclamados por la Asamblea General de la ONU en su resolución 217 A (III)⁴⁴

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana⁴⁵.

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”.

- Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.
- Los derechos humanos universales están a menudo contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional. ⁴⁶

El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de

⁴⁴ UNESCO, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, disponible en <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/spanish>

⁴⁵ UNESCO, op. cit.

⁴⁶ CNDH, *Qué son los derechos Humanos*. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>

abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos.

En este sentido dividiré el concepto de los derechos en tres posiciones:

- iusnaturalista.
- iuspositivista.
- iushistórico.

El derecho naturalista: El derecho humano, nace de la naturaleza propia del ser humano, es un derecho de nacimiento, es superior y precedente a cualquier ley positiva. Es un derecho natural de doctrina ética y jurídica.

El Derecho iuspositivista: Dicho derecho está escrito en un ordenamiento jurídico, por lo tanto, su único origen es la norma que fundamenta ese hecho que está escrito y vigente en un país y en un momento histórico determinado.

El derecho iuspositivista entiende que moral y norma, no son lo mismo y que cada derecho ocupa un lugar diferente jurídicamente hablando⁴⁷.

“Los derechos no son algo que exista ya dado en la naturaleza y que nosotros nos limitemos a descubrir, cómo los cromosomas o los continentes. Los derechos los creamos nosotros mediante nuestras convenciones. Así que la pregunta relevante no es ¿qué derechos tiene tal criatura? ´, sino ¿qué Derechos queremos que tenga?”⁴⁸.

El Derecho iushistórico: El reconocimiento jurídico y ético es el resultado de procesos de luchas sociales, que se dan continuamente con el fin de lograr la libertad, igualdad y equidad en la calidad humana. La formulación actual de los derechos humanos es una larga lucha que ha sido rastreada desde una historia política y filosófica de la humanidad.

⁴⁷ Marcone, Julieta. *Hobbes: entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo*. Ciudad de México, México, 2005. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=\\$1870-00632005000300006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=$1870-00632005000300006)

⁴⁸ Mosterín, Jesús, Creando Derechos. El País, 29-08-1999. Disponible en: https://elpais.com/diario/1999/08/29/opinion/935877605_850215.html

“Su definición responde a las distintas batallas que se libraron por el reconocimiento y respeto del valor más grande con el que cuentan todas las personas y que constituye actualmente el fundamento de todos nuestros derechos: la dignidad humana”⁴⁹.

A continuación, mostraré un cuadro con las características de los Derechos Humanos, según las Naciones Unidas Derechos Humanos, México.

Las obligaciones de los Estados, en afán de preservar y fomentar los Derechos humanos son:

- Proteger.
- Respetar.
- Garantizar.
- Promover.

¿Qué sucede cuando el Estado no garantiza los derechos humanos de sus habitantes?

El Estado a través de la **no** acción viola los derechos humanos.

2.2 Normas jurídicas de la primera infancia.

Para hablar de la primera infancia en primer lugar debemos saber cuáles son las edades que corresponden a ella. A continuación, observamos diferentes perspectivas de la primera infancia y cuál será la que yo abordaré.

Según la UNESCO menciona que: “La primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento

⁴⁹ Icaza Álvarez, Emilio. *Ley General de Víctimas: palabra cumplida*. El Universal, Ciudad de México, México. 2012

único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos.⁵⁰

La atención y educación de la primera infancia⁵¹ (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro.

La campaña La Primera Infancia Importa de UNICEF tiene la finalidad de concienciar acerca de la importancia del desarrollo sano del cerebro en los primeros años de vida; aumentar las inversiones de gobiernos y empresas en programas, políticas y servicios para el desarrollo de la primera infancia; así como de ayudar a madres, padres y cuidadores a darles a sus hijos el mejor comienzo en la vida.

La Organización Mundial de la Salud OMS define a qué: “La primera infancia como el período comprendido desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Todo aquello que los niños experimentan durante los primeros años de vida establece una base trascendental para toda la vida. Esto se debe a que el DPI—incluidas las áreas físicas, socioemocional y lingüístico cognitiva- repercute sustancialmente en el aprendizaje básico, el éxito escolar, la participación económica, la ciudadanía social y la salud⁵²

Es necesario entender que estar sano desde el comienzo de nuestras vidas da a cada niño la oportunidad de desarrollarse y convertirse en adultos que contribuyan de manera positiva a la comunidad tanto económica como socialmente. Sin embargo, este comienzo se puede ver condicionado por muchos factores de orden familiar, comunitario y medio ambiental. Entonces, el niño, en sus primeros

⁵⁰ Rao, Nirmala, UNESCO, Yang, Bala, Manya 2024

⁵¹ Conferencia mundial sobre primera infancia en Tashken , Ubekiztan, 2022

⁵² Organización Mundial de la Salud, 2013.

años de vida, tendrá necesidad de recibir estimulación, atención y protección en el ámbito familiar y dentro de su comunidad. Requerirá también de una alimentación sana y equilibrada. Todos estos factores pueden contribuir a garantizar que se beneficie de un buen desarrollo y que, por lo tanto, tenga mayores oportunidades de éxito.

En México tenemos la Comisión Nacional para la Primera Infancia SIPPINA tanto en el Estado de México como la CDMX apuntala qué:

Uno de los compromisos adquiridos que más atención requiere es donde están involucrados las niñas y niños de 0 a 5 años de edad, dado que esta etapa de la vida del ser humano, es una de las más importantes en el crecimiento de toda persona, la Primera Infancia, ya que lo que ocurra en ella, determinará el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio emocional.⁵³

Ante ello, desde el primer año de gobierno de la Administración Pública Estatal 2017-2018, se forjó una sinergia entre el sector público federal y estatal, social y privado para converger en un compromiso gubernamental denominado “Empieza por lo Primero, Pacto por la Primera Infancia”, por lo que somos un Estado pionero en puntualizar 10 objetivos, 17 estrategias y 42 líneas de acción en el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2023, logrando con ello, establecer el anclaje necesario para que las instancias estatales diseñen, ejecuten y den seguimiento a políticas, programas acciones que beneficiarán a los más de 1 millón 300 mil niñas y niños en su desarrollo integral.

Además, para garantizar la implementación de dichas acciones a lo largo de la presente Administración Estatal, se instaló una Comisión que aborda exclusivamente los asuntos en materia de Desarrollo Infantil Temprano.

La primera infancia es un concepto que surge de la neurociencia y las ciencias que estudian el comportamiento y que lleva años desarrollándose y poniendo poco a poco de relieve la importancia de los primeros años de vida del

⁵³ Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes | 13 de mayo de 2018

niño/a en lo que respecta a su desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioafectivo en el Center on the Developing Child Harvard University.

Contamos con el Pacto por la Primera Infancia: “Es una iniciativa ciudadana que compromete a todos los actores de la sociedad a priorizar los derechos de la niñez temprana y así, construir una sociedad más justa, equitativa, pacífica y próspera desde los cimientos. Somos un colectivo compuesto por más de 450 instituciones, instancias académicas, organismos, organizaciones de la sociedad civil y fundaciones empresariales, que se ubican en toda la República Mexicana”.

Como pudimos observar en La primera infancia se encuentra casi en primer lugar de la agenda política, educación y de salud de los gobiernos tanto el propio como internacionalmente, el discurso que manejan siempre será en pro de las infancias y de cuáles son los impactos que repercuten en las niñeces.

En mi tesis usaré desde los tres años a los cinco años de edad como investigación de primeras infancias que en el caso de la CDMX sería la etapa preescolar.

Los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso, es cuando se generan mayor sinapsis. Las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente “forman” el cerebro en pleno desarrollo. Los entornos responsables de propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socioeconómico extensivo determinado por gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil.

Según la UNICEF los 1.000 primeros días de vida pueden configurar el futuro de un niño. Tenemos solo una oportunidad de hacerlo bien (de 0 a 3 años)⁵⁴

Ha sido un largo recorrido para sujetar a las infancias a la ley, todo un bagaje histórico-legal, después qué fueran redactados los Derechos Humanos, surgió en la

⁵⁴ <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

1924 la primera *Declaración sistemática de los Derechos del niño* dentro de la declaración de Ginebra está fue redactada por la pedagoga suiza Englantine Jebb y fue promulgada por la Asociación Internacional de Protección a la Infancia y aprobada por la Sociedad de las Naciones, al ser denominada carta o declaración más tarde sería revisada en 1946⁵⁵. La escritora de los derechos al ser pedagoga, ayudó a establecer que las atenciones que se le proporcione a un niño siempre deberán llevar un espíritu educativo y formador para la vida.

En 1953 la Asamblea General de las Naciones Unidas, decidió que la UNIC (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) este siguió y hasta el día de hoy es quien de forma permanente es un precursor mundial de protección a la infancia.

De conformidad con la primera parte del artículo 5 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, son niñas y niños los menores de 12 años, y adolescentes las personas de entre 12 años cumplidos y menos de 18 años de edad⁵⁶.

Declaración de Ginebra 1924.

En nuestro país México se celebró en agosto de 1973 en el primer Congreso Nacional sobre el Régimen Jurídico del Menor, de esta forma considerándose crear un orden normativo aplicable de exclusivo al niño. Entonces la Asamblea General de las Naciones Unidas instituyó en 1979 como el Año Internacional del Niño, todo esto con la idea de atender al niño en todas sus facetas a nivel mundial.⁵⁷

La declaración de Ginebra de 1924 es un antecedente a los Derechos del niño actuales. Estos son algunos de los que se declararon en dicha asamblea:

⁵⁵ Declaración de Ginebra, Suiza, 1948.

⁵⁶CNDH, Derechos de las niñas y los niños. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/derechos-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes>

⁵⁷ <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv> DR © 2000

I. El niño debe ser protegido excluyendo toda consideración de raza, nacionalidad o creencia.

II. El niño debe ser ayudado, respetando la integridad de la familia. III. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material, moral, y espiritual.

IV. El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser asistido, el niño deficiente debe ser ayudado, el niño desadaptado debe ser reeducado, el huérfano y abandonado deben ser recogidos.

V. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad. VI. El niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales, en cuanto llegué el momento, ser puestos en condiciones de ganarse la vida, protegiéndose de cualquier explotación.

VII. El niño debe ser educado, inculcando la convicción de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio del prójimo⁵⁸.

Constitución Mexicana.

Cómo consecuencia 1980 en México se agregó al artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, un sexto párrafo en el que menciona que los padres como obligación y derecho deben velar por que los niños conozcan y ejerzan sus derechos. Dicho de otro modo, el derecho culminó así: “Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental...”⁵⁹

Los Derechos de los niños es una rama del Derecho que debería de regular la protección integral de los infantes, para favorecer y desarrollar en medida de lo posible el mejor desarrollo para que llegue a su plena capacidad del mismo, y de esta forma desarrolle dentro de lo posible en las mejores y más favorables

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Ley de protección de las niñas, niños y adolescentes. Nueva Ley publicada en el diario oficial de la Federación 29 de mayo del 2000.

condiciones intelectuales, físicas a su vida cotidiana. Esta rama sí es de índole autónoma y distinta al derecho civil o familiar, donde normalmente se le encuentra.

Dicho de otro modo, generalmente se le considera que todo lo referido al menor debe ser tratado dentro del Código civil de la CDMX.

Los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes⁶⁰ (publicada el 4 de diciembre de 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y, en su artículo 13, de manera enunciativa y no limitativa señala los siguientes:

- Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.
- Derecho de prioridad.
- Derecho a la identidad.
- Derecho a vivir en familia.
- Derecho a la igualdad sustantiva.
- Derecho a no ser discriminado.
- Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral.
- Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal.
- Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social.
- Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- Derecho a la educación
- Derecho al descanso y al esparcimiento.

⁶⁰ UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, disponible en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura.

- Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información.

- Derecho de participación.

- Derecho de asociación y reunión.

- Derecho a la intimidad.

- Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso.

- Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes.

- Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet.

2.3 Espacio público, participación infantil y su transmisión de la cultura.

La participación infantil como acabamos de leer es un derecho y uno de los cuatro principales sobre la Convención de los Derechos del Niño (CDN) junto a los de *no discriminación*, de esta forma el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo.

En la cotidianidad la transmisión de la cultura, se considera que deberían de aprender las niñas y los niños según su edad, el ampliar los horizontes culturales con un proceso de reflexión crítica y sobre todo con un interés del niño o niña. Mirar las infancias como una construcción constante reconociendo que entre lo individual y colectivo existe una estrecha relación.

De esta forma, la participación infantil en un proceso condicionado de socialización le añade contextos como cita Pavés Soto: En una visión funcionalista, la infancia representa un momento de entrada y de incorporación a su vida cultural, incluso desde el que está en gestación, escucha, prueba y saborea los alimentos a

través del cordón umbilical (justificación). El proceso de condicionamiento dentro de su contexto, le permite al niño conocer e irse adaptando poco a poco a su vida⁶¹

Según H. Arendt,⁶² el condicionamiento puede ser social o político, en este caso hablaremos solo de lo social para la integración y corrección esperada.

La socialización infantil puede caracterizarse por la dependencia ya que el niño o la niña asume un rol adultocentrista de ser “socializado” en palabras de Arendt condicionado a través del ejemplo e imitación de un modelo adulto. Ya que se considera que el sujeto está en proceso de crecimiento para alcanzar un estado deseable (adultez) hasta ese momento los niños y las niñas ni siquiera pueden ser llamados ciudadanos del lugar donde viven porque jurídicamente hablando se convierten en ciudadanos hasta que cumplen la mayoría de edad o pueden llamarse adultos.

Para hablar de la primera infancia en primer lugar debemos saber cuáles son las edades que corresponden a ella. A continuación, observamos diferentes perspectivas de la primera infancia y cuál será la que yo abordaré.

Según la UNESCO menciona que: “La primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos.”⁶

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro.

⁶¹ Pavés Soto, Iskra *Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales*. Revista De Sociología, (27), 2012. P.81–102.

⁶² Arendt, Hannah *¿Qué es la Política?*? Barcelona, Paidós. 1997

La campaña La Primera Infancia Importa de UNICEF tiene la finalidad de concienciar acerca de la importancia del desarrollo sano del cerebro en los primeros años de vida; aumentar las inversiones de gobiernos y empresas en programas, políticas y servicios para el desarrollo de la primera infancia; así como de ayudar a madres, padres y cuidadores a darles a sus hijos el mejor comienzo en la vida.⁶³

La Organización Mundial de la Salud OMS define a qué: “La primera infancia como el período comprendido desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Todo aquello que los niños experimentan durante los primeros años de vida establece una base trascendental para toda la vida. Esto se debe a que el DPI—incluidas las áreas físicas, socioemocional y lingüístico cognitiva- repercute sustancialmente en el aprendizaje básico, el éxito escolar, la participación económica, la ciudadanía social y la salud⁶⁴

Es necesario entender que estar sano desde el comienzo de nuestras vidas da a cada niño la oportunidad de desarrollarse y convertirse en adultos que contribuyan de manera positiva a la comunidad tanto económica como socialmente. Sin embargo, este comienzo se puede ver condicionado por muchos factores de orden familiar, comunitario y medio ambiental. Entonces, el niño, en sus primeros años de vida, tendrá necesidad de recibir estimulación, atención y protección en el ámbito familiar y dentro de su comunidad. Requerirá también de una alimentación sana y equilibrada. Todos estos factores pueden contribuir a garantizar que se beneficie de un buen desarrollo y que, por lo tanto, tenga mayores oportunidades de éxito.

En México tenemos la Comisión Nacional para la Primera Infancia SIPPINA tanto en el Estado de México como la CDMX apuntala qué:

Uno de los compromisos adquiridos que más atención requiere es donde están involucrados las niñas y niños de 0 a 5 años de edad, dado que esta etapa de la vida del ser humano, es una de las más importantes en el crecimiento de toda persona, la Primera Infancia, ya que lo que ocurra en

⁶³ UNICEF, Primera Infancia, disponible en <https://www.unicef.org/mexico/primera-infancia>

⁶⁴ Organización Mundial de la Salud, Comunicado de prensa, Washington, 2016

ella, determinará el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio emocional.⁶⁵

Ante ello, desde el primer año de gobierno de la Administración Pública Estatal 2017-2018, se forjó una sinergia entre el sector público federal y estatal, social y privado para converger en un compromiso gubernamental denominado “Empieza por lo Primero, Pacto por la Primera Infancia”, por lo que somos un Estado pionero en puntualizar 10 objetivos, 17 estrategias y 42 líneas de acción en el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2023, logrando con ello, establecer el anclaje necesario para que las instancias estatales diseñen, ejecuten y den seguimiento a políticas, programas acciones que beneficiarán a los más de 1 millón 300 mil niñas y niños en su desarrollo integral.

Además, para garantizar la implementación de dichas acciones a lo largo de la presente Administración Estatal, se instaló una Comisión que aborda exclusivamente los asuntos en materia de “Desarrollo Infantil Temprano”.

La primera infancia es un concepto que surge de la neurociencia y las ciencias que estudian el comportamiento y que lleva años desarrollándose y poniendo poco a poco de relieve la importancia de los primeros años de vida del niño/a en lo que respecta a su desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioafectivo.

Contamos con el Pacto por la Primera Infancia: “Es una iniciativa ciudadana que compromete a todos los actores de la sociedad a priorizar los derechos de la niñez temprana y así, construir una sociedad más justa, equitativa, pacífica y próspera desde los cimientos. Somos un colectivo compuesto por más de 450 instituciones, instancias académicas, organismos, organizaciones de la sociedad civil y fundaciones empresariales, que se ubican en toda la República Mexicana”.⁶⁶

Como pudimos observar en La primera infancia se encuentra casi en primer lugar de la agenda política, educación y de salud de los gobiernos tanto el propio

⁶⁵ <https://sipinna.edomex.gob.mx/comision-primera-infancia>

⁶⁶ <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/>

como internacionalmente, el discurso que manejan siempre será en pro de las infancias y de cuáles son los impactos que repercuten en las niñeces.

En mi tesis usaré desde los tres años a los cinco años de edad como investigación de primeras infancias que en el caso de la CDMX sería la etapa preescolar.

Los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso, es cuando se generan mayor sinapsis. Las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente “forman” el cerebro en pleno desarrollo. Los entornos responsables de propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socioeconómico extensivo determinado por gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil.

Según la UNICEF los 1.000 primeros días de vida pueden configurar el futuro de un niño. Tenemos solo una oportunidad de hacerlo bien (de 0 a 3 años)⁶⁷

2.4 Políticas y derechos culturales

El espacio público es un lugar donde las personas realizan actividades compartidas individuales o en grupo de mercadeo, tránsito, recreación, juego o cultura. Cualquier persona tiene derecho a entrar y permanecer “sin ser excluido por condición personal, social o económica”⁶⁸. Son áreas físicas delimitadas por construcciones o elementos naturales, tales como calles, plazas, avenidas, viaductos, paseos, jardines, bosques, parques públicos y otros. En general, son los elementos estructurales destinados para el uso y disfrute colectivo.

⁶⁷ Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

⁶⁸ Disponible en: <https://plataformaurbana.cepal.org/es/urban-themes/34-espacio-publico>

Características.

Estos se caracterizan por su capacidad de distanciar al individuo de la comunidad y enseñarle a reconocer las diferencias, pero también las semejanzas con los demás. Teniendo una capacidad de aprendizaje del otro y de los que no es uno, proviene esencialmente de la potencia del anonimato que pueden ofrecer los espacios públicos.

La construcción de identidad del individuo es indisociable de esta capacidad simultánea de tomar distancia con respecto a uno mismo y a los suyos para tomar conciencia de sí mismo y del otro⁶⁹. La gran mayoría de infancias en la CDMX habita en barrios sensibles y con poca seguridad, por lo tanto, no tienen la oportunidad de tener tanta convivencia con otros niños de su edad y el uso de los espacios con respecto a sus barrios como los parques suelen ser usados por personas para los que no fue diseñado ese espacio, en algunos parques suelen dormir las personas sin hogar, o también son usados como basureros o son destruidos por los que no pueden ser usados por los niños de ciertas colonias o los lugares donde habitan. Incluso ya no se juega en la calle un poco porque la urbanización y por la violencia que se vive en el país, de ese tema será lo único que hablaré. Con respecto a la Ciudad de México una ciudad que se sigue construyendo con el crecimiento, es la expansión y la desaparición de lugares de encuentro social.

Es difícil que los vecinos de los municipios se identifiquen entre sí, más allá de los quioscos y las casas de cultura. El panorama no ofrece aún más para las infancias ya que los espacios para convivencia y la identificación quedaron nulos espacios seguros en sus lugares de residencia.

⁶⁹ Ghorra Gobin, Cynthia, *Reinvestir la dimension symbolique des espaces publics*, en Reinventer le sens de la ville: les espaces publics à l'heure globale, L'harmattan, Paris, Francia.2001

El derecho del espacio cultural.

Para que las infancias puedan ejercer su derecho a los espacios culturales, primeramente, se debe de conocer cuáles son, como tal sería el derecho a la cultura, y para ello le daré historicidad con las fechas más importantes para que su existencia fuera posible, más adelante iré explicando cada una

- 10 de diciembre de 1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículos 22 y 27). Hace referencia a la garantía y protección de los derechos culturales y a la participación en la vida cultural.

- 7 de mayo de 2007 Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales. Define conceptualmente categorías esenciales de los derechos culturales, como la cultura, la identidad y comunidad cultural.

- 16 de diciembre de 1966 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PISDEC) (artículo 15). Establece la obligación de las autoridades de adoptar medidas para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la cultura; así como para la conservación, el desarrollo y la difusión de la cultura.

- 21 de diciembre de 2009 Observación General núm. 21 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas –responsable de supervisar el cumplimiento del PISDEC –. Desarrolla el contenido del derecho de toda persona a participar en la vida cultural, así como las obligaciones de los Estados en la materia.

- 22 de enero de 2018 Ley de los Derechos Culturales de los Habitantes y Visitantes de la Ciudad de México. Promueve y protege el ejercicio de los derechos culturales y establece las bases de coordinación para el acceso de los bienes y servicios que presta el Estado en materia cultural.

- 30 de abril de 2009 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Con la reforma al artículo 4o se incluyó que: Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales.

- 5 de febrero de 2017 Constitución Política de la Ciudad de México (artículo 8o, apartado D). Refiere que toda persona, grupo y comunidad gozan del derecho irrestricto de acceso a la cultura; establece que el arte y la ciencia son libres y que queda prohibida toda forma de censura.

Los derechos culturales, en la Declaración de Frinburgo.

Es un documento que retoma la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pactos Internacionales de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de la UNESCO con un grupo llamado -Grupo de Friburgo⁷⁰. Surge de diferentes debates en torno a los derechos que ya están en reconocidos instrumentos cómo los que veremos más adelante. Está declaración expresa una calificación necesaria para participar en el desarrollo de los Derechos, así como las libertades y responsabilidades, dicha declaración emitida expresa una gran necesidad de hacer valer y reflejar los derechos culturales, dentro del sistema de los Derechos Humanos, tomando en cuenta la significación, importancia del derecho a la cultural y preservación de la diversidad cultural.

Reconoce como derechos culturales los siguientes:

1. A la identidad cultural y patrimonial.
2. A la identificación con la comunidad cultural.
3. Al acceso y participación en la vida cultural.
4. A la educación y formación.
5. A la información y comunicación.
6. A la cooperación cultural.
7. A la libertad de investigación, actividad creadora y propiedad intelectual.

⁷⁰ Disponible en: <https://bancodeproyectoscolaborativos.org/declaracion-de-friburgo-sobre-derechos-culturales>.

8. A la participación en la formulación, aplicación y evaluación de las políticas culturales.

Cómo antecedente, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 27, Fracción I de la Carta internacional de los Derechos Humanos)⁷¹. En este Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)⁷², los Estados firmantes establecen en el Artículo 15, Fracción I, un compromiso que se considera como el antecedente jurídico de las políticas culturales. En 1966, los DESC quedaron consagrados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)⁷³, a su vez con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos forman la denominada Carta Internacional de Derechos Humanos.

En el año de 1998 en el marco de la Comisión Internacional de Derechos Humanos, se firmó un protocolo llamado San Salvador en el cual se volvieron a revisar los contenidos de los PIDESC y se ampliaron para la región de América Latina y el Caribe al agregar derechos sobre el Medio Ambiente, y desde ese momento dejaron de ser los DESC para convertirse en los DESCA.

Esta declaración se dirige a: las personas, comunidades, instituciones, y organizaciones que tengan la intención de participar activamente y sin fines de lucro en el desarrollo de los derechos, responsabilidades y libertades que ella enuncia. De esta forma demuestra su importancia como también va dirigida a las dimensiones culturales de los demás derechos humanos.

Los Derechos Culturales son de segunda generación ya que deberían garantizar las condiciones materiales mínimas de vida y acceso a bienes materiales

⁷¹ Declaración Universal de Derechos Humanos Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948

⁷² Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966

⁷³ El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y su Protocolo Facultativo son los instrumentos internacionales del Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos, es decir, del Sistema de Naciones Unidas, que regulan la protección de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC).

y culturales, que eviten la discriminación de las libertades, civiles y políticas, éstos están vinculados con el principio de igualdad (jamás al asistencialismo). Así mismo se exigen para su realización efectiva de la intervención de poderes públicos, a través de prestaciones y servicios públicos⁷⁴

México

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se presenta de manera fundamental el derecho a la cultura en cuanto al acceso y disfrute de los bienes y servicios culturales: se encuentra en El artículo 4o constitucional:

“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley”⁷⁵

Dentro de la Ley General de Cultura y Derechos Culturales, publicado en el Diario Oficial de la Federación publicada como nueva ley el 19 de junio de 2017, los artículos que dentro de este documento nos interesan son:

Artículo 9.- Toda persona ejercerá sus derechos culturales a título individual o colectivo sin menoscabo de su origen étnico o nacional, género, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otro y, por lo tanto, tendrán las mismas oportunidades de acceso.

⁷⁴ El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y su Protocolo Facultativo son los instrumentos internacionales del Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos, es decir, del Sistema de Naciones Unidas, que regulan la protección de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC).

⁷⁵ Disponible en: <https://www.gob.mx/salud/en/articulos/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicano-articulo-4>

Artículo 11.- Todos los habitantes tienen los siguientes derechos culturales:

I. Acceder a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia;

II. Procurar el acceso al conocimiento y a la información del patrimonio material e inmaterial de las culturas que se han desarrollado y desarrollan en el territorio nacional y de la cultura de otras comunidades, pueblos y naciones.

III. Elegir libremente una o más identidades culturales.

IV. Pertenecer a una o más comunidades culturales.

V. Participar de manera activa y creativa en la cultura.

VI. Disfrutar de las manifestaciones culturales de su preferencia.

VII. Comunicarse y expresar sus ideas en la lengua o idioma de su elección.

VIII. Disfrutar de la protección por parte del Estado mexicano de los intereses morales y patrimoniales que les correspondan por razón de sus derechos de propiedad intelectual, así como de las producciones artísticas, literarias o culturales de las que sean autores, de conformidad con la legislación aplicable en la materia; la obra plástica y escultórica de los creadores, estará protegida y reconocida exclusivamente en los términos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

IX. Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones para el ejercicio de los derechos culturales.

X. Los demás que en la materia se establezcan en la Constitución, en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte y en otras leyes.

En la Ciudad de México, la Secretaría de Cultura expide la Ley de Espacios Culturales Independientes de la Ciudad de México, esta la reconoce como parte fundamental de la vida artística y cultural, de esta forma se fortalecen y ejercen los

derechos culturales de las infancias, ya que estos espacios ahora gozan de un respaldo normativo e institucional a nivel local.

Este decreto fue publicado en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México el 20 de noviembre de 2020, en ella se señalan los objetivos y principios, derechos y responsabilidades de los Espacios Culturales Independientes (ECI)⁷⁶. La jefatura de gobierno, de la mano con la secretaría de Cultura y el Instituto de los Derechos Culturales en la Ciudad de México son los que le dan parte a coadyuvar en el análisis y deliberación del registro de los ECI; dar seguimiento y opinión sobre políticas, programas y acciones instrumentadas por las distintas instancias de la administración pública de la Ciudad de México en materia de fomento y promoción de los ECI.

La creación del Instituto de la Defensa de los Derechos Culturales, esta instancia benefició a 526 mil 531 personas a través de 154 actividades que durante el año 2019 tuvo un impacto en los habitantes de la Ciudad de México.

“La premisa es garantizar los derechos culturales entendidos como parte fundamental de los derechos humanos, es decir, realizar un cambio de paradigma que pase de generar eventos o dar acceso a la cultura, a generar diversos mecanismos de garantía para cualquier ser humano”⁷⁷

Principalmente se busca: promover, difundir e investigar sobre los derechos culturales, lo que está sustentado en el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el de la Constitución local, de igual forma en el 143 del Reglamento Interior del Poder Ejecutivo y de la Administración Pública local y la Ley de los Derechos Culturales de los Habitantes y Visitantes de la Ciudad de México.

⁷⁶https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/2838c1bb5d8765a93cc75cc721203483.pdf

⁷⁷ Instituto de la Defensa de los Derechos Culturales, organismo sin precedentes Publicado 06 Enero 2020

En la Ciudad de México para ejercer nuestro derechos culturales⁷⁸ tenemos la: cartilla de los derechos culturales. Esta cartilla promueve y da mayor accesibilidad para cualquier persona, así como la elaboración del Prontuario normativo en materia de los derechos culturales.

Los derechos culturales representan un elemento crucial en la composición y comprensión de los derechos humanos al establecer un eje primordial de la construcción humana en su dimensión social profunda, es por tanto que deben ser promovidos, protegidos y respetados visibilizando su importancia y promoviendo su desarrollo con el objetivo de dignificar la vida humana. Cuando hablamos de derechos culturales se abre una senda de retos a los cuales nos enfrentamos en su conquista permanente. Las autoridades, en el ámbito de sus responsabilidades son las encargadas de garantizar y vigilar su puntual cumplimiento⁷⁹

2.5 Acciones comunitarias para la defensa de los Derechos Culturales.

Principalmente sería la participación, como pudimos leer anteriormente en la Ciudad de México tenemos una amplia gama de cómo conocer, defender y promover los derechos humanos y culturales para los ciudadanos, en este caso seguimos viendo que es escaso para las primeras infancias y que ellas tienen que adaptarse a estos. Incluso en la cartilla de los derechos culturales⁸⁰ son escasos o nulos los que toman en cuenta a las niñas.

El derecho a participar o a tomar parte en la vida cultural tiene tres componentes principales relacionados entre sí:

⁷⁸ https://www.cultura.cdmx.gob.mx/storage/app/media/cartilla_derechos%20culturales_080121.pdf

⁸⁰ Cartilla de los Derechos culturales, 2019,3.

⁸¹ Cartilla de los derechos culturales. Instituto de la Defensa de los Derechos Culturales, Secretaría de cultura de la Ciudad de México.

Participación.

- Elegir su propia identidad.
- Identificarse o no con una o varias comunidades o cambiar de ideas.
- Participar en la vida política de la sociedad.
- Ejercer sus propias prácticas culturales y expresarse en la lengua de su elección. Buscar, desarrollar y compartir con otras personas los propios conocimientos y expresiones culturales.
- Actuar con creatividad y tomar parte en actividades creativas

Acceso

- Conocer y comprender la propia cultura y la de otras personas. - Recibir educación y capacitación de calidad con pleno respeto a la propia identidad cultural.
- Conocer formas de expresión y difusión por cualquier medio tecnológico de información y comunicación.
- Seguir un estilo de vida asociado al uso de bienes culturales y de recursos como la tierra, el agua, la biodiversidad, el lenguaje, etcétera.
- Beneficiarse del patrimonio cultural y de las creaciones de otras personas o comunidades.⁸²

Contribución:

- Aportar a la creación de manifestaciones espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de la comunidad.
- Participar en el desarrollo de la comunidad a la que se pertenece.
- Definición, formulación y aplicación de políticas y decisiones que inciden en el ejercicio de los derechos culturales.

⁸² Ley De los Derechos culturales de los habitantes y visitantes de la Ciudad de México.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Ciudad%20de%20Mexico/wo 120873.pdf>

Elementos que son necesarios para ejercer el derecho a participar en la vida cultural.

Disponibilidad:

- Bienes y servicios culturales (bibliotecas, museos, salas de cine, estadios deportivos); literatura y artes; espacios abiertos (parques, plazas, avenidas).
- Dones de la naturaleza (mares, lagos, montañas).
- Bienes culturales intangibles (lenguas, costumbres, tradiciones, historia, valores de diversos grupos).

Aceptabilidad:

- Leyes, políticas públicas, estrategias, programas y medidas adoptadas por el Estado para el disfrute de los derechos culturales.
- Consultas con las personas y comunidades para que las medidas destinadas a proteger la diversidad cultural sean aceptables. o comunidades).

Adaptabilidad:

- Leyes, políticas públicas, estrategias, programas y medidas que respeten la diversidad cultural de las personas y las comunidades para que sean recibidas voluntariamente o sin imposición.
- Como consultas con las personas y comunidades para que sean aprobadas.

Accesibilidad:

- Oportunidades efectivas y concretas para que las personas disfruten plenamente de los servicios y bienes culturales a su alcance; sin discriminación por edad, condición física, salud o condición económica; y en zonas urbanas y rurales.

Idoneidad:

-Leyes, políticas públicas, estrategias, programas y medidas adecuadas culturalmente.

CAPÍTULO TERCERO

Gestión cultural en las infancias, museos y centros culturales

*"La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo."*

- Nelson Mandela.

La educación en las primeras infancias se configura, de manera general, en tres contextos fundamentales: el ámbito doméstico, el entorno urbano y la institución escolar. Estos espacios no sólo constituyen escenarios de desarrollo, sino también estructuras que organizan, regulan y orientan las experiencias cotidianas de los niños y las niñas. En ellos convergen prácticas, normas y valores que, en muchos casos, responden a lógicas de control y disciplina, al tiempo que promueven procesos de aprendizaje, desarrollo psicomotor, socialización y construcción de identidad. Sin embargo, es importante señalar que, debido a su etapa de desarrollo, las decisiones sobre estos entornos no son tomadas por las propias infancias, sino por los adultos responsables —padres, madres, docentes o tutores— quienes actúan en función de sus condiciones económicas, su contexto sociocultural y sus experiencias previas.

Esta mediación adulta implica que el acceso a determinados espacios, oportunidades y experiencias educativas se encuentra profundamente condicionado por factores estructurales, lo que da lugar a desigualdades significativas en la formación de las infancias. No todas las niñas y los niños cuentan con las mismas posibilidades de acceder a una educación integral que contemple dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales. En este sentido, la educación en las primeras infancias no puede analizarse únicamente desde una perspectiva pedagógica, sino que requiere ser comprendida también desde un enfoque social y de derechos, que permita visibilizar las brechas existentes y promover condiciones más equitativas.

En aquellos casos en los que se logra articular una educación integral, la formación artística adquiere un papel central en el desarrollo infantil. Lejos de ser un

componente accesorio, las artes constituyen un medio privilegiado para la transmisión, apropiación y recreación de la cultura y el patrimonio cultural. A través de la experiencia estética, los niños y las niñas no sólo acceden a manifestaciones culturales diversas, sino que también desarrollan la capacidad de interpretar, resignificar y producir sus propios lenguajes simbólicos. Este proceso favorece la construcción de una identidad cultural propia, así como el fortalecimiento de habilidades expresivas, cognitivas y emocionales que contribuyen a su desarrollo pleno.

Asimismo, la educación artística en la infancia permite generar espacios de participación activa, en los que las niñas pueden explorar, experimentar y crear desde sus propias perspectivas. Esto resulta particularmente relevante en contextos donde predomina una visión adultocéntrica, ya que ofrece la posibilidad de reconocer a los niños y las niñas como sujetos capaces de producir conocimiento y cultura. De este modo, las prácticas artísticas no sólo cumplen una función formativa, sino también emancipadora, al ampliar las posibilidades de expresión y agencia de las infancias.

Debe destacarse que la creatividad es una característica inherente al ser humano, presente desde los primeros años de vida. No obstante, su desarrollo no ocurre de manera automática, sino que depende en gran medida de las condiciones y estímulos que el entorno ofrece. Por ello, resulta fundamental incorporar enfoques teóricos y pedagógicos que reconozcan la importancia de la creatividad en el desarrollo humano, particularmente en la infancia. Diversas corrientes han señalado que la creatividad no se limita a la producción artística, sino que constituye una capacidad transversal que permite a los individuos resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones y construir significados.

En este marco, es imprescindible generar condiciones educativas que favorezcan el desarrollo de la creatividad como un derecho y no como un privilegio. Esto implica diseñar experiencias que promuevan la exploración, el pensamiento divergente y la libre expresión, evitando prácticas excesivamente normativas que limiten la imaginación infantil. De igual forma, se requiere reconocer que las niñas poseen

múltiples formas de expresión, las cuales no siempre se ajustan a los parámetros establecidos por el mundo adulto.

En consecuencia, integrar la creatividad y la educación artística en los procesos formativos de las primeras infancias no sólo contribuye al desarrollo individual, sino que también fortalece el tejido social y cultural. Permitir que los niños y las niñas encuentren en la creatividad un medio para expresarse, conocer su entorno y transformarlo, implica reconocer su papel activo en la sociedad. Así, la educación en la infancia deja de ser únicamente un proceso de preparación para el futuro, para convertirse en un espacio de construcción significativa del presente, en el que las experiencias vividas adquieren un valor propio y fundamental en la trayectoria de vida de cada individuo.

3.1 Infancias, cultura y arte.

A la luz de las necesidades del siglo actual, el arte debería recuperar protagonismo en la educación en general, pero aún más en las salas de infancias. Vincular la educación artística con los planes y programas actuales y complementarlos para desarrollar sensibilidad desde los distintos lenguajes artístico.

Además, se debe reconocer que el arte es una manifestación inherente al ser humano. Los beneficios que el arte ofrece a la humanidad es ampliar su propia dimensión humana, por supuesto ofrecerlo a las niñeces les da la oportunidad de expresarse. Pueden optar por realizarlas en grupo como las artes escénicas, y pese que a que pueden ser actividades en conjunto seguramente serán muy diferente para cada uno de los participantes. En este sentido, la experiencia artística es auténtica e intransferible, porque cada quien lo percibe desde marcos de referencia propios. Para las niñas y los niños, es una forma de expresión y comunicación para observar, transmitir y crear.

Eisner⁸³ “Coincide al destacar el triunfo de la racionalidad técnica en la educación, lo que ha llevado a un «alineamiento» en la búsqueda de «un sistema eficiente, que nos ayude a alcanzar sin sorpresas ni incidentes los fines que perseguimos. Para aclarar este aspecto vuelvo a citar estas dos leyes constitucionales mexicanas mencionadas en el capítulo segundo de esta tesis:

Artículo 4to. Constitucional Fracción VIII

“Toda persona tiene derecho al **acceso a la cultura** y al **disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado** en la materia, así como el **ejercicio de sus derechos culturales**”.

El estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa.

La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación de cualquier manifestación cultural.

Figura 1: Artículo 4* Constitucional, Fracción VIII

Este artículo asegura que toda persona nacida mexicana debe de tener acceso a *los bienes y servicios culturales* sin importar la edad.

⁸³ Eisner, Elliot. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004., p.36.

Ley general de Cultura y derechos culturales.

Promueve y protege el ejercicio de los derechos culturales y establece las bases de la coordinación para el acceso de los bienes y servicios que presta el Estado en materia cultural. Sus disposiciones son de orden **público e interés social** y de **observancia general** en territorio nacional.

Las manifestaciones culturales a que se refiere esta Ley son los elementos materiales e inmateriales, pretéritos y actuales, inherentes a la historia, arte, tradiciones, prácticas y conocimientos que se identifican a grupos, pueblos, comunidades que integran la nación, elementos que las personas, de **manera individual o colectiva**, reconocen como propios por el **valor y significado** que les aporta en términos de identidad, formación, integridad y dignidad cultural, y a las que tienen acceso a **participar, acceder, practicar y disfrutar** de manera activa y creativa.

Figura 2: Ley general de cultura y derechos culturas. Art.2 apartado II

Esta ley también citada en el capítulo 2, menciona que *“los accesos de bienes y servicios que presta el Estado en materia cultural, desde el orden público e interés social”*.

Según Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, **SPINNA** se afirma que: “El arte es un lenguaje que hará que niñas, niños y adolescentes se expresen a través de sus diferentes elementos y materiales; será su creatividad e imaginación las que tengan un papel relevante en todo el proceso”.

84

Y agrega:

El Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, fue mandado por la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de 2014 a efecto de que el Estado (en sus tres órdenes de gobierno) cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales

⁸⁴ Gobierno de México. El Arte es un Recurso esencial para el Desarrollo de niños y Adolescentes, disponible en <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/el-arte-es-un-recurso-esencial-para-el-desarrollo-de-ninas-ninos-y-adolescentes> (revisado el 14/08/24)

de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes que hayan sido vulnerados⁸⁵.

Cuando ellos dibujan, pintan o realizan actividades de expresión plástica, sin darse cuenta expresan sentimientos y sensaciones, incluso las más profundas, porque las emociones están presentes en todos los seres humanos desde que se nace.

Es en este campo donde el arte juega un rol especial en tanto razón y placer. se producen en la experiencia estética de forma inseparable, sin límites fijos, en una fusión entre articular y dejar libre⁸⁶.

Crear un compromiso estatal, federal a nivel de gobierno y gobernanza con eficiencia, para desarrollarse desde las experiencias que den espacio al pensamiento, a la sensibilidad, goce, imaginación, placer, entre otros. Parte de ese compromiso también incluye a “Alas y Raíces” que forma parte de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil - Alas y Raíces.

Alas y Raíces es el programa de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil (CNDCl), perteneciente a la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, que propone acciones destinadas al cumplimiento de los derechos culturales de niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años.

Desde sus orígenes, el programa Alas y Raíces ha propuesto distintos caminos para transformar el trabajo cultural con niñas, niños y adolescentes: ha impulsado acciones diferenciadas para la atención de infancias y juventudes, considerando los rangos de edad de 0 a 2 años, de 3 a 5 años, de 6 a 12 años y de 13 a 17 años; el género y la condición (orfandad, personas privadas de la libertad, migrantes, jornaleros, con discapacidad, etcétera); y los variados contextos socioculturales en los que se desarrollan (urbano, rural, indígena, escolarizado, entre otros), tratando

⁸⁵ Según Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, Art 1. Fracción III, LGDNNA.

⁸⁶ Agra, María Jesús et al. *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó. España. 2007.

de hacer efectivo el acceso a los bienes y servicios culturales a través de su infraestructura en las 32 entidades federativas, así como en los espacios formales y no formales de promoción y fomento a la cultura y las artes ⁸⁷

La situación del arte en la sociedad moderna y su endeble presencia en los ámbitos escolares formales y los espacios no formales, obliga a la construcción de una fundamentación cada vez más consistente que reúna las diferentes perspectivas desde donde se revalora la importancia del arte en la vida humana, porque el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de volver al gozo y disfrute del hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual. A continuación, haré referencia a diversos autores que, desde distintos campos, han contribuido a la comprensión de los procesos del pensamiento y las implicaciones del arte en el desarrollo humano. Partimos del entendido de que las disciplinas artísticas forman parte de un mismo campo de conocimiento y que las ideas desarrolladas por los autores son aplicables a todas las formas de arte, no sin olvidar que cada una conserva sus propias especificidades. Citando a George Henri Luquet: Si hubiera que hacer una primera agrupación de las investigaciones llevadas a cabo acerca del arte infantil, podría comenzarse por el idioma en que se han publicado. Se puede hablar con propiedad de dos áreas idiomáticas, por un lado, el área de la lengua inglesa y, por otro, el área de la lengua francesa⁸⁸.

Primeramente, realizando un breve acercamiento a las consideraciones de Georges Henri Luquet (Francia, 1876-1965) quien realizó estudios y destacados escritos sobre los dibujos realizados por niños, en donde se dio cuenta que el infante busca expresar algo desde el primer rayoneo que realiza en su vida, teorizando que las representaciones que los niños realicen por medio del dibujo siempre van a tener

⁸⁷ Cfr. Alas y Raíces disponible en:

<https://www.cultura.cdmx.gob.mx/index.php/programas/programa/alas-y-raices>

⁸⁸ Georges Henri Luquet. *Una teoría sobre la creatividad y el arte en la infancia*. cfr. Sans M *Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet*, Madrid, España. 2002, pp.38-39.

un contenido realista. A partir de esto Luquet agrupó en cuatro etapas dichos tipos de realismos los cuales se mencionan a continuación:

- Realismo fortuito (de dos a dos años y medio).
- Realismo frustrado (de dos y medio a cuatro años).
- Realismo intelectual (de cuatro a siete y ocho años).
- Realismo visual (de ocho en adelante).

Podemos leer que desde el *dos a dos años y medio* el niño comienza a tener un acercamiento en este caso al arte, y de modo más específico del dibujo del niño, que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas y en diferentes disciplinas.

Esto ha creado un compromiso prioritario con la eficiencia, dejando de lado la dimensión de la sensibilidad, del placer, de la imaginación, las cuales son inherentes a la naturaleza humana. En este sentido, este pragmatismo ha dejado de lado el hecho que el ser humano es un ser indivisible, que requiere desarrollarse a través de experiencias que den espacio al pensamiento, al sentimiento, al placer. Es en este campo donde el arte juega un rol especial en tanto «razón y placer se producen en la experiencia estética de forma inseparable, sin límites fijos, en una fusión entre articular y dejar libre»⁸⁹

3.2 Gestión cultural

Para iniciar esta sección me gustaría señalar algunos aspectos sobre la profesionalización del gestor cultural en México, dado que aún es un tema nuevo que se ha logrado articular dentro de una masa cultural, y se ha ido conformando en un campo multidisciplinar. Por lo que al ser tan amplio el *quehacer* del gestor cultural, ya que se pretende construir y definir sus propias metodologías, conceptos e interpretaciones desde su realidad o contexto, elementos técnicos y financieros, diseños e implementación de proyectos muy particulares de la misma gestión.

⁸⁹ Agra, María Jesús et al. *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó, 2007.

Es por ello que dentro de esta multidisciplinariedad y por tanto metodologías es que me propuse realizar dos proyectos culturales en “El Rule, comunidad de saberes” y “La Faro Cosmos” ambos recintos de La Secretaria de Cultura de La Ciudad de México. Dicha atención a ambos estudios de caso fue muy útil para las iniciativas culturales y la investigación sobre educación infantil y cultura, principalmente en primeras infancias y estudio de públicos. Ambos proyectos nacen con una idea inicial de adecuar los espacios para que sean amigables con las infancias, así mismo la creación de públicos de primera infancia. Una de las misiones importantes de la gestión cultural, sería desarrollar una política favorecida con el Estado que tenga en cuenta las necesidades de las infancias sin ser aparente, así mismo los recintos culturales también son (trans) formadores pedagógicos en la ciudadanía.

Elección de casos.

Inicialmente esta tesis nació con el siguiente proyecto cultural, el cual se puede observar en el anexo 1, dentro de la materia de proyectos culturales se gestó NIDOS, *alas para jugar*, propone incidir en el ejercicio del derecho al juego en libertad en un ambiente que pueda proveer herramientas lúdicas y educativas en pro de la niñez de primera infancia dentro de la colonia Jorge Jiménez Cantú, Los Reyes Acaquilpan.

Conforme se fue avanzando y ya que estaba planeado para realizarse después de pandemia, fue un parte aguas para los próximos dos casos que lleve a cabo en el Centro Cultural “El Rule, comunidad de saberes” y “La FARO Cosmos” de la Secretaria de Cultura de la Ciudad de México. Dado así que los diseños de proyectos se efectúan en el año 2023 y 2024, nacen con una idea inicial hacia el futuro y con una evaluación al pasado, siendo así un ejercicio de reflexión y de puertas abiertas a futuras generaciones.

Ambos proyectos van ligados con posturas en pro de los derechos humanos, de las niñas, el derecho al juego, y la cultura de la paz.

En el año 2008, la UNESCO plantea la construcción de una experiencia formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que apunten a una convivencia social donde todos participen, compartan y se desarrollen plenamente⁹⁰.

Se propone en el proyecto del *El Rule, comunidad de saberes*, que pueden observar en el anexo 2. Al generar un estudio de públicos que las niñas y los niños de las zonas cercanas a esta demarcación el abrir el espacio para las familias de niños menores de seis años que han sido excluidos promueva la equidad entre ellos, y se construya una base sólida para una convivencia social positiva.

El proyecto *creación y gestión de públicos para la primera infancia en El Rule, comunidad de saberes*, dentro de la gestión de Alejandro Rincón, nace durante el curso de verano, *verano divertido* con duración de un mes en horario de 10:30 a.m. a 14:30 horas, que se puede observar con más detalle en el anexo 1.

La idea de la convivencia en espacios públicos y culturales creando un sentido común, construyendo familiaridad, una manera de ver las cosas que forma la identidad del grupo y de quienes participan en él. Este sentido común del grupo es lo que constituye su cultura, vivida por los integrantes con naturalidad y familiaridad contribuye a crear seguridad. La paradoja surge en la convivencia escolar. Si convivir de una manera determinada es lo que forma a los actores y los hace capaces de valorar y vivir la democracia dentro de su cultura, ¿Qué tan democráticas son las escuelas? Estos recintos y centros culturales no son escuelas, pero sí son espacios de aprendizaje y cohesión de convivencias.

El logro de este ideal implica una revolución fundamental en la organización de la enseñanza. Para Dewey: “en la escuela debería hallar el niño la oportunidad de dominar su mundo físico, intelectual y moral, planteando y resolviendo sus propios problemas de vida y de acción”. Él, se plantea cómo

⁹⁰ UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 1963. p43.

capacitar a los niños para una vida en común y se pregunta cuál sería el camino para lograr este objetivo en una sociedad compleja⁹¹.

Cuando se trata de la participación de los niños, resulta fundamental para la construcción de ciudadanía. Entendida como un diálogo permanente con el mundo de los adultos, no como una situación ocasional. Es un modelo “integral” porque se la considera como un proceso multidimensional entre las personas, las diversas organizaciones sociales y el entorno, promoviendo la democracia en la vida cotidiana y en todos los espacios.

Considerando el pensamiento de Bayardo⁹² cuando habla de una Gestión Cultural que asume una posición crítica respecto a la cultura, el mercado, la producción y el consumo; se debe interpretar el contexto, teniendo en cuenta la relación existente entre la economía, la cultura y los movimientos sociales.⁹³ Ellos demandan transformaciones democráticas e inclusión social, mayor participación en la producción, distribución y consumo de bienes y servicios culturales. Estos movimientos integrados por diferentes colectivos, nos plantean la necesidad de investigar cada uno de ellos en forma particular desde la Gestión Cultural que, como disciplina social, tiene entre sus metas diseñar políticas públicas para una sociedad determinada.

La gestión Cultural tiene alta incidencia en el aprendizaje con relación al territorio y el patrimonio cultural. La infancia y su formación integral necesitan para el desarrollo y la construcción de su propia ciudadanía de esos espacios propios desde las políticas públicas. Desde esta posición, la construcción del campo de la gestión cultural entorno a la formación integral de los niños resulta un reto interesante.

Es por ello que, en La Faro Cosmos, durante el periodo que estuve laborando (2022-2023) dentro de la coordinación educativa. Incidí en fomentar espacios

⁹¹ Dewey John. *Democracia y Educación*. Morata Madrid, España, 1994.

⁹² Bayardo, R. *Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas*. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, Universidad de Santiago de Compostela 2008, pp. 17-29.

⁹³Idem.

seguros y amigables para las primeras infancias e infancias, estableciendo un protocolo de seguridad y protección civil, el cual podemos observar en el anexo 2. Así mismo se logró capacitar a los profesores en aprendizajes basado en el juego, y así lograr tener aprendizajes más significativos.

Durante la ponencia de la VBienal de primeras infancias en Manizales Colombia, mostré el inicio de estos hallazgos, ya que, como tal, las casas de cultura y centros culturales los puede operar cualquier persona, aunque no tenga estudios especializados, de dicho modo el aplicar la creación de públicos en La Faro Cosmos me llevo a mostrarles que con ello las experiencias culturales pueden ser de mayor alcance qué con un público focalizado.

Es importante para la gestión cultural investigar y comprender los procesos culturales que se desarrollan en el territorio. Es imprescindible establecer conexiones con diferentes áreas como: turismo, medio ambiente, sociedad, educación, comunicación, economía, etc. Con estas reflexiones, se pretende trazar un puente entre la gestión cultural y la educación misma que permita la formación integral de la infancia en el espacio de la ciudad, “escuchando lo que los niños tienen para decir” como expresó Tonucci .⁹⁴

Así mismo dentro del curso de alas y raíces qué tome en el 2024 *Formación de formadores para el trabajo artístico y cultural con niñas, niños y adolescentes*, del cual se tomó en cuenta estos saberes:

Alas y Raíces a diseñado el diplomado Formación de Formadores para el trabajo artístico y cultural con niñas, niños y adolescentes con la finalidad de contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los promotores culturales, artistas y talleristas encargados de impulsar y generar proyectos artísticos y culturales para las diversas infancias y adolescencias. El diplomado constituye un espacio que ofrece recursos y herramientas para la construcción y desarrollo de proyectos enmarcados en el trabajo con NNA.

⁹⁴ Tonucci, Francesco. *Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños*. R.de Educ., Número extra, 2009, pp. 147-168.

El diplomado tiene el propósito de ofrecer una plataforma conceptual que permita a las y los participantes generar propuestas que incluyan a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos en espacios de interlocución, respeto y responsabilidad.

Del cual se concluyó con un proyecto enfocado en derechos humanos y de la niñez, que más adelante podrá ser visto en Anexos.

3.3 Metodología educativa vinculada a la cultura y las artes.

La educación inicial y el desarrollo infantil no deberían de ser abordados de forma separada ni fragmentada sino con relación a todo el ciclo de vida. Es fundamental considerar que el desarrollo infantil es un proceso interactivo de maduración de habilidades y percepciones tanto madurativas como motoras, cognitivas, de lenguaje entre otras. Dicho proceso tiene cargas históricas y sociales como pudimos leer anteriormente en el capítulo primero. Del mismo modo, es importante recordar que dicho *desarrollo* es individual, y que cada uno tiene sus ritmos y tiempos distintos entre ellos.

Sería fundamental hablar de un desarrollo integral que permita fortalecer habilidades y destrezas tanto sociales, cognitivas, motoras y emocionales. Es por ello que una adecuada intervención sea la que contribuya al desarrollo integral de cada ser humano.

En este apartado mencionaré los primeros tres años de vida, ya que se presenta como un reto, como tal el enfoque asistencialista en donde el cuidado y alimentación del menor se considera fundamental antes que el aprendizaje y el juego. Según Peralta;

Se admite que los niños y las niñas aprenden desde el momento de la concepción y que, por tanto, el desarrollo humano es estimulado y

potenciado en el vientre materno y, posteriormente, acompañado por personas mediadoras en dicho desarrollo. Por eso, se considera fundamental el reconocimiento de la importancia de la etapa de los 0 a los 3 años, edad para la que existen pocos lineamientos curriculares en relación con el proceso de enseñanza⁹⁵.

De este modo, el diseño y propuestas para niños pequeños deberían de aportar posibilidades no solo de cuidado y atención a la salud, sino también del juego y a sus necesidades de aprendizaje, pero sobre todo de su interés, de este modo el aprendizaje puede ser guiado y aún más disfrutado, pues según Gamboa y otros:

Elaborar una propuesta pedagógica que contemple principios y prácticas para la atención integral y educación de los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los tres años, considerando como punto de partida las percepciones y opiniones de docentes de preescolar con experiencia laboral con estas edades; familias y centros infantiles especializados en educación temprana.⁹⁶

Como pudimos leer en el primer capítulo, el irle dando reconocimiento a los niños fue todo un proceso histórico ya que desde un inicio ni siquiera eran considerados de valor moral o personal, después se fue centralizando en carácter asistencial ya para el siglo XIX, pero hoy en día los menores ya tienen más derechos y son mayormente visibilizados en diferentes espacios públicos y privados. La formación de las habilidades artísticas de la primera infancia muestra ciertos desafíos con respecto al desarrollo de aprendizajes para la vida. A partir de la etapa de la socialización comienzan a desarrollarse la disposición del saber, de descubrir,

⁹⁵ Peralta et al, *La Educación y el Juego*, Instituto Interamericano del Infante, Niño, Niña y Adolescente. Montevideo, Uruguay.p.36.

⁹⁶ Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V. y Gamboa-Vásquez, E. Educación *temprana para niños y niñas del nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis*. Revista Electrónica Educare, 18. setiembre-diciembre, 2014, pp. 67-90.

experimentar y disfrutar del mundo, es en donde las infancias se descubren como personas y diversas entre sí. Reforzando la idea de que las infancias son personas activas de su propio aprendizaje, capaces de aprender lo que necesitan mientras los adultos a cargo sean una guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismos constructores de su propio aprendizaje con los ambientes adecuados.

Los intereses de Vygotsky por la psicología tienen su origen en la preocupación por la génesis de la cultura. Al entender que el hombre es el constructor de la cultura, él se opone a la psicología clásica que, según su visión, no daba respuesta adecuadamente a los procesos de individualización y a los mecanismos psicológicos que los generan. En contrapartida, elabora su teoría de la génesis y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores⁹⁷

⁹⁷ Molon, Susana Inés. *Questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade católica de São Paulo, Brasil. 1995, p.56.

Planteamientos de Lev Vygotsky



Figura 1: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Sugiere Wenger, Eisner.⁹⁸ Con respecto a la socialización, las infancias se van vinculando entre aprendizaje y cultura. Al interactuar, se convierten en participantes socialmente activos, menciona Lev. S. Vigotsky en la práctica de socialización, mientras tanto citó a Barbara Rogoff⁹⁹ que menciona sobre la participación guiada que: "En las comunidades de práctica las personas guían su participación mediante un repertorio cultural común que abarca tanto los objetos y procedimientos de uso cotidiano, como el lenguaje, las creencias y los valores importantes para el

⁹⁸ Wenger, Eisner. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001, p.89.

⁹⁹ Rodríguez Arocho, Wanda C., Alom, alemán Antoinette. *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de aprendizaje*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". 2009, p. p 1-21. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>

desarrollo del quehacer y la organización de la comunidad; al participar también asumen un compromiso mutuo con la comunidad y sus miembros”.

Barbara Rogoff indica que es mediante una "participación guiada" que los niños aprenden a utilizar instrumentos clave, seguir indicaciones, apropiarse de instrumentos simbólicos y usarlos en sus juegos, posicionarse y relacionarse con los demás miembros de la comunidad. Sin embargo, esta participación guiada opera entre niños o pares, o las mismas personas de la comunidad. La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, es vista como una actividad social que parte de su competencia como un ser social. Este concepto da la sensibilidad para aprender experiencias a partir el aprendizaje o desarrollo, guiado por la interacción social. Según Vygotsky la Zona de Desarrollo Próximo es: “En esta zona sensitiva, las variaciones en la interacción social se suponen en la producción de adaptaciones de los individuos en su propio entorno cultural”.



Figura 2: Esquema de la teoría de Vigtosky

Las interacciones de los niños se producen por múltiples necesidades, pero generalmente son por las interacciones sociales en los lugares antes mencionados, como casa, escuela y espacio público. Durante dichas interacciones de la vida cotidiana las infancias se manifiestan principalmente en reconocerse como individuos diferentes, entre ellos se conocen y se reconocen como acreedores a responsabilidades, saben seguir normas de convivencia, aprender reglas de juegos que ellos mismos conocen o generan en el momento de interacción.

De esta forma no pretendo decir que al darle voz y elección a las infancias se tenga que hacer lo que ellos dicen, sino que, a través de los contextos culturales de cada uno, basados en metas y en decisiones en comunidad, con valores colectivos se manifiestan estrategias donde las infancias son quienes deciden, pero

son guiadas a través del adulto a cargo y sean tomados en cuenta, no sufran discriminación por edad y que se validen y respeten sus decisiones.

Sobre la teoría de la actividad, sugiere Vygotsky que.

La *teoría sobre la actividad*, propone que el sujeto humano actúa sobre su realidad para adaptarse a ella *transformándola y transformándose* a sí mismo a través de instrumentos o mediadores. Así mismo establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros.¹⁰⁰

Por la mediación el individuo se relaciona con el ambiente, pues como sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos sino sólo a sistemas simbólicos que representan la realidad. Gracias a los signos, la palabra, los instrumentos en contacto con la cultura.

Esta teoría que propone Vigotsky es culturalmente determinada y contextualizada, ya que según el espacio y tiempo donde se realice no será igual para todo aquel, por el contexto y realidad de dicha persona, en este caso infancia. Es por ello que se busca ofrecer la oferta de herramientas para las infancias, para que entre éstas tengan mayores experiencias saludables y formativas para el disfrute y gozo de estos primeros años, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos.

En este sentido, los seres humanos han usado el arte para representar y crear su mundo, desde los sentidos más primarios, crear significados y significantes, y tener sus propias categorías estéticas. Los niños de primera infancia aprenden a través del juego, de los sentidos y de las experiencias vividas, la experiencia artística es auténtica e intransferible porque cada quien la produce o percibe desde los marcos de referencia propios. Sin

¹⁰⁰ Rego, Teresa Cristina. Vygotsky: *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil, 1998.

embargo, en el campo pedagógico el estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación”¹⁰¹.

De Hann¹⁰² qué defiende: “La idea de las prácticas culturales, cada una crea sus propias formas de aprendizaje, en dichas formas se producen por *indicio* una práctica cultural de la cual ya forman parte”.

3.4 El museo para los niños

En el contexto actual, los museos se han consolidado como espacios de aprendizaje y exploración, especialmente en lo que respecta a la educación infantil. Estos centros culturales no solo albergan obras de arte y objetos históricos, sino que se han transformado en entornos interactivos donde los niños pueden participar activamente en procesos educativos que van más allá del aula tradicional. La relación entre museos, infancias y participación infantil es fundamental, ya que fomenta un aprendizaje más significativo, en el que los niños no solo observan pasivamente, sino que se convierten en protagonistas de su propio proceso de descubrimiento. En este sentido, los museos permiten que los más pequeños desarrollen habilidades cognitivas, emocionales y sociales a través de actividades que estimulan su curiosidad y creatividad, lo que refuerza la idea de que la educación debe ser una experiencia activa y participativa desde temprana edad.

Así mismo la ICOM¹⁰³ “Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y

¹⁰¹ Bamford, Anne. *El facto ¡WUAU! El papel de las artes en la educación, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. 2009. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17667>

¹⁰² De Haan, et al. *El aprendizaje como práctica cultural: cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana. Un estudio sobre cultura y aprendizaje. Tlaquepaque, Jalisco*: ITESO. 2009.

¹⁰³ ICOM “International Counting Of Museums”.

exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.”

Según la Revista de psicología: “Es por ello, que consideramos a los museos como un contexto pertinente para la educación de competencias emocionales. De ahí que buena parte de los retos de los museos en la actualidad sean: la accesibilidad, el desarrollo de la audiencia, la inclusión social, la necesidad de trabajar conjuntamente con otras instituciones educativas y sociales, etc”. En este sentido, muchos de ellos se plantean la elaboración de actividades para el desarrollo y utilización de habilidades para las nuevas necesidades emergentes en la sociedad actual¹⁰⁴; también se plantean la necesidad de lograr un equilibrio entre los programas educativos basados en el currículo escolar y los de orientación hacia el ocio y actividades alternativas.

En definitiva, están adoptando una nueva visión o tendencia cuyas principales líneas serían, en palabras de Ma. Inmaculada¹⁰⁵ las siguientes:

- Los museos juegan un papel vital en la promoción del bienestar educativo. Los servicios del museo deberían enfocarse tanto hacia las necesidades de los actuales usuarios como de los potenciales.
- Los servicios deberían promover la inclusión física y social, así como la diversidad cultural.
- El trabajo conjunto y la cooperación con otras instituciones son componentes esenciales del éxito de las empresas y proyectos que se planteen

¹⁰⁴ INFAD Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology, Nº2, 2009. pp:99-106 99

¹⁰⁵ Pastor Homs Ma. Inmaculada, *Pedagogía Museística*, Ed. Ariel, España 2004.

La gestión cultural, por su parte, juega un papel crucial en este proceso. No se trata solo de mantener el patrimonio o administrar colecciones, sino de crear y gestionar programas educativos que sean accesibles, inclusivos y relevantes para las nuevas generaciones. Los profesionales de la gestión cultural deben diseñar experiencias que permitan a los niños interactuar con los contenidos de manera divertida y pedagógica, asegurándose de que se fomente la reflexión, la imaginación y el trabajo colaborativo. En este sentido, la gestión cultural debe ser vista como un puente entre los recursos disponibles en los museos y las necesidades educativas de los niños, promoviendo la participación activa de los más pequeños en la construcción de su conocimiento.

Del mismo modo, estos nos objetivos aislados y me planteo la siguiente pregunta ¿cuál es el sentido de que los niños vayan a los museos y vean objetos? Según C. Husbands, de P. M. McManus o de David Anderson ¹⁰⁶, quienes afirman que el educador debe considerar a los objetos del museo sólo como “herramientas”, que lo importante son las “culturas”, en el más amplio sentido del término, que esos objetos encierran.

De este modo, los museos, al integrar una gestión cultural adecuada, se convierten en lugares donde el aprendizaje y la cultura se fusionan, proporcionando a los niños un entorno enriquecedor que no solo les ofrece acceso a la historia y el arte, sino también les permite comprender el mundo que les rodea de manera más profunda y participativa. Este enfoque no solo favorece su desarrollo intelectual, sino que también fortalece su sentido de pertenencia y su capacidad para pensar críticamente sobre el entorno cultural y social en el que viven.

El proceso psicológico que emerge al visitar un museo como: Buscar, pensar, temer, imaginar, recordar, evaluar entre otros al mirar una exposición puede ser fascinante, según Marsh cita los estudios de Csikszentmihaly¹⁰⁷ que describe las respuestas

¹⁰⁶ McManus, Paulette. *Museum visitor research: a critical overview*, en Journal of Museum Education, nº 12, Museum and Heritage Consultant Hertfordshire, United Kingdom 1991, pp. 12-13

¹⁰⁷ Csikszentmihalyi, Mihaly. *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós, 6ª edición, 1997

tanto emocionales como intelectuales relacionadas con experiencias significativas de aprendizaje y que nos muestran que hay una gran evidencia de que los visitantes van al museo buscando entretenimiento y conocimiento. Estos dos factores parece que interactúan de manera recíproca. Lo más divertido, lo más agradable será lo mejor aprendido; el creciente aprendizaje y comprensión llevan a un mayor aprendizaje significativo.

La gestión de públicos infantiles en los museos de la Ciudad de México es una práctica fundamental para fomentar el interés de los más jóvenes por la cultura, el arte y la historia. Los museos, como espacios de aprendizaje y enriquecimiento cultural, tienen un papel clave en el desarrollo intelectual y emocional de los niños, y cuando se gestionan adecuadamente para este público, pueden tener un impacto profundo y duradero. Ya que los museos son instituciones clave en la gestión cultural, ya que no solo sirven como espacios de conservación, sino también como lugares de aprendizaje y difusión del patrimonio cultural. Los museos para niños son esenciales para la creación de una relación temprana con la cultura, el arte y la educación.

En CDMX llevaron a cabo esta propuesta que me pareció adecuada para mi investigación la creación del “El Comité Niños MUAC” se creó como un espacio de diálogo para que los niños que visitan el museo puedan compartir sus ideas y experiencias, y que estas sean consideradas al diseñar actividades para su participación. Esta publicación invita a docentes, mediadores, agentes culturales y personas interesadas a crear espacios de participación activa para los niños. Su objetivo es apoyar la creación de otros comités infantiles que permitan tomar decisiones y desarrollar actividades a través de juegos, escucha y reflexión colectiva.¹⁰⁸

Es una propuesta flexible, basada en la colaboración entre el MUAC y UNICEF, que busca dar voz a los niños en la creación de actividades para ellos, pensado por y

¹⁰⁸ Magarli, Furlan, Berta Laura. *MUAC-UNICEF. Cómo tomar el museo y otros espacios. Museo Universitario Arte Contemporáneo*. Fondo de las naciones unidas para la infancia, México, 2023.

para los niños. Además, invita a reflexionar sobre nuevas formas de participación y diálogo entre niños y adultos en museos y espacios culturales, considerando la transición de la imaginación infantil a actividades concretas. También busca construir puentes entre generaciones, como dijo Chiqui González¹⁰⁹, "buscar el 'entre: entre chicos y grandes, entre colectivos diversos, entre experiencias y lenguajes".

Cabe mencionar que las prácticas adultocéntricas, propias de organizaciones preocupadas de la educación de la infancia (como podría ser un museo o la escuela), impiden hacer visible lo que niñas y niños piensan o sienten respecto de sus propios procesos creativos y pedagógicos; y de evidenciarlo, no siempre esa opinión tiene un carácter vinculante.

En el caso específico de la educación patrimonial, donde hay relaciones muy complejas (y por eso mismo muy interesantes desde el punto de vista de la cultura) entre territorio, historia, patrimonio y comunidad, la visión de la infancia es muy necesaria, pues, la microhistoria: la de los amigos, la historia familiar, la historia del barrio o de su escuela, constituye una narración autorizada para completar los relatos¹¹⁰.

La intersección entre museos, infancias, adultocentrismo y cultura revela una dinámica crítica que merece atención en el ámbito de la museología y la educación cultural. Los museos, tradicionalmente concebidos como espacios de conservación y difusión del patrimonio cultural, han sido históricamente diseñados con una perspectiva adultocéntrica que puede limitar la participación activa de los niños. Esta tendencia no solo subestima la capacidad de los infantes para interactuar con el conocimiento cultural, sino que también perpetúa una visión jerárquica de aprendizaje.

¹⁰⁹ María de los Ángeles González, *Manifiesto del área de las Infancias del Centro Cultural Kirchner*, Buenos Aires, Argentina, 2020. Consultado el 6 de noviembre de 2023. Disponible en <https://chiquigonzaez.com.ar/project/manifiesto-del-area-de-las-infancias-del-centro-cultural-kirchner/>.

¹¹⁰ Halbwachs Maurice, *Memoria Colectiva y memoria histórica*. Puf, París, Francia 1968

CONCLUSIONES

La inclusión de las infancias en el discurso museístico no constituye únicamente una estrategia pedagógica, sino una necesidad ética, histórica y política orientada a la construcción de una cultura verdaderamente democrática, crítica y plural. Durante siglos, los museos han sido espacios configurados desde una lógica adultocéntrica, en los que las narrativas, los lenguajes y los dispositivos de mediación han respondido, en su mayoría, a intereses, interpretaciones y jerarquías propias del mundo adulto. En este sentido, reconocer a las niñas y los niños como sujetos culturales implica no sólo integrarlos como públicos, sino asumirlos como agentes activos en la producción, resignificación y transmisión del conocimiento.

Incorporar las voces de las infancias dentro del ámbito museístico supone abrir la posibilidad de construir espacios de diálogo intergeneracional, en los que la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico se articulen como ejes fundamentales de la experiencia cultural. Este proceso no se limita a la adaptación de contenidos o a la implementación de actividades dirigidas, sino que demanda una transformación profunda en la concepción misma del museo: de un espacio de contemplación pasiva a un territorio vivo de encuentro, experimentación y co-creación. Involucrar a las infancias en la toma de decisiones, en la construcción de narrativas y en la interpretación del patrimonio cultural constituye un acto de reconocimiento que resignifica el sentido social del museo y lo vincula con prácticas más horizontales e inclusivas.

Esta transformación exige, de manera ineludible, una revisión crítica de los enfoques, metodologías y prácticas institucionales. Los profesionales de los museos —educadores, curadores, gestores culturales, museógrafos— se enfrentan al reto de replantear sus marcos de acción desde una perspectiva de derechos, en la que la participación activa de las infancias no sea un elemento accesorio, sino un principio estructural. Al hacerlo, no sólo se enriquece la experiencia cultural de los niños y las niñas, sino que se contribuye a la formación de sujetos críticos, sensibles y conscientes de su entorno, fortaleciendo así el tejido social y cultural en su conjunto. La democratización del conocimiento y la cultura pasa necesariamente

por la apertura de estos espacios a todas las edades, reconociendo la diversidad de experiencias, saberes y formas de habitar el mundo.

Las infancias, entendidas como una construcción social e histórica, han transitado por procesos complejos de invisibilización, subordinación y, posteriormente, de reconocimiento. La noción contemporánea de la niñez como sujeto de derechos es el resultado de luchas sociales que han cuestionado las estructuras de poder que históricamente les han negado voz y agencia. En el caso de México, esta situación se complejiza al considerar la diversidad de contextos en los que se desarrollan las infancias: comunidades indígenas, entornos rurales y espacios urbanos presentan realidades profundamente distintas que evidencian desigualdades estructurales persistentes. Si bien el marco jurídico establece la universalidad de los derechos, en la práctica, las condiciones materiales y socioculturales determinan el acceso diferenciado a oportunidades, recursos y espacios de participación.

La historia de la infancia en nuestro país y en el mundo revela una constante tensión entre protección y control, entre cuidado y subordinación. A pesar de los avances normativos, la garantía efectiva de los derechos de las niñas y los niños continúa enfrentando múltiples desafíos, particularmente en contextos de marginación, pobreza y exclusión social. La supervivencia infantil, el acceso a la educación, la seguridad y la participación cultural siguen siendo problemáticas urgentes que requieren respuestas integrales por parte del Estado y la sociedad. En este sentido, la promoción de los derechos desde la primera infancia no sólo representa una obligación jurídica, sino una apuesta por la construcción de sociedades más justas y equitativas.

La desigualdad, presente desde los primeros años de vida, se reproduce a través de relaciones de poder, normas sociales y prácticas discriminatorias que atraviesan la familia, la escuela y la comunidad. Estas condiciones impactan de manera directa en la configuración de identidades, en las oportunidades de desarrollo y en la reproducción de inequidades a lo largo del ciclo vital. Reconocer la centralidad de la primera infancia en estos procesos implica comprender que las experiencias tempranas tienen efectos profundos y duraderos, no sólo en términos individuales,

sino también sociales, económicos y culturales. Invertir en la infancia, como han señalado diversos estudios, constituye una de las estrategias más efectivas para promover el desarrollo sostenible y la cohesión social.

A lo largo de esta investigación, la infancia ha sido abordada como una categoría dinámica, en constante transformación, que encarna la posibilidad de lo nuevo, de lo emergente y de lo aún no determinado. Pensar la infancia exclusivamente como un tránsito hacia la adultez implica negar su valor en el presente. Por el contrario, reconocer a las infancias como sujetos plenos en el aquí y el ahora permite reconfigurar las prácticas educativas, culturales y sociales desde una perspectiva más inclusiva y respetuosa de sus tiempos, lenguajes y formas de expresión.

Respetar el tiempo de cada niño y cada niña constituye un principio fundamental para su desarrollo integral. Las infancias no son homogéneas; son múltiples, diversas y atravesadas por contextos específicos que determinan sus experiencias de vida. En este sentido, visibilizarlas implica reconocer su capacidad creativa, su sensibilidad y su potencial transformador. Desde la experiencia en el ámbito de la gestión cultural y la educación artística, se ha constatado que cuando se generan espacios de escucha, participación y creación, las niñas y los niños no sólo responden, sino que proponen, reinterpretan y enriquecen los procesos culturales de manera significativa.

La hipótesis planteada al inicio de este trabajo se confirma en la medida en que se reconoce que la inclusión efectiva de las infancias en el ámbito cultural requiere no sólo de voluntad institucional, sino de políticas públicas sólidas, acompañadas de recursos adecuados y de una visión integral que articule educación, cultura y derechos humanos. Sin estas condiciones, los esfuerzos por incluir a las infancias corren el riesgo de quedarse en el ámbito discursivo, sin generar transformaciones reales.

Para incluir y visibilizar a las primeras infancias desde el arte y el patrimonio cultural, es indispensable reconocerlas como sujetos de derechos con capacidad de participación activa. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas y museográficas que privilegien la interacción, el juego, la exploración sensorial y la creatividad,

entendiendo que el aprendizaje en la infancia se construye a partir de la experiencia. El entorno sociocultural, como han señalado diversas teorías del desarrollo, desempeña un papel fundamental en la formación de los individuos, por lo que los museos y espacios culturales deben asumirse como escenarios significativos de aprendizaje y construcción de sentido.

En este marco, los museos pueden y deben resignificarse como espacios de acogida, encuentro y co-creación con las infancias. La implementación de programas educativos, talleres participativos y experiencias inmersivas ha demostrado que las artes tienen un impacto positivo en el desarrollo cognitivo, emocional y social desde edades tempranas. No obstante, estos esfuerzos deben trascender la lógica de la mediación tradicional para avanzar hacia modelos de curaduría compartida y producción colectiva de conocimiento.

La formación de los agentes culturales en enfoques de derechos y pedagogías sensibles a la infancia resulta igualmente fundamental. Generar comunidades de práctica en las que educadores, artistas, museólogos y niños colaboren activamente permite construir conocimientos situados, pertinentes y significativos. Este trabajo colaborativo favorece la consolidación de instituciones culturales más abiertas, inclusivas y comprometidas con su función social.

Visibilizar a las primeras infancias implica, en última instancia, reconocer sus lenguajes, sus tiempos y sus formas de estar en el mundo. Supone un ejercicio de escucha activa y de apertura hacia otras maneras de comprender la realidad. La inclusión de las infancias no debe entenderse como una concesión, sino como una responsabilidad ética y política que interpela directamente a las instituciones culturales y a la sociedad en su conjunto.

Desde el campo del Arte y el Patrimonio Cultural, resulta imprescindible adoptar una perspectiva crítica que permita analizar y transformar las formas en que los bienes culturales, las prácticas artísticas y los espacios museales se relacionan con las infancias. La museología crítica ofrece herramientas para cuestionar los discursos hegemónicos y abrir paso a nuevas formas de participación y agencia cultural. En este sentido, repensar los formatos expositivos, incorporar narrativas lúdicas,

generar espacios de juego simbólico y privilegiar los procesos creativos sobre los resultados finales se alinea con las pedagogías artísticas contemporáneas que sitúan a los participantes en el centro de la experiencia cultural.

A través de estas prácticas, es posible construir una cultura patrimonial viva, dinámica y transformadora, en la que las infancias no sean únicamente receptoras, sino también creadoras de significado. Reconocer esta capacidad implica avanzar hacia políticas culturales más justas, inclusivas y sostenibles.

En consecuencia, incluir y visibilizar a las primeras infancias desde el arte y el patrimonio cultural constituye una tarea urgente y profundamente transformadora. Implica cuestionar las estructuras adultocéntricas, abrir espacios para el asombro, la creatividad y la participación, y asumir un compromiso ético con la diversidad de infancias que conforman nuestra realidad social. En este proceso, la formación académica y el enfoque social y humanista permiten replantear las prácticas culturales desde una perspectiva crítica, situada y comprometida.

Lejos de representar un punto de cierre, este trabajo se plantea como una invitación a continuar construyendo espacios culturales en los que las primeras infancias no sólo sean incluidas, sino reconocidas como indispensables en la construcción de una sociedad más equitativa, sensible y consciente de su riqueza cultural.

Bibliografía

Acuerdo número 07/03/22.

Política Nacional de Educación Inicial. México: Secretaría de Gobernación / Diario Oficial de la Federación, 18 de marzo de 2022. SIDOF.

Agra, María Jesús et al.

La educación artística en la escuela. Barcelona: Graó, 2007.

Alubierre, Moya Beatriz, et al.

La historia de las infancias en América Latina. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018

Álvarez Icaza, Emilio.

Ley General de Víctimas: palabra cumplida. El Universal, 4 de mayo de 2012.

Arendt, Hannah.

La condición humana. Barcelona: Paidós, 1993.

Arendt, Hannah.

¿Qué es la política?, Barcelona: Paidós, 1997.

Aries, Philippe.

El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus, 1987.

Bamford, Anne.

El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación. 2009. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17667>

Bayardo, Rubens.

Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2008.

Benetton, M., & Callegari, C.

La identidad de la infancia desde el siglo XX hasta hoy: ideología, holocausto judío (Shoá) y sus nuevos derechos. Padua: Universidad de Padua, 2020.

Bonal, Xavier

Los derechos de la infancia XXI. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.

Bonfil Batalla, Guillermo.

México profundo: Una civilización negada. Grijalbo, México, 1991.

Cabanes, Pilar.

La infancia en la Edad Media, cuando sobrevivir era la excepción. National Geographic Historia. Disponible en:
https://historia.nationalgeographic.com.es/a/infancia-edad-media-cuando-sobrevivir-era-excepcion_18916

Castellanos-Páez, Virgelina

Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. Disponible en: <http://www.scielo.org.com/pandemia>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

Qué son los derechos humanos. México: CNDH. Disponible en:
<https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 3º Constitucional. México: DOF, 5 de febrero de 1917 (actualizada al 17 de enero de 2025). Tribunal Electoral / Justicia.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículos transitorios del Decreto Constituyente (DOF 5 de febrero de 1917), artículo Primero al Séptimo.

Csikszentmihalyi, Mihaly.

Fluir (Flow): una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, [Año], 6ª ed.

Haan, M. D; Quinn-Anderson, William C

El aprendizaje como práctica cultural: cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, 2009.

Dewey, John.

Democracia y educación. Madrid: Morata, 1994.

Dirección General de Comunicación Social CONACULTA.

Fundación de CONACULTA. Disponible en: <https://www.cultura.gob.mx/fundacion/>

Domínguez, Martín Lázaro

La educación durante la ilustración Española. Cáceres: Norba, 1990.

Eisner, Elliot.

El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

Fernández, Porta Eloy.

Estética del relato posmoderno. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2014.

Fernández, Clemente Eloy.

La ilustración aragonesa: una obsesión pedagógica. Michigan: Editorial Caja de Ahorros y Monte de Piedad, 1973.

Fodor, Jerry.

La explicación psicológica. Madrid: Cátedra, 1980.

Gaitán, Lourdes.

Ser niño en el siglo XXI. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2006.

García & Vera.

Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años de la Ciudad de México, 1870-1940. México: Revista Mexicana de Historia de la Educación, 2019.

García Máynez, Eduardo.

Introducción al estudio del Derecho. México: Porrúa, 2002.

Gardner, Howard.

Estructuras de la mente: teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Gardner, Howard.

La nueva ciencia de la mente: la historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós, 2020.

Ghorra Gobin, Cynthia.

Reinvestir la dimension symbolique des espaces publics. En Reinventer le sens de la ville: les espaces publics à l'heure globale. París: L'Harmattan, 2001.

Gobierno de México.

El arte es un recurso esencial para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Disponible en: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/el-arte-es-un-recurso-esencial-para-el-desarrollo-de-ninas-ninos-y-adolescentes> (consultado el 14/08/2024).

Goodwin, C. James.

Historia de la psicología moderna. México: Limusa Wiley, 2009.

Halbwachs, Maurice,

Memoria colectiva y memoria histórica. París, Francia: PUF, 1968.

ICOM.

International Counting of Museums. INFAD Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology, N° 2, 2009.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

¿Cuántos son como tú? Censo de población y vivienda. México: INEGI, 2020.

Kichihua.

Historia de la educación preescolar. Kichihua blog educativo, 2024.

Kuhn, Thomas S.

La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

León, Orfelio, & Montero, Ignacio.

Diseño de investigaciones: introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación. Madrid: McGraw-Hill, 1995.

Ley de Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes.

México: Diario Oficial de la Federación, publicada el 29 de mayo de 2000.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

México: Diario Oficial de la Federación, publicada el 9 de marzo de 2018 (consultada el 25 de julio de 2023).

López, M.

Niñez trabajadora en México: Perspectivas históricas y sociales. Siglo XXI, México, 2016

Macías, Carmen.

¿Por qué los niños en la Edad Media se representaban como señores jubilados?. El Confidencial, 6 de noviembre de 2021.

Mackay, Neil.

The Role of Resource in Lifelong Learning. En Proceedings of GEM Conference, 2000.

Malone, John C.

Psychology: Pythagoras to Present. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

Marcone, Julieta.

Hobbes: entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300006

Mardones, José María.

Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona: Anthropos, 1991.

Martínez, O. M.

Tractado de los niños y régimen del alma (1495) Bernard de Borgon. Valencia: Universidad de Valencia, 2017.

McManus, Peter.

Museum Visitor Research: A Critical Overview. Journal of Museum Education, nº 12, 1991.

Meece, Judith.

Desarrollo del niño y del adolescente: compendio para educadores. México: SEP, 2000.

Messer, August.

Filosofía y educación. Editorial: Losada, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1942.

Michel, S.

Braudel, Fernand: La historia de las ciencias sociales. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 16(61), 2022.

Molon, S.

A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. São Paulo: Pontifícia Universidade católica, 1995.

Mosterín, Jesús.

Creando derechos. El País, 29 de agosto de 1999.

MUAC-UNICEF.

Cómo tomar el museo y otros espacios. México: Museo Universitario Arte Contemporáneo, 2023.

Organización Mundial de la Salud, 2013.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Aprobado el 16 de diciembre de 1966. (Incluye su Protocolo Facultativo).

Parkin, Alan J.

Exploraciones en neuropsicología cognitiva. Madrid: Panamericana, 1999.

Pavez Soto, Isabel.

Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Santiago: Universidad de Chile, 2012.

Peralta, María Victoria.

Una pedagogía de las oportunidades. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello, 2002.

Peralta, María Victoria.

En la construcción de una pedagogía para párvulos del siglo XXI: aportes desde Latinoamérica. Madrid, España. 2004.

Phillipe, Aries.

El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus, 1987.

Piaget, Jean.

Psicología de la inteligencia. Barcelona: Psique, 1972.

Platón.

Las leyes II. Madrid: Gredos, 1999.

Popper, Karl.

Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. Buenos Aires: Paidós, 1983.

Quinlan, P. T., & Dyson, B.

Cognitive Psychology. Pearson/Prentice Hall, 2008.

Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V., & Gamboa-Vásquez, E.

La educación temprana para niños y niñas del nacimiento a los 3 años: tres perspectivas de análisis. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica, 2014.

Rao, Nirmala; UNESCO; Yang, Bala; Many.

Conferencia mundial sobre primera infancia. Taskent, 2024.

Robinson, Daniel.

Historia crítica de la psicología. Barcelona: Salvat, 1980.

Rodríguez Arocho, Wanda C., & Alom Alemán, Antoinette.

El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. 2009. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>

Rodríguez, J. M.

Brentano: un concepto de intencionalidad para la ciencia cognitiva. Revista de Historia de la Psicología, 17(3-4), 1996.

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).

Artículo 1, Fracción III, Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México: SIPINNA, 2018.

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).

Sitio web oficial. Disponible en: <https://sipinna.edomex.gob.mx/comision-primera-infancia>

Sosenski, Susana, & López León, Ricardo.

La construcción visual de la felicidad y la convivencia familiar en México: anuncios publicitarios en la prensa gráfica (1930-1970). CDMX, 2014.

Stagno, Leandro.

El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En Finocchio, Silvia & Romero, Nancy (comps.). *Saberes y prácticas escolares.* Rosario: Homo Sapiens, 2011.

Tonucci, Francesco.

Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Madrid, Editorial Losada, 2009.

UNESCO.

Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en:

<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/spanish>

UNICEF.

Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible en:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Uviña, Paulina Carmen

Infancia, una aproximación a una historia: ¿por qué surgió la necesidad de la Declaración de los derechos de los niños? Madrid: La Tinta Invisible, 2013.

Villar, Martha.

Eugenesia y puericultura: la higiene y la salud materno-infantil en el primer Congreso Mexicano del Niño, 1921. México, 2011.

Vygotsky, Lev S.

Pensamiento y lenguaje. México: Ediciones Quinto Sol, 1988.

Vygotsky, Lev S.

Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Anexo 1



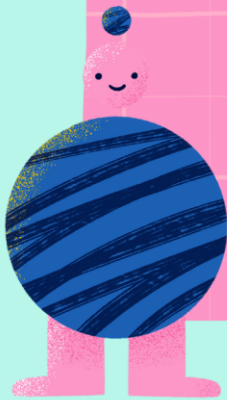
INTRODUCCIÓN

A partir del curso de verano dentro del Rule, se observó que existe cierta comunidad que hasta el momento no ha sido tomada en cuenta como participe de la comunidad de saberes, y son los niños de primera infancia.



OBJETIVO

Crear un proyecto de gestión de público enfocado en el juego y aprendizaje para las primeras infancias fomentará la participación de las familias en la comunidad y urbanidad donde ellos ya habitan. Así formaremos un espacio con herramientas que a través de la cultura y el arte potenciarán las dinámicas sociales del individuo y la comunidad entre sí. En el programa TAOC RULETEARTE



PÚBLICO META

1. Infantes (2 a 6 años) acompañados de sus padres
2. Colonia Obrera o Centro.
3. Guaderias y preescolares.
4. Invitar a las escuelas, visitarlas.
5. Participación activa
6. Dar talleres relacionado al interés de los niños con especialistas en el tema.



TALLERES

Con la finalidad de generar comunidad y compartir saberes, se diseñaran dos talleres adecuados a la edad de los niños de 2 a 6 años.

Dividido de la siguiente forma:

Exploradores: 2 a 4 años.

Preescolares: 4 a 6 años.





DURACIÓN

El proyecto tendrá una duración de 6 meses, dividido en dos clases a la semana, de hora y media aproximadamente.
Viernes (exploradores).
Sábado. (preescolares).



ACTIVIDADES SUGERIDAS

- Cantos y juegos.
- Sensorama
- Reconocimiento corporal
- materiales de desecho.
- Juegos de autonomía.



ESTRUCTURA

- Bienvenida
- Exploración del espacio.
- Taller
- Retroalimentación.
- Despedida



MARCO PEDAGOGICO Y DIDÁCTICO

HighScope	Constructivista
Aprendizaje basado en el juego	Las infancias son las que son sus conocimientos previos va contruyendo nuevos aprendizajes conforme a sus actividades y situaciones.

METAS

Publico meta

El público meta es de infancias de 2 a 6 años. Los talleres estarán divididos por edades. Siempre en compañía de sus padres.

Comunidad

Que las infancias también puedan apropiarse del espacio y darle uso.

Aprendizaje

Generar experiencias lúdicas y de aprendizaje basado en el juego y las artes.

TALLER DE EXPERIENCIAS LÚDICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Presentación.

Para padres e hijos.

El taller esta destinado a un público de 2 a 6 años de edad siempre acompañados de sus padres.

Dividido en dos días.

En donde los niños a través del juego podrán tener un acercamiento al arte.



FASES DEL PROYECTO

1º ETAPA

Estructura del
proyecto



2º ETAPA
visitar escuelas

3º ETAPA

Preparar talleres

4º ETAPA
Evaluación

5º ETAPA

Cambios y
progreso.

Anexo 2.



Taller para infancias en Noviembre

Entre flores y colores

RULETEARTE



Imparte: Angélica Lozano

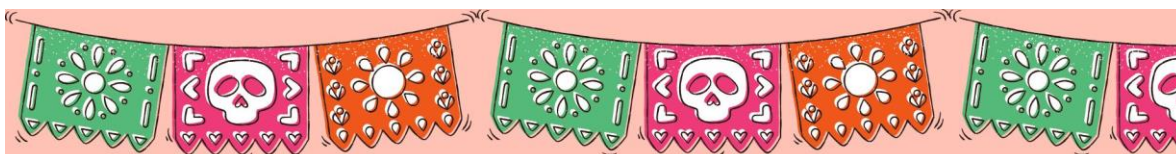


Rally de calaveritas



Fecha: los días viernes de noviembre 2022.
4, 11, 18 y 25 .
Hora: 16:00 - 17:30
Espacio: tercer piso de Rule.
Sesiones por mes: Cuatro sesiones
Comunidad: Primeras infancias de 3 a 6 años.





Sesión 1. Entre flores y olores.

Público: : Infancias de 3 a 6 años.

Objetivo: Las infancias encontrarán objetos de una ofrenda mexicana, así mismo tendrán una experiencia sensorial al descubrir que objetos son los que se le presentan al final haremos una mini ofrenda.

Actividad: Tener una experiencia sensorial de ofrenda mexicana.

Duración: 40 minutos

Infancias máximo: 10 niños en compañía de un adulto.

materiales:

3 cajas de huevo pintadas de blanco.

- 10 papeles picados alusivos al día de muerto.
- 15 flores de sempasuchitil naturales.
- pan de muerto
- veladoras de juguete
- dos varitas de copal o incienso
- sal
- 5 calaveritas de chocolate
- 5 calaveritas de azúcar.



Sesión 3: calaveritas de azúcar.

Las infancias crearán su calaverita de azúcar, a través de materiales de uso cotidiano en una cocina mexicana.

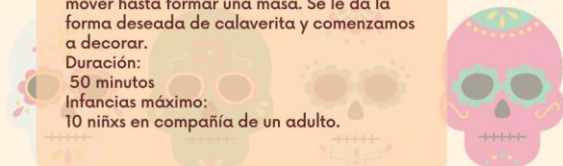
Actividad:

Con una cuchara grande vaciaremos azúcar glass en un recipiente, agregaremos algunas gotas de jugo de limón y comenzaremos a mover hasta formar una masa. Se le da la forma deseada de calaverita y comenzamos a decorar.

Duración: 50 minutos

Infancias máximo:

10 niños en compañía de un adulto.



Material

1 kilo de azúcar Glass.

El jugo de 1 kilo de limones.

4 paquetes de colorante vegetal.

5 bolsitas lentejuelas grandes de colores.

2 botecitos de diamantina comestible.





Sesión 3

Caminitos a la luz

Objetivo: Las infancias estimularán la motricidad gruesa a través del juego.

Actividad: Las infancias seguirán cuatro caminos de diferentes colores, llegando de un punto a otro encontrando el color y la forma para llegar a él.

Duración: 40 minutos

Infancias máximo: 10 niños en compañía de un adulto.

Material

- 4 figuras alusivas al día de muertos en cartón.
- 3 metros de listón grueso, rojo, amarillo, verde y azul.
- Bocina
- tapetes de foami



A



Sesión 4 : Encuentra la forma

Objetivo: A través de la estimulación ojo-mano las infancias encontrarán la figura que corresponde en el piso.

Actividad: Las infancias tomarán una figura de cartón de su preferencia y encontrarán la correspondencia entre la figura del tapete de figuras que se encontrará en el piso en papel kraft. Al finalizar colorearán las figuras.

Duración: 50 minutos

Infancias máximo: 10 niños en compañía de un adulto.

Material

- 3 paquetes de marcadores jumbo de colores
- 4 metros de papel kraft.
- 20 figuras de cartón alusivas al día de muertos
- bocina
- masking
- marcador sharpie negro.



Anexo 3.

VBienal “ Primeras infancias, infancias y adolescencias”, Manizales, Colombia, 2023.



Según la
UNICEF la
edad es desde
el nacimiento
hasta los 5
años de edad.



Constituye un momento único del
crecimiento en que el cerebro se
desarrolla notablemente. Durante esta
etapa, los niños y niñas reciben una
mayor influencia de sus entornos y
contextos.



En México la Estrategia Nacional para la Primera Infancia la define como el periodo de vida hasta antes de los seis años, momento en que las niñas y niños en México finalizan el primer ciclo de enseñanza y transitan hacia la educación primaria



¿ porque es importante la visibilización con primeras infancias?



La infancia es la iniciación a la vida en sociedad, dicho de este modo comprender que también son sujetos políticos y de derechos; entonces debe coexistir una forma equitativa en el que la sociedad y el Estado puedan dialogar con ellas (las infancias) para encontrar una equidad. Los niños y las niñas son acogidas por diferentes instituciones que se enlazan para formar parte de ellas (las infancias) y del mundo cultural.



Derechos de los niños





DERECHOS CULTURALES



La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve los derechos humanos y el estado de derecho en sus esferas de competencia, con especial hincapié en el derecho a la educación, el derecho a la información, la libertad de opinión y de expresión, los derechos culturales, y el derecho a participar en los avances científicos y participar en el progreso científico.



MUSEOS

El museo como espacio que permite ejercer el derecho cultural de la niñez, en este sentido no sólo tener uso del espacio sino también aprendizaje.



La sociedad demuestra una preocupación aparente por las infancias, haciendo fundaciones, programas, escuelas, talleres, encuentros entre otras cosas, pero la verdadera intención es moldear al niño para programarlo en un aspecto adultocentrista.

Y el niño no tiene participación dentro de esas decisiones.



✧ De hecho podemos comprobar que cuando se habla de infancias se presta una mayor atención pero siempre pensando en un futuro, pero al observar con mayor detenimiento no hay espacios seguros para la niñez ni en un centro comercial, estacionamientos, plazas comerciales, museos , ni en su casa. ✧



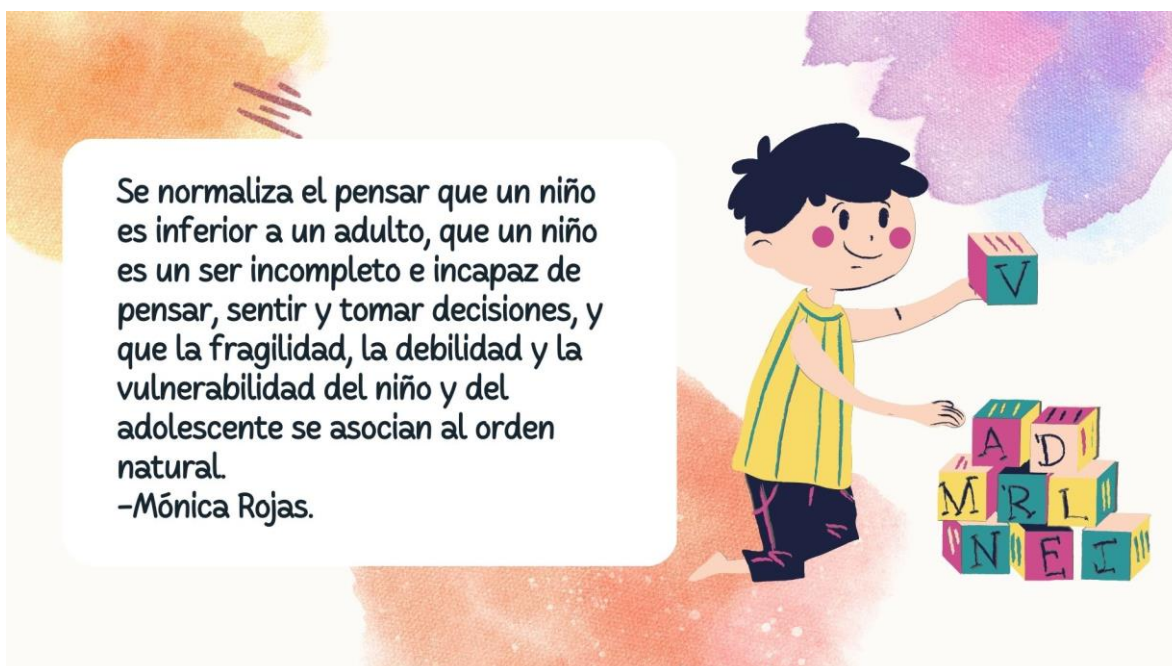
Conclusiones

¿ cómo crees que las infancias pueden ser más participativas y así ejercer sus derechos?



Anexo 4:

VBienal, “Primeras infancias, infancias y adolescencias”, Manizales, Colombia, 2023.



Puntos clave.

1.

Adultocentrismo

2.

Política pública

3.

México



Leyes mexicanas



corrupción



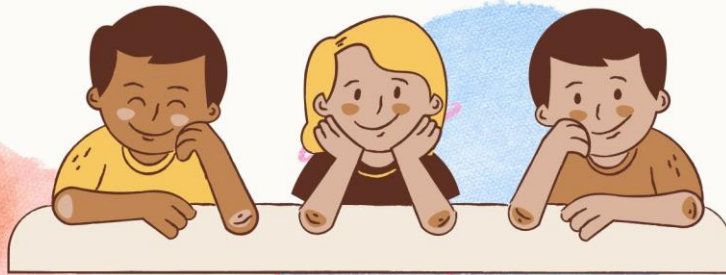
Vacios legales en
derechos de las infancias

Las infancias



En 1980 en México se agregó al artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, un sexto párrafo en el que menciona que los padres como obligación y derecho deben velar por que los niños conozcan y ejerzan sus derechos. Dicho de otro modo, el derecho culminó así: "Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental..."

Transformar y crear



Derechos de las niñas y los niños

Los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (publicada el 4 de diciembre de 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y, en su artículo 13, de manera enunciativa y no limitativa señala los siguientes:

Conclusiones:

Considerar a las infancias como seres múltiples y fomentar en ellos la imaginación, creatividad, sensibilidad para que puedan ser capaces de expresarse desde donde están parados, desde su infancia. Nuestra configuración adulta tendría que ser la que aperturará los espacios para su propia construcción y configuración cultural, mostrar y permitirles elegir, sin reproducir lo que les es presentado sino cambiarlo y transformarlo, nosotros como adultos guiar ese proceso de socialización y aprendizaje, siempre fomentando un ambiente de respeto y valor para los otros.

• Angélica Lozano Olalde

Gracias



angelicalozanoolalde@gmail.com
52+5634160115

Anexo 5.

Faro Cosmos, protección civil.



MEDIDAS ANTES DE UN SISMO



- ELABORAR Y ACTUALIZAR EL MANUAL INTERNO DE PROTECCIÓN CIVIL
- VERIFICAR QUE LAS INSTALACIONES SE ENCUENTREN EN BUEN ESTADO
- IDENTIFICAR LOS LUGARES MÁS SEGUROS DE LAS INSTALACIONES, LOS PUNTOS DE REPLIEGUE O SEGURIDAD (COLUMNAS, MUROS DE CARGA, ETC.), LAS SALIDAS PRINCIPALES Y ALTERNAS.
- DISEÑA Y UTILIZA UNA PULSERA, COLLAR O GAFETE DE IDENTIFICACIÓN CON TELÉFONO DE EMERGENCIA Y TIPO DE SANGRE.

- PARTICIPAR RESPONSABLEMENTE Y CON SERIEDAD EN LOS SIMULACROS QUE SE PROGRAMEN EN TU LOCALIDAD O CENTRO DE TRABAJO.
- MANTÉN TUS DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS CON BATERÍA Y DE SER NECESARIO LLEVA CONTIGO UNA CARGA ADICIONAL.
- ESPECIFICA CON TU FAMILIA UN LUGAR DE LA CIUDAD COMO PUNTO DE ENCUENTRO.
- DESIGNAR FUNCIONES A CADA PERSONA QUE TRABAJA EN EL RECINTO PARA REACCIONAR FRENTE AL DESASTRE. EL PERSONAL DEBERÁ ESTAR CAPACITADO EN; MEDIDAS PREVENTIVAS EN CASO DE SISMO, MANEJO DE EXTINTORES, PRIMEROS AUXILIOS, EVACUACIÓN Y APOYO PSICOLÓGICO DE PRIMER CONTACTO.

¿QUÉ HACER DURANTE EL ALERTAMIENTO SÍSMICO?



- SI NO EVACUASTE A TIEMPO, REPLIEGA A LA ZONA DE MENOR RIESGO MÁS CERCANA.
- ALÉJATE DE VENTANAS, MUEBLES, ESPEJOS, PLANTAS U OTROS OBJETOS PESADOS QUE PUEDAN CAER.
- SI HAY INFANTES, PERSONAS DE LA TERCERA EDAD O PERSONAS CON DISCAPACIDAD, AYÚDALES A REPLEGARSE O A MANTENERSE DE PIE EN LA ZONA DE MENOR RIESGO.
- DURANTE EL SISMO, NO HAGAS USO DE LAS ESCALERAS NI DE LOS ELEVADORES.
- EVACÚA EL INMUEBLE DE MANERA ORDENADA HASTA QUE EL MOVIMIENTO TELÚRICO HAYA CONCLUIDO, SI LA RUTA DE EVACUACIÓN LO POSIBILITA Y HASTA QUE LAS/LOS BRIGADISTAS TE LO INDIQUEN.

¿QUÉ HACER DESPUÉS DEL MOVIMIENTO SÍSMICO?



- EN CASO DE HABER REPLEGADO A ZONAS DE MENOR RIESGO DURANTE EL SISMO, EVACÚA EL INMUEBLE HACIA UN PUNTO DE REUNIÓN.
- MANTÉN LA CALMA Y ATIENDE LAS INDICACIONES DE BRIGADISTAS, CUERPOS DE RESCATE Y AUTORIDADES DE GESTIÓN INTEGRAL DE RIESGOS Y PROTECCIÓN CIVIL.
- EN CASO DE QUE NO HABER REALIZADO LA INTERRUPCIÓN DE LOS SERVICIOS DE GAS, AGUA Y ELECTRICIDAD, REALIZA EL CORTE DE SUMINISTRO LO MÁS PRONTO POSIBLE. UTILIZA CELULAR SOLO PARA EMERGENCIAS O LO MÍNIMO POSIBLE.
- UTILIZA REDES SOCIALES PARA AVISAR QUE ESTÁS BIEN.
- UNA VEZ TERMINADO EL TEMBLOR VERIFICA EL ESTADO ESTRUCTURAL DE DEL EDIFICIO, INSTALACIONES HIDROSANITARIAS Y ELÉCTRICAS.

EN EL HOGAR, EL TALLER, LA ESCUELA Y LA OFICINA ES OBLIGATORIO TENER IDENTIFICADAS:



LO CUAL PERMITE QUE LAS PERSONAS TENGAN UNA CULTURA DE PROTECCIÓN CIVIL Y LA AUTOPROTECCIÓN.

EN EL HOGAR, EL TALLER, LA ESCUELA Y LA OFICINA ES OBLIGATORIO TENER IDENTIFICADAS:



EN EL HOGAR, EL TALLER, LA ESCUELA Y LA OFICINA ES OBLIGATORIO TENER IDENTIFICADAS:



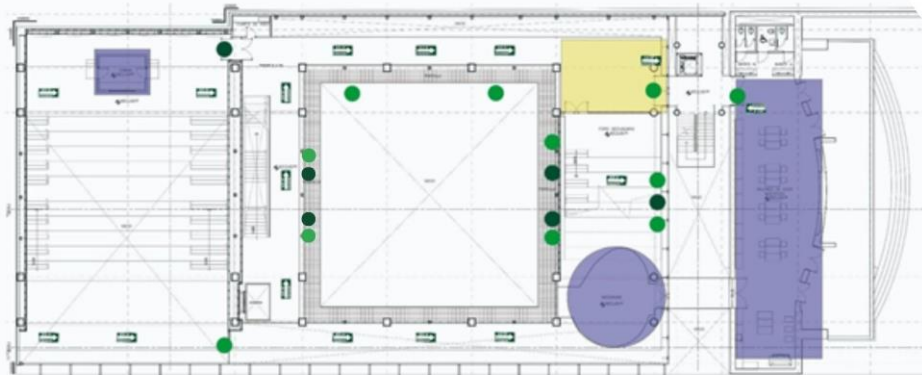


SALÓN 1/GALERÍA



MAPA RUTAS DE EVACUACIÓN / ACCESOS Y SALIDAS

FARO
COSMOS



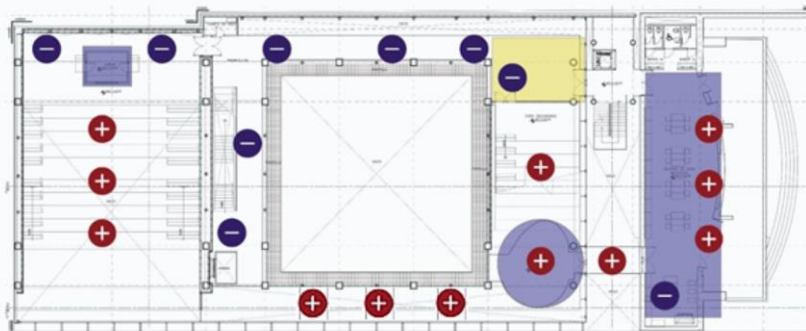
- RUTA DE EVACUACIÓN
- ACCESOS
- SALIDAS

FARO
COSMOS

PRIMER NIVEL

MAPA ZONAS DE MAYOR Y MENOR RIESGO

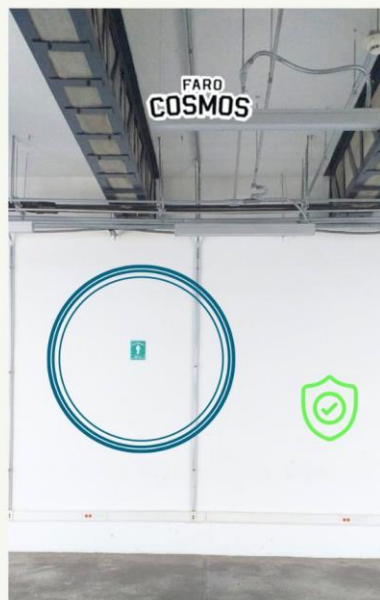
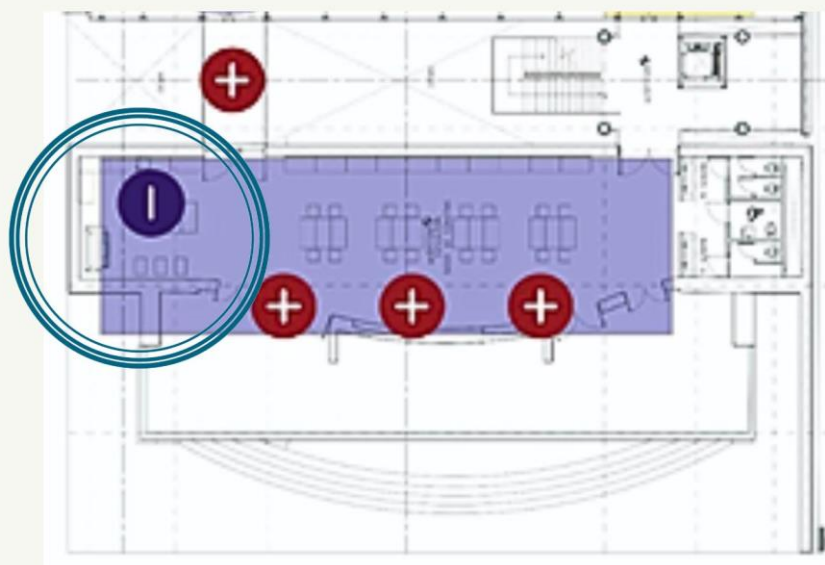
FARO
COSMOS

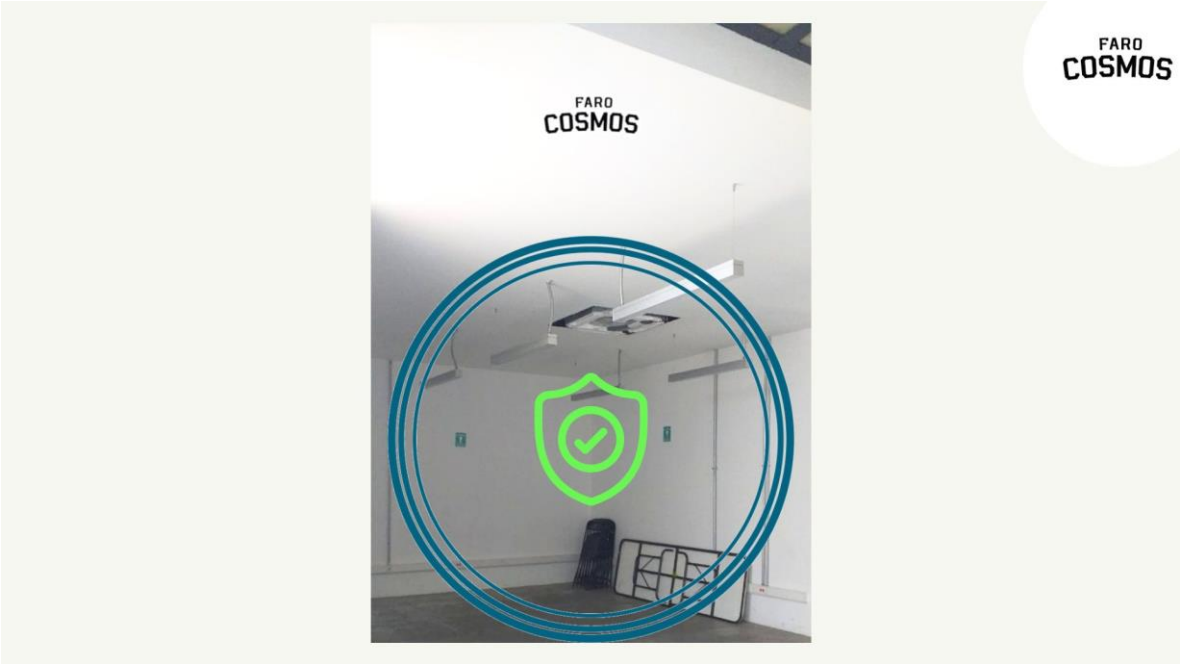


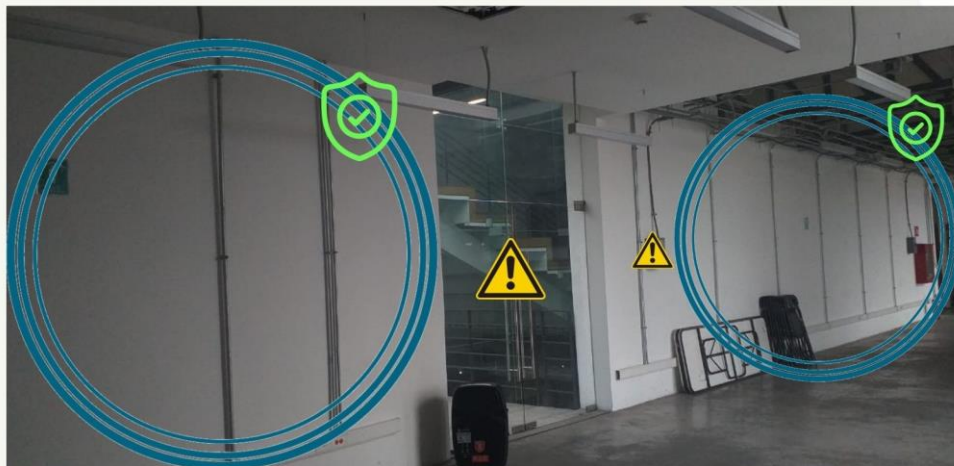
- ZONAS DE MAYOR RIESGO
- ZONAS DE MENOR RIESGO

FARO
COSMOS

PRIMER NIVEL

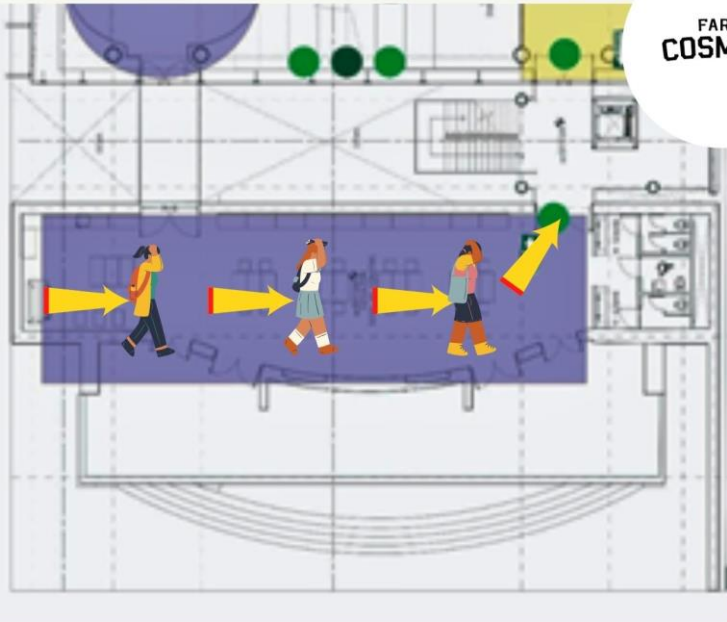






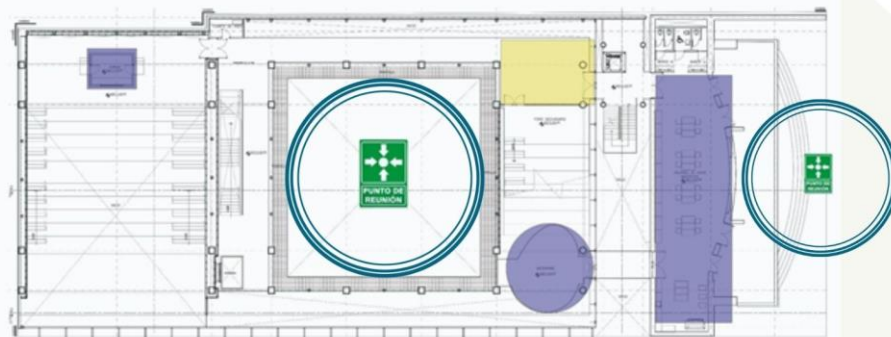
RUTA DE EVACUACIÓN

PRIMER NIVEL



FARO
COSMOS

MAPA PUNTOS DE REUNIÓN



PUNTO DE REUNIÓN

FARO
COSMOS

PRIMER NIVEL

FARO
COSMOS

BRIGADAS



BRIGADA DE REPLIEGUE
Y EVACUACIÓN



COORDINADOR DE
INMUEBLE
Y/O JEFE DE PISO



BRIGADA DE
COMUNICACIÓN



BRIGADA DE
PRIMEROS AUXILIOS



BRIGADA DE PREVENCIÓN
Y COMBATE DE INCENDIOS



PUESTO	NOMBRE (S)	PUESTO REAL	FIRMA	FOTOGRAFIA
Coordinador general	Alejandro Rincón Gutiérrez	Faro Cosmos Responsable del recinto		
Coordinador general suplente	Héctor Manuel Pérez Ramírez	Coordinador Servicios Generales		
Jefe de Brigada de evacuación y repliegue planta Baja Sur	Alberto Flores López	Coordinación Servicios Generales Promotor		

Jefe de edificio 2 Encargada de Foro Principal	Mila Sofia Castilla Pichardo	Coordinadora de producción		
Jefe de edificio principal	Erika Karina Jiménez Flores	Coordinador de servicios educativos		
Brigadista de evacuación y repliegue SUM	Angelica Lozano Olalde	Coordinación de servicios educativos Promotora		
Brigadista de primeros auxilios	Elizabeth Georgina Santos Hernández	Coordinación de servicios educativos Promotora		
Brigadista de primeros auxilios	Laura Karen Ávila Rámirez	Coordinación de servicios educativos Promotora		

Brigada de evacuación y repliegue Planta Baja Norte	Oficiales en turno			
Brigadista de evacuación y repliegue Piso 2	Nayeli Contreras Reyna	Coordinadora Servicios Culturales		
Brigadista de evacuación y repliegue Foro 2	Tonatiuh Guillermo Alvear Vazquez	Coordinación de Servicios Culturales Promotor		

Brigadista de evacuación y repliegue Piso 3	Ivette Gabriela González Morales	Coordinadora enlace Administrativo		
Brigadista de evacuación y repliegue Piso 1	Josephine Yazmín Viloria Ledesma	Coordinación Administrativa Promotora		

Jefe de Brigada de Comunicación	Angelica Montserrat Peña Gomez	Coordinadora de Comunicación		
Brigadista de Comunicación	Gabriel Hetzael Galicia Villanueva	Coordinación de Comunicación Promotor		
Brigadista de Comunicación	Pavel González Mora	Coordinación de Comunicación Promotor		

**RECUERDA QUE TODAS LAS
PERSONAS SOMOS
LA FARO COSMOS**

Anexo 6:



INTRODUCCIÓN

Son acciones de urgencia que permiten reducir los efectos nocivos en las lesiones o enfermedades agudas y estabilizar el estado de la víctima. Esto último, es lo que le concede importancia a los primeros auxilios, ya que, de la primera actuación dependerá el estado general y posterior evolución de la víctima.



FARO
COSMOS



Víctima

Es aquella persona lesionada, con enfermedad súbita o crónica, que requiere atención médica de urgencia.



Urgencia Médica

Todo problema médico-quirúrgico agudo, que ponga en peligro la vida, o la pérdida de un órgano o una función y que requiera atención inmediata.



Primer respondiente

La NOM-034-SSA3-2013 lo define como el personal auxiliar de la salud, capacitado y autorizado por la autoridad sanitaria para coadyuvar en la prestación de servicios de atención médica prehospitalaria, que acude espontáneamente para proporcionar los primeros auxilios a la persona que presenta una alteración en su estado de salud o en su integridad física.

FARO
COSMOS



PARTICIPACIÓN CONCRETA

- Identificar una urgencia médica.
- Llamar al 911
- Evaluar la escena.
- Evaluar al lesionado.
- Proporcionar soporte vital básico.
- Proporcionar el manejo inicial de lesiones.
- Acompañar a la víctima hasta que llegue la ayuda especializada

FARO COSMOS



NORMAS DE ACTUACIÓN

Mantener la calma.

- Activar el SME. (Servicio Médico de Emergencias)
- Evaluar los riesgos.
- Movilizar adecuadamente al lesionado.
- Proporcionar cuidados.
- Asistir a la víctima.

FARO COSMOS

EVALUACIÓN DE ESCENA

Su seguridad ante todo, por ello debe evaluar los riesgos y tomar precauciones para controlarlos. En la escena de un accidente, debe comenzar recabando información sobre el terreno, evaluando la escena, observando el lugar, los familiares y testigos, para tener una impresión general de lo sucedido e información sobre los mecanismos de lesión, la situación previa al episodio y el grado general de seguridad. Para hacerlo, puede efectuar una estimación de tres condiciones importantes, la técnica de las 3S: Seguridad, escena y Situación.

**FARO
COSMOS**

DATOS CLAVE

Seguridad

Para evaluar todos los posibles factores que ponen en peligro la vida del rescatador y del paciente.

Escena

Evaluar y conocer el número de vehículos involucrados, estimar las fuerzas participantes y determinar el tipo y grado de daño de cada vehículo

Situación

Se debe apreciar y preguntar: ¿Qué ocurrió realmente?, ¿cuál es el mecanismo de lesión y las fuerzas y energías que han provocado lesiones?, ¿cuántas personas están involucradas y de qué edad?, ¿qué tipo de recursos son necesarios?

**FARO
COSMOS**

Precauciones Universales

Otro ámbito de la seguridad es la protección frente a enfermedades contagiosas. Es necesario tomar precauciones para evitar el contacto directo con las sustancias corporales del paciente, como la sangre, la saliva, el vómito, la orina o las heces. Como auxiliares para la protección suelen utilizarse algunos artículos; entre ellos, guantes, batas, cubre bocas, máscaras de protección, lentes transparentes, etc. (Brady, 2000).

PASOS A SEGUIR

Ante una emergencia, sea siempre el último en colgar.



Establecer prioridades

Determinar las necesidades de ayuda.

- Pedir ayuda generalizada.
- Pedir ayuda específica.
- Marcar el 911.
- Identifíquese e indique el número de donde llama.
- Indique el tipo de emergencia que enfrenta.
- Indique con precisión la localización del incidente.
- Precise si se requiere ayuda adicional.
- Relate la naturaleza del incidente.
- Determine cuántos lesionados identificó.
- Trate de precisar las lesiones, antecedentes, hallazgos y tratamiento de los afectados.
- Siga las instrucciones del médico o técnico regulador.

Botiquín de emergencias





Anexo 6



PROTOCOLO DE ENTREGA DE INFANCIAS



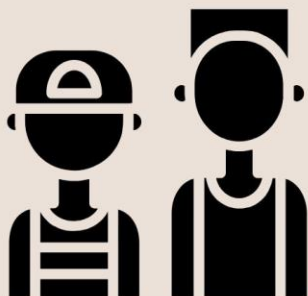
**PUNTUALIDAD
AL INGRESAR Y
SALIR**



**Sólo el
responsable
autorizado
puede retirar al
menor del
recinto.**



**Solo una un
responsable
pasa con el
menor.**



**Menores de edad no
pueden recoger a
cualquier infantes**

**DEJAR LIMPIO
EL SALÓN**



**FARO
COSMOS**

Anexo 8:



Contenidos



- Introducción
 - La idea
 - El equipo
 - La marca
- La identidad
 - El proyecto
- Colaboradores
 - Datos
 - Método
- Testimonios
 - Contacto

Introducción



El propósito de este proyecto es promover y difundir los derechos humanos y culturales de NNA en espacios educativos y culturales; visibilizar la falta de estrategias educativas en formadores y formadoras, así como la carencia de una conciencia generalizada sobre el derecho a la cultura en dichos entornos. Además, busca generar conciencia en la plantilla docente, padres, madres, tutores o cualquier persona a cargo de NNA acerca de sus obligaciones hacia ellos, para contribuir así a la construcción de entornos más inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural.

HallArte

Juan Carlos

Identidad
Cultural
Identidad Etnica

Angelica

Museo-pedagogía
Derechos HUMANOS
Gestora Cultural

Gabriel

Interdisciplina
Fomento a la
Lectura
Gestión Cultural

Juanita

DDH y No
Discriminación
Género DD Mujeres
Patrimonio Cultural

Justificación

En la actualidad NNA se enfrentan a diversas situaciones que obstaculizan el pleno ejercicio de sus derechos culturales, como la discriminación, exclusión, la falta de reconocimiento de la diversidad cultural, así como el desconocimiento de sus propios derechos culturales, esto en el ámbito familiar, comunicatorio y en espacios de formación educativa y cultural.



Se procura que los formadores, mediante el diálogo y la reflexión, propicien el diseño de estrategias educativas interdisciplinarias en sus espacios de formación para propiciar que NNA identifiquen sus derechos culturales y los ejerzan en su vida cotidiana.

La Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Cultura y Derechos Culturales establecen un marco legal que reconoce y garantiza los derechos de niñas, niños y adolescentes al acceso a la cultura y al ejercicio de sus derechos culturales.

Objetivo

Promover, a partir del diálogo y la reflexión, el reconocimiento y ejercicio de los derechos culturales de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en entornos educativos y culturales, para propiciar el diseño de estrategias educativas interdisciplinarias que contribuyan a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.



Objetivos Particulares

1.

Sensibilizar a personas formadoras, educadoras y a cargo de NNA sobre la importancia y el alcance de los derechos culturales en el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.



2.

Fomentar la reflexión y el diálogo sobre el derecho a la cultura en los espacios educativos, generando conciencia y compromiso hacia su promoción.

Objetivos Particulares

3.

Generar un espacio de diálogo y reflexión donde los participantes identifiquen situaciones que obstaculicen el ejercicio de los derechos culturales, propongan soluciones y fomenten la conciencia crítica.



4.

Contribuir al diseño de estrategias educativas interdisciplinarias que reconozcan y valoren la diversidad cultural, garantizando el pleno ejercicio de los derechos culturales de NNA.

Diversos

BENEFICIARIOS

20 personas formadoras

LOCALIZACIÓN

El proyecto utilizará una plataforma virtual denominada Zoom conectando a diversas personas ubicadas en distintas regiones de habla hispana.

PRODUCTOS

- 4 Planes de acción para la promoción de los Derechos culturales en NNA.
- 4 estrategias educativas interdisciplinarias.
- 3 Bitácora del taller.
- 1 Evaluación del taller.



Diversos

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

El proyecto estará desarrollado por el Colectivo HallArte (Gabriel Ahuja Fernández, Alberto Canseco López, Angélica Lozano Olalde, Juana Trejo González), cuyos integrantes cumplen la función de facilitadores; asumirán la organización y diseño de los aspectos metodológicos, seguimiento y evaluación. Todas las sesiones del proyecto serán responsabilidad del Colectivo HallArte.

EVALUACIÓN

Cada una de las sesiones tendrá una bitácora y evaluación al final de su desarrollo y una evaluación general del proyecto.



FASE 1

Toma de contacto, planeación y convocatoria

Convocatoria a formadores de NNA

La convocatoria se realizará a través de las redes sociales del Colectivo HallArte y de las Instituciones Educativas y Culturales para registrar a 20 formadores de NNA.

Acciones:

- Diseño de cartel para redes sociales.
- Diseño de formulario en google
- Publicación en redes sociales del cartel con fecha límite para la inscripción
- Atención personalizada, vía chat de las redes sociales, a las personas interesadas en el taller para su inscripción.

Elaboración de Bitácora del proceso

Se elaborará bitácora del proceso de convocatoria.

Fase 2

Desarrollo del Taller

Para detonar los procesos de expresión artística se explorará sobre los ejes temáticos:

SESIÓN 1. Los derechos culturales

- Conocimiento de los derechos culturales a través de la historia.

SESIÓN 2. Vivir los derechos culturales

- Cómo vivimos los derechos culturales.
- Obstáculos que enfrentamos para el pleno ejercicio de los derechos culturales.

SESIÓN 3. Promover los derechos culturales en los espacios de formación

- Reflexionando en torno a la interdisciplinariedad
- Diseño de estrategias educativas interdisciplinarias

Datos

1,780,113

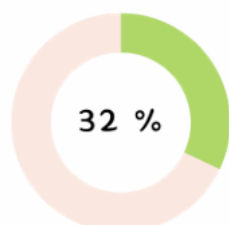
En la Ciudad de México viven 1,780,113 niñas y niños de 0 a 15 años, que representan el 19 % de la población de esa entidad.



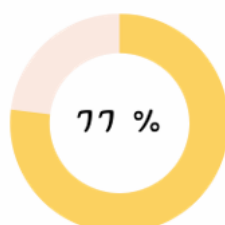
31.8 millones

En México residen 31.8 millones de niñas y niños de 0 a 14 años de edad, lo que representa 25.3% de la población total. De este grupo, el 5.4% de las niñas y niños de 3 a 14 años hablan alguna lengua indígena, y el 1.7% de los menores de 15 años son afromexicanos o afrodescendientes.

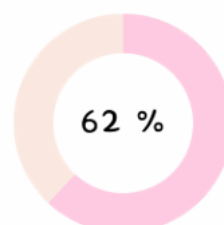
Datos



El 32% de nuestros clientes consume comida vegetariana.



El 77% de nuestros clientes pide nuestra carta vegana.



El 62% de nuestros clientes quiere bebidas sin azúcar.

14

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividad	29/01/24	31/01/24	02/02/24	07/02/24	09/02/24	12/02/24	14/02/24	15/02/24	18/02/24
Etapas 1.	1.- Proceso creativo de mapa mental	Planeación y diseño de actividades			Revisión de proyectos/avances	Sistematización y elaboración de informes			
Etapas 2					Redacción del proyecto	Planeación de sesiones del taller Diseño de infografía Presentación del proyecto			

Resumen del Presupuesto		
RUBRO	ESPECIFICACIÓN	MONTO
Diseño del proyecto	Redacción y gestión	\$1,200.00
Honorarios	Pago honorarios Facilitador 1	\$ 1,200.00
	Pago honorarios Facilitador 2	\$ 1,200.00
	Pago honorarios Facilitador 3	\$ 1,200.00
	Pago honorarios Facilitador 4	\$ 1,200.00
	TOTAL	\$ 6,000.00
Conectividad	Internet (plataforma virtual) para el desarrollo del taller	por parte de la Institución contratante