

De la participación simbólica a la participación política de la niñez: aproximación cualitativa en estudiantes de educación primaria

ALONDRA SALAZAR*

CARLOS MUÑIZ**

ALMA ROSA SALDIERNA***

Artículo recibido: 17 de abril de 2020

Artículo aprobado: 8 de marzo de 2021

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.8219>

Resumen

La participación de niños y niñas ha planteado su reconocimiento como sujetos de derecho, proyectándolos, como ciudadanos activos dentro de la sociedad. Para ello, la legislación mexicana establece mecanismos de participación que promueven su involucramiento político. Pero cabe cuestionar cómo se ha desarrollado dicha participación, limitada normalmente a un ámbito simbólico (tokenismo), y cómo se manifiestan sus actitudes políticas hasta construir su ciudadanía. Para dar respuesta a estas cuestiones, se realizaron ocho grupos focales con niños y niñas de 5° y/o 6° grado de educación primaria del estado de Nuevo León, México. Más allá de una actitud pasiva, se observó un nivel elevado de interés por parte de niñas y niños para influir

* Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: salazaraloh@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-0294>

** Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: carlos.munizm@uanl.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-8198>

*** Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: alma.saldiernas@uanl.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1805-9740>

en la toma de decisiones sobre problemáticas de su entorno, aunque con limitaciones para su desarrollo efectivo.

Palabras clave: *participación política; niños; escuela; ciudadanía; educación para la ciudadanía; México.*

From Symbolic Participation to Political Participation in Children: A Qualitative Approach in Primary School Students

Abstract

The participation of children in politics raises the issue of their recognition as subjects of rights, highlighting their potential as active citizens within society. To this end, Mexican legislation has established participation mechanisms that promote political involvement. Yet, we have much to learn about how such participation has evolved in practice, as it is usually limited to symbolic participation (tokenism), and about how political attitudes develop during childhood. To explore these issues, we conducted eight focal groups with 5th and/or 6th grade elementary school students from the state of Nuevo León, Mexico. Our results show that, beyond a passive attitude, there was a high level of interest from girls and boys in influencing decision-making about issues in their community, though with limitations as to its realization.

Keywords: *Political participation; children; school; citizenship; education for citizenship; Mexico*

Da participação simbólica à participação política da infância: abordagem qualitativa em alunos do ensino fundamental

Resumo

A participação de meninos e meninas tem elevado seu reconhecimento como sujeitos de direito, projetando-os como cidadãos atuantes na sociedade. Para isso, a legislação mexicana estabelece mecanismos de participação que promovem seu envolvimento político. Entretanto, vale questionar como essa participação tem sido desenvolvida,

sendo normalmente limitada a uma esfera simbólica (tokenismo), e como suas atitudes políticas se manifestam até a construção de sua cidadania. Para responder a essas perguntas, foram realizados oito grupos focais com meninos e meninas da 5ª e / ou 6ª séries do ensino fundamental do estado de Nuevo León, México. Além de uma atitude passiva, observou-se um alto nível de interesse por parte de meninas e meninos em influenciar a tomada de decisões sobre problemas em seu entorno, embora com limitações para seu desenvolvimento efetivo.

Palavras-chave: *participação política; crianças; escola; cidadania; educação para a cidadania.*

Introducción

La infancia ha sido concebida como una etapa clave en el desarrollo y consolidación de valores y normas sociales (UNICEF México, 2018). Por un lado, ha sido englobada en un paradigma de protección que limita el actuar de niñas y niños, concibiéndolos como objetos de derecho. Sin embargo, también ha sido abordada desde la perspectiva del paradigma de protagonismo infantil, que se plantea reconocer a niños y niñas como sujetos de derecho y, con esto, asumir un papel más activo en la sociedad, traducido en un involucramiento político y ciudadano, que les permita tomar decisiones sobre sus derechos. Este último paradigma, se formula dentro de la Convención sobre los derechos del niño de las Naciones Unidas, aprobada en 1989 (UNICEF, 2006). De la misma manera, Liebel (1994, 2000, 2006) expone a través de ejemplos, como el caso de los niños mineros del Perú o de las organizaciones juveniles en Brasil y El Salvador, la necesidad de dar reconocimiento a problemáticas sociales que afectan directamente los derechos de la infancia. En tales casos, se observa el interés por parte de los mismos infantes para organizarse, en busca de mejores condiciones laborales, de vida, de esparcimiento y de educación, entre otros.

En el caso de México, es poco lo que se ha estudiado acerca de las implicaciones normativas respecto al tema. No obstante, existe evidencia a partir de movimientos sociales que se han encaminado por defender los derechos de la niñez. Tal es el caso de la Red por los Derechos de la Infancia, que se asemeja a las organizaciones de países

como Chile o Argentina, que buscan fomentar el reconocimiento, ejercicio y goce de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Figuroa Grenett, 2016; Imhoff & Brussino, 2013). Al respecto, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) establece la creación de mecanismos de participación para la niñez, basados en el supuesto de empoderar a los mismos (LGDNNA, 2018, Artículo 72). Ejemplo de ello, las Consultas Infantil y Juvenil organizadas cada tres años, a la par de las elecciones ordinarias e intermedias a nivel federal, son de las pocas plataformas enfocadas a participación infantil en México. Sin embargo, existe un escaso análisis de sus resultados y del seguimiento de los mismos. Por su parte, en el estado de Nuevo León, existen organizaciones de la sociedad civil como Despierta, Cuestiona y Actúa (DCA) que, por medio de su programa Ciudadanitos, se enfocan en la formación cívica a nivel educativo de primaria y secundaria para potencializar actitudes ciudadanas desde la sociedad civil organizada (DCA, 2018).

Igualmente, la necesidad de empoderar a este sector de la población, viene planteada desde la teoría de la multiculturalidad expuesta por Kymlicka (1996), que aborda la existencia de una sociedad moderna, en la que diversos grupos minoritarios exigen reconocimiento y aceptación a sus diferencias. Esta teoría, hace una reflexión de la compleja diferenciación entre grupos minoritarios y su aporte a un ambiente global interconectado, que conforma Estados en los que la diferencia se vuelve norma. Cabe señalar que, de acuerdo a Lister (1997, 2003), poner énfasis en las diferencias puede generar reconocimiento y respeto entre individuos, al brindar importancia a las relaciones entre ciudadanos y no solo entre Estado y sujeto. De esta manera, se formaría una asimilación de la democracia más ligada al papel que juega la ciudadanía, al hacerla partícipe de la exigencia y cumplimiento de demandas y justicia social, que otorgaría un mayor valor o importancia a su papel, como parte de la sociedad incrementando su práctica (Conover, 1991).

Ante tal panorama, este trabajo explora a través de un acercamiento cualitativo, mediante la realización de grupos focales, promover la discusión y confrontación de ideas entre niñas y niños de 5° y 6°

grado de educación primaria en el estado mexicano de Nuevo León. Con ello, se busca captar la realidad que viven esos niños y niñas, en torno a las formas de participación infantil con las que convergen en el día a día, a fin de identificar cómo perciben al ámbito político y el reconocimiento de su rol como ciudadanos, para que, a partir de los datos obtenidos, se reflexione sobre el papel que ejercen las acciones formativas en materia cívica y política, que repercuten en la adquisición de actitudes y prácticas políticas desde el inicio de la infancia.

La construcción de la ciudadanía desde la niñez

Partiendo de la premisa que el ser humano no nace ciudadano, sino que tiene que constituirse como tal a lo largo del tiempo y el espacio (Pérez, 1999), diversos investigadores e investigadoras han centrado su interés en analizar dicho proceso de conformación ciudadana. Por una parte, hay quienes hacen referencia al “ser ciudadano” y la intrínseca relación que mantiene con la participación. Esto, partiendo del supuesto que no puede existir ciudadanía sin democracia, ni existir democracia sin ciudadanía (Baratta, 1998). Por otro lado, se observa una concepción más pluralista de ciudadanía, que comprende la universalidad de los individuos como sujetos de derecho y por tanto de ciudadanos, lo que plantea la construcción de una ciudadanía diferenciada (Kymlicka, 1996).

Para aclarar mejor este punto, es necesario tener en cuenta que los diversos conceptos de ciudadanía se han establecido bajo circunstancias históricas y culturales propias de cada sociedad, y con ello, se ha determinado el rol de cada miembro de la sociedad que los define. Es decir, en el acontecer histórico y social, la ciudadanía se ha visto esbozada en diferente medida con el ejercicio de derechos políticos, civiles y sociales para promover su participación política, civil o social conforme a lo que las circunstancias les han demandado (Marshall, 1998, 2006). Es así que, de manera reciente, autores como Reguillo (1998), Stevenson (2003), Muñoz (2005) o Lister (2003) hablan de una nueva etapa en el ejercicio y demanda de derechos, que involucra ahora a los derechos culturales. Refieren que la ciudadanía actual

debe concebirse como una ciudadanía cultural, ante el supuesto de que, para convivir dentro de un ambiente cosmopolita y universal, como el de hoy en día, se requiere de una ciudadanía más inclusiva, que reconozca la identidad y diferencias entre los individuos y asuma que todo miembro de una comunidad es un ciudadano.

Asimismo, Conover (1991) habla de la importancia de transmitir al individuo una identidad ciudadana que lo haga sentirse partícipe en la sociedad. A su vez, Guerra Rodríguez (1997) manifiesta que la ciudadanía no surge por sí misma, sino que requiere de procesos educativos para su formación. Sobre estos procesos educativos en México, esta formación se limitó durante mucho tiempo a una educación cívica creada en las instituciones educativas, vista solamente como una forma de transmitir el culto a los símbolos patrios, y dejando de lado el fomento a la generación de ciudadanos (Carvajal, 2013). Aunque también existe la educación cívica capaz de proveer al individuo que la recibe, el conocimiento para ser un ente libre y responsable con la necesidad y conciencia de ejercer sus derechos, al mismo tiempo con la capacidad de enseñar a los infantes sobre la importancia de cumplir con sus deberes para la vida política (Lansdow, 2005).

Por su parte, autores como Schuhurensky y Myers (2003) plantean incentivar la participación política infantil a través de la promoción de mecanismos que permitan “generar buenos productores, buenos consumidores y buenos patriotas” (p. 21). Es decir, que sean ciudadanos más participativos y altamente involucrados en la política. De manera que el aprendizaje ciudadano debe ser parte integral e inseparable, por lo que los infantes podrán sentirse actores comprometidos y formar así, un ciudadano que pueda “saber-hacer” (Dewey, 1992). Además de proporcionarles todo el conocimiento acerca de sus derechos y obligaciones, para consolidar una ciudadanía democrática conforme a la vida asociativa y una opinión pública, que sean fuente de responsabilidades para edificar una vida política (Aguilera, 2009; Aguiló, 2008).

Del mismo modo, autores como Cohen (2005), que hablan de la semi-ciudadanía de los niños, o García y Micco (1997), que les denominan

pre-ciudadanos, apuestan por las implicaciones de una formación ciudadana como un proceso permanente, que inicia en la infancia y persiste durante el ejercicio de la misma ciudadanía (Shotter, 1993). Para lo cual, como observaremos en el siguiente apartado, autores como Hart (1993, 1997), Lister (2003, 2007, 2008) y Stasiulis (2002) apuestan por la existencia de una ciudadanía relacionada con la participación activa de la niñez, que al igual que otros grupos marginados, mantienen derechos y de facto adquieren una ciudadanía propia.

Todas estas observaciones se relacionan a su vez con la universalidad de derechos de la infancia, reivindicada en el ámbito de la niñez, a partir de la Convención sobre los derechos del niño de 1989, en la que los niños y niñas son reconocidos como ciudadanos con medidas de protección particulares y, por ende, un grupo social importante para las políticas públicas. Sobre tal particularidad, en el ejercicio de sus derechos humanos, se adopta el criterio de Interés Superior de la Niñez, entendido como la priorización de la niñez en las acciones o decisiones que les afectan como individuos o como grupo. Aparte de ser un criterio obligado por parte de instancias públicas y privadas para tomar medidas en temas que adopten e impacte en este grupo poblacional (SNPNNA, 2017) y así, estudiarlo desde el enfoque de los derechos de la infancia (Cillero Bruñol, 2007; Fonseca et al., 2012; Freedman, 2005) y de la participación infantil (Baratta, 1998; Gölgen, 2016; Novella Cámara, 2012).

Participación infantil

En consecuencia, y antes de abordar la participación infantil, es necesario apuntar que la niñez ha sido vista como una construcción social a partir del *ser* niño o niña y de su *deber ser*. También ha sido conceptualizada como una etapa, a la cual se mira únicamente desde su futuro, centrándose exclusivamente en cómo superarla y procurando a los adultos el poder de darles voz, sin escuchar a niños y niñas. Todo ello lleva a reproducir una forma de dominación y de control social en el binomio niñez-adultez, que posiciona la idea de ver a la niñez como un problema en vez de ser un modo de relación en lo social

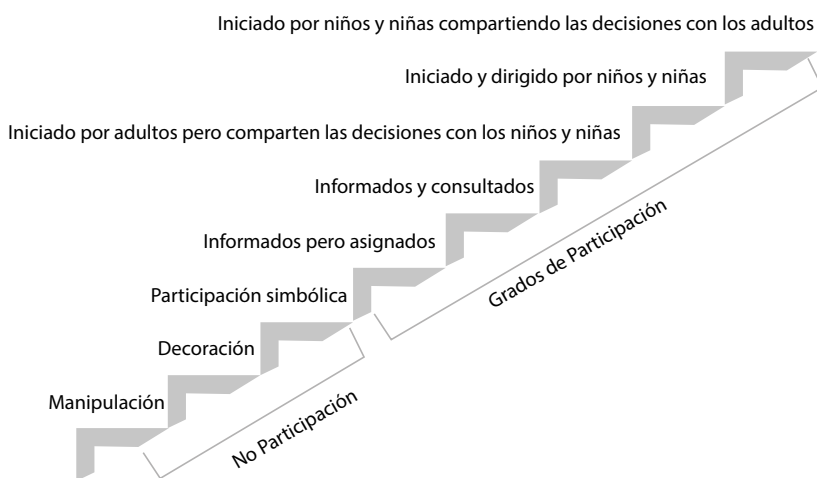
(Fernández, 2008). En contraste, y como se ha estado mencionando, existen otros autores que señalan que los niños y niñas deben poder ser vistos como actores del colectivo social, ya que su participación es considerada un elemento clave en la democracia, por lo que, para su buen ejercicio se debe contar con recursos que impulsen el desarrollo de habilidades y conocimientos que la alienten (Emler & Frazer, 1999). Así mismo, autores como Piore (1979) afirman que el problema es que los infantes no participan directamente en los procesos democráticos, ni en la regulación de sus propios derechos, por lo que se toman decisiones solo con la percepción de los adultos acerca de los problemas que los niños y niñas enfrentan.

Retomando la idea antes expuesta, la participación se observa como un requisito indispensable para el ejercicio de una buena ciudadanía, la cual consiste en una ciudadanía activa y comprometida con los problemas sociales (Somuano & Nieto, 2015). En lo referente a la participación infantil, vista como la intervención activa de niñas y niños en la toma de decisiones, en un diálogo compartido con los adultos (Ackerman et al., 2003; Imhoff & Brussino, 2013; Lansdown, 2004). Es importante indicar que este concepto parte de una corriente sobre el protagonismo infantil o de participación protagónica, que reconoce en niños y niñas las capacidades de comprensión de su realidad, a fin de asumir un rol primordial en el ejercicio pleno de sus derechos y apoyado en el interés superior de la infancia (Cussiánovich, 2013; Gaytán, 1998; Van Deth, 2005).

Cabe señalar que el estudio de la participación infantil tiene como uno de sus principales exponentes a Hart (1997), quien, a través de su modelo de escalera de participación, inspirado a su vez en el trabajo de Arnstein (1969), adecúa a distintas etapas evolutivas, el ideal de que sean niñas, niños, jóvenes y adultos, quienes en conjunto tomen las decisiones adecuadas para ejercer su papel como ciudadanos (Ver la figura 1). Dicha escalera consta de ocho niveles ascendentes, de los cuales los primeros tres; la manipulación, decoración y la participación simbólica (tokenismo), se enmarcan dentro de la no participación. En cuanto a los siguientes cinco, estos van gradualmente componiendo la participación infantil real, en tanto los niños y niñas se informan,

consultan y comparten con los adultos. En el último peldaño se sitúan los niños y niñas, que, con el apoyo de los adultos, directamente presentan proyectos que resuelven los conflictos que les atañen. Todo ello, en la búsqueda de la generación de una afección y respeto a la comunidad, así como la identificación de su papel en ella, estableciendo un diálogo y una consulta en imparcialidad con los adultos (Alvarado et al., 2008).

Figura 1 Escalera de la participación infantil



Fuente: elaboración propia a partir del trabajo realizado por Hart (1997).

Participación infantil en México

En el caso del marco legal mexicano, se contempla en el art. 4 párrafo 9 de la constitución “el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos” (DOF: 12-10-2011, p. 1). También desde el artículo 73, concerniente al Poder Legislativo, en su párrafo 29, se menciona que, en la expedición de leyes a nivel federal, estatal y municipal, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, se debe velar el interés superior de los mismos y el cumplimiento sobre los tratados internacionales correspondientes de los que México sea parte (DOF: 29-01-2016). Sin embargo, es la propia constitución la que encabeza la exclusión de la ciudadanía a niñas y niños, al mantener aún en el artículo 34 la atribución de este

derecho a varones y mujeres que cumplan primordialmente con el requisito de haber cumplido 18 años (CPEUM, 2017).

Ante ello, México revela la evolución legal en la materia, mediante la aprobación de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LPDNNA) creada en el año 2000 y, posteriormente, abrogada y sustituida por la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) el 4 de diciembre de 2014. Para ilustrar mejor tales modificaciones, se hace una comparativa entre ambas leyes, en los artículos que ponen de manifiesto en el texto la palabra participación. En el caso de la ley anterior a 2014, la palabra participación aparecía solo cuatro veces (y solo una referida a los infantes). Por el contrario, la reciente incluye 34 veces la palabra participación. A continuación, se ejemplifican con mayor profundidad los apartados que acentúan el tema de la participación en ambas leyes.

Por ejemplo, en materia educativa el Capítulo Décimo Primero, artículo 57 párrafo XV de la LGDNNA habla sobre “Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa” (DOF: 04-12-14, p. 12). Lo que anteriormente en el artículo 32, párrafo E de la LPDNNA, se reducía a “mecanismos de participación democrática [...] como medio de formación ciudadana” (LPDNNA, 2000). Otro caso, y sin duda el central en este tema, es el del capítulo Décimo Quinto, artículo 72 de la LGDNNA, el cual hace hincapié en el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes señalando que:

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen. (DOF: 04-12-14, p. 15)

De igual forma, y en lo que respecta a los tres órdenes de gobierno, se establece que la opinión y solicitudes por parte de niñas, niños y adolescentes deben ser tomadas en cuenta e informar de su resolución (artículo 74, LGDNNA). En resumen, se introduce dentro del marco legal el derecho a la participación de niñas, niños y jóvenes, a pesar de que dentro de dicha ley no se establece cuáles podrían ser los posibles mecanismos para su ejercicio. Asimismo, en lo que se refiere a mecanismos para ejercer la participación de niñas, niños y adolescentes, son pocos los espacios de participación, pues estos no se determinan claramente en la ley. A nivel federal, existen dos ejercicios que se realizan periódicamente en favor de promover la participación de este grupo social: la Consulta infantil y juvenil y el Parlamento infantil, las cuales se complementan con la figura del representante estudiantil o jefe de grupo escolar, para obtener un panorama de las formas posibles de participación infantil.

En cuanto a la consulta infantil y juvenil en México, esta surge en el año de 1997, de acuerdo con información del ahora Instituto Nacional Electoral (INE), y desde entonces ha sido realizada en ocho ocasiones, casi a la par de las elecciones federales ordinarias e intermedias de los últimos 20 años. Esta consulta es descrita como un espacio de opinión para niños, niñas y adolescentes, contando con un tema central para cada jornada electoral. La consulta infantil y juvenil más reciente se realizó posteriormente a las elecciones federales ordinarias de 2018, entre el 17 y 25 de noviembre del mismo año, bajo la temática de ‘Condiciones de igualdad de género en la convivencia cotidiana’, aunque de momento no existen datos publicados sobre sus conclusiones (INE, 2018).

No obstante, la Consulta Infantil y Juvenil 2015 detalla sobre la participación de niños, niñas y jóvenes, que se crearon tres versiones diferentes de boletas, correspondientes a tres rangos de edad: de 6 a 9 años, de 10 a 13 años y de 14 a 17 años. Además de adaptarla para que aquellos que no supieran leer y escribir o tuvieran alguna discapacidad, participaran dibujando y describiendo cómo es el lugar donde vivían (INE, 2015a). Las temáticas incluidas estaban relacionadas con

asuntos como seguridad, confianza, participación y oportunidades para la vida democrática, así como el desarrollo de los lugares donde vivían los participantes (INE, 2015a). De acuerdo a estadísticas del INE sobre dicha consulta, Nuevo León obtuvo una participación de 36,095 niños entre los 10 y 13 años de edad (INE, 2015b), los cuales representan una mínima parte de esta población en el Estado. Esto debido a que dentro del rango de edad al que se enfoca el presente estudio, que es de 10 a 12 años, residen un total de 259,238 niños en el Estado, de acuerdo con información del INEGI (2017).

En segundo lugar, se encuentra el Parlamento de las niñas y niños de México, que hizo su aparición en el año 2003. Esta plataforma de participación en su versión más reciente se proyecta a través de la convocatoria del 10° Parlamento de las Niñas y los Niños de México 2017, siendo convocada por la Cámara de Diputados y el Senado de la República a través de las Comisiones de Derechos de la Niñez y de Derechos de la Niñez y de la Adolescencia, en coordinación con el Instituto Nacional Electoral (INE), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SNPNNA), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

Este ejercicio de participación involucra a niños y niñas de 10 a 12 años, que se eligen a través de dos etapas de selección, las cuales empiezan con la elección del representante escolar. Estos participan posteriormente en convenciones distritales, donde se designa a la legisladora o legislador infantil en los cargos de propietario y suplente, que son quienes participarán en la etapa nacional. Con posterioridad a la ejecución de las convenciones distritales, se hace entrega de la Constancia de Mayoría y Validez de la Elección, por parte de cada junta distrital, y se continúa con el proceso para que las y los Legisladores Infantiles Propietarios participen en la Cámara de Diputados, ubicada en la Ciudad de México, durante la cual se sesiona a fin de proponer soluciones y forjar compromisos en pro de contribuir a la toma de decisiones en temas que les conciernen (INE, 2016).

Por último, aparece la figura de representatividad estudiantil, que dentro de instituciones educativas universitarias y de educación media superior es un ejercicio consolidado. Por su parte, en las aulas de educación básica se ha concentrado en el jefe o representante de grupo, quien cumple funciones básicas dentro de cada aula e institución, pero forma parte de un ejercicio democrático deliberativo, sin que hasta ahora sea considerado como modelo de participación infantil futura. Sin embargo, y a pesar de que no existe información de estos modelos dentro de las aulas de educación primaria en México, resultan necesarios para la acumulación de conocimientos políticos derivados de la experiencia en ellos. Sobre esto, Youniss et al. (citados en Claes, et al., 2009) mencionan que las experiencias prácticas, como es la figura del representante de grupo, tienen un impacto más fuerte que las formas tradicionales de educación cívica. Por su parte, Tonucci (2009a) con el proyecto “La Ciudad de los niños” ha estudiado el impacto fundamental de la escuela en la participación infantil de otros países. Por tanto, teniendo en cuenta estos antecedentes, y habiendo tomado una postura en torno a la prevalencia del interés superior de la niñez sobre la participación política infantil, este trabajo se cuestiona:

PG: ¿Cuál es el interés real que los niños y niñas estudiantes de primaria tienen por ejercer paulatinamente su derecho a ser partícipes de la toma de decisiones?

De ahí que de la teoría expuesta se desprendan las siguientes preguntas de investigación:

P1: ¿De qué manera conciben a la política en el ámbito de desarrollo y expresión de la niñez?

P2: ¿Cuál es la percepción de estas formas de participación infantil en el ámbito cotidiano que rodea a los niños y niñas de este estudio?

P3: ¿Cómo visualizan los niños y las niñas participantes en los grupos focales, las formas de participación infantil hasta ahora provistas por la legislación mexicana?

Metodología

Para la realización del presente estudio, se hizo uso de la técnica de grupos focales de discusión (FGD), por ser un proceso colaborativo del que emerge una interacción sociocultural entre entrevistados (Lunt & Livingstone 1996). Lo que permitiría visualizar si los niños y las niñas estudiantes de educación primaria, pueden manifestar capacidades y conocimientos ciudadanos (Imhoff & Brussino, 2013; Van Deth, 2005; Van Deth et al., 2011).

Muestra

Para la realización de los grupos focales se decidió realizar un muestreo por conveniencia, debido a la practicidad y el tiempo disponible para la elaboración, y siempre buscando casos que realmente aportaran la información relevante para el estudio. En este caso, dirigido a los alumnos de los grados escolares correspondientes al 5° y 6° año escolar (Sandoval, 2002; Martínez-Salgado, 2012). Es importante recalcar que se tuvo un proceso por etapas, al considerar varios criterios en la selección de los participantes, primero si la escuela era pública o privada y la zona geográfica de ubicación. Se solicitó autorización a los planteles educativos para realizar los grupos dentro del horario escolar y con previa autorización de los padres de los niños participantes.

De acuerdo a la accesibilidad de los centros escolares se tomó la decisión de realizar ocho grupos focales, considerando que los grupos y las características de los mismos resultaran homogéneas. Dado que autores como Callejo (2001) y Goldman & McDonald (1987) sugieren que este es un número ideal, puesto que a mayor diversidad de los integrantes de los grupos o más categorías a analizar se debe de aumentar el número de grupos. De esa manera, se trabajó con cuatro colegios privados del Área Metropolitana de Monterrey (AMM), dos escuelas públicas del AMM y dos escuelas públicas de zonas rurales del estado (una del norte y otra del sur de Nuevo León) a fin de tener mayor representatividad geográfica. Como resultado, participaron un total de 46 estudiantes, 23 niños y 23 niñas, con edades situadas entre

los 10 y 12 años ($M= 10.6$, $DE= 0.71$). Al respecto de la conformación de los grupos, se consideró conveniente que mantuvieran una composición mixta y existiera representatividad en cuestión de género, para obtener una interacción más nutrida entre los participantes.

Diseño del instrumento

Tomando como antecedente el estudio de Huerta (2007) sobre socialización política infantil en el noreste mexicano, así como el trabajo de Segovia (2001) sobre politización infantil, se buscó elaborar un cuestionario que abarcara conocimientos de cultura política, agentes socializadores, así como prácticas y competencias cívicas en población infantil. Por lo tanto, se generó una primera versión del cuestionario, que contó con la validación de expertas y expertos en temas de participación y cultura política, para abarcar las áreas de interés del estudio, así como de profesoras y profesores de educación primaria que validaran si las preguntas contenían un lenguaje claro y no contuvieran temas que incomodaran a las y los participantes. Seguido de ello, se aplicó una primera versión de este cuestionario con un grupo piloto de seis participantes, en este piloto se identificó que el tiempo de la discusión era extenso, por lo que se redujeron el número de preguntas; a su vez, surgieron nuevas preguntas que no se habían considerado anteriormente. Esto sirvió para realizar adecuaciones al cuestionario, quedando distribuido en seis categorías de análisis, solo que para efectos del presente artículo se extraen los resultados de dos de ellas: *Conceptualización de la política*, y *Prácticas políticas y competencias cívicas*.

Análisis de resultados y discusión

Partiendo de las categorías de *Conceptualización de la política* y *Prácticas políticas y competencias cívicas*, durante la exploración de las transcripciones se formaron subcategorías, en las que pudiera clasificarse toda la información contenida, y que facilitara el trabajo interpretativo (Glaser & Strauss, 1967; Atkinson & Coffey, 2003). Esto con apoyo del software NVivo 11, que organiza datos cualitativos para facilitar

su visualización y análisis. Como se describirá más adelante, estas subcategorías consisten en *Conciencia Política* y *Conocimiento Funcional* para la categoría *Conceptualización de la política*; así como *Percepciones sobre la participación electoral* y *Conocimiento respecto a las formas o modelos de participación infantil* en la categoría de *Prácticas políticas y competencias cívicas*.

Conceptualización de la política

A partir del planteamiento de Van Deth et al. (2011), quienes señalan la existencia de dos categorías para identificar el tipo de conocimiento político que mantienen niñas y niños, con respecto a la política, se abordaron dos subcategorías, la primera, *conciencia política* refiere conceptos básicos sobre elementos del gobierno (palabras afines o relacionadas con la política), y la segunda, sobre *conocimiento funcional*, que destaca funciones generales de los políticos o del gobierno aportando una definición más completa de política. Por lo tanto, este apartado, describe los resultados de esta distinción, con las definiciones dadas por niños y niñas al inicio de la discusión sobre lo que era la política y los políticos.

Comenzando con la *Conciencia política*, es notable la preferencia por mencionar cargos de elección popular como presidencia o presidente, seguido por gobernadores o gobernantes, con 25 referencias de 46 dentro de esta subcategoría. En segundo lugar, aparecen los derechos y leyes como conceptos, seguido de corrupción o país y, por último, la mención de las palabras ciudadanía y debate. Por otro lado, se ubica el *Conocimiento funcional*, con un total de 75 referencias, lo que demuestra ampliamente que los infantes reconocen y comprenden una buena parte del funcionamiento del gobierno. Por ejemplo, Christopher de 11 años lo describió de esta manera:

Pues un político es alguien que establece nuestras leyes y maneja todo nuestro dinero. Que toma decisiones con otros políticos para un bien o un mal, no sé, la corrupción y este, que en general un político es alguien importante, pues toma nuestras decisiones con nuestro dinero.

En esta categoría sigue prevaleciendo la acción de gobernar, tal como lo describe Erik de 11 años:

Para mí es lo que algunas personas estudian para el bienestar de un país y para tomar decisiones importantes. Decir que es bueno y malo para así tomar una buena decisión.

También, el derecho y las leyes juegan otro papel importante como lo sugiere Maximiliano de 9 años:

Ayuda a que haya leyes en el país porque si no, no habría leyes ¿no?

A su vez, resaltan expresiones sobre la importancia de la política en la vida diaria o cómo llegan a influir en el beneficio de los ciudadanos, a lo que se encuentran respuestas como la de Erik de 11 años:

Si tenemos un buen político nos puede ayudar a que nuestro país mejore, progrese.

O la de Annete de 11 años:

Sí, porque puede ayudar al país y lo puede desarrollar más.

Con ello, es posible observar la capacidad de niñas y niños para tener nociones sobre qué es la política, lo que respalda la idea de Laupa y Turiel (1993) sobre que niñas y niños ya han desarrollado conceptos de organización política y social. Por otro lado, llama la atención que las acciones negativas en relación con los políticos aparecen en segundo lugar, y se ven relacionadas a conceptos como robo y corrupción. Lo que provoca preocupación por la asociación de la política a algo negativo y, por consiguiente, puede llevar a la apatía y desinterés desde temprana edad. Sobre ello, Alejandro de 11 años señala que:

A mí lo primero que se me vino a la mente es rateros, porque, o sea, se quedan con todo el dinero y como quiera no hacen nada.

Prácticas políticas y competencias cívicas

Dentro de esta categoría se abordan las *Percepciones respecto a la participación electoral*, por medio de la intención o interés en el voto y conocimiento del proceso electoral, así como de partidos políticos o candidatos locales o estatales, e interés por participar en la toma de decisiones. Por su parte, dentro del *Conocimiento respecto a las formas o modelos de participación infantil* que existen en México, se les preguntó sobre estas formas o modelos de participación y su interés por participar en ellas, que como se mencionó al principio de este documento consisten en Representante estudiantil, Consulta infantil y juvenil y el Parlamento Infantil.

En relación a las *Percepciones respecto a la participación electoral*, se comenzó preguntando a los infantes sobre sus intenciones de poder ejercer el voto (que es legal a partir de los 18 años). Sobre ello, no dudaron en afirmar su intención por participar de forma unánime por medio de las preguntas ¿Si pudieran votar, lo harían? ¿Por quién lo harían? ¿Por qué? En cuanto a sus preferencias hipotéticas, los resultados se vieron inclinados a favorecer a los partidos más populares: PAN (Partido Acción Nacional) y PRI (Partido Revolucionario Institucional). En el primer caso, se hace alusión a los resultados históricos de las elecciones previas en Nuevo León, donde el PAN a nivel de gubernatura ha sido la segunda fuerza electoral de acuerdo con la Comisión Estatal Electoral, por lo que encabezar la aceptación infantil no resulta tan extraño. Por su parte, el PRI mantuvo hasta las elecciones de 2015 el poder estatal, por lo que su mención por parte de los niños y niñas también resulta similar a lo presente en la participación electoral existente.

De igual manera, aparecen favorecidos por la intención de voto personajes locales, sobre todo en los municipios rurales, ya que al poseer una mayor cercanía vecinal generan simpatía electoral en los infantes. Por otro lado, la opción de candidaturas independientes no llama la atención de los infantes. A raíz de esto, se les preguntó el porqué de su elección, formando una diferenciación entre posibles votantes por *Practicidad*, es decir, que veían un beneficio inmediato, y

por *Conciencia*, cuando los infantes percibían una clara funcionalidad del voto y argumentaban a la hora de explicar su elección. Sobre esto, en la línea de *Practicidad*, Héctor de 11 años dice:

Algunas veces regalan cosas y eso, —Moderadora: ¿Y por eso votarías por el PRI?, —Héctor: Pues sí.

Por otro lado, en la línea de *Conciencia*, Jorge de 11 años señala que:

No por elegir a un partido en específico sino por quien haga un bien hacia la sociedad.

En cuanto a las formas de participación infantil, como se ha venido nombrando, existen tres modelos de participación infantil en México; la Consulta infantil y juvenil, el Parlamento infantil y la figura de Representante estudiantil, que entrarían dentro del *tokenismo* o participación simbólica. La cual se presenta como una oportunidad de expresión de niñas y niños, que termina por tener poca o nula incidencia en torno al tema y resulta un espacio muy limitado para la formulación de sus opiniones (Hart, 1993).

Al respecto de la consulta infantil y juvenil, son pocos los menores que expresaron participar en ella, inclusive la mayoría desconocía en qué consistían tales consultas. Por ejemplo, Erik de 11 años comenta en relación a esta consulta:

Bueno, sé que se hacen elecciones, que para qué de los niños, que no sé cuántos votos van a contar por uno, yo vi eso, pero aquí en Monterrey no se hace eso.

Por otro lado, Marián de 11 años expresa lo siguiente:

Sí, pero yo creí que iba a votar sobre el PRI, el PAN, yo iba en el carro sobre quién voy a votar, y nada voy viendo que puras letritas y no.

Sobre el Parlamento infantil, el cual se desarrolló entre finales de 2016 y principios de 2017, tanto niñas como niños negaron haber participado, aunque se mostraron entusiasmados con la idea. Ahora bien,

algunos infantes llegan a identificar el modelo, pero argumentan que es complicada la convocatoria y que no queda claro el mecanismo de participación. Un ejemplo de esto es lo expuesto por María, de 10 años, al mencionar:

Sí, una vez (escuchó hablar de la convocatoria), pero o sea no entendí la verdad, sí oí, pero no se entiende, lo dicen en palabras difíciles.

Volviendo al interés de las niñas y los niños para participar en el modelo de simulación legislativa, se pidió que plantearan las posibles propuestas que desarrollarían, las cuales se agruparon en los temas que mencionaban dentro de la conversación: resaltando el papel legislativo de creación y modificación de leyes de manera muy general, seguido por la erradicación de la pobreza, que mantiene un empate con aquellas propuestas que interfieren en beneficios directos para la infancia.

Para terminar, se les preguntó si existía la figura de jefe o representante de grupo, el cual no supieron identificar ya que desconocían el nombre. Pero al definir a grandes rasgos dicha figura y sus funciones, resaltaron ejemplos variados en cada escuela. Los mismos hacían referencia, por ejemplo, al ayudante de la maestra, al responsable de asistencia o uniforme, a los capitanes de equipo y a la figura del líder carismático, aquel al que, según Weber (1977), se le atribuye por parte del grupo condiciones superiores. Siendo, además, los propios niños y niñas quienes dentro de su grupo y de forma natural reconocen a alguien que asume el papel de guía.

Algo realmente interesante fue la analogía presentada por dos participantes, al relacionar este modelo de representación dentro del aula con los diferentes niveles de gobierno. Así, Christopher de 11 años indicó:

Es como si los representantes (de grupo) fueran los gobernadores y la maestra presidente.

Mientras que María de 10 años relataba esta figura de la siguiente manera:

Es como un juego porque de niño no puedes decir cómo, o sea no puedes decir como un presidente o gobernador que se haga esto, eres como un mini representante, no puedes decir que “apaga tu computadora porque está mal” o “estás hablando”.

El siguiente aspecto estudiado se relaciona con el grado existente de interés por la participación infantil. Al respecto, hay que mencionar que tanto niñas como niños están interesados en ser tomados en cuenta, más allá de las consultas sobre temas que los afecten, pero también hay quienes, argumentando un grado de complejidad alto en la política, demuestran un desinterés que puede llevar en un futuro a provocar desafección política. Es el caso de Emiliano, de 10 años, quien indica que:

(...) es que o sea a nosotros los niños, si hablan de política o algo que tenga que ver con eso, nosotros como no sabemos qué es, no nos interesa.

Asimismo, el papel de los maestros y padres de familia, que involucren a niñas y niños en actividades que promuevan valores democráticos, contribuye a un interés en la participación o, al menos, a informarse sobre temas afines a la política que nutren la formación ciudadana futura. Aun y cuando en ocasiones existan quienes desalienten a niñas y niños a involucrarse en *temas de adultos*. Sobre esto, María Teresa de 11 años indica:

Pues a veces lo mencionan, pero con los maestros no, por ejemplo, la maestra Nora nos dice: ‘ustedes (...) están grandes ya, pero no tienen la edad adecuada para meterse muy a fondo sobre esos temas.

En tercer lugar, fue posible identificar la existencia del interés por crear prácticas políticas en los niños y niñas, de acuerdo con datos obtenidos del apartado sobre orientaciones políticas. Es así como dentro de las transcripciones resultaron conversaciones interesantes que demarcaban el interés e intención de los infantes en tomar parte

de las decisiones en materia política, incluso aspirar a cargos públicos, pero que se ve lidiada con el escarnio público al que son sujetos los políticos. En relación con ello, María Teresa de 11 años argumenta:

Es que sí me gustaría, pero la verdad es que no me gustaría que todas las personas hablen (...) de mí. No saben si, por ejemplo, a mí me gustaría ser alcaldesa, (...) pero no me gustaría porque es sobre todo la política y la política no me gustaría mucho que te ofendan o sea que las personas ofenden sin saber qué es lo que estás haciendo.

Finalmente, resalta el interés por participar en las formas típicas dentro de la democracia como, por ejemplo, las elecciones. Para ilustrar este hallazgo se puede observar el comentario de Fernando, de 11 años, quien señala que:

Pues a nosotros no nos toman en cuenta el voto, el derecho al voto, porque no tenemos edad para saber tanto de cómo es la política y saber quiénes están haciendo mejores propuestas, quién es mejor y por eso porque hay niños que tal vez lo hacen al azar.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio, los participantes evidencian que, desde temprana edad, pueden presentarse características que podrían llevarlos a estar comprometidos políticamente y poseer conciencia y actitudes político-sociales desde la infancia (Berton & Schäfer, 2005; Gemmeke, citado en Van Deth, 2005; Ohlmeier, 2006). Esto resulta importante, pues facilita reconocerlos y reconocerse a sí mismos, como poseedores de derechos y como parte de una sociedad, dando pie a que sientan el interés por influir en las decisiones que los afectan, conforme lo indica la teoría de protagonismo infantil (Haste, 2004), y no solo obtener ese poder cuando se cumplan los 18 años como dicta la constitución y el ordenamiento legal. También, se suma a la concepción de universalidad de la ciudadanía diferenciada de Kymlicka (1996), en la que todo sujeto de derechos se apropie de su rol ciudadano para beneficio colectivo dentro de la pluralidad.

Retomando lo visto al principio del documento, en que se cuestionaba el tipo de ciudadanos que se están creando y los modelos formativos que los infantes reconocen, los niños y las niñas dentro del estudio perciben cómo las formas de participación existentes, consulta infantil y juvenil y parlamento infantil, se reducen a un ejercicio figurativo o de simulación, que de acuerdo a la teoría de Hart (1993) podría ubicarse en una participación simbólica, y que se ve aún más limitada por el uso de un lenguaje complejo y una difusión reducida, que desalienta la participación por parte de niños y niñas. Por ello, es conveniente proponer la creación de mecanismos de participación infantil que alienten el interés de niñas y niños en materia política y que conduzcan a una verdadera participación, que involucre, no solo a la infancia, sino a todos los grupos que pudieran verse o sentirse excluidos al reducir la ciudadanía únicamente al derecho de voto. Al respecto Estrada et al. (2000) agregan que la práctica de la democracia no debe reducirse al voto, sino proyectarse a todos los ámbitos de la vida cotidiana, para así democratizar las relaciones con la comunidad y fomentar el desarrollo de una persona sensible, crítica, autónoma y cívica.

Por otro lado, aparecen casos en que niños y niñas consideran que es algo tedioso o aburrido, debido a que son “cosas de adultos”, el involucrarse en política, lo que se ve incrementado en un lenguaje excluyente o un fomento reducido de su participación. Por lo tanto, y dado que en la escala creada por Hart la participación infantil se va desarrollando gradualmente, no podemos aspirar a tener ciudadanos conscientes y preparados sino iniciamos por crear formas de participación de manera paulatina. Así mismo, los resultados permiten ver que uno de los temas que requiere de mayor atención es el de mecanismos participativos dentro de la escuela, como es el caso de la figura de representante estudiantil. Dado que sirve, como una oportunidad práctica y de formación, para que los infantes desarrollen actitudes y aptitudes con respecto a la política, a pesar de que lo visualicen por ahora “como un juego”.

De la misma manera, al no encontrar bibliografía que abarque específicamente el papel del representante estudiantil como reforzador de las prácticas políticas, el presente estudio contribuye a evaluar y entender cómo la formación cívica en la escuela puede incrementar la participación política con este ejercicio democrático a escala. De acuerdo con las respuestas ofrecidas por los niños y las niñas entrevistados, el ejercicio de elegir representante dentro del salón de clases los alienta a formarse en el papel de líderes. Sin embargo, estudios como el de Haste y Hogan (2006) refuerzan los resultados dentro de esta investigación, puesto que ambos establecen cómo la escuela funciona como una micro sociedad, en la que es posible desarrollar habilidades políticas y cívicas, y que es en ella en la que los menores pueden desarrollar mejores prácticas ciudadanas. Del mismo modo Tonucci (2009b) refuerza la idea de que las escuelas además de ofrecer formación cívica, deben desarrollar experiencias reales de participación.

Dentro de las limitaciones del estudio, es de señalar la dificultad para obtener la autorización de padres de familia para que los infantes pudieran participar y los procesos de autorización para acceder a las escuelas en un corto plazo; aparte de que el periodo de recolección coincidió con diversas festividades y las vacaciones decembrinas, lo que limitó las oportunidades para recolectar información. De igual manera, los resultados contemplan un espacio acotado como es el Estado de Nuevo León y los participantes son solo de un rango de edad específico, por lo que, en el apartado de futuros estudios, valdría la pena ampliar este tipo de investigaciones a infantes más pequeños. Quizá mediante actividades lúdicas que involucren una participación a través del juego de roles y que identifiquen a partir de cuándo las actitudes políticas podrían forjar ciudadanos más activos. Esto debido a que es de esperar que sea la educación media y superior las que involucren a los jóvenes en la vida política, lo que da pie a que, en los primeros años de la infancia, la apatía y el cinismo político se desarrollen, llegando así a convertirse en adultos poco involucrados políticamente.

En resumen, es necesario seguir indagando el papel que los organismos públicos con competencia en el tema ejercen, más allá de lo realizado hasta ahora a través de estrategias de participación infantil, como las consultas infantiles y juveniles. Actividades que, como revela este estudio y los resultados de la jornada desarrollada en el año 2015, han tenido un bajo impacto en la generación de una adecuada participación infantil, al menos entre niños y niñas de primaria, que son los participantes del presente trabajo.

Referencias

- Ackerman, L., Feeny, T., Hart, J., & Newman, J. (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature. Children in Development*. PLAN UK/PLAN International.
- Aguilera, R. (2009). *Democracia en el Estado Constitucional: Nuevos Enfoques*. Porrúa.
- Aguiló, A. (2008). Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 20(4), 145-162. <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808440145A/26261>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. doi: 10.1080/01944366908977225
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 415-428). SAGE publications.
- Baratta, A. (1998). *Infancia y democracia*. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Infancia_democracia_A_Baratta.pdf
- Berton, M., & Schäfer, J. (2005). *Politische Orientierungen von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit*, 6-7. Universität Mannheim.

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a la práctica de la investigación*. Ariel.
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes —LPDNNNA. (2000). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de mayo de 2000. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes —LGDNNA. (2018). Por el cual se establecen mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes (...). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Carvajal, P. (2013). Convivencia Democrática de las Escuelas. Apunte para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Cohen, E. F. (2005). Neither seen nor heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/13621020500069687>
- Cillero Bruñol, M. (2007). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/el_interes_superior.pdf
- Claes, E., Hooghe, M., & Stolle, D. (2009). The political socialization of adolescents in Canada: Differential effects of civic education on visible minorities. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 42(3), 613-636. <https://doi.org/10.1017/S0008423909990400>
- Conover, P. (1991). Political socialization Where's the Politics? En W. Crotty (Ed.), *Political Science: Looking to the Future, Political Behavior* (pp. 125-152). Northwestern University Press.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (2017). Artículo 14 de diciembre de 2017.
- Cussiánovich, A. (2013). *Construyendo juntos una nueva mirada. Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes* [Documento de discusión]. Save the Children.
- Dewey, J. (1992). *Democracia y educación*. MEC.
- Despierta, Cuestiona y Actúa, —DCA. (2018). *Proyectos. Ciudadanitos*. www.dcamexico.org/proyectos.html
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2014). Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Última reforma publicada el cuatro de diciembre del 2014

- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2016). Decreto del 29 de enero del 2016.
- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2011). Decreto por el que se reforman los párrafos sexto y séptimo del artículo 4o. y se adiciona la fracción XXIX-P al artículo 73, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Emler, N., & Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-273. <https://doi.org/10.1080/030549899104242>
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. UNICEF. http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/Seminario-CETis/Documentos/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/30.pdf
- Fernández, F. (2008). *Protagonismo Infantil: (Re)pensando y (Re)creando otras posibilidades de infancia*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Santiago, Chile.
- Figuroa Grenett, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. Última década, 24(45), 118-139. <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54182/56945>
- Fonseca, C., Marre, D., Uziel, A., & Vianna, A. (2012). El principio del 'interés superior' de la niñez tras dos décadas de prácticas: perspectivas comparativas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(395). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-1.htm>
- Freedman, D. (2005). Funciones normativas del interés superior del niño. *Jura Gentium*, (2), 114-127. <https://www.juragentium.org/topics/latina/es/freedman.htm>
- García, G., & Micco, S. (1997). *Hacia una Teoría del Pre-ciudadano*. Uriel; UNICEF.
- Gaytán, A. (1998). *Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Redd Barna.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Goldman, A. E., & McDonald, S. S. (1987). *The Group Depth Interview: Principles and Practice*. Prentice-Hall.
- Guerra Rodríguez, C. (1997). Hacia una sociología del sujeto: Democracia y Sociedad Civil. En H. Zemelman & E. León (Coord.), *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (pp. 107-136). Anthropos.
- Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias*

- Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 81-93. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfcs/v14n1/v14n1a05.pdf>
- Hart, R. (1993). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-439. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x>
- Haste, H., & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education*, 35, 473-493. <https://doi.org/10.1080/03057240601012238>
- Huerta, J. (2007). El rol de la exposición a la televisión y la escolaridad en cuatro modelos de los predictores de la participación de los jóvenes en la democracia. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 12(23), 95-117. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/3646/3278>
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 19(2), 205-213. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a06v19n2.pdf>
- Instituto Nacional Electoral, INE. (2018). *Plan Operativo Consulta Infantil y Juvenil 2018*. <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/96236/CGor201805-28-ap-22-a1.pdf>
- Instituto Nacional Electoral, INE. (2015a). *Acerca de la Consulta*. https://portalanterior.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso_Electoral_Federal_2014-2015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/acerca.html
- Instituto Nacional Electoral —INE. (2015b). *Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil*. <https://www.ine.mx/resultados-la-consulta-infantil-juvenil/>
- Instituto Nacional Electoral —INE. (2016). *Convocatoria y Lineamientos para participar en el 10° Parlamento de las Niñas y los Niños de México 2017*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/165773/10__Parlamento_Nin_as_y_Nin_os_de_Me_xico__convocatoria_y_lineamientos__v01.11.2016.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía —INEGI. (2017). *Cuéntame INEGI*. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/comotu.aspx?tema=me&e=19>

- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades de los niños*. UNICEF
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la infancia*, (22), 4-14. https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/la_participacion_infantil_retorica_o_una_creciente
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.191>
- Liebel, M. (1994). *Protagonismo infantil: Movimientos de niños trabajadores en América Latina*. Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia. Niñez Trabajadora y Acción Social*. Ifejant
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación: derechos de la infancia y políticas sociales*. UCM.
- Lister, R. (1997). Citizenship: Towards a feminist synthesis. *Feminist review*, 57(1), 28-48. <https://doi.org/10.1080/014177897339641>
- Lister, R. (2003). Investing in the citizen-workers of the future: Transformations in citizenship and the state under New Labour. *Social Policy & Administration*, 37(5), 427-443. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00350>
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Lister, R. (2008). Inclusive citizenship, gender and poverty: Some implications for education for citizenship. *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 3-19. https://www.researchgate.net/publication/242258564_Inclusive_Citizenship_gender_and_poverty_some_implications_for_education_for_citizenship
- Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of Communication*, 46(2), 79-98. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1996.tb01475.x>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Saúde Colectiva*, 17(3), 613-619.
- Marshall, T. H. (2006). Citizenship and social class. En C. Pierson & F. Castles (Eds.), *The Welfare State Reader* (2ª ed., pp. 30-39). Polity Press.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Muñoz, G. (2005). *Nuevas subjetividades y ciudadanías juveniles mediadas desde la comunicación en la cultura*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Novella Cámara, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A%2BR/124.pdf>
- Ohlmeier, B. (2006). *Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur: politisch(relevant) e Sozialisation durch Institutionalisierung e. demokrat* [Tesis doctoral]. Universität Augsburg, Hamburg, Deutschland.
- Patton, M. Q. (1998). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Sage.
- Pérez, G. (1999). Educación para la ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil. *Revista española de Pedagogía*, 57(213), 245-278. <https://revista-depedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/2EducacionParaLaCiudadania.pdf>
- Piore, M. (1979). *Bird of Passage*. Cambridge University Press.
- Reguillo, R. (1998). El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. En C. A. Valde-rrama, H. J. Cubides & M. C. Laverde (Eds.), *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 57-82). Siglo del Hombre.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa* [Programa de especialización en teoría, método y técnicas de investigación social]. ICFES
- Segovia, R. (2001). *La politización del niño mexicano*. El Colegio de México.
- Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric and knowing of the third kind*. University of Toronto Press.
- Schuhrenskey, D., & Myers, J. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounter on Education*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v4i0.655>
- Sommano, M. F., & Nieto, F. (2015). *Ciudadanía en México ¿ciudadanía activa?* Colegio de México; INE.
- Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6(4), 507-538. <https://doi.org/10.1080/1362102022000041286>
- Stevenson, N. (2003). Cultural citizenship in the 'cultural' society: A cosmopolitan approach. *Citizenship Studies*, 7(3), 331-348. <https://doi.org/10.1080/1362102032000098904>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes —SNPNNA. (2017). *5 claves para entender qué es el #InterésSuperior de la niñez*. <https://www.gob.mx/segob/articulos/5-claves-para-entender-que-es-el-interessuperior-de-la-ninez>

- Tonucci, F. (2009a). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147.
- Tonucci, F. (2009b). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, (68), 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF México. (2018). *La infancia. La edad escolar*. https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf
- Van Deth, J. W. (2005). Kinder und Politik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41(3-6). <http://www.bpb.de/apuz/28780/kinder-und-politik-essay>
- Van Deth, J., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Weber, Max. (1977). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.