
Percepciones sobre la
confianza, la seguridad
y la justicia en la Consulta
infantil
y juvenil
2015





Percepciones sobre la
confianza, la seguridad
y la justicia en la

Consulta
infantil
y juvenil
2015



Instituto Nacional Electoral

Consejero Presidente

Dr. Lorenzo Córdova Vianello

Consejeros Electorales

Lic. Enrique Andrade González

Mtro. Marco Antonio Baños Martínez

Dra. Adriana Margarita Favela Herrera

Dr. Ciro Murayama Rendón

Dr. Benito Nacif Hernández

Mtra. Dania Paola Ravel Cuevas

Mtro. Jaime Rivera Velázquez

Dr. José Roberto Ruiz Saldaña

Lic. Alejandra Pamela San Martín Ríos y Valles

Mtra. Beatriz Claudia Zavala Pérez

Secretario Ejecutivo

Lic. Edmundo Jacobo Molina

Contralor General

C. P. C. Gregorio Guerrero Pozas

Director Ejecutivo de Capacitación Electoral y Educación Cívica

Mtro. Roberto Heycher Cardiel Soto

Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia en la Consulta infantil y juvenil 2015

Mónica González Contró / Analía Castañer / Yamel Díaz Padua / Nashieli Ramírez Hernández /
Nelia Bojórquez / Gonzalo A. Saraví

Primera edición INE, 2017

D. R. © 2017, Instituto Nacional Electoral

Viaducto Tlalpan No. 100, esquina Periférico Sur,

Col. Arenal Tepepan, 14610, Ciudad de México, México.

ISBN: 978-607-8510-50-4

El contenido de esta obra es responsabilidad de sus autores y no necesariamente representa el punto de vista del Instituto Nacional Electoral.

Impreso en México / Printed in Mexico

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Percepciones sobre la
confianza, la seguridad
y la justicia en la

Consulta
infantil
y juvenil
2015



CONTENIDO

PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	12
MÓNICA GONZÁLEZ CONTRÓ	
Medio ambiente, violencia y otros umbrales: dibujos de niños y niñas de 3 a 5 años como participación en la Consulta	24
ANALÍA CASTAÑER Y YAMEL DÍAZ PADUA	
Caminito de la escuela: voces de niñas y niños de 6 a 9 años de edad en la Consulta 2015	94
NASHIELI RAMÍREZ HERNÁNDEZ	
De la escuela a la calle, primeros pasos ciudadanos: jóvenes de 10 a 13 años en la Consulta Nacional	118
NELIA BOJÓRQUEZ	
La experiencia de la ciudadanía en la adolescencia: entre la inseguridad y la desconfianza social	142
GONZALO A. SARAVÍ	
SOBRE LOS AUTORES	168

PRÓLOGO

Para impulsar un futuro que sea profundamente más democrático e incluyente que el que tenemos en la actualidad, es necesario empezar desde hoy motivando el interés y la participación de la niñez y la juventud en los asuntos públicos que les atañen. Ello en tanto el proceso de construcción de ciudadanía, entendido como el proceso mediante el cual las personas se asumen como titulares de derechos y cuentan con las herramientas para ejercerlos, es un proceso largo que se activa con base en la participación.

Las experiencias obtenidas al organizarse, en la búsqueda de información (fundamentos legales, estadísticas o referencias), en el diálogo para la construcción de consensos en la comunidad, en la gestión y estructuración de demandas entre vecinos y compañeros de causas, así como en la interacción con las instituciones y autoridades, son los factores que gradualmente van formando a la ciudadanía. Dicho de otra manera, a través de la participación las personas se forman una opinión fundada sobre las facilidades o dificultades para el ejercicio de sus derechos, y sobre el desempeño de las instituciones. Esa es la gran relevancia de participar en la vida pública en clave democrática.

De ahí la importancia de las consultas infantiles y juveniles que desde 1997 realiza esta autoridad electoral cada tres años. Estas consultas, organizadas en el marco de las acciones de educación cívica que por mandato constitucional eran una facultad integral y directa del otrora IFE, a veces coinciden con la fecha de la jornada electoral; pero siempre se han realizado en el año de las votaciones federales, aunque con el tiempo sus objetivos y características fueron variando.

Si damos una mirada retrospectiva a estos ejercicios de participación infantil y juvenil, veremos que se han modificado los temas por grupo de edad y que se han ampliado los destinatarios de las consultas: mientras en la primera se consideró únicamente la participación de niñas y niños de 6 a 12 años, en las subsecuentes se crearon grupos de edad y el rango de edad se amplió para dar cabida a las y los adolescentes. Así, en las consultas realizadas en 2012 el límite de edad fue de 15 años y en la de 2015 ese límite se elevó hasta los 17 años.

La Consulta Infantil y Juvenil 2015 tuvo como tema “Por un México con justicia y paz. Tu opinión cuenta”. Se realizó el 7 de junio en todo el país y para ello se instalaron 13,621 casillas en parques y plazas públicas, así como 1,895 casillas itinerantes que se instalaron en días subsecuentes. Se definieron tres grupos de edad (de 6 a 9 años, de 10 a 13 y de 14 a 17 años), y para cada grupo se elabora-

ron preguntas específicas con la finalidad de la temática y una forma congruente de frasear cada pregunta con la edad de las y los participantes. Asistieron a la convocatoria del INE más de 2.9 millones de niñas, niños y adolescentes, y los resultados de este ejercicio fueron entregados el 5 de abril de 2016 a la Cámara de Diputados para que les sirvieran de insumo en los trabajos legislativos que realicen y en los proyectos que lleven a cabo para darle solución a las temáticas sobre las que respondió la niñez y la juventud de nuestro país.

Dichos resultados muestran que la realidad contrastante y disímbola de México se refleja incluso en los temas que son relevantes para la población infantil y los adolescentes. De hecho, las respuestas muestran que existe una heterogeneidad de percepciones por regiones y grupos de edad y que, lamentablemente, temas como la inseguridad y la desconfianza han permeado a toda nuestra sociedad, en diferentes formas, insisto, pero sin excepciones.

Cabe mencionar que en la consulta 2015, se dio la oportunidad de que los niños y niñas menores de 6 años realizaran dibujos en los que plasmaran gráficamente el lugar donde viven. En total se obtuvieron más de 238 mil dibujos, algunos de ellos formaron parte de una exposición que se instaló en la Cámara de Diputados y otros se integran en las diferentes partes de este libro. Estos dibujos ratificaron la heterogeneidad del país y de las percepciones según la región y grupo de edad a las que me he referido, pero, en cualquier caso, terminaron por evidenciar cómo en algunas ocasiones el ambiente familiar y su entorno se ha visto afectado por la violencia y la inseguridad. Desde mi perspectiva, las percepciones que se pueden obtener por la vía estadística y la interpretación cualitativa de los resultados de la Consulta infantil y juvenil 2015, encuentran en esos dibujos una inobjetable ilustración por parte de las niñas y los niños del contexto en el que vivimos en el país.

Confío que los resultados de esta consulta forman parte del trabajo de sensibilización que en el INE queremos llevar a cabo para subrayar la urgencia de avanzar en la construcción de una nueva cultura cívica en México. Al publicarlos en pleno Proceso Electoral 2017-2018, pretendemos que su contenido sea reflexionado e interiorizado por partidos políticos y contendientes, y que esas reflexiones los lleven a incluir esa problemática en sus ofertas políticas y plataformas electorales.

Es por ello que considero oportuna la publicación de este libro. Por una parte, los análisis que se realizan en cada uno de los de los cuatro capítulos que lo integran, nos ayudan a interpretar una dura realidad que no debemos negar ni soslayar si queremos contribuir a la construcción de un país más incluyente, más seguro y libre de impunidad. Por otra, la interpretación de dichos resultados puede servir de incentivo no sólo para contribuir a esa estrategia de cultura cívica a la que me he referido, sino a comprender mejor el contexto en el que se desarrolla la vida democrática en nuestro país y la convivencia cotidiana.

Antes de concluir quiero destacar que en el INE estamos trabajando no sólo para estandarizar las condiciones en las que se recrea la competencia electoral en todo el territorio, sino para detonar un amplio debate nacional sobre la cultura cívica y contribuir al diseño de políticas públicas que apunten nuevas prácticas electorales que sean congruentes con el perfeccionamiento logrado en los procedimientos y andamiajes del sistema nacional de elecciones.

Mal haríamos en olvidar que hace apenas dos años, por primera vez en nuestra historia, ciertos grupos sociales organizados pretendieron boicotear la realización de los comicios en algunos distritos durante el proceso electoral 2014-2015. Esta fallida pretensión de boicotear la vida democrática se dio en paralelo a una de las mayores movilizaciones ciudadanas para recorrer el país, invitar a las y los ciudadanos insaculados, capacitarlos e integrar las casillas. La coexistencia de una inmensa mayoría de ciudadanos comprometidos con la democracia y de unos cuantos grupos que pretendían impedir la realización de las elecciones, refleja esa realidad contrastante de nuestra nación. Refleja el gran trabajo de cultura cívica que tenemos por delante, ya que evidenció que la amplia movilización ciudadana convencida del poder civilizatorio de las elecciones, coexiste con sectores sociales que todavía consideran que el ejercicio de los derechos políticos

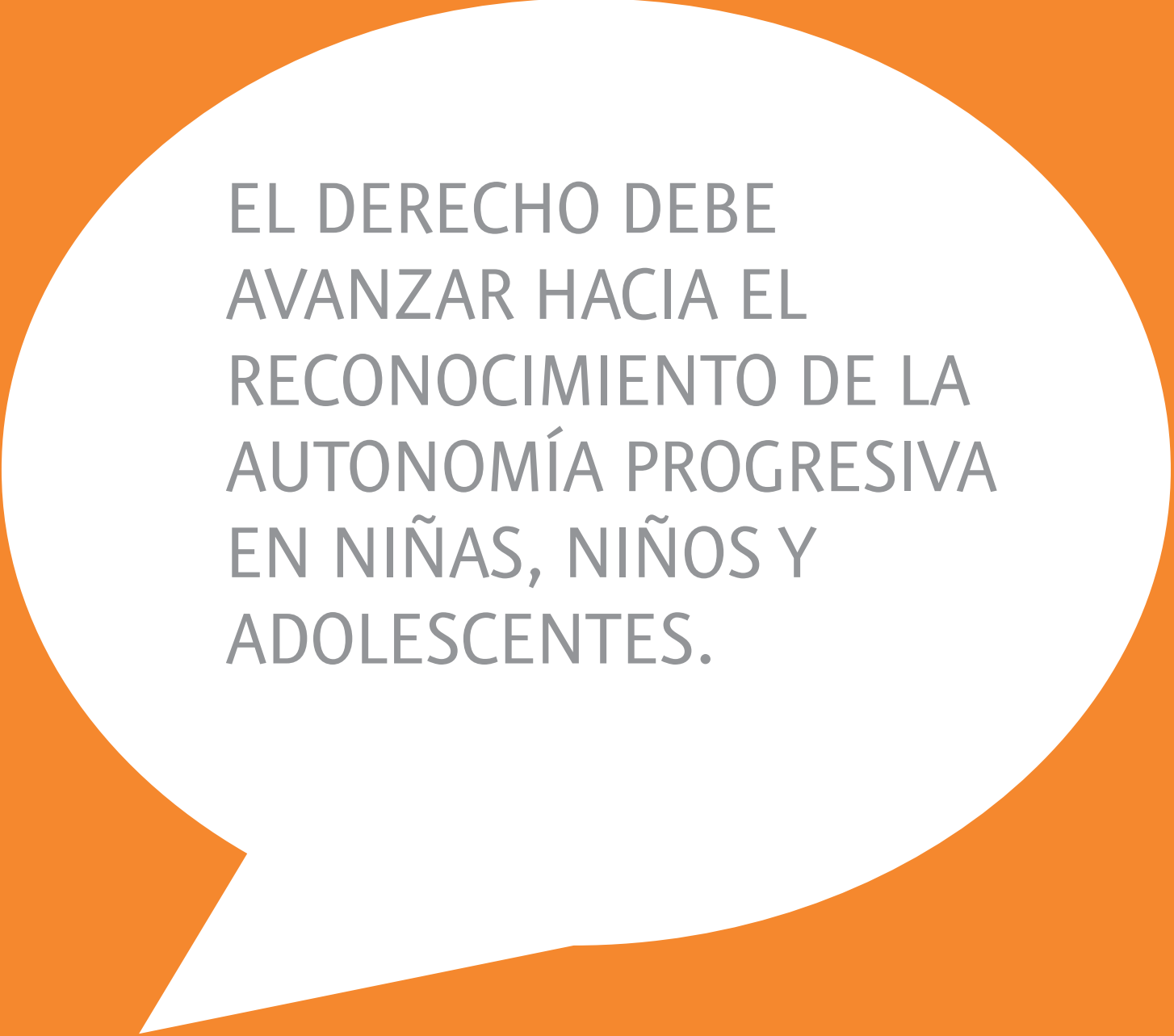
es negociable o utilizable para intercambiarlo por otras demandas. Esta heterogeneidad es un dato central que está presente en la Estrategia Nacional de Cultura Cívica con la que estamos impulsando un proceso de apropiación de los espacios públicos, un debate informado sobre los factores que inciden en la democracia, así como generar un contexto de exigencia más elevado para todos quienes ejercen responsabilidades públicas.

Por último, concluyo mencionando que la transformación del diseño institucional que conllevó la reforma constitucional y legal de 2014, requiere ser complementada con nuevas prácticas de actores políticos e instituciones, en las que el apego a la ley no sea una condición sino una práctica recurrente de todos, de actores políticos, autoridades y de ciudadanos; nuevas prácticas que puedan ayudar a que nuestras niñas, niños y adolescentes vean en su futuro la posibilidad de una vida mejor para todas y todos. De ahí la necesidad de insistir una y otra vez que para consolidar la democracia mexicana es necesario impulsar proyectos que trasciendan meramente aquellos dispuestos en las leyes para la renovación de los poderes públicos, y que las elecciones, además de ser una escuela de democracia, sean un incentivo para la participación en los asuntos públicos después de las mismas.

Este cambio de actitud implica una modificación en la forma en que vemos nuestras responsabilidades en el devenir del país y una nueva cultura cívica en todos los niveles y grupos sociales. Implica una capacidad de respuesta diferente de las autoridades, mayores contextos de exigencia a las instituciones, nuevas prácticas en los partidos políticos y por supuesto, involucrar a las niñas, niños y jóvenes en los asuntos de los demás. Para decirlo con claridad, la consolidación de la democracia es un desafío que involucra a todos: a las autoridades, a las instituciones, a los partidos políticos, a los ciudadanos y, como es un asunto de mediano y largo plazo, es un tema en el que debemos involucrar poco a poco, con pedagogía y sentido de comunidad, a la niñez y a la juventud que son a final de cuentas quienes vivirán o padecerán ese México que se construya o no desde hoy.

Dr. Lorenzo Córdova Vianello
Consejero Presidente del
Instituto Nacional Electoral

PRESENTACIÓN



EL DERECHO DEBE
AVANZAR HACIA EL
RECONOCIMIENTO DE LA
AUTONOMÍA PROGRESIVA
EN NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES.



Introducción

Mónica González Contró

El derecho a la participación política de niñas, niños y adolescentes es, sin duda alguna, uno de los más complejos y polémicos. Desde la perspectiva del Estado liberal, los derechos políticos corresponden únicamente a quienes tienen capacidad de agencia, es decir, aquellos a quienes se atribuye la posibilidad de decidir de manera autónoma. A las personas menores de edad se les ha negado históricamente esta capacidad y, por ende, se les ha excluido del ejercicio de este tipo de derechos.

Así, la ciudadanía jurídica se ha concebido como una situación tajante: o se es o no se es ciudadano. En México, como en muchos otros países del mundo, esta condición requiere necesariamente de haber cumplido 18 años de edad, según lo establece el artículo 34 de la Constitución: *Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: [...] haber cumplido 18 años.* Es entonces como se vincula jurídicamente la ciudadanía con una cierta edad lo que, desde luego, no admite grados ni interpretación.

Esto resulta contradictorio con el principio de universalidad de los derechos humanos, que establece como única condición la de ser persona para ser titular de los mismos. Sin embargo, poco se ha cuestionado en la literatura sobre participación y derechos políticos esta contradicción. En el discurso no se advierte ni siquiera la necesidad de explicar las razones por las cuales las personas menores de edad se encuentran excluidas de la ciudadanía y, en consecuencia, de ciertos derechos humanos.

Durante los últimos años se ha comenzado a cuestionar esta división categórica para reconocer, con fundamento en estudios interdisciplinarios, que la capacidad para tomar decisiones se va construyendo de manera gradual en los seres humanos, por lo que el derecho debe avanzar hacia el reconocimiento de la autonomía progresiva en niñas, niños y adolescentes. Esto supone el surgimiento de un gran reto: cómo garantizar los derechos derivados de esta autonomía progresiva, especialmente los derechos públicos y, en concreto, el derecho a participar. Este derecho, como se explicará más adelante, ya se encuentra reconocido en diversos instrumentos normativos, sin embargo, el gran desafío radica en hacerlo efectivo en el ámbito de lo público, pues en el espacio privado se han encontrado algunas fórmulas para garantizarlo.

Las consultas infantiles y juveniles en México

El primer ejercicio de consulta infantil y juvenil convocado por el Instituto Federal Electoral se realizó en 1997. Desde esa fecha se ha organizado cada tres años de manera concurrente con las elecciones nacionales.¹ Las consultas han tenido temas y formatos diversos pero el común denominador ha sido el coincidir con el año electoral (aunque no necesariamente con el día de las elecciones) y recoger las opiniones de niñas y niños sobre diversos temas de su interés.

Los ejercicios han variado en cuanto a la temática, los espacios en los que se han celebrado, la concurrencia o no con el día de la jornada electoral y las edades de quienes han participado.

Los temas de las consultas han sido los siguientes:

Elecciones Infantiles 1997 "La Democracia y los Derechos de los Niños". Este ejercicio fue dirigido únicamente a niñas y niños de 6 a 12 años. Se aplicó en espacios públicos y participaron 3'709,704 niñas y niños (Caballero Álvarez, 2008, p. 29).

*Consulta Infantil y Juvenil 2000 "México también cuenta contigo".*² El total de participación fue de 3'996,067 niñas, niños y jóvenes clasificados en varios rangos de edad: de 6 a 9, de 10 a 13 y de 14 a 17 años (Caballero Álvarez, 2008, pp. 32-33).

Consulta Infantil y Juvenil 2003 "Tú tienes mucho que decir". Participaron 3'076,000 niñas, niños y adolescentes en rangos de edad de 6 a 9, 10 a 13 y 14 a 17 años. A cada rango de edad correspondió un tema: Violencia, para los de 6 a 9 años; Derecho a la información, para el de 10 a 13 años; y Discriminación, para el de 14 a 17.³

Ejercicio Infantil y Juvenil 2006 "Nuestra elección es participar por la escuela que queremos", convocado en conjunto con la SEP. Este ejercicio se llevó a cabo en algunas escuelas durante distintas fechas antes de la jornada electoral. Niñas y niños, mediante un proceso de votación, tenían que elegir entre varias opciones para mejorar el ambiente y la convivencia democrática al interior de cada escuela. Los rangos se organizaron por grados escolares: niñas y niños de primero a tercero de primaria, de cuarto a sexto y todos los grados de educación secundaria y media superior. Participaron 2'995,104 alumnas y alumnos de 11,911 escuelas en todo el territorio nacional, el 67% correspondía a escuelas primarias, el 26% a secundarias y sólo el 7% a escuelas de educación media superior.⁴

Ejercicio Infantil y Juvenil 2009 "Nuestra elección es participar por la escuela que queremos". El ejercicio siguió el esquema del anterior: fue convocado en conjunto con la SEP, celebrado antes de la jornada electoral y con los mismos rangos de edad por grados escolares. El objetivo fue igualmente elegir propuestas para mejorar la convivencia escolar democrática. Participaron en esa ocasión 11,851 centros educativos. El número de alumnas y alumnos participantes fue de 2'699,993 de los cuales 1'807,426 corresponden a educación primaria y 892,567 a educación secundaria.⁵

¹ Las consultas han sido organizadas por el Instituto Federal Electoral e Instituto Nacional Electoral a través de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica (DECEYEC) a nivel central y las juntas locales y distritales distribuidas en todo el país.

² Instituto Nacional Electoral, Consulta Infantil y Juvenil 2015. *Acerca de la Consulta* en http://www.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso_Electoral_Federal_2014-2015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/acerca.html, consultado el 6 de marzo de 2017.

³ Instituto Federal Electoral, Consulta Infantil y Juvenil 2003. Resultados Preliminares de Participación, 2003, en <http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/consulta2003/prep.htm>, consultado el 22 de febrero de 2017.

⁴ Instituto Federal Electoral, Ejercicio Infantil y Juvenil 2006, *Nuestra elección es participar por la escuela que queremos. Resultados nacionales*, septiembre de 2006, en http://www.ine.mx/docs/Internet/Biblioteca_Virtual_DECEYEC/deceyec_DECEYEC/docs_estaticos/Ejercicio_infantil_juvenil_2006.pdf, consultado el 22 de febrero de 2017.

⁵ Instituto Federal Electoral, Ejercicio Infantil y Juvenil 2009. *Informe final de resultados*, p. 10, en http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/ProcesosElectORAles/ProcesoElectoral2008-2009/Proceso2009-actividadesPrevias/ComisionCapacitacionOrganizacionElectoral/estaticos/20agosto/4_Punto_13.pdf, consultado el 22 de febrero de 2017.

Consulta Infantil y Juvenil 2012 “Democracia y vida digna”. Esta se llevó a cabo en un día distinto a la jornada electoral, el 29 de abril, en espacios públicos abiertos. Participaron 2’491,361 niñas, niños y jóvenes de 6 a 9, 10 a 12 y 13 a 15 años de edad.⁶

Consulta Infantil y Juvenil 2015 “Por un México con justicia y paz, tu opinión cuenta”. Ese año participaron 2’677,825 niñas, niños y adolescentes en tres categorías: 6 a 9, 10 a 13 y 14 a 17 años de edad. Al mismo tiempo 238,861 niñas y niños menores de seis años participaron con dibujos.

El derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes

El derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes tiene su fundamento en diversos instrumentos jurídicos. En el ámbito internacional está contenido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño⁷ que establece que:

1. Los Estados Partes 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.
2. 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.

⁶ Instituto Federal Electoral, *Resultados Nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012*. Informe Ejecutivo, 2012.

⁷ La Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por México el 21 de septiembre de 1990, entró en vigor para nuestro país el 21 de octubre de 1990 y fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de 1991.

⁸ El artículo 43 de la Convención sobre los Derechos del Niño crea el Comité de los Derechos del Niño, integrado por 18 expertos internacionales y que tiene la función de ser el órgano encargado de dar seguimiento al cumplimiento del tratado por los estados partes. Cada Estado tiene obligación de informar periódicamente sobre las medidas tomadas para garantizar los derechos de niñas y niños. El Comité emite una serie de observaciones a los estados manifestando los avances y motivos de preocupación acerca de la situación que guardan los derechos en el país de que se trate.

⁹ El Artículo 44 de la Convención establece que los estados deberán presentar su primer informe a los dos años de haber ratificado la Convención y posteriormente cada cinco años.

Además de ser un derecho, el Comité de los Derechos del Niño⁸ ha determinado que se trata también de un principio general que, en conjunto con el derecho a la no discriminación, el interés superior del niño y los derechos a la vida, supervivencia y desarrollo, constituye uno de los ejes rectores (valores fundamentales) de la Convención. Esto supone que deben ser aplicados en todas las medidas que adopten los Estados para dar cumplimiento a la Convención. En este sentido, los Estados partes de dicho instrumento internacional, tienen la obligación de informar al Comité⁹ sobre la participación de niñas y niños como derecho y como principio rector. Cabe señalar que la formulación del principio rector se refiere al “derecho del niño a expresar su opinión libremente en ‘todos los asuntos que afectan al niño’ y a que se tengan debidamente en cuenta esas opiniones”, es decir, que no basta con que se exprese el punto de vista, sino que éste debe ser tomado en cuenta (*Observaciones Generales...*, CRC/GC/2003/5, 2003: 5-6).

El derecho del niño a la participación ha sido objeto de interpretación por parte del Comité de los Derechos del Niño en la Observación General no. 12 del 2009 sobre El derecho del niño a ser escuchado. En este documento se analiza cada uno de los elementos que configuran el derecho. Se reconoce también la dificultad que tiene ese

derecho en concreto para ser garantizado y determina que puede ser ejercido de manera individual o colectiva; asimismo, observa que los procesos mediante los cuales niñas y niños expresan su opinión son denominados habitualmente como “participación” (*Observaciones Generales...*, CRC/C/GC/12, 2009: 5-7).

Una consideración relevante de la Observación General no. 12 es que no existe un límite para el ejercicio del derecho del niño o niña a expresar su opinión, reconociendo que desde muy temprana edad pueden manifestarse opiniones, aun cuando no se haya desarrollado la capacidad de formularlas verbalmente (*Observaciones Generales...*, CRC/C/GC/12, 2009: 9).

El Comité dedica un apartado al derecho a ser escuchado en ámbitos nacionales e internacionales, rubro en el cual entraría el caso de las consultas infantiles y juveniles, y señala que este tipo de ejercicios –como los parlamentos y las consultas– deben ser una de las formas de participación (*Observaciones Generales...*, CRC/C/GC/12, 2009: 30-31).

Otro aspecto a destacar se refiere a las condiciones básicas para el ejercicio del derecho. Según el Comité todos los procesos en que participen niñas y niños deben ser:

- transparentes e informativos
- voluntarios
- respetuosos
- pertinentes
- adaptados a los niños
- incluyentes
- apoyados en la formación
- seguros y atentos al riesgo
- responsables

En este último punto se hace un énfasis especial en el seguimiento y la evaluación de los procesos, lo que supone informar a los niños sobre la forma en que se han interpretado y utilizado sus opiniones. Ello incluye la posibilidad de que los niños rechacen las conclusiones y que influyan en su análisis, así como realizar o por lo menos participar en las actividades de seguimiento (*Observaciones Generales...*, CRC/C/GC/12, 2009: 31-33).

Es importante destacar, para los fines del análisis de la Consulta, que el Comité ha señalado también que el derecho a ser escuchado no debe considerarse un fin en sí mismo sino: *un medio de que los Estados hagan que sus interacciones con los niños y las medidas que adopten en favor de los niños estén cada vez más orientadas a la puesta en práctica de los derechos de los niños* (*Observaciones Generales...*, CRC/GC/2003/5, 2003: 6). Es decir, la participación debe tener una finalidad ulterior: el que lo expresado por niñas, niños y adolescentes incida efectivamente en la toma de decisiones públicas con el objetivo de garantizar de manera más efectiva sus derechos. Asimismo, destaca la necesidad de eliminar barreras jurídicas,

económicas, sociales y culturales que impidan el ejercicio del derecho a participar (*Observaciones Generales...*, CRC/C/GC/12, 2009: 33).

En el ámbito nacional el derecho a participar está reconocido en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. El artículo 2 establece el deber de las autoridades de fomentar la participación para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes. La Ley reconoce la participación también como un principio rector en la fracción VII del artículo 2. El Capítulo Décimo Quinto del Título Segundo desarrolla específicamente el derecho: el artículo 71 reconoce el derecho *a ser escuchados y tomados en cuenta conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez*, mientras que el artículo 71 establece la obligación de las autoridades de los tres niveles de gobierno para implementar los mecanismos que garanticen la participación. Por último, en el artículo 74 se establece el derecho a ser informados de qué manera su opinión fue tomada en cuenta.

La Consulta infantil y juvenil, ¿un ejercicio del derecho a la participación infantil y adolescente?

De acuerdo con los criterios derivados tanto de los instrumentos normativos como de las interpretaciones del Comité de los Derechos del Niño, las consultas realizadas desde hace casi dos décadas pueden ser consideradas como ejercicios de participación infantil en la medida en que permiten a niñas, niños y adolescentes expresar su opinión sobre los asuntos que les afectan. En este sentido, deben realizarse esfuerzos para ampliar los rangos de participación en cuanto a la edad como a la ubicación de las casillas para instalarlas en espacios públicos accesibles más allá del ámbito escolar, a diferencia de lo que ocurrió en los ejercicios de 2006 y 2009.

Un acierto ha sido la incorporación de la realización de dibujos para niñas y niños en la primera infancia, acorde con la recomendación del Comité de permitir la participación desde edades tempranas. Este órgano internacional también ha determinado que los dibujos son instrumentos adecuados para este fin en la ya citada Observación General no. 12.

En lo que respecta a las condiciones básicas para el ejercicio del derecho a participar podemos afirmar que en general se cumplen los criterios establecidos por el Comité.

Los ejercicios han sido transparentes e informativos dado que antes del ejercicio se han difundido campañas orientadas a informar a niñas, niños y adolescentes sobre el objeto de la Consulta y la forma de participar. Donde se puede presentar un déficit es en cuanto a la repercusión de los resultados de la Consulta, pues parece que éstos no han logrado del todo ser articulados con las decisiones de políticas públicas.

Un sello distintivo de las consultas ha sido el carácter voluntario, pues se ha respetado el derecho que tienen las personas menores de edad a participar o no, así como a concluir con el ejercicio una vez que lo iniciaran. También, los voluntarios que conducen las prácticas son respetuosos y garantizan el apoyo a niñas y niños, ya que reciben una capacitación previa y son supervisados el día del ejercicio. También hay que destacar que en ocasiones han sido los mismos adolescentes quienes han facilitado la participación. Con respecto a la pertinencia, se trata efectivamente de temas que son del interés de cada grupo etario, de su

entorno social, familiar y escolar, así como de asuntos nacionales adecuados a cada etapa.

Aunque el balance es bueno, hay algunos rubros en donde las consultas presentan algunas debilidades:

En cuanto a la inclusión, por ejemplo, si bien hay un esfuerzo importante a través de la traducción de las boletas a distintas lenguas y al sistema braille, en algunos contextos es difícil la participación libre de niñas y niños por diversas razones. En primer lugar es complicado que niñas y niños acudan a participar en el ejercicio sin la compañía de algún adulto. Esto supone limitaciones por un lado para la participación y, por otro, para la libertad de expresión de las opiniones. Por otra parte, niñas y niños en condiciones extremas de explotación también presentan dificultades para acudir a los módulos en los que se realiza la consulta.

Existen otros aspectos en cuanto a la seguridad y la atención de las personas menores de edad. En el caso de la Consulta de 2015, los cuatro grupos etarios tocan temas sensibles vinculados a la intimidad de niñas, niños y adolescentes sin la posibilidad de tener personal de contención. Un ejemplo de ello es la pregunta dirigida al grupo de 6 a 9 años: *En mi familia me golpean* a la cual debe responder *sí o no*. En lo que respecta al grupo de 10 a 13 y al grupo de 14 a 17 se les pregunta si han sufrido violencia física, verbal, emocional y sexual en diferentes entornos: casa, escuela y calle. Se les inquiriere también si se les ha obligado a formar parte de un grupo de delincuentes y sobre la venta de drogas en su entorno.

Es delicado también porque la respuesta puede, además, generar expectativas de apoyo que desde luego no es posible otorgar de manera inmediata. Las y los participantes en la consulta denuncian ante una autoridad –el INE– y no pasa nada. Si bien este tipo de preguntas arroja información importante acerca de la situación de niñas, niños y adolescentes, puede violar su derecho a la intimidad, generar emociones que el niño no pueda manejar y, en consecuencia, volverlo a victimizar, lo que provoca también una decepción de los adultos que cuestionan pero no tienen capacidad de respuesta.

Finalmente, hay también un importante reto relacionado con la responsabilidad en los ejercicios, pues no se ha logrado articular de manera clara el seguimiento, la evaluación y, sobre todo, el informar a niñas, niños y adolescentes la forma en que su participación ha influido en un resultado concreto. En términos de lo expresado por el Comité de los Derechos del Niño, no se ha logrado superar el que las consultas trasciendan de ser un fin en sí mismas para ser un mecanismo de incidencia en el cumplimiento de los derechos de la población infantil y adolescente.

Los resultados de la Consulta 2015: ¿qué nos dicen niñas, niños y adolescentes?

En este libro se propone un análisis de los resultados de la Consulta infantil y juvenil de 2015 de cada grupo etario. Se trata de cuatro ensayos elaborados por expertos en cada una de las etapas de la infancia y adolescencia que siguen un mismo esquema pero que proponen distintas aproximaciones. En primer lugar se expone, de manera general en cada uno de los textos, las características de las distintas etapas con el fin de dar un contexto para la comprensión de los resultados.

Por otra parte, cada autor o autora realiza un análisis sobre las opiniones de niñas, niños y adolescentes en relación con las tres grandes temáticas de la Consulta: confianza, seguridad y justicia. Los trabajos contienen también una serie de propuestas tanto para atender a los resultados de la Consulta como para mejorar el ejercicio.

Si bien cada uno de los grupos etarios muestra distintas percepciones, hay elementos comunes:

La participación infantil es un derecho reconocido tanto en el derecho internacional como en el ámbito interno. Es por ello que constituye una obligación del Estado mexicano el generar espacios en donde niñas, niños y adolescentes puedan expresar su opinión. El enfoque de las consultas ha sido de carácter educativo y lúdico más que de participación. Si bien esto tiene un gran valor es importante considerar que las consultas constituyen unos de los pocos espacios de expresión política de las personas antes de alcanzar la mayoría de edad y, por ende, deben tomarse en cuenta los resultados de las percepciones que niñas y niños expresan en sus dibujos y sus respuestas.

El derecho a la participación debe ser ejercido de acuerdo con las características de cada etapa de desarrollo, por lo que constituye un acierto la distinción de cuestionarios para los distintos grupos etarios.

Resulta interesante que en todos los casos hay una diferencia significativa entre la población escolarizada y la que no asiste a la escuela. En todos los rangos de edad las personas que no asisten a la escuela perciben menores niveles de respeto hacia su persona y presentan menores expectativas sobre el futuro. Es importante destacar que la educación es también un derecho de niñas, niños y adolescentes y, en este sentido, la Consulta muestra que su vulneración tiene consecuencias graves no sólo en la vida presente de niños y niñas, y de la población juvenil, sino en sus percepciones sobre sí mismos y su futuro.

La familia y la escuela se perciben como los espacios primarios de socialización en donde se manifiestan los mayores niveles de confianza. No ocurre lo mismo con los vecinos, hacia quienes hay un alto nivel de desconfianza el cual se incrementa con la edad. Es necesario destacar también que la escuela, y sobre todo la calle, se perciben como lugares inseguros. Éste debe ser un fuerte llamado de atención hacia la sociedad adulta pues supone la destrucción de los vínculos comunitarios y el tejido social. La violencia aparece también como un tema de preocupación pues las personas menores de edad perciben claramente lo que sucede en su entorno. Esto puede ser a su vez la causa de los bajos niveles de confianza hacia los vecinos. Se convierte así en un círculo vicioso. Es urgente entonces trabajar en la generación de entornos seguros y la reconstrucción de la confianza social. De otra manera, nuestra democracia tendrá un futuro incierto.

Los trabajos coinciden también en el cuestionamiento de la institución escolar debido a que, lejos de propiciar espacios de participación democrática, sigue reproduciendo esquemas autoritarios y verticales. Llama la atención que la confianza hacia los maestros –así como a los amigos y la policía– disminuye drásticamente entre el sector de adolescentes.

Reflexiones finales

Los derechos de niñas, niños y adolescentes constituyen una prueba para la universalidad de los derechos humanos. El discurso que descansa en ciertas condiciones autoevidentes ya no es sustentable aunque culturalmente siga habiendo un gran acuerdo sobre la negativa de los derechos de autonomía durante la minoría de edad. El escenario es complejo aunque abre grandes posibilidades.

Por una parte, enfrentamos el enorme desafío de cambiar los rasgos culturales que son obstáculos para el ejercicio de los derechos. Ello implica una serie de obligaciones activas para el Estado, el cual debe promover este cambio en la cultura. La idea de que la obligación del Estado se limita a no interferir en el ejercicio de los derechos o cumplir con ciertas prerrogativas para su garantía debe ser superada. El deber de los Estados va más allá y debe entenderse como la obligación de realizar acciones concretas para generar las transformaciones en el ámbito de la cultura que se requieren. El derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes es un buen ejemplo de ello. Es necesario trabajar en medidas concretas que tiendan a desvanecer ciertas percepciones sociales extendidas, al tiempo que se garantizan los espacios para su ejercicio.

Pero además, por otro lado, la reflexión sobre la participación de niñas, niños y adolescentes puede llevarnos a replantear los derechos políticos y la ciudadanía. El derecho a participar no puede ser entendido, en el caso de las personas menores de edad, como sinónimo del derecho al voto que se ejerce cada tres años. En este sentido, el debate sobre la disminución de la edad para votar como garantía del derecho a participar es un falso debate pues siempre habrá un grupo etario que quede necesariamente excluido. El niño y la niña deben participar incidiendo en los espacios que le son significativos y próximos: la comunidad, la escuela, la familia. Y ello no debería ser diferente para las personas adultas, especialmente en un contexto en el que el sistema de representación política muestra signos de agotamiento. El ámbito de lo local debe ser el espacio privilegiado de participación política activa y la ciudadanía entendida desde un concepto más amplio.

Por otra parte, la cuestión de qué hacer con los resultados de la Consulta plantea también un desafío interesante en materia de rendición de cuentas. Niñas, niños y adolescentes expresan sus opiniones y tienen el derecho a que se haga algo con ellas y a que se les comunique adecuadamente.

Una última reflexión es pertinente con respecto a los derechos de niñas, niños y adolescentes frente a la violencia y la democracia. Me refiero en concreto al derecho al juego, en particular al juego libre, ya que es uno de los más relevantes en el ejercicio de la ciudadanía. En la edad escolar se desarrolla la capacidad para el juego de reglas que consiste en generar acuerdos sobre el tipo de juego y las normas que deberán regirlo. Es el espacio de la deliberación por excelencia pues cuando se da en condiciones de igualdad todos participan en los acuerdos privilegiando el objetivo común: jugar. Mediante este ejercicio las personas aprendemos que las reglas son producto del consenso y que, por tanto, hay que respetarlas para lograr lo que queremos. A través del juego se desarrolla la autonomía moral indispensable para el ejercicio de la ciudadanía.

El derecho al juego hoy en día tiene muchas amenazas. Se ve obstaculizado en los casos de niñas y niños que se ven obligados a trabajar pero también se ve vulnerado cuando la niña o niño carece de tiempo libre por tener una agenda llena de actividades estructuradas destinadas al desarrollo de habilidades. El derecho al juego se ve mermado cuando no hay condiciones de seguridad, pues para su



El derecho a participar, puede constituirse en la gran oportunidad para repensar la ciudadanía.



ejercicio se requiere de espacios seguros en donde pueda desarrollarse libre de interferencia adulta, lo cual resulta problemático en muchas regiones de nuestro país. Por ello, parte de la agenda para la construcción de una ciudadanía infantil y adolescente reclama generar ambientes libres de violencia en donde ejercer el derecho a la participación. Pero también habría que recuperar en los espacios de deliberación pública los principios básicos del juego de reglas.

Así, los derechos de niñas, niños y adolescentes, en especial el derecho a participar, pueden constituirse en la gran oportunidad para repensar la ciudadanía y transitar hacia un concepto más incluyente, indispensable para nuestra democracia.

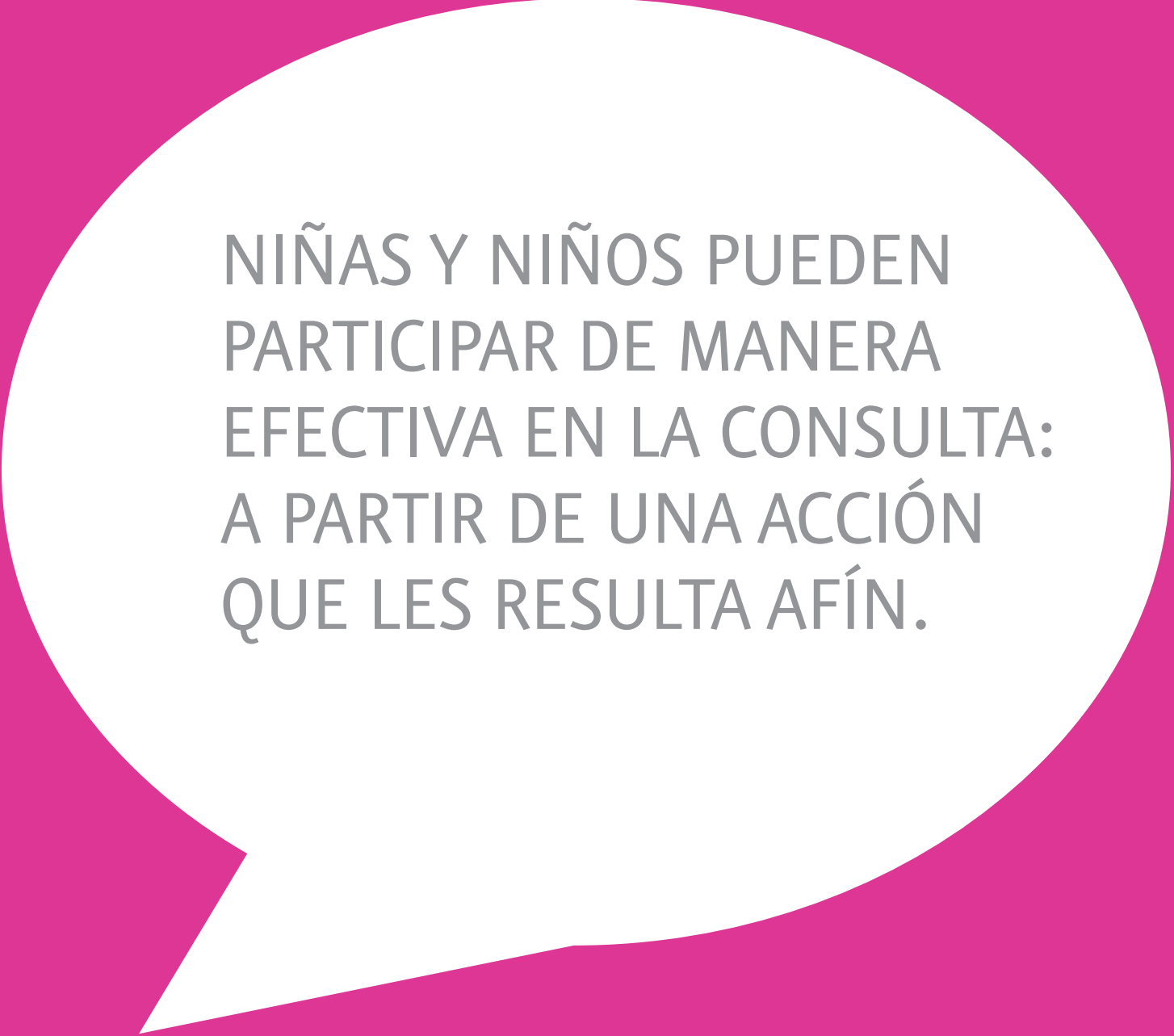
Bibliografía

Caballero Álvarez, Rafael, “El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia”, tesina para obtener el grado de maestro, en *Democracia y Derechos Humanos*, Flacso México, 2008, disponible en http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/caballero_r.pdf consultado el 24 de febrero de 2017.

Comité de los Derechos del Niño, “Observación general N° 5 (2003): Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño”, en *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, México, Unicef México, 2014 (CRC/GC/2003/5, noviembre de 2003).

Comité de los Derechos del Niño, “Observación General N° 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado”, en *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, México, Unicef México, 2014 (CRC/C/GC/12, 20 de julio de 2009).

**MEDIO AMBIENTE,
VIOLENCIA Y OTROS
UMBRALES: DIBUJOS DE
NIÑAS Y NIÑOS DE
3 A 5 AÑOS COMO
PARTICIPACIÓN DURANTE
LA CONSULTA**



NIÑAS Y NIÑOS PUEDEN
PARTICIPAR DE MANERA
EFECTIVA EN LA CONSULTA:
A PARTIR DE UNA ACCIÓN
QUE LES RESULTA AFÍN.



Medio ambiente, violencia y otros umbrales: dibujos de niñas y niños de 3 a 5 años como participación durante la Consulta

Analía Castañer y Yamel Díaz Padua

Introducción

En este capítulo se presenta la recopilación y el análisis de la información generada a partir de los dibujos que elaboraron niñas y niños de entre 3 y 5 años de edad durante la Consulta 2015, para reflexionar sobre cómo este sector de la población percibe la confianza, la seguridad y la justicia en el contexto en el que vive. Este ejercicio integra medios por los cuales niñas y niños pueden participar de manera efectiva en la consulta: a partir de una acción que les resulta afín (dibujar) y de acuerdo con sus habilidades cognitivas, se les ofrece la posibilidad de simbolizar (antes que explicar), para luego, con mediación adulta (a través de este análisis), “traducir” en palabras escritas lo que sus dibujos transmiten de manera no verbal y simbólica.

El marco general que comprende la participación infantil se vincula con el enfoque de los derechos de niñas y niños. En general, con la consideración de niñas y niños como sujetos de derechos y, en particular, con el derecho a la mediación adulta adecuada para el acceso efectivo al derecho a la participación.

Se incluye una recopilación de las características del desarrollo infantil entre 3 y 5 años de edad que sirve de base para definir qué indicadores transmitidos por medio de dibujos se consideran pertinentes para recoger información sobre la percepción de seguridad, confianza y justicia en el contexto en que viven.

Por último se mencionan los datos recopilados y las reflexiones elaboradas a partir de los dibujos de los mismos niños y niñas así como recomendaciones a personas adultas e instituciones.



Características generales de la etapa de desarrollo entre 3 y 5 años de edad

La etapa de desarrollo comprendida entre los 3 y los 5 años de edad suele diferenciarse en las teorías del desarrollo como primera infancia (de los 0 a los 3 años) y preescolar (de los 3 a los 5 años).

Durante los tres primeros años de vida, niñas y niños aprenden sobre sí mismos y su mundo a través de sus actividades sensoriales y motrices. Mientras son bebés, su conducta está regida esencialmente por reflejos; más adelante por reacciones circulares (repiten lo que les genera placer y así perfeccionan movimientos) y alrededor del año, al gatear y caminar, despliegan conductas más deliberadas usando lo aprendido para alcanzar sus metas (Piaget, en Papalia y Feldman, 2012: 144).

Entre los 3 y los 5 años les resulta posible “despegarse” un poco más de aquello que perciben de manera directa por medio de los sentidos¹⁰ y comienzan a hacer razonamientos diferentes. Pueden simbolizar, por ejemplo, imaginar que objetos o personas tienen propiedades distintas de las que en verdad poseen y jugar a que un bloque de madera es una taza de té. La etapa cognoscitiva que se extiende de los 2 a los 7 años de edad se denomina *preoperacional* porque aún no están listos para realizar operaciones mentales lógicas (Piaget, en Papalia y Feldman, 2012: 145). No pueden aún pensar sólo con ideas abstractas. Necesitan pensar mientras observan o manipulan objetos.

Niñas y niños pequeños vienen dotados con las herramientas básicas de adaptación al medio para la *subsistencia*. Los primeros cinco años de vida son los más importantes pues ayudarán a forjar la base de su personalidad y las experiencias del medio ambiente formarán su carácter haciendo posible un desarrollo emocional sano. Son los años durante los que adquieren su seguridad *de base*, la que les permitirá transitar las etapas de la vida de forma más o menos sana.

Esta seguridad estará dada en correlación directa con la calidad de relación que sostengan los adultos con él o ella: que velen por sus derechos básicos de buen trato, alimentación, afecto, educación, cobijo y logren establecer vínculos estables y congruentes. Pese a que un niño o una niña puede soportar grandes tensiones (Winnicott, 1993: 46), estas mismas tensiones, si se sostienen en el tiempo o se amplían a otras esferas fuera de lo familiar, le enfermarán emocional o físicamente. En esta etapa el poder modelador del mundo adulto es de alto impacto (Cyrułnik, 2003: 94).

También estos primeros años serán de gran importancia para que desarrolle de forma bastante definitiva las herramientas que le permitan desenvolverse en el mundo social. Un niño o una niña que aprende a comunicarse de forma deficiente por las restricciones y/o demandas familiares o sociales, desarrollará mecanismos (inconscientes)¹¹ que le ayudarán a manejarse en un ambiente estresante y le servirán en el corto plazo para sobrevivir pero generarán dinámicas poco útiles para el desarrollo si se sostienen en el tiempo como única alternativa para afrontar las dificultades interpersonales.

¹⁰ La etapa de desarrollo entre los 0 y los 3 años se denomina *sensoriomotriz*, justo porque todo el razonamiento que puede desplegar el niño o la niña está anclado por completo a lo que percibe por medio de los sentidos (movimientos, calor, colores, objetos, etcétera).

¹¹ Es amplio el estudio y la utilización en diversos abordajes terapéuticos de los *mecanismos de defensa* psicológicos. Su función esencial es mantener la angustia en la dinámica psicológica a un nivel que sea soportable para el individuo.

Las dificultades que genera la recurrencia permanente a mecanismos de defensa psicológicos para afrontar dificultades se vinculan con problemas para reconocer y manejar información interna (las emociones y pensamientos que derivan en acciones) y de su relación con el exterior, desarrollando formas distorsionadas de adaptación.¹² Para poder alcanzar un desarrollo psicológico sano los niños y las niñas no deberían desgastarse en el constante esfuerzo por adaptarse a su medio, sino al revés, lo óptimo sería que el medio (familiar, escolar y medioambiental en general) se adaptara a las necesidades de ellas y ellos.

Algunas reflexiones sobre los procesos de participación durante la infancia

La participación de niñas y niños en asuntos que les afecten es una idea ampliamente remarcada en instrumentos internacionales para la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Opinión Consultiva no. 14 del Comité de los Derechos del Niño, y también en marcos nacionales como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Toda acción que se vincule con la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes no es posible si no se adecúa a las características específicas de la infancia y la adolescencia. La participación, entonces, no es un derecho que pueda ser ejercido de igual manera que lo hace una persona adulta. Una persona adulta, por ejemplo, puede analizar una idea o tema de manera abstracta, sus habilidades cognitivas le permiten escuchar información, retenerla, combinar ideas en su mente, formar hipótesis y construir opiniones. Luego de ello también puede expresarlas y, si no es escuchado, comunicar esta situación y solicitar (o exigir) su participación.

Todo niño o niña, por lo contrario, se encuentra en una realidad diferente. Sus habilidades cognitivas, como se mencionó arriba, no le permiten aún realizar razonamientos complejos y abstractos. Entre los 0 y 5 años necesita observar y manipular variables concretas para razonar y no puede pensar sólo con ideas abstractas. Un ejemplo sencillo de esta forma de razonar surge si recordamos cómo es que las niñas y niños pequeños aprenden a sumar. No lo hacen sólo pensando, necesitan manipular objetos (como un ábaco por ejemplo) para contar y sumar. Esa es la esencia del pensamiento concreto (preoperacional) que rige la primera infancia.

Por otra parte, con relación al desarrollo emocional y social, los niños o las niñas de esta edad no cuentan con las herramientas para hacer valer por sí mismos su derecho a la opinión y a la participación. Por el contrario, se encuentran en una situación en la que toda persona adulta tiene más poder y por lo tanto se hallan en situación de dependencia y mayor vulnerabilidad frente al mundo adulto. En estas circunstancias es tarea de las personas adultas, como garantes de derechos, construir los contextos adecuados para que niñas y niños puedan acceder a su derecho a la participación.

¹² En este documento se hace mención, a la hora de analizar la información obtenida a partir de los dibujos, de mecanismos de defensa vinculados con la evitación y con la sobreadaptación. Ante dificultades percibidas y para sobrevivir a las mismas, niñas y niños apelan a estos mecanismos para mantener el nivel de angustia en un nivel tolerable. Pero será necesario que tramiten las emociones que están viviendo de otro modo (en la realidad y en vínculos adecuados con personas adultas de su contexto).



Partiendo de lo dicho anteriormente es posible deducir que para poder ejercer cabalmente su derecho a la participación un niño o una niña requiere de intermediación adulta adecuada para:

- Recibir información adecuada a su nivel de desarrollo sobre los temas que le afectan. El tipo de información que reciba debe apegarse al pensamiento concreto, es decir, no realizarse sólo de manera verbal que implique razonamientos complejos sino incluir objetos concretos y ejemplos de su vida cotidiana ya conocida.
- Tener el contexto adecuado para poder construirse una opinión propia sobre el tema que le afecta.
- Encontrarse en un contexto apropiado en el que pueda expresar, con medios adecuados a su nivel de desarrollo, opiniones sobre el tema que le afecta.
- Interactuar con quien puede escuchar, comprender y valorar de manera adecuada lo que expresa sobre el tema que le afecta.

Si no se dan todas estas circunstancias un niño o una niña no logrará acceder al ejercicio de su derecho a la participación. Generalmente las acciones por parte de las personas adultas se basan en enfoques anteriores al enfoque de derecho, apegándose a miradas asistencialistas, adultocéntricas y tutelares en las que las personas adultas (quienes tienen el saber) “les dicen” a niñas y niños qué pensar, qué sentir y cómo actuar.

Implicaciones de las características de desarrollo en los procesos de participación

La Consulta 2015 incorpora un medio adecuado para recoger información de niñas y niños pequeños: el dibujo. Es posible afirmar que el dibujo es un medio idóneo y mucho más apropiado para este nivel de desarrollo que la comunicación verbal o escrita.

El desarrollo infantil que se da de los 0 a los 5 años determina que sean más apropiados los dibujos que la palabra como medio para la participación, pues aún no cuentan con habilidades cognitivas suficientes como para comprender nociones abstractas (su pensamiento es concreto) y por lo tanto les resulta más fácil *hacer* que decir y mucho de lo expresado lo logran por medio del *simbolismo* antes que por la explicación lógica. En este apartado se describen las características cognitivas y emocionales propias de esta etapa de desarrollo y en el próximo, lo vinculado al simbolismo y el dibujo como medio de expresión.

En el siguiente cuadro se presentan algunas de las características de desarrollo entre los 3 y los 5 años, así como sus implicaciones para procesos de participación:



Toda acción que se vincule con la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes no es posible si no se adecúa a las características específicas de la infancia y la adolescencia.



Características de desarrollo	Implicaciones para procesos de participación
El pensamiento que caracteriza la etapa entre los 2 y los 7 años (preoperacional) se distingue por ser concreto y egocéntrico. No pueden enfocarse en varios aspectos de la situación ni entender transformaciones, los razonamientos no son de carácter deductivo o inductivo sino ideas sin referentes visuales, concretos y manipulables. Saltan de un detalle a otro y ven causalidad donde no existe. Suponen que las demás personas piensan, perciben y sienten igual que ellos (Papalia y Feldman, 2012: 227-8).	No pueden todavía pensar sólo con ideas abstractas. Necesitan pensar observando cosas o manipulando objetos. Para que su participación sea cabal requieren información adecuada (concreta y manipulable) para lograr hacerse una opinión sobre la situación y luego poder expresarla de manera adecuada (si cuentan con elementos concretos como el dibujo para hacerlo, les resultará más fácil que el uso de palabras únicamente).
Aprenden de manera informal las habilidades, conocimientos y valores importantes en su cultura en juegos compartidos y actividades cotidianas con personas adultas significativas (Vygotsky, en Papalia y Feldman, 2012: 160).	Necesitan intermediación adulta para comprender, por medio de acciones concretas y experimentadas, las nociones de democracia, participación, valor, derechos, etcétera. Se trata de conceptos muy abstractos que no podrán ser comprendidos por niñas y niños pequeños de otro modo.
Sus habilidades les permiten detectar el nivel de confiabilidad de las personas y los objetos de su mundo. Si predomina la confianza desarrollan la virtud de la esperanza, la creencia de que pueden satisfacer sus necesidades y cumplir sus deseos. Si predomina la desconfianza verán el mundo como un lugar poco amistoso e impredecible y les resultará difícil establecer relaciones (Erikson, en Papalia y Feldman, 2012: 187). El elemento crucial para el desarrollo de la confianza es un cuidador dedicado, sensible y constante.	Niñas y niños pequeños sólo pueden participar cabalmente (expresar lo que piensan y sienten) en contextos y con medios que les hacen sentir seguros y en confianza. Las personas adultas deben poder transmitir a la niña o al niño acciones y mensajes que le generen la sensación de seguridad mínima. Necesitan vínculos seguros para lograr estabilidad cognitiva y emocional y desarrollarse de manera adecuada. Los vínculos seguros son esenciales aun cuando el contexto en el que viven sea inestable y violento.
Aprenden la autoconciencia y la autorregulación, es decir, a controlar su conducta para atender las peticiones o expectativas de un cuidador, incluso cuando no está presente, lo cual es la base de la socialización y se relaciona con todos los dominios del desarrollo físico y cognoscitivo como el control emocional y social (Papalia y Feldman, 2012: 197).	Son estos vínculos seguros y confiables los que permitirán que en el presente y en el futuro logren detectar qué sienten y piensan para poder expresarlo. Contar con vínculos en los que pueda darse cuenta de lo que siente así como pedir lo que le gusta y rechazar lo que le lastima es imprescindible para poder ejercer su derecho a la participación y al ejercicio de todos sus derechos en general, por ejemplo, al derecho a la protección cuando sus derechos sean vulnerados, entre muchos otros.
Las relaciones con otras niñas y niños son muy importantes para la socialización. Los conflictos pueden convertirse en un medio para entender las relaciones sociales. Aprenden destrezas en las interacciones con otros niños.	Los procesos de participación pueden facilitarse para niñas y niños en esta etapa de desarrollo, si se proponen y realizan en grupos de la misma edad. Esto genera que puedan sentirse contenidos al observar a otros niños o niñas haciendo la misma tarea.



Características de desarrollo	Implicaciones para procesos de participación
La capacidad de entender y regular o controlar los sentimientos es uno de los retos más importantes de la niñez temprana; es decir, entender sus emociones, controlar la manera en que las muestran y ser sensibles a los que otros sienten. Carecen de la complejidad cognoscitiva necesaria para reconocer emociones dirigidas hacia el yo como la culpa, la vergüenza y el orgullo, y qué las produce (Papalia y Feldman, 2012: 255). Es importante que cuenten con contextos adecuados en los que puedan hablar sobre sus sentimientos para aprender a reconocer emociones, situaciones emocionales y afrontarlas.	Necesitan apoyo e intermediación adulta para que la información que les llega del medioambiente esté regulada de acuerdo a las habilidades emocionales con las que cuenta. Si está expuesto sin acompañamiento de personas adultas a situaciones de violencia, la angustia que experimentará puede llegar a niveles desestructurantes, porque no cuenta con habilidades cognitivas ni emocionales para poder minimizarla por sí mismo. Si esto ocurre, apelará a mecanismos psicológicos que sirven para bajar momentáneamente la angustia, pero que no favorecen el desarrollo.¹³ La posibilidad de expresar lo que sienten respecto a cualquier situación, sobre todo si les genera temor, angustia, incertidumbre o confusión, requiere de mediación adulta y medios adecuados para lograr ser comprendida y expresada por niños y niñas pequeños.
Los niños y las niñas en edad preescolar están aprendiendo que algunas cosas obtienen aprobación social pero otras no. Necesitan aprender a conciliar su deseo de hacer con su deseo de aprobación. Comienzan a aprender la virtud del propósito: el valor de prever y perseguir metas sin inhibirse demasiado por la culpa o el temor al castigo (Erikson, en Papalia y Feldman, 2012: 256).	Sin intermediación adulta adecuada niñas y niños concluirán que las situaciones de violencia que perciben son su culpa y que por lo tanto tienen la responsabilidad de resolverlos. Esto los coloca en situaciones imposibles (ningún niño o niña puede ser responsable de situaciones de violencia intrafamiliar o contextual que perciba) que les llevarán a experimentar sentimientos de inadecuación, de incapacidad, de vulnerabilidad y de desesperanza, concibiendo que la realidad es inestable y peligrosa y que no pueden hacer nada para que eso cambie. Los procesos de participación, como ya se mencionó, requieren espacios para que antes de que niñas y niños puedan expresar lo que sienten y quieren puedan comprender la situación que viven y formarse una opinión. Las situaciones de violencia, en particular, requieren intermediación adulta para que se les expliquen dinámicas de violencia, responsabilidad de quien agrede (cuando se trata de violencia intrafamiliar) y la imposibilidad de que la culpa por la violencia sea de las víctimas. La violencia contextual o social requiere intermediación adulta para que logren detectar tanto espacios en los que se sientan seguros como personas en las que pueden confiar.

¹³ Más adelante se hará mención explícita sobre los efectos de mecanismos de defensa psicológicos como la sobreadaptación, por ejemplo.

Características de desarrollo	Implicaciones para procesos de participación
La transmisión verbal de ideas no es el medio de comunicación en el que niñas y niños se sienten más cómodos ni el que pueden manejar mejor. La posibilidad de comprender y utilizar abstracciones como el lenguaje, que implican convenciones sociales, es una de las adquisiciones que aparece más tardíamente en el desarrollo ya que va de la mano con el desarrollo cognoscitivo. El hecho de que un niño o una niña hable (use el lenguaje para comunicarse) no significa que pueda transmitir por medio de palabras lo que piensa y siente.	A la hora de transmitir información a niñas y niños para que se formen una opinión de la situación en la que viven y puedan participar de manera cabal, es necesario contemplar sus características de desarrollo y adecuar los medios para que puedan expresarse. No es útil pretender que lo hagan verbalmente. El dibujo, el movimiento, la expresión simbólica sí lo es. El dibujo es un medio más cercano a las habilidades cognitivas de niñas y niños pequeños que la palabra. Es entonces una herramienta para que personas adultas puedan conocer lo que niñas y niños piensan y sienten, así como para transmitir información (de manera gráfica) de un modo que les resulta más fácil de comprender.
Desde el punto de vista del desarrollo emocional ocurre algo parecido. Conforme el desarrollo cognitivo avanza es posible para el ser humano diferenciar emociones, nombrarlas y controlarlas por medio de la razón y la objetividad. Durante la infancia, en cambio, todo niño o toda niña tiene la misma capacidad de experimentar la gama de emociones que una persona adulta. Sin embargo, no pueden diferenciarlas, nombrarlas, ni controlarlas.	Detectar lo que sienten, piensan y necesitan requiere intermediación adulta y espacios para lograr comprender estos fenómenos internos para luego poder expresarlos. La posibilidad de que niñas y niños participen requiere estos contextos.

El papel de los dibujos en el desarrollo infantil y los procesos de participación infantil entre los 3 y los 5 años

En niños y niñas entre 3 y 5 años, el dibujo es un elemento central para transmitir información. Como está asociado al movimiento propio (coordinación visomotriz) y al simbolismo, el dibujo es más afín con las habilidades de la niña o el niño a esa edad que la palabra.

El dibujo se vincula con las imágenes mentales que son la interiorización de las imitaciones de la realidad. Es “imitación exteriorizada”, plasmada con el uso de lápices, pinturas, etcétera (Müller y López, 2011:16). Los dibujos de las niñas y los niños permiten comprender cómo perciben la realidad, qué tipo de representaciones manejan, así como los conceptos generales y particulares que tienen de las cosas. Dibujan lo que les interesa, les importa, les preocupa, lo que desean (ibídem).

Los dibujos son la herramienta más poderosa de comunicación con la que cuentan. Cualquier niña o niño en sus primeras etapas de vida, con una salud y un desarrollo promedio, será capaz de representar mediante la expresión gráfica lo que le ocurre de forma mucho más precisa y fácil que si intenta hacerlo verbalmente.

En cuanto a la evolución de la actividad gráfica del niño o la niña, en un primer momento realizan movimientos sobre la hoja y van dejando una marca. Se trata de una simple prolongación de la actividad motora, el movimiento de la mano perfila zigzags, ondulaciones, círculos. Posteriormente comenzarán a imitar a los objetos o a las personas. Aunque existen diferencias relacionadas con habilidades personales,



el contexto y la cultura, la evolución psicofísica y la evolución del dibujo de la figura humana se dan de la siguiente manera (Luquet, 1913; Koppitz, 1974 y Celener, 2002, en Müller y López, 2011: 17-19):

- 1 año y medio. Adaptación de la mano al instrumento. Anuncian de manera anticipada qué dibujarán y realizan líneas trazadas de manera incoherente, al azar.
- 2 años. Trazos sin finalidad alguna por el simple goce que produce el movimiento de las manos. Emplazamiento sobre la hoja de manera indiscriminada. Trazos ambivalentes que pasan de ser débiles a fuertes y viceversa.
- 3 años. Trazos irregulares localizados. Progresión neuromuscular que posibilita una mejor coordinación motriz y neurocognitiva. Logra controlar más adecuadamente el dibujo intentando representar objetos significativos de la realidad que lo rodea. Los objetos no son claramente reconocibles. Aparición del “cefalópodo” (un círculo que representa el cuerpo, con líneas rectas que representan las extremidades). Círculos pequeños para ojos y boca.
- 4 años. Comienzan a realizar con intencionalidad líneas de diferentes formas. Dibujos grandes y desproporcionados. Diferencia entre cabeza y tronco con círculos unidos. Círculos pequeños para ojos, boca, ombligo y botones (de una supuesta ropa). No hay diferenciación sexual en las figuras que dibuja. Manos y pies representados con líneas.
- 5 años. Comienza a dibujar la figura humana con tronco, cabeza y extremidades diferenciados sin prestar mucha atención a la forma y las proporciones. Suelen agregar cabello, rellenar los ojos y dibujar la boca como línea curva. Primeros intentos de diferenciar sexualmente a las figuras, generalmente por medio de la vestimenta.

Ahora bien, ¿cómo es que el dibujo puede transformarse en un medio para la participación infantil?

Para obtener información sobre lo que niñas y niños pequeños experimentan, es necesario incluir en el análisis algunos conceptos teóricos que provienen de teorías e instrumentos para la evaluación psicológica. La psicología ha desarrollado durante muchos años herramientas y medios para interpretar el dibujo infantil y, en términos generales, proponen lo siguiente:

- Es posible obtener información sobre las vivencias infantiles si se presta atención a los componentes *expresivos* y de *contenido* de los gráficos: los colores, el sombreado, la calidad del trazo, el tamaño, el emplazamiento y la sensación o impronta emocional que dicho gráfico proyecta al espectador, es decir, la impresión que el dibujo provoca (Müller y López, 2011: 22). Se toman en consideración las posturas de las figuras, las expresiones faciales, el resaltado de detalles o la importancia de

los mismos, por ejemplo, la existencia de chimeneas, puertas, ventanas, aditamentos, etcétera.

- Desde el punto de vista del simbolismo, el dibujo posee la misma importancia que el juego o la palabra tanto oral como escrita. Incluso podemos pensar que posee la ventaja de ser una pantalla *proyectiva*¹⁴ propiciatoria para mostrar la imagen de sí mismo, los conflictos consigo y con su ambiente, deseos, impulsos y ansiedades. El dibujo es un modo comunicacional simbólico de muchísima riqueza.
- También se obtiene información sobre la realidad psicológica de niños y niñas pequeños si se tiene en cuenta la estructura de los dibujos. La interpretación de dibujos con fines diagnósticos implica el análisis del tamaño, la presión y calidad de la línea, cómo se ubica el dibujo en la hoja, el nivel de exactitud, el grado de completamiento, el área, los detalles, etcétera (Müller y López, 2011: 23).

Reflexiones sobre los resultados de la Consulta infantil

Para analizar los dibujos y obtener resultados útiles es necesario hacer algunas aclaraciones. En primer término, las reflexiones que aparecen en este capítulo no pretenden ser un análisis diagnóstico de la realidad psicológica de las niñas y los niños que elaboraron los dibujos. El diagnóstico psicológico requiere lineamientos técnicos y parámetros científicos particulares.

Dado que los lineamientos para interpretar dibujos infantiles en psicología se siguen en contextos especialmente diseñados para la evaluación diagnóstica, es necesario adaptar criterios para analizar los dibujos realizados por niñas y niños entre 3 y 5 años durante la Consulta, considerando las limitaciones y los beneficios de la metodología utilizada. Así, es posible analizar indicadores que aparecen de manera recurrente y describir con qué dinámica psicológica suelen asociarse, considerando la teoría de desarrollo infantil y las teorías vinculadas al diagnóstico psicológico.

¹⁴ La dinámica de la proyección consiste en expulsar de nuestro interior aquellas cosas relacionadas con motivos, impulsos, sentimientos, pensamientos y deseos, y colocárselos a otras personas o cosas (Müller y López, 2011: 14). La proyección es un término sostenido por las teorías psicoanalíticas y plantea que cuando el individuo es colocado frente a una situación neutra para crear algo, dicha creación tendrá contenidos vinculados consigo necesariamente. Mediante la proyección se colocan y adscriben en objetos, cosas, personas o contenidos propios. Es por ello que lo que transmite un dibujo tiene que ver con la realidad emocional y social de la persona que lo realiza.

a. Limitaciones del método utilizado

Antes de describir las reflexiones sobre los resultados de la Consulta infantil a partir de los dibujos realizados por niñas y niños hasta los 5 años de edad, se describirán algunas limitaciones del análisis por medio de dibujos.

En primer término, las reflexiones se realizan teniendo en cuenta orientaciones generales sobre la interpretación de producciones gráficas en contextos de diagnóstico psicológico. Es así que las reflexiones que se presentan se basan en estos criterios aunque no se pretende sacar conclusiones generalizables.



Para que los dibujos tengan valor diagnóstico preciso es necesario que la producción gráfica sea realizada en un contexto específico, durante cierto número de entrevistas y siguiendo consignas estipuladas. Cuando los dibujos se utilizan en tests (proyektivos gráficos) se le pide al sujeto que realice uno o varios dibujos conforme a ciertas consignas predeterminadas a las que es necesario apegarse. Luego se estudian según diversas pautas (grafismo, forma, contenido, simbolismo, etcétera) y se interpretan ya que estas técnicas se encuentran baremadas (probadas en un número determinado de casos), codificadas y recogen una amplia gama de factores a estudiar.

En suma, las conclusiones de este capítulo sirven para reflexionar en términos generales en torno a lo que niñas y niños pueden estar comunicando con sus dibujos sobre su percepción de la seguridad, la confianza y la justicia, y no para ofrecer conclusiones diagnósticas sobre las niñas y los niños que participaron.

Además, la interpretación de producciones gráficas con fines diagnósticos requiere la observación integral del comportamiento de la niña o el niño. Es decir, un diagnóstico preciso se desprendería del análisis del dibujo del sujeto junto con el relato que el niño o la niña haga del mismo y las actitudes o gestos que realice al dibujar, entre otras cosas (Müller y López, 2011: 23). También se requeriría un interrogatorio por parte del evaluador sobre el dibujo realizado que permitiera aclarar aspectos acerca de los cuales existieran dudas. Por medio de la descripción verbal se pueden explorar sentimientos, necesidades y metas, evaluar si las respuestas contienen material autorreferente o material inventado. También permite investigar si lo que dibujó representa a los miembros de su familia (Ampudia, 2009: 133). Las reflexiones contenidas en este capítulo no pudieron contrastarse con el relato, las expresiones o el interrogatorio posterior, ya que el formato con el que se recabaron los dibujos no era diagnóstico en sentido estricto. Sabiendo las limitaciones, los parámetros interpretativos del diagnóstico por medio de pruebas gráficas son puestos al servicio de la construcción de reflexiones sobre los dibujos recabados en la Consulta.

b. Metodología utilizada para llegar a las reflexiones

Como base general se considera que el análisis realizado se vincula con una aproximación a la realidad de tipo cualitativa, antes que cuantitativa. Es decir, lo que interesa en este análisis no es la correlación numérica ni la frecuencia con la que aparecen los indicadores. No se pretende generalizar resultados ni hacer “objetivas” las conclusiones sino por lo contrario, acercarse a la *experiencia* de niñas y niños en los lugares en los que viven y a su realidad emocional. En sentido amplio, no importa que un indicador aparezca gran número de veces, para efectos de la protección efectiva de derechos de niñas y de niños basta con que aparezca una vez para que amerite ser considerado. Todo niño y toda niña tienen derecho a ejercer la esfera íntegra de sus derechos. Así, estamos reflexionando sobre el *derecho a la participación* de las niñas y los niños que realizaron dibujos. No estamos tratando de determinar la gravedad de los hechos vividos o el tipo de violencia sufrida.

El presente apartado se ha desarrollado según la siguiente metodología:¹⁵

- Se definieron y consideraron las características de desarrollo correspondientes a los 0-5 años de edad, y la evolución gráfica consecuente.
 - Los criterios seleccionados para desarrollar reflexiones y sugerencias se definieron en función de lo que niñas y niños requieren para la percepción de confianza y seguridad, de acuerdo con la teoría del desarrollo infantil.
 - Se decidió no considerar dibujos de niñas y niños de menos de 3 años de edad, ya que se trata de actividad motriz y por placer, sin simbolismo que pueda ser analizado.
- Se revisaron conceptos vinculados con el enfoque de derechos de la infancia.
 - Algunas reflexiones respecto a la participación se construyeron alrededor de la imprescindible participación de personas significativas que funjan como garantes para hacer efectivo el derecho a la participación de niñas y niños.
- Se seleccionaron sólo los dibujos cuyas características correspondían a las que, según la teoría del desarrollo y la evolución del grafismo, se presentan entre los 3 y 5 años.
 - No se consideraron para el análisis dibujos que no correspondían a los que pueden ser realizados por niñas y niños antes de los cinco años de edad.¹⁶

¹⁵ La metodología que rige el análisis es cualitativa, ya que lo que se requiere es obtener información sobre la forma en que las niñas y niños perciben situaciones, es decir, que permita construir propuestas útiles tanto para las instituciones como para las niñas y niños respecto de la percepción de la seguridad, la confianza y la participación infantil, así como detectar elementos para propiciar oportunidades para la vida democrática y el desarrollo adecuado para niñas y niños.

¹⁶ Una hipótesis respecto a la existencia de dibujos cuyas características no correspondían con la edad registrada del niño o niña es que la persona adulta que le acompañaba (o hermanos o hermanas mayores), hubiera participado en la realización del dibujo.

¹⁷ Por ejemplo, indicadores como manos, brazos o pies seccionados u omitidos no es útil porque a esta edad puede aún no haberse desarrollado como habilidad gráfica. Considerarlo como indicador sería un error metodológico.

¹⁸ Aunque la agresividad podría entenderse como un indicador intrapsíquico (antes que de la interacción de la niña o el niño con el contexto), con frecuencia aparece en la realidad psicológica de niñas y niños pequeños como resultado de la vivencia u observación de situaciones agresivas o violentas en vínculos y contextos conocidos.

- Se eligieron, entre los lineamientos para el análisis diagnóstico de dibujos infantiles, indicadores que se vincularan con posibles dificultades en la percepción de confianza, seguridad y justicia.
- Se desecharon los indicadores que se vincularan con dificultades relacionadas con la percepción de seguridad, confianza y justicia que no correspondieran con las habilidades gráficas de niñas y niños entre 3 y 5 años.¹⁷
- Se seleccionaron indicadores vinculados a información sobre lo que niñas y niños experimentan *en interacción con su contexto*, dado que la consigna a la que respondieron fue “dibuja el lugar en donde vives”.
- Los indicadores utilizados para las reflexiones sobre posibles dificultades en la percepción de seguridad, confianza y justicia en los dibujos de la Consulta fueron los siguientes:
 - Presencia de ángulos, ganchos o picos en el dibujo (indicadores de agresividad).¹⁸



- Tamaño significativamente pequeño de las figuras (indicador de inseguridad, retraimiento, preocupaciones generadas por el entorno).
 - Figuras inclinadas (indicador de inseguridad).
 - Pájaros volando (indicador de ansiedad, necesidad de “escapar” de conflictos).
 - Dientes, manos grandes, puños cerrados (indicadores de ira o agresividad).
 - Dibujo estructurado y ordenado con rigidez, exactos, con elementos rígidos (indicador de sensación de que el mundo es incierto, imprevisible y/o peligroso).
 - Línea de base pesada (indicador de ansiedad acerca de las relaciones con los demás).
 - Humo denso en chimenea (indicador de tensión y ansiedad provocada por relaciones poco satisfactorias o presiones medioambientales).
 - Nieve o lluvia (indica necesidad de expresar sentimientos de sometimiento o presión del medio ambiente).
 - Nubes “cargadas” (indicador de presión, amenaza o ansiedad).
 - Casa sin puerta (indicador de temor y necesidad de aislarse del mundo).
 - Exceso de detalles (indicador de la necesidad de “compensar” la sensación de angustia e inestabilidad).
 - Sombreado (indicador de tensión y conflicto).
 - Predominancia de color negro/rojo (indicador de posible vivencia de violencia o abuso).
 - Exceso de uso de otros colores (indicador de ansiedad y ocultamiento de situaciones conflictivas).
 - Aparición de armas de fuego, balas, explosiones, cuchillos, sangre, secuestrados, “rotos”, elementos catastróficos, muerte (indicador explícito de temas vinculados con violencia).
 - Posibles indicadores de abuso sexual (elementos con forma fálica, sombreado de genitales, transparencias en zona genital).
 - Elementos catastróficos vinculados con violencia o muerte.
- Se desarrollaron reflexiones sobre lo observado en los dibujos a partir de los criterios seleccionados.
- Se estructuraron propuestas y/o retos para las instituciones de acuerdo con lo observado.

c. Descripción de la información obtenida

Habiendo esclarecido la metodología seguida para llegar a las reflexiones de este capítulo, se describe a continuación la información obtenida. Se presenta en primer término un cuadro con los indicadores utilizados, su significado más frecuente y el número de veces¹⁹ que se encontró en los dibujos de niñas y niños entre 3 y 5 años de edad, recogidos en la Consulta 2015.

Componentes Expresivos	Significado frecuente	Número de veces encontrado
Ángulos, ganchos o picos (Querol, 2008: 26)	Agresividad	78
Dibujos estructurado y ordenado con rigidez. Dibujos exactos, elementos rígidos	Sensación de que el mundo es incierto, imprevisible y/o peligroso (Hammer, 1991: 55)	33
Nubes	Presión o amenaza, ansiedad (Querol, 2008: 53)	108
Exceso de detalles	Sobrecompensación, por sentimientos de inadecuación, angustia o temor	91
Exceso de sombreado con colores	Ansiedad, ocultamiento de situaciones conflictivas	81
Figuras inclinadas (Ampudia, 2009: 109)	Inseguridad	32
Pájaros volando	Ansiedad (Kopitz, en Ampudia, 2009)	38
Dientes, brazos largos, manos grandes, dedos en pico o ángulo, puños cerrados	Ira, agresividad	17
Línea base pesada	Sentimiento de ansiedad acerca de las relaciones con los demás (Ampudia, 2009: 133)	35
Humo en chimenea	Indica tensión y ansiedad provocada por relaciones poco satisfactorias o presiones medioambientales (Ampudia, 2009: 135)	24

¹⁹ El método utilizado es de corte cualitativo, la intención es obtener información sobre la percepción de niñas y niños, no tanto la frecuencia o los porcentajes en la aparición de indicadores (datos cuantitativos). La aparición de indicadores (y el número de veces que se observó) se utilizan como referencia para construir reflexiones. La simple presencia de un indicador (más allá de su frecuencia o porcentaje de aparición) es suficiente para propiciar ideas o reflexiones en un contexto de una investigación cualitativa.



Componentes Expresivos	Significado frecuente	Número de veces encontrado
Nieve o lluvia	Necesidad de expresar sentimientos de sometimiento o presión del medio ambiente	17
Sombreado	Preocupación, conflicto	19
Predominancia de color negro/rojo	Posible vivencia de violencia o abuso	63
Temas relacionados con violencia (armas de fuego, balas, explosiones, cuchillos, sangre, secuestrados, “rotos”, elementos catastróficos, muerte)	Amenaza sobre su integridad y la de los demás, amenaza, o sobre pérdida del ambiente	39
Posibles indicadores de abuso sexual (elementos fálicos, sombreado o transparencias en área genital)	Posibles indicadores de abuso sexual	13
Dibujo pobre en representación, monocromático, con expresión clara de tristeza o miedo en figura humana	Probable signo de depresión infantil, inseguridad, pocos estímulos ambientales positivos para el desarrollo. Posible vivencia de violencia	32

d. Conclusiones sobre la información obtenida

En los dibujos obtenidos en la Consulta 2015, realizados por niñas y niños de 3 a 5 años de edad, en los que se les solicitó plasmar *cómo es el lugar en donde viven*, se observan elementos relacionados con dificultades en cuanto a la percepción de seguridad y confianza. En particular:

- Sensación de que el mundo es incierto, imprevisible y/o peligroso.
- Percepción de presión o amenaza, que genera ansiedad.
- Agresividad.
- Mecanismos para sobrecompensar sentimientos de angustia o temor mediante intentos de control excesivo del ambiente.
- Ansiedad y tendencia a ocultar situaciones conflictivas.
- Mecanismos evitativos para el manejo de angustia o temor.
- Percepción de contenidos abiertamente violentos que repiten en sus dibujos.

Estas observaciones pueden estar relacionadas directamente con un ambiente familiar y escolar hostil o poco respetuoso para niñas y niños, así como con la percepción de un ambiente social inseguro, violento e incierto.

Una primera reflexión sobre ello es que niñas y niños pequeños son conscientes de lo que sucede en nuestro país en términos de violencia e inseguridad, situación que cotidianamente viven y perciben, aunque las personas adultas tienden a creer que están ajenos a ello o “protegidos” porque no hablan con ellos del tema (sin embargo lo ven, lo escuchan y lo respiran en todos los ámbitos).

Otras variables prevalecientes en los dibujos de niñas y niños de 3 a 5 años de todo el territorio nacional indican ansiedad o presión por parte del medio ambiente. Esto puede deberse a que el sistema de educación tradicional suele exigir del niño respuestas únicas y generalizadas frente a la diversidad de la población infantil y sus necesidades, así como a la forma dominante en la que el mundo adulto se posiciona frente a la infancia y el lugar en el que la coloca (el poder del adulto sobre los niños), igualmente afecta el poco conocimiento que se tiene sobre los niños como sujetos de derecho en la mayoría de las comunidades o culturas del país.

Por último se observa en algunos dibujos la percepción clara de estar expuestos (sin filtros de protección adulta) a ambientes violentos dentro y/o fuera del hogar. Dado que aparecen con frecuencia indicadores vinculados con el manejo de emociones como angustia, temor o ansiedad, por medio de mecanismos psicológicos para sobrecompensar (“hacer como que no pasa nada y todo está bien”), evitar u ocultar dichas emociones, es posible deducir que no cuentan con intermediación adulta suficiente con quién obtener herramientas para afrontar emociones de manera más sana. Estos mecanismos deben fomentarse y enseñarse ya que ningún niño o niña tiene habilidades para comprender, diferenciar y controlar emociones por sí mismo.

Sin intermediación adulta suficiente que explique y ayude a entender lo que sucede en el contexto, especialmente si se viven situaciones de inestabilidad o violencia, los mecanismos de niñas y niños para autoprotegerse acaban por fallar, con lo cual se convierten en víctimas de las circunstancias que los rodean y se afianzan sensaciones de vulnerabilidad, desprotección y desesperanza que afectarán su vida, su desarrollo, su aprendizaje y la forma en cómo se relacionarán con el mundo.

Se puede afirmar que la exposición a la violencia en su contexto afecta la realidad emocional de niñas y niños. Esta afectación, como ha sido ampliamente estudiada y confirmada, ocurre tanto cuando el niño o la niña es objeto de violencia de manera directa como cuando es testigo de violencia. Las características de desarrollo infantil hacen que si observa violencia contra una persona significativa o en el contexto en el que debe sobrevivir, se experimenta como un riesgo a su propia integridad, ya que no cuenta con instrumentos emocionales, cognitivos ni conductuales para hacer frente por sí mismo a dicha realidad.

Los indicadores de angustia encontrados en los dibujos hablan de la necesidad por parte de niñas y niños de contar con el “tamiz”, la traducción adulta de las realidades violentas para poder asimilarlas y afrontarlas de manera adecuada que no afecte su desarrollo. Como ya se mencionó no se trata de ocultarles la realidad (ya que es su derecho tener información sobre lo que sucede) pero sí de ofrecerles la información de modo que puedan comprenderla y asimilarla de acuerdo con las habilidades propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran.



Propuestas y/o retos para las personas adultas y las instituciones de acuerdo con los resultados de la participación infantil

En la primera infancia y la edad preescolar la manera en la que niñas y niños pueden percibir que el mundo es confiable es experimentando vínculos estables y predecibles. La sensación de confianza no se construye con palabras o explicaciones, se construye con hechos, en rutinas cotidianas. Es necesaria la presencia de personas adultas significativas que sustenten mensajes estables y actúen de manera congruente para construir confianza (en la familia, en la escuela y en cualquier grupo o institución).

Es necesario además que las personas adultas ofrezcan información sobre la realidad sin transmitir aquello que por resultar altamente angustiante pueda ser traumático. Niñas y niños pequeños no necesitan que se les oculte información sobre la violencia (porque la observan, la viven, la perciben) pero tampoco necesitan quedar expuestos a información que, por no poder comprender ni asimilar, resulta traumática.

Las niñas y los niños pequeños necesitan que las personas adultas les transmitan información adecuada a su edad, junto con mensajes sobre aquellos aspectos de la realidad que sí son confiables y predecibles, así como herramientas para afrontar las situaciones difíciles. Se requiere igualmente que esas personas adultas “filtren” la información sobre violencia que por ser excesivamente angustiante o explícita no es apropiada para su edad y no podrían asimilarla.

El concepto de justicia, por otra parte, es altamente abstracto y es necesario “traducirlo” para niñas y niños pequeños utilizando para ello acciones y ejemplos concretos. Por ejemplo:

- “Si a un niño o una niña le pasa algo que le lastima o le molesta, es importante que lo diga a alguien en quien confía; y las personas adultas tienen que hacer algo para que deje de pasarle.”
- “Contar cuando pasa algo que te lastima o te duele es muy bueno. Si lo contaste a una persona y no hizo nada, tendrás que contárselo a otra persona adulta, hasta que encuentres a una que sepa cómo hacer para que deje de pasar.”
- “Decir lo que da miedo o lo que no nos gusta es muy importante.”

Mensajes como los anteriores transmiten a niñas y niños la idea de que no merecen ser maltratados (es decir, son sujetos de derechos) y no es su responsabilidad detener la violencia, la responsabilidad es de personas adultas que tienen la obligación de proteger los derechos de niñas y niños.

Los mensajes también transmiten la idea de que existen personas adultas que puedan lastimar o molestar y otras que no sepan qué hacer en esos casos, pero también existen personas que pueden ayudar a que deje de pasar aquello que les lastima o no les gusta. Esto transmite mensajes realistas pero a la vez esperanzadores sin dejarlos expuestos, sin recursos y solos ante contextos violentos.

Los mensajes también connotan la importancia de que niñas y niños se perciban como valiosos y merecedores de ser escuchados: “es importante que sigas buscando quién sepa y pueda escuchar y actuar”. Igualmente colocan la responsabi-

Hablando se construyen
redes, se construye
sociedad y se respetan
derechos.



dad de la violencia fuera de la niña o el niño para evitar que construyan explicaciones (desde el pensamiento egocéntrico característico de su etapa) en las que piensen que tienen la culpa por la violencia que viven.

También es esencial que comprendan la importancia de su propia voz como instrumento para protegerse y como certeza del propio valor. Mensajes de este tipo permiten que construyan la idea de que la participación (la expresión de lo que piensa y siente) es importante. Hablar y opinar es una manera de cuidarse, define lo que uno es y lo que quiere (porque vale). Hablando se construyen redes, se construye sociedad y se respetan derechos.

El derecho a la participación, como todo derecho de niñas y niños en cada etapa de desarrollo, requiere la intermediación adulta para ser ejercido. Una niña o niño pequeño no puede ejercer su derecho a la participación de manera cabal en asuntos vinculados a la confianza, la seguridad y la justicia sin contar con una persona intermediaria adulta que funja como garante de su derecho a la participación y opinión.

El tamiz o “traducción” adulta que informe de manera adecuada sobre la violencia y la inseguridad servirá de apoyo para que niñas y niños pequeños no deban apelar a mecanismos de defensa psicológicos para compensar el miedo, la angustia y la incertidumbre.

Niñas y niños, por otra parte, necesitan protección específica contra la violencia sexual, física y emocional. Se requiere información para detectar, canalizar y atender de manera especializada a niñas y niños cuyos derechos estén siendo vulnerados y, en el marco de lo mandatado por la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, es imprescindible la atención por parte de la Procuraduría de Protección y de las instituciones especializadas del Estado que brinden servicios (salud, seguridad, educación, transporte, protección, etcétera), así como de organizaciones de la sociedad, comunidades y familias. La detección y la atención especializada requiere información específica para que cualquier persona adulta pueda ver y escuchar a niñas y niños no sólo a través de las palabras que dice, sino también por medio de sus acciones, movimientos, gestos, dibujos, juegos y cualquier otro medio no verbal de comunicación.

Por último, las personas adultas en contacto con niñas y niños pequeños deben crear contextos adecuados para que éstos puedan conocer su propia voz, detectar lo que les gusta para sí y lo que no les gusta o les lastima, así como los medios para expresar y hacer valer lo que quieren y necesitan, entre ellos sus derechos. Sólo a partir de la construcción específica de estos contextos será posible la construcción de nociones vinculadas con la democracia, la igualdad y la justicia. No sirve decírselos sólo con palabras ni explicárselos de maneras complejas. Son las personas adultas quienes deben construir, en experiencias concretas vividas con niñas y niños, la confianza, la seguridad y la justicia.



Bibliografía

Ampudia, A., et al., *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*, México, Manual Moderno, 2009.

Cyrulnik, B., *El murmullo de los fantasmas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2003.

Hammer, Emanuel, *Tests proyectivos gráficos*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Instituto Nacional Electoral, *Resultados Consulta Infantil y Juvenil*, México, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica y Dirección de Educación Cívica y Participación Ciudadana, 2015.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, México, 2014.

Müller, M. y M. López, *Los dibujos en el abuso sexual infantil*, Buenos Aires, Editorial Maipué, 2011.

Papalia, D. y R. Feldman, *Desarrollo Humano*, 7ª edición en español, México, McGraw Hill Education, 2012.

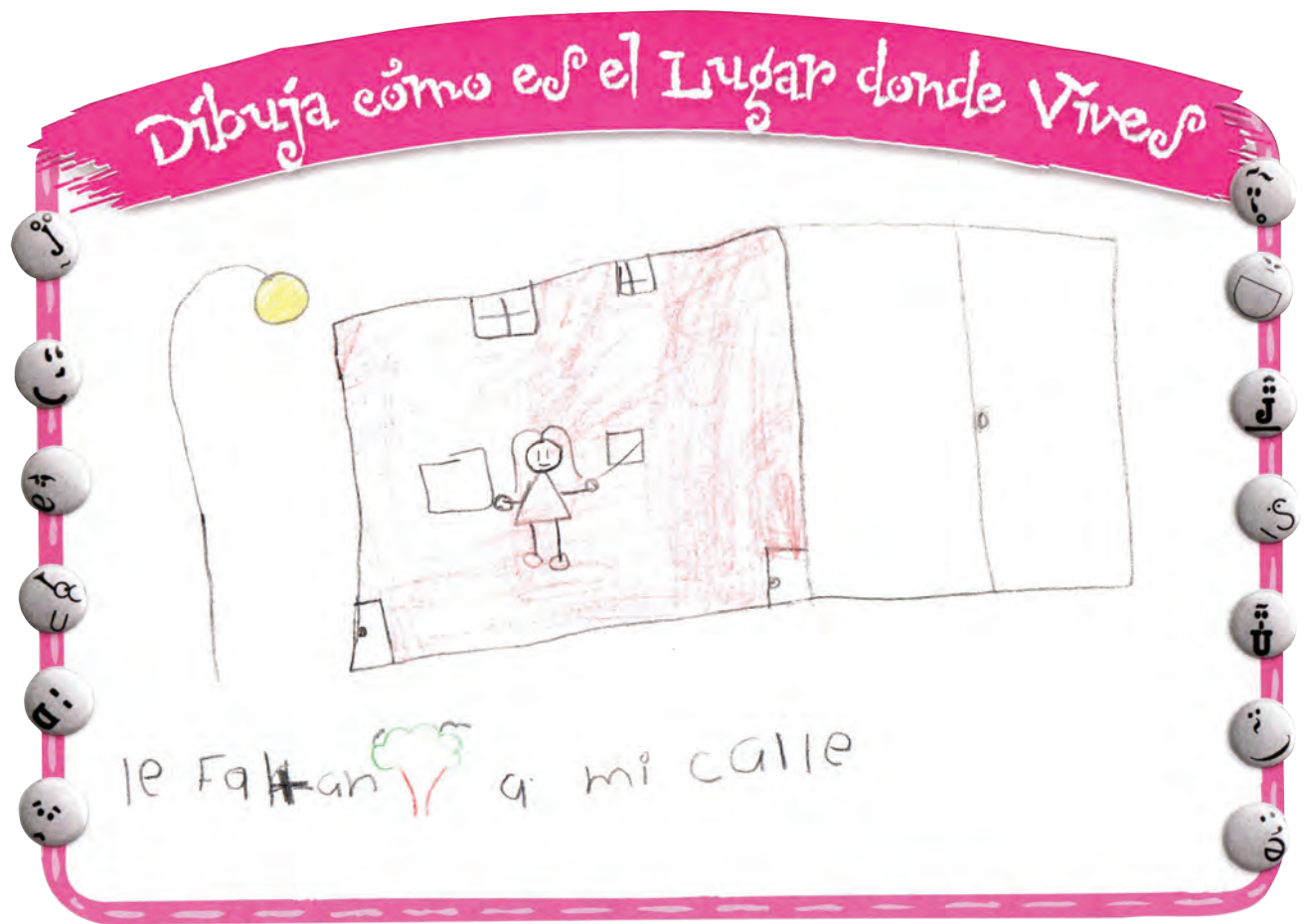
Querol, S. y M. Chaves Paz, *Test de la persona bajo la lluvia. Adaptación y aplicación*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2008.

Winnicott, D. W., *La naturaleza humana*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

A continuación se muestran algunos dibujos realizados por niñas y niños de 3 a 5 años de edad en el marco de la Consulta infantil y juvenil 2015. Adicionalmente se incluyen dibujos de niñas y niños fuera de este rango de edad por considerarse que tienen un valor ilustrativo sobre la diversidad de expresiones vertidas en la misma.

Niña
5 años

Estado:
Aguascalientes



Niña
6 años

Estado:
Baja California



Niña
4 años

Estado:
Baja California
Sur



Niña
5 años

Estado:
Baja California
Sur



Niña
5 años

Estado:
Baja California
Sur



Niño
5 años

Estado:
Campeche



Niñx
5 años

Estado:
Chihuahua



Niña
5 años

Estado:
Coahuila



Niña
5 años

Estado:
Coahuila



Niño
6 años

Estado:
Colima



Niño
5 años

Estado:
Colima



Niña
6 años

Estado:
Colima



Niño
6 años

Estado:
Distrito Federal



Niña
5 años

Estado:
Distrito Federal



Niño
6 años

Estado:
Distrito Federal



Niño
5 años

Estado:
Durango

Dibuja cómo es el Lugar donde Vives



Niño
5 años

Estado:
Guerrero



Niño
6 años

Estado:
Guerrero



Niña
5 años

Estado:
Guerrero



Niña
5 años

Estado:
Guanajuato

Dibuja cómo es el Lugar donde Vives



Cuida tus mascotas

Niña
5 años

Estado:
Guanajuato



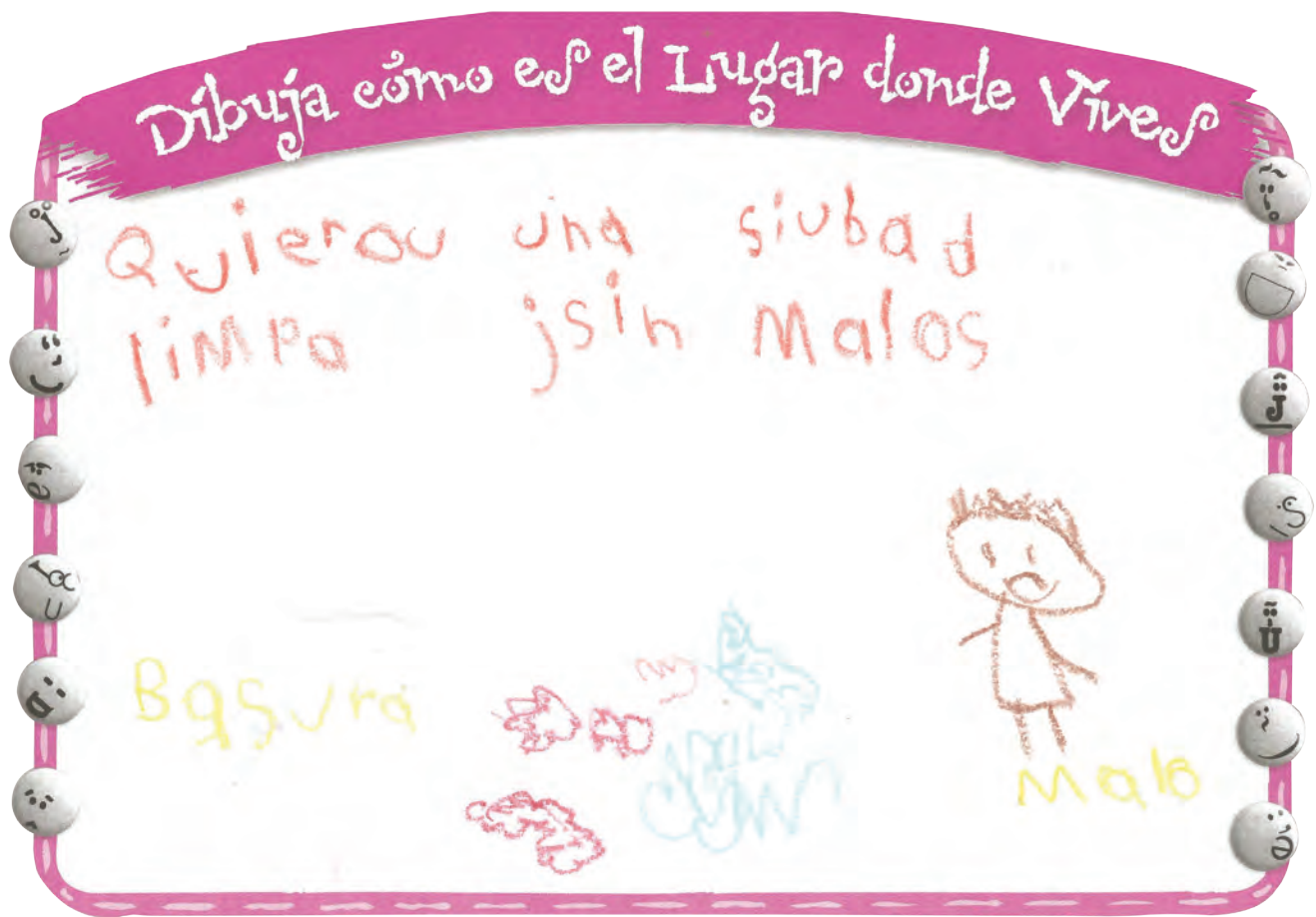
Niño
5 años

Estado:
Hidalgo



Niña
6 años

Estado:
Jalisco



Niña
4 años

Estado:
Jalisco



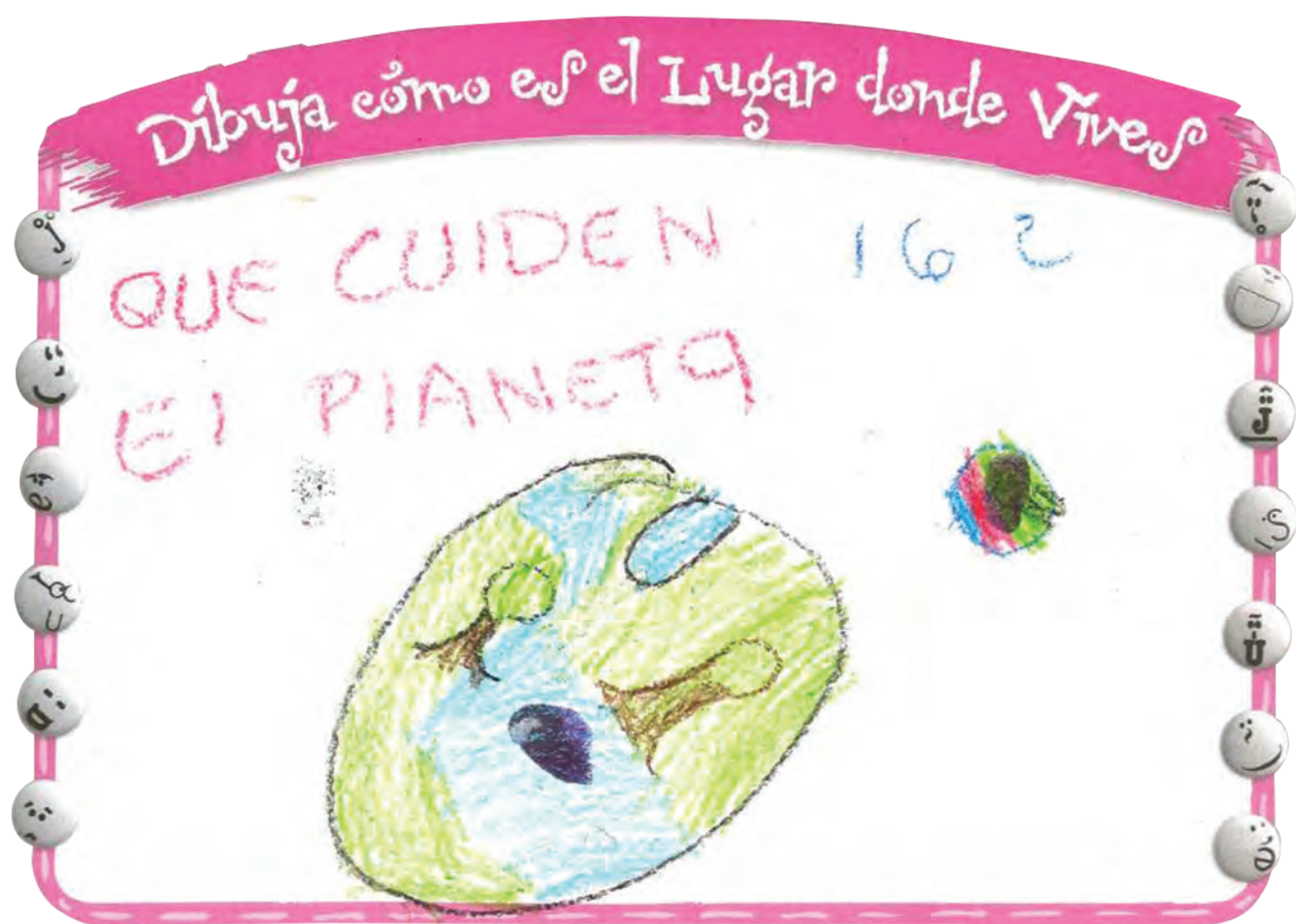
Niño
5 años

Estado:
Estado de México



Niña
5 años

Estado:
Estado de México



Niño
9 años

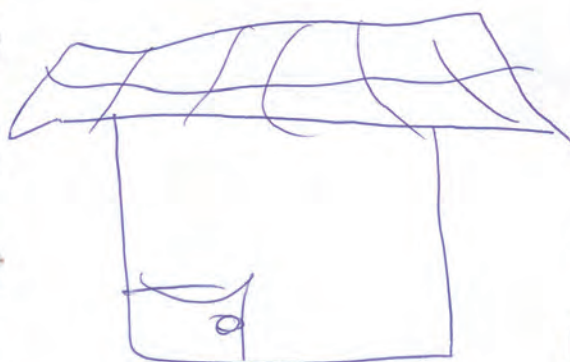
Estado:
Michoacán



Niño
5 años

Estado:
Michoacán

Dibuja cómo es el Lugar donde Vives



Niña
5 años

Estado:
Michoacán



Niña
5 años

Estado:
Michoacán

Dibuja cómo es el Lugar donde Vives

SAIRA



Niño
5 años

Estado:
Morelos



Niña
5 años

Estado:
Puebla



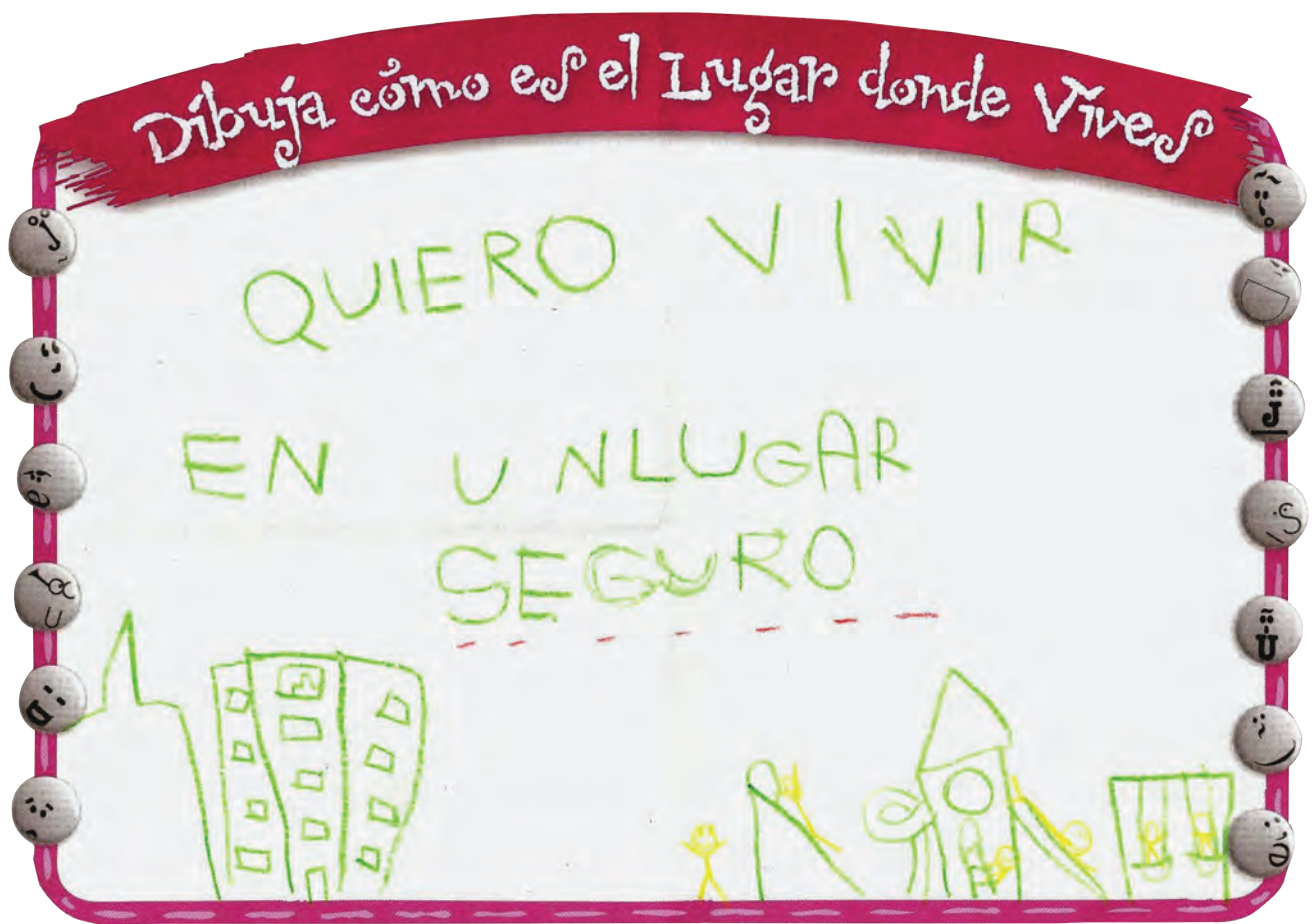
Niño
4 años

Estado:
Puebla



Niño
5 años

Estado:
Puebla



Niña
5 años

Estado:
Querétaro

Dibuja cómo es el Lugar donde Vives



Niña
6 años

Estado:
Querétaro



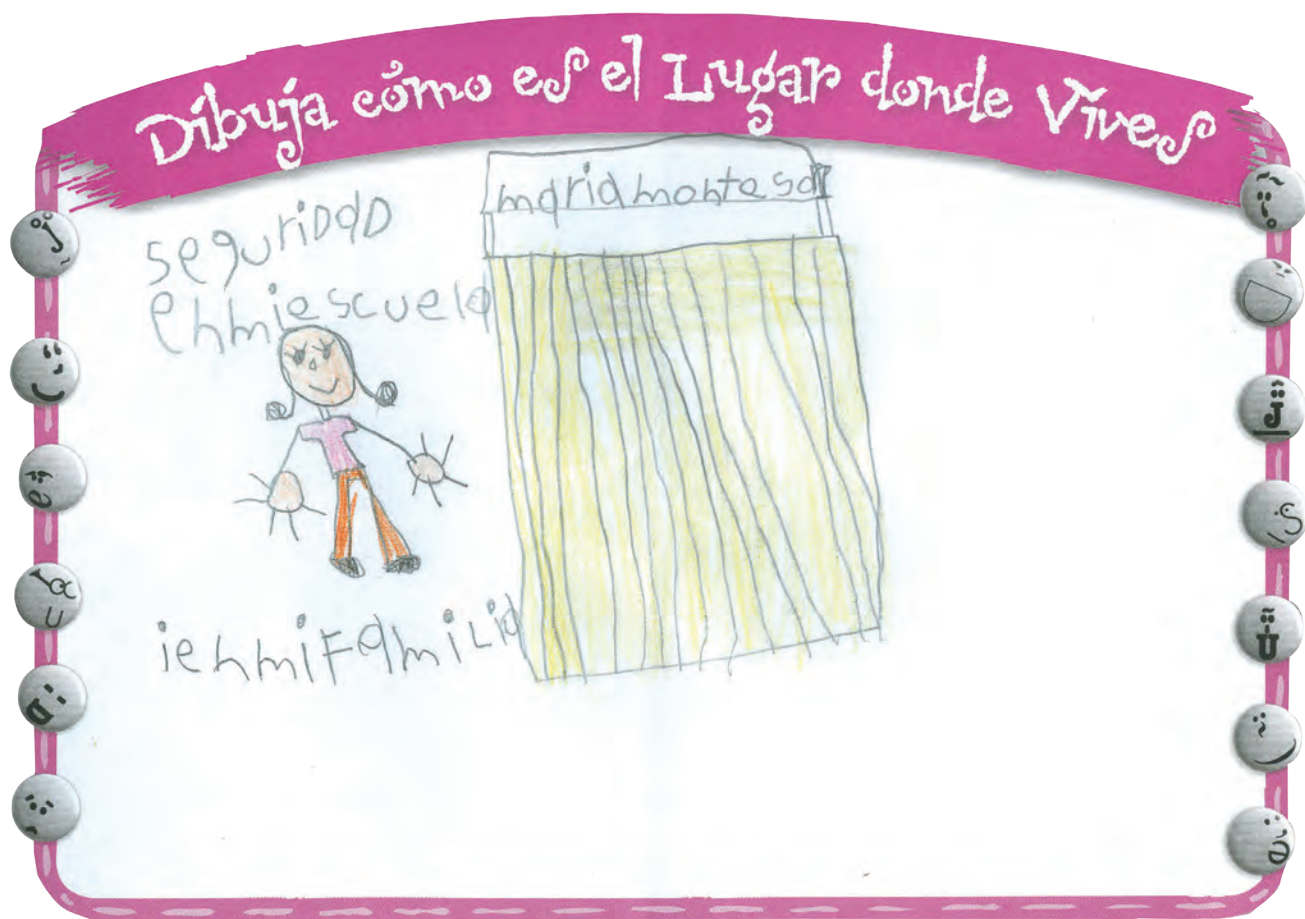
Niña
5 años

Estado:
Quintana Roo



Niña
6 años

Estado:
San Luis Potosí



Niña
5 años

Estado:
Sinaloa



Niño
Sin edad

Estado:
Sinaloa



Niño
5 años

Estado:
Tabasco



Niña
5 años

Estado:
Tabasco



Niña
5 años

Estado:
Tlaxcala



Niña
6 años

Estado:
Veracruz



Niña
3 años

Estado:
Veracruz



Niña
5 años

Estado:
Veracruz



Niño
7 años

Estado:
Veracruz



Niño
3 años

Estado:
Yucatán



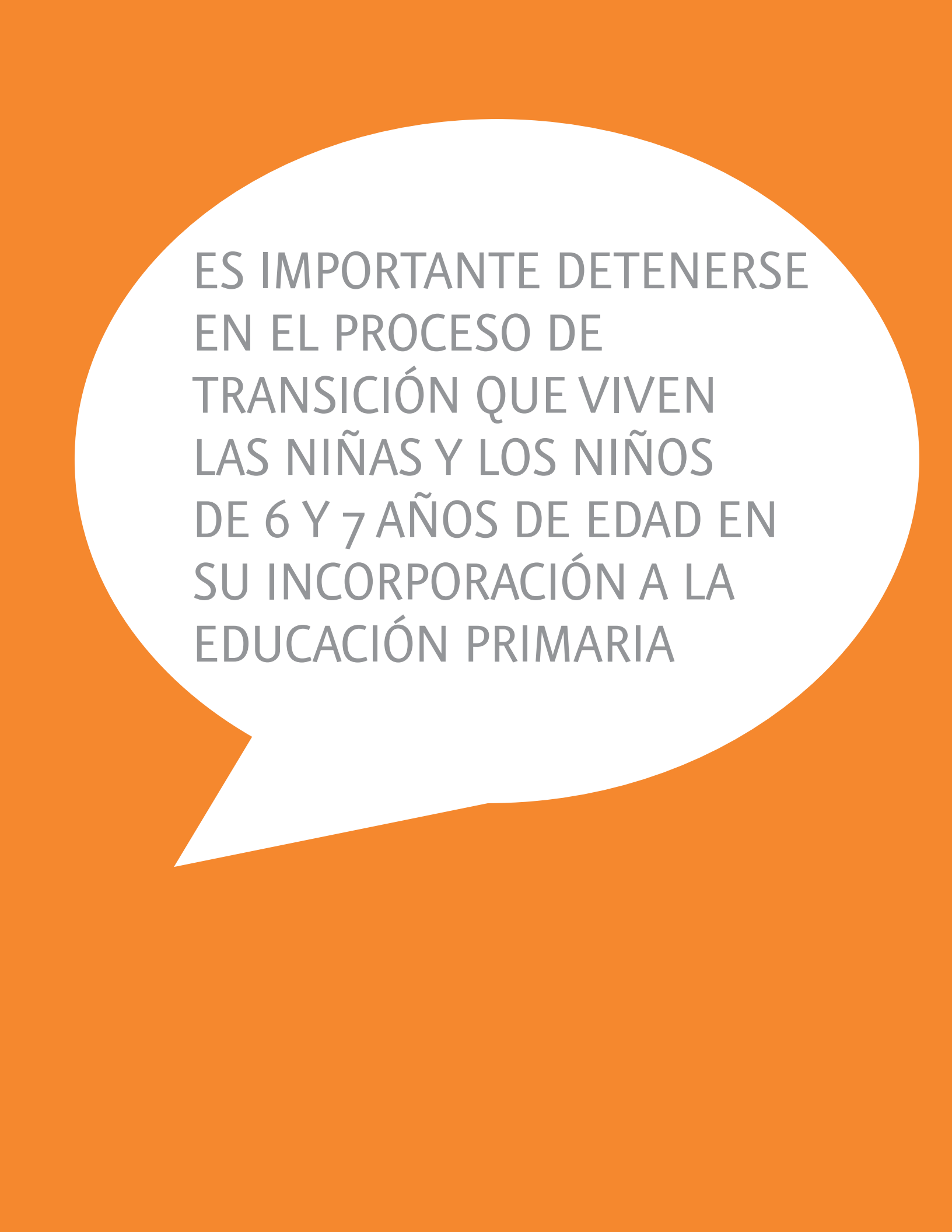
Niña
5 años

Estado:
Zacatecas



CAMINITO DE LA ESCUELA:

VOCES DE NIÑAS Y NIÑOS
DE 6 A 9 AÑOS DE EDAD
EN LA CONSULTA 2015



ES IMPORTANTE DETENERSE
EN EL PROCESO DE
TRANSICIÓN QUE VIVEN
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS
DE 6 Y 7 AÑOS DE EDAD EN
SU INCORPORACIÓN A LA
EDUCACIÓN PRIMARIA



Caminito de la escuela: voces de niñas y niños de 6 a 9 años de edad en la Consulta 2015

Nashieli Ramírez Hernández

Los llamados “escolares”

La mayoría de la literatura que aborda a la población menor de 18 años la divide en tres grandes grupos: la primera infancia o la infancia temprana que incluye a los menores de cinco años; en el segundo ubica a los que llama “escolares”, incluye a las personas de entre seis y once años, y en el tercer grupo ubica a los que se refiere como adolescentes, ubicados en el rango de edad de los doce años en adelante.

Mientras que en la primera infancia y la adolescencia se destacan características de desarrollo biológico, físico y neurocerebral, en el rango de edad que trataremos es casi exclusivamente la vida social la que la marca y la explica, específicamente la escolarización. La vida de estos niños y niñas se limita, según lo señala gran parte de la información disponible, al espacio escolar y sus tiempos.

En México, según datos del 2015, se estima que viven 8'960,302 niñas y niños en esa categoría de edad, de los cuales el 51.13% son hombres y 48.87% mujeres.

6 años	7 años	8 años	9 años
2'234,186	2'239,600	2'242,064	2'244,452

Fuente: elaboración propia con datos de proyecciones CONAPO.

Según datos de la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Mujeres 2015 (INSP/Unicef, ENIM 2015), el 72.2% de las niñas y niños de entre 5 y 9 años, viven con sus dos padres, mientras que el 2.7% es huérfano de uno o ambos progenitores y en el mismo porcentaje viven sin la presencia de ninguno de sus padres biológicos.

El 92.8% de las niñas y niños de seis años se encuentran cursando el primer grado de primaria y el 5.7% el último año de preescolar; el 98.7% de los de siete años cursan el segundo; en tercer grado de primaria se ubica el 98.5% de los niños y las



niñas de ocho años, y, finalmente, la tasa de asistencia neta escolar en cuarto año, que son alumnos y alumnas de 9 años de edad, es de un 99.3% (ENIM 2015).

Es importante detenerse en el proceso de transición que viven en particular los niños y las niñas de 6 y 7 años de edad en su incorporación a la educación primaria. Las transiciones se definen como los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un escenario a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo y sus aprendizajes (Vogler, 2008:34). En México, según la ENIM 2015, el 88.6% de los niños ingresan a la educación básica habiendo cursado un año de preescolar en el ciclo previo. En zonas rurales la proporción es del 92.6%, en contraste con un 87.3% urbano, esto se debe a la cobertura que proporciona Conafe en comunidades rurales e indígenas. A pesar de que curricularmente hemos pasado a una “escolarización” del preescolar, en los hechos las niñas y los niños arriban a la primaria con pocas competencias y casi ninguna herramienta socioemocional para adaptarse a los nuevos ambientes y expectativas. La presión por un dominio precoz de conocimientos escolares no sólo deriva del sistema educativo sino también de una demanda de las madres y padres de familia que muy frecuentemente les asignan un papel fundamental en el éxito escolar de sus hijos.

Actualmente está reconocido que la “preparación” no es principalmente una condición en el desarrollo intelectual del niño, sino que abarca los esfuerzos y las condiciones de las familias, escuelas y comunidades en la creación de ambientes acogedores, fortalecedores y estimulantes que aseguren el derecho a su educación. Consideremos además que para las niñas y los niños el ingreso a la primaria es un momento muy importante que representa un estímulo a su desarrollo, la generación de autoestima y la construcción de identidad, de ahí la importancia de una transición exitosa que no convierta la experiencia en un riesgo de regresión y fracaso. A pesar de lo anterior, no contamos con investigaciones e información que nos permita conocer las características de este tránsito en México.

En relación con los riesgos a los que está expuesto este grupo etario, los accidentes constituyen la primera causa de muerte, seguido por los tumores malignos (mayoritariamente de órganos hematopoyéticos, en especial leucemia) y malformaciones congénitas. En lo que respecta a su derecho a la salud, la mayor parte de la información disponible se enfoca en la incidencia del sobrepeso y la obesidad. De hecho, el único indicador para este rubro de edad que reporta la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (SS, INSP, ENSANUT 2016) se refiere a la incidencia de sobrepeso y obesidad en 33.2% de la población infantil de entre 5 y 11 años de edad. No se ve una especial preocupación por que la vacuna SRP (Sarampión, Rubeola y Parotiditis) esté cubierta en tan solo el 56% del refuerzo que forma parte del esquema de vacunación universal y la cual se tiene que aplicar a los 6 años de edad (SS, INSP, ENSANUT 2012); ni tampoco por el estimado del 12% de escolares que presentan problemas visuales, principalmente astigmatismo, hipermetropía y miopía (Programa Ver Bien para Aprender Mejor, SEP) o por la prevalencia de caries en el 60% de esta población (OMS).



**El ingreso a la primaria
es un momento
muy importante que
representa un estímulo a
su desarrollo.**



Siete de cada diez niñas y niños, además de sus actividades escolares, se involucran en actividades domésticas. Si viven en zonas urbanas la proporción es del 68%, mientras que en zonas rurales se incrementa a 80% (ENIM, 2015). Otro tanto participa solo o con sus padres en actividades laborales, solamente la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2015) reporta a cerca de 150 mil niñas y niños de entre 5 y 9 años en situación de explotación laboral.

Las niñas y niños en este rango de edad no nada más asisten a la escuela, sino que se integran en actividades en su ámbito familiar y comunitario. No obstante lo anterior, son sistemáticamente excluidos en los procesos de participación infantil.

Participación limitada

El derecho a la participación está reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño y es además uno de sus principios. En su Observación General no. 12 el Comité de los Derechos del Niño (*Observaciones Generales...*, CRC/C/GC/12, 2009) enuncia que se debe garantizar que niñas y niños estén en condición de formarse un juicio propio y de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose en cuenta sus opiniones en función de la edad y madurez. El derecho a la participación debe estar explícitamente reconocido en todos los procedimientos judiciales y administrativos que les afecten, asimismo se vincula con los derechos a la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia, de profesar cualquier religión y de reunión. La posibilidad de que participen debe existir para todos los asuntos que afectan a niñas y niños de manera directa o indirecta, abriendo un enorme abanico de posibilidades.

Es importante señalar que el derecho a participar no es un derecho a decidir en cualquier circunstancia. La participación tampoco equivale a la toma racional de decisiones y, a pesar de la mención de la edad y de la madurez, no es exclusiva de los niños y de las niñas más grandes cuyas formas de pensar y de expresarse se acercan más a las de los adultos. La participación comprende varias formas de expresión, inclusive no discursivas. Por lo tanto, niños y niñas desde sus primeros años tienen no sólo la capacidad de expresarse, sino el derecho a que sus opiniones sean tomadas en cuenta. El problema reside más en la capacidad de escucha de los adultos que tienen que entender formas diferentes de expresión que en la facultad del niño. La noción de evolución de las facultades del niño, contenida en el artículo quinto de la Convención, es fundamental para entender cómo el derecho del niño a participar puede evolucionar a medida que va creciendo.

Podrá pensarse que las mayores barreras se presentan con los niños y niñas pequeños, sin embargo, la población que ahora nos ocupa tampoco es considerada en espacios de participación. No existen datos nacionales sobre la percepción que sobre su derecho a la participación tienen los niños y las niñas de este grupo de edad. Datos como los que arroja la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADI, 2010) corresponden a población infantil entre 9 y 11 años de edad y ofrece algunas pistas, por ejemplo, ocho de cada diez considera que le hacen caso en su casa y tres de cada diez refieren que sus maestros o padres se enojan siempre o algunas veces cuando sugieren algo. Pero no pueden considerarse concluyentes para los escolares más pequeños.

En cuanto al caso del Parlamento Infantil, éste parte de una visión limitada de la participación, ya que está constituido de eventos puntuales, organizados por adultos y con formas adultas a los cuales no se da continuidad. Aun así se le puede



reconocer como un esfuerzo gubernamental de formación cívica que ha logrado sostenerse desde el 2003. Según datos del Instituto Nacional Electoral (involucrado como IFE en todos los parlamentos) en sus diez ediciones, incluyendo la de febrero de 2017, se han inscrito 78,377 niñas y niños de entre 10 y 12 años de edad, por lo que no está incluido en este ejercicio el grupo que estamos abordando.

El otro ejercicio nacional es el que ahora nos ocupa. El antes Instituto Federal Electoral y ahora Instituto Nacional Electoral, ha desarrollado, con el presente ejercicio, siete procesos dirigidos a que niñas, niños y adolescentes expresen sus opiniones: Elecciones Infantiles 1997; Ejercicio Infantil y Juvenil 2007 y 2009; Consulta Infantil y Juvenil 2000, 2003, 2012 y 2015. Lo primero que hay que destacar es que en todos ellos se han considerado a niñas y niños de entre seis y nueve años de edad y por lo tanto se constituyen referentes únicos para este rango de edad.

El 42.6% de las y los participantes en la Consulta 2015 pertenecen al grupo de edad que nos ocupa, su representación es ligeramente superior al grupo de 10 a 13 años de edad (39.2%) y muy por encima de las y los adolescentes (18.2%). Si consideramos su participación en relación con la población total, las niñas y los niños de este grupo de escolares está por encima de la media total que fue de 9.7%. Destaca la participación de las niñas y los niños de 9 años de edad que alcanzó el 14.46%, ubicándolos como los más participativos de la Consulta. Es importante señalar que los niveles de involucramiento en la Consulta son altos si consideramos su carácter de voluntario y las condiciones de dependencia hacia un adulto que los acompañe. Para contextualizar este grado de participación comparemos que en el proceso electoral que se llevaba a cabo al mismo tiempo que la consulta, en el estado de Baja California la participación electoral fue de tan solo el 30.9% del padrón electoral.

Edad (años)	6	7	8	9	6 a 17
Participación en la Consulta por edad	221,691	266,218	298,632	324,589	2,677.825
% de población participante	9.92	11.89	11.32	14.46	9.70

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

La participación de las mujeres es mayor que la de los hombres, situación que se replica en cada grupo de edad. De las personas ubicadas entre 6 y 9 años de edad que participaron en la Consulta, el 52.15% eran mujeres y 46.85% varones. Si consideramos la población total de este grupo etario en el país, tenemos que participaron el 13.5% de las niñas y el 11.4% de los niños.

La consideración prevaleciente entre muchos adultos que ve a niños y niñas sin las capacidades requeridas o la responsabilidad suficiente, aunado a la inquietud de los padres y de los adultos en general de perder autoridad, más la idea de que ellos creen saber siempre lo que es mejor para las niñas y los niños (Casas, F. 2006), son causa importante de que los espacios cotidianos de niños y niñas no estén abiertos a su participación. La relación entre niñas y niños con los adultos, sean sus padres o los de su entorno, está basada en gran medida sobre un sistema educativo con prácticas autoritarias en donde las propuestas pedagógicas participativas son solamente discursivas en entornos de crianza poco democráticos y participativos.

La dinámica familiar está altamente influenciada por los vínculos y el estilo de relaciones que se establecen a su interior. Es reconocido que a mayores espacios de participación infantil en ese ámbito, es menor la probabilidad de uso de prácticas disciplinarias violentas:²⁰

Cuando sepan entender las cosas, cuando tengan un poquito de razón... a los ocho años ya tienen más razonamiento ya entienden por qué sí o por qué no compartir, pero yo creo que las normas son para los adolescentes (Madre urbana popular, Grupos focales).

Yo digo que más grandes porque de repente se quieren revelar. Yo creo que a los trece años (pueden dar su opinión), porque ellos también tienen derecho (Madre urbana popular, Grupos focales).

A los ocho años es buena edad; a los seis sí lo comprenden, pero como que no lo captan tanto. A los ocho ya captan más, como que comprenden más las cosas (Madre urbana clase media, Grupos focales).

No somos mucho de que los niños opinen, sólo cuando vamos a pasear se les pide su opinión. Sí las toman [decisiones], pero hay cosas que nosotros no se las aceptamos, igual y los niños tienen derecho a opinar, pero en cosas más fuertes no, yo creo que ya de mayor de edad, 15 o 18 años, ellos podrán ya tomar sus decisiones para lo que ellos les guste y quieran hacer (Padre rural, Grupos focales).

Siempre puede externar su opinión, pero la última palabra siempre la digo yo... Sí puede opinar, pero tanto como tomar él la última decisión, no. Depende en qué ámbito. Ya que esté mayor y que tenga más bases. (Madre Urbana clase media, Grupos focales) (Ramírez, N. et al., 2013).

²⁰ Información de grupos focales en zonas urbanas marginales y rurales en Hidalgo, Sinaloa y Ciudad de México, obtenida en el marco de un estudio sobre ciclos de crianza de 6 países: Brasil, Jamaica, México, Nicaragua, Venezuela y Perú, coordinado por el Instituto Pro Mundo de Brasil en 2008.

²¹ Región Norte: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas (213,542 niñas y niños); región Centro: Ciudad de México, Hidalgo, México, Morelos, Puebla y Tlaxcala (456,265); región Centro-Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas (309,092); región Sur: Guerrero y Veracruz (109,631); región Sureste: Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán (51,334).

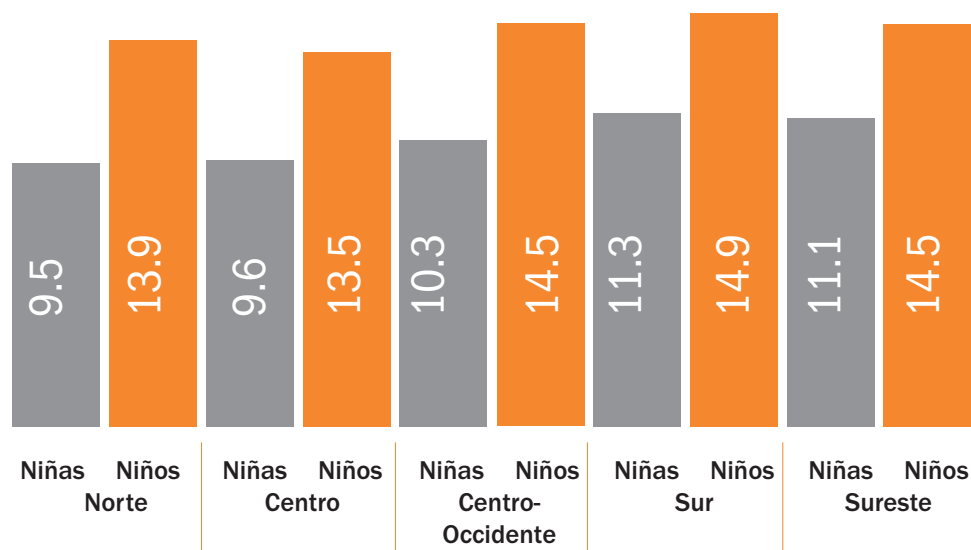
Entorno familiar

Según la ENIM 2015, tan sólo al 29.7% de los niños y las niñas de entre 5 y 9 años de edad se les disciplina sin violencia. El 57% es objeto de agresiones psicológicas y el 48.2% es sometido a castigos físicos. En 7.2% los castigos son severos colocando a niñas y niños de este grupo etario, como los de mayor afectación. La Consulta refleja también esta situación, en una cultura donde la nalgada no es considerada como golpe, es probable que, en la percepción de los niños, la pregunta se refiera a castigos severos. Y por lo tanto es probable que el 12% que recoge el ejercicio no incluya el castigo físico leve.

Región ²¹	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
En mi familia me golpean (%)	11.6	11.4	12.3	13	12.7

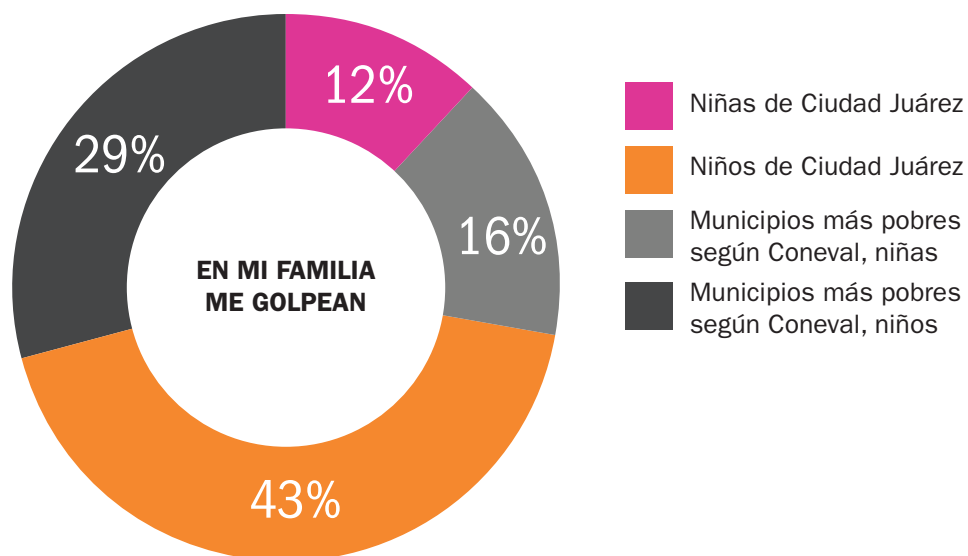
Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

No se presentan diferencias regionales pero sí diferencias vinculadas al género en donde de manera recurrente los niños sujetos de castigos físicos superan en un promedio de cuatro puntos porcentuales a sus contrapartes femeninas.



Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Contra lo que se puede pensar, la violencia al interior de las familias no es directamente proporcional a la persistencia de la violencia comunitaria. Si comparamos el comportamiento de este indicador entre Ciudad Juárez y tres de los municipios más pobres de Chihuahua: Batopilas, Magurichi y Uruachi, destaca no nada más que casi se triplica la prevalencia del castigo corporal en los municipios pobres, sino que, además, contrario a la constante en los promedios nacionales, regionales y estatales, las niñas son más golpeadas que sus pares varones.



Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Esta tendencia es consistente cuando se analizan los resultados entre Acapulco y dos de los municipios más pobres y altamente expulsores de migrantes ubicados en la región de la Montaña de Guerrero: Atlixac y Copanatoyac.

	Acapulco			Atlixac			Copanatoyac		
	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total
En mi familia me golpean	10	15	12.4	20.3	14.8	18.7	19.4	21.6	20.2

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Entorno escolar

En la última década se ha venido incrementado la percepción de que la violencia entre pares en las escuelas, en particular el acoso escolar (*bullying*) es un fenómeno cotidiano, generalizado y con una tasa de crecimiento acelerado. Del Programa Escuela Segura, se pasó en el año 2016 a un Programa Nacional de Convivencia Escolar y para febrero de 2017 se agregó el Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y la Convivencia Escolar.²²

Los resultados de la Consulta, nos colocan en otra perspectiva, al menos con respecto al grupo de niñas y niños de entre 6 y 9 años de edad. Sólo uno de cada diez considera que su escuela es insegura y en la misma proporción afirman que, en lo general, en su escuela las relaciones entre pares son de respeto.

	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Me siento segura (seguro) en la escuela	92.4	92.2	92.8	90.7	89.9
En la escuela y en las clases las niñas y los niños nos respetamos	92.2	90.4	90.7	91.3	92.9
En mi escuela tengo lo que necesito para aprender y sentirme bien (buenos maestros, libros, baños limpios, electricidad y bebederos de agua)	91.9	84.3	88.5	85.2	88

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

En esa misma tendencia se encuentra el 85% que considera que su escuela cuenta con todo lo que necesita. Este resultado contrasta con la valoración que hacen los adultos de la infraestructura escolar y que se recoge en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (INEE, 2015), en donde se refiere que cuatro de diez escuelas no cuentan con pisos de concreto con algún recubrimiento; en tres de cada diez disponen solamente de agua proveniente de tambos o contenedores para que el alumnado se lave las manos; en dos de cada diez el mobiliario que utilizan los y las estudiantes no es adecuado para su complejidad y en esa misma proporción no se puede escribir en los pizarrones. Adi-

²² A raíz de la balacera provocada por un alumno en una escuela secundaria de Monterrey, Nuevo León, el 18 de enero de 2017.

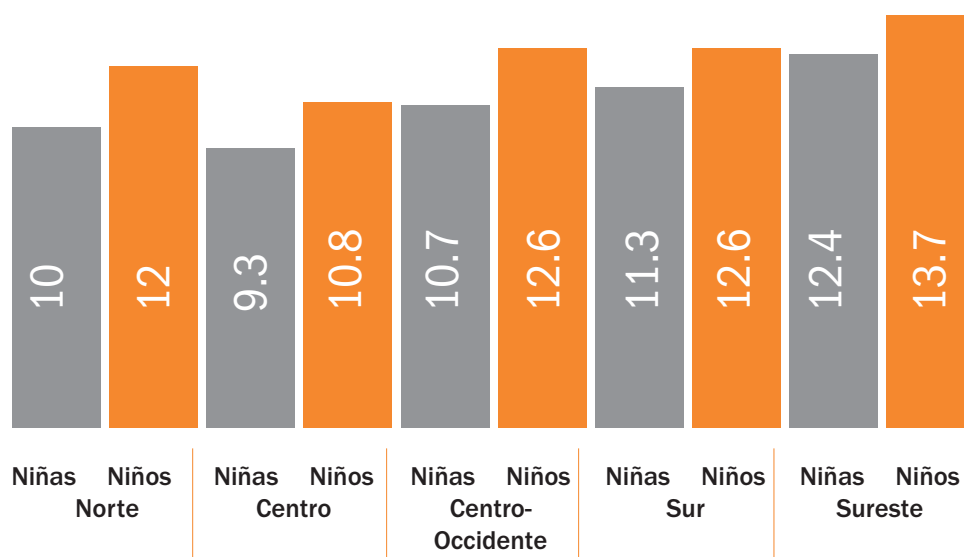


cionalmente el 37.5% de las escuelas presentan instalaciones eléctricas en mal estado; 32.4% muestran muros agrietados, con excesos de humedad, inclinados, derruidos o incompletos, y en el 43% tienen los techos agrietados, con exceso de humedad o derruidos.

En general, cuando se aborda la violencia escolar, se hace referencia a la que se presenta entre pares y no a la que se genera en la relación entre las y los estudiantes y las y los docentes. El maltrato está presente a través del castigo físico y también de la violencia psicológica. En la Consulta el 11% de las niñas y los niños que cursan entre primero y cuarto año de primaria, reportan que su maestra o maestro los ofende. La mayor proporción se da en la región Sureste y la menor en la región Centro.

	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Mi maestra (maestro) me ofende (%)	10.9	10	11.6	11.9	13

Los niños son con mayor incidencia víctimas de este tipo de violencia con diferencias de entre uno y dos puntos porcentuales con su contraparte femenina.



Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Los resultados de la Consulta no nos permiten identificar diferencias consistentes entre escuelas ubicadas en el ámbito rural o el urbano pero pudimos contrastar algunas diferencias. Mientras que en Atlaxiac, Guerrero, la proporción alcanza el 26%, en Copanatoyac, en el mismo estado, la proporción es ligeramente superior a la media, pero también se presenta una preponderancia femenina.

	Acapulco			Atlixac			Copanatoyac		
	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total
Mi maestra (maestro) me ofende	13.6	14	13.8	28.1	22.2	26.4	19.4	8.1	15.2

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

En contraste, en municipios con características similares de la huasteca Hidalguense, la incidencia de maltrato es inferior a la media.

	Huejutla			Jaltocán			Aguablanca		
	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total
Mi maestra (maestro) me ofende	7.2	8.3	7.8	11.9	12.4	12.1	7.8	7.9	7.9

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

El efecto en las niñas y los niños es inmediato e impacta sobre su desempeño académico, rechazo a la escuela y problemas emocionales. Pero también tiene efectos a mediano y largo plazo ya que afectan su autoestima y pueden abonar al abandono escolar. Y es que la disciplina se ha convertido en un tema clave en la gestión escolar. Un estudio desarrollado en primarias mexicanas indica que el 13.5% de la jornada escolar se destina a promover el orden y la disciplina entre las y los alumnos (Razo, 2015).

En ese contexto no extraña que las tres cuartas partes de las niñas y los niños del grupo etario que estamos analizando consideren que su aportación para mejorar la convivencia en la escuela es cumplir las reglas y únicamente una tercera parte considere necesario comprometerse a ponerse de acuerdo entre pares para poder resolver problemas. En el caso de la región Centro y Centro-Occidente cuatro de cada diez señala que lo pertinente es participar con propuestas para que las cosas mejoren.

	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Cumplir las reglas	77.2	74.8	76.2	74.8	76.6
Respetar a otras niñas y niños	65.8	63	64.2	64.8	62.8
Ponerme de acuerdo con otras niñas y niños para resolver nuestros problemas	34	34	33.1	33.2	31.9
Participar con propuestas para que todos estemos bien	34.9	39.3	37.6	35.7	33.8

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Los niños señalan en mayor proporción el cumplimiento de las reglas, mientras que las niñas apoyan en mayor proporción la participación para la mejor convivencia. En municipios fronterizos como Reynosa y Nuevo Laredo, expuestos a violencias sociales de forma cotidiana, la elección de la ruta del cumplimiento de las reglas es mayor a la media, alcanzando al 80% del alumnado.



	Tamaulipas					
	Matamoros		Reynosa		Nuevo Laredo	
	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños
Cumplir las reglas	74.3	76.3	76.9	81.1	75.5	81.2
Respetar a otros niños y niñas	60.4	63.9	64	66.5	59.8	58.1
Ponerme de acuerdo con otras niñas y niños para resolver nuestros problemas	29.9	30.2	29.1	27.3	32	31.2
Participar con propuestas para que todos estemos bien	36.5	35.5	35.7	32.6	35.2	34.8

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Si bien el respeto a las reglas es fundamental para la convivencia, es preocupante que las niñas y los niños no le den igual valor a la participación, el diálogo para llegar a acuerdos y el respeto hacia los otros. Esto nos habla de un déficit que en parte es un reflejo de que en las escuelas la participación de las niñas y de los niños no está en general garantizada y predomina un modelo vertical de educación y una apuesta pedagógica tradicional. Los espacios de participación están prácticamente ausentes en este espacio y las normas que la autoridad, en este caso los docentes, establecen en el espacio escolar abonan a la estructuración que realizan los niños y las niñas.

Para facilitar la comprensión de lo anterior, es de utilidad el marco que proporciona un estudio sobre las normas concretas que transmiten los maestros. En él se definen como normas concretas en el ámbito escolar a las prescripciones de carácter obligatorio y general cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo que abarcan desde hacer notar el cumplimiento hasta la sanción propiamente dicha. Éstas se hacen presentes continuamente en el salón de clases a través de indicaciones o llamadas de atención (Fierro, 2003). Como se puede apreciar todos los valores de referencia se remiten a reglas y el 66% de las normas entran en la categoría de orden.

Valores de referencia	Normas concretas	%
Orden	Referidas al comportamiento en el salón de clase y en otros espacios escolares: guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar, levantar la mano, formarse en filas.	66
Responsabilidad como obediencia	Referidas al trabajo de los alumnos y al cumplimiento de sus tareas escolares: respetar las cosas de los demás, cumplir con la tarea, iniciar/terminar el trabajo a tiempo, respetar las reglas de una actividad.	18
Respeto	Referidas al trato del alumno hacia sus compañeros: no golpear, no pelear, no molestar.	6

Valores de referencia	Normas concretas	%
Limpieza	Referidas al cuidado e higiene personal del alumno, a los materiales y espacios escolares: no comer en el salón, mantener limpio el salón, no tirar basura, asistir limpio a la escuela.	6
Respeto como obediencia	Referidas al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general: la autoridad decide, ser cortés con los visitantes, respetar las reglas del castigo, no protestar.	4

Fuente: elaboración propia a partir de Fierro Evans, María Cecilia "Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar" (Evans, 2003).

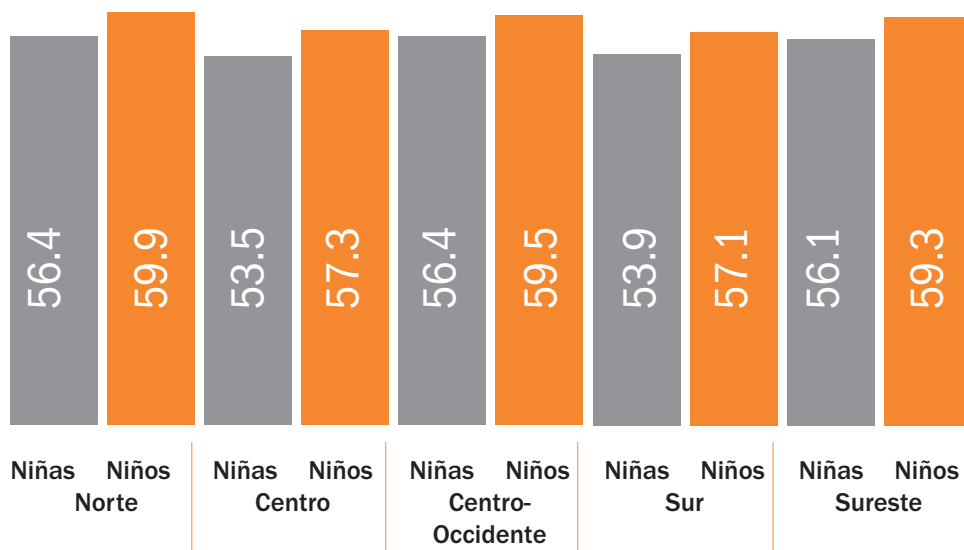
Cuando se les pregunta a las niñas y los niños en qué pueden ayudar para que haya una convivencia justa y pacífica en la escuela, sólo una minoría elige opciones que hacen referencia a su derecho a ser escuchados y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

En su mayoría consideran que el buen trato del profesorado hacia el alumnado y entre él mismo son las condiciones más importantes para una convivencia pacífica, sin diferencias significativas entre regiones. Destaca una vez más que la condición de mayor seguridad en la escuela no esté considerada en las primeras opciones, reforzando nuevamente que la percepción de una crisis de seguridad generalizada en las escuelas no es compartida por la población infantil.

	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Que maestras y maestros nos traten bien	58	55.3	57.8	55.4	57.6
Que las niñas y los niños nos tratemos con respeto	60.9	58.6	59.6	59.2	56.6
Que tomen en cuenta mi opinión	24.1	25.2	24.7	25.5	26.3
Que nos tomen en cuenta al hacer las reglas en la escuela	21.3	20.7	21.3	21.4	20.2
Que a todos los niños y las niñas nos traten igual	28.5	29.9	30.1	28	26.6
Que en la escuela haya más seguridad	38.6	43.5	41.1	37	37.5

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Se presenta una diferencia de género en la opción de mejor trato por parte de los maestros y las maestras, son los hombres quienes eligen más esta opción, lo que se alinea con que los varones señalan en mayor medida ser víctimas de ofensas como se anotó anteriormente.



Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

En zonas urbanas, por ejemplo en la Ciudad de México, encontramos mayor incidencia en cuanto a considerar importante la participación en los procesos de convivencia, aunque refleja una tendencia que no se aleja mucho de los promedios nacionales y regionales.

	Iztapalapa		Tláhuac		CDMX
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Total
Que tomen en cuenta mi opinión	32.1	33	26.6	27.9	26.3
Que nos tomen en cuenta al hacer las reglas en la escuela	25.6	28.5	21.1	22.1	21.3

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

En contraparte, las zonas fronterizas con alta incidencia de violencia social, como el caso de Tamaulipas, se presenta menor aceptación a los procesos de escucha, disminuyendo en Nuevo Laredo al 6.5%.

	Tamaulipas					
	Matamoros		Reynosa		Nuevo Laredo	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Que tomen en cuenta mi opinión	18	19.6	21.4	19.8	16.1	6.5
Que nos tomen en cuenta al hacer las reglas en la escuela	15.4	19.6	17.2	18.2	15.5	16.4

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Todo apunta a que la escuela no está siendo un vehículo en la incorporación de prácticas y valores de participación infantil. Así lo refleja la Consulta pero al mismo tiempo los resultados de la edición de la prueba ESXCALE del 2010 aportan para el entendimiento en formación cívica y ética, ya que entre niñas y niños de tercer año de primaria sólo el 28% aprecia la participación en la toma de decisiones colectivas y el 25% reconoce la diferencia de intereses como causa del conflicto.

Formación Cívica	Nacional	Urbanas	Rurales
Apreciar el diálogo como mecanismo para la convivencia democrática	46%	45%	43%
Reconocer diferentes funciones de las reglas	44%	45%	39%
Reconocer razones para organizarse	43%	43%	38%
Identificar ventajas de la organización para el bien común	35%	36%	30%
Apreciar la participación en la toma de decisiones colectivas	28%	27%	27%
Formación Ética	Nacional	Urbanas	Rurales
Valorar el respeto de los sentimientos propios y ajenos	61%	63%	58%
Apreciar el respeto ante intereses diferentes a los propios	60%	62%	54%
Reconocer diferentes formas de resolver conflictos	59%	61%	53%
Reconocer formas para comunicar los sentimientos	57%	57%	53%
Apreciar el diálogo como mecanismo para resolver conflictos	51%	54%	41%
Reconocer causas de conflicto	38%	40%	33%



Formación Ética	Nacional	Urbanas	Rurales
Valorar los acuerdos para prevenir y resolver conflictos	38%	40%	33%
Identificar personas que pueden ayudar ante un conflicto	38%	41%	30%
Valorar la importancia del respeto para el trabajo en equipo	33%	32%	31%
Reconocer la diferencia de intereses como causa de conflicto	25%	25%	22%

Fuente: ESXCALE 2010. Grupo de tercero de primaria.

Espacio público

Para alrededor de tres cuartas partes de las niñas y los niños consultados, la calle es un espacio en donde no se sienten seguros. Proporción apenas superior al 67.6% de los adultos que se sienten inseguros en las calles por las que transitan (ENVIPE, 2016).

	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Me siento segura(o) en calle	25.1	24.2	25	23.3	26.8

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

La percepción y el riesgo real del espacio público que en muchos casos enfrentan los niños y las niñas, impacta de manera directa en el ejercicio de sus derechos, en particular su derecho al juego. Incluso cuando existen parques, campos de juego, instalaciones deportivas y otras infraestructuras, éstas se encuentran frecuentemente en calles y barrios no seguros, en donde las niñas y los niños están sin supervisión y expuestos a diversos riesgos. Los peligros que plantean todos estos factores restringen gravemente sus oportunidades de jugar y realizar actividades recreativas en condiciones de seguridad.

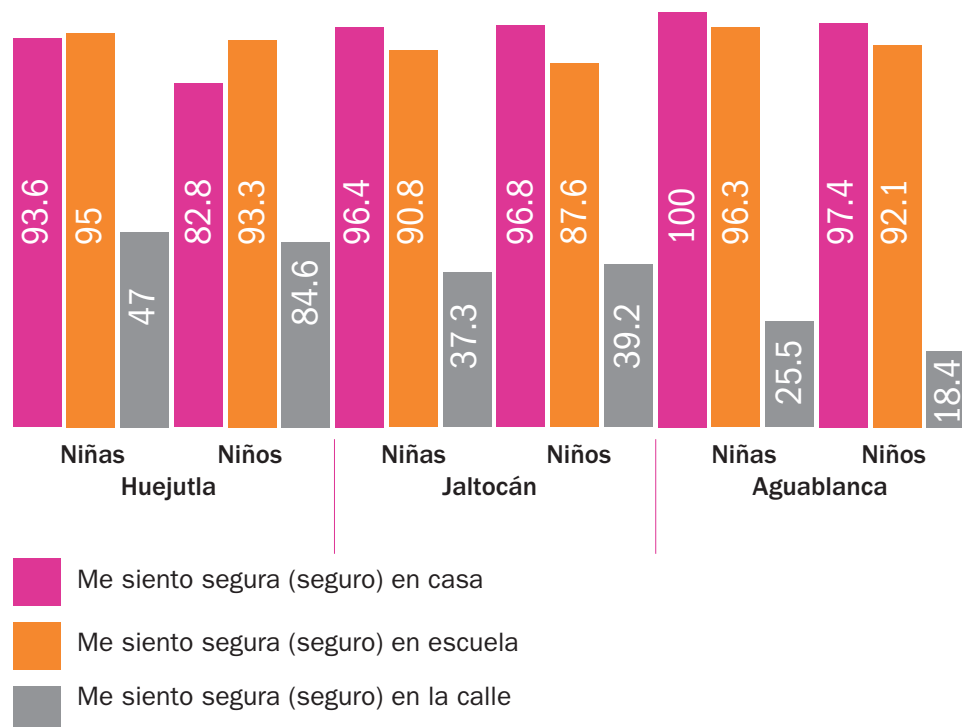
En la valoración de las zonas metropolitanas,²³ destaca lo expresado por las niñas y los niños de la zona metropolitana (ZM) de Guadalajara en donde sólo uno de cada diez, se siente seguro en la calle.

	Guadalajara			Cuernavaca			Monterrey		
	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total
Me siento segura(o) en calle	10.35	10.66	10.57	21.91	24.08	22.84	24.73	26.84	26.17

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

²³ ZM Cuernavaca (Jiutepec, Temixco, y Xochitepec), ZM Guadalajara (Tonalá, Zapopan, Tlajomulco, El Salto y Guadalajara) y ZM Monterrey (Apodaca, General Escobedo, Guadalupe, Juárez, Monterrey, San Nicolás de los Garza, San Pedro Garza García y Santa Catarina).

En contraste, en las zonas rurales la población infantil considera la calle más segura. En la región de la huasteca Hidalguense, por ejemplo, el 45% de la población infantil de Huejutla considera la calle como un espacio seguro, 19 puntos arriba de la media nacional; por su parte en Jaltocán la proporción está 12 puntos porcentuales por encima de la media nacional.



Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Esta tendencia es consistente en los municipios rurales de Chihuahua y Ciudad Juárez; lo que marca una tendencia, en lo general, en cuanto a la inseguridad en los espacios urbanos.

	Juárez			Municipios más pobres según Coneval		
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total
Me siento segura (seguro) en calle	29.3	28.2	28	70.59	64.60	66.17

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Debido al miedo y a la inseguridad, el 67% de los adultos prohíben a sus hijas e hijos salir a la calle (ENVIPE, 2016). Esta situación está provocando, especialmente en las ciudades, que las niñas y los niños construyan otros sentidos de apropiación y de pertenencia con su entorno.



Esferas de protección

En este rubro de edad las niñas y los niños tienen un alto grado de confianza hacia el mundo adulto que los rodea, en especial el cercano, en donde la familia ocupa un lugar preponderante seguido por la escuela. En el primer caso el nivel de confianza alcanza a casi su totalidad y en el segundo es superior al 90% en todas las regiones.

En promedio ocho de cada diez niñas y niños confían en el ejército y en la policía. En las regiones Norte y Centro-Occidente, el grado de confianza es mayor, alcanzando hasta diez puntos porcentuales de diferencia entre el Norte y el Sur de la República. Los estados en los que más se confía en la policía son Colima (90%), Nuevo León (89.4%) y Sonora (88%), y en donde menos confían es en Tabasco (68.2%) y Guerrero (69.5%). En lo que toca al ejército, las entidades en donde se presenta mayor confianza son Nuevo León y Colima con más del 90%, y con porcentajes de confianza menores al 80%, Guerrero y Tabasco.

Es de destacar que en el caso de lo que se denomina confianza institucional resulta que a más edad menor confianza. Considerando los datos de la Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía (IFE, 2013), el nivel de confianza en el ejército por parte de las personas mayores de 18 años de edad se coloca en el 62%, el magisterio en el 56% y la policía tan sólo alcanza en un 22%.

	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Confío en mi familia	98.3	98.3	98.7	98.1	98
Confío en mis amigas y amigos	86.3	80.5	84	80.4	92.8
Confío en mis maestras y maestros	95.2	94.2	95	93.2	92.8
Confío en la policía	85.6	79.4	82	74.6	76.2
Confío en el ejército	87.1	82.7	85.6	80.6	79.2

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Por su parte, en lo que toca a la confianza interpersonal, que en el caso de las niñas y niños de entre 6 y 9 años de edad se limita a sus amigas y amigos donde involucran en muchos casos a pares con los que tienen cualquier tipo de convivencia en el espacio escolar, resulta que ocho de cada diez confían en sus amistades. En el Sureste se presentan los mayores niveles de confianza en los amigos con casi 13 puntos porcentuales de diferencia entre niñas y niños que viven en las regiones Centro y Sur.

En general, México presenta niveles bajos de lo que se conoce como confianza social. Según la citada Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía (IFE, 2013) exclusivamente tres de cada diez personas mayores de 18 años expresan confianza en la mayoría de las personas. En el caso de las niñas y los niños no se puede abordar la confianza más allá de sus pares ya que hay una constante en la crianza en México que advierte y prohíbe a niñas y niños hablar, acercarse y mucho menos confiar en extraños.

Es interesante constatar que en el caso de los adultos la proporción de confianza interpersonal es mayor en estados del Norte y del Sureste, mientras que en el Centro y el sur la confianza es menor, siguiendo la misma tendencia de lo expresado por las niñas y los niños.

Confianza en	Norte	Centro	Centro-Occidente	Sur	Sureste
Familia	98.9	98.7	98.9	98.4	98.5
Amigas y amigos	80.4	72.7	78.3	73.9	76.6
Maestros y maestras	91.1	88.9	90.3	87	88.7
Policía	84.5	80.7	83.4	76.1	78.7

Fuente: elaboración propia a partir de la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

La familia es también, para casi la totalidad de niñas y niños, el espacio para pedir ayuda. Esta alineación entre confianza y referencia de protección no es tan clara cuando se refieren a sus maestros, ya que hay una disminución de cinco puntos porcentuales promedio entre la percepción de confianza y la decisión de recurrir a pedirles ayuda.

Notas para lo que sigue

La promoción del derecho a participar de niños, niñas y adolescentes constituye el elemento sustancial del reconocimiento de su ciudadanía, y del respeto práctico de los derechos humanos, constituyendo de este modo la vigencia de la democracia como una realidad.

INN, *El hecho del dicho*, 2011.

En 2017 se cumplen veinte años del desarrollo de un ejercicio de consulta infantil y adolescente que no tiene ningún equivalente en México. En dos décadas se ha consolidado como un referente para el Estado mexicano en sus reportes relacionados al cumplimiento de lo que establece la Convención de los Derechos del Niño, también es una fuente de información tanto para fines de investigación como de análisis para medios de comunicación y para fundamentar aspectos que involucran incidencia en política pública. Sin embargo, su uso es muy escaso para la generación de políticas públicas así como su incorporación en las acciones que se realizan desde las organizaciones no gubernamentales; son casi nulos los ejercicios que derivan en el fortalecimiento de los procesos de participación de las niñas y niños consultados y también a todo el resto que, sin haber sido consultados, les compete lo que se derive del ejercicio. En general es importante que tanto la presente Consulta, cuyos resultados son vigentes, como las que sigan incorporen procesos de acercamiento de los resultados a niñas, niños y adolescentes. Con esto estaríamos avanzando hacia procesos de participación infantil que promuevan la



autoafirmación de niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y como interlocutores en la toma de decisiones.

De manera específica, los resultados de la Consulta 2015 en el grupo de edad de 6 a 9 años, nos arrojan aspectos importantes para ser considerados en la actuación gubernamental.

Se requiere una valoración sobre los procesos para definir los temas consultados. En esta edición, por ejemplo, no encontramos ninguna razón por la cual no se hayan incorporado aspectos relacionados con el derecho al juego, pero que sí fueron considerados en el grupo etario siguiente. Sin embargo, se preguntó sobre el conocimiento de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, lo cual fue cuestionable dada la edad de los niños y el corto tiempo de vigencia de la Ley. Por lo tanto es importante que para la determinación futura de los aspectos a consultar se involucren procesos de participación infantil.

Es necesario que en los escasos espacios de participación infantil vigentes y los futuros, se incorpore a niñas y niños de este grupo de edad.

Lo expresado por niñas y niños nos remite al imperativo de que los planes, los programas o las acciones relacionadas con la convivencia escolar se construyan a partir de sus experiencias de vida y no de las percepciones externas y adultas del fenómeno. Es urgente que se divulgue la percepción que los protagonistas tienen sobre la inseguridad en las escuelas.

Otro aspecto de suma relevancia corresponde al trabajo con niñas, niños y adolescentes, para que consideren la participación infantil como un vehículo que les permite reconocerse como titulares de derechos.

Es importante considerar estrategias que permitan construir la confianza interpersonal necesaria para el incremento de la cohesión social y el fortalecimiento de nuestra calidad democrática desde esta edad. En este caso corresponde a los gobiernos locales incluir el impulso de espacios de encuentro entre pares y también involucrar la generación de mayores espacios de participación por parte de las organizaciones no gubernamentales que se enfocan en esta población.

Es urgente incorporar, tanto en las acciones gubernamentales, en especial las vinculadas al ámbito educativo, como en las instancias gubernamentales y no gubernamentales dedicadas a la asistencia social, el enfoque de transiciones para este rubro de edad como una oportunidad en el apoyo de los procesos de socialización y en la construcción de los límites normativos y de autorregulación.

Es importante que el INE dé seguimiento a los aspectos que derivarán de la reforma educativa relacionados a la formación cívica y ética para primaria. Pero sobre todo que desarrolle estrategias de apoyo a los docentes y autoridades escolares en esa materia.

La Consulta Infantil y Juvenil tiene especial significado ante la carencia de espacios para que la infancia mexicana se haga oír. Se requiere fortalecerla para que la voz de niñas y niños sea realmente tomada en cuenta y es urgente promover más estructuras en donde niñas y niños tengan la oportunidad de ejercer sus derechos de participación en la vida cotidiana, sobre todo desde formas no adultocéntricas y que generen realmente nuevos paradigmas para la vida democrática de México.



Es importante
que el INE dé
seguimiento a
los aspectos
que derivarán
de la reforma
educativa
relacionados a la
formación cívica
y ética para
primaria.



Bibliografía

- Alvarado, Sara y Suarez C., “Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 2, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia 2009, pp. 907-928.
- Casas F., “Infancia y representaciones sociales”, en *Política y Sociedad*, vol. 43 núm. 1, 2006, págs. 27-42.
- Comité de los Derechos del Niño, “Observación General N° 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado”, en *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, México, Unicef México, 2014 (CRC/C/GC/12, 20 de julio de 2009).
- Comité de los Derechos del Niño, “Observación General N° 17 (2013): sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)”, en *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, México, Unicef México, 2014 (CRC/C/GC/17, 17 de abril 2013).
- Comité de los Derechos del Niño de la ONU, *Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto consolidados de México* (CRC/C/MEX/CO/4-5), 8 de junio de 2015, México, Unicef México, 2015.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México/ENADIS 2010*, México, Conapred, 2011.
- Fierro Evans, M. Cecilia, “Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar”, en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre 2003, Madrid. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110202.pdf>
- Instituto Nacional Electoral con la colaboración de El colegio de México, *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*, México, INE, Col-Mex, 2014.
- Instituto Nacional de Salud Pública/UNICEF, *Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Mujeres/ENIM 2015*, México, INSP, UNICEF, 2017. Disponible en https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_ENIM2015.pdf
- Instituto Nacional de Salud Pública, *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2012* (ENSANUT MC), México, Secretaría de Salud, INSP, 2012.
- Instituto Nacional de Salud Pública, *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016* (ENSANUT MC), México, Secretaría de Salud, INSP, 2016.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas INEGI, Módulo de Trabajo Infantil. *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo/ENOE 2015*, México, INEGI, 2016.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI, *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Seguridad Pública/ENVIPE 2016*, México, INEGI, 2016.



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/INEE, *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>

Landeros Aguirre L., “La formación cívica en México. Un espacio abierto y complejo. Investigación doctoral Formación cívica y ética. La configuración de un discurso”, en *Memoria del Seminario de Formación Ciudadana y Evaluación*, 2016.

Pérez Espinoza, J., Sonia Meave Loza, “El maltrato docente en niños preescolares: una lectura clínica preliminar”, en *Revista Digital Universitaria*, vol. 15. núm. 1. ISSN 1607 – 6079, 1 de enero de 2014. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art01/>

Ramírez, N. et al., *Detrás de la puerta... que estoy educando - Violencia hacia niñas y niños en el ámbito familiar en México*, México, Ririki Intervención Social, 2013.

Razo A., “Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias”, en *México Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*, 2015.

Vogler, P, Crivello, G. y Woodhead, M., “La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas”, *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48, La Haya, Fundación Bernard van Leer, 2008.

Fuentes estadísticas electrónicas

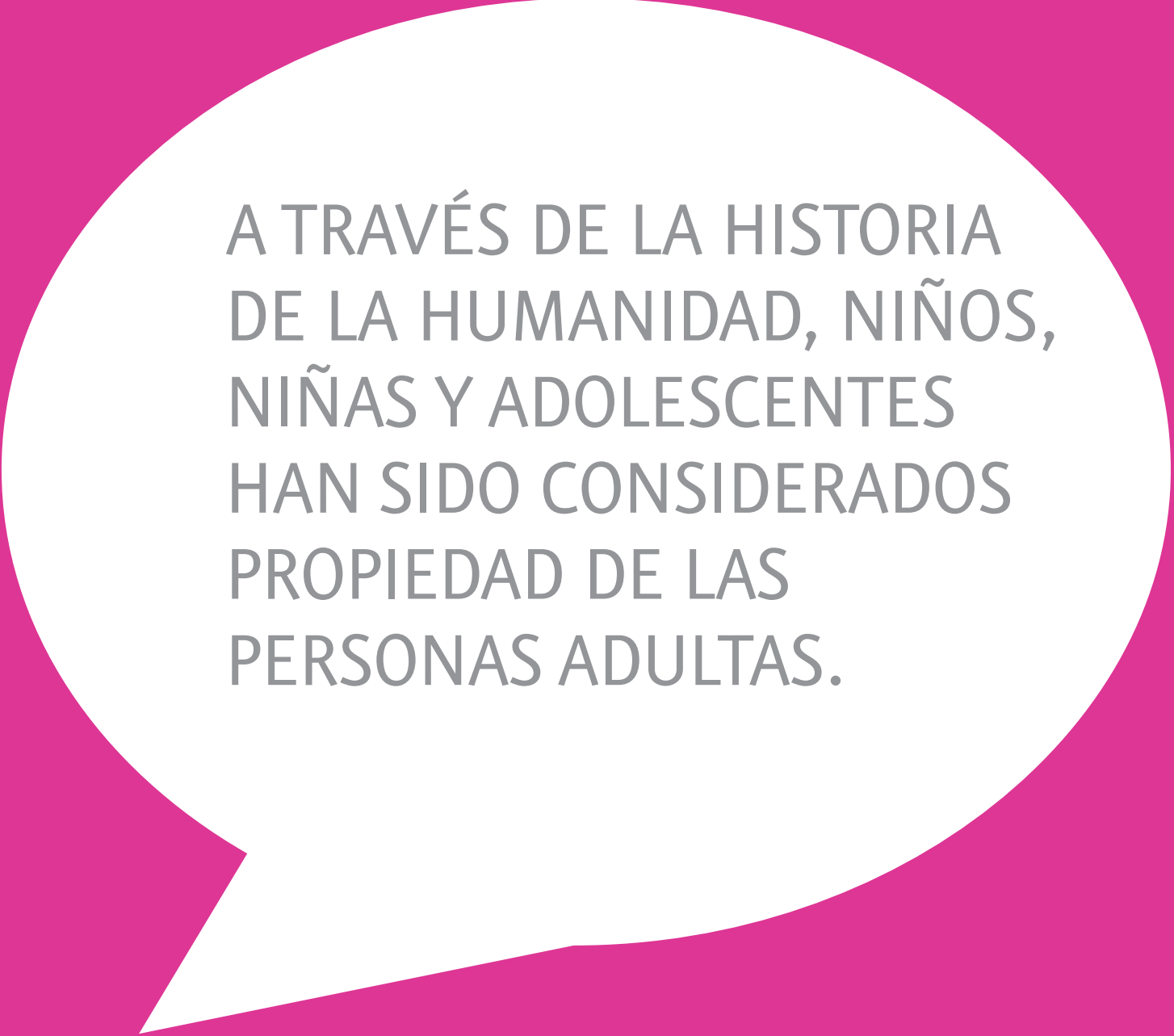
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Explorador Excale*. <<http://www.inee.edu.mx/explorador>>, [8 febrero 2017].



La Consulta Infantil y Juvenil tiene especial significado ante la carencia de espacios para que la infancia mexicana se haga oír.



**DE LA ESCUELA A LA
CALLE, PRIMEROS
PASOS CIUDADANOS.
JÓVENES DE 10 A 13 AÑOS
EN LA CONSULTA
NACIONAL**



A TRAVÉS DE LA HISTORIA
DE LA HUMANIDAD, NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES
HAN SIDO CONSIDERADOS
PROPIEDAD DE LAS
PERSONAS ADULTAS.



De la escuela a la calle, primeros pasos ciudadanos: jóvenes de 10 a 13 años en la Consulta Nacional

Nelia Bojórquez

La adolescencia es además un movimiento pleno de fuerza, de promesas de vida, de expansión. Esta fuerza es muy importante, es la energía de la mencionada transformación. Como los brotes que salen de la tierra, uno tiene necesidad de "salir".

Françoise Dolto

Explicación de la etapa de 10 a 13 años y sus implicaciones en los procesos de participación

A través de la historia de la humanidad, niños, niñas y adolescentes han sido considerados propiedad de las personas adultas, objetos a los que se puede maltratar, manipular, y decidir por ellos. No sólo no se les diferenciaba de la etapa adulta, ni siquiera se les reconocía tener alma o incluso se les concebía como poseedores del mal (Demaue, 1974: 1).²⁴

El Estado y las familias se han atribuido la facultad de determinar qué es lo mejor para niños, niñas y adolescentes, imponiéndoles su voluntad. Esta discrecionalidad (la voluntad individual elevada a la categoría de norma) se ha traducido en un sinnúmero de abusos que las y los adultos justifican en su afán de "protegerlos". Sin embargo, esta visión de la "protección" implica mirarlos como incapaces de identificar y expresar sus propias necesidades y, por lo tanto, no

²⁴ Lloyd Demause dice que la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco (LL. Demause, La evolución de la Infancia, The Psychohistory Press, Nueva York, 1974).



reconocerlos en su calidad de personas con derechos. En contraposición, en la doctrina de la protección integral, la “protección” se entiende como libertad para el ejercicio de derechos. De hecho el derecho a la participación garantiza el derecho a la protección, es decir, que niñas, niños y adolescentes aprendan a protegerse a sí mismos.

Autores como Pilotti identifican estas dos formas de concebir la relación del mundo infantil con el mundo adulto “una con mayor énfasis en la protección y la dependencia y la otra en la autonomía y la libertad” (Pilotti, 2000).

La etapa de 10 a 13 años es en la que inicia la pubertad y se va dejando la niñez. Dolto señala que el hecho fundamental que marca la ruptura con el estado de infancia es la posibilidad de disociar la vida imaginaria de la realidad. También se le ha considerado como adolescencia temprana dados los cambios físicos que ocurren en sus cuerpos, los cambios psicológicos y afectivos, y los cambios en las relaciones con sus madres y sus padres. Están abiertos al aprendizaje, con más conciencia de todo lo que les rodea para poder ser ellos mismos y con más disposición hacia el mundo social. Es una edad ideal para participar con sus propuestas en los ámbitos familiares, escolares y comunitarios (Dolto, 1990).

Sin embargo, niños, niñas y adolescentes han sido excluidos de la cosa pública, restringiendo con ello su sentido de pertenencia y corresponsabilidad social. Por esto es fundamental la construcción de ciudadanía desde la infancia. Therborn (1993) establece que a diferencia del proceso identificado por Marshall en la ciudadanía de los adultos, en el caso de la niñez primero se reconocieron sus derechos sociales fundamentales: supervivencia, cuidado y educación, y sólo después les siguieron los derechos políticos de expresión y el derecho a su propia autonomía.

Su derecho a la participación consagrado en la Convención sobre los derechos de la niñez (1989), ha sido uno de los derechos más innovadores en la historia de la infancia, sin embargo, es uno de los que son percibidos como más amenazantes por el mundo de los adultos. Pareciera que escuchar lo que dicen les puede poner en evidencia o les resta “autoridad” y que el proceso de socialización implica solamente su domesticación basada en la obediencia, sin tomar en consideración que: “El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás” (Spencer, 2006: 18).

Esta reflexión parte de considerar esta etapa de la vida, 10 a 13 años,²⁵ desde su autonomía y libertad, pilares fundamentales de los procesos de participación:

1. Desde el ser y no del llegar a ser. La Real Academia de la Lengua Española define la adolescencia como: “período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud” (RAE, 2017), sin embargo, es indispensable no considerarles como fase, transición o periodo. “Ser niño no es ser menos adulto, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida” (Konterllnik, 1998, p. 35). Esto supone privilegiar su derecho a ser por encima de la presión social para crecer.²⁶
2. Como movimiento, cambio, fuerza, intensidad. Más allá de los cambios físicos y cognitivos que involucra la adolescencia, implica cambios en la forma de sentir, de pensar, de actuar y de relacionarse con las demás personas, sean sus pares o sean personas adultas.²⁷

²⁵ Los patrones que determinan el ingreso a la adolescencia no son homogéneos a todos los seres humanos en términos cronológicos.

²⁶ Bustelo desarrolla esta tesis con mayor amplitud en diferentes trabajos.

²⁷ La palabra adulto viene del verbo latino *adolescere* que significa crecer. Adulto es el participio pasado de este verbo y al pie de la letra significaría el que ya ha crecido o ya ha terminado de crecer. Éste es el sentido que ha quedado en el lenguaje popular cuando se dice que el adulto es el que “ya lo tiene o lo debería tener todo hecho”. En contraposición adolescente, que proviene del participio presente del mismo verbo, significaría el que está creciendo, el que todavía no ha llegado al final, aquél al que le queda todavía mucho por hacer y por ser. Véase http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_1/definiciones_desde_la_etimologia.htm

Sin embargo, niños, niñas y adolescentes han sido excluidos de la cosa pública, restringiendo con ello su sentido de pertenencia y corresponsabilidad social.

3. Como progresiva necesidad de autonomía. La autonomía del sujeto exige el reconocimiento del otro y, por consiguiente, no se despliega efectivamente sino en ese vínculo social. Conforme el ser humano va creciendo en edad, debería ir ganando mayor autonomía, y por lo tanto, debería ir ejerciendo por sí mismo sus derechos y responsabilidades de manera progresiva. Por su parte, las personas adultas a su alrededor deberían ir dejando de tomar decisiones por ellos e ir cediéndoles poder para el ejercicio de su libertad y desarrollo de su personalidad. Sin embargo, muchas experiencias destacan que las y los adultos asumen como principal valor la “obediencia” de las y los adolescentes, sin percatarse que cada avance de autonomía implica un avance de poder. Por lo tanto, reconocer en la etapa adolescente una voluntad propia desafía el miedo adulto a la libertad de las y los adolescentes. El reto para ellos y ellas es entender que el ir ganando autonomía y libertad implica también ganar sentido de responsabilidad en su identidad individual y colectiva y capacidad de autorregulación.
4. Desde la convivencia horizontal (más allá de la familia de origen). Es la oportunidad para los y las adolescentes de diferenciarse de su familia y salir a la sociedad más amplia. Los grupos de pares representan una referencia importante en la construcción de su identidad y sentido de pertenencia. Algunos autores hablan de la necesidad de *estar juntos sin más* (Urresti, 1998). Dolto refiere: “En pandilla uno se siente bien, uno tiene los mismos puntos de referencia, un lenguaje codificado y propio que permite no utilizar el de los adultos [...]”.
5. Desde la diversidad y la igualdad. Destacar el carácter heterogéneo de las y los adolescentes conlleva a, más que hablar de “la adolescencia”, referirse a las adolescencias, producto de las condiciones sociales y étnicas diferenciadas en que se encuentran. Como señala Bustelo:

[...] pobres no son sólo aquellas víctimas, de una u otra forma, de una mala distribución de ingresos y la riqueza, sino también son aquéllos que sus recursos materiales e inmateriales no les permiten cumplir con las demandas y hábitos sociales que como ciudadanos se les exige. Por eso la pobreza es sobre todo, pobreza de ciudadanía. La pobreza de ciudadanía es aquella situación social en la que las personas no pueden obtener las condiciones de vida –material e inmaterial– que les posibilite desempeñar roles, participar plenamente en la vida económica, política y social y entender los códigos culturales para integrarse como miembros de una sociedad. La pobreza de ciudadanía es no pertenecer a una comunidad en calidad de miembros plenos, y esto es, la exclusión social (Bustello, 1999: 41).

Por lo tanto la adolescencia es una oportunidad para frenar el proceso de acumulación de desventajas desde la infancia partiendo de sus particularidades y de sus necesidades expresas.

6. Desde su propia voz. Infancia proviene del latín *infantia*, que significa “mudo”, incapaz de hablar, que no habla. A partir de esta adscripción histórica de silencio el mundo adulto ha privado del derecho a expresarse a todos los niños, las niñas y los adolescentes menores de 18 años. Si los consideramos responsables penalmente, también debemos considerarlos responsables de participar con su voz en los asuntos públicos. Para enfrentar



el déficit de la escucha de las y los adultos, es indispensable entenderles en sus propios términos, formas de expresión, saberes y sentimientos. Baratta señala: “Sólo configurando el derecho del niño/a a ser escuchado, como deber de los adultos, de escucharlo y aprender de él, es que el principio contenido en el artículo 12, se coloca como el principio central de la Convención”.

Desde la construcción de ciudadanía y su derecho a participar en la sociedad. Participar es: “capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro del ambiente en que se desenvuelve” (Allan Dale, 1999). Este ser parte de un “nosotros”, conlleva conformarse como actores sociales y no resignarse a ser entes pasivos en los temas de interés común. Construir ciudadanía es asumir derechos y responsabilidades sociales como marco de convivencia. Sin embargo, la ciudadanía va más allá de sentirse titular de derechos, implica también la participación, el compromiso con el destino de la sociedad, en este caso, de los espacios de convivencia. Sin duda, este nacer socialmente en la adolescencia (Unicef, 1998) es una oportunidad también para que puedan reconocer los derechos de las otras personas y asumir responsabilidades en la construcción del ámbito público más cercano.

Reflexión de los resultados de la Consulta infantil

El análisis considera a este nacer socialmente de la adolescencia como una oportunidad en la construcción de ciudadanía. Touraine (1992) identifica la ciudadanía con la conciencia de pertenecer a la sociedad y con la capacidad individual de sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones en simetría con su obligación de respetar los derechos las personas.

Entrando en materia de la Consulta y los consultados, tenemos que participaron 1'049,709 adolescentes entre 10 y 13 años, de los cuales el 53% fueron mujeres y 47% hombres. La participación disminuye conforme avanza la edad. La mayor concentración se presentó en casillas urbanas. De cada diez participantes siete asisten a la escuela primaria. Por tipo de escuela, la mayoría acude a escuelas públicas (85.58%).

En cuanto a número de adolescentes participantes por estado destacan en orden decreciente: Estado de México (casi el 18%), Ciudad de México (9.5%), Jalisco (8.53%) y Veracruz (8.25%). De hecho, estos cuatro estados aglutinan un 44% de las y los participantes en este rango de edad. Por región destacan Centro (representando casi un 38%) y Centro-Occidente (26.08%), sumando un total de 64%.

La Consulta integró a niñas, niños y jóvenes con discapacidad visual y hablantes de lenguas indígenas. No participaron Oaxaca y Chiapas. Sin duda, incluir grupos en situaciones sociales de desventaja, fue un acierto del Instituto Nacional Electoral. Esto permite hacer visible las disparidades.

1. Puedo expresar con libertad lo que pienso y lo que siento

El 94.1% de las y los adolescentes de 10 a 13 años consideran que pueden expresarse libremente, situación que contrasta con el 84.3% de las y los adolescentes

indígenas. Esta diferencia es mayor aún con respecto a quienes no asisten a la escuela (78.6%), donde un 21.4% siente que no puede expresarse libremente. En cuanto a los estados del país, en donde más sienten que pueden expresarse es en Coahuila (95.8%) y en donde menos es en Quintana Roo (91%).

2. Creo que cuando sea una persona adulta voy a vivir mejor que ahora

En cuanto a las expectativas de vida en la etapa adulta, destaca que las respuestas dadas en las boletas braille, tienen una mejor perspectiva sobre su futuro (91.8%) con respecto al promedio nacional (87.7%) y a la expectativa de las y los adolescentes indígenas (86.5%). Este indicador baja a 74.4% entre las y los adolescentes que no asisten a la escuela, es decir, un 25.6% tiene una peor expectativa de vida.

Por estados, es en Tlaxcala (81.9%) donde consideran en mayor proporción que no vivirán mejor cuando sean personas adultas. Cabe mencionar que Nuevo León (91.4%) se destaca como uno de los lugares en el país con mejor expectativa de vida en la etapa adulta.

3. Las personas me respetan como soy

Las y los adolescentes indígenas reportan que no consideran que las personas los respeten como son (17.3%). Este porcentaje es mayor con respecto al promedio nacional, donde un 11% considera que no se les respeta. Nuevo León aparece como el estado en donde se sienten más respetados (91.4%). Por su parte, quienes no asisten a la escuela perciben en un 28% que las personas no les respetan.

4. Me siento segura(o)

Mientras que a nivel nacional casi el 3% siente inseguridad en su casa, en el caso de las y los adolescentes indígenas es el 10.7% y 15.2% de quienes no asisten a la escuela, proporción mayor incluso que en la población con discapacidad visual (4.6%). En la escuela, el 15% nacional se siente inseguro, ascendiendo a 19% en el caso de las y los adolescentes indígenas y a 36.6% de los que no van a la escuela.

Con respecto al indicador en la calle se invierten las proporciones: el promedio nacional siente más inseguridad en la calle (59.7%), en contraste con la percepción de menor de inseguridad de las y los adolescentes indígenas (40.7%) y de las y los jóvenes con discapacidad visual (54%). Asimismo, destaca Nuevo León en donde se sienten más seguros en la casa (98%) y en la escuela (89%). Destaca Tlaxcala (5%) como estado en donde se sienten menos seguros en su casa. En la escuela, se sienten más inseguros en Tabasco y Guerrero con un 20%. En la calle, destaca Morelos como lugar en donde se sienten menos seguros (33%).



5. Por donde vivo hay lugares de calidad para divertirme y hacer deporte

Niños, niñas y adolescentes conocen el mundo a través del juego, el cual se constituye como una forma de apropiación del espacio público.

Las personas que respondieron las boletas braille, son quienes en mayor proporción comparten que en donde viven no hay lugares de calidad para divertirse (36.3%), probablemente sea este un indicio de la poca accesibilidad y adecuación que tienen los espacios para las personas con discapacidad. Cabe destacar que 26.5% de las y los adolescentes indígenas, identifican que no hay lugares para divertirse, mientras que en el promedio nacional es un 32.8%. La percepción de quienes no identifican lugares para divertirse o hacer deporte aumenta de acuerdo a si asiste (32.7%) o no a la escuela (40.2%), quizá porque el vínculo escolar los mantiene más en contacto con el deporte.

Destaca Aguascalientes (77.4%) con la proporción que en mayor medida identifica lugares para divertirse en relación al promedio nacional de 67.2%. Mientras que Guanajuato es el sitio en donde menos identifican lugares para divertirse (62.6%).

6. En mi escuela o por donde vivo les ofrecen drogas a niños y jóvenes

En el caso de las y los adolescentes hablantes de lengua indígena, la percepción de venta de drogas a personas menores de edad es casi del doble (30%) con respecto a la nacional (17%). Sin embargo, la mayor diferencia se da en quienes no asisten a la escuela, en donde un 32.5% declara que ofrecen drogas. A nivel estatal, es en la Ciudad de México (22%) donde hay un mayor reporte de oferta de droga y Campeche en donde menos (9.6%).

7. He sido testigo de actos de violencia contra otra niña o niño

Vivir una vida libre de violencia debe ser un derecho que las y los adultos deberían considerar como prioritario para la vida de todas y todos los adolescentes en nuestro país. Sin embargo, la denominada guerra contra el narcotráfico y las condiciones que se viven en la mayoría de los estados, repercute directamente en el riesgo de que las y los adolescentes terminen padeciéndolas de una u otra forma.

El 35.6% de las y los adolescentes de 10 a 13 años han sido testigos de violencia, situación que contrasta con el 41.8% de las y los adolescentes indígenas, es decir, una diferencia de 6 puntos.

En cuanto a los estados del país en donde más han sido testigos de violencia esta Nayarit (42.7%) y donde menos reportan haber sido testigos de violencia es en Tabasco (29.2%).

8. Sufro o he sufrido violencia física

El total nacional de adolescentes que sufren o han sufrido violencia física es de 9% en la casa, 14.9% en la escuela y 11.1% en la calle. Es decir, la escuela aparece como el espacio en donde sufren más violencia.

En el caso de las y los adolescentes indígenas sufren más violencia en su casa (29%) y en la escuela (28.7%) que en la calle (25.2%). Sus espacios cotidianos de convivencia están marcados por la violencia.

Un indicador fundamental para ilustrar los enormes riesgos que corren las y los adolescentes que se encuentran fuera del circuito escolar es la violencia que sufren en la calle. Sufren más violencia física en la calle (25.7%) que en su casa (23.2%), más violencia verbal en la calle (31.2%) que en su casa (29%), mayor violencia emocional en la calle (24.7%) que en su casa (19.3%) y más violencia sexual en la calle (11.9%) que en su casa (10.8%).

En el caso de las y los adolescentes con discapacidad visual sufren menos violencia en casa (9.8%), que en la escuela (13.4%) y en la calle (13.8%).

El estado donde sufren más violencia en casa es en Guerrero (12.2%) y donde menos es en Nuevo León (6%). En la escuela sufren más violencia en Nayarit (20.9%) y la viven menos en Nuevo León (10.9%). En la calle han sido sufriendo más violencia en Guerrero y Nayarit (15.4%) pero identifican haber sufrido menos violencia en la calle en Tamaulipas (8.1%).

En cuanto a los diferentes matices de violencias que perciben sufrir en la escuela, la violencia verbal es la reportada con mayor frecuencia (26.3%), seguida de la violencia emocional (19.5%). Los hombres (30.8%) reportan con más frecuencia que las mujeres (22.4%) haber sufrido violencia verbal. En cuanto a violencia física, reportan haberla sufrido un 18.7%, mientras que las mujeres lo hacen en un 11.7%. Incluso en la violencia sexual un 3.6% de hombres la reportan con más frecuencia en comparación de un 2.3% de mujeres. Es decir, en todos los tipos de violencia los hombres reportan sufrirlas más. Las diferencias más significativas entre escuelas privadas y públicas están en relación a la violencia física y verbal. En cuanto a violencia física, 12.8% de los que estudian en escuelas privadas declaran sufrirla, mientras que 15.1% lo hace de las escuelas públicas. La diferencia se incrementa en relación a la violencia verbal, mientras que la reporta un 14.9% de quienes estudian en escuelas privadas, de escuelas públicas lo hace un 19.1%. Pareciera que en ese ámbito los y las docentes se atribuyen mayor permiso para maltratarlos.

9. Sufro o he sufrido violencia verbal (insultos, gritos)

La escuela se destaca como el espacio en donde más sufren gritos e insultos las y los adolescentes en nuestro país (26.3% en comparación con 16.4% en casa y 18.7% en la calle). En el caso de la adolescencia con discapacidad visual, se sienten menos violentados verbalmente en casa (15%) y en la calle (10%) que en la escuela (22%).

El estigma y violencia que viven las personas hablantes de lengua indígena se hace evidente tanto en la casa (27.5%), la escuela (27.9%) y la calle (29.1%), donde



reportan vivir gritos e insultos. El estado de Nuevo León es donde menos reportes de violencia verbal identifican en la casa (11.9%) y la escuela (22%), mientras que Nayarit está presente con un porcentaje mayor a la media nacional, en la casa (20.4%)²⁸ y la escuela (33.4%). En cuanto a violencia verbal en la calle, se destaca el estado de Durango como en el que más declaran sufrirla (26.4%) y en donde menos es en Tlaxcala (14.1%).

10. Sufro o he sufrido violencia emocional (humillaciones, discriminación)

La escuela se destaca como el espacio en donde más sufren humillaciones y discriminación las y los adolescentes en nuestro país (19.5% en comparación con 6.6% en casa y 11.8% en la calle). En el caso de la adolescencia con discapacidad visual, se sienten menos humillados y/o discriminados en casa (7.5%) y en la calle (11.3%) que en la escuela (16.4%).

La discriminación que sufren las personas hablantes de lengua indígena se hace evidente tanto en la casa (24.2%), la escuela (28.7%) y la calle (26.4%), donde las y los adolescentes indígenas reportan vivir humillaciones. El estado de Nuevo León es donde menos reportes de discriminación aparecen en la casa (4.2%) y la escuela (15.6%), mientras que Guerrero está presente con un porcentaje mayor a la media nacional, en la casa (9.4%). Aparece Nayarit con porcentajes por arriba de la media nacional, con reportes de discriminación en la escuela (25.6%) y la calle (16.8%). En cuanto a los estados con los menores porcentajes de humillaciones en la calle, están Ciudad de México y Tlaxcala con 8.4% ambos.

11. Sufro o he sufrido violencia sexual

Padecen violencia sexual casi en la misma proporción las y los adolescentes en los distintos espacios: 2.9% en la escuela, 2.6% en la casa y 2.7% en la calle.

En el caso de la adolescencia con discapacidad visual, aumentan los indicadores de quienes sufren violencia sexual: en casa (3.8%), en la escuela (4.5%) y en la calle (2.3%).

La dimensión de la violencia sexual que viven las y los adolescentes hablantes de lengua indígena se hace evidente tanto en la casa (19.2%), la escuela (18.2%) y la calle (17.4%).

El estado de Nuevo León es donde menos reportes de violencia sexual aparecen en la casa (1.2%) y la calle (1.5%). Este estado sigue reflejando, a decir de sus adolescentes, las menores cifras en violencias de diferentes tipos respecto a las puntuaciones de los demás estados. Mientras que el estado de Guerrero sigue presentando porcentajes mayores a la media nacional, tanto en la casa (4.3%), como en la escuela (4.6%).

Tabasco presenta porcentajes por arriba de la media nacional en reportes de violencia sexual en la calle (4.4%). Nuevo León aparece con 1.4%.

²⁸ Mismo valor que en Guerrero, 20.4% de violencia verbal en la casa.

12. He participado en actos violentos

El involucramiento de las y los adolescentes en actos de violencia es un reflejo social de la “normalización” de la violencia en el país. Casi un 12% manifiesta que han participado en actos violentos como perpetradores (11.7%). En el caso de hablantes de lengua indígena, esta proporción casi se duplica a 23.5%. Por su parte, un 25.9% de quienes no asisten a la escuela manifiestan que han participado en actos violentos, lo que los expone a delitos. En el caso de adolescentes con discapacidad visual, solo un 3% manifiestan haberse involucrado en actos violentos. En cuanto a los estados, en Zacatecas (18.2%) se presenta el mayor indicador de adolescentes involucrados en actos de violencia. Puebla tiene el menor indicador 8.9%.

13. Me obligan a formar parte de un grupo de delincuentes

Sin duda, son víctimas de esta situación que los puede atrapar y que incluso les condena. Casi un 3% a nivel nacional manifiesta que forma parte de estos grupos (2.6%). En el caso de hablantes de lengua indígena, esta proporción cobra una dimensión preocupante, un 13.5% manifiesta que lo obligan a formar parte de estos grupos. Los indicadores que han ido apareciendo en cuanto a las y los adolescentes hablantes de lengua indígena en México reflejan el grado de vulnerabilidad en el que viven. Todo esto pone de manifiesto la deuda social para brindarles mejores opciones de vida y desarrollo, y, sobre todo, muestra un déficit de ciudadanía.

Por su parte, para quienes no asisten a la escuela este indicador asciende a 14.1%. En el caso de adolescentes con discapacidad visual la proporción es mínima (solo un 3.1% manifiestan haberse involucrado). En Tabasco se presenta el mayor índice de adolescentes forzados a participar en grupos delinuenciales con un 4.1% de incidencia. En el otro extremo aparece Nuevo León con el menor indicador, 1.5%.

14. Confío en...

En general, quienes asisten a la escuela tienen mayores niveles de confianza que quienes están fuera del sistema educativo. En particular destacan diferencias en el caso de la confianza a la policía y el ejército. De quienes asisten a la escuela el 71.5% confía en la policía, indicador que desciende a 59.1% en el caso de quienes no asisten a la escuela. En cuanto a su confianza en el ejército, quienes asisten a la escuela confían en un 74%, mientras que quienes se encuentran fuera del circuito escolar lo hacen en 62.6%.

- Casa. El mayor nivel de confianza se presenta hacia sus propias familias (97.2%), indicador que baja de manera preocupante hasta un 76% en el caso de población hablante de lengua indígena, es decir, un 23.7% no confía en su familia. Esta percepción refleja el grado de desprotección de sus derechos. La familia, el espacio que debería ser el lugar de protección por excelencia de la niñez y la adolescencia, se puede convertir en el lugar de mayor riesgo de violencia para niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, la población con discapacidad visual (casi 97%) manifiesta que sí cuenta con el apoyo de su familia. Por estados, este indicador se ubica en 92% para el estado de Durango y crece la incidencia en Nuevo León y Coahuila (98%).



- En las escuelas. La confianza en las y los maestros es de 84% y baja a un 80.6% en las autoridades de las escuelas. En el caso de la población adolescente indígena el descenso de la confianza en el profesorado llega a 61.4% y a 62.6% en cuanto a las autoridades escolares.

Por estados el máximo de confianza en las autoridades educativas está en Coahuila (85.2%) pero llega a 74.4% en Quintana Roo. La confianza en las y los maestros en Sonora y Yucatán asciende al 87.5% y desciende al 77.4% en Tlaxcala.

Por su parte, las y los adolescentes con discapacidad visual tienen grados de confianza similares en sus maestros y maestras (86.9%), como en las autoridades educativas (84.9%).

- Policía y ejército. En cuanto a la confianza en la policía, 71.5% del promedio nacional les tiene confianza y sólo un 55% de la población hablante de lenguas indígenas confía en ellos. Por estado, la confianza en la policía cae a un 65.4% en Veracruz mientras que en Aguascalientes es de casi el 79.5%.

En el caso del ejército la proporción es similar, un 74% confía en ellos mientras que en el caso de las y los adolescentes hablantes de lenguas indígenas desciende a un 56%, seguramente porque tienen más experiencia al respecto. Por estado la confianza en el ejército es de 66.9% en Quintana Roo, en contraste con Nuevo León que presenta un 81.6%.

- Vecinos/as. En cuanto a la confianza vecinal los indicadores son mejores en zonas indígenas (56.1%) con respecto al promedio nacional (50.6%). En los estados se observan contrastes de casi 20 puntos entre Nuevo León (62.8%) y Quintana Roo donde sólo alcanza al 43.5%. Esto puede deberse a que el estado de Quintana Roo es un estado receptor de migración laboral y que el movimiento de población no posibilite estrechar lazos vecinales.
- Gobernantes. El indicador de confianza más bajo se manifiesta en las y los gobernantes (44.1%). Paradójicamente, asciende en la población indígena (49%) y la población con discapacidad visual (50%). Por estados el estado en donde manifiestan mayor confianza en sus gobernantes es Nuevo León (55.9%) y en donde menos es Morelos (33%).

15. Si tengo un problema o estoy en peligro, pido ayuda...

- Familia. En cuanto a quién acudir en caso de requerir ayuda, a nivel nacional la mayoría recurriría a sus propias familias (96.8%), mientras que este indicador desciende a un 84.6% en el caso de población hablante de lengua indígena, es decir, un 15% no acudiría a su familia, a las personas adultas que supuestamente deberían ser la primera figura de protección. Habría que ir más a fondo para comprender las causas de esto. Por otro lado, la población con discapacidad visual (casi 94.8%), sí acudiría a su familia. Este indicador baja un poco en Aguascalientes y Tlaxcala (96.1%) y el máximo nivel se encuentra en Campeche y Coahuila (97.7%).
- En las escuelas. Un 82.9% de los adolescentes acudiría a sus maestras y maestros y baja a un 76.9% en el caso de las autoridades de las escuelas.

Un 72% de la población adolescente indígena acudirían a sus maestros y un 64.9% a las autoridades de las escuelas.

Por estado acudirían a las autoridades educativas un 81.9% en Coahuila, mientras que 69.3% lo haría en Tlaxcala. En relación a si acudirían a sus maestras y maestros, lo harían un 86.6% en Coahuila, mientras que en Tlaxcala lo haría el 75.6%.

Por su parte, las y los adolescentes con discapacidad visual acudirían a sus maestros y maestras (88.4%) y también a las autoridades educativas (84.3%). Es decir, les tienen más confianza incluso que el promedio nacional, situación que puede ser a favor de la inclusión.

- Policía. En caso de necesitar ayuda acudiría a la policía un 74.3% del promedio nacional, y solo un 60.6% de la población hablante de lenguas indígenas lo haría.
- Vecinos/as. En cuanto a la confianza vecinal los indicadores son mayores en zonas indígenas (60.3%) con respecto al promedio nacional (49.3%). En los estados se presentan contrastes, por ejemplo: Coahuila, con casi 60.9% de confianza, mientras que en Quintana Roo sólo se alcanza el 40.7%. Esto puede deberse a que el estado de Quintana Roo es un estado receptor de migración laboral.
- A una institución de gobierno. La proporción de adolescentes que acudiría a una institución de gobierno es de 38.6%, situación que refleja la distancia con las instituciones. Mientras que en la población adolescente indígena un 47.9% recurriría a una institución de gobierno, es decir, consideran un poco más a las instituciones como posibilidad de apoyo. Este indicador aumenta a 53.2% en el caso de adolescentes con discapacidad visual. Este indicador puede ser de gran utilidad para el nuevo sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes en el país. Por estados en donde más acudirían es Yucatán (49.3%) y en donde menos es en Tabasco (24.2%). Habría que analizar por qué las instituciones en el estado de Tabasco tienen tal descrédito y/o distancia con la población adolescente.
- No saben a quién o dónde pedir ayuda. La proporción de adolescentes que no saben a quién o a dónde acudir es de 21.1%. Mientras que en población adolescente indígena es un 17.6%, es decir, esto supondría que sí saben a quién acudir en mayor proporción que el promedio nacional. Sin embargo, en el caso de las y los adolescentes con discapacidad visual, casi un 26.6% no sabe a dónde acudir, cuando sería muy importante que lo supieran de modo que también pudieran aspirar a cierta autonomía.

Por estados en donde menos saben dónde acudir es en Yucatán (25.3%) y en donde más sabrían es en Tabasco (13.3%).

16. Lo que ayudará a que haya una convivencia justa y pacífica en la escuela es...

En el promedio nacional la propuesta más seleccionada por las y los adolescentes de 10 a 13 años fue: “que nos respetemos entre compañeras y compañeros” (59.6%) seguida de: “que las reglas y las sanciones se apliquen de manera justa”



(casi 55.8%), situaciones vinculadas con la convivencia entre pares y con la impartición de justicia.

En los estados destaca Sinaloa donde en mayor proporción seleccionaron la opción “que las reglas se apliquen de manera justa” (58.6%) y “que se tome en cuenta nuestra opinión en la escuela” (57.2%). En Nayarit, la que más seleccionaron fue “que nos respetemos entre compañeras y compañeros” (66%).

En el caso de la población hablante de lengua indígena mayormente eligieron la opción “que las maestras y maestros nos respeten” (61.3%) mientras que “que se tomen en cuenta nuestras opiniones en la escuela” fue seleccionada por 55%, ambos son aspectos relacionados con la convivencia con las y los maestros y sus posibilidades de participación. Quienes tienen discapacidad visual opinaron “que las reglas y las sanciones se apliquen de manera justa” (58.9%) y que “que nos respetemos entre compañeras y compañeros” (55%), aspectos ligados a su inclusión en las escuelas.

17. Lo que ayudará a que haya más justicia y paz en México es...

A nivel nacional la propuesta más seleccionada por las y los adolescentes de 10 a 13 años fue “que no haya corrupción” (59.1%), seguida de “que los gobernantes cumplan lo que prometen” (47.1%), situaciones vinculadas con la falta de confianza que manifestaron en los gobernantes. En los estados destaca la Ciudad de México con “que no haya corrupción” (64.7%), Sinaloa con “que las autoridades respeten los derechos humanos” (42.6%) y “que todas las personas respeten las leyes” (40.8%). En Quintana Roo, “que los gobernantes cumplan lo que prometen” (52.4%).

En el caso de la población hablante de lengua indígena, fue primero “que no haya corrupción” 42.9% y “que haya más seguridad” 39.2%. Quienes tienen discapacidad visual opinaron “que no haya corrupción” 55.3% y “que los gobernantes cumplan lo que prometen” 38.6%.

18. Para que en México haya más justicia y paz, me comprometo a...

En cuanto a lo que las y los adolescentes consideran que pueden aportar en la construcción del país, se pueden señalar las coincidencias en las opciones más seleccionadas. Destacan “respetar a todas las personas” (60.3%), “apoyar a quienes lo necesitan” (36.2%) y “respetar las leyes” (32.1%). En el caso de las y los adolescentes indígenas “respetar a todas las personas” (58.1%), “apoyar a quienes lo necesitan” (34.8%) y “respetar las leyes” (32.1%). En cuanto a la población con discapacidad visual “respetar a todas las personas” (58.1%), “apoyar a quienes lo necesitan” (38.8%) y respetar las leyes (38.8%). Cabe agregar que la diferencia más notoria en el caso de población indígena es que hay una diferencia de más de 10 puntos en su compromiso con “pedir que las personas adultas nos respeten” (28.7%), en relación al promedio nacional de (12.5%) y el de las personas con discapacidad visual, con 19.5%.

En cuanto a los estados, destaca Sinaloa con “respetar a todas las personas” (67.5%) y “apoyar a quienes lo necesitan” (55.9%).

19. Quiero que en México nunca más...

A continuación se presentan las diez preocupaciones más mencionadas por las y los adolescentes: 1. Haya corrupción (85), 2. Haya violencia (67), 3. Haya delincuencia (26), Haya rateros (19), Haya injusticia (15), Haya secuestro (13), Haya inseguridad (13), No cumplan los gobernantes (11), Haya pobreza (10), Haya muertes (10).

20. ¿Sabes que en México hay una nueva Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes?

Un elemento fundamental en la construcción de ciudadanía es el conocimiento de las leyes y la posibilidad de participar en la construcción de las normas de convivencia.

En este sentido, un 35.8% a nivel nacional dice no saber que hay una nueva ley que protege sus derechos, en el caso de población indígena es un 39.5% y una proporción mayor en la población con discapacidad visual afirma no conocerla, casi el 48%. En donde más afirman saber de la nueva ley es en el Estado de México con 68.2% y en donde menos es en Durango con 56.9%.

Conclusiones y propuestas

Déficit de ciudadanía de las y los adolescentes

Se escucha con cierta frecuencia que la construcción de ciudadanía debe comenzar desde la infancia, sin embargo, esto puede quedar sólo en teoría si se desperdicia la oportunidad que la adolescencia implica. El despertar social de las y los adolescentes es un momento fundamental para sembrar ciudadanía. La ciudadanía va más allá de sentirse titular de derechos, conlleva también la participación, el compromiso con el destino de su familia, su escuela, su comunidad. Sin duda, el sentido de pertenencia debe empezar desde lo más cercano y esos son sus espacios cotidianos de convivencia.

En el ejercicio de la Consulta Infantil y Juvenil 2015 se ilustraron con nitidez las disparidades sociales. Asimismo las diferencias de los promedios nacionales con respecto a las y los adolescentes indígenas, quienes asisten o no la escuela, quienes tienen discapacidad visual, promedios estatales, algunos indicadores de género, entre otros, lo que implica desigualdades sociales de las que tanto el mundo adulto como el mundo adolescente tienen que hacerse cargo. Por lo tanto, es imprescindible empezar desde lo local a construir ciudadanía.

Construir ciudadanía desde la infancia y la adolescencia significa:

- a) Ciudadanía civil. El reconocimiento de que el desarrollo de la autonomía individual de las y los adolescentes conlleva ir ejercitándoles en la toma de decisiones desde edades tempranas para desarrollar su libertad y su sentido de responsabilidad. Como parte de este proceso el concepto de



autonomía progresiva significa que vayan desarrollando habilidades para ejercer sus derechos de manera gradual, en virtud de que no pueden ejercerlos por sí solos desde que nacen. Sin embargo, asumir la libertad de niños y niñas debe ser un límite para el abuso de poder por parte de los adultos. Pilotti (2000: 34) señala en torno a los derechos de la infancia:

Si bien se registran avances en el reconocimiento de algunos de estos derechos, su disfrute ha estado sometido a la discrecionalidad de los adultos, subordinados a las profundas asimetrías que caracterizan las relaciones de poder y dependencia entre ambos.

- b) Ciudadanía política. Se requiere romper la perspectiva que restringe sus derechos políticos por no contar con el derecho al voto o por no tener acceso a los espacios formales de participación, como los partidos políticos:

En cuanto a los derechos políticos, casi por definición se ha difundido la concepción del niño como sujeto no político dado que no cuenta con derecho al voto. Existe, además, la noción que los niños deben ser protegidos de la actividad política adulta ya que son susceptibles de ser manipulados y adoctrinados para servir fines ajenos a sus intereses (Pilotti 2000: 34).

Sin embargo, es esencial rescatar la política como proyecto de sociedad y considerar su sentir en los ámbitos más cotidianos de convivencia: la familia y la escuela, para que puedan saberse copartícipes en la construcción de su comunidad. En este sentido, la escuela es el espacio ideal para la democracia, para que participen como miembros plenos en la construcción de su comunidad educativa. Asimismo, es necesario fomentar su liderazgo y participación en comités, clubes de participación, consejos escolares, poder seleccionar a sus representantes, construir un movimiento social de la niñez que les posibilite organizarse y participar en la toma de decisiones y en asumir responsabilidades con el ámbito público. Esta visión propone desarrollar una agenda que contemple los intereses del mundo de las y los adolescentes como parte del interés público y significa la convicción de que sus intereses deben ser parte integral del presente y de las decisiones y políticas públicas actuales.

- c) Ciudadanía social y cultural. Detener el proceso de acumulación de desventajas y exclusión social que se va gestando desde el nacimiento implica, por un lado, focalizar en el presente y, por el otro, defender la plena vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales ligados a la construcción de igualdad. Como estos derechos no se litigan en los tribunales es fundamental considerar que se defienden en los ámbitos de participación. Como plantea Ferrajoli: “No es sólo la democracia la que garantiza la lucha por los derechos, sino que es también, y fundamentalmente, la lucha por los derechos lo que garantiza la democracia” (Ferrajoli, 1989).
- d) La protección de los derechos culturales de la adolescencia cobra carácter estratégico en la actualidad no sólo por su acceso a los conocimientos y flujos de información, sino también por el sentido de respeto a la diversidad y a la identidad cultural de cada ser humano. Esto último implica vislumbrar las posibilidades de un diálogo intercultural que posibilite reconocer al otro como un yo semejante en dignidad humana y derechos, y aprender a convivir con el diferente, respetarlo y apreciarlo tomando en cuenta que la diferencia enriquece, no empobrece.

Elementos de la ciudadanía

a) Ámbito objetivo de construcción de ciudadanía

a.1) Leyes. En la Consulta Infantil y Juvenil se preguntó por el conocimiento de la nueva Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Aunque más de un 60% afirmó conocerla, cabría profundizar en qué es lo que conocen al respecto y si el entorno adulto está al tanto de este avance legislativo. Asimismo, es fundamental que las y los adolescentes se perciban como constructores de las reglas de convivencia en las familias y en las escuelas y que puedan identificar lo que conlleva vivir sin ellas. Como señala Ferrajoli: “La ausencia de reglas nunca es tal; la ausencia de reglas es siempre la regla del más fuerte” (Ferrajoli, 1989).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) establece el Derecho a la Participación:

Art.71. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Art.72. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen.

Art. 74. Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta.

a.2) Instituciones. Es muy preocupante que su conocimiento de las instituciones sea tan escaso y que no sepan a quién recurrir en caso de necesidad de apoyo. Estos son elementos fundamentales en la autonomía política de las personas. En el caso de las y los adolescentes de 10 a 13 años la distancia con las instituciones se expresa como enorme desafío para la construcción de ciudadanía. Ante el panorama que retratan en la Consulta cabe acercar las instituciones a las escuelas para que sepan a quién pueden recurrir y cuáles son las redes de protección de derechos con las que cuentan para enfrentar una realidad tan violenta y amenazante.

En la perspectiva de la protección integral de niñas, niños y adolescentes es indispensable contar con un andamiaje institucional intersectorial que permita la protección de los derechos de todos y todas. La propuesta del país para poder estar a la altura de lo que nos demandan es el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Es en este nuevo marco institucional donde la Consulta Infantil y Juvenil debería insertarse. Esto significa asumir un abordaje integral a nivel federal, estatal y municipal que permita realizar la Consulta en las escuelas y que el proceso del flujo de la información sea al mismo ritmo que en el caso de las votaciones de adultos y que además pueda asumirse como un momento ideal para que en cada escuela pueda retomarse de manera responsable lo que las y los adolescentes plantearon con respecto a su realidad cotidiana. El seguimiento a esto significaría considerar respuestas y acciones que se desarro-



llen a partir del ejercicio de la Consulta. De este modo no solo no se reduciría a un mero ejercicio participativo, sino que tendría repercusiones en el tiempo presente y la vida cotidiana de las y los adolescentes.

a.3) Presupuestos. Si no se invierten recursos en la protección de los derechos de las y los adolescentes y en su participación, se corre el riesgo de seguir inhibiéndola en este tipo de ejercicios (en donde conforme aumenta la edad, disminuye su participación) y que las reformas institucionales llevadas a cabo en el país se reduzcan a una mera simulación por parte de las y los adultos.

b) Ámbito subjetivo de construcción de ciudadanía

La construcción de la subjetividad de las y los adolescentes tiene que pasar por qué puedan conocer sus derechos, asumirse como sujetos de derechos, y ver a las demás personas como titulares de derechos. Es fundamental también que puedan construir normas de convivencia dentro de sus aulas y en las escuelas.

Derecho a la participación

El derecho a la participación es un derecho que facilita el ejercicio de los otros derechos. Es también un derecho civil y político básico para todos y, por tanto, un fin en sí mismo. Esto lo convierte en uno de los pilares en la construcción de ciudadanía. Supone verlos como parte de la solución y no como el problema, y replantear las asimetrías de poder entre el mundo de los adultos y el mundo infantil en un proceso que transforme la exclusión en la toma de decisiones a la que se ven sometidos niños, niñas y adolescentes.

Como lo demuestra la Consulta Infantil y Juvenil 2015, las y los adolescentes tienen mucho que decir en cuanto a las decisiones familiares, educativas, comunitarias, etcétera. De modo que sus decisiones cuenten también y no sólo se impongan las de los y las adultas.

La Convención sobre los Derechos de la Niñez ha replanteado las relaciones del Estado con la niñez y del mundo adulto con el mundo infantil. Sin embargo, queda mucho por hacer para asumirlos como sujetos y dejar atrás una concepción asistencial, vertical y autoritaria que limita sus posibilidades de libertad y desarrollo. Adicionalmente, se requiere no perder de vista la necesidad de que dentro del mismo espacio infantil se tejan relaciones democráticas que les permitan entre ellos mismos reconocerse como sujetos de derechos, aprender a dialogar y a convivir con las y los diferentes.

La mejor didáctica de la democracia y el pluralismo es la que proviene de la propia dinámica de las instituciones. Sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros, oportunidades y recursos para el acceso a la información y expresión, etcétera) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa (Unicef, 1989).

Sin duda, el derecho a la participación es uno de los pilares en la construcción de ciudadanía, pero sólo se aprende a participar, participando. Es aprendiendo a expresar sus ideas, a escuchar, a trabajar en equipo, a construir y respetar las reglas comunes, a resolver conflictos pacíficamente como se vive la democracia y los derechos humanos como marco de convivencia. Es indispensable que los procesos

de participación se construyan cercanos a su realidad cotidiana. Por otro lado, el desafío es generar en las y los adultos cercanos una comprensión del mundo desde la perspectiva de los y las niñas. Es en su espacio de vida cotidiano en donde se debe lograr que sean vistos como actores en la construcción y determinación de sus propias vidas y en su aportación a la vida en común.

Lansdown (2001) considera que la mayor parte de experiencias sobre participación infantil pueden clasificarse en tres grandes grupos, sin que esto excluya que una misma experiencia pueda ir cambiando de categoría a medida que se despliega en el tiempo:

- Procesos consultivos: se trata de experiencias en las que los adultos inician un proceso para obtener información de niños, niñas y adolescentes, como en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.
- Iniciativas de participación: el objetivo en este caso es el de fortalecer procesos democráticos, crear oportunidades para que puedan comprender y aplicar principios democráticos, así como implicarlos en el desarrollo de servicios y políticas que puedan tener algún impacto en las personas menores de edad.
- Promoción de la propia defensa de sus derechos: en esta categoría se incluyen aquellas experiencias dirigidas a potenciar que niños y niñas puedan identificar y conseguir sus objetivos e iniciativas.

En términos de Hart y su “escalera de participación infantil”, se corre el riesgo que la Consulta Infantil y Juvenil se quede en el escalón 3 de participación simbólica, es decir, aunque participan, sus opiniones no tienen incidencia ni se toman en cuenta (Hart, 1993). La Consulta puede ser un detonante que desencadene iniciativas de participación, denuncia y defensa de los derechos de las y los adolescentes en sus escuelas de tal manera que cada comunidad educativa se haga cargo de lo expresado por ellos y ellas. Sólo de este modo podría tener una incidencia real en su entorno cotidiano de vida. Es más, ellos y ellas podrían participar como organizadores, comunicadores y evaluadores en sus propias escuelas pero siempre en calidad de iguales con las y los adultos participantes. Esto aseguraría que fuera una participación significativa en sus vidas.

El ejercicio del derecho a la participación es una oportunidad para que puedan aportar en la construcción de cada comunidad educativa y debe ser considerado un deber del mundo adulto. La participación debe ser vista como proceso de transformación de las relaciones de poder entre el mundo adulto y el mundo adolescente. Pasar de una relación vertical a una relación más horizontal implica cambiar la relación de poder “sobre”, basada en la subordinación y dependencia, a una relación de poder “con”, basada en la colaboración y la igualdad; pero, como afirma Dolto: “para el adulto, es un escándalo que el ser humano durante su infancia, sea su igual”.

La escuela es el espacio ideal para el derecho a la participación y el ejercicio de la ciudadanía

La escuela es el primer espacio de encuentro de niños, niñas y adolescentes con el ámbito público y es una de las instituciones que menos ha cambiado a través del tiempo. En ese espacio público es en donde tradicionalmente se les exige



obediencia, no participación. Es decir, han sido excluidos en cualquier aspecto de la vida en general pero especialmente en lo relativo a los asuntos públicos con lo que difícilmente desarrollarán un sentido de pertenencia y mucho menos de corresponsabilidad social. Esto dotaría de sentido sus vidas y posibilitaría que sintieran cómo su autonomía progresiva implica responsabilidad y poder transformador. Es fundamental que ellos puedan compartir la responsabilidad de lo público y lo público más cercano es la escuela, su comunidad educativa. De este modo ellos serían coparticipes en la solución de los temas de interés común. Ninguna acción para las y los adolescentes debería llevarse a cabo sin ellas ni ellos. Este proceso de práctica democrática conlleva una secuencia en la participación progresiva y la ciudadanía activa desde la adolescencia.

Más ciudadanía significa una comunidad de personas que van más allá de sus actividades privadas y que juegan un rol en el espacio y el debate público para participar en decisiones compartidas, responsabilidades sociales y proyectos que les posibiliten convivir mejor.

Las y los adolescentes podrían pensar estrategias para involucrar a quienes no asisten a la escuela, a los que viven situaciones de desigualdad, de discapacidad, etcétera, de manera que el proceso participativo sea un proceso en donde la inclusión sea un eje. Esto permitiría dejar atrás los prejuicios sobre los adolescentes como problema y motivarlos para proponer soluciones que permitan tender puentes entre las generaciones.

El proceso de implementación y seguimiento de la Consulta debe convertirse en una feria de la participación en cada escuela, de manera que se sumen también las madres y los padres de familia. Está demostrado el poder educativo de niñas, niños y adolescentes sobre las y los adultos en general y, en particular, con sus madres y padres. Esta sería una ocasión ideal para democratizar todos sus espacios de convivencia.

En esta propuesta los resultados deberían pegarse en cada escuela lo más pronto posible. El compromiso del profesorado, de las autoridades escolares, de los padres y madres de familia y de las y los estudiantes sería hacerse cargo de lo expresado en cada escuela sobre los resultados de la Consulta para desarrollar un plan de acción ligado a ellos que les permita implementar mejoras en la protección



**El ejercicio del
derecho a la
participación es
una oportunidad
para que puedan
aportar en la
construcción de
cada comunidad
educativa y debe
ser considerado
un deber del
mundo adulto.**



de los derechos de las y los adolescentes en su plantel escolar. Este programa de trabajo debería ser evaluado por las y los mismos adolescentes, de manera que se pueda asegurar su sostenibilidad y la rendición de cuentas por parte de las y los adultos. Este ejercicio democrático les posibilitaría asumir corresponsabilidad en la construcción de la vida en común.

A las y los adultos nos toca, como Bustelo soñaba, ser capaces de ver *la infancia como solicitud de libertad*.

Bibliografía

- Allan Dale, Richard, *Participación infanto-juvenil: un reto social*, OPS/OMS, Octubre 1999.
- Baratta, Alessandro, *Infancia y democracia, ponencia presentada al I Curso Latinoamericano de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*, Costa Rica, 1999.
- Bustelo Graffigna, E., “Pobreza moral. Reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible”, en *Infancia y Política Social*, UAM-Unicef, México, 1999.
- Demaue, Lloyd, *La evolución de la Infancia*, The Psychohistory Press, Nueva York, 1974.
- Dolto, Françoise, *La causa de los niños*, Editorial Paidós, 2010.
- Dolto, Françoise, *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Buenos Aires, Atlántida, 1992.
- Dolto, Françoise, *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*, México, Seix Barral, 1992.
- Ferrajoli, Luigi, *Derecho y razón, teoría del garantismo penal*, Editorial Trotta, Madrid, 1989.
- Hart, Roger, *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*, Ensayos Innocenti, Unicef, 1993.
- Konterlnik, Irene, “La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?”, en *La participación de los niños y los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*, Actas del Seminario, UNICEF, Bogotá, 7-8 diciembre de 1998, pp. 33-44.
- Lansdown, Gerison, *Promoting Children's participation in democratic decision-making*, UNICEF/ Innocenti Insight, Italia, 2001.
- Ministerio de Educación. *Fundamentos de la Educación para personas adultas*. España, Disponible en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_1/definiciones_desde_la_etimologia.htm, consultado el 6 de marzo de 2017.



Pilotti, Francisco, *Globalización y Convención sobre los derechos del niño: el contexto global*, OEA, 2000.

Tenti Fanfani, Emilio, *Una escuela para adolescentes*, Unicef, 1999.

Unicef, *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Colombia, 1998.

Unicef, *Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. Uruguay, 2006.

Unicef, *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes Guía Práctica para su Aplicación*, República Dominicana, 2006.

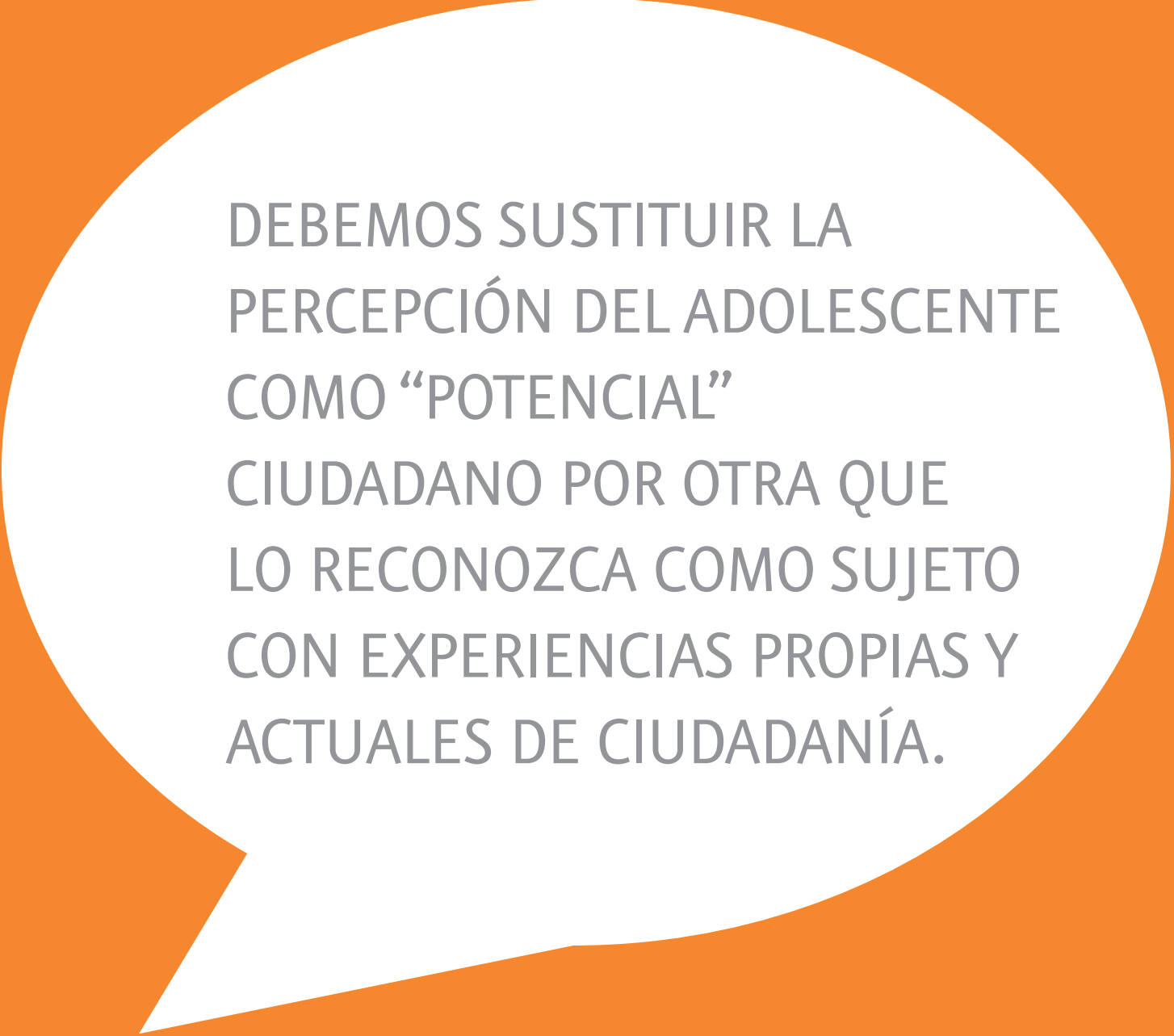
UNICEF Uruguay, *Educación y participación adolescente. Palabras y juegos*, 2006.

Urresti, Marcelo, Mimeo, *Documento preparado para Seminario interno*, UNICEF- Secretaría de Desarrollo Social, Programa de Desarrollo Juvenil, Buenos Aires, 1998.

Therborn, Göran, “Los derechos de los niños desde la constitución del concepto moderno de menor: un estudio comparado de los países occidentales”, en Luis Moreno, *Intercambio social y desarrollo del bienestar*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1993.

Touraine, Alain, *¿Qué es la democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

**LA EXPERIENCIA DE
LA CIUDADANÍA
EN LA ADOLESCENCIA:
ENTRE LA INSEGURIDAD Y
LA DESCONFIANZA SOCIAL**



DEBEMOS SUSTITUIR LA
PERCEPCIÓN DEL ADOLESCENTE
COMO “POTENCIAL”
CIUDADANO POR OTRA QUE
LO RECONOZCA COMO SUJETO
CON EXPERIENCIAS PROPIAS Y
ACTUALES DE CIUDADANÍA.



La experiencia de la ciudadanía en la adolescencia: entre la inseguridad y la desconfianza social

Gonzalo A. Saraví

Introducción

Un estudio reciente sobre las condiciones de la democracia en México desde las percepciones y experiencia de sus ciudadanos señala como uno de sus rasgos más destacados, y al mismo tiempo uno de sus principales desafíos, los bajos niveles de confianza interpersonal e institucional que predominan en la población (INE, 2015). Si bien este mismo informe destaca niveles relativamente altos de aceptación de la democracia y de apego a la legalidad como forma de gobierno y convivencia social, los altos niveles de desconfianza minan la experiencia y calidad de una ciudadanía cotidiana que trascienda el plano formal y normativo. Más allá de una concepción minimalista y vertical, la ciudadanía como sentido e identidad de pertenencia y como práctica de involucramiento y participación en esos espacios, requiere de ciertas condiciones que la hagan posible, entre ellas, la seguridad y la confianza de los ciudadanos son claves.

El *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México* (INE, 2015), al cual me referiré, basa sus hallazgos en una encuesta nacional de más de 11,000 casos pero se concentra exclusivamente en “la población mayor de edad”, en los mexicanos de 18 años y más; en términos estrictamente jurídicos, en el universo de los ciudadanos. Pero ¿qué sucede con la experiencia y calidad de la ciudadanía en “la población menor de edad” y más específicamente entre los adolescentes que constituyen el grupo de interés de este capítulo? ¿Cómo afecta la desconfianza e inseguridad sus experiencias cotidianas de ciudadanía? El análisis que desarrollo en las siguientes páginas pretende ser una contribución para dar respuesta a estas interrogantes.

La condición y estatus de ciudadanía de los adolescentes es tema de un amplio debate (sobre este tema, ver también la Presentación de Mónica González Contró en este mismo volumen). Con algunos matices la concepción que predomina generalmente en la opinión pública y el discurso político-mediático, pero también en el accionar del Estado, se resume en la idea de que estamos frente a las “futuras” generaciones de ciudadanos. La transición hacia la adultez coincidiría con una transición hacia la ciudadanización, por lo cual la adolescencia se percibe como un período de aprendizaje y adquisición de las competencias necesarias para asumir y ejercer una plena ciudadanía. Esta posición, en sí misma excluyente y consistente



con una concepción minimalista y vertical de la ciudadanía, continúa siendo en gran medida la idea rectora de nuestra relación con los adolescentes así como de su propio posicionamiento en la sociedad.

Una alternativa a este planteamiento consiste en reflexionar sobre la posibilidad, especificidad e implicaciones de una ciudadanía adolescente. Es decir, sustituir la percepción del adolescente como “potencial” ciudadano por otra que lo reconozca como sujeto de experiencias propias y actuales de ciudadanía. A partir de allí, explorar la experiencia y calidad de la ciudadanía durante esta etapa de la vida adquiere relevancia en sí misma y no exclusivamente por sus potencialidades y/o derivaciones futuras. Dicho en otros términos, dicha exploración es relevante porque nos remite a una dimensión clave de las condiciones en que transcurre la vida actual de niños y adolescentes.

Plantearnos la posibilidad de pensar una experiencia de ciudadanía entre los adolescentes no significa ni anular ni negar las especificidades con las que esta etapa de la vida impregna dicha experiencia. Las características que esta experiencia asuma durante la niñez y la adolescencia condicionan sustantivamente el desarrollo de la ciudadanía en la sociedad por venir. No porque se trate de un período de preparación y entrenamiento ciudadano o por los alcances y logros de la educación cívica recibida, sino porque la forma en que niños y adolescentes se relacionan con el mundo social y con los “otros” es clave en la construcción de las formas específicas de sociabilidad que predominarán en la sociedad. Dicho en otros términos, la experiencia y calidad de la ciudadanía durante la adolescencia también cobra relevancia por la centralidad que tienen los procesos de subjetivación y socialización durante esta etapa de la vida. No se trata de que niños y adolescentes deban aprender “correctamente” a ser buenos ciudadanos, sino que la forma en que ellos y ellas vivan la ciudadanía será determinante en la formación ciudadana de una sociedad.

Este capítulo discute y analiza precisamente un aspecto puntual de la ciudadanía entre los adolescentes mexicanos: su relación con la confianza y la seguridad. La idea que articula y orienta el análisis es que estos dos aspectos condicionan la experiencia de la ciudadanía adolescente y por ende el proceso de subjetivación y socialización ciudadana. La desconfianza y la inseguridad minan y restringen los sentidos de pertenencia de los adolescentes y, en consecuencia, sus prácticas de participación en dichos espacios; a nivel societal una experiencia ciudadana de este tipo desde temprana edad sienta los cimientos de una ciudadanía acotada.

Para desarrollar este planteamiento me detendré en primer lugar sobre algunas especificidades de esta etapa de la vida por la cual, con mayor o menor gozo y sufrimiento, todos hemos atravesado: la adolescencia. Precisar algunas de sus características y experiencias psicológicas y sociales nos permitirá pensar en una ciudadanía más acorde y consistente con la vida de los propios adolescentes y también menos distante de su cotidianidad. Este tema será abordado en el siguiente apartado: “¿Niños, adolescentes o jóvenes? La experiencia de una transición”. A partir de esa reflexión, en el tercer apartado “Hacia una ciudadanía adolescente” doy cuenta del debate contemporáneo en torno a la condición de ciudadanía cuando se es menor de edad, pero con especial referencia a los adolescentes. El propósito de esta discusión consiste en ampliar nuestros marcos de referencia para pensar la ciudadanía de un modo más incluyente, diferenciado y cercano a la vida cotidiana de los individuos. En otros términos, se trata de pensar más allá de una definición minimalista y vertical de ciudadanía que nos permita discutir qué significa (o puede significar) ser ciudadano en la adolescencia.

Altos niveles de desconfianza minan la experiencia y calidad de una ciudadanía cotidiana que trascienda el plano formal y normativo.



Provistos de este andamiaje conceptual, en el cuarto apartado “Confianza y seguridad: desafíos para una ciudadanía adolescente activa” analizo las opiniones y percepciones de los adolescentes sobre la confianza y seguridad. El objetivo es explorar estos dos aspectos en sus relaciones interpersonales e institucionales en diferentes espacios cotidianos, y cómo su presencia o ausencia pueden estar condicionando la experiencia de una ciudadanía activa. El análisis se basa en la última Consulta Infantil y Juvenil 2015 y se focaliza exclusivamente en el universo de adolescentes de 14 a 17 años que participaron voluntariamente en la mencionada Consulta promovida por el Instituto Nacional Electoral. Finalmente, en las conclusiones reflexiono sobre las implicaciones de la discusión y análisis previos. Pensar la ciudadanía desde una perspectiva que privilegie su expresión en la experiencia cotidiana de los adolescentes (y niños en general) significa un cambio de paradigma con múltiples derivaciones en distintos ámbitos de la vida social; por un lado nos plantea el desafío de repensar nuestra relación con niños, niñas y adolescentes y su propio posicionamiento en la sociedad y, por otro, abre un nuevo y amplio espacio de acción para la política pública y la investigación académica orientadas a enriquecer dicha experiencia ciudadana.

¿Niños, adolescentes o jóvenes? La experiencia de una transición



Entre los 14 y los 17 años se puede ser un niño, un adolescente o un joven. Aunque resulte paradójico, esta ambigüedad y dificultad para definir este período de nuestras vidas nos dice mucho precisamente sobre el carácter esencialmente transicional e incierto (Le Breton, 2012) que define esta etapa en la sociedad contemporánea.

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la ONU en 1989 y suscrita al día de hoy por 194 países, establece con precisión que los sujetos de los acuerdos establecidos ahí son todos los individuos de 0 a 18 años de edad.

Desde hace poco más de un siglo atrás cuando Stanley Hall publica su obra seminal *Adolescence* en 1904, la adolescencia adquiere reconocimiento social como una etapa en el desarrollo de los individuos con características biológicas y psicosociales bien definidas. Desde entonces cualquiera que sea la perspectiva psicológica que escojamos, precursora o moderna, frente a un individuo entre los 14 y 17 años de edad no se dudará en reconocer a un adolescente. Pero aún hay más; desde las ciencias sociales interesadas en el estudio del curso de vida en la sociedad contemporánea, estos años se corresponden con un período clave en la vida de los individuos como es la transición de la niñez a la adultez, es decir, la juventud. Las transiciones y experiencias que socialmente se asocian con este período de la vida pueden ser más o menos prolongadas, más tempranas o más tardías, pero en cualquier caso tocan, con mayor o menor intensidad a este rango de edad que va de los 14 a los 17 años.²⁹

En síntesis, regresando a nuestra pregunta inicial, la respuesta más acertada no sería optar por una u otra de las tres categorías mencionadas sino reconocer que entre los 14 y los 17 años de edad se es todo a la vez: niño, adolescente y joven. Esta definición del grupo de edad que nos interesa en este capítulo da cuenta de las incertidumbres, crisis y contradicciones que suelen caracterizar este período pero también nos invita a explorar qué de la niñez, qué de la adolescencia y qué de la juventud confluyen en este momento de la vida.

²⁹ En el ámbito de las ciencias sociales y de los organismos internacionales existe un extendido consenso en definir los límites etarios de inicio y fin de la juventud entre los 15 y 29 años. Si bien este es el rango de edad internacionalmente reconocido para la juventud existen algunas variaciones (oficiales) nacionales, como el caso de México donde el Instituto Mexicano de la Juventud extiende el rango etario de la juventud de los 12 a los 29 años.



Otros capítulos de este mismo volumen se ocuparon con mucha mayor precisión y *expertise* de la niñez propiamente dicha. En efecto, entre los 14 y los 17 años sólo queda de la niñez un estatus formal y legal asociado a la minoría de edad. No se trata de un aspecto que deba subestimarse, al contrario, sus implicaciones son múltiples y variadas no sólo para la condición ciudadana, de la que nos ocuparemos en el próximo apartado, sino también por las tensiones y conflictos que genera en el proceso de autonomía e independencia que se experimenta durante este período de la vida. Ser menor de edad no sólo significa estar excluido de ciertos derechos y obligaciones (y ser sujeto de otros como los establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño), sino que reafirma y legitima una relación de poder intergeneracional y nos define una posición en la sociedad en un momento de nuestras vidas. Más allá de esta dimensión jurídica, en términos psicológicos y sociales a los individuos de esta edad ya les queda poco de la niñez. La adolescencia parece imponerse.³⁰

Es común escuchar en el ámbito de la psicología que la adolescencia empieza como un fenómeno biológico y termina como uno cultural (Smetana, 2006). La expresión hace referencia a que mientras los cambios asociados con la pubertad marcan el inicio de la adolescencia, los que definen su conclusión son indicadores socioculturales. Traducido en términos etarios esto significa que la adolescencia se extiende aproximadamente durante la segunda década de la vida. Hoy existe un relativo consenso en hablar de una adolescencia temprana entre los 10 y los 13 años, una adolescencia intermedia entre los 14 y 17 y una adolescencia tardía a partir de los 18 (aunque otros consideran conveniente hablar de una nueva etapa a partir de los 19 años).

Es decir, no hay duda que entre los 14 y los 17 años nos encontramos en plena adolescencia. Sin embargo, no es un criterio etario lo que la define sino una serie de procesos psicosociales que tienden a ocurrir en ese lapso de edad. En virtud de nuestro interés dos de estos procesos resultan particularmente relevantes: la búsqueda de identidad personal y la búsqueda de autonomía emocional. En conjunto, ambos contribuyen y son parte de un proceso más amplio de individuación que tiene lugar en este momento de la vida y que constituye un soporte fundamental de la condición de ciudadanía.

Una idea central en el trabajo de Erickson (1972), que además marcó de manera determinante a los estudios posteriores y modernos sobre adolescencia, es la caracterización de esta etapa por la emergencia (y en cierta medida resolución) de una crisis de identidad. Los cambios biológicos asociados con la pubertad no son ajenos a esta crisis; son precisamente esos cambios los que desencadenan el cuestionamiento y la reflexión del sujeto sobre sí mismo en la búsqueda de una identidad personal. Este proceso de auto-exploración y búsqueda o reconocimiento de uno mismo permanece como una tensión constante durante estos años de la vida y hace que la adolescencia encierre una dimensión importante de sufrimiento asociado a la incertidumbre y el desconcierto (Le Breton, 2012). Tal como lo señalan Steinberg y Morris (2001) la adolescencia es un período en el que el individuo comienza a examinar ciertas características psicológicas de sí mismo con la pretensión de descubrir quién es realmente y cómo puede encajar como sujeto (autónomo) en el mundo social que lo rodea.

Este proceso de autoexploración y de elaboración de concepciones sobre uno mismo está directamente ligado a la búsqueda de autonomía emocional. Si bien ambos procesos tienden a ocurrir paralelamente no son lo mismo ni son indisolubles. Es cierto que la adquisición de autonomía supone un paulatino distanciamiento emocional respecto a los padres y una inmersión e interacción mucho más activa

³⁰ La reciente Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en México hace un reconocimiento específico de este último grupo al que define entre los 12 y 17 años de edad.

con el mundo social exterior, lo cual comienza a marcar una fuerte ruptura con la niñez. Durante la adolescencia, especialmente las relaciones con los pares (otros adolescentes, del mismo y distinto género) pero también con las instituciones, sus actores, y otros adultos, ganan paulatinamente mayor presencia y preeminencia en la vida social y subjetiva del individuo. Pero la autonomía significa además (y principalmente) desarrollar la capacidad para tomar decisiones propias e independientes (especialmente de los padres), es decir, la posibilidad de asumir una posición o emitir un juicio sobre uno mismo y sobre el mundo social que nos rodea (Steinberg y Morris, 2001). En este sentido, al igual que sucede con la identidad, el proceso de autonomía emocional también mantiene una vinculación estrecha con el desarrollo biológico del individuo. La posibilidad de tomar decisiones propias y, por ende, someter a evaluación diferentes situaciones y opiniones de distintos actores (incluso de los padres) requiere de una capacidad de abstracción intelectual que no se desarrolla aún en edades anteriores. Avances tecnológicos muy recientes en el campo de las imágenes digitales neuronales han permitido nuevos descubrimientos en el campo de las neurociencias que evidencian que ciertas partes del cerebro, como la corteza del lóbulo frontal, continúan desarrollándose aún durante la adolescencia y juventud (Smetana et. al., 2006; Crosnoe y Johnson, 2011; Wood, 2015).³¹

Es importante señalar que si bien algunos trabajos precursores asociaron la búsqueda de autonomía con la rebelión y desapego respecto a los padres (lo cual, además, se asumió durante mucho tiempo como un rasgo distintivo y necesario de una “sana” adolescencia), estudios más recientes cuestionan este supuesto (Benjet, 2015). La autonomía supone un posicionamiento como sujeto diferenciado frente a los padres que puede o no acompañarse de rebeldía y desapego.

La búsqueda de una identidad y la adquisición de autonomía mantienen una compleja y recíproca relación; en conjunto, ambas podrían concebirse como aspectos sustantivos de un proceso más amplio de individuación. Es en este sentido que estos dos procesos psicoevolutivos se vinculan con nuestra preocupación por las formas que puede asumir una ciudadanía adolescente. Preguntarse por uno mismo y por nuestra posición en el mundo tiene una relación directa con el reconocimiento de espacios de pertenencia y de participación. La autonomía, por su parte, habilita el involucramiento y la toma de decisiones en esos espacios, lo cual hace de la pertenencia y la participación una condición activa y no meramente formal.

Ahora bien, durante estos años de la vida no sólo ocurren procesos psicoevolutivos sino también muchos otros de índole social y cultural. Precisamente son estas dimensiones las que se priorizan desde los estudios sociodemográficos para identificar a la juventud como una etapa del curso de vida. En la juventud ocurren una serie de eventos y transiciones que marcan el paso de la niñez a la adultez: la transición de la escuela al mercado de trabajo, la transición residencial y la transición familiar. Dejar la escuela y/o empezar a trabajar, abandonar la casa de los padres, la unión conyugal, el embarazo o el nacimiento del primer hijo son eventos que se insertan en procesos más amplios que definen la juventud como un período de tránsito hacia la vida adulta. Paralelamente a estos procesos que funcionan como marcadores sociales de una etapa, la juventud se asocia a un conjunto de nuevos roles, obligaciones, actividades y expectativas que la sociedad deposita sobre los individuos durante este momento de sus vidas y que no se corresponden ni con los de la niñez ni con los de la adultez. En este sentido la juventud en la sociedad moderna es vista como una etapa en la que se espera que el individuo pueda adquirir recursos y experimentar vivencias que le permitan iniciar y afrontar la vida adulta en mejores condiciones, razón por la cual la juventud es un momento clave en procesos de desigualdad social (Saraví, 2015).

³¹ La capacidad biológica, sin embargo, no garantiza la autonomía emocional la cual es fundamentalmente un proceso psicosocial.



Es claro, sin embargo, que aún en la sociedad contemporánea, y aún dentro de una misma sociedad, todas estas dimensiones sociodemográficas y socioculturales pueden ocurrir más temprana o tardíamente y con contenidos diversos según distinciones de clase, etnia o género, entre otras. Las desigualdades sociales atraviesan la experiencia de esta transición. En este sentido, aunque internacionalmente se acepta que la juventud se extiende entre los 15 y los 29 años, puede haber adolescentes que sólo se dedican a estudiar y otros que ya han desertado de la escuela y trabajan, o adolescentes sin ninguna responsabilidad familiar o económica, y otros con muchas obligaciones en su casa y comunidad.

Tanto la adolescencia desde la psicología evolutiva como la juventud desde la socio-demografía tienen un carácter transicional, como si no fueran una etapa en sí misma sino una de indefinición y cambio. En el caso de la adolescencia, un período en el desarrollo humano; en el caso de la juventud, una etapa de transición en el curso de vida. Más allá de las críticas que puedan hacerse a esta conceptualización (ver Urteaga 2011 y 2015), es importante reconocer que esta etapa está profundamente marcada por cambios y transformaciones sociales y psicológicas muy significativos para el individuo y que condicionarán de una u otra manera sus experiencias futuras. Es importante además considerar que a pesar de las barreras y el aislamiento disciplinar los procesos psicológicos y las transiciones sociales interactúan y se afectan recíprocamente (Le Breton, 2012; Benjet, 2015).

Dicho lo anterior, más allá de este carácter procesual, también es importante tomar en cuenta la dimensión experiencial de este momento de la vida. La transición a la adultez es una experiencia que se vive de diferente manera dependiendo del tiempo, el espacio y otras circunstancias del propio individuo. Incluso los mismos cambios, desplazamientos y reconfiguraciones psicológicas y sociales que el sujeto experimenta en estos años son parte de la experiencia misma de esta etapa y se expresan en las crisis, tensiones, angustias, dudas y/o contradicciones que suelen caracterizar la adolescencia y juventud.

No abundaré sobre los múltiples factores que afectan la experiencia de la juventud, solamente quiero detenerme sobre dos dimensiones que son relevantes para los fines de este análisis. La juventud no es una transición abstracta, normativa y lineal, sino una que se vive de manera diferencial. Los contextos marcan esta diversidad y dan cuerpo a esa experiencia. La transición a la adultez es una experiencia protagonizada por actores creativos y activos, esto implica reconocer a los adolescentes como generadores de prácticas y productores de sentido. Los jóvenes interpretan y crean el mundo en el que viven, aunque lo hacen desde una determinada posición estructural. La segunda dimensión, se refiere a lo que en otros trabajos he denominado “microescenarios de interacción”. La agencia de los jóvenes está condicionada por factores macro, determinados por la posición que ocupan en la estructura social pero también (y de una manera que suele ser subestimada) por las características de contextos más inmediatos de interacción en los que transcurren sus vidas cotidianas. El hogar, la escuela, el barrio y la comunidad, son algunos de los más importantes y frecuentes microescenarios de interacción (podrían agregarse otros como el trabajo, el club o los centros comerciales). No es lo mismo un hogar más o menos democrático, ni una escuela más o menos diversa socialmente, ni un barrio más o menos inseguro, por mencionar sólo algunos ejemplos simples, para la forma en que se vivirá esta transición; cada uno de estos escenarios (y su interacción) condicionará experiencias diferenciadas y desiguales de la adolescencia y juventud. Enfoques más relacionales y contextuales sobre la adolescencia hechos desde la psicología han llamado la atención recientemente para abordar la influencia de las múltiples interacciones interpersonales más allá de las familiares en los procesos psicoevolutivos (Smetana et. al., 2006).

La adolescencia y la juventud se vivirán de manera diferente dependiendo de las características de estos contextos sociales y de las relaciones interpersonales e institucionales a los que estén expuestos en dichos escenarios. Son precisamente estos escenarios y el reconocimiento de los adolescentes como actores lo que hace posible pensar en una ciudadanía más sustantiva, activa e incluyente para esta etapa de la vida.

Hacia una ciudadanía adolescente

En un sentido estrictamente jurídico y formal los adolescentes no son ciudadanos. Aunque pueda parecer excesivamente radical, esta formulación se sustenta en una particular conceptualización tanto de la adolescencia como de la ciudadanía (Smith, 2015). En ambos casos, sin embargo, se trata de concepciones muy limitadas de concebir ambas nociones o, dicho en otros términos, lo extremo de esta afirmación deriva de concepciones que privilegian sólo ciertos aspectos de ambas condiciones.

Luego de la discusión desarrollada en el apartado previo, resulta claro que en lo relativo a la adolescencia la dimensión privilegiada es la condición de niñez (por sobre la de adolescente y/o joven) y en particular uno de sus aspectos específicos como es el ser menor de edad. En términos constitucionales los adolescentes no son ciudadanos dado que al ser menores de edad quedan excluidos de ciertos derechos claves, principalmente políticos y civiles, como por ejemplo votar en las elecciones o poder desempeñar cargos públicos, entre muchos otros (Roche, 1999). En esta perspectiva prima una visión adultocéntrica de la ciudadanía en la cual ser mayor de edad es una condición necesaria para ser ciudadano. Como hemos visto, sin embargo, la adolescencia se caracteriza por muchos otros aspectos que abren la posibilidad de pensar en una ciudadanía cualitativamente diferente. Es decir, aquella formulación con la que iniciamos este apartado no sólo se explica por una concepción particular de la adolescencia que prioriza un rasgo puntual, la edad, sino también por una concepción particular de la ciudadanía que sólo toma o prioriza unas dimensiones por encima de otras.

La exclusión de los adolescentes, en efecto, se complementa con una concepción clásica de la ciudadanía que la restringe a una serie de derechos y responsabilidades que competen a los miembros de una comunidad determinada. La pertenencia a una comunidad es una condición clave para ser sujeto de dicho estatus pero con frecuencia ella se reduce o subsume en un conjunto específico de derechos y obligaciones. En la formulación de Marshall, la cual interpreta la ciudadanía moderna, estos derechos pueden clasificarse en tres grandes categorías: civiles, políticos y sociales, los cuales, al menos para el caso europeo, fueron expandiéndose progresivamente y en ese orden.³² Aún para Marshall niños y adolescentes quedan fuera del alcance de estos derechos y en el caso de algunos derechos sociales, siempre según Marshall, gozan de ellos de manera indirecta en tanto “futuros” ciudadanos (Roche, 1999; James, 2011; Smith, 2015). El énfasis en los derechos por sí mismos sobre la condición de pertenencia se traduce en una concepción formal y vertical de la ciudadanía que privilegia, además, la esfera pública como su espacio por excelencia. Son estos tres aspectos los que sustentan, en buena medida, una noción de ciudadanía que nos impide pensar en una experiencia y un sentido ciudadano que comprenda también a niños y adolescentes.

³² Más recientemente a esta tríada de derechos ciudadanos, que en muchos contextos aún son motivo de lucha y demanda, se han añadido los derechos culturales.

Por un lado, la ciudadanía constituye (desde esta perspectiva) una condición formal, un status, que recae sobre los individuos que cumplen ciertos requisitos



independientemente y sin importar sus otras condiciones y experiencias constitutivas. Ser mayor de edad, si bien es el requisito excluyente en nuestro caso, lo es indirectamente. La edad es tomada, en realidad, como un indicador de si el individuo posee o no las capacidades y habilidades necesarias para ser ciudadano. Tal como lo ha señalado Ruth Lister (2007), los niños y adolescentes son excluidos de la condición ciudadana porque se asume que a esa edad (antes de los 18 años) aún no se poseen las competencias sociales y la agencia necesaria que exige el cumplimiento de algunos derechos y responsabilidades claves. El ciudadano, debe ser, además, un miembro independiente y autónomo de la comunidad a la cual pertenece, es decir un adulto y no un niño que, como vimos previamente, aun depende económica y emocionalmente de sus padres u otros adultos. En este sentido, los adolescentes, al igual que todos los niños, son considerados como ciudadanos aún incompletos o en proceso de formación. No es la edad en sí misma lo que los excluye, sino el no haber completado o adquirido aún las competencias psicológicas y sociales que se atribuyen al adulto y a una plena ciudadanía, en cierta medida se equipara el proceso de ciudadanización con el de transición a la adultez.

Este carácter formal y jurídico de la ciudadanía que prioriza los requisitos y competencias que los sujetos deben adquirir para gozar de dicho estatus, está presente aún hoy en infinidad de ámbitos donde los adolescentes son vistos como “futuros” ciudadanos, las “futuras” generaciones del país, “futuros” sujetos de ese estatus. La educación cívica que se brinda a niños y adolescentes de manera constante y repetitiva durante los años escolares y a través de muchos otros programas, es un buen ejemplo de esta orientación. Su misión es la de transmitir a las futuras generaciones los conocimientos y los valores cívicos que les permitirán en su momento (cuando alcancen la mayoría de edad) ser buenos ciudadanos. En esta acepción formal las prácticas y experiencias ciudadanas son ignoradas y, en el mejor de los casos, se presentan y promueven como ejercicios de entrenamiento, de carácter casi lúdico, preparatorios para la adquisición del estatus de ciudadano (y adulto). En términos de Percy-Smith (2016) diríamos que estas prácticas tienen un carácter más performativo que el de una verdadera “experiencia vivida”. Las elecciones infantiles, la instrucción cívica en las escuelas sobre héroes, artículos constitucionales y leyes, las visitas a las cámaras legislativas o al palacio de justicia, o las competencias en debates sobre temas aleatorios, entre muchas otras actividades, están animadas por esta concepción que reduce la ciudadanía a un estatus formal asociado a la adultez.

Por otro lado, la instrucción cívica es también un claro ejemplo del carácter vertical que prevalece en la noción de ciudadanía. El vínculo paradigmático que determina la condición de pertenencia es aquel que se establece entre el Estado y el individuo (adulto). Los derechos y responsabilidades asociados a la ciudadanía se expresan principalmente en esa relación y compromiso recíproco. Directamente ligado a esta primacía atribuida a la relación individuo-Estado, es que la esfera pública emerge como el espacio por excelencia del ejercicio de la ciudadanía. Así vemos que cuando el status formal de ciudadano se expresa en prácticas y experiencias concretas generalmente se piensa, casi de manera exclusiva, en actividades políticas o en otras que ocurren en la esfera pública y tienen como principal interlocutor al Estado. Privilegiar sólo estos aspectos en la noción de ciudadanía constituye una nueva limitación que aleja y excluye a los adolescentes cuya presencia tiende a predominar no allí, sino precisamente en esferas privadas o de su entorno inmediato y en prácticas (políticas) que no tienen, necesariamente, al Estado como principal interlocutor (Lister, 2007; Martuccelli, 2016). Tal como lo señala Wood (2016), la preocupación dominante y tradicional por las expresiones públicas, formales y políticas de la ciudadanía ha llevado a pasar por alto otros espacios domésticos, privados e informales de participación en los que resulta más frecuente encontrar a niños y

adolescentes. Unas páginas más adelante, este mismo autor nos advierte que, sin embargo, al inicio del siglo XXI la ciencia política comienza a cuestionar esa visión estrecha y adultocéntrica de la ciudadanía que se basa sólo en las expresiones públicas y formales de la política, abriendo nuevas posibilidades para pensar una ciudadanía adolescente (2016: 390).

Sin desestimar la dimensión formal, vertical y pública de la ciudadanía, y mucho menos aún sin restarle importancia a los derechos y responsabilidades asociados a ella, es posible enriquecer y ampliar nuestra forma de ver la ciudadanía. El aspecto clave para esta reformulación consiste en pensar la pertenencia o membrecía a una comunidad más allá de un estatus que habilita derechos y responsabilidades. Ser miembro de una comunidad implica desarrollar un sentido de pertenencia y la participación e involucramiento en esos espacios. Esta precisión nos permite sumar a la dimensión formal, vertical y pública una dimensión substantiva, horizontal y cotidiana que ensanche la noción de ciudadanía y las experiencias que la definen.

Además de un estatus formal que hace a los individuos sujetos de derechos y obligaciones, una ciudadanía activa implica la participación e involucramiento de los individuos en la toma de decisiones, en la discusión y evaluación de diferentes posiciones, en la construcción y negociación de identidades y valores, en prácticas colectivas y de colaboración, etcétera. Ruth Lister (2007) se refiere a esta dimensión como una ciudadanía vivida (*lived citizenship*)³³. La experiencia de una ciudadanía vivida no es incompatible, ni pretende serlo, con los derechos y obligaciones ciudadanos, al contrario, podría decirse que estos últimos la favorecen y son una condición necesaria. No es tampoco una experiencia universal. Es decir, los individuos encontrarán y les corresponderán distintos espacios y formas de involucramiento y participación en sus vidas cotidianas. En este sentido, la ciudadanía puede experimentarse no sólo en la esfera pública ligada al Estado sino en múltiples espacios de la vida cotidiana en los que los individuos desarrollan un sentido de pertenencia. En estos espacios el involucramiento y la participación no son sólo a través de un único vínculo vertical, sino muchas veces a través de relaciones horizontales con diversos actores como pueden serlo otros pares, adultos, miembros de la familia o vecinos, por mencionar sólo algunos. Es decir, la ciudadanía no se limita a la esfera de la política y la relación del individuo con el estado sino que compete también a un dominio social de interacciones entre ciudadanos por fuera de la esfera gubernamental (Geijsel et al., 2012).

Es esta ampliación del sentido atribuido a la ciudadanía y lo que ello implica lo que permite pensar en una “ciudadanía diferenciada” (Lister, 2007), en la cual los adolescentes puedan ser incluidos. No se trata de equiparar a los adolescentes con los adultos o pensar que sus derechos y obligaciones deberían ser exactamente iguales sino, precisamente, considerar las especificidades de la adolescencia en relación con sus condiciones y experiencias de ciudadanía (Roche, 1999). Los adolescentes, a pesar de su edad, son miembros de la comunidad, sólo que ocupan una posición o una forma de pertenencia diferente a la de los adultos. Es decir, si debido a su edad y a otros aspectos ligados a su maduración física, cognitiva y social los niños y adolescentes aún son dependientes de sus familias y requieren de su protección, debería reconocérseles entonces un estatus diferente, pero igual, de ciudadanía: *aunque los niños necesiten una protección especial pueden, aun así, participar en modos propios en la sociedad* (James, 2011: 171). La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas o la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México apuntan precisamente en esa dirección. Algunos derechos podrán ser comunes a niños, adolescentes y adultos (como los Derechos Humanos), otros específicos para los niños como los que establece la

³³ Véase también James, 2011.



Convención de 1989 o la Ley antes mencionada, y otros, evidentemente corresponderán exclusivamente a los adultos (Lister, 2007).

La idea de una “ciudadanía diferenciada” abre la posibilidad incluso de pensar en distinciones al interior del universo de la niñez. Los autores antes citados se refieren en general a los niños como un universo indiferenciado cuyo denominador común es ser menores de edad y por tal motivo estar excluidos de una ciudadanía formal. Sin embargo, nuestra revisión del apartado anterior sobre la condición adolescente a partir de los aportes más recientes de la psicología y las ciencias sociales nos permite imaginar también diferentes experiencias y posibilidades de ciudadanía en consonancia con las diferencias que separan a niños y adolescentes a distintas edades.

La pertenencia e involucramiento de los adolescentes en la sociedad tiene sus propias particularidades (en relación con los adultos, pero también con los niños más pequeños). Aunque su compromiso con la comunidad puede parecer o ser muy diferente al de los adultos, ellos son miembros de la sociedad y como tales se involucran y participan en ella (Smith, 2012). La cuestión central es entonces identificar, reconocer y propiciar esas experiencias de involucramiento y participación. Ruth Lister (2007) ha señalado que al analizar la ciudadanía de los niños sólo desde la perspectiva de los derechos, aunque sean muy importantes, se nos presenta una pintura incompleta que no logra captar sus prácticas como ciudadanos.

Lo que sucede es que estas experiencias ocurren en espacios y temas que permanecen ocultos o subestimados por una noción normativa de ciudadanía. El involucramiento y la participación ciudadana no están restringidos al ámbito político ni al dominio de lo gubernamental; en el caso de los adolescentes, por ejemplo, puede extenderse a otros “microespacios” de pertenencia, más cotidianos y mundanos, en los que interactúan, negocian y colaboran con otros para resolver problemas y tomar decisiones. Tales espacios pueden ser la escuela, el hogar, el barrio o los grupos de pares, entre muchos otros. Es decir, para identificar los espacios en los cuales los adolescentes experimentan la ciudadanía debemos evitar el sesgo que nos impone una concepción adultocéntrica de lo que es (o debe ser) el compromiso con la comunidad (Wood, 2016).

Algo similar ocurre respecto a los temas sobre los cuales los adolescentes pueden interesarse y comprometerse. Wood (2016) da cuenta de diversos estudios donde se muestra que detrás del desinterés de los adolescentes en la política convencional y sus “grandes temas” puede descubrirse su interés y compromiso con asuntos de la vida cotidiana más ligados a la vida personal. Es en torno a esos temas que podemos encontrar un involucramiento y participación activa de los adolescentes. Recientemente Danilo Martuccelli (2015) ha señalado algo muy similar al intentar explicar lo que denomina una reticencia ciudadana de los adolescentes: *en sus vidas, dice el autor, los problemas sociales e institucionales, sin desaparecer, pasan, no obstante, a un segundo plano, detrás, a veces muy detrás, de problemas personales y familiares* (Martuccelli, 2015: 166). Para los adolescentes, dice Martuccelli, lo verdaderamente importante en la vida transcurre en una escena más existencial y cotidiana alejada de la ciudadanía formal y de los grandes temas que impone la formación cívica, tan distantes de sus experiencias vividas.

Esta reconceptualización de la ciudadanía nos permite entonces pensar y dirigirnos a los adolescentes no como “futuros ciudadanos” sino como ciudadanos actuales aquí y ahora (Lister, 2007), así como actores sociales en sí mismos, es decir, como sujetos activos y no simples receptores de enseñanzas que serán implementadas en la adultez. En estos espacios y temas no tradicionales de la ciudadanía más

cotidianos, informales y relacionales, los adolescentes “pueden” desarrollar un sentido de pertenencia y un involucramiento activo como sujetos comprometidos. Sin embargo, esto no significa que la ciudadanía adolescente sea una condición espontánea, casi innata, que está ahí y no habíamos visto antes. Nuestro esfuerzo fue para reconocer espacios y temas en los que los adolescentes pueden experimentar la ciudadanía, pero limitarse a este reconocimiento significaría conformarnos con una concepción muy “débil” de ciudadanía. Reconocer a los adolescentes como ciudadanos en su sentido más “fuerte” de miembros activos, requiere de acciones que faciliten y promuevan su participación como actores políticos y sociales (Lister, 2007).

La confianza y la seguridad de los adolescentes en sus espacios cotidianos son condiciones claves que favorecen o restringen sus posibilidades de una ciudadanía activa. Contextos de desconfianza impiden la construcción de vínculos y relaciones horizontales que habiliten el diálogo, la expresión de ideas, la negociación y la colaboración. La inseguridad, por su parte, bloquea la presencia activa, la participación, la exposición, la interacción respetuosa que exige la práctica ciudadana. En el próximo apartado exploraré, desde la opinión de los propios adolescentes, la confianza y seguridad que sienten y viven en los diferentes espacios cotidianos e institucionales donde su presencia es más significativa. En última instancia, detrás de este planteamiento está la convicción de que la confianza y la seguridad son condiciones fundamentales para generar un sentido de pertenencia, fundamento de toda ciudadanía posible.

Confianza y seguridad: desafíos para una ciudadanía adolescente activa

La adolescencia es simultáneamente una transición y una experiencia en sí misma. Por un lado, los adolescentes y jóvenes en general constituyen sujetos y actores en un tiempo presente y una realidad concreta. Por otro, en la adolescencia se desarrollan una serie de habilidades y competencias psicológicas, cognitivas y sociales. Pero al mismo tiempo, desde la niñez temprana hasta la adolescencia y buena parte de la juventud, tiene lugar un intenso proceso de socialización. Esta experiencia formativa que define a la adolescencia es particularmente significativa en la vida del individuo precisamente por su fuerte carácter socializante. Si bien la socialización continúa a lo largo de toda la vida, especialmente en la niñez y la adolescencia el individuo internaliza el mundo exterior y su posición en él a través de la mediación de otros significantes con los cuales interactúa en diferentes espacios. De manera simultánea se aprehende una realidad “objetiva” y se construye una “subjetividad” acorde con ese mundo exterior (Berger y Lukhmann, 1979). En este sentido, hay un doble juego constitutivo: por un lado, una realidad cognitiva y semánticamente aprehendida que se convierte en realidad objetiva y, por otro, una forma de actuar y sentir que se incorpora como propia y que es modelada a través de las interacciones y expectativas depositadas sobre el sujeto. Tal como lo expresa François Dubet, *cualesquiera que sean las posiciones, los gustos, o los intereses, el individuo hereda de una sociedad, de una lengua, de una cultura, esquemas corporales que se han hecho suyos sin ser, sin embargo, obra suya* (2010: 129).

Tres diferentes espacios de interacción tienen un peso fundamental en este proceso de socialización durante la adolescencia: el hogar, la escuela, la ciudad. Si bien el hogar y la familia de origen constituyen el espacio de socialización por excelencia durante la niñez temprana, continúan teniendo un peso importante en esta etapa posterior. Como vimos en un apartado previo, tanto la búsqueda de identidad como



la autonomía emocional tienen en los padres su principal referente, pero además el proceso de independencia e individuación comienza en este microespacio en interacción con los miembros de la familia (Saraví, 2009). A diferencia de la niñez, sin embargo, en la adolescencia otros dos espacios cobran fuerza y resultan fundamentales: la escuela y la ciudad. Ambos extienden el ámbito y los sujetos de interacción del adolescente más allá del círculo íntimo y acotado del hogar-familia. La interacción con otros pares es fundamental durante esta etapa de la vida: los adolescentes suelen pasar más tiempo con otros adolescentes (de ambos géneros) que con sus respectivas familias; también pasa a ser más relevante la interacción con otros adultos y comienzan a interactuar individualmente con las instituciones de la sociedad y los actores que las representan. La escuela y la ciudad son espacios clave de interacción de los adolescentes con otros pares, con adultos y con instituciones.

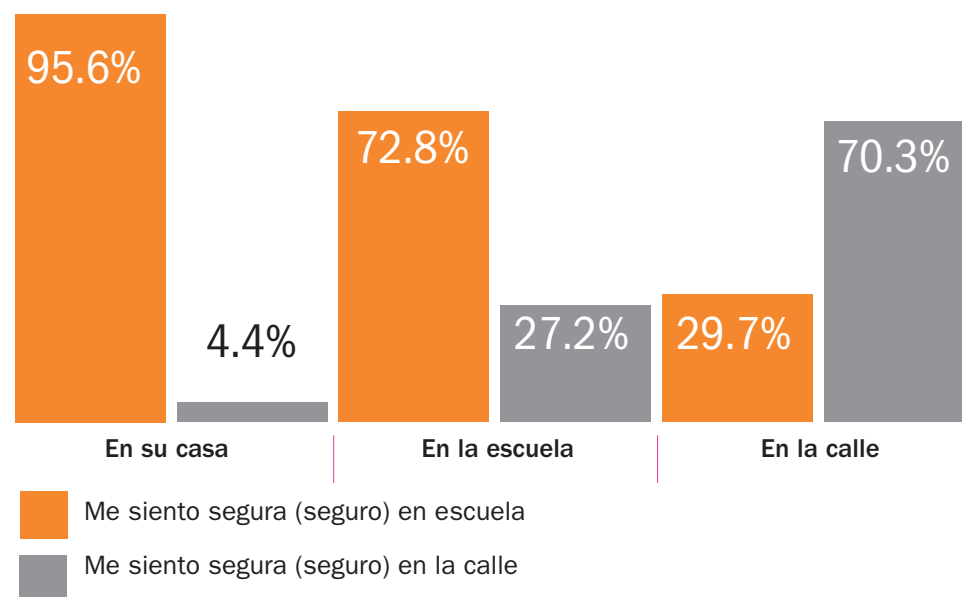
Al mismo tiempo, el hogar, la escuela y la ciudad son, potencialmente, espacios de pertenencia para los adolescentes. Como vimos en el apartado previo, ser miembro de una comunidad en la adolescencia se expresa no sólo, ni principalmente, en la relación con el Estado, sino en sentirse parte de microespacios como el hogar, la escuela, el barrio, la plaza, u otros lugares de la ciudad. La ciudadanía adolescente implica la experiencia de involucramiento y participación en esos espacios de pertenencia. Si tomamos en cuenta la importancia de estos espacios en la socialización de los adolescentes, en la internalización de “un mundo de la vida”, de nuestra posición en él y de cómo nos manejamos en ese mundo, resulta evidente que las características que asuma la experiencia de ciudadanía que los adolescentes vivan en esos espacios son claves en la formación ciudadana de los individuos.

Sin embargo, estos espacios no siempre brindan las mejores condiciones para que los adolescentes vivan esa experiencia de ciudadanía, una ciudadanía activa. ¿Qué tan seguros y confiables son esos espacios? Según los resultados de la última Consulta Infantil y Juvenil 2015, una absoluta mayoría de los adolescentes se sienten seguros en sus casas, pero este sentimiento disminuye significativamente respecto a la escuela y la calle. Mientras el 96% de los adolescentes de 14 a 17 años dicen sentirse seguros en sus casas, este porcentaje desciende al 73% en la escuela, y tan sólo el 30% responde sentirse seguro en la calle. Estos dos últimos resultados son especialmente relevantes por tratarse de adolescentes: uno de cada cuatro y dos de cada tres no se sienten seguros en la escuela ni en la calle respectivamente, espacios esenciales para desarrollar nuevas habilidades y experiencias. La seguridad que brinda el hogar es importante pero al mismo tiempo, si se acompaña de un espacio exterior percibido como hostil, puede resultar contraproducente al favorecer el aislamiento social³⁴ y una excesiva dependencia familiar. Recordemos que la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de experimentación, de exposición a nuevos referentes y opiniones y de interacción con el mundo exterior como parte de una búsqueda de autonomía e identidad. Este sentimiento de inseguridad en la escuela y en la calle es levemente más pronunciado entre las adolescentes mujeres.

³⁴ La hipótesis de un proceso de aislamiento social como resultado de un exterior percibido como hostil, se refuerza al observar que los adolescentes que se sienten seguros en la escuela es levemente mayor entre quienes asisten a establecimientos privados (78.6%) frente a los públicos (72.6%). El retiro de amplios sectores de la población del espacio público se asocia precisamente con este sentimiento de inseguridad.

El aislamiento y la limitada independencia afecta más intensamente a las jóvenes mujeres que a los varones y más aún cuando esta condición de género se interseca con otras categorías de desigualdad como la pobreza (Saraví 2015).

Gráfico 1. Porcentaje de adolescentes (14 a 17 años) que se sienten seguros en su casa, la escuela y la calle (2015)



Fuente: Elaboración propia con base en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

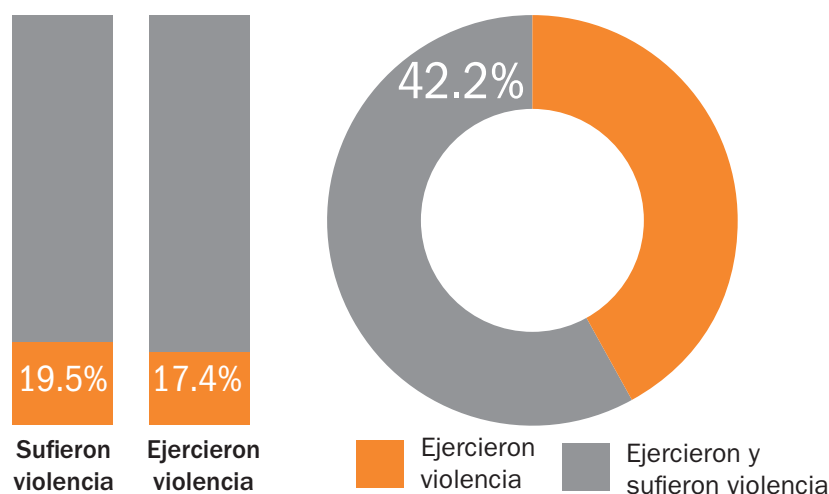
Vinculado con la seguridad que se percibe en estos espacios, es significativa la proporción de adolescentes involucrados en actos de violencia ya sea como víctimas o ejecutores. Una quinta parte de todos los jóvenes que respondieron a la Consulta reconocieron haber sufrido algún tipo de violencia (19.5%) y haber participado en actos de violencia (17.4%). Mientras que en el caso de las víctimas la proporción de ambos géneros es similar en el caso de la participación como actores de violencia la presencia de los varones es sustancialmente mayor llegando al 24% de todos los adolescentes hombres consultados.

Sin embargo, es interesante hacer notar que víctimas y victimarios no siempre son actores diferentes, al contrario, con frecuencia la violencia recibida y ejercida recae en los mismos cuerpos, o dicho en otros términos, tiene como protagonistas a los mismos sujetos. De todos aquellos adolescentes que dijeron haber participado en actos violentos, el 42.2% dijo también haber sufrido en algún momento alguna forma de violencia. Esta estrecha relación entre la violencia ejercida y recibida en los jóvenes ha sido observada también en otros estudios de tipo cualitativo y en diferentes contextos ya sea familiares, de pares o de noviazgo (Fragoso Lugo, 2016). Se trata de un claro indicador de la emergencia y expansión de nuevas formas de “sociabilidad violenta” (Machado da Silva, 2004), es decir, formas de sociabilidad



en las que las relaciones, la integración, la convivencia y la resolución de conflictos están mediadas por la violencia en sus diferentes formas. Es evidente que una sociabilidad violenta en la adolescencia no es el escenario más propicio para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. No sólo porque la violencia bloquea el diálogo o la libre expresión de ideas y opiniones, entre muchas otras restricciones que impone sino, más relevante aún, porque una sociabilidad violenta supone la naturalización de la violencia como forma de relacionamiento y participación.

Gráficos 2a y 2b. Porcentaje de adolescentes que sufrieron violencia, que participaron en actos de violencia, y que participaron y sufrieron violencia (2015)



Fuente: Elaboración propia con base en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Esta contaminación de la violencia sobre los espacios de pertenencia de los adolescentes se vuelve a expresar en sus sentimientos de seguridad. Sólo el 4.4% de todos los adolescentes dijeron sentirse inseguros en sus casas pero este porcentaje se duplica (9.1%) entre los que fueron víctimas de algún tipo de violencia. Y algo similar ocurre en la escuela: el 27% de todos los consultados se sienten inseguros en ella, pero entre quienes han sufrido alguna forma de violencia el porcentaje se eleva al 40%. La Consulta no nos permite saber si estos jóvenes fueron víctimas de violencia en sus casas, la escuela o la calle, pero lo que sí nos permite sugerir es que la violencia mina el sentimiento de seguridad que los jóvenes experimentan en su vida cotidiana.

Otra de las características que nos hemos propuesto indagar como condición que favorece o debilita la pertenencia y participación de los adolescentes es la confianza (o desconfianza). La confianza, tanto entre personas como hacia las instituciones, ha sido reconocida por diferentes autores como un elemento clave para la democracia y la ciudadanía modernas (Fukuyama, 1996; Putnam, 2000). Al respecto Dubet señala:

El capital social es lo que hace que la puerta quede abierta y el otro pueda contar con uno tanto como uno puede contar con él. Mientras que la integración supone valores comunes e instituciones fuertes, el capital

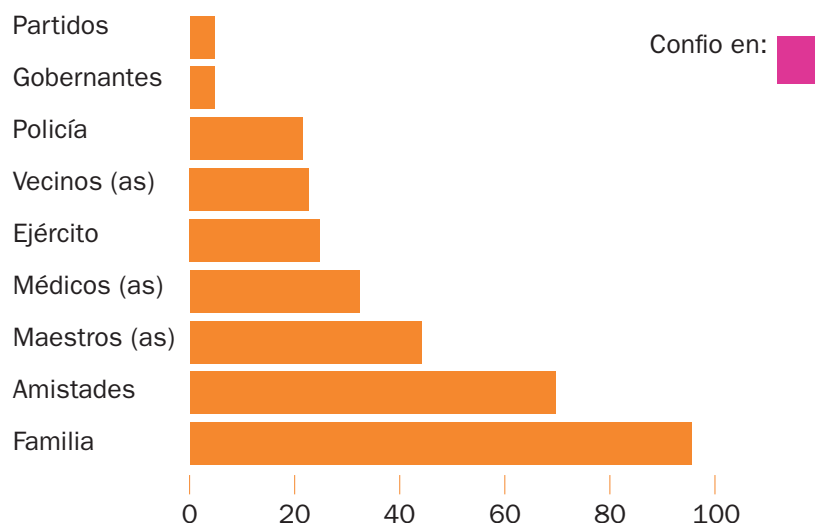
social y la confianza definen la calidad de las relaciones en una sociedad abierta y plural. En el fondo, el capital social caracterizaría una sociedad civil lo bastante virtuosa para movilizarse y para que las relaciones sociales sean fluidas y armoniosas (2015:78).

Más allá de una democracia formal, una ciudadanía activa en la cual los miembros de una comunidad participan, colaboran, se involucran en la toma de decisiones y en acciones colectivas, usan los espacios públicos e interactúan con “otros” ciudadanos, requiere ciertos niveles de confianza que la hagan posible. La esencia de la democracia y la ciudadanía activa, dicen los autores del *Informe país* (INE, 2015), es la vida comunitaria y al respecto añaden que:

“Para el desarrollo de esta dimensión generalmente hace falta el desarrollo de características como la cohesión social y la confianza interpersonal; cuando existen dichos factores, la acción colectiva se vuelve más sencilla y los ciudadanos recurren con más frecuencia a la resolución de problemas comunitarios en conjunto con sus pares” (INE, 2015: 25).

Al igual que la inseguridad, la desconfianza también favorece el aislamiento social y el abandono de lo público para recluirse en lo privado.

Gráfico 3. Porcentaje de adolescentes que confían en diferentes instancias y actores (2015)



Fuente: Elaboración propia con base en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

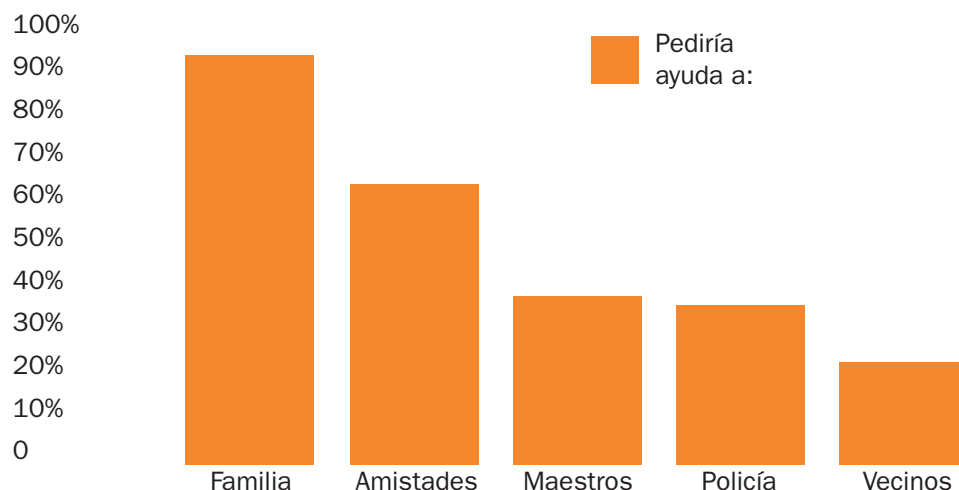
Los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2015 sobre los niveles de confianza entre los adolescentes son consistentes con lo observado respecto a la seguridad. Como puede verse en los Gráficos 3 y 4, nuevamente la familia aparece como la instancia de mayor contención para los adolescentes: el 95% dijo confiar en la familia y el 92% señaló que recurriría a ella en caso de necesitar ayuda. En un segundo lugar, pero con un porcentaje ya sensiblemente inferior están los amigos: el 69% confía en ellos y el 60% les pediría ayuda en caso de necesitarla. Muy por debajo aparecen otros actores sobre los cuales los adolescentes también fueron



consultados: maestros, médicos, el ejército, la policía, los vecinos, sólo entre un 20% y 30% de los adolescentes dice confiar en ellos.

Finalmente, la confianza es casi nula respecto a los gobernantes y los partidos políticos (alrededor del 5%) y prácticamente nadie recurriría a una institución de gobierno para pedir ayuda (ver Gráficos 3 y 4, respectivamente).

Gráfico 4. Porcentaje de adolescentes que pedirían ayuda a diferentes instancias y actores (2015)



Fuente: Elaboración propia con base en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

El descrédito de las instancias estrictamente políticas como los partidos políticos y los gobernantes es un rasgo extendido en toda la sociedad (ver *Informe país*, INE, 2015), sin embargo, esta desconfianza parece ser mucho más generalizada entre los adolescentes que en el resto de la población. En parte esto reafirma nuestras reflexiones previas y hallazgos de otros estudios en torno al distanciamiento y desconexión de los adolescentes respecto al dominio de lo político y lo gubernamental, y la necesidad de reconocer (y estimular) su participación en otros espacios más cercanos, desinstitucionalizados y cotidianos (Geijsel et. al, 2012). Por ello, para nosotros resulta más relevante explorar qué sucede con la confianza en esos otros espacios.

Los altos niveles de confianza en la familia son positivos en la medida que nos indican que el hogar representa para los adolescentes un espacio de comodidad con condiciones propicias para que se desarrolle el diálogo y la colaboración entre sus miembros. Algo similar puede decirse respecto a las relaciones de amistad. La confianza entre amigos puede favorecer el intercambio de ideas, las acciones colectivas, la solidaridad. Sin embargo, cuando vemos de manera conjunta la confianza que los adolescentes depositan en todas las instancias y actores mencionados en la Consulta, otra lectura es posible. La familia y los amigos son las dos esferas de mayor cercanía e intimidad. La confianza parece estar directamente ligada a la distancia social y al conocimiento personal que los adolescentes tienen de los individuos en los cuales confían. Confían en familiares y amigos a quienes conocen de manera directa y profunda, pero la confianza disminuye de manera abrupta a medida que nos alejamos de ese círculo íntimo. La confianza parece ser un atributo

que corresponde al individuo pero que está ausente en lo social.³⁵ En términos de ciudadanía la confianza social, es decir una atmósfera social caracterizada por la confianza y un entorno social confiable, resulta fundamental. Es la cualidad que permite que en una sociedad los padres dejen a sus hijos adolescentes moverse libremente en la ciudad sin temor a que algo les suceda o lo que permite que un adolescente se sienta libre y protegido frente a sus maestros o la policía, por mencionar sólo dos ejemplos. Es importante confiar en nuestros padres, hermanos y amigos que conocemos bien, pero tanto o más importante para la ciudadanía es tener confianza en los “otros” que no conocemos, que son diferentes y que comparten con nosotros, directa o indirectamente, instituciones, espacios públicos y otras múltiples experiencias cotidianas.

Una expresión particularmente relevante de esta “desconfianza social” es la respuesta de los adolescentes sobre los maestros y vecinos. Menos de la mitad (44%) confía en los maestros y menos de una cuarta parte (23%) en los vecinos. Por la etapa de la vida en que se encuentran estos jóvenes, la baja confianza que generan ambos actores es un dato alarmante.

La escuela constituye el ámbito por excelencia de la adolescencia y, esperaríamos, un espacio de pertenencia clave para la participación, el diálogo, la discusión de ideas y opiniones, la negociación y colaboración con diferentes actores, el reconocimiento de uno mismo y los otros, etcétera (Martuccelli, 2015). La desconfianza entre dos actores fundamentales de la institución escolar, estudiantes y maestros, deja poco margen para experiencias de ese tipo. La desconfianza en los maestros tampoco favorece una experiencia de aprendizaje fructífera. Un espacio de aprendizaje moderno, sustentado en la colaboración, el debate y la participación activa de los estudiantes es difícil de imaginar sin esta confianza fundante. Del total de adolescentes que participaron en la Consulta, el 44% dijo confiar en los maestros pero este porcentaje disminuye sustancialmente entre los adolescentes que ya no estudian: sólo el 20% de ellos dijo confiar en los maestros. Entre otras posibles hipótesis cabe preguntarse si el bajo nivel de confianza en los maestros no es un factor asociado a la deserción en tanto atenta contra la posibilidad de desarrollar un sentido de pertenencia en el espacio escolar. La calidad educativa y la deserción escolar no son temas ajenos a la ciudadanía escolar.

El barrio es otro de los espacios de socialización más importantes durante la adolescencia, especialmente para los sectores populares (Reguillo, 1991; Urteaga, 2011). La desconfianza en los vecinos nos habla, por un lado, del distanciamiento personal y, por otro, del debilitamiento de la vida comunitaria. Algunas décadas atrás, en pleno proceso de urbanización de las grandes ciudades, los vecinos solían ser incluidos por antropólogos y sociólogos, junto con la familia, dentro de la esfera de mayor cercanía social. Las relaciones entre vecinos eran próximas e intensas, sustento de diversos intercambios, acciones colectivas y solidaridad. Si tenemos en cuenta que la confianza de los adolescentes (y de la población en general) se limita a las personas del “primer” círculo, a las que se conoce muy bien y de forma personal, podemos deducir entonces que en la actualidad los vecinos han sido excluidos de ese círculo de proximidad social. Numerosos trabajos etnográficos dan cuenta de relatos en los que la gente reconoce que “con los vecinos no me meto”, “los saludo y nada más” o “no los conozco, ni sé quiénes son” (Bayón, 2015). Sólo 1 de cada 5 adolescentes se animaría a pedirle ayuda a un vecino o vecina en caso de tener un problema o estar en peligro (ver Gráfico 4). La muy baja confianza de los adolescentes en los vecinos puede asociarse con este distanciamiento personal que se vive en los barrios de hoy.

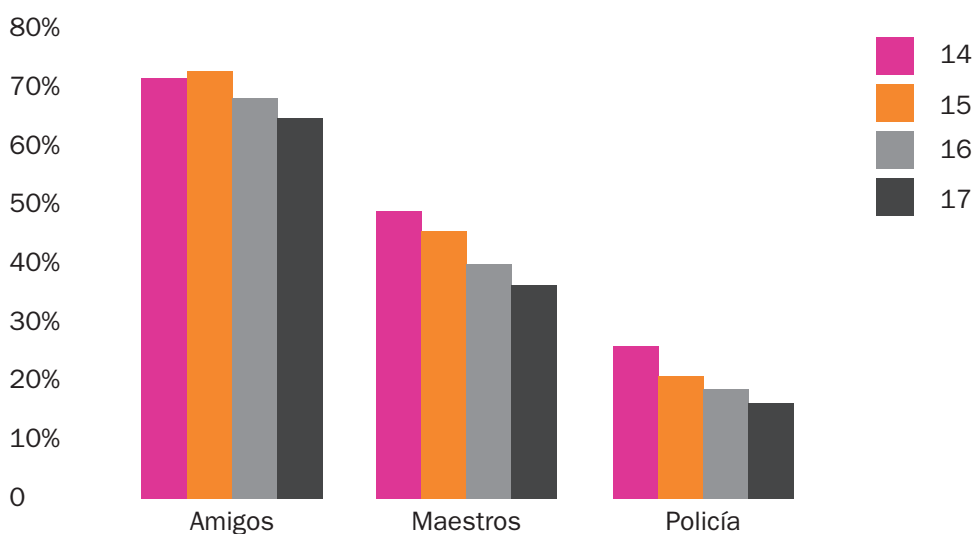
³⁵ Esta idea de confianza social que propongo aquí es muy similar y equiparable en algunos de sus aspectos al concepto de *capital social* en la forma utilizada por James Coleman (1988).



Como la confianza se restringe a individuos que se conocen personalmente, cuando este conocimiento interpersonal disminuye, la confianza se esfuma, desaparece, no queda nada. Es decir, los bajos niveles de confianza entre vecinos nos hablan del distanciamiento personal pero también de la ausencia de confianza social en los barrios lo cual atenta contra la vida comunitaria y la posibilidad de experiencias ciudadanas en el espacio local. Estos dos aspectos, distanciamiento personal y debilitamiento comunitario, asumen connotaciones especiales en nuestro caso. Ambos sugieren un quiebre de las relaciones intergeneracionales. Los jóvenes suelen ser estigmatizados y en ocasiones temidos por los adultos de ciertos barrios pero, a su vez, estos mismos jóvenes desconfían de sus vecinos. Esta fractura en la confianza entre generaciones (también visible en la relación con los maestros) tiene múltiples implicaciones en el proceso de socialización de los adolescentes.

La escasa confianza social que prima entre los adolescentes no sólo se expresa en las relaciones interpersonales con los “otros”, con los ciudadanos desconocidos que están fuera de nuestro círculo más próximo, sino también en la relación con las instituciones y/o los actores que las representan. Como puede verse en el Gráfico 4, los niveles de confianza en el ejército, la policía, el gobierno o los partidos políticos son significativamente bajos. La baja confianza institucional ha sido destacada también como un rasgo distintivo de la ciudadanía en la población adulta (ver *Informe país*, INE, 2015). Esto no significa restarle importancia a lo que sucede entre los adolescentes. Sin embargo, cabe insistir en que las especificidades de la adolescencia a las que nos referimos en los dos apartados previos hacen que más que la desconfianza institucional, cobre especial relevancia en este grupo de edad lo que sucede en dominios cotidianos y mundanos como el hogar, la escuela, la ciudad y las relaciones entre pares e intergeneracionales.

Gráfico 5: Porcentaje de adolescentes que confían en diferentes instancias y actores según edad (2015)

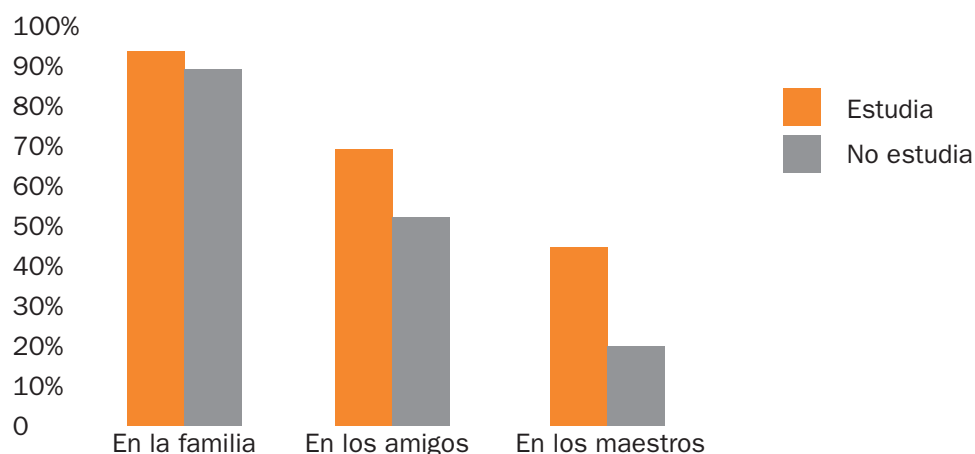


Fuente: Elaboración propia con base en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.

Aún dentro de la generalizada extensión que tiene la desconfianza en la población adolescente, la Consulta Infantil y Juvenil 2015 nos permite intuir dos particularidades que merecerían explorarse con más herramientas en futuras investigaciones. La primera es que durante esta etapa de la vida los niveles de confianza parecen disminuir a medida que aumenta la edad. Como se puede observar en el Gráfico 5, al menos en el caso de los amigos, los maestros y la policía (todos actores claves en la adolescencia) el porcentaje de adolescentes que confía en ellos disminuye consistentemente en la medida en que cumplen más años. Sin más para añadir, una pregunta surge de manera casi inevitable: ¿estamos frente a un proceso de socialización negativa en términos de confianza?

La segunda observación se refiere a la situación de los adolescentes que ya no estudian. Algunos indicadores de la Consulta nos sugieren que estamos frente a un grupo particularmente vulnerable en términos de ciudadanía. Insisto en que es necesario contar con investigaciones más profundas, sofisticadas y que complementen los datos cuantitativos con información etnográfica. Sin embargo, dentro de estas limitaciones los resultados de la Consulta muestran que los adolescentes que ya han abandonado la escuela se sienten menos respetados por los demás (15%), cuentan con menos espacios adecuados para divertirse (35%) y han sufrido alguna forma de violencia (28%), porcentajes sensiblemente superiores en todos los casos a los que presentan los jóvenes que continúan en la escuela (8.5%, 28.2% y 19.5%, respectivamente). Pero además, en términos de confianza, también emergen diferencias claras entre ambos grupos: los adolescentes que ya no estudian confían menos en la familia, en los amigos y en los maestros (ver Gráfico 6). Varios interrogantes pueden plantearse en este caso: ¿será que la escuela, aún con sus múltiples deficiencias, continúa jugando un papel importante en el proceso de ciudadanía? O al contrario, ¿será que la exclusión educativa es otra desventaja que se complementa con la vulnerabilidad ciudadana de este grupo de adolescentes?

Gráfico 6: Porcentaje de adolescentes que confían en diferentes instancias y actores según asistencia a la escuela (2015)



Fuente: Elaboración propia con base en la Consulta Infantil y Juvenil 2015.



Un último aspecto que me parece relevante sobre la confianza y la seguridad en la ciudadanía adolescente emerge de sus respuestas a la pregunta sobre lo que sería necesario para una mayor participación.³⁶ Sólo haré un breve comentario para concluir este análisis. Las dos opciones más mencionadas por los adolescentes fueron aquéllas menos directamente vinculadas al dominio institucional, gubernamental y estrictamente político: un 68% dijo que sería necesario “poder expresar sus ideas con libertad” y un porcentaje similar (63%) dijo que se necesitaría mayor seguridad.³⁷ Estas dos demandas son precisamente las más consistentes y directamente vinculadas con los dos temas que hemos priorizado y analizado a lo largo de este capítulo: la confianza y la seguridad. Por un lado, la confianza puede interpretarse como la condición por excelencia que hace posible la expresión libre de las ideas de los adolescentes en sus espacios cotidianos como la casa, la escuela, los grupos de pares, etcétera, por otro, la seguridad en estos mismos espacios de pertenencia aparece aquí como una demanda explícita en la respuesta de los propios jóvenes. Es decir, la confianza y la seguridad emergen como condiciones fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía adolescente activa en la voz de sus propios protagonistas.

Conclusiones

Reafirmar la condición de los adolescentes como miembros plenos (diferentes pero iguales) de la comunidad permite inmediatamente reconocer y favorecer una experiencia de ciudadanía durante esta etapa de la vida. Las implicaciones de este cambio de énfasis que privilegia la experiencia de ciudadanía por sobre el status de ciudadano, son múltiples. Dos de ellas son particularmente relevantes. La primera consiste en considerar a los adolescentes (y a los niños en general) no como futuras generaciones de ciudadanos o sujetos en proceso de ciudadanía, sino como actores del presente con una experiencia propia de ciudadanía aquí y ahora. La segunda implicación es que esta experiencia asume características específicas derivadas de las condiciones que definen a la adolescencia como un momento particular en la vida de los individuos. Así como hay un conjunto de derechos especialmente dirigidos a niños y adolescentes, también existen espacios y temas en los que se expresa y se vive una ciudadanía adolescente. La ciudadanía en la adolescencia significa la construcción de un sentido de pertenencia y la participación activa en los espacios más o menos formales e institucionalizados de la sociedad en los que transcurre su vida cotidiana.

La Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes retoma en parte esta perspectiva. Especialmente en el Artículo 72 se señala que las autoridades correspondientes a las diferentes instancias de gobierno: “[...] están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen”. Dicho en otros términos, hay un reconocimiento de la ciudadanía de los adolescentes en sus espacios cotidianos de pertenencia. Más allá del reconocimiento formal, sin embargo, considerar a los adolescentes como ciudadanos en un sentido sustantivo como miembros activos de la comunidad requiere favorecer, facilitar y estimular su participación como actores políticos y sociales. Es precisamente esto lo que implica un verdadero cambio de paradigma y nos plantea innumerables desafíos.

El fortalecimiento de la seguridad y la confianza de los adolescentes en sus espacios cotidianos de pertenencia como el hogar, la escuela o la ciudad, es una condición

³⁶ La pregunta fue formulada en los siguientes términos: “Lo que ayudaría a que las personas jóvenes participemos más en la construcción de un México con justicia y paz es...”

³⁷ Las otras opciones posibles fueron mencionadas en el siguiente orden: “Que el gobierno nos tome en cuenta en las acciones para mejorar el país” (52%), “Que se elijan gobernantes honestos, preocupados por el país” (45%), “Que se castigue a funcionarios corruptos” (43%), y “Que las autoridades respeten los Derechos Humanos” (33%).

La ciudadanía en la adolescencia significa la construcción de un sentido de pertenencia y la participación activa en los espacios más o menos formales e institucionalizados de la sociedad en los que transcurre su vida cotidiana.



básica y sustancial para una ciudadanía activa. El análisis previo nos sugiere que ambas condiciones se encuentran muy debilitadas en la experiencia de los adolescentes. La gran mayoría se sienten seguros en sus hogares y confían casi exclusivamente en personas muy cercanas pertenecientes al círculo más íntimo de proximidad social como son los familiares directos y algunos amigos. Si bien por un lado se trata de un aspecto positivo, por otro, que la seguridad y confianza se limite sólo a estos espacios y actores conlleva un fuerte déficit en términos de ciudadanía. El cierre y la “privatización” extrema de la interacción, la solidaridad y el compromiso minan la cohesión social y tienen como principal efecto a nivel social el aislamiento y la fragmentación (Saraví, 2015).

La inseguridad que los adolescentes perciben en algunos espacios claves de su cotidianidad como la escuela o la calle en conjunto con niveles relativamente altos de participación en actos violentos, como víctimas pero también como ejecutores, nos advierte sobre la posible emergencia y/o consolidación de una sociabilidad violenta. La legitimación social de la violencia como mediadora de las interacciones, e incluso como forma de participación e integración, atenta y contradice los pilares básicos de una ciudadanía democrática. La desconfianza y limitadísima solidaridad más allá del círculo personal e íntimo expresa por negación un profundo vacío y carencia de confianza social. Es importante confiar en nuestros padres, hermanos y amigos cercanos, pero el ejercicio de la ciudadanía requiere tener confianza en los “otros” que no conocemos, que son diferentes y que comparten con “nosotros” instituciones, espacios públicos y otras múltiples experiencias cotidianas. Fortalecer la seguridad de los adolescentes en la escuela y en la ciudad, sentar las bases para extender la confianza social, y recuperar la confianza en los maestros, los vecinos o las instituciones son pilares fundamentales para tener una experiencia de ciudadanía enriquecedora y plena en la adolescencia.



Estos pilares requieren acciones propias y específicas, pero simultáneamente la experiencia misma de la ciudadanía puede contribuir a su fortalecimiento. Dejar de ver a los adolescentes como futuros ciudadanos aun incompletos nos plantea romper con la educación ciudadana vista como la transmisión de habilidades cívicas, la memorización de leyes y artículos constitucionales, la idolatría de héroes y símbolos nacionales o la simulación performativa de acciones ciudadanas como debates y elecciones didácticas. La formación ciudadana no debe pensar en el futuro, sino en estimular y fortalecer la experiencia ciudadana en los espacios cotidianos en los que se mueven los y las adolescentes. Democratizar las relaciones intergeneracionales en el hogar, la escuela o el barrio; favorecer una comunidad de aprendizaje escolar basada en el diálogo, la discusión y la crítica; estimular formas de participación activa basadas en la toma de decisiones, la colaboración y el compromiso en la casa, la escuela, el club, centros recreativos y comunitarios; promover en las instituciones y en sus actores una perspectiva generacional de derechos; son entre muchas otras acciones posibles que pueden pensarse como contribuciones a la formación de experiencias de ciudadanía.

Sólo podrá proyectarse verdadera luz sobre la relación entre individuo y sociedad, decía Norbert Elías, cuando se incluya en la teoría de la sociedad la constante formación de los individuos dentro de una sociedad (Elías, 2000: 42). Fortalecer la experiencia de ciudadanía en la adolescencia, complementada con otras medidas específicas y de otra índole, puede ser en sí misma una contribución a la recuperación de la cohesión social.

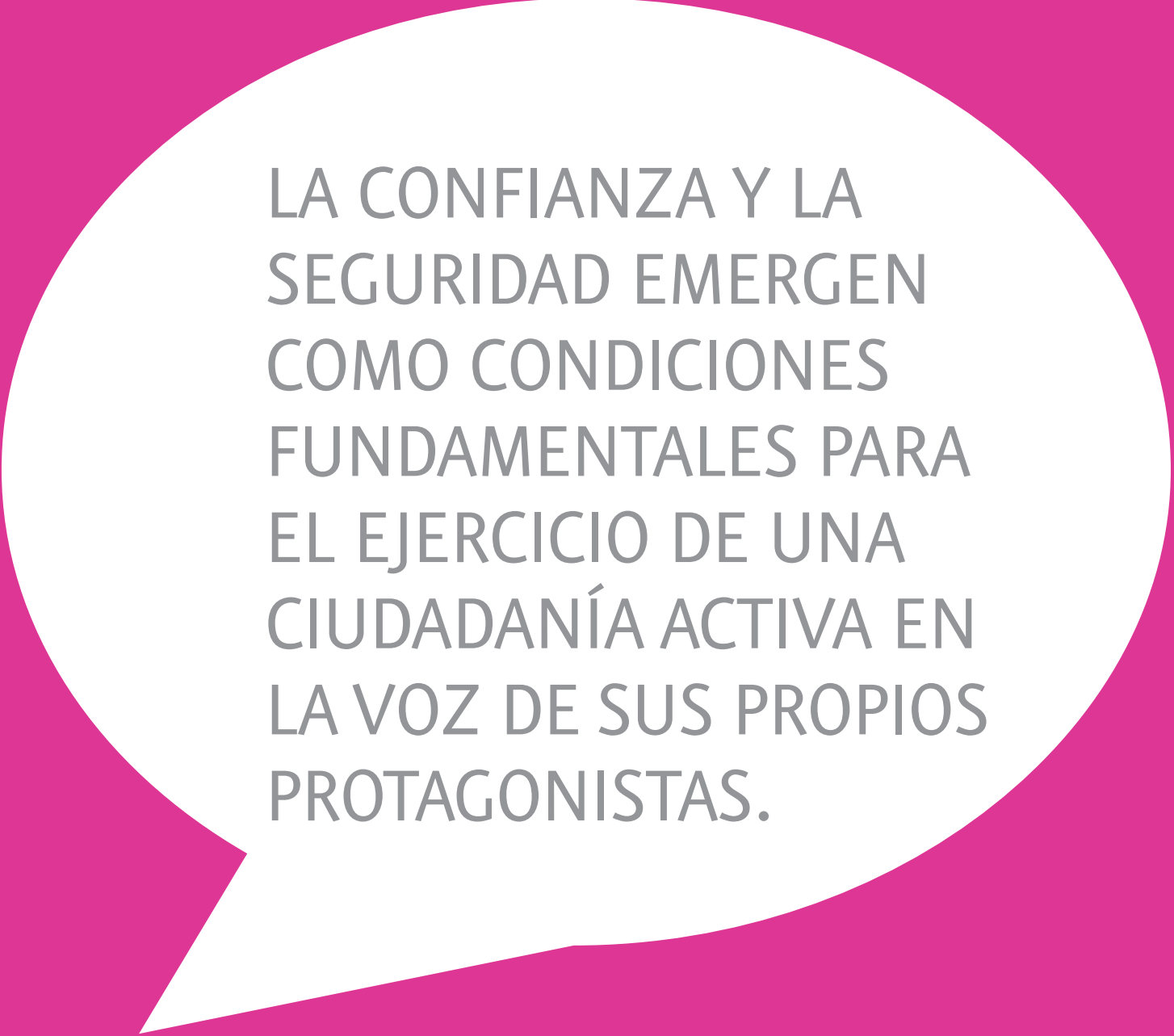


Bibliografía

- Bayón, María Cristina, *La integración excluyente. experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*, Ciudad de México, Bonilla Artigas, IIS-UNAM, 2015.
- Benjet, Corina, “La salud mental de los adolescentes de hoy”, en J. Nieto Gutiérrez (coord.) *Adolescentes y juventud: de hoy al mañana*, Ciudad de México, UNAM, 2015, pp. 109-122.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- Coleman, James, “Social capital in the creation of human capital”, en *American Journal of Sociology*, vol. 94 (suplemento), 1988, pp. 95-120.
- Crosnoe, Robert y Mónica Kirkpatrick Johnson, “Research on adolescence in the twenty first century”, en *Annual Review of Sociology*, Vol. 37, 2011, pp. 439-460.
- Dubet, François, *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense/CIS, 2010.
- _____, *Por qué preferimos la desigualdad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015.
- Elías, Norbert, *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península, 2000.
- Erikson, Eric, *Sociedad y adolescencia*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- Fragoso Lugo, Perla, *A puro golpe. Violencias y malestares en la juventud cancenense*. Tuxtla Gutiérrez, UNICACH, CEPHCIS-UNAM, 2016.
- Fukuyama, Francis, *Confianza*, Buenos Aires, Editorial Atlántida, 1996.
- Geijsel, Femke, et. al, “Citizenship in young people’s daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in Netherlands”, en *Journal of Youth Studies*, vol. 15, núm. 6, 2012, pp. 711-729.
- Instituto Nacional Electoral con la colaboración de El colegio de México, *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*, México, INE, Col-Mex, 2015.
- James, Allison, “To be (come) or not to be (come): understanding children’s citizenship”, en *The Annals of the American Academy*, núm. 633, 2011, pp. 167-179.
- Le Breton, David, *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*, Santiago de Chile, Lom, 2012.
- Lister, Ruth, “Why citizenship: where, when and how children?”, en *Theoretical Inquiries in Law*, Vol 8, 2007, pp. 693-718.
- Machado da Silva, Luiz Antonio, “Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidades contemporânea no Brasil urbano”, en *Sociedade e Estado*, vol. 19, núm. 1, 2004, pp. 53-84.

- Martuccelli, Danilo, "Condición adolescente y ciudadanía escolar", en *Educação e Realidade*, vol. 41, núm. 1, 2016, pp. 155-174.
- Percy-Smith, Barry, "Negotiating active citizenship: young people's participation in everyday spaces", en K. Kallio y S. Mills (eds.) and T. Skeleton (editor-in-chief) *Geographies of Children and Young People*, vol. 7: Politics, Citizenship and Rights, 2016, pp. 401-422.
- Putnam, R. D., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon and Schuster, 2000.
- Reguillo, Rossana, *En la calle otra vez. Las bandas juveniles*, Guadalajara, ITESO, 1991.
- Roche, Jeremy, "Children: Rights, participation and citizenship", en *Childhood*, vol. 6, núm. 4, 1999, pp. 475-493.
- Saraví, Gonzalo, *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, FLACSO, CIESAS, 2015.
- _____, *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México, CIESAS, 2009.
- Saraví, Gonzalo, Pedro Abrantes da Silva y María Bertely Busquets, "Rights and indigenous adolescence in Mexico. New subjects, new dilemmas", en *The International Journal of Children's Rights*, vol. 22, núm. 2, 2014, pp. 313-338.
- Smetana, Judith, Nicole Campione-Barr, y Aaron Metzger, "Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts", en *Annual Review of Psychology*, vol. 57, 2006, pp. 255-284.
- Smith, Kylie, "Childhood and youth citizenship", en J. Wyn y H. Cahill (eds.) *Handbook of Children and Youth Studies*, Singapore, Springer, 2015, pp. 357-376.
- Steinberg, Laurence y Amanda Morris, "Adolescent Development", en *Annual Review of Psychology*, vol. 52, 2001, pp. 83-110.
- Urteaga, Maritza, "Adolescencia y juventud: reconsiderando y reposicionando el lugar de la juventud en la contemporaneidad", en J. Nieto Gutiérrez (coord.) *Adolescentes y juventud: de hoy al mañana*, Ciudad de México, UNAM, 2015, pp. 205-216.
- Urteaga, Maritza, *La Construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos*, México, UAM-I, 2011.
- Wood, Bronwyn E., "A genealogy of the 'everyday' within young people's citizenship studies", en K. Kallio y S. Mills (eds.) and T. Skeleton (editor-in-chief): *Geographies of Children and Young People*, vol. 7: Politics, Citizenship and Rights, 2016, pp. 383-399.
- Wyn, Johanna, "Thinking about childhood and youth", en J. Wyn y H. Cahill (eds.) *Handbook of Children and Youth Studies*, Singapore, Springer, 2015, pp. 3-20.

SOBRE LOS AUTORES



LA CONFIANZA Y LA
SEGURIDAD EMERGEN
COMO CONDICIONES
FUNDAMENTALES PARA
EL EJERCICIO DE UNA
CIUDADANÍA ACTIVA EN
LA VOZ DE SUS PROPIOS
PROTAGONISTAS.



Sobre los autores

Mónica González Contró

Es actualmente la Abogada General de la UNAM. Es investigadora titular "A" de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Jurídicas en dicha institución. Licenciada en Derecho y Doctora en Derechos Fundamentales por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus áreas son: Derechos Humanos, Derecho Constitucional y Sociología jurídica; y sus líneas de investigación: derechos de los niños, niñas y adolescentes, derechos humanos, derecho a la no discriminación. Es autora de diversos libros y artículos académicos publicados en revistas nacionales y extranjeras, entre los que destaca el libro *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*, publicado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Analía Castañer

Es Licenciada en Psicología por la Universidad del Aconcagua (Argentina) y egresada de maestría en Terapia Familiar Sistémica por el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF). Fue coordinadora del área de psicología y directora asociada de la Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia A.C. durante 14 años. Actualmente es consultora del área de protección de Unicef México. Forma parte del grupo Atención a la Infancia en Procesos de Justicia (ATIJ) del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF).

Yamel Díaz Padua

Es licenciada en psicología y egresada de la maestría en terapia familiar sistémica del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF). Ha participado en la elaboración de modelos institucionales (públicos y privados) para la atención integral e intervención social con poblaciones en situación de especial vulnerabilidad, niñas, niños y adolescentes víctimas de delitos, en situación de migración, mujeres en situación de violencia, etcétera. Forma parte del grupo Atención a la Infancia en Procesos de Justicia (ATIJ) del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF).

Nashieli Ramírez Hernández

Fundadora y coordinadora general de Ririki Intervención Social, organización que trabaja por los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y por el desarrollo de sus familias y comunidades. Cuenta con una especialidad en Investigación Educativa de la UNAM. Ha colaborado con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Radio Ciudadana del IMER y el Observatorio de Políticas Públicas y Derechos Humanos. Ha participado en el diseño, instrumentación y operación de programas y estudios sobre indicadores de infancia, entre los que destaca *La Infancia Cuenta en México* en sus versiones del 2005 al 2009, formación de profesores, promoción social, organización y participación social, fortalecimiento municipal, programas sociales, desarrollo y microfinanciamiento rural, equidad y género, y derechos humanos, tanto en el ámbito de la administración pública, como en el no gubernamental.

Nelia Bojórquez

Es Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid. Se ha desempeñado como responsable del Programa de Educación así como del Programa Derechos de la Niñez de UNICEF México. Ha participado como consultora especialista en género, derechos humanos, derechos de las mujeres y derechos de la niñez en diversas instancias nacionales e internacionales. Actualmente es integrante del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, y directora de la asociación civil Inclusión Ciudadana.

Gonzalo A. Saraví

Profesor-Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de la Ciudad de México, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin, EE.UU. Sus áreas de especialización son juventud, desigualdad y exclusión social, educación, y estudios urbanos en América Latina. Ha publicado libros, artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales, y numerosas contribuciones en obras colectivas. Su último libro *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad* (2015), recibió el premio CIESAS al Mejor Libro 2014-2015 y Mención Honorífica en los Premios INAH 2016 en la categoría Mejor Investigación en Etnología y Antropología Social.

*Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia
en la Consulta infantil y juvenil 2015*

se terminó de imprimir en Noviembre de 2017 en Grupo Graphic
Workshop S.A. de C.V., San Borja 526 B, Col. del Valle, Deleg. Benito
Juárez, C.P. 03100, México, Ciudad de México. La edición consta de
5,000 ejemplares y estuvo al cuidado de la
Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del
Instituto Nacional Electoral

