



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

TESIS

**LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL DESARROLLO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL MUNICIPIO DE
PACHUCA DE SOTO, ESTADO DE HIDALGO, 2012-
2024.**

**Para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Sociales**

PRESENTA

ALBA LENNA ÁVILA SÁNCHEZ.

Director (a)

DR. GUILLERMO EDUARDO LIZAMA CARRASCO.

Codirector (a)

DR. DANNY GONZALO MONZÁLVES ARANEDA

Comité tutorial

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

**DR. JUAN ANTONIO TAGUENCA
BELMONTE**

**LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS EN EL MUNICIPIO DE PACHUCA DE SOTO, ESTADO DE
HIDALGO, 2012-2024.**

DEDICATORIA

A mis padres, mi admiración infinita para ellos:

A mi papá, por haber sido mi ejemplo de amor al conocimiento, la investigación, la lucha por el cambio social, preparación profesional y, sobre todo, el amor a la música.

A mi mamá, por su incondicional amor y apoyo toda mi vida, todos mis triunfos se los debo a su amor.

AGRADECIMIENTOS

A mi comité lector del proyecto de tesis, la Dra. Rosa Elena Durán González y el Dr. Juan Antonio Taguenca Belmonte, quienes, con sus valiosas aportaciones orientaron las mejoras de mi investigación. Un especial agradecimiento al Dr. Guillermo Eduardo Lizama Carrasco, director de tesis, que, con su admirable ejemplo como investigador social y los numerosos conocimientos compartidos, fue la pieza clave de mi formación en la maestría, incentivando mi participación en diversos congresos, así como ampliando mi visión respecto al tema que ocupa esta investigación.

De igual manera, agradezco al Dr. Danny Gonzalo Monzálves Araneda, codirector de mi proyecto, toda vez, con su atenta invitación a la Universidad de Concepción, en Chile, posibilitó ampliar mis saberes y experiencias durante una estancia de investigación en su país.

Finalmente, agradezco la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de su Programa de Becas para Estudios de Posgrado gestionada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo durante el periodo 2021-2022.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Sociología y Demografía

Department of Sociology and Demography

28/abril/2023

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.


El Comité Tutorial de la tesis titulada **“La participación Infantil en el Desarrollo de Políticas Públicas en el Municipio de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo, 2012-2024”**, realizada por la sustentante **Alba Lenna Ávila Sánchez** con número de cuenta **188890** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias Sociales**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:


AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

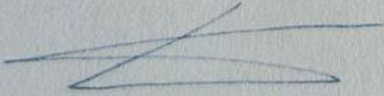
Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

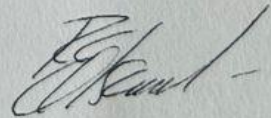
Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
Lugar, Hidalgo a 28 de abril 2023




Dr. Guillermo Eduardo Lizama Carrasco
Director


Dr. Danny Gonzalo Monsálvez Araneda
Codirector


Dr. Juan Antonio Taguena Belmonte
Miembro del comité


Dra. Rosa Elena Durán González
Miembro del comité

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4220
jaasd_icshu@uaeh.edu.mx
sociologia_icshu@uaeh.edu.mx



ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: La participación infantil, un asunto de derechos humanos para el desarrollo de las niñas y niños.	7
1.1.- La niñez como categoría en las Ciencias Sociales.....	7
1.2.- El marco jurídico nacional e internacional de la participación infantil.	13
1.2.1 Legislación disponible para la protección de los derechos de las niñas y niños. El Derecho a la Participación de las niñas, niños y adolescentes.....	15
1.3.- La participación infantil como forma de desarrollo y bienestar para las niñas y niños.	26
CAPÍTULO II: Referentes teóricos y conceptuales para abordar la participación infantil.	31
2.1.- La inclusión infantil, un tema de inclusión social y ciudadanía.	32
2.2.- Aproximaciones teóricas y metodológicas de la participación infantil.	47
2.2.1.- “Habitus, campo y capital” de Bourdieu en la participación infantil.	47
2.2.2.- La mirada de Roger Hart y la Escalera de la Participación.	63
2.2.3.- La “participación democrática” de Lansdown.....	65
2.2.4.- La metodología de Lundy “espacio, voz, audiencia e influencia”.	66
CAPÍTULO III: Cómo se vive la participación infantil en las niñas y niños de la ciudad de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo.	68
3.1.- Enfoque, diseño metodológico y aplicación de los instrumentos metodológicos.....	69
3.2 Narrativa de la construcción del instrumento y aplicación a niñas, niños, padres, madres o cuidadores.....	73
3.2.1 Aplicación con servidores y servidoras públicas.....	75
3.3.- Interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados.	76
3.3.1 Análisis de los hallazgos con servidores públicos.	77
3.3.2 Análisis de los hallazgos con padres, madres o cuidadores.....	80
3.3.3 Análisis de los hallazgos con niñas y niños.	85
3.3.4 Sobre los ejercicios existentes de participación infantil en el espacio público.....	88
3.3.5 Cómo se visualiza la participación en otros espacios (<i>campos</i>).	89
3.3.6.- Tipos de información que se comparten.....	91

3.3.7.-Análisis a partir de las metodologías de Roger Hart, Landsdown y Lundy.	93
3.3.8.- El papel de la identidad en los sujetos (Habitus y valores).	95
CAPÍTULO IV: Reflexiones finales en torno a la participación infantil y los principales factores culturales incidentes en ella.	98
4.1.- La visión adulto centrista de la infancia.....	98
4.2.- El asistencialismo, la visión política de la niñez.	100
4.3.- Buenas prácticas en otros escenarios de Latinoamérica, el caso de Chile.	102
4.4.- ¿Cómo debe ser la participación infantil?	105
CONCLUSIONES.....	107
REFERENCIAS.....	112
ANEXOS.....	120

RESUMEN

El presente trabajo analiza la importancia de la participación infantil en el quehacer del gobierno municipal, puntualmente en la implementación de políticas públicas que promuevan el ejercicio del Derecho a la Participación de Niñas, Niños y Adolescentes, asimismo busca situar a la participación infantil como un acto de ciudadanía y el ejercicio de la misma, poniendo el lente en la desigualdad social que se genera al minimizar la voz y el involucramiento infantil en los proyectos sociales y ciudadanos, así como en la consideración de sus necesidades para el desarrollo de políticas públicas municipales. El enfoque metodológico que se emplea es de corte cualitativo con un sustento teórico de carácter sociológico. Aplicando tres instrumentos a tres sectores de la población, el primero referido a los servidores y servidoras públicas municipales, el segundo, a padres o tutores de niñas y niños y finalmente a una muestra de niñas y niños de 6 a 12 años de edad, representados por una categorización holística de la infancia.

Para su análisis es rescatado el concepto de “gobernanza” y un marco teórico con los conceptos de “habitus, capitales y campo” de Pierre Bourdieu, así como los marcos metodológicos de Roger Hart, Landsdown y Lundy. Para su desarrollo se tomó como base las condiciones culturales identificadas en las prácticas gubernamentales, de gestión y actuación en el municipio de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo, así como los entronques encontrados en los factores familiares, sociales y culturales de las niñas y niños y sus padres, tutores o cuidadores. Posibilitando de forma final la exposición de argumentos que aporten una serie de sugerencias sobre buenas prácticas de participación infantil. Toda vez que reconocemos que el ejercicio de la participación infantil es un derecho humano que estimula el desarrollo de las niñas y niños y se ha visto sesgado en el ámbito público y comunitario, cohibiendo así una inclusión social respecto a la participación ciudadana y de la infancia en el desarrollo de las políticas públicas que les involucran.

Los resultados muestran que, a mayor capital cultural, es decir acceso a la información sobre las implicaciones de la participación infantil, así como la propia experiencia vivida en la infancia sobre participación, mayores son las probabilidades de fomentar la participación infantil en la vida adulta.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La participación infantil, no sólo es un derecho humano internacional, sino también un ejercicio que permite el sano desarrollo intelectual de las niñas y niños. Sin embargo, esta situación no es plenamente ejercida por el sector infantil, dadas las condiciones físicas y evolutivas de estos, así como las condiciones sociales que permean su entorno. Históricamente, la participación de las niñas y niños se ha visto invisibilizada por los adultos o en el mejor de los casos, manipulada por estos como si “otorgaran” autorización para que esta suceda.

El derecho a la participación social de la infancia, según Hart, supone el reconocimiento de que este sector de la población goza de una cierta capacidad genérica para participar, esta capacidad genérica para hacerse efectiva debe desarrollarse. Por eso es necesario no solo reconocer el derecho a participar, sino también formar individuos para que puedan ejercerlo eficazmente (Hart *et al*, 1997).

Pese al estímulo de leyes y orientación normativa en la temática, los adultos sostenemos una visión adultocéntrica de lo que significa la participación infantil. Massai (2017), retoma el concepto del adultocentrismo asumiendo que este implica la significación de la crianza desde una visión de asimetría donde el adulto se autoproclama dueño y gestor de la niña o niño por ser su proveedor y cuidador, generando así una relación de dependencia y subordinación. Asumimos que la o el niño es libre de participar, sin embargo, se les limita con argumentos morales del vocabulario y, el espacio y escenario para hacerlo. La infancia debe ser pensada como una institución social e histórica, configurada con base a la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, etc., en torno a los niños (James y James, 2004).

Esta situación se ha replicado en todos los escenarios de las niñas y niños, propiamente en el ámbito gubernamental, es una actividad que no está en el radar de acción de los actores de Estado, pues las niñas y niños son considerados desde una visión asistencialista, esto es; las autoridades no han visibilizado la importancia de otorgarle voz a los sujetos que son responsabilidad del Estado, en el mejor de los casos, se desconocen las herramientas para abrirles este espacio a las niñas y niños.

Así entonces, el presente trabajo busca responder a la pregunta ¿Qué importancia y aplicación tiene la participación infantil en el desarrollo de las políticas públicas municipales para la infancia, en el marco de la ciudadanía y gobernanza en las recientes administraciones municipales de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo? Teniendo como objetivo, develar la importancia en el ejercicio de desarrollo de políticas públicas municipales; a su vez, la reflexión integral del presente trabajo nos permitirá definir qué es la participación infantil y su relevancia a nivel del desarrollo de las niñas y niños; comprender la influencia de la participación infantil y su acepción como ciudadanos, desde algunas aproximaciones teóricas; reflexionar la importancia de que el gobierno municipal encuentre beneficios en la participación de la infancia en el desarrollo de políticas públicas, así como; analizar algunos de los principales factores culturales e institucionales que inciden en la participación infantil en el desarrollo y construcción de políticas públicas que involucran a la infancia en el municipio de Pachuca de Soto. Y, proponer acciones consideradas como “buenas prácticas” para motivar la participación de las niñas y niños en el Municipio de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo.

La hipótesis planteada, es que, la intervención en voz y acción de las niñas y niños, no es relevante para los adultos en general y las y los titulares de cada dependencia gubernamental en particular, toda vez que se desconoce el potencial y la capacidad que tienen las niñas y niños para intervenir de forma “asertiva”; asimismo, toda vez que la niñez es un sector que no tiene peso en materia electoral, es relegado de

consideraciones administrativas o del propio ejercicio de la administración pública. Los hallazgos encontrados a lo largo del estudio literario y del análisis en campo, bajo un estudio cualitativo en donde se entrevistó a niñas y niños que transitan diferentes condiciones y dinámicas sociales, así como a sus padres o tutores y finalmente a las y los titulares de la administración pública municipal; denotan que, en efecto, existe un desconocimiento de este potencial y en su caso, falta de sensibilización respecto a la importancia de su participación en el marco de la importancia y aplicación que esta tiene en el desarrollo de las políticas públicas municipales para la infancia.

El presente trabajo, sirve como un referente argumentativo que analiza los alcances jurídicos, pedagógicos y sociales del ejercicio de participación de la infancia y su papel como ciudadanía, de manera general en México y en el estado de Hidalgo y de forma particular en el municipio de Pachuca de Soto, así como el desarrollo de políticas públicas en pro de sus necesidades e intereses. Considerando que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), en la Ciudad de Pachuca de Soto, hay un aproximado de 49,899 niñas y niños, mismos que conforman el 16.7% de la población total en el municipio. De modo tal que este trabajo permite abonar a una reflexión integral respecto el Derecho a la Participación de Niñas, Niños y Adolescentes.

La centralidad del estudio aquí presentado, es motivada por la necesidad social y académica de observar los caminos y planteamientos que permitan hacer valer los derechos de la infancia desde la premisa de considerar la libertad de expresión e inclusión social del sector infantil, así como el reconocimiento de sus intereses de forma asertiva con base a los fundamentos internacionales en materia de derechos de niñas y niños.

Dicho de otro modo, la importancia de hablar de la participación infantil, en principio radica por hacer visible la idea inclusiva, de que todos los integrantes de la sociedad,

y propiamente los integrantes de una ciudad determinada, son acreedores a ser vistos como ciudadanos, sin importar la edad, dejando en claro que la democracia se logra con el involucramiento de todos. Asimismo, la importancia de hablar de la participación infantil radica en posicionar dinámicas sociales que les permitan mejorar sus condiciones en la sociedad y el acceso a sus derechos humanos, con una mejor calidad de vida, como lo implica el ejercicio de la ciudadanía.

La anatomía del presente estudio, se encuentra compuesta por cuatro capítulos, el primero, expone de manera enunciativa el marco jurídico que regula el Derecho a la Participación de las Niñas, Niños y Adolescentes en México, así como el marco psico-social sobre las implicaciones de la participación infantil en el desarrollo de las y los niños.

El segundo capítulo es un compilado argumentativo sobre la teoría que estimula el análisis de la importancia de la participación infantil, se basa principalmente en las metodologías disponibles para el ejercicio de la participación infantil, así como la teoría de conceptos compuestos por Bourdieu para asociar la experiencia en materia de participación infantil y ciudadanía, con el fomento a esta en las niñas y niños cerca de los espacios más frecuentados, sea el caso de adultos con hijos, de servidores públicos e incluso de niños hacia el “mundo adulto”.

El tercer capítulo, rescata lo vivido en campo durante el proceso práctico de la investigación, así como la interpretación de resultados asociados a los marcos y teorías mencionadas con anterioridad. Finalmente, el cuarto capítulo hace referencia a las conclusiones y propuestas generales derivadas de la reflexión dada en el trayecto de los tres primeros capítulos.

**CAPÍTULO I: LA PARTICIPACIÓN INFANTIL, UN
ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS PARA EL
DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS.**

CAPÍTULO I: La participación infantil, un asunto de derechos humanos para el desarrollo de las niñas y niños.

Las líneas que integran este capítulo pretenden situar de manera general y articulada, una reflexión respecto a la mirada social que se tiene actualmente de las niñas y niños mexicanos en general y las niñas y niños habitantes del municipio de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo, en particular; así como las limitaciones que se han impuesto y normalizado en el proceso de acción social entre adultos y niños y niñas, para tal fin, se expondrán los argumentos jurídicos y en materia del desarrollo existentes que respalden el cambio de paradigma al que debemos llegar a fin de considerar de manera real y en la práctica a las niñas y niños como sujetos garantes de derechos, particularmente del Derecho a la Participación así como el Derecho al Acceso a la Información y a la Libre Expresión, que además son vinculantes para el mismo fin.

1.1.- La niñez como categoría en las Ciencias Sociales.

Para dar apertura a este capítulo, comenzaremos contextualizando la mirada de las ciencias sociales hacia las niñas y niños como agentes sociales y sus implicaciones en la sociedad, desde su contribución en la construcción de la misma, hasta la construcción propia de su personalidad siendo parte del colectivo social. Ya que, a sabiendas que el sector infantil forma parte de la sociedad, con características diferentes, que no deben ser diferenciadas, niñas y niños deben ser considerados como agentes de cambio.

De acuerdo con Vergara, en el campo de las ciencias sociales los nuevos estudios sociales conciben a los niños y niñas como actores sociales y destacan, tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como también su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto. En tal sentido, los niños y niñas se

constituyen tempranamente como sujetos plenamente sociales y políticos. Bajo esta misma lógica, ser un ente social implica la posesión de autonomía en la toma de decisiones, así como el interés y la disposición para contribuir en los proyectos sociales (Vergara, *et al*, 2015).

Sarmiento (2008), propone asumir el concepto anglosajón de la “Sociología de la infancia”, colocando a la infancia en el centro de la reflexión de las ciencias sociales. Empezaremos por reconocer que las ciencias sociales tienen un lente amplio en donde aquellos fenómenos que se van dando en el desarrollo social tienen cabida en la agenda de la investigación de las ciencias sociales, y que al ser estas diversas, permiten retomar dichos temas con una mirada holística que atienda de manera sistemática los ejes que conforman el hecho social, sin dejar de forma aislada la interpretación de este. Aquí radica la importancia de reconocer al ser humano y al colectivo social como un gran complejo que necesita ser investigado desde diferentes focos académicos y disciplinares.

La sociología de la infancia, como señalan Voltarelli, Gaitán y Leyra (2017), es un campo emergente en la investigación sociológica, que se ha desarrollado desde los años noventas. En su origen participaron principalmente académicos/as del Reino Unido, Estados Unidos y de los países del norte de Europa. Este concepto reconoce a los niños y niñas como actores sociales y asume que no es posible considerar sólo la acción social de los niños y niñas sin abordar los condicionamientos del sistema social y las implicaciones del mundo infantil en el sistema social.

La mirada de la infancia como un tema del grueso de las ciencias sociales comienza a ser un tema relevante y a dar producciones de carácter científico en algunos países como Chile, España y Estados Unidos, por mencionar algunos, sin embargo el primer cuestionamiento al que se invita en este apartado es: ¿Por qué la lenta producción de conocimiento sobre la mirada de la infancia en las ciencias sociales y su agencia en el desarrollo social?, y como segundo cuestionamiento, ¿Qué mirada científica y social tiene México al respecto de la infancia?

Jenks por su parte, menciona que la infancia no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado del desarrollo o crecimiento físico, es, sobre todo, una construcción social diferente en cada tiempo y geografía, que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales (Jenks, 1982).

Ante este planteamiento vale la pena dar una oleada reflexiva a los porqués de la mirada a la niñez como un sujeto sociológico, objeto de estudio de las ciencias sociales. Dado que estas tienen óptimos alcances en los sujetos sociales, tenemos que apuntar la mirada científica a todos los grupos de individuos que conforman a la sociedad con las particularidades de cada uno, reconociendo su diversidad, pero también, fortaleciendo los estudios que suman a mejores propuestas de los problemas del mundo social que los rodean, sosteniendo la premisa de que todos suman y conforman el colectivo social y que, si bien hay sectores históricamente más segregados (en algunos casos reconocidos como minorías), cada uno por sus propias características, implica una atención y un trato en el campo de las ciencias de carácter necesario, con una mirada rigurosa, focalizada e innovadora.

La infancia no es un sujeto “niña o niño”, ni un colectivo de “niños” que comparten ciertas características. Gaitán, hace alusión a la infancia como un espacio en el que se cristaliza la colección de normas, reglas y regulaciones que rigen para los miembros de la sociedad definidos como niños y niñas, y las acciones e interacciones en la vida social del grupo o categoría que queda incluido en su ámbito. Quedando etiquetado como un subconjunto resultante de estructuras culturales, sociales y económicas, la infancia se encuentra incrustada de modo permanente en la estructura de cualquier sociedad (Gaitán, 1999).

Por otro lado, en materia de desarrollo de investigación en el campo de las ciencias sociales, encontramos una recurrente complejidad para acercarse a la investigación

con un cuadro metodológico desde una perspectiva acertada, incluyente y con perspectiva de infancia, es decir, con aplicaciones metodológicas pensadas para la niñez, rompiendo el cuadro clásico o más común de la metodología, implementando instrumentos novedosos que refuercen el empoderamiento infantil y a la vez; les permitan sentirse en espacios cómodos, seguros, libres de juicios y presiones, ambientes lúdicos que tengan un acercamiento sutil al rescate de la información, pero también un acercamiento lleno de confianza y reflexivo que estimule la formación infantil, que retribuya y contribuya al respeto a sus derechos humanos, a partir de métodos que les permitan reconocer los derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como sus respectivos alcances.

Estudiar a la infancia como agentes sociales, es comprenderlos como participantes activos de la sociedad, lo que según Sirota (2012), sugiere la oportunidad de aplicar métodos etnográficos entre otros instrumentos metodológicos que posibiliten la realización de investigaciones con niños y niñas.

Por otro lado, la nueva mirada de las niñas y niños como agentes sociológicos en el estudio de las ciencias sociales, no solo va referido a estos nuevos mecanismos de acercamiento en el aparato metodológico, es también reconfigurar la mirada de ellas y ellos en la agenda de las investigaciones y aportaciones académicas en el campo de las ciencias sociales, situandolos como agentes sumamente importantes en la sociedad.

En esta construcción y reconfiguración de una mirada de la investigación infantil en el campo de las ciencias sociales, es importante dejar de pensar en la infancia únicamente como un período definido por límites naturales, en incluso contextuales donde se deja de lado el carácter social y político de estas delimitaciones sociales y fisiológicas, esto permitirá reinventar la mirada de las ciencias en la niñez. La infancia debe ser pensada como una institución social e histórica, configurada con base a la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones

de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad y otros, en torno a los niños (James, 2008).

Es indudable el avance científico - social que ha existido en torno a la niñez y adolescencia, existe producción científica respecto a su desarrollo educativo, asuntos de salud, respecto a su seguridad y protección, aportaciones respecto a los cuidados parentales, entre otros. Asimismo, hay una notable producción de investigaciones respecto al estado de sus derechos humanos, derechos de las niñas, niños y adolescentes. No obstante, hay mucho trabajo que considerar respecto a los asuntos que potencialicen su autonomía, su poder crítico, la perspectiva que se tiene sobre sus capacidades, sobre su poder de intervención como agente social, sobre su deconstrucción como un ser desarrollado en un cuadro de vulnerabilidad o en un estado de protección y por supuesto la concatenada deconstrucción del adulto y la mirada que le otorga a la niñez.

Referente a la mirada social hacia las niñas y niños, la reflexión es clara, con ciertas cargas de empatía, pero con una amplia intención de motivar una forma de pensamiento diferente. No se trata de sentenciar las prácticas sociales o culturales de interacción que se tiene con la infancia; así como la ciencia está en constante evolución, también lo están los seres humanos, y con ellos sus costumbres, tradiciones, conocimientos, intervenciones, procesos sociales, su geografía y requisitos funcionales. Por lo que resulta importante avanzar en los argumentos y en las prácticas que posicionen una deconstrucción de las dinámicas de interacción y pensamiento de los adultos hacia las niñas y niños, así cómo el rol que desempeñan en el espacio social y por supuesto el de los propios niños y niñas.

Reconocemos con apertura al debate al que estamos convocando, que en muchos países en general y en la cultura mexicana en particular, está latente la idea de que los hijos son una especie de propiedad y posesión de los padres. Y su equivalente en el aparato gubernamental, es una mirada asistencialista, es decir, la idea de crear programas para proteger a la niñez desde una mirada de conocimiento innato de

sus necesidades, programas de apoyos económicos o de servicios pensados para ellos. Y en la lógica de la atención a las niñas, niños y adolescentes, estas acciones gubernamentales son necesarias en el planteamiento de un Estado de bienestar, no obstante, la mirada con la que se crean, se deforma en la práctica pues no se está contemplando un sentido de gobernanza, con el acompañamiento de la ciudadanía para su construcción, es decir con el acompañamiento de los propios usuarios de estas políticas públicas que son las niñas y niños.

Como menciona Cussiánovich (2003), existe una conciencia realista de la situación personal y grupal que ocupan o no las niñas y niños; no les es asignado un lugar significativo en las estructuras de poder ni la posibilidad de tener incidencia política, a la que le sumamos, una incidencia social, con acciones que, si bien tienden a ser consideradas como insignificantes, están cargadas de significados para ellos. Hablamos de su poder de intervención en el espacio social donde se desarrollan. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su Derecho a la participación y a la libre expresión. Por lo que es imperante repensar y replantear las relaciones asimétricas de poder, para entenderlas como planteamientos contruados culturalmente, que por ende tienen la posibilidad de ser modificables.

Siguiendo las reflexiones del mismo autor, pensar en una deconstrucción social es reconocer que persiste una convicción fuertemente arraigada en el imaginario social y con un impacto decisivo en el ámbito familiar, comunitario, gubernamental y escolar respecto de la infancia. Estamos normalizando una especie de privatización de la infancia a partir de la idea de que ellas y ellos están a nuestro cuidado bajo las normas de interacción y formación que creemos correctas, buscando e implementando control sobre sus ideas, procesos de intervención e interacción con el otro, los minimizamos en el grueso social como actor individual y colectivo, confundiendo acompañamiento y orientación con posesión y verdad absoluta. Posicionándoles como seres al cuidado, adjuntos, dependientes, carentes de lo que

creemos el adulto sí posee, consumidores y obedientes. Es por tanto que una nueva concepción del niño y niña, reclama una nueva concepción del adulto.

Las nuevas propuestas sobre el protagonismo y la participación de los niños abren nuevos retos y nuevas perspectivas que llevan implícitos nuevos ordenamientos culturales, con implicaciones tanto sociales, económicas como políticas. La participación protagónica de los niños funciona como eje articulador de nuevas formas de establecer las relaciones entre las personas y las de éstas con su entorno (Novella, 2012).

1.2.- El marco jurídico nacional e internacional de la participación infantil.

Se ha situado un breve panorama de las implicaciones que tiene el involucramiento de la niñez en su entorno social y la invitación a las nuevas miradas para construir una sociedad más consciente de las condiciones, potencialidades y necesidades de la niñez, alejadas de una percepción de poder que considera sin malicia mayormente, que la manera de cuidar y formar a las niñas y niños es tener el control de sus acciones, sobre su entorno, sobre su pensamiento y los factores que influyen en su desarrollo en general.

Es importante poner al centro los argumentos de análisis y reflexión de las dimensiones que respaldan y motivan erradicar estas miradas y prácticas del adulto al niño o niña, a partir de reconocerles como agentes sociales y que, como tales, tienen necesidad, capacidad y el derecho de intervenir en su entorno, de involucrarse en las decisiones que los rodean y de ser partícipes en sus espacios de desarrollo. *La primera dimensión por colocar en la argumentativa es a nivel normativo, como garantes de derechos humanos.*

En las tradiciones enunciadas en la literatura en el campo del derecho, para la construcción de leyes, reglamentos o normativas locales, se parte de instrumentos legales de mayor peso que correspondan a las fuentes primarias del derecho, como

es el caso de los tratados internacionales, los cuales son un gran instrumento de gestión social a nivel global, ya que, las premisas que citan los tratados internacionales permiten motivar un mismo fin social en diferentes contextos geográficos y sociales. Uno de los mayores instrumentos internacionales que se han situado en favor del bienestar de niñas, niños y adolescentes es la Convención Sobre los Derechos del Niño.

De acuerdo con la Convención Sobre los Derechos del Niño, de la cual, su contenido es de carácter obligatorio para los países que la hayan ratificado desde 1989, siendo México uno de los países en ratificarle; la participación infantil es un tema en coyuntura desde entonces y de acuerdo con su artículo 12 de la citada.

Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (Convención Sobre los Derechos del Niño, 1989).

La libertad de decisión depende en gran parte de la implementación de la Convención Internacional, de proveer al niño y adolescente de información, de su libertad de expresión, de contar con espacios de debate y de discusión, y de la libertad que los padres le brinden al niño y adolescente para hacerlo consciente de las determinaciones que toma y de las responsabilidades que conlleva (Arteaga, 2012).

Desde una preocupación centrada en la participación infantil, podemos decir que la Convención como instrumento internacional vinculante, ha sentado principios y puntos de referencia prácticos y sobre todo un espíritu de valorización del niño (Cussiánovich, 2003).

No obstante, es un derecho que sigue en lucha treinta años después. Las y los niños no son considerados libre y abiertamente para externar sus intereses o participar en la construcción de su entorno social, tampoco se les brindan las herramientas para que esto suceda, ni en el ámbito familiar, social, comunitario o gubernamental.

1.2.1 Legislación disponible para la protección de los derechos de las niñas y niños. El Derecho a la Participación de las niñas, niños y adolescentes.

Como se ha mencionado en las líneas antecesoras, la Convención Sobre los Derechos del Niño, es la fuente del derecho de más peso en materia de derechos de infancia en todo el mundo, pues al ser un tratado internacional su aplicación es de carácter obligatorio para los países que la han ratificado, siendo México uno de ellos.

El 26 de diciembre de 1924 se aprobó la primer Declaración de los Derechos del Niño, denominada como “Declaración de Ginebra” en honor a la ciudad que motiva las raíces de su creación, dicha Declaración fue impulsada por “Save The Children Fund”, organismo fundado por Eglantyne Jebb, activista quien pasada la Primera Guerra Mundial se interesó de manera puntual en las condiciones de la infancia. Este antecedente sentó las bases de un documento que abogara por el bienestar general de la infancia, posteriormente, derivado de las demandas citadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, para 1959, Naciones Unidas aprobó una Segunda Declaración de los Derechos del Niño que incluía 10 principios que mejoraban los criterios enmarcados en la Declaración de Ginebra.

Sin embargo, esta Declaración no lograba ser de carácter obligatorio, por lo que su alcance no era suficiente para garantizar la protección de los derechos de las infancias. Posterior a esto, en 1978 el Gobierno de Polonia presentó a las Naciones Unidas una versión provisional de una Convención sobre los Derechos del Niño, la cual pasó por diversas de negociaciones con gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y líderes sociales hasta que se consiguió un prototipo homologado a diversas perspectivas sociales e intereses de la infancia y adolescencia. Fue así como el texto final de la Convención sobre los Derechos del Niño se aprobó el 20 de noviembre de 1989, por lo que, en honor a la fecha, los días 20 de noviembre se considera mundialmente, el día universal del niño.

Una vez consensuado este compromiso de coordinación y cooperación en pro de la infancia y adolescencia, los países que le han ratificado se ven obligados a implementar las medidas necesarias en materia legislativa y administrativa para dar cumplimiento a la Convención, asimismo, se ven obligados a rendir cuentas e informes sobre su cumplimiento al Comité de los Derechos del Niño, el cual está facultado para emitir observaciones y recomendaciones generales a los países adheridos a fin de potencializar el cabal cumplimiento al contenido de la Convención. El cual gira en torno a 54 artículos que velan por temas económicos, de bienestar social, culturales, de formación y educación, civiles de inclusión social y ciudadana, salud, integridad personal y protección a cualquier tipo de violencia. Además de que instaura obligaciones de acción para todos los actores que integran la sociedad y están en contacto con niñas, niños y adolescentes, como servidores públicos integrantes y representantes del gobierno, padres, tutores, profesores, profesionales de la salud, entre otros. Asimismo, es importante citar que para la Convención, son niños y niñas aquellos que tengan menos de 18 años de edad y en cada país se adapta el rubro de clasificación, como en el caso de México que serán niñas y niños los menores de 12 años y adolescentes aquellos entre 12 y 18 años de edad, de acuerdo con sus leyes aplicables.

Las Observaciones Generales son una valiosa herramienta de monitoreo de la aplicación de la Convención para los países, ya que permiten orientar el camino acorde a los fines de protección de los derechos de las niñas y niños en la mirada de las organizaciones internacionales. Hoy en día se han emitido alrededor de 25 Observaciones Generales de las cuales, resaltaremos algunos extractos relativos al derecho a la participación, citado en el artículo 12º de la multicitada Convención Sobre los Derechos del Niño.

Observación General N.º 2 denominada “El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño”; en el punto 17 del apartado de “accesibilidad y participación” menciona:

Las instituciones nacionales deberían concebir programas de consulta especialmente adaptados y estrategias de comunicación imaginativas para garantizar el pleno cumplimiento del artículo 12 de la Convención. Deberían establecerse distintas maneras para que los niños puedan comunicarse con la institución (Comité de los Derechos del Niño, 2002).

Observación General N.º 6 denominada “Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen”, en su punto 25 de la sección “Derecho del niño a expresar su opinión libremente”.

De acuerdo con el artículo 12 de la Convención, al determinar las disposiciones que han de adoptarse respecto de los menores no acompañados o separados, se recabarán y tendrán debidamente en cuenta los deseos y las opiniones del menor (párrafo 1 del artículo 12). De cara a la expresión informada de tales deseos y opiniones, es imperativo que los menores dispongan de toda la información pertinente acerca de, por ejemplo, sus derechos, servicios existentes, en especial medios de comunicación, el procedimiento para solicitar el

asilo, la localización de la familia y la situación en el país de origen (artículos 13, 17 y párrafo 2 del artículo 22). En lo que concierne a la tutela, custodia y alojamiento y representación legal del menor, deben tenerse también en cuenta las opiniones de éste. La información antedicha se proporcionará en forma que sea acorde con la madurez y el nivel de comprensión del menor. Dado que la participación está en función de una comunicación fiable, se proveerá en su caso interpretación en todas las fases del procedimiento. (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

Observación General N.º 7 denominada “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”, en su punto 14 de la sección “Principios Generales y derechos en la primera infancia”:

Respeto a las opiniones y sentimientos de los niños pequeños. El artículo 12 establece que el niño tiene derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten y a que ésta se tenga debidamente en cuenta. Este derecho refuerza la condición del niño pequeño como participante activo en la promoción, protección y supervisión de sus derechos. Con frecuencia se hace caso omiso de la capacidad de acción del niño pequeño, como participante en la familia, comunidad y sociedad, o se rechaza por inapropiada debido a su edad e inmadurez. En muchos países y regiones, las creencias tradicionales han hecho hincapié en la necesidad que los niños pequeños tienen de capacitación y socialización. Los niños han sido considerados poco desarrollados, carentes incluso de la capacidad básica para la comprensión, la comunicación y la adopción de decisiones. Han carecido de poder dentro de sus familias, y a menudo han sido mudos e invisibles en la sociedad. El Comité desea reafirmar que el artículo 12º se aplica tanto a los niños pequeños como a los de más edad. Como portadores de derechos, incluso los niños más

pequeños tienen derecho a expresar sus opiniones, que deberían "tenerse debidamente en cuenta en función de la edad y madurez del niño" (art. 12.1). Los niños pequeños son extremadamente sensibles a su entorno y adquieren con rapidez comprensión de las personas, lugares y rutinas que forman parte de sus vidas, además de conciencia de su propia y única identidad. Pueden hacer elecciones y comunicar sus sentimientos, ideas y deseos de múltiples formas, mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

Observación General N.º 9 denominada "Los derechos de los niños con discapacidad", en su punto 32 de la sección "El respeto a la opinión del niño":

Con bastante frecuencia, los adultos con o sin discapacidad formulan políticas y decisiones relacionadas con los niños con discapacidad mientras que los propios niños se quedan fuera del proceso. Es fundamental que los niños con discapacidad sean escuchados en todos los procedimientos que los afecten y que sus opiniones se respeten de acuerdo con su capacidad en evolución. Para respetar este principio, los niños deberían estar representados en diversos Órganos, tales como el parlamento, los comités u otros foros donde puedan expresar sus opiniones y participar en la adopción de decisiones que los afectan en tanto que niños en general y niños con discapacidad en particular. Involucrar a los niños en un proceso de esta índole no solo garantiza que las políticas estén dirigidas a sus necesidades y deseos, sino que además funciona como un instrumento valioso para la inclusión, ya que asegura que el proceso de adopción de decisiones es participatorio. Hay que proporcionar a los niños el modo de comunicación que necesiten para facilitar la expresión de sus opiniones. Además, los Estados parte deben apoyar la formación para las familias y los profesionales en cuanto a la

promoción y el respeto de las capacidades en evolución de los niños para asumir responsabilidades crecientes por la adopción de decisiones en sus propias vidas (Comité de los Derechos del Niño, 2006).

Observación General N.º 11 denominada “Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención”, en su punto 38 de la sección “El respeto a las opiniones del niño”:

En lo que se refiere a los diferentes niños indígenas, el Estado parte tiene la obligación de respetar el derecho del niño a expresar, directamente o por conducto de un representante, su opinión en todos los asuntos que lo afecten, así como de tener debidamente en cuenta esa opinión en función de la edad y la madurez del niño. Esa obligación ha de respetarse en cualquier procedimiento judicial o administrativo. Teniendo en cuenta los obstáculos que impiden que los niños indígenas ejerzan ese derecho, el Estado parte debería crear un entorno que aliente la libre expresión de la opinión del niño. El derecho a ser oído incluye el derecho a la representación, a una interpretación culturalmente apropiada y, asimismo, el derecho a no expresar la propia opinión. (Convención de los Derechos del Niño, 2009).

Observación General N.º 17 denominada “Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)”:

Los niños, como individuos y como grupo, tienen el derecho a expresar sus opiniones en todos los asuntos que los afectan; esas opiniones deben tenerse debidamente en cuenta, en función de la edad y madurez de los niños, y debe prestarse a estos un apoyo adecuado para que expresen sus pareceres, cuando sea necesario. Los niños

tienen derecho a tomar decisiones y ejercer su autonomía en el juego y en las actividades recreativas, así como en su participación en las actividades culturales y artísticas. El Comité subraya la importancia de ofrecer a los niños oportunidades de contribuir a la elaboración de la legislación, las políticas y las estrategias y al diseño de los servicios para asegurar la aplicación de los derechos enunciados en el artículo 31. Esa contribución puede incluir su participación, por ejemplo, en consultas sobre las políticas relacionadas con el juego y la recreación, la legislación que afecta a los derechos en materia de educación y a la organización y los planes de estudios de las escuelas o que protege contra el trabajo infantil, la creación de parques y otras estructuras locales, el urbanismo y el diseño de comunidades y entornos adaptados a los niños, y se les puede pedir que den sus opiniones sobre las oportunidades de juego o recreación y las actividades culturales dentro de la escuela y en el seno de la comunidad (Comité de los Derechos del Niño, 2013).

Observación General N.º 21 denominada “Sobre los niños de la calle”, en su punto 33 de la sección “sobre el derecho a ser escuchado”:

Los niños de la calle se enfrentan a obstáculos especiales para ser oídos y el Comité alienta a los Estados a que procuren activamente superar dichos obstáculos. Los Estados y las organizaciones intergubernamentales deben proporcionar —y apoyar a las organizaciones de la sociedad civil para que proporcionen— a los niños de la calle un entorno propicio y favorable para: ser escuchados en los procedimientos judiciales y administrativos; llevar a cabo sus propias iniciativas; y participar plenamente, en el plano comunitario y en el nacional, en la conceptualización, concepción, aplicación, coordinación, supervisión, examen y comunicación, entre otras formas a través de los medios de comunicación. Las intervenciones resultan

más beneficiosas para los niños de la calle cuando estos mismos participan activamente en la evaluación de las necesidades, en la determinación de soluciones, en la formulación de estrategias y en su aplicación que cuando son meros objetos de las decisiones adoptadas. Los Estados también deben escuchar a los adultos pertinentes, como los familiares y los miembros de la comunidad, profesionales y defensores, al elaborar estrategias de prevención y respuesta. Las intervenciones deben apoyar a los niños de la calle para que ejerzan sus derechos y desarrollen sus aptitudes, resiliencia, responsabilidad y ciudadanía, en función de sus capacidades. Los Estados deben apoyar y estimular a los niños de la calle para que formen sus propias organizaciones e iniciativas dirigidas por ellos mismos, que crearán espacio para la participación y representación auténticas. Cuando corresponda, y cuando tengan la protección adecuada, los niños de la calle pueden concienciar en mayor medida mediante el intercambio de sus experiencias, a fin de reducir la estigmatización y la discriminación y ayudar a evitar que otros niños terminen en la calle (Comité de los Derechos del Niño, 2017).

Con estos extractos de las Observaciones Generales relativo al tema de la participación infantil, podemos observar primeramente que el artículo 12 mantiene una vinculación de peso con otros principios generales de la Convención y que en todo tema que incluye a la infancia, su participación, intervención y opinión es fundamental para la construcción de políticas preventivas o de atención en la vida de las niñas y niños y que cada contexto y características de la población infantil, implica una forma de consideración diferente más no diferenciada en torno al derecho a la participación, libertad de expresión, acceso a la información de niñas y niños.

Observación General N.º 12 denominada “El derecho del niño a ser escuchado”, retoma un análisis jurídico y aplicativo del artículo 12 de la Convención:

El derecho del niño a ser escuchado debe ser observado en los diversos ámbitos y situaciones en que el niño crece, se desarrolla y aprende. La participación no debe ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

Más adelante menciona que el niño, sin embargo, tiene derecho a no ejercer ese derecho. Para el niño, expresar sus opiniones es una opción, no una obligación. Los Estados parte deben asegurarse de que el niño reciba toda la información y el asesoramiento necesarios para tomar una decisión y formarse un juicio propio, que favorezca su interés superior.

El párrafo 2 del artículo 12 especifica que deben darse al niño oportunidades de ser escuchado, en particular "en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño". Los procedimientos administrativos típicos serían, por ejemplo, decisiones sobre la educación, la salud, el entorno, las condiciones de vida o la protección del niño (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

Entre otras generalidades menciona que el ejercicio de este derecho implica por un lado el acceso a la información de niñas y niños para facultar la construcción de una opinión propia y ejercer una participación sustantiva. Por otro lado, esto permitirá el ejercicio al derecho a la libre expresión, situado en el artículo 13 de la Convención. Con la libertad de buscar, recibir y difundir información de todo tipo, asequible para la niñez. Esta participación debe además tener un contexto adecuado al lenguaje y las capacidades y etapas del desarrollo de niñas y niños, considerando entonces,

espacios lúdicos, juegos, cantos, bailes, ferias, expresiones artísticas, educativas o corporales, entre otros. Finalmente, se les debe retribuir el cómo se tuvieron en consideración sus opiniones y una evaluación y apertura de queja y crítica de los instrumentos empleados. Estas consideraciones bien empleadas promoverán la autonomía progresiva de las niñas y niños, formando seres con más competencias y pensamiento crítico.

El Comité de los Derechos del Niño (2009), señala que el derecho del niño a ser escuchado impone a los Estados parte la obligación de revisar o modificar su legislación para introducir los mecanismos que den acceso a los niños a la información pertinente. Esta reflexión, pone en consideración la creación de espacios administrativos dedicados a la promoción de los derechos, campañas y capacitaciones para la familia, adultos en general, servidores públicos y niñas y niños relativo a la implementación del derecho.

A partir de los mandatos internacionales como la Convención de los Derechos del Niño (1990), y sus derivadas Observaciones Generales, comienza la creación de políticas institucionales en México, por su parte la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México, ha puesto el lente en la atención a los derechos del niño desde la instauración del mandato Constitucional, en este sentido, sus aportaciones radican en compartir información valiosa en relación a los derechos de las infancias, así como la implementación de talleres y actividades lúdicas y didácticas que acercan a ellas y ellos a través de sus medios físicos y digitales. En el caso de Hidalgo, se acercan a las escuelas en temporadas para la promoción de los derechos, asimismo atienden los casos de vulneración de los derechos de la infancia con la emisión de notificaciones ante las instancias correspondientes.

Referente a la construcción de material legislativo, en el 2003 se publica la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de Hidalgo, que marca generalidades referentes a la protección de las niñas y niños y obligatoriedad de instancias de protección y de los padres y tutores, así como la mención de 10 derechos esenciales para la infancia. No obstante, dada la demanda internacional, bajo la misma línea de atención a los tratados internacionales así como lo señalado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; reconocemos la labor Mexicana al decretar la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en el 2014, que da parte a la implementación de los Sistemas de Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; en este sentido, el Estado de Hidalgo, decreta la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el 2015.

Otros mecanismos implementados en el ambiente público son la “Consulta Infantil y Juvenil del Instituto Nacional Electoral”. Así como, las “Consultas programadas del Sistema Estatal de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Hidalgo”. Propiamente en el Municipio de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo, se crea el Reglamento del Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo, donde además de las generalidades situadas en las Ley federal y estatal, instaura propiamente el Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, en el año 2016 y desde entonces, comienzan con mayor obligatoriedad la implementación de Políticas Públicas en pro de los derechos de la infancia pachuqueña, uno de estos, el derecho a la participación. Sin bien, existe legislación disponible y construcción de mecanismos de participación, estos no están socialmente reconocidos en el municipio y suman, más no alcanzan como mecanismos constantes y asertivos en el ejercicio del derecho a la participación infantil.

En la actualidad la participación infantil está en su mejor momento, porque tiene unas buenas bases legislativas que la reconocen, la defienden y la impulsan. Se ha convertido en un estandarte, en una marca de calidad, en un contenido político, en

una forma de trabajar... Pero todo esto es una apariencia y no es suficiente, porque se mueve en la esfera de los buenos propósitos y de los discursos políticamente correctos. (Novella, 2012).

Esta discrepancia entre los ordenamientos jurídicos disponibles y la ambigüedad en su aplicación de forma asertiva puede considerarse como lo que Agamben (2005), analiza como el "estado de excepción" de forma profunda, en donde analiza "la ambigüedad constitutiva del orden jurídico por el cual éste parece estar siempre al mismo tiempo afuera y adentro de sí mismo, a la vez vida y norma, hecho y derecho". Los derechos se reconocen en su condición de existencia, pero se desconocen en su condición de ejercicio. Ya que, pese al estímulo de instrumentos jurídicos para ejecutar la norma, hay carencia en la implementación de esta.

1.3.- La participación infantil como forma de desarrollo y bienestar para las niñas y niños.

La participación como concepto, se describe como el acto de intervenir en un suceso, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, implica "tomar parte en algo". Este proceso en el ser humano se caracteriza por hacer una recapitulación en las ideas, conocimientos, experiencias e intereses del individuo para así (Novella, 2012). Incidir en un evento externo a este. Propiamente la participación infantil será entonces, la incidencia, aportación e involucramiento de la o el niño en un acto de su entorno. Como Cussianovich (2001), argumenta, la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad.

La participación es una parte esencial del crecimiento humano, que implica el desarrollo de autoconfianza, orgullo, iniciativa, creatividad, responsabilidad y cooperación (Burkey, 1993).

Como ya se ha mencionado en el desglose argumentativo que antecede el apartado, hay *tres dimensiones* a considerar en la necesidad de atender de manera práctica el derecho a la participación de las niñas y niños, de las que, la tercera se expondrá en los siguientes apartados. Recapitulando, en primer lugar, se encuentra la dimensión *legislativa* que argumenta la exigencia y cumplimiento de esta práctica social, *la segunda dimensión es la que se encuentra a nivel del desarrollo* de las niñas y niños, y es que, a partir del ejercicio de su derecho no solo se estará garantizando el mismo, sino también promoviendo prácticas de formación, de desarrollo personal y cognitivo. Este acercamiento se argumenta desde el concepto y espacio de la “educación no formal”, estimulando un sentido de apropiación del espacio donde puede intervenir, propiciando un mejor desarrollo cognitivo que lo estimule a ser un niño o niña con un sentido crítico y eventualmente un adulto pleno y responsable en la toma de decisiones. Existe una relación muy precisa entre el desarrollo de las personas y sus experiencias educativas.

La educación no formal en la infancia, señala Yasunaga (2014), es una forma flexible de adquirir aprendizajes, constituye una parte integral del aprendizaje, desarrolla las capacidades humanas, mejora la coacción social y crea ciudadanos responsables. En este sentido, la educación no formal en el contexto de la participación infantil, radica en este cúmulo de experiencias de vida, que tenga la niña o niño en su entorno, adquiridas en diferentes espacios, contextos y con diferentes actores involucrados, donde observa que su opinión e intervención es importante, que es considerada y que tiene resultados e implicaciones en su entorno. Propiciando en ellos y ellas un sentido de responsabilidad y pensamiento crítico, generando además una construcción en su gama de valores, como el de la ciudadanía, el valor cívico, democrático, compañerismo, empatía, justicia, igualdad, respeto, inclusión, perseverancia, desarrollo de su autoestima, autoconfianza, apropiación del espacio y pertenencia.

Novella (2012), menciona de manera muy clara que las experiencias educativas nos ayudan a adquirir instrumentos para intervenir en la misma realidad; aprender a relacionarse y a pensar, a adquirir las capacidades para interactuar con los otros. También reflexiona que adentrarse en experiencias educativas implica participar y desarrollar capacidades que favorecen la responsabilidad personal y social. En términos de desarrollo, este es el resultado, entre otras cosas, de los saberes que se apropia el individuo en las prácticas sociales y educativas en las que participa. A partir de la noción de “desarrollo mediado” se está atribuyendo gran importancia a los componentes sociales y culturales del comportamiento y desarrollo de las personas.

Por otro lado, la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson (en DiCaprio, 1989), señala ocho estadios psicosociales del ciclo de la vida del ser humano, situados en un cuadro específico de edades, es decir; los estímulos y factores que atraviesa el ser humano en diferentes etapas de su vida, ciertas crisis y realidades sociales a las que deben enfrentarse para su desarrollo y adaptabilidad. De estas etapas, vale la pena mencionar las generalidades de tres etapas que son elementales para el reconocimiento de la importancia de la participación de las niñas, niños y adolescentes.

Erikson postula que de los 3 a los 6 años (etapa de iniciativa versus culpa y miedo), los niños y niñas aspiran actuar como adultos e intentan aceptar responsabilidades que ponen en reto sus capacidades. El niño debe conservar una sensación de iniciativa y equilibrar sus anhelos por competir con las metas o responsabilidades de otros. En esta etapa los adultos que participan en su formación son importantes, así como la guía y acompañamiento que le brinden al niño. Es por eso que esta edad es muy útil para motivar ejercicios lúdicos y asequibles de intervención en el hogar, así como brindar ejemplos de participación en el entorno. Estos ejercicios mínimos les estarán preparando a la siguiente etapa.

De los 6 a los 12 años (etapa de industria versus inferioridad) los niños y niñas dominan habilidades sociales que contribuyen a sentirse seguros de sí mismos. Hay presencia de rasgos comparativos con pares y en el fracaso existen sentimientos de inferioridad. Está en condiciones de observar, entender y adoptar normas, rituales, procesos y formas de organización para realizar tareas, también se pueden asumir responsabilidades, compromisos y aprendizajes sistemáticos. Es importante estimular su autonomía, libertad y creatividad ya que el aprendizaje y el ejercicio de sus habilidades, desarrollan en el niño o niña un interés por capacitación, competencia y de participación en el proceso productivo de la sociedad, cuando el niño o niña ejecuta estas habilidades por el cumplimiento de un proceso formal sin un sentido lúdico puede desarrollar una actitud de aburrimiento o frustración. En esta etapa sus padres, maestros y pares son agentes clave. Esta edad es la más importante para la formación de una cultura ciudadana en las niñas y niños, pues están dispuestos a aprender costumbres y formas de actuar con responsabilidad, interés y entusiasmo por hacerlo de la mejor forma, pero además es momento de potencializar sus habilidades a partir de mecanismos y herramientas de participación que estimulen su pensamiento crítico y autonomía.

De los 12 a los 20 años (etapa de identidad versus confusión de roles) predomina la necesidad por establecer una identidad social e ideológica. La relación social entre pares es muy significativa, pues en esta establecen relaciones que los autodefinen al coincidir identificarse con otros. Esta etapa viene cargada de los procesos significativos de la infancia, pudiendo ser estos, un recorrido de ejercicios de intervención y proyectos sociales en un plano lúdico y por ende transitar su auto reconocimiento de identidad a partir de proyectos sociales más elaborados, así como identificarse con ideologías pro sociales, con sentido de equidad, empatía y responsabilidad social. En un plano opuesto, donde no existió estimulación en su infancia relativo a su intervención con el entorno y autonomía de pensamiento y palabra, pueden configurarse como adolescentes con un bajo sentido de intervención social.

El desarrollo de la niña o niño es visto como un proceso continuo de cambio conductual moldeado por el ambiente que le envuelve. Reconocer la importancia del proceso social y las prácticas cotidianas en el entorno de las niñas y niños, a nivel del desarrollo, nos permite vislumbrar con mayor claridad la necesidad de implementar espacios de participación y a su vez definir el tipo de espacios y herramientas que el adulto puede brindarle en el proceso de la participación infantil (Shaffer,1999).

**CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS Y
CONCEPTUALES PARA ABORDAR LA
PARTICIPACIÓN INFANTIL.**

CAPÍTULO II: Referentes teóricos y conceptuales para abordar la participación infantil.

Hemos situado de manera descriptiva, las implicaciones de corte jurídico en materia de participación infantil vista como un derecho humano, asimismo revisamos las implicaciones de corte pro persona, es decir, enfocadas al desarrollo de las niñas y niños.

En las siguientes líneas, se sitúan los fundamentos teóricos y conceptuales que respaldan de manera general la participación infantil. Y de forma introductoria, el reconocimiento de la niñez desde una mirada de inclusión social, primeramente, reconociendo que, hablar de inclusión implica hacer valer los derechos humanos, de desarrollar prácticas para la igualdad social y de reconocer a cada integrante de la sociedad, desde su capacidad como agente social y el alcance de su intervención en el grueso social.

2.1.- La inclusión infantil, un tema de inclusión social y ciudadanía.

A lo largo de la historia del desarrollo social, hemos observado que este se construye, desde la colaboración del Estado y el sector social con una suerte de prácticas democráticas.

En principio, dando paso al concepto de “democracia”, habremos de rescatar los resultados de su transición, desde la más ortodoxa como la representativa, hasta la participativa y la radical, Corona (2004), nos invita a distinguir tres dimensiones de participación: de control social sobre el Estado, de cogobierno y de instrumentalización por parte del Estado. Refiere que la denominada “participación popular” que es sinónimo de la democracia participativa, ya que tiene la cualidad de no presuponer un ciudadano abstracto sólo igualado por los derechos legales, sino un ciudadano con características específicas; la participación sustentada en la identidad social proporciona la base de una nueva relación del Estado con la

diversidad social y con las necesidades particulares. Y observa necesaria la transformación de la clase política como una condición imprescindible para el cambio del sistema, señala necesaria la voluntad política del gobernante y de los dirigentes sociales. Es importante observar que la motivación por la participación es consecuencia del mismo proceso democratizador. Una democracia efectiva es aquella en donde las prácticas democráticas se han extendido por toda la sociedad, y gobiernan no sólo las relaciones entre el Estado y los ciudadanos, sino también las relaciones públicas entre ciudadanos.

Al respecto, De Sousa (2005), argumenta que algunas características de la democracia participativa, radican en que la participación debe verse en prácticas que ocurren en contextos específicos para dar respuesta a problemas concretos. Este tipo de democracia es protagonizada por comunidades y grupos sociales subalternos en lucha contra la exclusión social y la trivialización de la ciudadanía, movilizados por la aspiración de contratos sociales más inclusivos. La democracia es un principio sin fin y las tareas de democratización sólo se sustentan cuando ellas mismas son definidas por procesos democráticos cada vez más exigentes. También se observa una necesidad de que los grupos se alíen de otros colectivos, como las escuelas, las instituciones, activistas, la academia, sociedad civil y sindicatos.

A propósito de sociedad civil, reconocemos que, precisamente algunas de las causas detonadoras del surgimiento de este tipo de democracia fueron, además de la globalización, el retiro del Estado social, y el descaecimiento de la representación política y efervescencia de la sociedad civil.

Al respecto, Cohen y Arato (2001), argumentan que la sociedad civil es dotada de poder para transformar a las instituciones, a las leyes y alcanzar un estado de equilibrio en la sociedad. La intervención social es tan necesaria que el proceso de acercamiento entre la sociedad civil y el Estado viene dado por un creciente ascenso de las iniciativas de participación de los ciudadanos, principales actores políticos

generadores de cambios. En este sentido, no solo los ciudadanos han tenido mayores espacios para ejercer su ciudadanía a raíz de la sociedad civil, es también gracias a la participación ciudadana que la sociedad civil ha tenido mayores espacios de lucha.

Es gracias a las luchas sociales que hemos personificado el término de inclusión, principalmente para el beneficio de los sectores marginados, discriminados o en situaciones diferenciadas ya sea por su condición física, económica, étnica o de género. La intervención del sector social y de las organizaciones civiles que luchan por una causa, posicionan necesidades en el gobierno y el sector público administrativo.

En este sentido, estas líneas invitan a reflexionar sobre una inclusión de la infancia, no como una inclusión de niños y niñas con condiciones específicas, que si bien también es un tema coyuntural, hablamos de la inclusión general de la infancia, de incluirles en el mundo adulto, social, cotidiano, comunitario y en cualquier escenario donde otros, menos niños, son actores principales. Hablar de la inclusión de la infancia en un mundo no socialmente cotidiano, no significa tener adultos chiquitos, significa mirarlos y reconocerles como individuos que forman parte de la sociedad, como se le reconoce al adulto.

Arteaga (2012), nos invita a cuestionarnos el porqué de excluir a este sector de la sociedad, exclusión de la que una vez también fueron objeto las mujeres. Y reflexiona que, si las personas no son capaces de ejercer sus derechos como ciudadanos, la democracia no existe. No hay democracia sin ciudadanía, así como no hay democracia sin niños y niñas. Bajo esta reflexión podríamos considerar que la inclusión de la infancia no solo trastoca el respeto a la integridad y a los derechos humanos, sino también el concepto de ciudadanía y democracia en el marco de la

inclusión de la infancia en la participación social y cívica de una ciudad y en el gobierno local.

Siguiendo la posición de Arteaga (2012), el grado de participación de los niños y niñas, depende de la construcción social y cultural acerca de la infancia. Si los adultos no tenemos la apertura de escuchar, comprender y tomar en cuenta las opiniones de las y los niños en temas concernientes a su desarrollo y entorno, con tolerancia y respeto; la posibilidad de convertir al niño en un ciudadano reconocido constitucionalmente, se denota muy remotamente. Es importante recordar que esta participación debe tener un grado de congruencia en relación directa con el nivel y etapa de su desarrollo cognitivo. Ya que como se ha mencionado anteriormente cumple con características diferentes de acuerdo con el grupo de edad.

Desde el campo del gobierno local, también es necesario revolucionar la forma de hacer política pública y por supuesto los fines y objetivos de esta., así como los momentos de planeación ejecución, evaluación y seguimiento de las políticas públicas dirigidas a las y los niños. Moss (2011), reflexiona al respecto y sugiere traer al argumento el principio de John Dewey de que todas las personas que son afectadas por las instituciones sociales deben tener una participación en la producción y administración de estas. Hablamos del sentido de gobernanza en el marco de la nueva administración pública.

A nivel normativo consideramos que la gobernanza es un mecanismo de colaboración política que surge cuando lo hace un ciudadano que exige y hace valer sus derechos (Prats, 2005). La idea del concepto de gobernanza surge alrededor de los años 80s, cuando organizaciones nacionales e internacionales relacionan que la colaboración de diversos actores de la sociedad sería un elemento clave para la formulación de proyectos y estrategias para superar los Estados fallidos y lograr el desarrollo social y el buen uso de los recursos públicos y la innovación institucional. En el marco de esta definición, son elementos clave, los derechos sociales y políticos, las condiciones de igualdad, la rendición de cuentas, así como

el vínculo Estado - ciudadanía, la descentralización de la gestión pública y la implantación de procesos de inclusión ciudadana.

La gobernanza es un eslabón fundamental para hacer posibles estrategias de contraloría social, lo que reubica a los ciudadanos en el centro del proceso de construcción de políticas públicas. Democratizando con ello las acciones gubernamentales y eficientando la acción de la sociedad para la atención de sus problemas públicos (Lizama, 2018).

Bajo estos fundamentos del sentido de la gobernanza como forma de actuar en la gestión pública, reconocemos que la participación social en la construcción, desarrollo y evaluación de políticas públicas es una forma asertiva de gobernar con atención al desarrollo social y el lente en las necesidades de los ciudadanos. En este tenor, la participación de niñas y niños como parte del grueso social, de la ciudadanía, amerita tener mejores espacios para contribuir social y democráticamente.

La participación social, civil, ciudadana, argumenta Moss (2011), se basa en la idea que la realidad no es objetiva, que la cultura es un producto en constante evolución de la sociedad, que el conocimiento es sólo parcial, y que para construir un proyecto, el punto de vista de todas las partes es relevante en el diálogo con las demás personas, dentro de un marco de valores compartidos. En este sentido, la participación de la infancia en las decisiones que se toman para el desarrollo de su entorno adquiere cualidad de sine qua non.

En palabras de Costilla (2005), es imprescindible que los ciudadanos adquieran derecho a hacer política y reivindicar lo público. Es importante el desarrollo del ámbito público no estatal sino societal, para que la sociedad pueda tener acceso directo a las instituciones y mecanismos de decisión de asuntos públicos deben implementarse consejos participativos, representados por sujetos que pertenecen a la pluralidad de diversidades de habitantes. Es decir, la participación de la infancia,

viendo a la infancia como parte de la población, debe ir encaminada por consejos y comités participativos, que estén integrados por niñas y niños que representen la diversidad de habitantes pares.

En términos de democracia, asumiendo la democracia de acuerdo con Bobbio (1986), como la concepción del gobierno del y para el pueblo y el conjunto de reglas que establecen quién puede tomar decisiones y bajo qué criterios. Podemos argumentar que la participación de la infancia suma a las prácticas democráticas de un gobierno.

El paso de una democracia representativa a una democracia participativa, enfatiza Bórquez (2018), se traduce en una mayor participación de la ciudadanía en donde grupos minoritarios, sectores mayormente desfavorecidos y grupos más vulnerados (entre ellos la niñez), logran que sus intereses sean representados al tener mayor injerencia en la reivindicación de sus derechos. Esta construcción de una democracia participativa que reconoce el involucramiento de todos los ciudadanos también conlleva problemas de complejidad en la práctica democrática, reconociendo el multiculturalismo. La democracia participativa se concibe como una forma de organización y una práctica o ejercicio político necesario.

La democracia participativa busca ampliar las formas de decidir de los ciudadanos, creando mecanismos innovadores encaminados a incluir a la ciudadanía en la discusión de los asuntos públicos. Este concepto demanda una mayor participación política de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas que atañen a su comunidad (Fuentes y Delgado, 2019).

La democracia participativa fomenta el desarrollo humano, potencializa el sentido de eficacia política, disminuye la enajenación social centralizada, fomenta el interés por los problemas colectivos y construye una ciudadanía activa. En el marco de la democracia participativa, la inclusión de la niñez en la toma de decisiones en materia de política pública es un ejercicio necesario para legitimar la democracia.

Reconocer que existen herramientas para poner en marcha una cultura de inclusión infantil en términos de ciudadanía, permite sentar las bases para su implementación. Bustelo (2005), destaca que la cuestión de la relación de la infancia y la adolescencia y la democracia es un tema abierto por ambos lados: por las dificultades de auto representación de la infancia y la adolescencia y por la debilidad creciente de los sistemas de representación y organización democrática.

En este camino, *la tercera dimensión que se postula en el presente proyecto es en relación con la construcción de la ciudadanía de la infancia*. Un desafío para el Estado es considerar la participación infantil como parte de nuestra cotidianidad y sobre todo pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños. Que no solo sea una actividad extra, puntual, excepcional, sino que esté integrada en las relaciones que mantienen los niños y sea una forma de estar y de construir la sociedad y su identidad, manifiesta Novella (2012). Y es que, en tanto se sitúen ejercicios y mecanismos de participación de la infancia, con apego a los criterios establecidos por las organizaciones internacionales y la producción de la academia, así como que sean mecanismos permanentes para que logren ritualizarse, que sean prácticos y asequibles, para que estén al alcance del lenguaje, del desarrollo cognitivo y de las posibilidades contextuales de la diversidad infantil, y que no sean mecanismos simulados, sino reales ejercicios de participación e incidencia infantil. Estaremos contribuyendo a la construcción de una nueva cultura de la participación y de la inclusión de la niñez como ciudadanía, con una mirada socialmente incluyente.

Así, la participación infantil y la consecuente incidencia de la opinión de niños y niñas, no solo garantiza derechos, sino que se traduce en participación efectiva en la toma de decisiones políticas, reconociendo la capacidad que tienen para identificar sus propios problemas y necesidades, haciéndolos agentes responsables y enriqueciendo también el espacio democrático toda vez que potencian el sentido de pertenencia e identidad en un espacio social común y, a la vez, diverso. (Bórquez, 2018).

Observamos que existe un sesgo en términos de edad y género. Para el caso de la “ciudadanía infantil” es decir para el caso de las niñas, niños y adolescentes existen sustentos jurídicos que regulan la democracia participativa, más no es aplicada desde una visión cultural. En tanto la carencia es a nivel cultural, los padres no estimulan ejemplo social de la democracia participativa y se observa una carencia de mecanismos reales de participación.

Respecto la ciudadanía, reconocemos en principio que a lo largo de los siglos sus implicaciones sociales son cada vez más. Esto probablemente corresponde al mismo desarrollo que ha tenido la sociedad a lo largo de los años en cuestión de democracia, igualdad, diversidad, multiculturalidad y participación.

La ciudadanía refiere a la acreditación que tiene una persona dentro de una zona geográfica o dentro de una comunidad, para hacer uso de los derechos otorgados a los habitantes de esta. En esta definición tan generalizada, podemos encontrar que, “ser ciudadano” no será entendido de la misma forma en todas las zonas geográficas, para todos los seres humanos y con acceso a los mismos derechos. Así entonces, podemos decir que hay diversidad e interpretación polisémica respecto al concepto de ciudadanía, dicho concepto varía de unas sociedades a otras y depende del tiempo y el espacio en donde se conceptualiza.

Marshall (1997), nos refiere que, en cierto modo la ciudadanía misma se ha convertido en el arquitecto de la desigualdad social, además refiere que la ciudadanía está compuesta por tres elementos, por una parte, los elementos “civiles”, “políticos” y “sociales”. En opinión de Marshall, la ciudadanía consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía.

Hablar de ciudadanía infantil, no solo invita a cuestionarnos por qué seguimos sesgando a las poblaciones de los derechos universales, sino a su vez nos invita a

pensar que la participación infantil va ligada al ejercicio de la ciudadanía y que para que esta sea posible deben existir mecanismos para que esta se ejerza, la presencia de estos será hablar de inclusión social. La ciudadanía infantil implica el reconocimiento de que parte de los *derechos civiles* del niño o niña es la protección, identidad, igualdad, la libre expresión; que parte de sus *derechos sociales* es el acceso a programas que garanticen su integridad, formación integral y salud, es decir, contar con una cartera de beneficios sociales que estimulen su mejor desarrollo y le brinden una protección integral; que parte de sus *derechos políticos* es la capacidad de tomar acción y elección en las actividades y programas sociales que serán para ellos y tener un alcance real en la toma de decisiones comunitarias y en materia de políticas públicas para su beneficio y capacidad de agente de cambio e interventor en su comunidad, así como el acceso a la información.

Respecto al papel de la niñez en el espacio público, donde de acuerdo a Quiroga (2005), la acción y el discurso necesitan irremediamente de la presencia de otros, es necesario incorporar de mejor forma la manera en que le damos este espacio de intervención a la niñez fuera de una mirada asistencialista y paternalista en donde pareciera que el espacio público es de los adultos compartido con los niños, es elemental erradicar estas brochadas de desigualdad para asumir que la sociedad en general, hablamos de niños, adolescentes y adultos, es decir “la ciudadanía” es usuaria del espacio público y por ende este debe estar bajo su observación, uso y demanda, es necesario que existan espacios pensados para el uso de toda la población y que las políticas públicas de intervención del espacio público, sean creadas a partir de la participación ciudadana, la participación de la sociedad. Bajo esta cuestión, nuevamente indagamos sobre las implicaciones que “ciudadanía infantil” acuñe en el contexto del uso del espacio público.

Las necesidades, los intereses, las demandas varían dependiendo el contexto del niño, niña y adolescente, contextos como el urbano, rural, la situación económica, los culturales, los políticos.

Es por ello determinante tomar en cuenta la participación de los menores de edad en cuestiones que los involucran y que llegan a afectar su vida presente y futura, incluyendo en la toma de decisiones para la formulación de política pública, todas aquellas cuestiones que pueden ser pasadas por alto por la falta de entendimiento y comprensión sobre la raíz de los diversos problemas que afectan a la infancia y adolescencia en México (Arteaga, 2012).

De lo anterior emanan dos aristas clave para la reflexiva del tema en cuestión, en principio, que la ciudadanía aún “aplicada” a los individuos mayores de edad a los que la “ley” les reconoce como ciudadanos en términos de derechos políticos, no es del todo ejercida por ellos, no tienen los mismos derechos en todo el mundo, ni acceden fácilmente a los derechos sociales y civiles en su propio lugar de origen. Y, en segundo lugar, que esta ciudadanía “típicamente reconocida” que ya es carente, no es aplicable a los menores de edad, no en términos políticos, no en términos sociales, no en términos civiles.

A su vez, permite focalizar los esfuerzos teóricos y los retos sociales en cómo construir una idea conceptual de la “ciudadanía infantil”. En este sentido, no solamente se estará propiciando una mayor cultura ciudadana desde los primeros años de vida, sino a su vez se estará trabajando por acreditar la ciudadanía en la práctica fuera de la definición teórica que esta acuñe.

Es cierto que los retos son grandes, ya que, al no tener esta cultura y buen funcionamiento de ella, el trabajo invita a ser masivo, totalitario, colectivo y progresivo. Por otro lado, será necesario hacer el trabajo de forma vinculante con el sistema educativo, así como procurar trabajos de capacitación, a todos los sectores sociales, privados y públicos para que los aprendizajes sean sustentables, toda vez que los resultados se verán transgeneracionales.

El papel que juega la sociedad civil en el estímulo de esta cultura es fundamental, toda vez que, por un lado, ha sido la primera en colocar al centro de los quehaceres

sociales y gubernamentales en materia de derechos humanos, y es la que actualmente tiene mejores y mayores prácticas respecto al ejercicio al derecho a la participación de las niñas, niños y adolescentes, es decir que la ciudadanía se fomenta más dentro de los entornos de la sociedad civil, más que del público. Esta situación, propicia entender que, por una parte, si los grupos de sociedad civil son una forma de participación ciudadana, existe una lógica de empatía y consciencia respecto la inclusión de niñas, niños y adolescentes producto de la misma oleada cultural en la que se desenvuelve el entorno social-civil. Por otra parte, refuerza la idea de que el Estado, el sector público ha dejado de lado su trabajo en torno a la democracia participativa y un sentido de gobernanza y que los retos a los que se enfrenta son aún más grandes, así como el trabajo que tiene la sociedad civil en el ejercicio de estos procesos de inclusión.

La reflexión anterior, da cuenta de que conceptualizar la ciudadanía infantil será posible a partir de la práctica, en medida en que se aperturen espacios para que las niñas, niños y participen e intervengan en su comunidad y en el desarrollo de políticas públicas en su gobierno, así como en la ejecución de actividades en compañía del mismo; a su vez, da cuenta de que la dificultad por entender las implicaciones de la ciudadanía infantil, tiene que ver con la carencia del ejercicio de la propia ciudadanía adulta, así como de la falta de información y capacitación a los servidores públicos y adultos en general quienes tienen en sus atribuciones y obligaciones poner en marcha acciones que posibiliten la ciudadanía de todos los habitantes o la participación social sin miradas de discriminación a partir de su edad o condiciones físicas, o status social. Por otra parte, entendemos que otro fenómeno respecto a las limitantes de la participación social como los conflictos socioculturales que enfrenta la sociedad civil y el Estado son producto de la misma carencia cultural en torno a la participación social sin distinción de edad o condiciones personales.

Si bien, existe un complejo debate entre el significado social de la ciudadanía versus el concepto jurídico de esta, los planeamientos textuales que aquí se versen, se suman de manera central en reconocer que esta situación solicita soluciones

legislativas que eventualmente reboten en culturales. Pues bien, el artículo 34 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, cita que son ciudadanos aquellos individuos que hayan cumplido 18 años de edad y señala una serie de atribuciones “ciudadanas” como el acceso a empleo, a la fuerza armada para la defensa del país, votos en las elecciones populares, así como acceso a la producción legislativa en los términos establecidos. Estas atribuciones, están por fuera de las habilidades de las niñas y niños de acuerdo con su desarrollo cognitivo y biológico. Ante este planteamiento, se abre una ventana de reflexión para reconceptualizar el término de la ciudadanía desde la visión jurídica, pues la definición actual, limita el abanico de capacidades de todos los habitantes del país. Encasillándolos en atribuciones políticas de gran responsabilidad, dejando de lado las atribuciones sociales que el concepto carga en términos de intervención cívica y social de los habitantes de un lugar.

La ciudadanía supone una determinada percepción de la ciudad, la aprehensión de nuevos valores culturales y democráticos; un sentimiento de identificación, una conciencia de pertenencia; un ejercicio de la participación, del compromiso y de la solidaridad: la ciudad se sitúa en el campo de la educación y de los valores para el impulso de la formación de la autonomía y responsabilidad de sus ciudadanos (Novella, 2012).

En este sentido, debemos decolonizar la idea de la ciudadanía y dejar de limitarla a los alcances jurídicos que se le ha otorgado, es así como podremos sostener una verdadera transformación cultural de las implicaciones de la ciudadanía. No obstante, no debemos renunciar a las implicaciones cívicas que acuñe el término, son más bien, estas las que debemos reforzar en la definición. Es decir, las obligaciones y las atribuciones sociales como habitantes de una localidad, la empatía con los vecinos, la intervención urbana, la apropiación del espacio y la conservación del mismo, la planificación para el desarrollo municipal, la construcción de colectivos encausados, la creación de normas y aquellos ejercicios que propicien un ambiente constructivo y de paz. Estas atribuciones no son

exclusivas de los adultos, niñas niños y adolescentes son habitantes del lugar, pero son ciudadanos no reconocidos.

Como señala Novella (2012), nos formamos como ciudadanos y ciudadanas en la medida que tenemos la oportunidad de ejercer nuestra participación en el marco de los grupos y comunidades en que estamos implicados. La ciudad como contenido de aprendizaje debe posibilitar que los diferentes colectivos de ciudadanos hagan cosas con sus contenidos, pero sobre todo que sean conscientes de su autonomía para el ejercicio de la ciudadanía, de esta manera se irá construyendo una imagen de ciudadanos responsables y comprometidos con su ciudad. La participación ciudadana se encuentra dirigida a promover y crear nuevos mecanismos para que la administración conozca mejor las actividades de sus administrados, obtenga la colaboración de éstos en la ejecución de algunas tareas o bien directamente para que se sustituya al Estado en la relación de determinadas funciones (Cunill, 1990). La ciudadanía implica un sentido de pertenencia y acceso a una determinada comunidad política entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad.

El gran desafío es ahora construir la democracia social en la cotidianeidad, a través de nuevas relaciones entre gobierno y ciudadanía. Para ello, sin duda es un requisito fundamental crear nuevas formas de participación ciudadana que garanticen la inclusión de los intereses de la sociedad en los procesos decisorios de las instituciones gubernamentales (Ziccardi, 1998).

La ciudadanía comprende las relaciones políticas de autonomía y autogobierno, pero no las sociales o por lo menos, no directamente. Y es que, reconocer las implicaciones sociales del concepto de ciudadanía aplicable para la infancia, implica a su vez, evidenciar que no hay ejercicio de esta pese a lo estipulado en el Derecho a la Participación de Niñas, Niños y Adolescentes.

En este sentido, parte del proceso de democratización, es el ejercicio de la participación ciudadana a través de funciones de control, la participación infantil bajo los criterios establecidos, es una forma en que niñas y niños tienen alcance a las decisiones públicas y funge como un mecanismo de control que abona al proceso de la democratización.

Las y los adultos construyen las reglas del juego y los procedimientos a través de los cuales pueden ser tomadas decisiones de las y los niños y niñas, pero no han admitido compartir con ellos el poder de formular las reglas del juego. Es aquí donde queremos encausar las reflexiones de este texto. Para construir una identidad ciudadana de la infancia y promover su autonomía ciudadana de forma responsable es necesario construir una cultura participativa y de intervención infantil en su comunidad y en la planeación y el desarrollo de las políticas públicas de su ciudad. Y para lograr acentuar esta cultura, es necesario que los mecanismos a establecer no solo cumplan los criterios reales de una participación asertiva, sino que sean ritualizados y cotidianizados para que logren ser adoptados tanto por los que las brindan, es decir, los adultos, como por los que las ejecutan, es decir, las niñas y niños.

Esto, además propiciará un terreno educativo, donde las niñas y niños se formen como individuos que tengan acceso a mecanismos más complejos de involucramiento social y comunitario. Esta ritualización será posible a través de prácticas de aproximación de las niñas y niños con su entorno más cercano, por ejemplo, su colonia, también con la trascendencia de su intervención, es aquí donde radica la importancia de que las autoridades y los adultos encargados de guiar el mecanismo, devuelvan los resultados de dicha participación de las niñas y niños, como lo dicta el Derecho a la Participación de Niñas, Niños y Adolescentes y que esto les permita motivarse para acciones futuras y reconocer que su participación es valiosa y no únicamente un ejercicio simulatorio de su intervención. Y finalmente, al par de estos pasos, es sumamente importante que las niñas y niños participen en

la propuesta, el diseño, la construcción y evaluación de la actividad de la que serán parte.

En resumen, incorporar la participación social como una forma cultural de vivir en el ámbito público, implica hablar del ejercicio de la ciudadanía, implica entender los alcances de la ciudadanía y entender qué es el espacio público. Así entonces, la ciudadanía estará conformada por el componente del derecho civil, social y político, y enriquecida bajo los principios de multiculturalidad y democracia representativa. Propiamente la ciudadanía infantil hará referencia al derecho civil del niño, niña o adolescente por incidir en su territorio inmediato y espacios públicos, bajo gestiones del Estado con un sentido de gobernanza, así como la sociedad civil organizada y los adultos tienen exigencias e incidencias en el espacio público y en las cuestiones sociales más apremiantes; hablar de ciudadanía infantil también, es hacer referencia al derecho social de contar con una cartera de beneficios sociales que estimulen su mejor desarrollo y le brinden una protección integral, tal cual es necesitada por un adulto; hablar de ciudadanía infantil implica también hablar del derecho político de las niñas, niños y adolescentes, de ser parte de las decisiones comunes y públicas de su entorno y de los escenarios donde estén involucrados.

El “problema” en aplicar tan obviadas definiciones, radica en primer lugar en el déficit de la ciudadanía por ser comprendida de forma universal, en segundo lugar, de las malas aplicaciones del ejercicio de la misma en una sociedad con baja democracia participativa, producto del sistema político mexicano y en tercer lugar de la cultura adulto-centrista presente en nuestro país, donde niñas, niños y adolescentes son vistos como adjuntos o acompañantes y no como compañeros.

Por otra parte, la presencia de demandas internacionales y los establecimientos jurídicos en materia de participación infantil permiten tener un mayor fundamento para convocar la lucha al cambio de pensamiento y paradigma cultural presente, no obstante, es necesario armonizar la ley y los procesos administrativos en el

quehacer del Estado para obtener resultados no solamente evidentes sino, sustentables.

2.2.- Aproximaciones teóricas y metodológicas de la participación infantil.

2.2.1.- “Habitus, campo y capital” de Bourdieu en la participación infantil.

En el presente trabajo de investigación intervienen tres sujetos de estudio, es decir “los padres y tutores de niñas y niños, las niñas y niños y las y los servidores públicos del gobierno municipal de Pachuca de Soto”, en este sentido, para la revisión del análisis de las dinámicas sociales y culturales, en las que intervienen los sujetos de estudio antes mencionados, así como la revisión analítica de las percepciones del adulto hacia la infancia, y el reconocimiento de sus capacidades, retomamos las aportaciones de Bourdieu con los conceptos de “habitus”, “campo” y “capitales” (Bourdieu, 1990; 1997; 1998; 2005; 2007).

Estos conceptos se definen, el primero, “*habitus*”, como esta especie de tradiciones y percepciones individuales a partir de lo que se ha incorporado en la sociedad y el entorno inmediato, son es en términos del sociólogo, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia donde intervienen factores varios y eventualmente son adoptadas de forma automática y tiende a normalizar el entorno, el *habitus* suele reforzarse en el desarrollo de su uso y produce determinados discursos y practicas bajo contextos específicos.

El segundo, el “*campo*”, se visualiza como esferas que juegan entre ellas como dominios con relaciones de poder y donde se ve inmerso el *habitus*, los sujetos, están dotados y cargados de *habitus* que les permiten el reconocimiento de las reglas del juego en el *campo* y a su vez el *campo* estructura al *habitus*.

El *campo* o los *campos* tienen las características de engendrar un interés que le es propio y que es la condición de su funcionamiento, para que un *campo* se desarrolle

debe existir algo que esté en juego. Los *campos* tienen leyes, reglas y propiedades específicas, no obstante, puede considerarse que hay leyes generalizadas para los *campos*, así también los *campos* pueden ser más o menos fuertes dependiendo el contexto donde se presentan, otra característica de los *campos* es que no es posible construirlos, sino a través de individuos o agentes.

Finalmente, el tercero, el “*capital*”, se entiende como la asignación de poderes simbólicos donde todos los poderes y adquisiciones son canjeables por otros tantos. El *capital* o la existencia y legitimidad de este, es constituida por una oferta y una demanda, quien lo posee y quien lo necesita. El *capital* tiene dos criterios que le dan una especie de plusvalía, el criterio de “*volumen y estructura*” que hace referencia a por cuanto tiempo se posee ese *capital* y que tan basto es. Es sustancial recordar que para Bourdieu estos conceptos se entienden de manera aislada, pero funcionan e interactúan de manera conjunta.

HABITUS

Bourdieu (1998), señala que el valor social de los acontecimientos del agente, se construyen desde la *posición* elegida y el cambio de posición de los agentes en un *espacio social* y que dota de sentido y significado las acciones que parecen naturales en el agente a lo que llama “*habitus*”.

Menciona que en nuestro cuerpo quedan grabadas, de manera interiorizada por efecto de la socialización, experiencias tempranas y disposiciones que, por lo general, invocamos sin tener conciencia de ellas, y que predeterminan la forma de nuestras acciones. El *habitus* se envuelve en esquemas de percepción, apreciación y acción. Llama *invenciones no intencionales* a la capacidad creativa y de agencia para modificar el *habitus* en sus procesos de lucha en los diferentes *campos*., si bien, este tiende a reforzarse con la práctica, también puede actualizarse con la experiencia.

La noción del *habitus* habilita una especie de dinámica individual y social donde las condiciones sociales y la trayectoria socialmente transitada, colocan la percepción del individuo en posiciones diferentes acordes a las experiencias adquiridas por cada sujeto social. Bajo la mirada de “la participación infantil” el *habitus* opera por un lado en la dimensión de lo social al normalizar y alimentar la dinámica adultocentrista donde el adulto es el único avalado para tener injerencia en su comunidad y por ende en el desarrollo y formulación de políticas públicas de su gobierno local. Cuando el enfoque de ciudadanía es aplicable únicamente en los adultos y su involucramiento en el espacio público, su gobierno y comunidad y se sesga la intervención de una niña o niño en las mismas condiciones de garantes de una ciudadanía comunitaria para la construcción de su ciudad y de las acciones que les involucran así como el desarrollo y formulación de políticas públicas de su gobierno local, bajo la premisa del *habitus*, esta dinámica de diferenciación de edades incentiva y refuerza la condición de invisibilidad de las niñas y niños como agentes sociales, mientras que al adulto se le refuerza su posición de adulto como único agente habilitado a ejercer presencia en su comunidad.

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizarla. Pasado que sobrevive en lo actual y que tiende a perpetuarse en el porvenir actualizándose en prácticas estructuradas (Bourdieu, 2007).

Si el *habitus* origina prácticas a través de las experiencias pasadas, es preciso reflexionar respecto al *habitus* que los adultos tienen, en dos sentidos, el primero, los adultos que no sabemos reconocer que la intervención y el involucramiento de las niñas y niños es algo natural, pues no está en nuestra experiencia la práctica,

así también, los adultos que no sabemos ser seres con iniciativa propia, sin una cultura de la participación, ni una cultura ciudadana.

Esta misma concepción de *habitus* operará cuando los niños que no fueron estimulados para participar en su comunidad versus los niños que sí lo fueron, se conviertan en adultos con habilidades diferenciadas para la toma de decisiones y valor civil en tanto su papel como ciudadano. Si el *habitus* origina prácticas a través de las experiencias pasadas, es preciso reflexionar respecto al *habitus* que se está formando en las niñas y niños, al no construir de forma socialmente armónica, una cultura de su participación.

Todo sucede como si el *habitus* fabricase coherencia y necesidad a partir del accidente y de la contingencia; como si consiguiera unificar los efectos de la necesidad social soportada desde la infancia, a través de las condiciones materiales de existencia, las experiencias relacionales primordiales y la práctica de acciones, de objetos, de espacios y de tiempos estructurados, y los efectos de la necesidad biológica (Bourdieu, 2007).

Estamos reconociendo que el *habitus* que se teje en la infancia es de un temor, desconocimiento e incomodidad para participar en su comunidad, pues en algunos casos no muestran interés real en la intervención, pueden mostrarse incómodos, aburridos y desesperados ya que, además de la falta de espacios también hay falta de técnicas. No obstante, la experiencia, la práctica continua y cotidiana de estos espacios de participación y en principio de acceso a la información, pueden modificar paulatinamente este *habitus*.

García (1990), en su prólogo introductorio de la obra “Sociología y cultura” de Bourdieu, señala de forma precisa y reflexiva, que “si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades, históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras”.

CAMPOS

Un *campo*, es un entorno de lucha de poderes, es un espacio donde se invierten los *capitales* con la fórmula cuasi-mágica del *habitus*, es decir, de las percepciones, acciones y pensamientos, y es el espacio de socialización donde algo está en juego y se aprenden las reglas del juego. Recordemos que el *campo* sostiene un interés propio y apropiado, motor de su funcionamiento, que este puede ser fuerte o menos fuerte en contextos diferentes, que incluso tiene leyes propias y otras generalizadas. Otra de sus características principales, es que el *campo* es visto y explicado por Bourdieu como un “espacio de juego”, aludiendo la dinámica más común en los juegos, es decir, la existencia de jugadores con estrategias para ganar (más *capital*), en este contexto, Bourdieu sitúa que la denominación de “agentes” resulta de su capacidad de agencia dentro del juego (*campo*), en la dinámica del juego, se disputan posiciones, e intereses.

Entre el mundo de los *campos*, existen relaciones de jerarquía y luchas de poder así como la legitimidad de estos. Un *campo* de poder puede ser ejemplificado con el “Estado”, que para efectos de este proyecto de investigación será interpretado como el Gobierno Municipal, se entiende como facilitador de los recursos sociales que estimulen la percepción de ciudadanía aplicable para la infancia, que generen estrategias para cultivar una cultura participativa de las niñas y niños y que doten de espacios comunitarios para la intervención de ellas y ellos. Es además y sobre todo, el campo que tiene mayor alcance en otros tantos, como el familiar, el institucional y el comunitario, aquí radica la importancia del Gobierno Municipal, en ser el precursor del ejercicio del Derecho a la Participación de las Niñas y Niños. La tarea y batuta del Estado no está únicamente limitada a ser el organizador de la participación de la infancia en la sociedad, más sí es parte de sus obligaciones, considerar a las niñas y niños para el desarrollo de políticas públicas que trabajen en su beneficio.

Hay otros *campos* que toman partido en este fenómeno de estudio, el *campo* familiar, por ejemplo, es de suma importancia pues es en este dónde surgen las primeras interacciones de validación de las niñas y niños, donde los padres o cuidadores motivan o no una cultura de participación de la niñez en las decisiones del hogar, pero también en reforzar y empoderar su voz y sus acciones en otros *campos*.

El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por intermedio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, ese sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva de la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 2007).

El *campo* escolar o institucional es el más popular cuando de participación de la niñez se habla, y es que, es el único campo históricamente avalado para concentrar exclusivamente a esta población para dinamizar con ellos, formarlos, orientarlos y en la lógica de esta dinámica, son considerados para mejorar su entorno escolar, aquí el *habitus* más común, consiste en que las niñas y niños reconocen de forma natural y automática los mecanismos de participación permitidos, se sienten libres para socializar con adultos y con pares, reconocen los espacios y agentes a los que tienen alcance sin necesidad de ser llamados esporádicamente en convocatorias silenciosas y de difícil aplicación, como se dan en el entorno del gobierno municipal. Incluso el *habitus* fomentado en este *campo de poder*, le permite a las niñas y niños replicar sus alcances en otros *campos* del mismo corte, como lo son instituciones de educación alternativa, centros de verano, centros que fomentan sus habilidades artísticas, deportivas, musicales o lúdicas. Es entonces y también, el espacio escolar un *campo* importante en la formación de la participación infantil y de los *habitus* y *capitales* que abastezcan al niño, no obstante, reconocemos que el espacio escolar no es el único *campo* que aplica procesos pedagógicos, la familia también los convoca. Bourdieu menciona que “mientras el trabajo pedagógico no

se haya instituido como práctica específica y autónoma y sea todo un grupo y todo un entorno simbólicamente estructurado el que ejerza, sin agentes especializados ni momentos específicos, una acción pedagógica anónima y difusa, lo esencial del *modus operandi* que define la maestría práctica se transmite en la práctica, en estado práctico, sin acceder al nivel del discurso. Uno no imita "modelos" sino las acciones de los otros". De aquí también, que el *campo* escolar motive la reproducción de los *habitus* incorporados (Bourdieu, 1994).

La familia y la escuela funcionan, de modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en los que se forma el precio de esas competencias, es decir, como los mercados que, mediante sus sanciones positivas o negativas, controlan el resultado, consolidando lo que es "aceptable", quitando valor a lo que no lo es, condenando a perecer a las disposiciones desprovistas de valor (Bourdieu, 1998).

El *campo* escolar y familiar, son sin duda pilares de la construcción de prácticas y valores, por supuesto también de la destrucción o mal formación, pero también de la deconstrucción, a lo que propongo a lo largo de estas reflexiones re conocer el valor sustancial que tiene en la transformación cultural del fenómeno multipronunciado en estas líneas.

El *campo* comunitario es un híbrido entre el familiar y el institucional, ya que, al estar conformado por agentes que conocen las dinámicas entre ambos campos bajo la experiencia y percepción, sostienen dinámicas específicas para con las niñas y niños, pudiendo ser estas las propias "limitaciones" y las facilidades de intervención lúdicas "permitidas" acorde a su subjetividad adultocentrada, generando así la formulación y legitimización de un *habitus* consensuado en silencio.

EL CAMPO DE LA PARTICIPACIÓN.

Aludimos a los conceptos construidos por Bourdieu en tanto a su alcance como explicativo estructural de la comprensión de las dinámicas individuales con el entorno, el contexto y las capacidades y posibilidades. Dicho esto, la propuesta es llevar la abstracción de estos, para pensar en un *campo* de la participación, como otro tipo y otra dimensión o plano de los *campos*.

El *campo* de la participación, ¿es un entorno de *lucha de poderes*? Sí desde el momento en donde la visión adultocentrista de la infancia asume de manera aparentemente justificada, que la opinión de un adulto es más sensata y válida que la de un niño, es una lucha de poderes en tanto en la práctica del ejercicio de la participación ciudadana en general y de las niñas y niños en particular, es vista como un ejercicio otorgado por los *agentes* “tomadores de decisiones” al resto de los agentes habitantes del municipio, y qué decir de la democracia como concepto, es por definición precisamente una lucha silenciosa de la repartición del poder. En lucha también se encuentran los intereses personales, sociales y políticos.

El *campo* de la participación ¿es un espacio donde se invierten los *capitales* en conjunto con los *habitus*? Sí en tanto, como ya se ha mencionado anteriormente, para el ejercicio de la participación de cualquier persona, debe existir primeramente intención y conocimiento, son estos dos productos de la construcción y apropiación de disposiciones aprendidas en lo social e interiorizadas a partir de la experiencia, describen el *habitus* en tanto son formas de pensar, percibir y actuar. Por otro lado, si un *capital* es una forma de poder, el ejercicio de intervención es sin duda una forma de poder social y entre óptima sea la capacidad propositiva estará reflejando un mayor *capital* cultural, pues es solo a través del acceso y dominio de la información que se puede tener acceso a la argumentación y habilidades de intervención. El *campo* de la participación ¿es un espacio de socialización donde algo está en juego y se aprenden las reglas del juego? Sí en tanto, si bien la participación es individual no puede realizarse individual, recordemos que la participación por definición, alude al acto de “tomar parte” tomamos parte del

entorno que compartimos con los demás, se participa en grupo para tomar acciones que favorezcan o al menos, que permeen a otros. Al par, sabemos entonces que lo que está en juego es el alcance y las consecuencias de las acciones de intervención, en juego también se encuentra el poder de autonomía de los agentes, la legitimidad del gobierno municipal como institución y los intereses personales, colectivos y los políticos. Finalmente, en el *campo* de la participación ¿se sostiene un interés propio y apropiado, motor de su funcionamiento, que este puede ser fuerte o menos fuerte en contextos diferentes, que incluso tiene leyes propias y otras generalizadas? Sí, por supuesto que las intenciones de los resultados de la participación aluden a un interés propio y que tanto para los que participan como los que coordinan la participación existe una ganancia personal y colectiva. Asimismo, reconocemos que, los mecanismos de participación no son los mismos en los *campos* institucionales como la familia y la escuela, ni tampoco los sociales, como en la comunidad propiamente o en el ejercicio de la ciudadanía cívica en el gobierno municipal para la toma de decisiones municipales, por supuesto tampoco serán similares a los de otros países con otras apropiaciones culturales.

En este sentido, las leyes de aplicación serán propias, pongamos de ejemplo las dinámicas que implementan servidores públicos en México, en Hidalgo y en Pachuca, no existen dinamismos tradicionales que los señalen como guías del proceso participativo, carecen de herramientas lúdicas, conceptuales y constructivas para la orientación de ejercicios reales de participación de la infancia y sostienen ejercicios simulados que no perduran para construir una cultura de participación de la niñez. No es el mismo caso en países como España donde se tienen asambleas infantiles constituidas tradicionalmente, como un mecanismo lúdico de participación de la niñez.

Por su parte, una de las *leyes* generales del ejercicio de la participación, vista como *campo*, es, por supuesto la apropiación de la garantía de intervención, del derecho humano como tal y de la dinámica social e individual a la que induce el fenómeno. Y que, en palabras de Bourdieu (2007) “son todas las acciones realizadas en un

espacio y un tiempo estructurados las que en forma inmediata resultan cualificadas simbólicamente y funcionan como otros tantos ejercicios estructurales a través de los cuales se constituye la maestría práctica de los esquemas fundamentales”. Además, reconocemos que los *campos* pueden tener la cualidad de transformarse, así como al par se transforman los *agentes* inmersos en el *campo*, sus *habitus* y sus *capitales*; se encuentran dinámicos.

CAPITALES

Por su parte, la concepción del *capital* nace a partir de una crítica a Marx en tanto, el sociólogo se concentró en *capitales* económicos dejando de lado los *capitales* simbólicos, que para Bourdieu son los motores con los que se mueven los agentes en los *campos* con sus *habitus*. El *capital* dicho en otras palabras representa un poder dentro del *campo*.

Entre los tipos de *capital* están el económico, social y cultural y simbólico. El *capital económico* es por supuesto el más conocido en tanto a poder monetario y material. El *capital social* hace referencia a la capacidad de adquisición de redes que poseen los agentes, mismas que les otorgan posiciones privilegiadas. El *capital cultural* se ve en dos formas, el institucionalizado (títulos), el incorporado (conocimientos) y el objetivado (conformación de un objeto artístico).

El *capital* para Bourdieu tiene una concepción de ser aquel recurso de poder y adquisición que es “canjeable” por otro tipo de capital. La fórmula de cambio radica en el poder que otorga uno para ser convertido en otro. En el contexto de la participación infantil, cabe la comparativa con la retribución social y económica que implica dar apertura a la intervención de las y los niños dentro del desarrollo de políticas públicas municipales, toda vez que, acorde a los estudios internacionales en la materia, está comprobado que el estímulo de la toma de decisiones, desarrollo

de capacidades de expresión e intervención infantil, produce adultos con mayor capacidad para aportar a su sociedad y eventualmente los gastos e ingresos regionales, son diferentes a los comparados con poblaciones que tuvieron un desarrollo contrario.

El *capital cultural* incorporado, es decir, el del acceso y apropiación de conocimientos, juega un papel relevante en la dinámica de la participación de las niñas y niños, y es que, es necesario que tanto las y los servidores públicos, como los padres, madres y cuidadores y las y los niños, cuenten con este *capital*, es decir cuenten con el mismo acceso a la información respecto de las implicaciones favorables del ejercicio de la participación infantil y por ende tengan una mejor función en sus *campos* institucionales, y fomenten nuevos *habitus*.

También está el caso de las niñas y niños con acceso privilegiado a las convocatorias del Gobierno Municipal, ya sea por ser parte de una cartera de niños contactados y acreedores a programas municipales, así como niñas y niños conocidos entre los servidores públicos, que cuentan con un *capital social*.

Bourdieu (1979) en su magistral obra de “La distinción” en donde ensambla de manera crítica y teórica la tendencia social a inclinarse por un determinado grupo selectivo de gustos, señala que, “la propensión a llevar los intereses y las experiencias al orden del discurso político, a buscar la coherencia de las opiniones y a integrar el conjunto de las posturas alrededor de principios explícitos y explícitamente políticos, así como la aptitud para ello dependen, en efecto y de manera muy estrecha, del *capital cultural*, el escolar” (Bourdieu, 1979).

La asimetría del poder *capital cultural* incorporado, así como del *capital social*, entre los actores antes mencionados, en el caso de las niñas y niños posibilita solo a algunos para buscar involucrarse en el gobierno municipal, en el caso de los padres y madres, posibilita solo a algunos a fomentar esta cultura entre los niños y

buscarles espacios de intervención comunitaria y en el caso de las y los servidores públicos, imposibilita una gestión administrativa articulada que responda a un marco institucional con un sentido de Gobernanza; e imposibilita tanto a los padres y madres, como a las niñas y niños con dicho *capital* a hacer uso de este.

Apropósito de Bourdieu (1984), en su ensayo sobre “La juventud no es más que una palabra”, retoma de forma somera el argumento que aquí se defiende respecto de la mirada social a partir de las edades y su potencial, señala que, “las aspiraciones de las generaciones sucesivas, de los padres y los hijos, se constituyen en relación con los diferentes estados de la estructura de distribución de los bienes y de las posibilidades de tener acceso a los diversos bienes”.

Habrá que reconocer que el acceso desigual al *capital cultural* para los agentes involucrados en el *campo* de la participación, tanto para los que la coordinan como quienes la ejercen, provoca una dinámica de criterios de exclusión en este *campo*. Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos es por lo que se ha quedado en los sistemas de *hábitos*, constituidos en su mayoría desde la infancia.

En suma, es importante citar que, las aportaciones de Bourdieu deben ser aplicadas de manera conjunta y no de forma aislada. En este sentido, reconocemos entonces, que, el involucramiento infantil, no solo permitirá a la larga, una sociedad más construida en lo individual y por ende lo social, sino, también dará paso al mejor desarrollo personal de la infancia. En este tenor, es de suma importancia la asertiva intervención del Gobierno Municipal para dotar de herramientas y espacios que trabajen en pro de esta situación.

De manera resumida, la relación entre los conceptos de *habitus*, *campo* y *capital* y la participación infantil versa en el caso del *habitus* cuando los niños que no fueron

estimulados para participar en su comunidad versus los niños que sí lo fueron, se conviertan en adultos con habilidades diferenciadas para la toma de decisiones y valor civil en tanto su papel como ciudadano, así como la legitimización de su posición de invisibilidad frente a lo reconocido en el adulto. El *campo* de poder, es decir el Estado, equivalente al Gobierno Municipal, quien se entiende como facilitador de los recursos sociales que estimulen el sector social infantil, y su acreditación real de ciudadanía. Así como el *campo* familiar e institucional y la relevancia que cobra cada uno en la formulación de *habitus*, es decir de prácticas normalizadas entre los individuos y las autodeterminaciones que estos asumen a raíz de sus posibilidades inmediatas. Aunado al reconocimiento del plano de los *campos* institucionales, está para ser vislumbrado el *campo* de la participación.

Y finalmente los *capitales* considerados como la retribución social y económica que implica trabajar por normalizar la intervención de las y los niños dentro del desarrollo de políticas públicas municipales, y la toma de decisiones para estimular adultos con mayor capacidad para aportar a su sociedad. Así como de dotar de *capital* cultural incorporado (de información y conocimiento) a las niñas y niños, a las y los padres, tutores o cuidadores de niñas y niños y de manera elemental a las y los servidores públicos quienes son los responsables de habilitar espacios de participación de la infancia en el desarrollo de políticas públicas que involucran a la infancia y de fomentar una cultura ciudadana y participativa.

Es justo en “La distinción” en donde Bourdieu (1998) hace una reflexión respecto a la capacidad de intervención en materia de opinión pública en relación con la adquisición de *capitales*, cuando menciona que, “la relación entre la clase social y las opiniones políticas varía según la clase social, es decir, según el modo de producción de la opinión más frecuente en la clase de que se trate: la probabilidad de dar una respuesta propiamente política a una pregunta constituida políticamente aumenta a medida que se sube en la jerarquía social y en la jerarquía de los ingresos y de las titulaciones académicas” (Bourdieu, 1998).

Haciendo alusión a la lógica de Bourdieu, a continuación, se exponen dos cuadrantes de la participación, la primer figura, “Cuadrante de la Participación Infantil: Capitales en Adultos” relaciona que a medida que existen capitales culturales y capitales sociales, los adultos, siendo padres de familia o titulares de dependencias municipales; pueden implementar mecanismos de participación infantil, entender el concepto de “ciudadanía infantil” y esto a su vez es consecuencia de un habitus de la participación infantil en su propia experiencia, es decir, de haber vivido experiencias favorables en relación a su propia intervención durante su infancia. Que, al final del día se traduce en un mejor desenvolvimiento social toda vez que pueden seguir consiguiendo capitales culturales (aprendizaje) y sociales, (redes de conocidos) pero también, tener acceso a la información jurídica en la materia. No obstante, en el caso de acceso a ambos capitales o la falta de estos, no discrimina la misma condición por tener acciones que involucren a la niñez únicamente en forma de servicios y no de participación en su entorno o construcción de este.

Por su parte, la figura “Cuadrante de la Participación Infantil: Capitales en niñas y niños.” Relaciona que, a mayor capital cultural y capital social, las niñas y niños viven mecanismos de participación infantil en sus círculos inmediatos, como el hogar o en colectivos, asimismo, relacionan que la “ciudadanía infantil” significa o implica una mejor calidad de vida para ellos, y que de igual manera, sienten la libertad de buscar ser escuchados o acompañados por las autoridades. En caso opuesto, a falta de capitales, no tienen estas posibilidades, saberes e interacciones.

Figura número 1: Cuadrante de la Participación Infantil: Capitales en Adultos.

Fuente: *Elaboración propia*

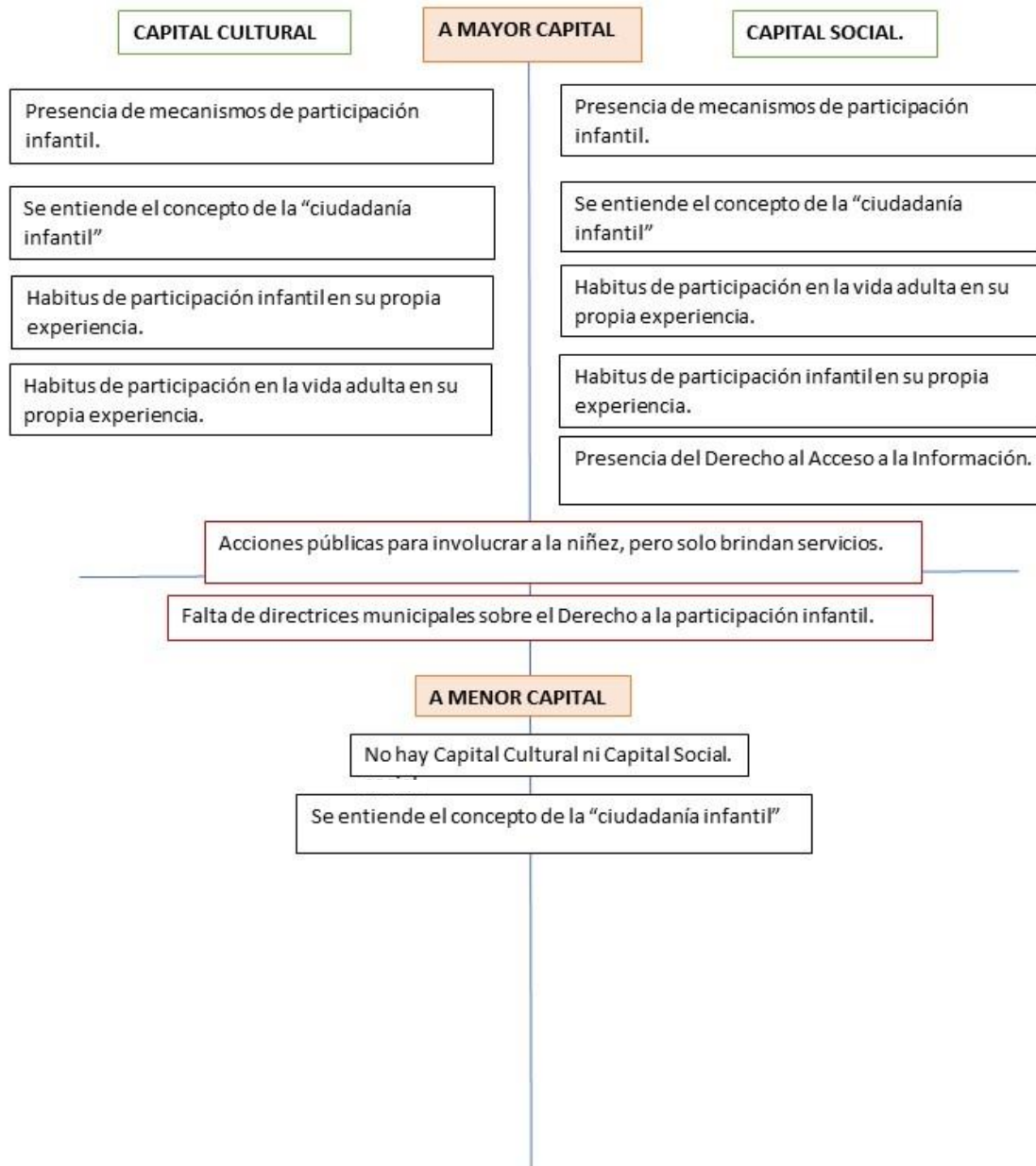
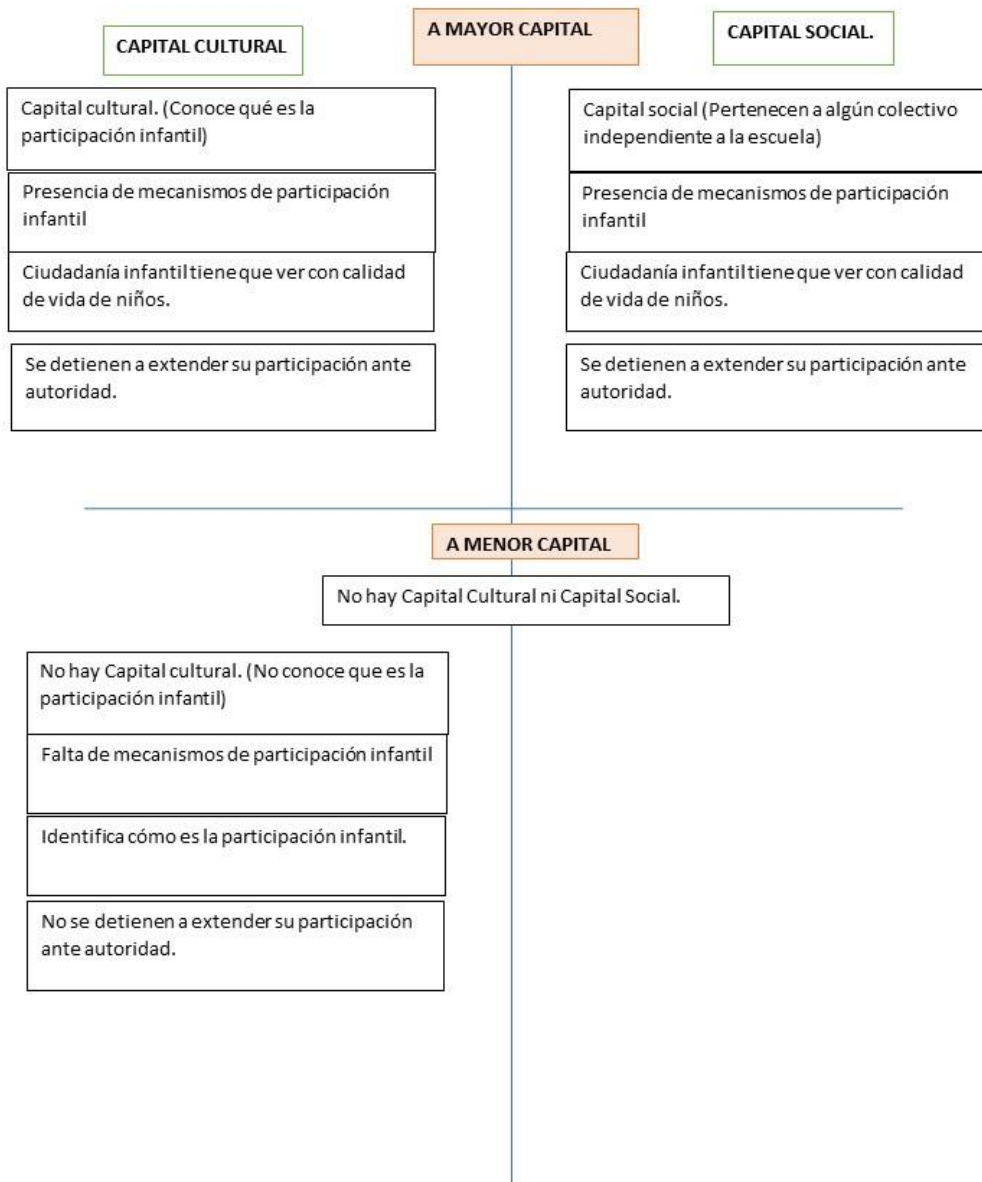


Figura número 2: Cuadrante de la Participación Infantil: Capitales en niñas y niños.

Fuente: *Elaboración propia*



2.2.2.- La mirada de Roger Hart y la Escalera de la Participación.

La Escalera de la Participación es un diagrama “diseñado como una tipología inicial para reflexionar sobre la participación de los niños y niñas en los proyectos” (Hart, 1993).

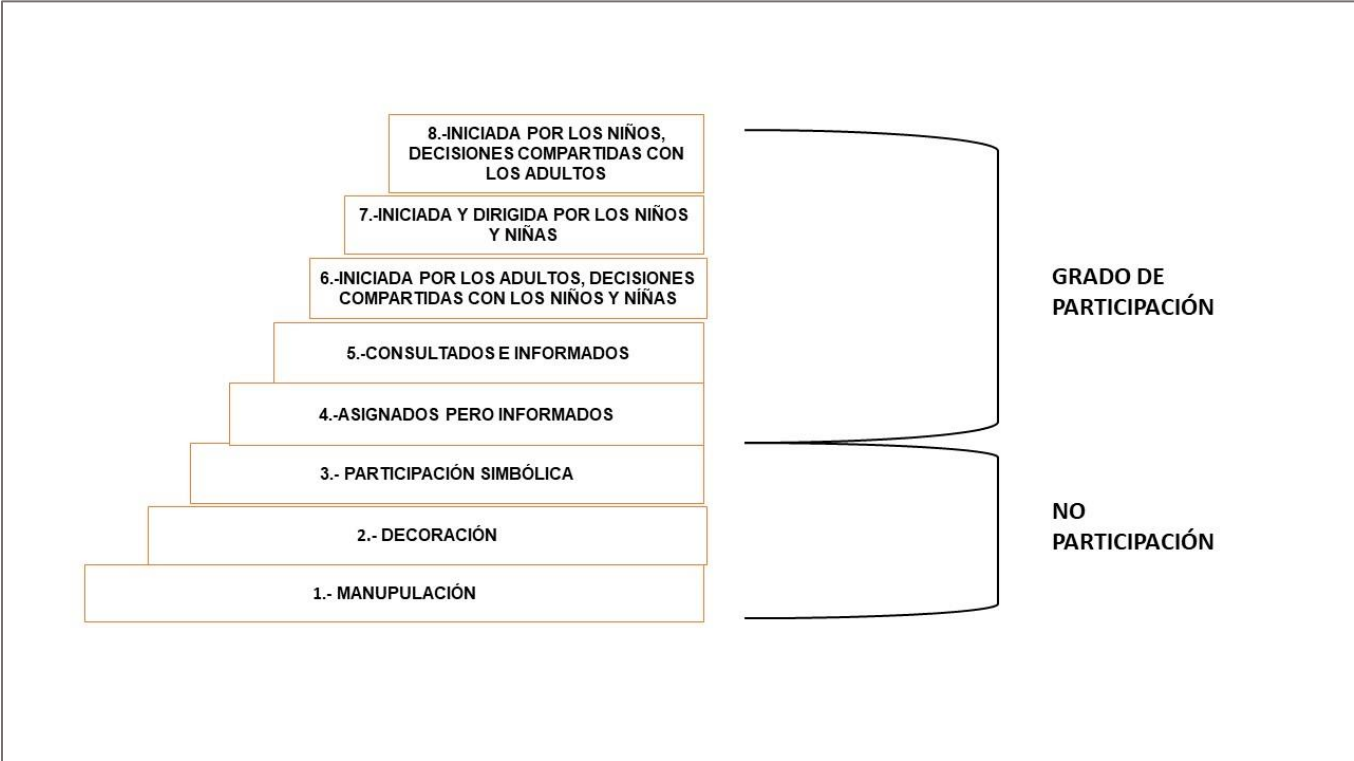
Esta escalera, muestra 8 peldaños que simbolizan niveles de participación infantil y adolescente, donde los 3 primeros hablan de una participación controlada por los adultos, de forma *manipulada* al asignar a los niños actividades que el adulto considera aptas para ellos y ellas o al consultar su opinión en actividades de las que no habrá retribución de los resultados. De forma *decorativa* al invitarles a algún evento portando o no mercadotecnia relativa a este, simulando presencia infantil. De forma *simulada o simbólica*, cuando se considera que por estar presentes hay participación, pero en realidad no tienen incidencia relativa a sus opiniones o creaciones o en donde se invita a niños “modelo” de buen promedio escolar o reconocidos por algo en especial.

Los peldaños que indican mejores ejercicios de participación son el de *asignados, pero informados*, donde siguen siendo niños seleccionados pero que se les ha informado el fin del evento al que asisten. El siguiente peldaño es el de *consultados e informados*, que, a diferencia del anterior, en este las y los niños están plenamente involucrados en el evento, tanto de la temática como con posibilidad de emitir opiniones, los niños pueden ofrecerse como voluntarios y tienen un papel significativo. El siguiente nivel de *iniciada por los adultos, pero decisiones compartidas con los niños* radica en eventos o proyectos propuestos por los adultos pero que hay presencia de involucramiento de los niños en la planeación y ejecución de este. El siguiente nivel es el de *iniciada y dirigida por los niños y niñas*, este nivel no solo denota la creatividad de la niñez, sino además necesita espacios de credibilidad donde los proyectos iniciados por niñas y niños sean posibles y no limitados. Finalmente, el último peldaño es el de *iniciado por los niños y las decisiones compartidas con los adultos*, este nivel habla de una verdadera

apropiación de la participación pues niñas y niños además de tener espacios libres para la creación de proyectos o sugerencias, tienen la libertad de ser quienes guíen a los adultos en sus proyectos y no al revés.

Figura número 3. Escalera de la Participación infantil

Fuente: (Hart, 1993).



La Escalera de la Participación es un modelo útil que permite reflexionar respecto de las prácticas reales del ejercicio del Derecho a la Participación de las Niñas, Niños y Adolescentes en el gobierno municipal, en la colaboración con este, en la formulación de actividades comunitarias, en el involucramiento para el desarrollo de políticas públicas en favor de la infancia y en favor de la comunidad.

En la ponencia titulada “Mecanismos de Participación de Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de Hidalgo”, del año 2021, encontramos que el municipio de Pachuca de Soto ocupa el peldaño 5 “*Consultados e Informados*” respecto de la Escalera de la Participación. Lo cual es un indicador de que el municipio al ser capital, tiene un avance considerable en torno al cumplimiento de este Derecho. En comparativa con otros municipios; el municipio de Mineral de la Reforma, aledaño del de Pachuca de Soto, también se encuentra en este nivel. Criterio que nos hace asumir que ser sector capital, implica mejores formas de gestión, acceso a la información y compromiso administrativo con un sentido de Gobernanza, no obstante, el trabajo para alcanzar los siguientes tres niveles, refiere a un trabajo por implementar y difundir una cultura de la participación de niñas, niños y adolescentes, toda vez que los siguientes peldaños requieren que la iniciativa sea de las niñas y niños hacia los adultos y que la voz de la infancia sea un elemento normalizado en el desarrollo de las políticas públicas municipales.

2.2.3.- La “participación democrática” de Lansdown

Dentro de las metodologías más flexibles para ser implementada e interpretada en participación de la infancia, se encuentra la de Lansdown, quien señala como elementos base la comprensión y la libertad, en el sentido de que los niños deben tener conocimiento de los temas y la claridad del proyecto donde se involucren, así como la libertad de retirarse del mismo. El autor plantea una metodología denominada “la participación democrática”, en donde postula 7 criterios indispensables para hablar de una participación real (Lansdown, 2001).

1. Niñas, y niños deben entender para qué es el proyecto y el proceso, así como su rol dentro del mismo.
2. Niñas y niños deberán tener claro quien tomará las decisiones y cuáles serán, a fin de lograr un mecanismo transparente.
3. Niñas y niños deben tener participación de las edades más tempranas en cualquier iniciativa.
4. Niñas y niños deben ser tratados con equidad e igualdad.
5. Niñas y niños deben tener claras las reglas desde el inicio.
6. Niñas y niños deberán participar de forma voluntaria y podrán abandonar su participación en el momento que lo decidan.
7. Niñas y niños deberán sentir reconocimiento y respeto de sus aportaciones.

La metodología de Lansdown es menos estructurada que la de Hart, y puede ser implementada con mayor facilidad toda vez que los elementos a observar son menores y naturales dentro de la dinámica de la participación. Esta metodología la podemos aplicar en la cotidianidad de los niños, en la casa, en el colegio (Hart, 1997).

2.2.4.- La metodología de Lundy “espacio, voz, audiencia e influencia”.

Por su parte, Lundy plantea que para que se generen ejercicios de participación de niñas, niños y adolescentes, estos deben de presenciar cuatro criterios que son “espacio, voz, audiencia e influencia” (Lundy, 2007).

Donde, “espacio” refiere a dotar de una zona segura y cómoda a las niñas y niños participantes; “voz”, refiere a proveer de suficiente información a las niñas y niños para que estos tengan una participación más libre y confiada; “audiencia”, que refiere a dotar de reconocimiento las aportaciones de los niños a partir del interés de personas que escuchen sus opiniones y una audiencia que les escuche; y finalmente “influencia”, que refiere a que los niños tengan prueba de que sus aportaciones se materializaron en un producto.

La metodología que propone Lundy (2007), es más actualizada y fusiona la estructura con la flexibilidad, dota de etapas y espacios necesarios para que exista la participación de la infancia, esta metodología es más fácil de implementar en los ejercicios de participación institucionales, lo cual es propicio para ser usado por los gobiernos locales.

**CAPÍTULO III: CÓMO SE VIVE LA PARTICIPACIÓN
INFANTIL EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE LA CIUDAD
DE PACHUCA DE SOTO, ESTADO DE HIDALGO.**

CAPÍTULO III: Cómo se vive la participación infantil en las niñas y niños de la ciudad de Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo.

3.1.- Enfoque, diseño metodológico y aplicación de los instrumentos metodológicos.

La elección del trabajo metodológico fue de corte cualitativo, toda vez que la forma de acercamiento al campo refiere al reconocimiento de los motivos culturales y sociales que versen en la dinámica de una intervención activa de las niñas y niños en su comunidad de manera general y en el quehacer gubernamental de manera particular, para ello se eligió una técnica de entrevista a profundidad para las y los servidores públicos, así como para las y los padres o tutores de niñas y niños. Este acercamiento permitió revisar la dinámica en campo a partir del dialogo entablado con los sujetos de estudio para conocer los porqués de las dinámicas reales en el fenómeno de la participación infantil, ubicando su contexto y forma de interacción, reconociendo de manera particular con cada sujeto, su historia, su quehacer, valores, motivos, la forma en que estructuran sus actividades, ideas y formas de ver el mundo; así entonces, estar en posibilidad de generar un análisis real e informado, toda vez que este enfoque permite revisar la acción de los sujetos que intervienen en el estudio, así como el discurso social e individual que estos pronunciaron en la cotidianidad de su discurso.

Para el acercamiento metodológico con las niñas y niños, el instrumento de recolección de datos fue otro, para la elaboración de este, se tuvo una sesión de asesoramiento con niños y niñas que apoyaron en la construcción de un instrumento lúdico de recolección de datos entre pares, pensada por niños hacia niños. De acuerdo con Alldred y Burman (2006), la consolidación de una perspectiva discursiva respecto a la infancia se debe fundar en la generación de técnicas adaptadas para los niños.

Referente a los aspectos éticos durante el proceso de investigación, fueron en principio, el resguardo de identidades e información, de uso meramente académico y consensado con los sujetos de estudio. Por otro lado, durante la aplicación de las entrevistas a profundidad, la técnica elegida permitió sostener una conversación de retroalimentación sobre el Derecho a la Participación de las Niñas, Niños y Adolescentes, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2015), a fin de compartir con las y los servidores públicos entrevistados, la información que les estimulara una visión agregada del tema en cuestión. Para el caso de las y los padres o tutores, se aconsejaron visiones agregadas de la responsabilidad de la administración municipal. Y con las niñas y niños también se sostuvieron charlas que informaran sobre este derecho y las acciones que ellas y ellos podían exigir a su gobierno local, buscando el estímulo de una cultura informada y participativa.

En la operacionalización de indicadores y la construcción de instrumentos de estudio, los ejes que tutelaron la construcción de estos son los siguientes:

- Conocimiento conceptual de la participación de niñas y niños desde la visión de un adulto.
- Visión del aporte que otorga la participación de las niñas y niños al ámbito comunitario y al gobierno municipal.
- Aceptación de ciudadanía y participación infantil.
- Conocimiento de la normativa que respalda el Derecho a la Participación DE Niñas, Niños y Adolescentes.
- Buenas prácticas de participación infantil en el ámbito comunitario y en el gobierno municipal.
- Espacios de participación para las niñas, niños de Pachuca de Soto.
- Conceptualización de la participación desde la visión de las niñas y niños.
- Revisión de la escala de valores familiares y cívicos.

Las dimensiones revisadas en los tres grupos de sujetos de estudio, antes referidos, fueron elaboradas con lo planteado en el marco teórico, colocando al centro la indagación de los conceptos de Bourdieu de “campo, capitales y habitus”, así como lo citado en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2015), y se enlistan a continuación.

1. IDENTIDAD: Refiere a cómo se identificaron los sujetos en el plano de su cotidianidad, desde el sexo/ género, hasta su condición económica.
2. INFORMACIÓN DIRIGIDA A NIÑAS Y NIÑOS: Refiere al tipo de información a la que tiene acceso a infancia. Así como el conocimiento de la normativa que regula su derecho a la participación.
3. EJERCICIO DEL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES: Refiere a los indicadores que den cuenta de las acciones que están disponibles en los campos de “casa”, “ciudad” y “escuela” promoviendo el ejercicio a la participación infantil.
4. INFORMACIÓN A LA QUE ES ACREEDOR O ACREEDORA: Refiere a la normativa que conocen los adultos entrevistados, referente el derecho a la participación infantil, así como otra disponible para su sensibilización.
5. ESTRUCTURA DE VALORES CÍVICOS Y FAMILIARES: Refiere a conocer si su pila de valores juega algún papel para el ejercicio a la participación infantil y si estos, son similares a los de sus pares.
6. CIUDADANÍA INFANTIL: Refiere a la narrativa que dé cuenta de qué se entiende por ciudadanía infantil y el cómo se aplica.
7. VISIÓN DE LA INFANCIA: Refiere a reconocer cuál es la visión que se tiene de niñez, bajo que mirada se conduce a la infancia.

Es decir, que para la interpretación de resultados se analizó a partir de las dimensiones antes enunciadas, cuáles eran los contenidos que se encuentran en estas dimensiones por cada sujeto de estudio, además de realizar un cruce con los tipos de capitales y habitus que son localizados en los sujetos, esto dentro del campo familiar, escolar y comunitario.

Se construyeron códigos y grupos de análisis a partir de la información integrada, que dieran cuenta de los factores que se inscriben en la teoría del “campo, habitus y capitales” de Bourdieu, que para efectos de este estudio es la base teórica de la que se sostiene el análisis, apoyando la interpretación de los resultados de la matriz de dimensiones elaborada en la fase de construcción del instrumento, durante el trabajo de campo, hubo una constante reflexión.

El cuadro teórico señala que se supone la existencia de patrones de conducta e inclinación de costumbres a partir del capital cultural o capital social y los habitus conformados a lo largo de la historia de vida del agente, en esta línea, se asume que las y los adultos que no tienen dominio teórico y práctico del ejercicio de la participación infantil, refiere a su baja experiencia en la propia vida, por otro lado las niñas y niños desconocen la participación infantil a partir de su contexto inmediato donde se les niega el acceso a la cultura de la participación porque esta no está presente en los adultos.

El recabo de la información se abordó a partir de la división de tópicos que dieran cuenta de la relación existente entre uno y otro. En principio se ahondó en información que vislumbrará los capitales con las que contaban los adultos, seguido de información que vislumbrara los habitus arraigados en su historia de vida. El cruce de información que permitió enriquecer el análisis fue el reconocimiento de las acciones que se implementan en favor del ejercicio de la participación de las niñas y niños desde la trinchera correspondiente de los agentes, siendo los padres o servidores públicos. Asimismo, los argumentos que sumaban a reflexionar otros factores influyentes en la cultura de la participación infantil y estímulo de la misma fue la presencia de rasgos que referenciaran la identidad del agente siendo la edad y la situación parental los más relevantes para este cruce de información.

3.2 Narrativa de la construcción del instrumento y aplicación a niñas, niños, padres, madres o cuidadores.

Los sujetos entrevistados se caracterizan de la siguiente manera:

Niñas y niños: Las niñas y niños entrevistados fueron mayormente escolarizados, una basta muestra de una escuela primaria pública, ubicada en la zona centro de la ciudad, niños con buena base de valores, interés por ser parte de la entrevista, y conocimientos básicos respecto la formación cívica. Asimismo, se entrevistaron niños en otras condiciones, aquellos que se rescataron de centros especializados, como casas hogares, asociaciones civiles y centros de autismo, cumplen las mismas características que los escolarizados, así como los niños no escolarizados, quienes denotaban como única diferencia, un tono de voz más bajo.

Por su parte, los servidores públicos entrevistados, fueron hombres y mujeres de clase media-alta, todos con un mínimo de licenciatura concluida, de edades entre los 32 y 54 años de edad, todos denotando seguridad al momento de exponer sus discursos, conocimiento de los tecnicismos propios de su área, todos con profesionalismo y disposición. Se entrevistó a un total de 18 servidores y servidoras públicas, que fueron elegidos de acuerdo con el cargo que ostentaban, que este tuviera injerencia directa o indirecta en la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, sin importar que estos no fueran miembros integrantes del Sistema Municipal de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Finalmente, los padres y tutores fueron entrevistados en su mayoría de forma digital, ya sea por video llamada o vía telefónica, lo cual los hizo impersonales, todos demostraron conocer bien a sus hijos, no obstante, premura para concluir la entrevista, asimismo, poca disponibilidad para ahondar en sus propias experiencias. Se entrevistó a un total de 10 padres, madres o cuidadores, de edades entre los 27 y 50 años de edad, el criterio de selección consistió en que fueran los mismos que

tuvieran relación con las niñas y niños entrevistados a fin de cuadrar relaciones y similitudes de cuidado y formativas.

Para la construcción del instrumento, se tuvo un encuentro con los niños de entre 7 y 11 años de edad quienes socializaron con la investigadora las preguntas que podrían realizarse a las niñas y niños a entrevistar, así como la propuesta de técnicas de recolección de información y la dinámica de acercamiento. Durante el desarrollo de las entrevistas y el procesamiento de información, los niños que apoyaron para la construcción del material fueron asesorando en la modificación del material si es que esto fuese necesario. Asimismo, durante la aplicación las niñas y niños entrevistados fueron consultados sobre las preguntas y la dinámica a fin de que propusieran modificaciones o dieran observaciones sobre este con la finalidad de tener una aplicación asequible al lenguaje de la niñez.

Los instrumentos dirigidos a esta población, se aplicaron a una unidad de análisis de niñas y niños de 6 a 12 años de edad, con base a una selección cualitativa de entrevistados de forma holística que asumió representatividad sobre diversas categorías en donde se encuadran las niñas y niños en el municipio; enlistando en estas, “niños y niñas indígenas, con algún tipo de discapacidad, en condición de autismo y asperger, por clase social, por tipo de religión, pertenecientes a un colectivo social como fundaciones, huérfanos, migrantes, en situación de trabajo infantil, escolarizados y no escolarizados, entre otros.”. Para el acercamiento y contacto con estos niños y niñas, se realizó un acercamiento a campo real en los puntos donde se localizarían las y los entrevistados, siendo los cruceros, escuelas, fundaciones, centros de integración y al mismo Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de Pachuca, en cada punto de encuentro se solicitó a sus padres o cuidadores consultar a los niños si les gustaría ser parte de la entrevista y una vez que el niño aceptaba, se tenía de primer momento un espacio con los niños y posteriormente con sus padres o cuidadores para la entrevista respectivamente.

Para la aplicación de este instrumento, y en cumplimiento al Derecho a la Intimidad de las Niñas, Niños y Adolescentes, enmarcado en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, fue requisito solicitar un permiso firmado por la madre, padre o tutor respecto de la entrevista a las niñas y niños consultados, así como el cuidado y resguardo de sus datos personales.

Además de la unidad de análisis entrevistada, también se solicitó a la titular de la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA Pachuca convocar a integrantes del Comité de Participación Infantil del Municipio de Pachuca de Soto para tener un diálogo con ellos, en contexto, hacemos alusión a que dicho Comité se presenta como un buen ejercicio de la participación de las infancias en las políticas públicas municipales. La entrevista con las y los niños integrantes no solo permitiría sumar a las reflexiones del presente trabajo, sino y sobre todo hacer valer su derecho a poder expresar sus condiciones y percepciones. Dicha invitación a participar en la entrevista no se les pudo hacer de manera directa pues por una parte la titular de la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA no compartió el contacto de los padres para invitarles de manera particular, así entonces se le solicitó a la titular extender la invitación a los niños y niñas a lo que en días posteriores hizo mención que las niñas y niños integrantes no tenían interés en participar y que los padres tampoco tenían mucho interés, hallazgo que si bien fue lamentable para el ejercicio del presente trabajo de investigación, también fue una respuesta relevante que dio cuenta de la baja iniciativa que el Comité tiene en cuanto a la participación fuera del ámbito público y que en todo caso, dicha situación deja abierta las posibilidades de reflexión e interpretación respecto a la cultura de la participación que existe en el Comité de Participación Infantil que representa al municipio.

3.2.1 Aplicación con servidores y servidoras públicas.

Para el acercamiento con servidores y servidoras públicas, se realizaron solicitudes formales de audiencia en la Presidencia Municipal de Pachuca inscribiendo los fines académicos a los que tendría lugar las entrevistas, dirigida a la titular de la

Secretaría Ejecutiva del Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de Pachuca, por ser la instancia que coordina los trabajos del SIPINNA, Sistema donde se concentraban los titulares a entrevistar, teniendo una respuesta negativa ante dicho apoyo de gestión se dirigieron los oficios directamente en las oficinas de los titulares, teniendo como respuesta que la entrevista debía ser autorizada por otras dependencias de la administración, después de unos meses de gestión, se insistió en la solicitud de apoyo directamente al Presidente municipal, teniendo una respuesta muy favorable por parte del despacho del presidente por conducto de la secretaría particular, una vez teniendo respuesta afirmativa, se construyó una agenda de entrevistas con los titulares. Durante la aplicación de las entrevistas, se obtuvieron experiencias muy enriquecedoras donde los servidores mostraban apertura y mucho interés en el tema, en varios casos se vieron sensibilizados en la temática quedando reflexivos de los alcances que podrían tener en el tema de la participación infantil, muchos mostraron agrado en ser entrevistados y expresar su forma de pensar.

3.3.- Interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados.

De manera general, de los hallazgos encontrados, damos cuenta que sin importar la edad y aun dejando fuera la variable del conocimiento conceptual de la normativa que regula el derecho a la participación, existe una importante correlación entre la experiencia de participación en la niñez con su visión de la participación de la infancia en la actualidad. Hay quienes tuvieron actividades de cuidado del espacio público en la niñez, participación en organizaciones sociales, o activismo en su juventud, en otros casos no existió este ejemplo vivencial en la infancia del adulto, más en su recorrido en el campo personal, profesional y académico, existió aprendizaje de la temática, y que en su paso por el servicio público y el cuidado de niñas y niños se tiene claras las implicaciones del ejercicio de la participación de la niñez, asimismo se mantienen como adultos propositivos esto último tiene relación con la capacidad de capital cultural y capital social adquirido, pues en muchos

casos, la posibilidad de tener mejor comprensión de las condiciones de la infancia y la implicación de la participación refiere a sus vivencias en sectores políticos, sectores empresariales o grupos activistas. Por el lado opuesto, los adultos que no vivieron la participación en su infancia no tienen claro los ejercicios reales de participación en la niñez. En coherencia a la réplica de lo vivido en la infancia hay quienes vivieron su participación como una suerte de obligaciones en el hogar y que hoy día sigue siendo la percepción que se tiene de la temática. Una variable importante en la sensibilización del tema de la participación es la de ser cuidador de una niña o niño, que en los casos donde no se es, no existe tal sensibilización.

3.3.1 Análisis de los hallazgos con servidores públicos.

Puntualmente en el caso de los servidores públicos, existe una visión carente y compartida sobre ejercicios efectivos de participación infantil, se confunde con los servicios para la niñez, el niño siendo educado.

Cita:

¿Qué acciones y mecanismos se realizan en la administración pública para garantizar el derecho a la participación y qué acciones desde su dependencia?

“Nos sumamos a prevenir el trabajo infantil, realizamos alianzas con instituciones educativas. Talleres de emprendimiento virtuales de niñas y niños, difusión de información de los museos y espacios turísticos, para que hagan otro tipo de actividades y no solo estar en el celular”, (Entrevistado 1, 2022).

“El mecanismo es de hace años, trabajo de capacitación y de entrenadores para brindar servicios de deporte y que les ha de brindar estrategias”, (Entrevistado 2, 2022).

En la escalera de la participación de Hart (1997), los mecanismos implementados por el gobierno local ocupan los lugares 3 y 5. Y en cuanto a la metodología que

plantea Lansdown (2001) y Lundy (2007) estas no se ven presentes de forma estructurada.

Hay buen camino para el entendimiento de la ciudadanía infantil como concepto. Que si bien, el entendimiento de este sigue siendo equivoco, existen aproximaciones bien intentadas de la definición de este.

Cita:

¿Qué acciones y mecanismos se realizan en la administración pública para garantizar el derecho a la participación y qué acciones desde su dependencia?

“En el PMD existió participación social en una plataforma. No existió certeza de la participación de niños en la elaboración, pero en una actividad posterior se les compartió información de lo que existe”,
(Entrevistado 3, 2022).

Se observa la presencia de ejercicios efectivos de participación infantil, más están acotados a las atribuciones más disponibles, con falta de innovación en el tema e iniciativa de acción.

Por otra parte, se observa que algunas de las dependencias municipales tienen mal identificado el papel del Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de Pachuca, por sus siglas “SIPINNA”, toda vez que referencian a este como una entidad adherida que abona a la participación infantil, siendo que las dependencias entrevistadas conforman el SIPINNA por lo que este no puede ser una entidad externa ellos. Esta situación repercute también en la apropiación de las dependencias de asumir un papel de agente activo en la promoción y protección de los derechos de los niños. Esta situación no es exclusiva del municipio de Pachuca, ni mucho menos de la administración que para los tiempos de este estudio de tesis corre a cargo, dicho fenómeno es vislumbrado desde el actuar de administraciones pasadas y supone ser consecuencia de la falta de fuerza que se le ha colocado al Secretariado Ejecutivo del SIPINNA, toda vez que es necesario que los titulares y

jefes de gobierno de los tres niveles coloquen al centro las atribuciones del Secretariado frente al gabinete.

La mala comprensión del SIPINNA puede deberse a que es una entidad nueva que tiene un peso muy grande, casi irreal, en la toma de decisiones para la niñez en la política pública y esto está en correspondencia con el cambio cultural que deben trascender las instituciones de gobierno de despojar de poder absoluto al Sistema DIF quien históricamente ha tenido un papel importante en la política mexicana y en el gobierno mexicano. Por su parte, la disposición que muestran los servidores públicos y las reflexiones a las que llegan durante la entrevista da cuenta de que se puede potencializar el trabajo de los mismos en materia de participación infantil, una verdadera apropiación de su papel en el SIPINNA permitiría tener más herramientas para colocar más y mejores ejercicios de participación de la niñez.

Referente a los baches burocráticos observados en el acceso a las audiencias con los titulares integrantes del SIPINNA, es evidente que aún falta apertura con el sector de la academia para fines de investigación social autónoma, es decir, la participación social que llega a cuenta propia sin haber sido convocada con anterioridad por el gobierno, vislumbrado la falta de una gestión pública con un sentido de gobernanza, lo cual repercute tanto en la falta de cultura a la participación ciudadana como a la verdadera apropiación del papel de los servidores públicos respecto sus alcances y en otro grado sesga las fuentes de donde podrían tener más herramientas para colocar más y mejores ejercicios de participación de la niñez.

En conclusión, se resalta la importancia de contar con capitales culturales ya sea por experiencia en la infancia o por aprendizaje en la edad adulta. Así también, para implementar y fomentar la cultura de la participación y la ejecución de mecanismos de participación, la importancia de contar con conocimientos reales de sus implicaciones suma a la intención por dar pie a esta cultura de la participación tanto en el campo de la comunidad como el del servicio público.

3.3.2 Análisis de los hallazgos con padres, madres o cuidadores.

Respecto a las reflexiones focalizadas a las y los cuidadores de las niñas y niños, los hallazgos fueron como ya se citó anteriormente, similares a las de los servidores públicos, en relación con la visión de la participación infantil en la edad adulta basada en su experiencia en la propia infancia o adquisición de conocimientos en la vida personal, profesional o académica.

Además, y de forma desagregada, se lograron hallazgos importantes a los que vale la pena ir caso por caso.

El caso de una cuidadora:

- Relacionó la participación con las obligaciones y actividades de bienestar para la niñez.
- La mirada de cuidadora de hogar le permite hablar de las emociones de la niña como un elemento importante para que se desenvuelva en su entorno de forma participativa.

Si bien existe una poca acertada comprensión de las implicaciones de la participación infantil, la mirada a la niñez se resume en buscar su bienestar, por lo que se asume que, pese a que los capitales que se ponen en juego no son amplios, hay hábitos bien desarrollados sobre el deber ser ante el cuidado de una niña el capital cultural tuvo implicaciones en tanto la escolaridad de la cuidadora le permite referenciar los derechos de las infancias, en el campo de la familia.

El caso de una directora de una primaria pública:

- Visualiza que la participación es cuestión de cultura y apoyo de los padres e interés de los niños.
- Acorde a su experiencia en la dirección escolar, tiene una mirada integral de la participación y las actividades extraescolares que abonan al desarrollo del

niño pues refuerza la idea de que el trabajo infantil suele verse como un tipo de participación cuando los niños no dejan de asistir a la escuela.

- La mirada de directora le permite hablar de educación de los niños y condiciones más y menos favorables de ellos en el hogar que intervienen para su desarrollo y participación en el entorno.
- Tuvo mucha apertura para la participación de los niños en las entrevistas cuidando su integridad, pero permitiendo se entrevistara a cuantos se quisiera libremente, mientras que en una escuela privada, los filtros fueron más excesivos, pues solo permitieron entrevistar a una niña con una solicitud formal.

Se evidencia que, ante las condiciones económicas que enfrentan los niños, se han tenido que buscar otras formas de potencializar su desarrollo, en este tenor, exceder los protocolos administrativos es menos importante que el comprender las necesidades de la infancia y por ende dar connotaciones más crudas de lo que la participación infantil implica, minimizando así las definiciones de libro y maximizando de forma no planeada, la participación de la niñez en su entorno de una forma más fría y real.

Esta dinámica vista en este análisis es aplicable a su vez en el campo familiar de las niñas y niños de este sector. Los capitales económicos, sociales y culturales son insuficientes y no inciden en la dinámica de participación, no obstante, sí inciden en la falta de concientización de la participación como concepto y sus alcances, toda vez que, si bien niñas y niños tienen gusto por participar en la economía del hogar, no tienen el mismo interés en otros espacios de participación que no han sido descubiertos para ellos ni por los padres. En este sentido, el campo escolar toma importancia en tanto se promueve mayor educación a la niñez para no hacer de esta participación una dinámica de explotación de los niños.

El caso de una profesora de niños con asperger:

- Su experiencia en el cuidado de niños con asperger le permite reconocer otras dificultades en la participación de la niñez, como que a ellos les cuesta comunicarse el doble y poder integrarse a la sociedad.
- Reconoce que no en cualquier lugar logran incluirlos porque no saben lidiar con la condición y se presenta la exclusión.
- El día de la entrevista agendada, se le preguntó a la niña si quería participar en la entrevista y dijo que no, comentaron que había tenido un mal día, de lo que sale a reflexión que estos niños tienen mayor facilidad para irritarse ante participar en su entorno pero que una forma de hacerles valer el derecho es preguntarles si tienen el ánimo de hacerlo.

Se observa que niñas y niños con algún tipo de discapacidad son doblemente vulnerables y vulnerados en tanto su condición no facilita la interacción con ellos y esta debe ser más cuidada, asumiendo así que la brecha por acceder a su derecho a la participación es todavía más larga que el de los niños que no viven en estas condiciones. El capital cultural y económico toma un peso importante en tanto la presencia de estos permite regular la participación de niñas y niños que viven en estas condiciones, mientras que, si no existieran estos capitales, la brecha se vería mucho más alargada.

El caso de una trabajadora de una organización de sociedad civil que promueven los derechos de la infancia:

- Se observa que su historial en trabajo con la organización de sociedad civil, le ha dado una mirada muy inclusiva y conocedora de la participación de la niñez.

La presencia del capital cultural juega un papel muy importante para la comprensión de la participación infantil, queda minimizada la necesidad de contar con capital económico o social para tener esta mirada asertiva, los habitus se ven

transformados a raíz de la presencia del capital cultural y este capital permite ser igualmente eficaz en el campo familiar y el escolar.

El caso de una mamá dedicada al comercio vs una mamá dedicada al servicio público:

- La primera, replica modelos de educación a ver las obligaciones como una participación tal cual en su propia experiencia en la niñez.
- La segunda, reconoce que la participación es involucramiento de su hijo y toma de decisiones con acompañamiento, pero con libertad.

En el campo familiar, es donde surgen los primeros reconocimientos de dinámicas a seguir y es el primer lugar donde se conforman los hábitos, aquí podemos observar que la presencia de más capital cultural permite tener una mayor comprensión de las implicaciones de la participación infantil.

El caso de una mamá que lleva a sus hijos a los cruceros para vender dulces:

- Refiere que sus hijos asisten a la escuela, pero colaboran en acompañarle a vender dulces como una forma de participar en el hogar, también se dedican al reciclaje y venta de PET, lo cual es visto para los niños como una forma de participar en su comunidad y el medio ambiente.
- Las condiciones económicas no priorizan el cuidado extremo de la integridad de la niñez como uno de sus derechos, no obstante, en el caso de la participación, pese a que esta no es vista desde el cumplimiento del derecho, sí es aplicada en el día a día y la vida cotidiana.

De manera concatenada, el caso de esta mamá refuerza el concepto de cómo es aplicada la participación en entornos con bajo capital económico y cultural, donde se forma un hábito que asume mayor presencia de los niños en su entorno, desconociendo que esta actividad corresponde al buen ejercicio de la participación infantil. Pero que nuevamente se debe asumir con cuidado dicha cuestión toda vez

que en el hilo del desconocimiento, puede vulnerar el bienestar e integridad de los niños.

El caso de una trabajadora social, responsable de una casa hogar:

- Su mirada de trabajadora social se percibe en el excesivo cuidado a la integridad de las niñas de la casa hogar.
- Su mirada de la participación es limitada a la participación que puedan tener las niñas al interior de la casa.
- Tiene buen conocimiento de que participar implica no obligarles, más no es algo que ve como una acción libre del niño.
- Refirió haber elegido e invitado a la niña a participar en la entrevista porque es muy participativa y en un tema de formación querían citarle en qué momentos puede participar, a su vez, le pidieron investigar en internet de qué eran las preguntas y temas que le haría en la entrevista.
- Durante la entrevista, a la niña le fue comentado que solo podía participar cuando el adulto le diera la autorización.

En este caso, se observa la atención detallada que se tiene por cuidar de la integridad de las niñas en centros creados para su cuidado y donde se conocen las múltiples condiciones que viven en sus entornos familiares, no obstante, se percibe que nuevamente el exceso en este cuidado minimiza la verdadera comprensión de las implicaciones del derecho a la participación de la niñez.

Hasta este momento, se han plasmado las reflexiones resultantes y las generalidades de la percepción de los adultos acorde a la disposición de sus capitales, es decir sus saberes en el tema y la incorporación de estos en sus actuar. Se ha evidenciado que es necesario poseer capital cultural incorporado para la mejor comprensión del ejercicio de la participación infantil y sus implicaciones, indistintamente si este se adquiere en la infancia o durante las vivencias en la edad adulta, más sí debe estar presente de manera continua. Que la posesión de este permite conformar y deformar el habitus, es decir la réplica de actitudes, saberes,

inclinaciones y tradiciones que posee el ser humano con las que se desenvuelve en los campos comunitarios, familiares y escolares y que, en estos, se replican los mismos.

3.3.3 Análisis de los hallazgos con niñas y niños.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), el término “niño” incluye tanto a los niños como a las niñas y a los y las adolescentes de distintos sexos y se considera “niño” a cualquier persona menor de 18 años de edad. Para la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2015), son niños, las personas entre 0 y 12 años de edad, mientras que son adolescentes las personas de 12 a 17 años de edad.

Las características peculiares de las niñas y niños varían de acuerdo a su cuadro formativo, su contexto socio económico y socio demográfico, no obstante, como fue compartido en el apartado 1.3, comparten características propias de su desarrollo psicomotor, cognitivo y emocional, de acuerdo a la etapa en la que se encuentren, sea primera infancia (0 a 3 años), segunda infancia (3 a 6 años) o tercera infancia (6 a 12 años).

Respecto los hallazgos encontrados en las figuras centrales de este estudio, las niñas y niños, como fue citado con anterioridad, las preguntas iban encaminadas a poder ubicar cómo se vive la participación y con qué herramientas culturales y personales se cuenta para ello. Para tener una mirada más holística de la percepción de la infancia, se buscó tener representatividad en la voz de diversas niñas y niños quien atravesaran a su vez diversas condiciones.

Las generalidades muestran que niñas y niños suelen tener buen acercamiento a la comprensión de las implicaciones de la participación infantil, más son pocos los que tienen pleno conocimiento de estas, un elemento clave en el dominio del tema es,

que tengan capitales culturales para entender el tema. La edad no fue una variable determinante que indicara mayor o menor dominio en el tema.

Los niños y niñas en diversas condiciones suelen asociar la participación infantil con calidad de vida de los niños, bienestar integral de la niñez, obedecer a sus mayores, realizar sus obligaciones o no entienden a qué refiere la participación, de manera aislada se reconoce el concepto de la participación infantil en el caso donde el niño ha trabajado con organizaciones civiles dedicadas a los derechos de las infancias. La primera reflexión, es que nuevamente el factor del capital cultural es indispensable para la apropiación de la temática.

La segunda generalidad radica en que, la mayoría de niñas y niños considera que los espacios donde no puede participar son donde están hablando los adultos o en cosas de adultos, seguido de espacios que denoten poder o autoridad superior. La segunda reflexión, por ende, invita a plantear que existe un capital simbólico que toma juego en el fenómeno, el uso del poder como figura de autoridad que cohibe el involucramiento de las niñas y niños en todos los espacios de su interés.

Cita:

¿En dónde y por qué no puedes participar?

“Cuando los adultos están hablando” (Niño entrevistado 1, 2022)

“Aquí afuera de la escuela porque hay ladrones”, (Niño entrevistado 2, 2022)

“En cosas que no sepa” (Niño entrevistado 3, 2022)

“En pláticas de adultos mayores” (Niño entrevistado 4, 2022)

En tercer lugar, hay un patrón en no tener conocimiento sobre el concepto de la ciudadanía infantil, en algunos casos se asocia con los valores de la niñez o visto como la niñez agrupada.

Pese a la existencia de estas generalidades, hay un buen porcentaje de casos que pese a no tener la definición, sí hay presencia de buenos ejercicios de participación en el campo familiar, más no en el comunitario, esto solo en casos de condiciones escolarizadas, mientras que en las no escolarizadas, el mejor alcance a la participación infantil es la contribución a la economía del hogar.

Un dato relevante a raíz del análisis desagregado de cada condición que viven las niñas y niños, es que sus condiciones de vulnerabilidad ya sea por discapacidad, por condiciones de precariedad económica o por ser un niño instalado en una casa hogar, juegan un papel dicotómico, ya que, en principio asumen una brecha más larga para tener mejor capital cultural y económico que les permita entender y fomentar la cultura de la participación y el entendimiento de esta por concepto, pero por otro lado, favorece en que existan otros mecanismos no vistos, de participación aplicada, ya sea por la extrema atención y cuidado a su formación o a su condiciones físicas y mentales o por la necesidad de hacerles partícipes en los eventos de la vida cotidiana.

Por otro lado, es importante visualizar la relación existente entre la condición de ser niña versus la de un varón, toda vez que, reconocemos que existen dinámicas desiguales entre el poder y acceso igualitario por la condición cultural del rol en el sexo/género. En este sentido, podríamos plantear que los primeros baches al acceso a una participación más activa, tenga que ver con la libertad de movimiento, aquellos escenarios donde la vestimenta sugerida por roles, como los vestidos, faldas o prendas delicadas, impida flexibilidad corporal, asimismo aquellos valores adquiridos de acuerdo al sentido de crianza, como incentivar delicadeza, cuidado, calidez, y sensibilidad en las mujeres, mientras que al varón se le inculca seguridad, determinación, fortaleza y liderazgo.

En el caso particular de las y los niños entrevistados, podemos encontrar que, los niños escolarizados indicaron que su participación la ejercen de forma física en ayuda a la economía del hogar, así como actividades al aire libre en sus espacios más cercanos, mientras que las niñas indicaron participar colaborando en el hogar con sus labores de casa o al cuidado de sus hermanos o familiares.

3.3.4 Sobre los ejercicios existentes de participación infantil en el espacio público.

Dentro de los mecanismos existentes de participación infantil en el espacio público y como propuestas de políticas públicas municipales sobre la participación, las siguientes líneas serán para exponer los que fueron identificados y nombrados por los servidores públicos acompañados de breves reflexiones generales.

En principio, la instancia de la cultura hace énfasis en actividades lúdicas, “caravanas culturales, donde los niños participan como espectadores, talleres en colonias, difusión artística, rescate de espacios públicos, pinta de murales”; el caso de la instancia de deporte “servicios de deporte con capacitadores”; el Sistema DIF “atención psicológica, restitución de derechos y en los CAICS los niños participan y se involucran y con concursos y se les hace saber que su opinión es importante”, otras instancias citan “talleres, cursos de verano en educación ambiental y en prevención de adicciones”; desde la instancia del desarrollo económico, se generan “Talleres de emprendimiento virtuales de niñas y niños, difusión de información de los museos y espacios turísticos, para que hagan otro tipo de actividades, así como concursos del Reloj Monumental”, es decir la plaza más importante del centro de Pachuca; existen otra serie de actividades implementadas desde instancias menos habituales y muy importantes, como la Secretaría de Planeación donde “a través de la plataforma de la presidencia se le informa a niñas y niños las acciones que se han realizado en las colonias, y se tiene un espacio dedicado a la niñez con el SIPINNA”; a propósito del mismo, varias dependencias hacen alusión al “Comité de Participación Infantil” que está bajo la coordinación de la Secretaría Ejecutiva del

SIPINNA de la administración municipal que corre del 2020-2024 como otro mecanismo de participación que forma parte de las acciones de la administración municipal, asimismo hacen alusión a los encuentros que ha tenido el presidente con niñas y niños y su gabinete, donde se consultan los intereses de las niñas y niños. Por su parte, la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA, refirió que, existe el “Comité de Participación, foros de consulta y foros virtuales”.

La participación sirve para involucrar a la niñez en los asuntos que son de su interés o donde son afectados, la participación debe verse como un ejercicio permanente, y con protocolos específicos que no pongan en peligro a las niñas y niños, la participación queda dicho, es una actividad que debe ir implícita en la acción pública y los servicios para la niñez, no es como tal un servicio para la niñez. En este sentido, es notorio que, si bien actualmente existe atención en el tema y buenas propuestas de mecanismos de participación, también es notorio que aún hay áreas de oportunidad por pulir la aplicación de los mecanismos y que sigue presente el confundir los servicios para la niñez como parte de la cartera de mecanismos. Que, en todo caso estos mecanismos no son parte real de la acepción de la participación infantil y que mayor aún, estando esta carente, hablamos también de una falta de ciudadanía infantil.

Quiroga (2005), argumenta a bien que la ciudadanía no es algo natural inherente al hecho del nacimiento ni está determinada por el lugar de residencia, implica el acto consciente de voluntad de entrar en la comunidad. En esta línea de pensamiento, tendremos que dar pie a un análisis más profundo de lo que ciudadanía implica y lo que sus implicaciones nos dice de la exclusión social que se observa en la falta de consideración de la niñez en los procesos de democracia participativa.

3.3.5 Cómo se visualiza la participación en otros espacios (*campos*).

Otro de los elementos que forman parte del análisis, refiere a cómo es vista la participación en otros espacios y campos fuera del propio. Es decir, cómo los

agentes involucrados en los campos escolares, servicio público(comunitarios) y familia perciben la participación. A continuación, se enlistan las generalidades vistas.

En el comunitario, ciudad:

- “En la actualidad los niños han perdido el miedo a expresarse”.
- “Las niñas son más persistentes en tener un mejor entorno”.
- Se considera que cada vez es más libre la participación en las familias.
- Los niños participan mucho en el medio ambiente, cuidado de plantas y animales.
- En la comunidad hay participación importante en cultura, deporte, salud.
- “En la comunidad es extraño, es muy escasa, no veo niños interactuando, eran escasos antes de la pandemia”.

En el escolar:

- En el ámbito escolar siempre los toman en cuenta y sus opiniones se toman en consideración.
- “Tenemos que dejar de observar que la escuela es el repositorio de niños, se ocupa acompañamiento de los padres con niños”.
- “En el campo escolar está muy alejada de ser personas, en nuestra generación crecimos con más limitantes, está faltando educar más”.
- Los niños están muy abiertos son muy inteligentes, aún con limitaciones hay cursos y profesores que los apoyan.
- “Hay padres comprometidos y otros que solo ven la escuela como lugar donde mandar a los niños, hace que no se comprometen y falta motivación”.
- “En el educativo depende la escuela en la que estén y hay otros que ellos mismos los limitan y no se preocupan por mediar la situación de la participación”.

En el familiar:

- “En las familias se está muy fragmentado y fisurado, se vive más de los medios que de una verdadera convivencia”.
- “Depende de cada núcleo familiar”.
- “No es algo de lo que se hable, durante años niñas y niños se ven como propiedades, lejos de verse como sujetos de derechos. Al no conocer otra forma de educar, no cambiamos la forma de orientarlos”.

Estas percepciones, aluden a reconocer que hay una visión compartida respecto la transición de niñas y niños limitados a niñas y niños con tendencia a defender sus derechos y expresarse con mayor naturalidad. Asimismo, se observa que en todos los campos hay baches que imposibilitan la participación real de la niñez toda vez que, en los diversos campos los adultos cohíben la libertad de expresión de la niñez y se posiciona una actitud adulto centrista en tanto se sigue viendo a la infancia como propiedad y se les atiende acorde a los intereses de los adultos y las instituciones. Esta mirada posiciona su objetividad en tanto es compartida aún por adultos que, en su interacción con la niñez, tienen retos y áreas de oportunidad respecto a promover una cultura real de la participación, lo cual no les exime de tener una mirada que entiende cuál es la condición real de la infancia.

3.3.6.- Tipos de información que se comparten.

El Derecho a la Participación de las Niñas, Niños y Adolescentes (2015), inmiscuye una condición base para que haya armonía entre el ejercicio de su participación y las herramientas para ejercerlo. Estamos hablando de su Derecho a la Libertad de Expresión y Acceso a la Información, en tanto un niño y niña informado tiene herramientas para formarse un criterio propio y ejercer su opinión.

En este sentido, los hallazgos encontrados en el trabajo de campo, denotan que depende el *campo* en el que se encuentran, es decir del espacio en el que se encuentra, casa, escuela o comunidad, es el tipo de información que se comparte,

en el caso del campo familiar depende el tipo de situación social para compartir todo tipo de información o únicamente información sobre deberes, mientras que en el campo institucional hay mayor apertura a tocar todo tipo de temas, en el caso del campo del espacio público, se procesa la información acorde a lo que los servidores consideran prioritario del interés de la niñez. Se entiende en obviedad que la intención es buena, no obstante, esto hace resaltar que la cuestión es cultural.

En el caso de las madres y cuidadores, que forman parte del *campo* familiar, la información que se les comparte es sobre su situación escolar e información de cuidado. En el caso de una madre de una escuela particular se cita que se comparte “todo tipo de información y se analiza lo que dice”, mientras que una madre de una escuela pública comparte a su hijo información sobre el “estudio, animales y plantas”.

En el caso de cuidadores de instituciones, es decir, pertenecientes al campo escolar indican que suelen compartirles todo tipo de información como las noticias, días festivos, educación sexual, alimentación y formación religiosa, y limpieza y deberes.

En el caso de las y los servidores públicos estas fueron las generalidades:

- Se comparten los resultados finales, los programas, temáticas como educación ambiental, prevención de adicciones y actividades para ellos como cursos y talleres, no se comunican partes administrativas.
- En redes sociales se da difusión de los derechos y comunicación con un número donde pueden comunicarse para que ellos tengan quien los escuche.

De lo anterior, podemos distinguir que, si bien existe una amplia oferta de actividades formativas y servicios para la niñez, estos no están del todo pensados en temáticas que cubran la totalidad de la atención a los derechos de las niñas, niños y adolescentes y en tono menor para la atención al derecho a la participación o acceso a la información de niñas, niños y adolescentes. Toda vez que el acceso a la información implica hacerles partícipes de las problemáticas comunitarias también y el Derecho a la Participación implica hacerles partícipes de la creación y

propuesta de servicios para la niñez o donde ellos se vean involucrados, así como sus intereses.

3.3.7.-Análisis a partir de las metodologías de Roger Hart, Landsdown y Lundy.

Como fue citado con anterioridad, Roger Hart, propone una “Escalera de la Participación” dispositivo que sirve para diferenciar los niveles de participación infantil encontrados en el entorno, en este caso, dicho dispositivo nos servirá para diferenciar los tipos de participación que se visualizan en los campos antes mencionados partiendo del análisis que vincula las formas de participación infantil identificadas en el quehacer de cada agente que está en cada campo, así como su propia percepción de la participación infantil en los distintos campos.

Sería casi injusto calificar de “participación manipulada” la participación infantil que se vive en el servicio público, en su comunidad, pues no es un tema de carencia, pero sí un tema de asignación de servicios para la infancia que no pasan por una revisión o propuesta directamente de las niñas y niños; por otra parte, los mecanismos de participación infantil que se colocan, como el caso de las audiencias infantiles y el Comité de participación, no están legitimadas en tanto no hay reconocimiento público de estas y su alcance es corto, pues llega a un público específico donde no podríamos asumir representatividad ni consistencia en el ejercicio de la participación y voz de las niñas y niños pachuqueños.

En el campo familiar, hay distinción en las formas de aplicar la participación, dicha distinción es producto del capital cultural que poseen los padres y cuidadores. Pero dicha distinción no delimita las formas de participación, pues existen mecanismos aplicados por las niñas y niños aun sin tener la definición bien aprendida, más sí es producto de un habitus incorporado, es decir costumbres vividas día a día que son

placenteras y constituyen libertad de involucramiento de la niñez. Dicha dinámica encontrada, refiere a un tipo de “participación asignados pero informados” en donde encontramos mejores mecanismos, más no dejan de tener miradas adultocentristas en tanto hay prácticas de actividades sobre sus deberes y obligaciones y son estas vistas como una forma de participación en el hogar.

Finalmente, en el campo escolar también se visualiza una participación de “*asignados pero informados*” en tanto hay más información disponible para ellas y ellos, así como más formas de involucrarles en distintas actividades, no obstante, siguen siendo actividades asignadas y propuestas por los adultos quienes las colocan pensando en colocar formación y orden en el espacio escolar.

En relación a la metodología propuesta por Lansdown (2001), para la participación democrática, se observa que mayormente en los mecanismos de participación expuestos por la Presidencia Municipal de Pachuca, existen intenciones de colocar los mejores escenarios y consideraciones para con la niñez, no obstante, el criterio número uno “Niñas, y niños deben entender para qué es el proyecto y el proceso, así como su rol dentro del mismo “ puede verse mayormente faltante, toda vez que los mecanismos no cumplen con la cualidad de ser constituidos como un mecanismo que tenga clara su estructura y criterios de operatividad, pues mayormente son ejercicios aislados o servicios a su disposición.

En relación con los criterios que propone Lundy (2007), que son “espacio, voz, audiencia e influencia”, podemos observar que en relación a los mecanismos de participación que coloca la Presidencia Municipal de Pachuca, ninguno de estos criterios es observado de manera clara toda vez que dichos mecanismos no están implementados de manera sistemática, ni al alcance de la observación pública. El elemento del “espacio” es el más presente, porque está regulado por otras leyes, ya que, en cada evento que se tiene con niñas y niños, las autoridades están obligadas a dotar de seguridad el espacio, no obstante, hay posibilidad de generar

dentro de estos espacios, dinámicas “más seguras” donde la seguridad representa comodidad y la “comodidad” implica hacer uso de lenguaje más amigable; hay poca presencia del elemento de la “voz” toda vez que es a consecuencia de algunos eventos, donde se comparte información a las niñas y niños, pero compartir información dirigida a ellas y ellos, no es una acción normalizada; hay poca presencia del elemento de “audiencia” ya que, existen agradecimientos a su asistencia o involucramiento a alguna actividad, pero poco se difunde el fenómeno, finalmente, está presente el elemento de la “influencia”, ya que, no se observa que sus aportaciones tengan incidencia en la toma de decisiones de programas públicos.

3.3.8.- El papel de la identidad en los sujetos (Habitus y valores).

En relación con las similitudes existentes entre la identidad de los sujetos, inclinaciones y su posicionamiento con la participación infantil, los hallazgos denotan que tanto para los agentes representantes en el campo escolar, es decir, padres o cuidadores, así como el campo comunitario del servicio público, no hay relación alguna entre su comprensión de los alcances de la participación infantil y los valores o gustos compartidos, así como su edad o gustos de su vida cotidiana. Más sí hay presencia de una relación entre la condición de ser mujeres con la de compartir los valores de “responsabilidad o respeto y honestidad” (siendo estos los valores más predominantes entre la totalidad de los agentes entrevistados, incluyendo a las niñas y niños). Otro elemento resaltante del análisis es, que el actual gabinete está encabezado mayormente por mujeres entre 30 y menos de 45 años, mientras que los hombres predominan las edades de entre 45 y 56 años. Lo cual asume presencia de la confianza en la capacidad de la mujer, haciendo ver a este, un gobierno sensibilizado en las exigencias sociales. Esta última reflexión refuerza la idea de que en la actualidad el tema de la discriminación social a partir de las condiciones diferenciadas de los individuos no es un tema buscado, sino más

bien accidentado, en donde algunas de las explicaciones versen en la falta de capital cultural incorporado en los adultos.

Derivado de lo expuesto con anterioridad, damos cuenta que, si bien las condiciones que viven las niñas y niños en el municipio, son diversas, comparten valores, anhelos y visiones encaminadas a la solidaridad social y familiar, asimismo a un compromiso con su formación ya sea de carácter formal o informal; pero de igual manera, comparten un antivalor incorporado, que es el miedo a la autoridad, sea cual sea su representación, en un papel, en una asignación, una calificación, o una persona.

Por su parte, las y los titulares de las diferentes dependencias del gobierno local comparten estrategias, visión y metas de gestión bien intencionadas, y a su vez, comparten desconocimiento en materia del alcance de la participación infantil y principalmente de las formas y métodos para su ejecución. Caso no ajeno, lo viven los padres o tutores, no obstante, juega a su favor la forma tan íntima en la que conocen a sus hijos.

**CAPÍTULO IV: REFLEXIONES FINALES EN TORNO
A LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y LOS
PRINCIPALES FACTORES CULTURALES
INCIDENTES EN ELLA.**

CAPÍTULO IV: Reflexiones finales en torno a la participación infantil y los principales factores culturales incidentes en ella.

4.1.- La visión adulto centrista de la infancia.

Un factor importante en la dinámica de la inclusión de la niñez en la toma de decisiones comunitarias frente a los adultos, tiene que ver con la mirada que el adulto ha asignado a las capacidades de las niñas y niños, esta mirada se ha conformado a lo largo del desarrollo del propio adulto, ya que, en principio, la empatía por los intereses y necesidades de las niñas y niños se ha ido distorsionando, a partir de los propios intereses del adulto; Bustelo, (2005) señala que, desde el comienzo, partimos de una limitación que es nuestra falta de memoria que empieza en la intensidad de la pubertad y que hace que olvidemos muy fácilmente la niñez y sus acontecimientos constitutivos asociados. Y, por otro lado, el nivel de conciencia y la forma de captar el mundo de un adulto, no empata con el de un niño, no obstante, dicho fenómeno ha propiciado diferenciar las capacidades y las condiciones sociales que vive el niño y el adulto. A este fenómeno en donde el adulto minimiza las capacidades del niño ponderando las propias sobre las del niño y ejerce un poder simbólico que le ha sido otorgado socialmente a partir de la diferencia de edades, se le denomina “adulto centrismo”. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe mantenerse, donde cada uno debe ocupar su lugar. (Bourdieu, 1978).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013), señala que, “El adulto centrismo indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad. Los adultos gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido”

Tramolao (2013) alude que, “gracias a la carga cultural, social e histórica de nuestras sociedades, a la edad se agregan valoraciones, expectativas, roles y tareas específicas que se internalizan y van construyendo identidad en los sujetos de un determinado grupo etario. Aquí aparece el tema del poder, ya que las diferencias de edades entre los distintos grupos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores) constituyen un espacio, con relaciones, prácticas y conductas que están permitidos a ciertos grupos y a otros no”.

Siguiendo a Bourdieu (1978), “las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas.... para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que crea esta lucha”. En otras palabras, para sostener una dinámica más inclusiva en relación con la edad y la posición social que deja la edad, será necesario entender el entorno en el que se envuelve cada una.

Siguiendo a Bourdieu (1978), cuando señala que, “Parece que uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esta especie de existencia separada, que le deja socialmente fuera de juego”. Aludimos que esta misma situación es vivida para el niño y la niña, quienes además de sus propios roles viven con menores herramientas para ejercer un papel activo en la sociedad fuera de la mirada asistencialista.

Recordemos que para Bourdieu uno de los ejes fuertes de sus aportaciones gira en torno a las formas de subordinación y dominación en las relaciones de poder. De las cuales, las niñas, niños y adolescentes son sujetos frente al poder simbólico que se le ha otorgado al adulto. La invitación aquí, es a reflexionar cómo se ve el poder social que le ha sido otorgado al adulto, y cómo este es usado en favor de la niñez, es necesario dejar de verlo como una forma de imponer, dominar y controlar, y comenzar a verlo o como una forma de inspirar, orientar y coordinar. “Aquellos que quieren creer en la creencia de los otros se condenan a no captar ni la verdad

objetiva ni la experiencia subjetiva de la creencia” (Bourdieu, 2009: 120). Si no sabemos entender a la infancia, habrá que dejar que nos enseñen cómo.

4.2.- El asistencialismo, la visión política de la niñez.

Producto de la dinámica social del adulto centrismo son las relaciones asimétricas que viven las niñas y niños en torno a su forma de interactuar con el mundo en el que se desenvuelven. Este fenómeno puede verse en los distintos campos, es decir, entornos donde se concentran las niñas y niños, en la casa y la familia, es muy común que a los niños se les den indicaciones de los planes y decisiones del adulto y la familia, para acciones cotidianas como elegir la comida, los lugares de esparcimiento familiar, la elección de artículos personales, forma de vestir, entre otros, así como en situaciones más relevantes como la dinámica parental o controversias donde se ven inmersos las niñas y niños. En la escuela, el adulto centrismo se ve en la sobre carga de indicaciones para apegarse a las normas escolares sin ser socializadas con el alumnado o la imposición de actividades y presentaciones en festivales, entre otros, así en el espacio público el adulto centrismo se ve reflejado en la mirada asistencialista hacia la niñez, en donde se eligen los programas y servicios dirigidos a ellos y ellas sin ser socializados con ellos, en la realización de eventos públicos donde mayormente se le invita a lo niños a formar parte de un presídium sin opinión o con un discurso elaborado por un adulto; en un plano más profundo, esto se observa cuando la niñez es ajena al desarrollo urbano de su municipio y su ciudad.

Sin capacidad de auto-representarse, la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia queda en manos de los adultos. Se nos presentan aquí varios problemas no menores en esta representación "sin mandato". Denomino representación "Sin Mandato" a aquella que se produce cuando los adultos, las autoridades, los organismos de la sociedad civil y el mercado toman decisiones en nombre de la infancia y la adolescencia haciendo "suponer" una representación ni delegada ni demostrable (Bustelo, 2005).

El asistencialismo es necesario para brindar servicio a grupos en situación de vulnerabilidad, reconocemos que la creación de distintas normas pro persona en el plano social, han surgido a partir de estos acercamientos asistencialistas, la creación de la misma Convención de los Derechos del Niño (1990) surgió a partir de vislumbrar la necesidad de los niños a ser protegidos durante la primera guerra mundial. Decimos entonces, que la crítica no es al asistencialismo como acción, sino al uso desmedido de este para proteger y promover el bienestar integral de la niñez, a partir de sus derechos humanos, dejando de lado la evolución social en el marco de su desarrollo a la que se enfrenta el quehacer del Estado, la producción de políticas públicas, los modelos de administración pública, y el ejercicio de la ciudadanía, dejando sentado que la niñez debe estar considerada en este ejercicio. La nueva sociedad exige nuevos modelos de representación política y gestión pública. Debemos pensar en la niñez como parte de la sociedad, darle un lugar visible, incluyente, que garantice su participación social y que, en el marco de esta dinámica, se propongan y presenten nuevos y mejores ejercicios de ciudadanía, ciudadanía para todos.

El cambio de paradigma asistencialista de la niñez, hablará de la acción de perder el miedo a lo que las niñas y niños tienen para compartir con su comunidad y romper las tradiciones sociales respecto a la incidencia infantil en su comunidad. En donde no sean silenciados, sino invitados a abrir la voz, donde no sean adjuntos y sean acompañantes sociales, en donde sus necesidades no sean producto de la imposición de soluciones, sino una invitación a construir con ellos un plan de acción, donde sus opiniones, pensamientos, ideas e iniciativas sean no únicamente aceptadas, sino buscadas por el resto de la sociedad. En donde la construcción de políticas públicas sea efectiva y pensada con la participación de ellas y ellos de forma natural.

4.3.- Buenas prácticas en otros escenarios de Latinoamérica, el caso de Chile.

A continuación, se menciona un breve análisis, enunciando buenas prácticas de lo que se vive en el caso de la situación de la niñez y su participación en Chile. Este país ha pasado por diversas crisis y graves situaciones de democracia, para el momento de la redacción del presente trabajo de investigación, Chile pasaba por una reestructuración de su Constitución Política de la Republica Chilena, producto de años de lucha social. Por su parte, los temas jurídicos y de protección a la niñez, han pasado también por una crisis enunciada de en su aplicación y diez años a la fecha en la reestructuración de sus políticas y composición de sus instancias de protección, dicha reestructuración se vio empujada por las presiones que al igual que México, fueron convocadas por las instituciones internacionales, sociedad civil, y la academia, el camino para su reformulación jurídica e implementación de instancias de protección de la niñez, fue casi el mismo, pues actualmente se ha publicado su “Ley sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia” que estipula la disposición de políticas e instancias transversales, de acuerdo con la Dra. Cecilia Pérez Días, activista e investigadora de la Universidad de Concepción, con una gran trayectoria en promover los derechos de la niñez en Santiago de Chile y la Ciudad de Concepción, durante su trayectoria, tuvo la oportunidad de ser el vínculo con la UNICEF en la crisis de las consecuencias del terremoto que se vivió en el 2019, y fue una de las pioneras en la formulación del “Programa Interdisciplinario de Protección Integral de la Infancia” en la Universidad de Concepción, donde comenzó a instaurar cursos, actividades y vinculaciones para promover la intervención de la academia con la situación de la niñez, lo cual propició encuentros de sociedad civil y luchas por promover decretos e investigaciones que pudieran atender la problemática en materia de infancia.

Su trabajo le permitió tener un vínculo institucional con el Ministerio de la Niñez, que es la instancia pública dedicada a los servicios para la infancia y la Defensoría de la Infancia, esta última está constituida orgánicamente de manera autónoma de derecho público, es decir no interviene el poder ejecutivo ni del Estado, y en su

gestión se encuentran representantes de la sociedad civil y de la academia, en su funcionamiento tiene un Consejo Institucional y un Consejo de Niños y Adolescentes mismos que están constituidos en Ley, y sus atribuciones consisten en ser una instancia que vincule las propuestas de la sociedad civil en la defensa de los derechos de la niñez así como proponer mejoras de intervención para la infancia. Su carácter social le dota de mucha neutralidad y de enfoque objetivo en el beneficio de la niñez, actualmente, además de su Consejo de Niños y Adolescentes, un ejercicio de participación infantil que se promueve desde la Defensoría de la Niñez es la convocatoria abierta a través de sus páginas digitales a los niños y niñas a participar en el contenido de la nueva Constitución Política de la República Chilena. Si bien, la situación para la infancia, tanto en Chile como en otros países de América Latina, sigue siendo un tema que requiere más lucha, consciencia y cultura, es importante reconocer los grandes avances que se han tenido a partir de los movimientos internacionales y el empoderamiento de la sociedad civil en la actualidad.

Por otra parte, se han vislumbrado efectivos mecanismos de participación infantil en la Región del Bio Bio, en donde, si bien existen aún obstáculos que trabajar en la materia, principalmente de carácter cultural en donde la apropiación de conocimiento y capital cultural de los agentes que conviven con la infancia son fundamentales para el mejor desarrollo de la participación infantil, los avances han sido remarcables en relación a una buena aplicación de la metodología, el ejemplo a exponer, radica en la conformación de la “Comisión Regional de Participación de Niñas, Niños y Adolescentes”, propuesto por la Secretaría de Desarrollo Social y la Familia, Comisión que se conformó a partir de la convocatoria a los integrantes de los Consejos Consultivos de Niñas, Niños y Adolescentes establecidos en 7 Comunas que conforman la Región del Bio Bio, en principio, dichos Consejos Consultivos están reglamentados, lo cual da cuenta del compromiso en la materia; La Comisión Regional de Participación de Niñas, Niños y Adolescentes; funciona a partir de una convocatoria a sesiones con los niños integrantes quienes previamente habrán socializado la información con las niñas y niños que son parte de sus

comunales y posteriormente realizan la entrega de la sistematización a los y las participantes de la Comisión. Acompañando la Comisión, están inmersos adultos que tienen un rol únicamente de observadores y en todo caso de apoyo técnico para orientar el trabajo teórico y metodológico de las niñas y niños participantes, sin inmiscuirse en sus propuestas o decisiones. Los resultados de las primeras aplicaciones de esta Comisión son sustanciales para la formación de la autonomía de niñas, niños y adolescentes, toda vez que se ha observado que los niños se han desenvuelto progresivamente con mayor certeza, confianza, conocimiento e iniciativa en conversatorios con adultos y en temáticas con relevancia social.

Por otra parte, se ha observado que algunas claves para que se den estos procesos participativos son ir a la localidad a la particularidad así como trabajar siempre con una vinculación intersectorial, también es necesario que los procesos participativos se den dentro de un contexto definido y las convocatorias se den dentro de grupos definidos donde se concentran los niños, niñas y adolescentes, otro factor clave es que existan propuestas de orientativas de los procesos participativos más no limiten la flexibilidad de los mismos y finalmente, otro factor clave será el no colocar roles jerárquicos en los procesos participativos, es decir, asegurar el mismo rol para todos con perspectiva de equidad.

En México, actualmente, si bien, hay grandes avances en materia jurídica, se vislumbran aun grandes brechas en cuestión práctica y de aplicación de la Ley. Por su parte, en cuanto a los mecanismos de participación, a diferencia de Chile, no están constituidos en la Ley, más sí se encuentra un mayor avance en el reconocimiento de consultas infantiles, como es el caso de las Consultas Infantiles y Juveniles del Instituto Nacional Electoral. Este ejercicio de participación infantil, a nivel Federal y Estatal, si bien es un excelente precedente del cambio cultural en la materia, invita y antoja a replicar estos ejercicios dentro de los municipios y las zonas locales inmediatas donde se desarrollan las niñas y niños, así como proponer otros mecanismos que sumen a la cartera de los ejercicios de participación infantil que hablen de un cambio cultural en la materia.

4.4.- ¿Cómo debe ser la participación infantil?

El Área de Políticas Locales y Participación UNICEF en sus “Apuntes para la Participación Infantil y Adolescente en el Ámbito Local”, menciona que, para promover la participación infantil y adolescente, es fundamental que los adultos entiendan la participación desde un enfoque de derechos y que estén sensibilizados con ello. Además, la participación debe ser entendida como un hecho natural y frecuente en todas las esferas, con normas explícitas cuando sea necesario o cuando implique responsabilidades compartidas.

La mejor forma de acercarse a los niños y las niñas es desde el contacto directo, en lo cotidiano y en lo que les afecta. El barrio, el municipio, el aula, las decisiones familiares o la calle son los espacios naturales donde fomentar la participación. En general, es en el entorno más cercano donde mejor pueden implicarse los niños y las niñas y donde mejor se pueden apreciar los resultados de esta implicación. La participación infantil, debe implementarse a partir de hacer a las niñas y niños protagonistas de ese entorno en el que se involucre, que construyan, propongan, organicen, planifiquen y ejecuten.

El proceso de participación se estructura de la siguiente forma: “participación guiada”, es decir, acompañamiento, motivación a las niñas y niños para practicar su participación, “apropiación participativa”, cuando ya han entendido cómo moverse en el *campo de la participación*, cuando ellos no necesitan más orientación, ni motivación, tan solo un acompañamiento, y finalmente el “aprendizaje”, que implica que hay experiencias cognitivas, disponibles para las niñas y niños sobre cómo involucrarse en las situaciones consecuentes.

La intervención de las niñas y niños en voz y en el espacio físico es un tema que requiere práctica después de haber adquirido información en relación a su importancia y las formas en que puede darse, por ende, es un tema que requiere ser trabajado desde una dimensión cultural en la sociedad, esto es, materializar la

información; si bien, esto debe ejercitarse en la casa y el colegio o espacios formativos formales o informales, un espacio que puede ser detonador para fomentar la participación en estos otros lugares, es el gobierno local, ya que este tiene la posibilidad de gestionar y fomentar mecanismos al interior de los hogares y los espacios formativos, pero asimismo, tiene la posibilidad de implementar mecanismos donde interactúen en la formulación de política pública para la infancia, eso, es posible a partir de un actuar público con sentido de gobernanza, en donde la participación social sea pilar en el quehacer de un gobierno local. Llamamos participación social a la que se ejerce con la voz y quehacer de los integrantes de la sociedad, de los que niñas y niños, son parte, entendiendo que el niño y niña tienen capacidad de agencia que fortalece la democracia a partir de su reconocimiento en contra del adultocentrismo, es decir, no limitando o manipulando su forma de participar, a raíz de pensarles incapaces o desinformados para emitir propuestas o involucrase asertivamente, así entonces, en el marco de la “escalera de la participación” de Roger Hart, se fomentaran niveles de participación efectivos, que permitan construir una cultura de la participación infantil a partir de la escalonada de peldaños del dispositivo propuesto por Hart, asimismo, dicho ejercicio en el ámbito gubernamental, permitirá abrirse a hacer uso de las metodologías de Lundy y Lansdown abriendo espacios seguros, formales y asequibles para las niñas y niños. En este sentido, no solamente se estará haciendo valer su derecho en términos jurídicos, sino, que fomentará su mejor desarrollo en términos de una autonomía, cuestión relevante en la construcción del sujeto.

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES.

Lo presentado con anterioridad, busca ser una suerte de análisis respecto la participación de las niñas y niños en su entorno social y en su ciudad, la reflexión se rescata desde la dimensión “jurídica”, la cual hace referencia a las leyes y normas que estipulan y demandan el ejercicio de la participación de las niñas y niños; la dimensión del “desarrollo”, que hace referencia a los factores psico sociales que se estimulan con el ejercicio de la participación, y aquellos que están demandados de forma natural por ellos y ellas; y finalmente, la dimensión de la “construcción de la ciudadanía”, la cual estipula una forma integral de hacer valer la ciudadanía, a partir del reconocimiento de que la intervención en el espacio, en su colonia, comunidad y ciudad, provoca en las niñas y niños, una formación cívica y apropiación del espacio para la conserva del mismo, de esta manera se construye la ciudadanía y se fomenta la diversidad. Hablar de construcción de ciudadanía implica, hablar de un concepto tanto descriptivo como normativo: describe quién es el ciudadano y lo que hace, pero también lo que debería hacer y cómo debería comportarse, nos dice el INE, en un manual sobre “ciudadanía activa” concepto suele utilizarse para describir a aquellos ciudadanos involucrados en actividades culturales, medioambientales, voluntariado y otras que impliquen trabajar con y por el entorno.

La “ciudadanía infantil” no implica mayor ciencia, implica consciencia, un despertar de la mirada de los adultos para brindar espacios más equitativos a las niñas y niños que están en la cotidianidad; hacerlos partícipes de la toma de decisiones del entorno ciudad, así como de la construcción y recuperación de los espacios públicos y sobre todo, incorporación de su participación ciudadana y ejercicio de la misma, en la colaboración de los proyectos locales y municipales , así como la construcción de programas gubernamentales para ellos. No obstante, es evidente que en las dinámicas políticas y sistemáticas del gobierno y las dinámicas tradicionalistas de la comunidad, sesga la intervención de una niña o niño en las mismas condiciones de garantes de una ciudadanía comunitaria para la construcción de su ciudad y de

las acciones que les involucran así como el desarrollo y formulación de políticas públicas.

El camino para atender estas dimensiones, de manera cultural, es a partir del reconocimiento social de las niñas y niños aún en contra del adultocentrismo, es decir, dotarles de visibilidad en la toma de decisiones y en acciones, sin considerarles sin la capacidad cognitiva o emocional de hacerlo; Y de forma práctica, el camino para atender las dimensiones, es a partir de un sentido de Gobernanza del quehacer público, es decir, que el gobierno local, coloque de forma genuina, mecanismos de democracia participativa para la infancia.

Lo anterior, denotará que el niño o niña tiene capacidad de agencia que fortalece la democracia, y permitirá deconstruir las prácticas y precepciones con las que se ve y dirige a las niñas y niños no solo en el entorno comunitario, sino, también el, familiar y escolar. La hipótesis planteada al inicio del presente estudio, pronuncia que, la intervención en voz y acción de las niñas y niños, no es relevante para los adultos en general y las y los las y los titulares de cada dependencia en particular, toda vez que se desconoce el potencial y la capacidad que tienen las niñas y niños para intervenir de forma “asertiva”, asimismo, que dado que es un sector que no tiene peso en materia electoral, ya que es relegado de consideraciones administrativas o del ejercicio de la administración pública. Finalmente podemos constatar que estos factores influyen de manera clara en el fenómeno de la baja práctica ejercicio de la participación infantil.

Son diversos los factores que influyen para la baja participación de la infancia en su comunidad y su gobierno local, el principal es, la mirada adultocéntrica sobre la niñez, asumiendo que ellos tengan menor capacidad de incidencia y necesidad de ser asistidos, más no solo acompañados. Por otro lado, las consecuencias culturales del modo de crianza y los juegos de roles de género, repercuten en la

autonomía de las niñas y niños de forma diferenciada. Un segundo factor tiene que ver con los propios ejercicios y dinámicas que se desarrollan en el entorno político y la construcción de políticas públicas, en principio, que no existe una cultura de la ciudadanía que por ende, no es replicable en la población infantil y juvenil. Por otra parte, no hay sentido de gobernanza en el quehacer de la administración pública local, por tanto, tampoco existe un marco de actuación en el servicio público que le de un papel protagónico a la infancia si este sector poblacional no hace mella en las ganancias del entorno administrativo ni en los beneficios políticos que este pueda tener, estamos hablando de un adultocentrismo político.

Como se vio en los resultados del trabajo de campo, si bien, hay un gran avance respecto a las acciones que se buscan implementar en torno a la participación de la infancia, así como de la noción de su capacidad de agencia; aún hay una brecha importante entre el entendimiento que se tiene sobre su derecho a la participación y las acciones que genuinamente se implementan a su favor.

La consideración de las necesidades de la infancia, tienen que escucharse directamente de la voz de ellas y ellos, esto no implica en lo absoluto, que sus padres y cuidadores dejen de acompañarlos en el proceso y compartir su propia percepción de las cosas, pero sí implica, tener una visión más completa de sus necesidades. Los mecanismos de participación que se plantean necesarios con insistencia en el presente estudio no son los únicos que denoten la construcción de políticas públicas municipales en favor de la infancia, otra gama de políticas que pueden ser visibles en la atención al derecho a la participación, son aquellas que sin ser directamente mecanismos de participación, trabajan por incentivar este derecho en otros espacios, otras instituciones, colectivos o núcleos sociales externos al ámbito del gobierno local. A su vez, conocer las necesidades de la infancia permitirá construir otras políticas públicas en pro del desarrollo de las niñas y niños.

Si bien, la presentación analítica aquí presentada refiere a lo que se puede hacer en el ámbito municipal, puntualmente en el municipio de Pachuca de Soto, es una invitación abierta a reflexionar el quehacer gubernamental en los tres niveles de gobierno y en todo el país, ya que, si bien cada administración local es diferente a otras, dependiendo el contexto económico, cultural y político, todas están pasando por un proceso de reconocimiento en relación al ejercicio de la participación infantil.

Uno de los hallazgos finales que se observaron durante la interacción directa en el campo, es que, lo que ya está respaldado por la ley se potencializa en la práctica, es decir, aquellas exigencias que se han demandado en otras normas, como la protección a datos personales o a fotografiar el rostro de niños, son dinámicas que se han expandido y se reconocen socialmente porque han estado en uso constante, también porque refieren a *situaciones de protección*, dinámica históricamente vinculada con la infancia. Incluso el derecho a la participación tan multicitado en el presente es conocido en espacios poco habituales, no obstante, no se ha comprendido su alcance, pues no se ha puesto en práctica y mucho menos se les ha dado apertura a *situaciones de involucramiento* infantil.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción: Homo sacer II, I*. Adriana Hidalgo Editora.
- Allred, P., & Burman, E. (2006). Analysing children's narratives: the contribution of discourse analysis. En S. Greene & D. Hogan (Eds.). *Researching children's experience: Approaches and methods* (191-206). Sage Publications Ltd.
- Arteaga, L. (2012). El niño y adolescente como ciudadano mexicano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 45(135), 1023-1061. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004186332012000300004&lng=es&tlng=es.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bofill, A., & Cots, J. (1999). *Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Comisión de la Infancia de Justicia y Paz.
- Bórquez, D., Carrillo, N., & Shatz, N. (2018). La subjetividad y la política en la vida cotidiana de los niños en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16137120317>.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

- Burkey, S. (1993). *Las personas primero: una guía para el desarrollo rural participativo y autosuficiente*. Zed Books.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Castro Escudero, O. C. (2005). *Poder y política en América Latina*. Siglo XXI.
- Cohen, J. L., & Arato, A. (1992). *Civil society and political theory*. MIT Press.
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general No. 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación general No. 9 (2006): Los derechos de los niños con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general No. 11 (2009): Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general No. 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general No. 17 (2013): Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2017). *Observación general No. 21 (2017): Sobre los niños de la calle*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917).
- Corona, A. R. (2004). Los retos de la democracia participativa. *Sociológica*, 54, 183–211.

- Cunill, N. (1990). *Participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo.
- Cussiánovich, A. (2003). *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cussiánovich, A. y Figueroa, E. (2001). La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATS. *Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*, 7.
- De Sousa, B. (2005). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. Fondo de Cultura Económica.
- DiCaprio, N. S. (1989). *Teorías de la Personalidad*. Mcgraw-Hill.
- Hurtado Delgado, F., & González Fuentes, C. (2019). Democracia participativa como complemento de la democracia representativa. *Ius Comitialis*, 2(4), 168-185. doi:10.36677/iuscomitialis.v2i4.13076
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado del Bienestar*. Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Gouvea Sarmiento, M. (coord.). (s.f.). Estudios de la infancia, educar en prácticas sociales. *Voces*, 17-39.
- Hart, R., Fernanda, M., Itlus, S., & Raymon, L. (1997). *Participación de los niños: la teoría y la práctica de involucrar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente*. Earthscan.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica*. Innocenti Essay, no. 4, International Child Development Centre.
- INCITAR (2015). *Ciudadanos e iniciativas: Una perspectiva de la política educativa en Bogotá*. Alcaldía Mayor. Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161026012402/20150904.ciudadanosincitar.pdf>.

James, A. (2004). *Construyendo la infancia. Teoría, política y práctica social*. Palgrave Macmillan.

James, A. (2008). Changing Childhood in the UK: Reconstructing Discourses of 'Risk' and 'Protection'. En: James, A. (eds.) *European Childhoods*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230582095_6.

Jenks, C. (1982). Introduction: Constituting the Child. En: Jenks, C. *The Sociology of Childhood*. Essential Readings - Greggs Revivals.

Kymlicka, W., & Norman, W. J. (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política: revista de estudios sobre el estado y la sociedad*.(3), 5-40.

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision – Making*. UNICEF.

Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2015). Derecho a la Participación de Niñas, Niños y Adolescentes.

Lizama, G. (2018). Gobernanza, gobernabilidad y desarrollo local: una reflexión conceptual. En Quezada, M. F. (coord.). *Reflexiones sobre el desarrollo local y los contrastes del desarrollo en las localidades más marginadas de Hidalgo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Lundy, L. (2007). "Voice" Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <http://www.jstor.org/stable/30032800>.

Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y Clase Social. *Reis*, 297-344. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109>.

Massai, N. (2017). *Adultocentrismo: La eterna dictadura que pesa sobre los niños*. Diario UChile. Recuperado de:

<https://radio.uchile.cl/2017/11/03/adultocentrismo-la-eterna-dictadura-que-pesa-sobre-los-ninos/>.

Moss, P. (2011). *La Democracia como primera práctica en la educación y cuidado en la primera infancia. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. University of London.

Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Tesis*, 13(2), 380-403.

Oficina Nacional de Procesos Electorales. (2009). Institucionalidad democrática y cultura electoral en los procesos electorales de las organizaciones sociales. Perú.

Perissé, A. H. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18118916022.pdf>.

Prats, J. (2005). *De la burocracia al management, del management a la gobernanza*. Instituto Nacional de Administración Pública.

Quiroga, H. (2005). Ciudadanía y espacio público. *Revista Venezolana de Ciencia Política*, 27, 5-32.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24861/articulo1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Sánchez, G. y Cabrera, R. (coord.) (2018). *A contracorriente: el entorno de trabajo de las organizaciones de la sociedad civil en México*. UAM.

Sarmiento, M. J. (2008). Sociología da Infância: correntes e confluências. En M.C. Gouvea y M. J. Sarmiento (coords). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Vozes, 17-39.

Sarochar, J. M. (2018). *Dimensiones de la noción de ciudadanía en el primer ciclo de enseñanza secundaria en Uruguay y Cataluña. Estudio Comparado*. (tesis

doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/565885>.

Rodríguez, T. S. (2013). *Superando el adulto centrismo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.

Shaffer, D. y Kipp, K. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. University of Georgia-Thomson Editores.

Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des Sciences sociales. *AnthropoChildren*, 1(1). <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>.

Tejeda, J.L. (2003). Ciudadanía, derechos sociales y multiculturalismo, En García y Flores (coords.), *La democracia y los ciudadanos*, (69-99). UAM-CLACSO.

Sligo Leitrim Children and Young People's Services Committee (CYPSC), (2018). Local Participation Practice Guidelines. SLIGO LEITRIM CYPSC Children & Young People's Participation Lab. Disponible en: https://www.cypsc.ie/_fileupload/Executive%20Summary/Local%20Participation%20Practice%20Guidelines.pdf.

UNICEF (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño. Tratados Internacionales.
<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>.

Área de Políticas Locales y Participación UNICEF (s.f.). Apuntes para la participación infantil y adolescente en el ámbito local. UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>.

Valcárcel, A. (2005). Ciudadanía global. Sobre identidades, feminismo, globalización y multiculturalidad. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 5-14.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Voltarelli M. A., Gaitán, L. y Leyra, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. <https://doi.org/10.5209/POSO.56119>.
- Yasunaga, M. (2014). *La educación no formal como medio para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y adolescentes no escolarizados*. UNESCO Instituto de Estadística, UNICEF.
- Ziccardi, A. (1998). La ciudad capital: hacia una gobernabilidad democrática. En Muñoz, H. (coord.). *La sociedad mexicana frente al tercer milenio*. UNAM.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento implementado en una niña o niño.

IDENTIDAD	DEL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN, CONOCIMIENTO Y ACCIONES.	CAMPOS. (ESCOLAR, FAMILIAR COMUNIDAD)	CAPITAL	HABITUS
1.1 Niña de 9 años	<p>2.1 ¿CONOCE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES?</p> <p>Sí</p>	<p>3.1 ¿CÓMO OBSERVAS LA PARTICIPACIÓN DE OTROS NIÑOS EN LA ESCUELA, SUS CASAS Y LA COMUNIDAD?</p> <p>Hay pocos niños que les gusta participar y niños que no en la escuela, en la familia creo que todos tratan bien a sus hijos y en las comunidades hay quienes si y no</p>	<p>4.1 CULTURAL: EDUCACIÓN. ¿A QUÉ TE DEDICAS, GRADO ESCOLAR?</p> <p>Cuarto grado.</p>	<p>5.1 VALORES. MENCIONAR TRES VALORES PERSONALES QUE TE INCULCAN EN CASA</p> <p>Honestidad, que diga la verdad no mentiras, respeto de no agarrar cosas de otras personas y respetar cuando alguien está hablando.</p>
	<p>2.2 ¿CONOCE EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN?</p> <p>Sí todos tenemos derecho de participar</p>		<p>4.1.1 ¿Qué entiende por el concepto de la “ciudadanía infantil” y de “educación cívica”?</p>	<p>5.1.1 INCLINACIONES. ¿Qué cosas le gustan?</p> <p>Ser repostera, me gustaría ser maestra de kínder, me gustan las pechugas</p>

			Que te protegen si tus papás te pegan y viven y si vives mala vida.	empanizadas con agua de sabor y frijoles.
	2.2.1 ¿De qué forma participa en casa? cuando mi hermano dice algo y cada uno saca sus ideas.		4.2 ECONÓMICO: CLASE SOCIAL	
	2.2.2 ¿De qué forma participas en la escuela? Cuando la mis nos dice una pregunta y todos participamos.		4.3 SOCIAL: PERTENECEN A ALGÚN GRUPO O COLECTIVO SOCIAL. No	
	2.2.3 ¿De qué forma participa en su comunidad y con el gobierno municipal para que se mejore? No, me gustaría porque suena bonito y no me gustaría porque nos contagiaríamos las enfermedades y no porque la gente es mala y grita.			
	2.2.4 ¿En qué situaciones puedes opinar y participar? De la escuela si quiero estudiar y cuando me			

	dicen que puedo comer, si puedo ayudar a hacer el quehacer y en mi ciudad si me propone algo y me quieren robar.			
	2.2.5 ¿Qué tipo de información comparten contigo los adultos? No salir con gente que no conozco y me dicen que tenga cuidado con los dulces que pueden tener veneno.			
	2.2.6 ¿En dónde y por qué no puedes participar? Donde es platica de dos adultos, porque hablan de cosas privadas que los niños no podemos oír.			
	2.2.7 ¿Conoces qué servicios hay para ti en el gobierno municipal? No conozco el gobierno, pero conozco el DIF, tienen actividades como ayuda a niños para proteger a los niños para que no les hagan nada sus papás y terapias para niños			

Anexo 2: Instrumento implementado en un padre, madre, tutor o cuidador.

IDENTIDAD	DEL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN, CONOCIMIENTO Y ACCIONES.	CAMPOS. (ESCOLAR, FAMILIAR COMUNIDAD)	CAPITAL	HABITUS
<p>1.1 NOMBRE, RELACIÓN PARENTAL, EDAD. Madre, 48 años de edad.</p>	<p>2.1 CONOCE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. Sí</p>	<p>3.1 CÓMO OBSERVA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN OTROS ESPACIOS, COMO EL COMUNITARIO Y EL ESCOLAR. Es carente.</p>	<p>4.1 CULTURAL: EDUCACIÓN. CÚAL ES SU FORMACIÓN. Maestra de inglés.</p>	<p>5.1 VALORES. MENCIONAR TRES VALORES PERSONALES. Y QUÉ VALORES SE INCULCAN A LA NIÑA O NIÑO Honestidad, lealtad, religioso. Lealtad, amistad, amor.</p>
	<p>2.2 CONOCE EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN. Tienen voz y voto y se tiene que tomar en cuenta su participación. Parte de la vida, antes no era posible, lo que sientan los niños que lo expresen</p>		<p>4.1.1 ¿Qué concepto tiene de la “ciudadanía infantil” y de “educación cívica”? Participación de las niñas y niños.</p>	<p>5.1.1 ¿Quién considera que es responsable de mejorar la ciudad? Toda la comunidad, no solo el gobierno.</p>
	<p>2.2.1 ¿De qué forma participa la o el niño en casa??</p>		<p>4.2</p>	<p>5.1.2 ¿Como ciudadano, ¿cómo participa o qué haces por tu comunidad?</p>

	Que me ayuden en casa, habito de ahorrar, ser un buen ciudadano de no tirar basura, cuidar plantas y animales, como un perro que rescatamos			Mantengo limpia mi calle, no tiro basura, ayudo a los animales.
	2.2.2 ¿De qué forma participa la o el niño en su comunidad? ¿El gobierno tiene mecanismos de participación para niñas y niños? No ubico alguno, no veo los servicios		4.3 SOCIAL: PERTENECEN A ALGÚN GRUPO O COLECTIVO POLÍTICO O SOCIAL. Clases particulares, hacer ejercicio	5.2 VIVENCIAS. ¿Cómo fue su participación ciudadana de niño, tuvo participación en su entorno escolar, familiar o comunitario de niño? Ayudar en casa, e ir a la escuela era nuestra obligación, en la escuela no había. Solo en bailables y eventos escolares. En mi comunidad sí había festivales.
	2.2.3 ¿Bajo qué situaciones solicita la opinión e involucramiento de la o el niño? En todas las situaciones donde tengan que sentirse escuchados.			5.2.1 ¿Cómo es su participación ciudadana en la actualidad? Mantengo limpia mi calle, no tiro basura, ayudo a los animales.
	2.2.4 ¿Qué tipo de información se			5.3 INCLINACIONES. ¿Qué cosas le gustan?

	<p>comparte con la o el niño? Al papá le gusta la lectura y nos comparten lo que entienden y de religión.</p>			<p>Ejercicio, mi trabajo con peques, ver películas, convivencia con la familia.</p>
	<p>2.2.5 Áreas de oportunidad y factores de interferencia para la participación infantil. Que se les tome en cuenta su opinión y que haya algo donde ellos puedan decir que les gusta en su comunidad como parques y la luz.</p>			<p>5.4 POSIBILIDADES EN EL ENTORNO. ¿Con qué libertades y limitantes cuenta para ser un ciudadano autónomo y propositivo? Todos tenemos que participar y no se puede sola.</p>

Anexo 3: Instrumento implementado en una funcionaria o funcionario público.

IDENTIDAD	DEL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN, CONOCIMIENTO Y ACCIONES.	CAMPOS. (ESCOLAR, FAMILIAR COMUNIDAD)	CAPITAL	HABITUS
<p>1.1 NOMBRE, CARGO Y EDAD. 34 años</p>	<p>2.1 CONOCE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. Sí</p>	<p>3.1 CÓMO OBSERVA LA PARTICIPACIÓN EN OTROS ESPACIOS, COMO EL FAMILIAR Y EL ESCOLAR. En el escolar difícil más con el tema de la pandemia, nos hemos hecho “niño fóbicos” la pandemia ha forzado a tener dinámicas descompuestas. En el familiar también está complejo, la pandemia detonó más problemas como las niñas embarazadas.</p>	<p>4.1 CULTURAL: EDUCACIÓN. CÚAL ES SU FORMACIÓN. (CONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y DISPOSICIONES JURÍDICAS) Educatora, egresada de escuela particular, especialidad en temas de pueblos indígenas.</p>	<p>5.1 VALORES. MENCIONAR TRES VALORES PERSONALES. Honestidad, sentido de compromiso social, responsabilidad</p>
<p>1.2 ES PADRE, MADRE O TUTOR O CUIDADOR. No</p>	<p>2.2 CONOCE EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN. Sí</p>		<p>4.1.1 Qué concepto tiene de la “ciudadanía infantil” y de “educación cívica” Todos somos sujetos de derecho y eso nos convierte en ciudadanos</p>	<p>5.1.1 ¿Quién considera que es responsable de mejorar la ciudad? Todos</p>

	<p>2.2.1 ¿Qué acciones y mecanismos se realizan en la administración pública para garantizar el derecho a la participación y qué acciones desde su dependencia?</p> <p>Caravanas culturales, donde los niños participan como espectadores, también talleres en colonias de niños en periferia de formación y difusión artística, rescate de espacios públicos, se recuperaron 6 espacios como colonia Nicolás flores, se recuperó un callejón y los niños sienten más seguro el espacio, en el Bordo se realizó un mural 360 porque hubo mucha participación de los niños y les permite visualizar las plantas y animales de su comunidad, a través de un curso de verano</p>		<p>4.2 ECONÓMICO: CLASE SOCIAL.</p>	<p>5.1.2 ¿Como ciudadano, ¿cómo participa o qué haces por tu comunidad?</p> <p>Trabajo para que haya espacios más parejos, para que cosas que no se escuchan sean escuchadas.</p>
--	--	--	--	--

	<p>participaron los niños, en cada lugar es distinto, a través de los colectivos se invitan a los niños. Cada lugar les motiva distintas estrategias para convocarles, con una señora que les convoca o con un curso de verano, pero depende de cada lugar. Lo mejor que hacemos es no ir solos y llevar con nosotros a colectivos, de pronto si se institucionaliza puede que no funcionaría.</p>			
	<p>2.2.2 ¿Qué otras disposiciones jurídicas o administrativas e instancias coadyuvan en el municipio para garantizar el derecho a la participación? DIF estatal, colectivos como danza aérea, teatro, casa de la buena madre, DIF municipal, SIPINNA, parques y jardines</p>		<p>4.3 SOCIAL: PERTENECEN A ALGÚN GRUPO O COLECTIVO POLÍTICO O SOCIAL. En un colectivo casa encantada para artes escénicas.</p>	<p>5.2 VIVENCIAS. ¿Cómo fue su participación ciudadana de niño, tuvo participación en su entorno escolar, familiar o comunitario de niño? Solicitar usar pantalones en la escuela, en mi hogar era escuchada y podía opinar de todo. En la infancia me invitaron a visibilizar a otros agentes.</p>

	<p>2.2.3 ¿Desde el ámbito de sus atribuciones, bajo qué situaciones solicita la opinión e involucramiento de las niñas y niños del municipio en su quehacer público?</p> <p>Depende en cada caso por ejemplo en festivales se abren espacios para niños, en lugares más cerrados los niños solicitan más actividades como cuando llevamos actividades a los centros, tanto los adultos como los niños participan en solicitar la opinión de niñas y niños.</p>			
	<p>2.2.4 ¿Desde el ámbito de sus atribuciones, qué tipo de información se comparte con las niñas y niños?</p> <p>Se comparten los resultados finales, obras de teatro hechos para ellos, el producto como</p>			<p>5.3 INCLINACIONES. ¿Qué cosas le gustan? Quesadillas de flor de calabaza teatro, jugar, bailar, cantar, los buenos amigos, la contemplación, el bosque, los niños, gustos musicales</p>

	tal, no se comunican partes administrativas.			
	<p>2.2.5 Áreas de oportunidad y factores de interferencia para la participación infantil.</p> <p>Más ejercicios de asamblea, que visiten a los institutos, que el comité de participación de SIPINNA visite a los institutos, este comité no ha llegado a los institutos, directamente a las secretarías, nosotros solo hemos participado con una infografía.</p>			<p>5.4 POSIBILIDADES EN EL ENTORNO. ¿Con qué libertades y limitantes cuenta para ser un ciudadano autónomo y propositivo?</p> <p>Las limitantes de estar en un sistema estructurado, los presupuestos y los espacios. Hay una tendencia para decir que no.</p>
				<p>5.4.1 ¿Con qué libertades y limitantes cuenta para el ejercicio de sus atribuciones?</p> <p>Estamos limitados por el sistema.</p>