

Nociones sobre poder, política y participación en grupos de niños y niñas de educación primaria en Querétaro (México)

Patricia Westendarp Palacios¹

Recibido: 9 de julio de 2023 / Aceptado: 24 de octubre de 2023

Resumen. Los estudios sobre la política en la niñez se han centrado principalmente en la participación de niñas y niños en iniciativas promovidas por el mundo adulto y en su participación en actividades de organización y movilizaciones sociales. Esto limita entender la acción política de niñas y niños que no forman parte de estas iniciativas o contextos, al igual que invisibiliza la dimensión política de la vida cotidiana de las niñeces. Por lo que este artículo plantea una discusión respecto a los significados que niñas y niños asignan a los conceptos de política, poder y participación con la intención de indagar en otras formas de definir la política desde lógicas no-adultocéntricas y más allá de enfoques centrados exclusivamente en el Estado y la instrumentalidad. La producción de información se realizó a través de cuestionarios y dibujos con niñas y niños de una escuela pública primaria de la ciudad de Querétaro, México. La investigación contribuye a los estudios críticos de las niñeces al considerar sus posibilidades de acción política y al ser vistos como interlocutores válidos para dialogar temas y problemáticas sociales de interés común.

Palabras clave: acción política, adultocentrismo, política de la vida cotidiana, niñeces.

[pt] Noções sobre poder, política e participação em grupos de meninos e meninas de educação primária em Querétaro (México)

Resumo. As pesquisas sobre a política nas crianças têm se criado principalmente com a participação das meninas e meninos, nas iniciativas feitas pelo mundo adulto e na participação das crianças nas atividades de organização e mobilizações sociais. Isso limita compreender a ação política das crianças que não são parte dessas iniciativas e disso contextos, ademais invisibiliza a dimensão política da vida cotidiana das crianças. Por tanto este artigo suscita uma reflexão sobre os significados que as meninas e meninos dão para os conceitos da política, do poder e da participação com o interesse de mergulhar em outras maneiras de definir a política desde uma lógica não adulto cêntrica e além do centramento exclusivamente no Estado e a instrumentalidade. A produção da informação foi feita a traves de questionários e desenhos feitos pelas meninas e pelos meninos da escola pública de ensino básico da cidade de Querétaro, México. A pesquisa contribui para os estudos críticos sobre as infâncias pois considera a sua possibilidade de ação política y de seres olhados como interlocutores validos para o diálogo sobre as problemáticas sociais de interesse comum.

Palavras-chave: ação política, adulto centrismo, política da vida cotidiana, crianças

[en] Notions about power, politics and participation in groups of boys and girls of primary education in Querétaro (Mexico)

Abstract. Political research on childhood has focused mainly on girls and boy's participation in initiatives promoted by the adult world and activities of social movements. This limits our understanding of the political action of girls and boys who are not part of these initiatives or contexts, as well as makes invisible the political dimensions of children's daily lives. This article lays out a discussion regarding the meanings that girls and boys assign to the concepts of politics, power, and participation in order to investigate alternative definitions of politics from non-adult-centric logics, and beyond approaches exclusively focused on state and instrumental power. Data was gathered via questionnaires and drawings with girls and boys from a public elementary school in the city of Querétaro, México. The research contributes to critical studies of childhood by considering children's possibilities for political action, seeing them as valid interlocutors to discuss social issues and problems of common interest.

Keywords: political action, adultcentrism, politics of everyday life, childhoods.

¹ Universidad Autónoma de Querétaro
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-6302>
E-mail: patricia.westendarp@uaq.mx

Sumario: 1. Introducción. 2. Panorama conceptual para una política de niñeces. 3. Metodología: diversas miradas con las niñeces. 4. Imágenes y palabras de la política, el poder y la participación. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Westendarp, P. (2023). Nociones sobre poder, política y participación en grupos de niños y niñas de educación primaria en Querétaro (México). *Sociedad e Infancias*, 7(2), 217-231. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.90385>

Agradecimientos: Agradezco de manera especial a las niñas, a los niños y al personal académico y administrativo de la escuela en la que trabajé; por su tiempo, sus palabras y su cariño. Hago un particular agradecimiento a la Dra. María Elena Meza por la orientación teórica y metodológica que me brindó durante el proceso de investigación y reconozco su cariñoso acompañamiento. De igual manera, agradezco a la Dra. Nubia Cortés Márquez, a la Dra. Claudia Abigail Morales Gómez y al Dr. Eduardo Solorio Santiago por la revisión del texto. Por último, reconozco el apoyo de la Universidad Autónoma de Querétaro para la publicación de este artículo.

1. Introducción

El presente artículo es una reflexión acerca de los significados que las niñas y los niños tienen sobre los conceptos de la política, el poder y la participación con el objetivo de estudiar otras maneras de entender la política excediendo miradas orientadas únicamente en el ámbito del Estado y desde visiones adultocéntricas.²

De lo anterior, se considera que las niñas y los niños son sujetos políticos capaces de interpretar y transformar sus realidades, entendiendo la niñez como “(...) el grupo social que conforman las niñas y los niños” (Pavez, 2012:83). Por tanto, hablamos de *niñeces* en primer lugar, para no usar la palabra infancia(s) y para desmarcarnos del significado etimológico del término *infancia*, que en latín remite a quien no tiene capacidad para hablar (Díaz *et al.*, 2016).³ A su vez, recuperamos el término de *niñeces concretas* que es referido en un texto de Brinkmann (1986) traducido del alemán al español, donde el autor reconoce las diferencias políticas, históricas y sociales de la niñez, a diferencia de una niñez abstracta que remite a la idea de una niñez única, homogénea e inmutable. De lo anterior, sostenemos que el término de niñeces da cuenta de la diversidad de formas de ser niña y de ser niño, atendiendo a sus condiciones de edad, clase, género, etnia, diversidad de identidades y orientaciones sexo-genérica, entre otras. Igualmente, hablamos de las distintas experiencias que las niñas y los niños tienen con el mundo adulto y de sus posibilidades para negociar la posición de sujeto que les es asignada en tanto niños.

Por otra parte, el término niñeces constituye un neologismo (Morales, 2022) que nos posiciona en el contexto latinoamericano⁴ desde el cual se escribe este texto. Martínez (2019) menciona que el término *niñeces* evidencia las diferentes experiencias que viven niñas y niños en América Latina, como aquellos que pertenecen a pueblos originarios de comunidades en resistencia, quienes participan junto con sus familias en movimientos de defensa del territorio, así como niñas y niños que son actores clave en movimientos sociales populares. De esto, enfoques como la descolonización del pensamiento de las infancias y trabajos desde los feminismos, han sido aportes clave para visibilizar estas diferencias. A partir de estas miradas, el término niñeces destaca la importancia de reconocer la capacidad de agencia de las niñas y los niños y se distancia de enfoques que les consideran como incompletos, incapaces y como seres *por venir*.⁵

En este sentido, entendemos la constitución del sujeto político en las niñas y los niños como el “(...) despliegue de su capacidad de agencia para la transformación de realidades y la construcción de nuevas alternativas para los colectivos que habita[n] (...)” (Ospina-Alvarado *et al.*, 2018: 31). Así, distintas experiencias pueden dar cuenta de la constitución de este sujeto político.

En primer lugar, existen formas de participación promovidas desde los adultos, cuyas ideas de política se encuentran alineadas a los mecanismos de participación de la democracia representativa. Para el caso de México se encuentran los ejemplos de la participación en el *Parlamento de las Niñas y los Niños de México* y las Consultas Infantiles y Juveniles realizadas por el Instituto Nacional Electoral (INE) (Gülgonen, 2016).

Por otro lado, como mencionamos anteriormente, están las experiencias de niñas y niños que participan activamente en la vida comunitaria de sus localidades, principalmente en pueblos originarios de Latinoamérica. De igual manera, hay niñas y niños integrantes de movimientos sociales en los cuales participa también el resto de su familia, como el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y las Bases de Apoyo Zapatistas en México, y el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil. También existen movimientos protagonizados principalmente por las niñeces, como los movimientos de niñas, niños y adolescentes trabajadores en distintos países del sur Global (Cussiánovich, 2009; Liebel, 2013).

Sin embargo, podría pensarse que sólo las niñas y los niños que forman parte de estas acciones llevan a cabo acciones políticas. No obstante, distintos autores dan cuenta de la capacidad de las niñas y los niños para negociar la posición de sujeto que es ofrecida por instancias socializadoras como la familia, la escuela, y la capacidad que tienen de transformar condiciones de vida en su entorno cotidiano (Mayall en Pavez y Sepúlveda, 2019). Por lo que

² El artículo se desprende de mi tesis de investigación doctoral en curso, respecto a la temática de niñeces y vida política.

³ No obstante, se mantienen los conceptos utilizados por las y los autores referidos a lo largo del documento.

⁴ Agradezco a Ayelen Amigo las reflexiones y aportes sobre el uso del término niñeces en América Latina.

⁵ La psicología evolutiva y algunos enfoques de la sociología y de la antropología.

enfoques como estos permiten ampliar el estudio de la dimensión política de la vida de las niñas y los niños en distintos espacios y relaciones de su vida cotidiana.

Así, es importante explicitar desde dónde miramos los conceptos de política, poder y participación. Para el caso de las niñas consideramos que es necesaria una visión de la política que exceda la instrumentalidad y una lógica exclusivamente estatal, para ampliar los significados de la participación más allá de la ciudadanía que no se obtiene hasta cumplir los 18 años de edad en México. En este sentido, una participación auténtica reconocería el poder que tienen niñas y niños para definir procesos y resultados en sus acciones cotidianas. Por tanto, como marco teórico recuperamos autores que desarrollan aportes sobre la política (Hannah Arendt), el poder (James Scott, John Holloway) y la participación (Alejandro Cussiánovich) en ámbitos que exceden las relaciones de dominio y de mando-obediencia, lo que permite considerar actores que han sido marginados de las acciones políticas.

De lo anterior, en este texto se analizan las respuestas de cuestionarios, dibujos y relatorías de talleres para indagar en las nociones sobre política, poder y participación que tienen niñas y niños de segundo a sexto grado de una escuela pública primaria, en la delegación Centro de la ciudad de Querétaro, México. Preguntar sobre estos conceptos nos permite conocer cómo los conciben, qué sentido tienen para ellos y las coincidencias que guardan con significados que se asocian desde los mundos adultos y desde visiones hegemónicas sobre la política. Asimismo, posibilita comprender líneas de reflexión que abonen a pensar la política como una acción en la vida cotidiana, que puede ser emprendida por diversos actores, en este caso las niñas.

El estudio sobre las posibilidades de participación de las niñas y los niños en México es relevante considerando los datos estadísticos sobre niñas, niños y adolescentes en el país, los cuales evidencian deudas importantes a saldar con esta población en materia de derechos a la vida, a la supervivencia y al desarrollo. Para el año de 2022, la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2022) estimó que el 45.8% de a nivel nacional y el 27.4% en el estado de Querétaro, viven en situación de pobreza. Asimismo, existe un rezago educativo del 11.6% a nivel nacional y del 12.7% a nivel estatal (REDIM, 2022). De lo anterior, es importante mencionar que en la escuela donde trabajamos para el ciclo escolar del 2021-2022, hubo una deserción de 81 estudiantes (43 niños y 38 niñas) (USEBEQ, 2023). Por otra parte, en temas de violencia física y violencia sexual, hubo un aumento de casos del año 2020 al 2021 del 28.6% y del 49 % respectivamente a nivel nacional, y a nivel estatal hubo un aumento del 27.8% y del 18.4% respectivamente (REDIM, 2022). En este sentido coincidimos con Alvarado *et al.* (2013) sobre la dificultad que tienen niñas y niños en contextos precarizados para participar y constituirse como sujetos políticos, por lo que las cifras que mencionamos dan cuenta de las limitantes que viven las niñas y los niños en el país y en el estado, para acceder a mejores condiciones de vida.

De igual manera, se observa un desinterés general por parte del gobierno en turno hacia esta población, como es el caso de las ausencias del ejecutivo federal y de los ejecutivos estatales en las reuniones ordinarias del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Asimismo, el recorte a programas de atención a niñas, niños y adolescentes (REDIM, 2022) y la iniciativa del ejecutivo federal sobre dismantelar el SIPINNA dan cuenta del poco interés por parte de las autoridades hacia este sector. Aunque existen diversos mecanismos de consulta, como las Consultas Infantiles y Juveniles del INE, persiste un reto importante sobre el seguimiento de la información y la retroalimentación de estos ejercicios por parte de los propios niños, niñas y adolescentes (Ramírez, 2017). Por lo que consideramos que es relevante abonar a la discusión sobre sus posibilidades de acción y propuestas desde sus propias voces y desde enfoques que los vean como aliados para el cambio social.

Así, con esta investigación se espera contribuir en nuevas formas de concebir la política considerando las condiciones de las niñas, mismas que se encuentran atravesadas por relaciones de subordinación por la edad y otros elementos como el género, la clase social, lugar de residencia, entre otras. En suma, recuperar las posibilidades de acción de las niñas, contribuye a verlas como personas con capacidades para leer el acontecer de sus vidas y proponer alternativas a problemáticas sociales. Asimismo, dialogar desde los mundos adultos con sus puntos de vista representa un acto político que "(...) favorece una mayor consideración de sus derechos y un mayor estatus social" (Pavez y Sepúlveda, 2019: 202). Esto requiere de un fuerte cuestionamiento a la posición de las personas adultas en el sistema generacional y la posibilidad de ver a las niñas y los niños como interlocutores válidos para pensar lo común, lo que puede ofrecer pistas y avanzar hacia una mayor igualdad entre generaciones (Duarte, 2019).

2. Panorama conceptual para una política de niñas

En este apartado presentamos las guías teóricas que orientan la reflexión sobre los conceptos de política, poder y participación. Como punto de partida, es necesaria una visión de la política que exceda una lógica exclusivamente estatal, centrada en la instrumentalidad y en la política entendida como una acción que realizan los adultos-profesionales al interior de un partido político, al grado de que la palabra política puede ser traducida como sinónimo de partido político. Por lo tanto, en México, quienes podrían participar de esta política son las personas que han cumplido 18 años, siendo capaces de votar para elegir a representantes del gobierno o para ser elegidas en algún cargo de representación; dejando fuera a las niñas.

Al respecto Lazzarato (2006) menciona que la política occidental está constituida como una política de la universalidad y de la totalidad. Refiriendo principalmente al ámbito de los movimientos sociales, el autor menciona que es necesaria una política de la multiplicidad y de la singularidad para recuperar la iniciativa política. La multiplicidad permite pensar más allá de atribuciones esenciales, asimismo, vislumbra la posibilidad de que las cosas se relacionen de diversas maneras. Incorporar una lógica de la multiplicidad para pensar la política, permite recuperar

formas que no son admitidas dentro de las definiciones totalizadoras de occidente respecto a la política y permite pensar en actores sociales que no son considerados como sujetos políticos, como el caso de las niñas. Así, consideramos que los aportes teóricos de Hannah Arendt sobre la política y el poder nos ofrecen pistas importantes para ampliar el concepto occidental de la política.

2.1. Política

De acuerdo con Morales (2023) uno de los principales aportes de Arendt respecto a la política, es verla como un espacio de relación, lo que permite pensar a la política más allá de un instrumento de dominio ejercido por el Estado para mantener el orden. Así, la política trata del discurso y la acción que surgen entre las personas, y está sostenida en la mundanidad, la pluralidad, la promesa y el perdón. Por lo que el dominio queda fuera de estas categorías y el sentido de la política estaría ubicado en la libertad.

En este sentido, Arendt (1993) identifica tres actividades de la condición humana: la labor, el trabajo y la acción política, sobre esta última dirá que la acción sólo será política si se vincula al discurso, debido a que hablar es la única manera de entender el mundo desde distintas posiciones. Otra categoría central del pensamiento político de Arendt es la natalidad, que remite a las posibilidades de un nuevo comienzo a través de la acción.

Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales (Arendt, 1993:202).

De esta manera, la natalidad nos permite pensar en estos nuevos inicios que inauguran sentidos en la realidad, incluso en tiempos de oscuridad (como fueron los totalitarismos de mitad del siglo XX). También, estos nuevos comienzos son pensados en personas que se encuentran en situaciones de desventaja frente al poder, como puede ser el caso de las niñas y los niños frente a las relaciones adultocéntricas.

Para Arendt (1993) el espacio de la acción política corresponde a la esfera pública (o espacio público). Al respecto, existen dos aspectos de lo público: la publicidad, lo que es visto, oído y que aparece a los otros; y lo común, que refiere a la mundanidad, al espacio que nos une y nos separa de los otros. Cabe señalar que este espacio público no tiene una localización física en el espacio, ni es asociado a un territorio en concreto (Morales, 2013). Otra característica constitutiva de la acción política es su falta de predicción, ya que sus efectos son conocidos una vez llevada a cabo la acción y sus consecuencias son narradas por los otros.

Lo que el narrador cuenta ha de estar necesariamente oculto para el propio actor, al menos mientras realiza el acto o se halla atrapado en sus consecuencias, ya que para él la significación de su acto no está en la historia que sigue. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y «hace» la historia (Arendt, 1993: 215).

De esta manera, consideramos que los aportes sobre la política y la acción política permiten ampliar y problematizar la mirada sobre fenómenos y actores marginados de las ideas de política occidental, como son las acciones emprendidas por las niñas y los niños en distintos ámbitos de su vida cotidiana, en este caso, en los espacios y actividades referidos por ellas y ellos en la investigación. Por lo que estas categorías sirven para orientar nuestras reflexiones sin pretender una lógica de identificación entre conceptos y realidad, sino para ampliar la mirada y preguntar de qué otras formas podemos mirar y nombrar los fenómenos sociales que son emprendidos por las niñas y los niños, y que tratan del estar juntos.

2.2. Poder

Al igual que en la política, la autora desmarca el poder del ámbito de la dominación y de la relación mando-obediencia. Ella plantea que el poder es generado cuando los hombres actúan conjuntamente en el espacio político, distinguiendo este concepto de la violencia (Arendt, 1997). Así, el poder es no-violento, ya que requiere de la persuasión entre los seres humanos.

Poder corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras que el grupo se mantenga unido. Cuando decimos de alguien que está «en el poder» nos referimos realmente a que tiene un poder de cierto número de personas para actuar en su nombre. En el momento en que el grupo, del que el poder se ha originado (...) desaparece, «su poder» también desaparece (Arendt, 2006: 60).

Como lo señala Hilb (2001), Arendt propone una tradición de pensamiento sobre el poder basada en el consentimiento y la pluralidad, sosteniendo que poder y violencia son opuestos, políticamente hablando. Arendt (1997) menciona que en el “mundo real” la violencia y el poder rara vez se encuentran separados, no obstante, es necesario distinguirlos. Esta confusión entre los conceptos se debe a que comúnmente tiende a equipararse el término *poder sobre* con poder (Bernstein, 2015).

De lo anterior, Holloway (2005) menciona la distinción entre el *poder-hacer* y el *poder-sobre*. El poder-hacer es un *poder-para*, es una facultad que se realiza con otros. “El poder-hacer, por lo tanto, nunca es individual: siempre es social” (Holloway, 2005: 32). Al respecto, cuando en el flujo social el poder-hacer es fracturado, se

convierte en poder-sobre, cuando el hacer se rompe. Esto sucede cuando el “poderoso” separa la creación de quien la ha hecho y se la apropia, desapareciendo a los hacedores de la escena.

En su crítica de las revoluciones del siglo XX, centradas en el cambio social a través de la toma del poder estatal,⁶ propone el término de *anti-poder* para hablar de la lucha para liberar el poder-hacer, es decir, crear algo totalmente distinto al poder-sobre. Como característica del anti-poder menciona la invisibilidad, ya que los fenómenos que identifica dentro de este término exceden a las concepciones hegemónicas del poder y la política. Asimismo, la invisibilidad refiere a las luchas que diferentes grupos sociales han puesto en evidencia exponiendo sus demandas, y da el ejemplo del movimiento feminista al visibilizar la opresión de las mujeres. Por otra parte, menciona que esta invisibilidad refiere también a que:

El anti-poder no sólo existe en las luchas abiertas y visibles de los insubordinados, el mundo de la “izquierda.” Existe también (...) en nuestras frustraciones diarias, en la lucha cotidiana por mantener nuestra dignidad frente al poder. El anti-poder está en la dignidad de la existencia cotidiana (Holloway 2005: 162).

Este anti-poder se expresaría en el discurso oculto de los dominados identificado por Scott (2000). “Cada grupo subordinado produce, a partir de su sufrimiento, un discurso oculto que representa una crítica del poder a espaldas del dominador” (Scott, 2000:21). Estas formas de insubordinación de los desvalidos generarían una *infrapolítica*, la cual es señalada por el autor como forma elemental de la vida política.

Las reflexiones de Scott problematizan las relaciones de poder y discursos entre grupos dominantes y grupos subordinados, así como captar actos potenciales para lograr un cambio en el ejercicio del poder, ya que atender al discurso oculto permite realizar aportes al análisis del poder, que se ha centrado principalmente en los discursos públicos y en las acciones políticas visibles.

De esta forma, consideramos que los aportes de Arendt sobre la política y el poder nos permiten comprender las acciones de las niñas y los niños más allá de la predictibilidad e intencionalidad de sus acciones, así como la visión del anti-poder permite comprender otros fenómenos que pueden representar una crítica al poder-sobre al que resisten, sin tener una intencionalidad establecida, o una lucha abierta y pública. Indagar en los discursos ocultos de las niñas y los niños puede aportar elementos para conocer las contradicciones con los discursos de los mundos adultos y comprender las formas de actuar juntos que ellos tienen.

(...) si queremos ir más allá del consentimiento exterior y captar los actos potenciales, las intenciones todavía bloqueadas, y los posibles futuros que un cambio en el equilibrio de poder o una crisis nos deja vislumbrar, no nos queda otra opción que explorar el ámbito del discurso oculto (Scott, 2000: 40).

En el caso de las niñas, Liebel y Gaitán (2019) reflexionan a partir de distintos movimientos infantiles y coinciden con la concepción arendtiana del poder al definirlo como un espacio de posibilidad compartido que permite liberarse de injusticias. “El poder de los niños es efímero, está limitado en el tiempo. No puede ser permanente, pero de vez en cuando puede sacudir las relaciones de poder de una sociedad e incluso del mundo” (Liebel y Gaitán, 2019: 18).

2.3. Participación

La participación representa un concepto operativo que nos permite identificar posibilidades de las acciones políticas de las niñas y los niños. Por tanto, no es nuestra pretensión establecer indicadores para concluir si niñas y niños participan o no, sino entender con algunos conceptos ordenadores, lo que en un determinado contexto sociohistórico podemos comprender sobre la dimensión política en la vida cotidiana de las niñas y los niños.

El concepto de participación es uno de los aspectos centrales de estudio para los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y para los aportes críticos provenientes de enfoques decoloniales e interculturales (Liebel, 2006; Morales y Magistris, 2020; Vergara *et al.*, 2015). Al respecto, es necesario señalar la crítica que se ha hecho al enfoque de participación propuesto por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ya que remite a que las niñas y los niños opinen, estén informados y que su opinión sea tomada en cuenta en función de su edad y madurez, quedando el criterio para esto último en manos de las personas adultas (Corona y Morfin, 2001).

Por lo que se han propuesto otros términos para separarse del enfoque de participación propuesto por la CDN, como es el concepto de *protagonismo infantil* (Cussiánovich, 2009) que reconoce la capacidad de propuesta y organización por parte de los colectivos sociales. El protagonismo infantil resalta la capacidad de las niñas y los niños para influir en la vida pública, y destaca la importancia de esta acción.

Postular el protagonismo de la niñez no significa (...) que lxs niñxs se comporten como adultxs: que se subjetiven como niñxs, que piensen como niñxs, que proyecten como niñxs, que se organicen como niñxs, que asuman responsabilidades como niñxs, que se enojen como niñxs, y que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quien todavía no conoce la verdadera vida (Morales y Magistris, 2020:40).

⁶ Holloway (2005) identifica estas luchas revolucionarias como *ilusiones*, al estar centradas en la toma del poder estatal ya que, una vez que conquistaron el poder del Estado, no lograron los cambios por los que luchaban e incluso actuaron de forma similar a lo que se oponían.

A su vez, Morales y Magistris (2020) sostienen que es imprescindible que las personas adultas tengan la disposición de ceder poder y de generar espacios para que niños y adultos en conjunto, puedan tomar decisiones. Siguiendo los aportes de Alejandro Cussiánovich, el autor y la autora entienden el co-protagonismo como un marco nuevo de relaciones donde “(...) la relación niño-adulto exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que los adultos no renuncien a su propio protagonismo” (Morales y Magistris, 2020:42). Lo que el término co-protagonismo infantil pone en el centro del debate es la importancia de reflexionar sobre nuevas formas de relaciones intergeneracionales.

A su vez, Lansdown refiere a la *participación infantil* como un proceso constante en donde las niñas y los niños expresan e intervienen activamente en la toma de decisiones de los asuntos que les conciernen (en Corona *et al.*, 2006). En este proceso, sus capacidades, intereses y experiencias, son cruciales en la configuración del tipo de participación que pueden generar. Siguiendo la idea del co-protagonismo, la participación se da en relación a otras personas y a las comunidades en las que los niños despliegan su vida cotidiana.

Por lo que entendemos la participación de niñas y niños como las posibilidades de decidir e incidir sobre temas que les afectan y les interesan. En este sentido será indispensable identificar los ámbitos y los temas en los cuales pueden participar. Asimismo, es necesario reconocer las relaciones que posibilitan, o no, esta participación, ya que el lugar de subordinación que ocupan frente a los mundos adultos incide de forma determinante en sus posibilidades de acción. Esto último destaca la pertinencia del término *co-protagonismo* en el compromiso que tenemos las personas adultas para favorecer espacios y relaciones de cooperación y aprendizaje con las niñas y los niños.

3. Metodología: diversas formas de mirar y escuchar con las niñas

Esta investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo y a partir de diversas técnicas de producción de información. En este sentido entendemos la investigación cualitativa desde una lógica configuracional donde los datos generados son interpretados en distintas opciones teóricas construidas por la propia investigadora (González Rey, 2000). Asimismo, buscamos trabajar elementos participativos durante las sesiones de trabajo en donde las niñas y los niños pudieran expresar sus opiniones y realizar propuestas. No obstante, por cuestiones de tiempo y las propias condiciones como investigadora, no se pudo llevar una metodología participativa donde niñas y niños tomaran decisiones en todos los pasos de la investigación.

Se trabajó en una escuela pública primaria localizada en la delegación Centro de la ciudad de Querétaro (México). A decir del personal académico de la institución, ésta se caracteriza por ser una escuela de alta demanda debido a su buen nivel académico y por tener una ubicación céntrica en la ciudad. Las niñas y niños se caracterizan por ser en su mayoría hijos de comerciantes, así como por ser estudiantes interesados en sus actividades escolares. Esto también se evidencia en la colaboración de sus padres y madres para asistir a reuniones y actividades promovidas por la escuela. Cabe referir a las afectaciones que vivieron por la pandemia de Covid-19, producto de la educación a distancia, como: algunos casos de violencia en casa, rezago académico, dificultades materiales para acceder a las clases virtuales, entre otras.

Las niñas y niños que participaron pertenecían a grupos de primaria de segundo grado (7-8 años de edad), cuarto grado (9-10 años de edad), quinto grado (10-11 años de edad) y sexto grado (11-12 años de edad). Se llevaron a cabo tres sesiones de trabajo con cada grupo, cada sesión duró una hora. Con el grupo de quinto grado se contó con la colaboración de la Dra. María Elena Meza como facilitadora de taller. Una de las sesiones se llevó a cabo de manera virtual debido a que la institución escolar aún no volvía a clases presenciales por la pandemia de Covid-19, y las otras dos sesiones se realizaron de manera presencial, una vez que las autoridades educativas y de salud del estado, autorizaron el regreso a las aulas.

Es importante mencionar que un reto inevitable en las investigaciones con niñas y niños es reducir las relaciones de poder entre ellos y las personas adultas que realizan la investigación. Según Ortiz *et al.* (2012) esto puede afectar distintos momentos de la investigación, desde el momento de obtener los datos hasta la presentación de los resultados. De lo anterior, las autoras insisten en trabajar las consideraciones éticas en la producción de los datos y sugieren que el uso de diversos métodos y técnicas puede minimizar dichas relaciones de poder.

Sobre las consideraciones éticas y de cuidado mutuo en la investigación, tanto en la modalidad virtual y presencial, se informó previamente a la directora de la institución el plan de trabajo con los grupos, mismo que fue autorizado por ella antes de comenzar con las actividades. Ella informó a la comunidad de padres y madres de familia sobre el taller dando a conocer un consentimiento informado de *no participación*, en caso de que alguien no quisiera que sus hijas e hijos participaran. Cabe mencionar que nadie firmó este documento.

Con las niñas y los niños se informaron los compromisos con el grupo: sobre respetarles, que su participación sería voluntaria y sobre la privacidad de sus datos. Asimismo, respecto a sus trabajos se consultó previamente si se podían compartir con otras y otros colegas que investigan con niñas y niños. Se informó también que se grabarían en audio las sesiones sin identificar sus nombres y que no se tomarían fotos ni videos de ellas y ellos.

Acerca del uso de distintos métodos y técnicas, se utilizaron métodos verbales, escritos, observacionales y visuales; lo anterior considera la multiplicidad de niñas al permitir acercarse a las niñas y los niños desde diversos ángulos (Ortiz *et al.*, 2012). En la Tabla 1 se muestra el número de participantes según cada técnica utilizada. Cabe mencionar que el paso del trabajo virtual al presencial, así como la disposición que existió durante las sesiones por parte de las maestras y de los grupos, determinó que algunas técnicas se pudieran hacer con todos los grupos y otras

no. Para la técnica del dibujo sobre participación, varias niñas y niños olvidaron poner sus nombres por lo que no pudimos referir a cómo se identifican y les ubicamos en la columna de *no específico* (NE).

Tabla 1. Número de participantes según la técnica trabajada

| Actividad | Segundo grado | | | | Cuarto Grado | | | | Quinto Grado | | | | Sexto grado | | | |
|-----------------------|---------------|-------|----|-------|--------------|-------|----|-------|--------------|-------|----|-------|-------------|-------|----|-------|
| | Niños | Niñas | NE | Total | Niños | Niñas | NE | Total | Niños | Niñas | NE | Total | Niños | Niñas | NE | Total |
| Cuestionario | | | | | 15 | 11 | | 26 | 14 | 7 | | 21 | 12 | 16 | | 28 |
| Dibujos participación | 7 | 7 | 2 | 16 | | 3 | 2 | 5 | 6 | 11 | 1 | 18 | 2 | 8 | 11 | 21 |
| Dibujos poder | 2 | | | 2 | 2 | 1 | | | | | | | 1 | | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Para indagar sobre las nociones de poder, política y participación, se aplicó un cuestionario (método escrito). El cuestionario se realizó a un total de 75 niñas y niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Se hicieron preguntas abiertas sobre qué significa para ellos la política y el poder, y se preguntó si consideran que tienen poder para cambiar cosas que no les gustan de su casa, escuela, lugar en donde viven y en su país. También se preguntó sobre qué personas consideran que pueden hacer política, estableciendo las siguientes opciones: gobernantes, adultas/os, directores de escuela, jóvenes y niñas/os.

Respecto al método visual empleado, se realizaron actividades mediante dibujos. Con esta técnica indagamos sobre las nociones de participación y poder. En el taller virtual, se pidió que dibujaran qué es el poder, a esta sesión asistieron únicamente 6 estudiantes. Para la noción de participación, se solicitó que dibujaran qué significa la participación, en algunos casos incluyeron una breve explicación. Se analizaron 60 dibujos de niñas y niños de segundo, cuarto, quinto y sexto de primaria.

Asimismo, se utilizaron métodos verbales y de observación participante, ya que al momento de ir respondiendo los cuestionarios y realizar los dibujos, se generaron charlas informales a través de las cuales expresaron ideas sobre sus ilustraciones y los temas que estábamos trabajando. En todas las sesiones se tomó registro de las interacciones y puntos significativos de cada actividad.

Para el análisis de la información, se realizó un análisis cualitativo de contenido a través de una categorización mixta sobre la información producida (Rodríguez *et al.*, 2005). Para el análisis de los dibujos fue necesario considerar la intertextualidad ya que la imagen expresada en el dibujo evoca a su vez otras imágenes y significados asociados a la vida cotidiana de las niñas y los niños, como pueden ser: elementos culturales, noticias relevantes, videojuegos, programas de televisión, entre otros (Inzunza, 2015).

4. Imágenes y palabras de la política, el poder y la participación

En este apartado presentamos los resultados de la investigación. Los criterios para elegir los dibujos y relatos fueron la recurrencia de los temas mencionados, así como temas que surgieron con menor reiteración pero que resultan significativos, ya que apuntan a nociones distintas a discursos adultocéntricos y a una lógica instrumental y estatal de la política, del poder y de la participación.

Cabe señalar que las condiciones de producción de conocimiento, es decir, los encuentros realizados con las niñas y los niños en la investigación, influyen en gran medida en la información generada. Así, el hecho de realizar el trabajo dentro de la institución escolar incide fuertemente en las respuestas que compartieron. Un ejemplo claro de esto fue el tema de la participación, ya que el mayor número de respuestas refirió a la participación en el entorno escolar, como se explica más adelante. No obstante, el espacio escolar permitió conocer algunos aspectos de la vida de las niñas y los niños en este ámbito, pero también fuera de éste, como es la vida cotidiana en sus casas y en los lugares donde viven.

4.1. Política

A través del cuestionario, las niñas y los niños identifican la política como resolver conflictos, ayudar o incluso, con la justicia, lo cual asociamos con una dimensión positiva del concepto o, como la política encaminada a hacer un bien. Encontramos frases como: *“justo”, “justicia, resolver conflictos”, “personas que ban (sic) contra el mal”, “la política creo que es como poder ayudar a personas.”* Esto podemos relacionarlo con la idea de política como relación, de aquello que surge entre las personas e incluso en personas organizadas para resolver temas en común (Arendt, 1997).

Por otro lado, identificamos una dimensión negativa de la política que puede asociarse a la política instrumental, haciendo referencia a un bien personal o como algo malo, encontramos definiciones como: *“nada más personas peleando por un puesto para que escuchen su opinión”, “gobernantes, algunos corruptos,” “mala,” “personas que no asen (sic) nada.”* Llama la atención que una niña escribió: *“hombres que compiten por ganar;”* donde podría

asociarse a que quienes participan de la política sólo son varones. Esto refuerza estereotipos de género donde a los varones les corresponden características como el ser competitivos y dominar; y funciones como ocupar los cargos públicos y de toma de decisión en el gobierno.

Cabe resaltar que la mayoría de las respuestas estuvo enfocada a asociar la política con la palabra *gobierno*, o con personas, como: “*gobernantes*,” “*diputados*,” “*una autoridad*,” “*cuando nombran a una persona y se comierte (sic) en presidente*”. Por lo que se asocia a la política como algo que hace únicamente el gobierno y las personas que trabajan dentro de éste en algún cargo público. A su vez, hubo una mención de la política como “*el tema de guerras o de otras cosas*,” que remite a un ámbito de actuación de lo estatal. En los días que se realizó este cuestionario, en las noticias internacionales se anunciaba el inicio de la guerra entre Rusia y Ucrania, hecho sobre el cual algunos niños opinaron en el marco de esta actividad.⁷

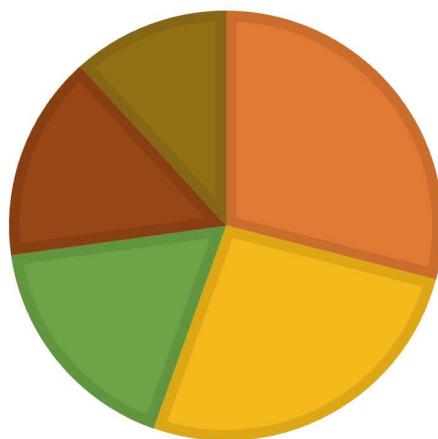
Lo anterior evidencia que las niñas y los niños no viven en un espacio a-político (Kallio y Häkli, 2011) o alejado de las relaciones de poder en las que estamos inmersos otros grupos generacionales. Si bien, se ha construido una cultura de exclusión que les ha relegado al ámbito de lo privado, al considerar que no tienen la madurez o capacidad de entender las problemáticas de su entorno (Cussiánovich, 2006), eso no significa que ellos estén separados de temas que aquejan a sus familias, a sus comunidades, o a su país. De esta manera, a través de la convivencia en sus espacios cotidianos de vida –como pueden ser la familia, grupos de pares, la escuela– construyen sus propias visiones de mundo.

Por otra parte, hay una mención a que se debe estudiar para llegar a ser gobernante: “*cuando ellos estudian para ser gobernantes*.” Es decir que es una tarea especializada que no cualquiera podría realizar. Esto podemos asociarlo con la premisa de la política como una técnica que deben aprender los gobernantes para garantizar la gobernabilidad y el orden (Morales, 2023).

Algunas respuestas señalan que no saben qué es la política o que no les interesa. Estos comentarios son relevantes ya que expresan su opinión respecto a lo que se les está cuestionando. El poder decir que es algo que no les interesa o no lo consideran, da cuenta de que estos conceptos, o incluso estas actividades podrían no ser relevantes o significativos para ellos, además de exponer su decisión de no querer participar de la actividad.

Al respecto, consideramos que la información sobre la pregunta sobre qué es la política guarda coincidencias con los resultados de otras preguntas que hicimos sobre quiénes pueden hacer política (Ver Gráfica 1), siendo gobernantes y personas adultas quienes tuvieron mayor frecuencia en las respuestas.

■ Gobernantes ■ Adultas/os ■ Directores de escuela ■ Jóvenes ■ Las niñas y los niños



Gráfica 1. ¿Quiénes pueden hacer política?

Fuente: Elaboración propia.

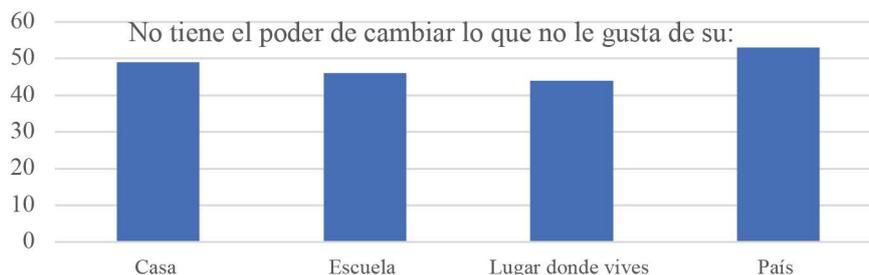
4.2. Poder

Una de las respuestas en el cuestionario con mayor incidencia refiere al poder como “*ser dueño de mucho*” o “*tener mucho*”, alguien mencionó “*tener mucho dinero*”, o se asocia el poder también con hacer todo lo que quieras. Una referencia más explícita a una definición de poder como *poder-sobre* (Bernstein, 2015) remitió a ideas de control, dominio y uso de la fuerza, ahí encontramos las siguientes expresiones: “*Tener control*”, “*Una fuerza mala pero abeses(sic) buena*”, “*Dominar*”, “*que sigan lo que dices*.” Igualmente se menciona “*ser superior a los demás*.”

También las respuestas sobre el poder giraron en torno a las personas que ellas y ellos consideran que tienen o que ejercen el poder como: “*la policía*,” “*el reinado*”, “*adultos*”, “*gobierno*”, “*ejército*”. De esto se observa que no asocian a niñas, niños o jóvenes como personas que tienen o que ejercen poder, lo cual se vio reflejado en otras

⁷ Sesión del 24 de febrero de 2022.

preguntas que se hicieron en el cuestionario. Encontramos que casi la mitad de las niñas y los niños creen que no tienen el poder para cambiar lo que no les gusta de su casa, escuela, lugar donde viven, y más de la mitad, de cambiar lo que no les gusta de su país (Ver Gráfica 2).



Gráfica 2. Poder para cambiar lo que no les gusta

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, Liebel menciona que a pesar de que las niñas y los niños son reconocidos actualmente como sujetos de derecho, no gozan de los mismos derechos políticos que las personas adultas, asimismo debido a “(...) su estatus de relativa falta de poder, ni siquiera están en condiciones de ejercer a cabalidad los derechos que se les ha concedido” (2019: 31). Así, plantea la necesidad de ir más allá del compromiso estatal respecto a los derechos de los niños, comprendiendo a la política y los derechos humanos como acciones en manos de las personas y en constante movimiento. Esto requiere, a decir del autor, nuevos instrumentos conceptuales y analíticos para exceder una visión estatal y legalista de la política y de los derechos.

Por otra parte, hablaron del poder relacionado con la definición de un *poder-hacer* (Holloway, 2005), como una facultad. Hay dos menciones que remiten a que el poder es “*algo que tienes para lograr algo,*” o el “*poder cambiar algo*”, donde dicen de manera más específica que ese poder-hacer va dirigido hacia una dirección. En este sentido un niño de sexto grado dibujó a una mujer (Ver Ilustración 1), y tuvimos el siguiente diálogo:

Niño: “Yo hice a una mujer, la fuerza de la mujer, la que puede tener hijos y las que luchan y son valientes.”

Le pregunto a niño: “¿En qué lucha se te ocurre o en qué estabas pensando? ¿Por qué pueden luchar las mujeres?”

Niño: “Por sus derechos miss.”



Ilustración 1. Dibujo: “¿Qué es el poder?”

Fuente: Niño sexto grado.

El dibujo de este niño se realizó el día 10 de marzo a dos días de la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer, por lo que se considera que es significativo que un niño varón reconozca al poder como una lucha por derechos y, por otro lado, que asocie a las mujeres con el poder, ya que las mujeres nos hemos visto despojadas históricamente del poder, desde el sistema de dominación patriarcal. A su vez, en una actividad virtual sobre dibujar el poder, dos niños hacen referencia a éste como los superpoderes de personajes de películas (como *zombis*, villanos, superhéroes) o de animales con poderes. Sobre la Ilustración 2, un niño de cuarto grado menciona:

“¿También podemos dibujar algún animalito que tenga algún tipo súper poder? Es que yo tengo una mascota que si le cortas alguna parte de su cuerpo la puede generar. Se llama ajolote, y puede regenerar sus partes del cuerpo, órganos, hasta los científicos lo están estudiando, pero lo triste es que está en peligro de extinción.”

El ejemplo del ajolote ilustra también otras formas de concebir el poder más allá de la relación mando-obediencia. Da cuenta de la capacidad de interpretación que las niñas y los niños elaboran a partir de elementos de su vida cotidiana, en este caso el gusto e interés en animales como el ajolote. Durante la actividad, nos relató gran cantidad de información sobre este animalito, como: el lugar en donde vive, cuántos años llega a vivir e identificó como un “superpoder” la capacidad que tiene para regenerar su cuerpo dañado.

El valor de las metáforas que niñas y niños realizan, a partir de la naturaleza en este caso, es un potencial disponible para pensar alternativas en la realidad que no debe ser desperdiciado al considerarlo como de poca importancia o de poca utilidad desde los parámetros del mundo adulto. Tomar en cuenta las voces y deseos de las niñas y los niños posibilita una mirada desde la multiplicidad hacia la política y el poder (Lazzarato, 2006), para comprender que existen otras maneras de pensar e imaginar las formas de estar juntos.



Ilustración 2. Dibujo “Qué es el poder.”

Fuente: Niño cuarto grado.

4.3. Participación

Para analizar los dibujos sobre participación retomamos las imágenes que realizaron las niñas y los niños complementando con diálogos que se dieron en charlas informales y también, considerando los escritos que hicieron en sus propios dibujos para explicar sus ilustraciones.



Gráfica 3. Definiciones sobre participación según grado escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Como lo indica la Gráfica 3 la mayoría de los dibujos tienen que ver con levantar la mano en el salón de clases para que la maestra les dé la palabra, den su opinión o respondan una pregunta. En un estudio realizado por Ochoa *et al.* (2020),⁸ las autoras definen este tipo de participación como *canónica*, ya que remite principalmente al ámbito de la escuela, está acotada por los adultos (docentes) quienes distribuyen las oportunidades para hablar, y está diri-

⁸ Ochoa *et al.* (2020) realizaron una investigación para estudiar las concepciones sobre la participación de estudiantes adolescentes pertenecientes a secundarias públicas del estado de Querétaro (México), a través de dibujos y de explicaciones escritas de los mismos.

gida a que las y los estudiantes emitan una respuesta. De esta manera, las niñas y los niños siguen los cánones establecidos por la institución para llevar a cabo una forma correcta de participar. Esto podemos verlo en la Ilustración 3 y en la explicación que escribe la estudiante para referir a su dibujo. “*La participación es levantar la mano para que nos den la palabra para tener orden*” (Niña quinto grado).

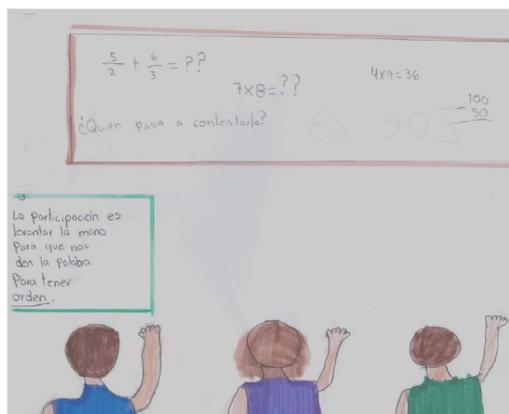


Ilustración 3. “Qué es la participación”

Fuente: Niña quinto grado.

En este caso predominaron en los dibujos escenas en la escuela, al interior del aula, con docentes al frente y estudiantes como espectadores levantando la mano. Además, destaca el hecho de que la mayor parte de los dibujos, ilustran situaciones donde están resolviendo problemas u operaciones de matemáticas. Esto coincide con los hallazgos del estudio realizado por Ochoa *et al.* (2002) donde prevalecieron dibujos sobre la participación en el aula con temas relativos a la materia de matemáticas, las autoras concluyen que esta asignatura recibe gran importancia en el currículo escolar. Sin embargo, en nuestra investigación podría deberse también al gusto que presentan las niñas y los niños por este contenido escolar, a decir de sus maestras. Asimismo, la directora de la escuela mencionó que muchos de los niños acompañan a sus padres y madres mientras trabajan en distintos establecimientos comerciales, ayudando en el cobro del dinero a los clientes, por lo que muestran habilidades en el rubro de las matemáticas. En este sentido, si bien hay una fuerte tendencia de ilustrar la participación en el entorno escolar, los temas planteados hacen referencia a gustos y experiencias de su vida cotidiana.

Otra referencia a la participación tiene que ver con realizar tareas de limpieza como barrer, lavar los platos, limpiar el piso, principalmente en el hogar. Es significativo que las personas que representan estas actividades son mujeres. Aun cuando niños varones realizaron el dibujo, ilustran figuras con rasgos asociados a la vestimenta femenina (faldas, vestidos, cabello largo con peinados de chongo, coletas) y hacen referencia a que están ayudando a su mamá o están acompañados de algún familiar, que también es una mujer. Por lo que se refuerzan estereotipos de género que asignan a las mujeres tareas de limpieza y el trabajo en el hogar, diferenciando experiencias al interior de las niñeces ya que las niñas y los niños viven de manera desigual la condición de ser niñas y de ser niños en tanto su condición de género. En la mayoría de estos ejemplos hay niñas acompañando a sus mamás (adultas), y llama la atención que en la Ilustración 4 aparecen dos niñas, por lo que en este caso la escena refiere a una actividad realizada entre pares donde los adultos no aparecen en el dibujo. De esto, el ámbito doméstico puede ser un espacio de participación que niñas y niños reconocen más allá del ámbito escolar, donde habrá que ahondar en la posibilidad de que ellos negocien estas actividades con las personas adultas con los que conviven. Asimismo, hay que reflexionar en las posibilidades de que las tareas realizadas en este ámbito se distribuyan por igual entre las niñas y sus pares varones.



Ilustración 4. Dibujo “Qué es la participación.”

Fuente: Niña sexto grado.

Por otra parte, algunos dibujos ilustran la participación como ayudar a otros, principalmente a personas de la tercera edad para cargar bolsas, cruzar la calle, o para ayudar a personas que no ven (Ver Ilustración 5). Esto podría deberse a que la coordinadora que trabajó la sesión con este grupo mencionó este tipo de actividades como un ejemplo de participación. “Participar es ayudar a las personas de la tercera edad es importante ayuda al mundo” (Niño quinto grado). La Ilustración 5 también hace alusión a la importancia de ayudar al mundo. Al respecto, podemos interpretar un sentido de agencia en este niño al considerar que, como niño, puede apoyar a otros que requieren ayuda para trasladarse o cargar cosas pesadas y que, además asume que esta ayuda es importante para un colectivo más amplio.

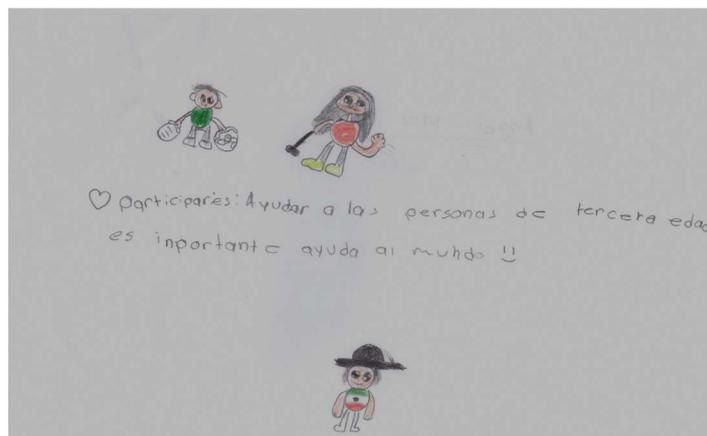


Ilustración 5. Dibujo “Qué es la participación.”

Fuente: Niño quinto grado.

También, la participación es ser parte de algo, una actividad, un juego (fútbol), un cumpleaños, un festival o un concurso en el que puedes ganar. La niña que realizó la Ilustración 6 escribió los siguientes fragmentos de texto: “yo participo” “esta (sic) bien” “yo también.” Aunque hubo pocos dibujos haciendo referencia a este tipo de participación, se observa que niñas y niños identifican ámbitos fuera del aula de clases donde realizan actividades entre ellos sin representar a personas adultas. Por lo que el juego, las fiestas y las convivencias, también son ámbitos de la participación sobre los que es necesario reflexionar y profundizar en las posibilidades que estas actividades ofrecen a las niñas y los niños para dialogar, debatir, negociar y decidir entre ellos. Esto permitiría pensar en *políticas de infancia* desde las propias niñas y niños, indagando en sus actuaciones políticas y en las posibilidades de que el resto de la sociedad considere sus decisiones y acciones (Liebel, 2006).

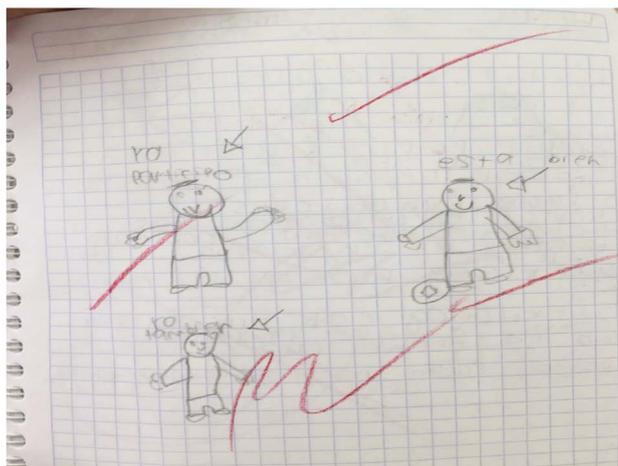


Ilustración 6. Dibujo “Qué es la participación.”

Fuente: Niña cuarto grado.

Por otra parte, solamente en sexto grado representaron la participación como la acción de votar, y fue el tema más recurrente, esto se puede deber a que las niñas y niños de este grupo están más cerca de cumplir los 18 años de edad. En la Ilustración 7 resalta el contenido del dibujo con el texto, que dice: “la participación (sic) para mi (sic) es como ser y formar parte de algo para participar” (Niño sexto grado) y el dibujo, refiere al acto de votar. Esto puede interpretarse como el hecho de ir interiorizando una forma predominante de participación política para las personas mayores de edad, que es el derecho al voto, el cual permite ser parte de un colectivo que elige a sus representantes.



Ilustración 7. Dibujo “Qué es la participación.”

Fuente: Niño sexto grado.

Otra niña explica por qué dibuja unos pájaros y montañas: “en este dibujo estoy expresando que para mí la participación es algo que si nosotros queremos podemos participar por eso dibuje(sic) unos pajaros (sic)” (Niña Sexto Grado). Otra niña comenta: “la participacio (sic) es una manera de expresar tus pensamientos de un punto sin ofender o criticar también (sic) si no participas no tiene nada de malo es tu opinion (sic)” (Niña Sexto Grado). Los comentarios anteriores hablan sobre ideas de expresión y de decisión, ya que una decide dibujar lo que ella quiere y así definir el concepto, y la otra niña refiere a la posibilidad de expresarse. Por lo que serían las dos únicas menciones que hablan de la participación como posibilidad de dar su opinión o expresar lo que piensan sin una guía o dirección por parte de personas adultas.

Podemos concluir que la poca referencia a la participación en ámbitos distintos a la escuela y en otras dimensiones que no sean una participación dirigida por sus docentes, tiene relación con las contradicciones sobre la participación presentes en la Convención de los Derechos del Niño. En la CDN no se encuentra una definición de participación y en distintos artículos se establece aquello que es entendido como el derecho de participar: libertad de opinión y derecho a ser escuchados (artículo 12), libertad de expresión (artículo 13), libertad de pensamiento (artículo 14) y libertad de asociación (artículo 15) (Alfageme *et al.*, 2003). El artículo 12 menciona que la opinión de las niñas y los niños será tomada en cuenta según su edad y madurez, donde dicha madurez queda sujeta al juicio de los adultos. Por tanto, el hecho de que niñas y niños sean escuchados y visibilizados al consultar su opinión, los sigue relegando a un papel de *respondientes* donde sus voces tienen poca o nula influencia real en los procesos de participación (Liebel y Markowska, 2020). De esta manera, existe una contradicción entre artículos que hablan de libertades para opinar y ser escuchados pero que al quedar supeditados al designio de los adultos, remiten más a elementos del deber ser, de cómo deben hablar y expresarse según los criterios del mundo adulto.

5. Conclusiones

Indagar en las definiciones que las niñas y los niños asignan a la política, el poder y la participación, permite tener un panorama sobre conceptos que hablan de la posibilidad de estar juntos, de incidir en temáticas en común que nos afectan y de ejercer los derechos de las niñas y los niños. Por tanto, conocer qué piensan de estos conceptos y qué tan cercanos están a su vida cotidiana, hizo visible un horizonte en el que comparten significados con los mundos adultos, donde la política, el poder y la participación parecen alejados de las actividades del día a día, y donde pareciera que hay poco por hacer para modificar el entorno, ya que esto les corresponde a otras personas: principalmente a personas adultas con cargos en el gobierno. Así, en esta investigación identificamos definiciones de la política, el poder y la participación que guardan relación con definiciones totalizadoras de la política y del poder referidas a un ámbito instrumental y estatal, así como a dimensiones del dominio y la relación mando-obediencia. En el caso de la participación, es evidente el predominio sobre ejemplos remitidos a la participación canónica en el espacio escolar. Esto se debe a la influencia de los mundos adultos y de los significados que transmiten sobre estas nociones a las niñas. No obstante, como sujetos políticos, las niñas y los niños elaboran e interpretan estos significados, construyendo también otras formas de concebirlos.

De lo anterior, encontramos algunas definiciones de política, poder y participación desde un enfoque de la política en relación, como posibilidad de encuentro, donde resulta importante comprender cómo y desde qué experiencias han ido construyendo estos significados; tarea que excede a esta investigación. No obstante indagar en estas significaciones y realizar acciones encaminadas a poner en práctica otras formas de relación entre generaciones, amplía la mirada en los distintos grupos etarios sobre las posibilidades de acción de cada persona desde sus diferentes posiciones sociales y desde sus espacios cotidianos de vida. Esto plantea el reto de cómo cultivar estas formas de pensamiento en las niñas y los niños y de compartirlas con otros grupos etarios como maneras posibles de imaginar nuestras realidades.

De aquí la relevancia de la mirada de Arendt sobre la política en relación. Pensar en otras definiciones de los conceptos desde las niñeces, pone el acento en la importancia de la política como relación. Ya que, como lo señalan distintos autores, sin el acompañamiento de los mundos adultos y sin posibilidades de espacios para desplegar sus acciones, las niñas y los niños difícilmente podrán incidir en sus espacios de vida cotidiana (Cussiánovich, 2009; Morales y Magistris, 2020). A su vez, es evidente la necesidad biológica de ayuda para la supervivencia de los seres humanos en los primeros años de vida, no obstante, esto se ha traducido en relaciones de subordinación por parte de las personas adultas sin haber posibilidades para contemplar relaciones de colaboración en esta etapa (Duarte, 2016). Por lo tanto, nuevas formas de relación entre generaciones son necesarias para una mayor justicia entre grupos etarios, mejorar el status de las niñas y los niños y potenciar sus capacidades de acción.

De la misma manera, una visión del poder como espacio de posibilidad, como un poder-hacer con otros, permite superar relaciones de subordinación entre grupos sociales, en este caso entre las niñas, niños y las personas adultas. Por lo tanto, conceptos como el co-protagonismo infantil ponen el acento en las diferencias en los grupos sociales y en la necesidad de colaboración entre las personas para lograr condiciones más justas de convivencia. Como lo señalan Liebel y Gaitán (2019) no basta sólo con reconocer las voces e iniciativas de las niñeces, o invitarles a ser parte de formas tradicionales de participación establecidas por los mundos adultos, sino que “el mejor y más eficaz apoyo es que nosotros, los adultos, nos volvamos activos y trabajemos por un mundo y unas políticas mejores y más justas” (Liebel y Gaitán, 2019: 8).

En suma, un cambio en nuestra visión de la política, del poder y de la participación y un cambio en la visión que tenemos de las niñeces puede promover que un grupo social que ha sido invisibilizado tenga espacios y modos de dialogar con el mundo adulto y de constituirse como sujetos en acto. Lo anterior requiere pensar desde la multiplicidad, sin excluir los deseos y formas de estar juntos que las niñas y los niños despliegan en su cotidianidad. Solo así, podremos aprender de sus voces donde la figura del ajolote como un animal con poder para regenerar lo herido, no sea vista como una bonita pero inalcanzable visión de la realidad, sino como un nuevo comienzo, como posibilidades para regenerar los puentes rotos en la trama social.

6. Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alvarado, S.V., Ospina, M.C. y Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vomaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (pp. 101-118). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, R. (2015). *Violencia. Pensar sin barandillas*. México: Gedisa Editorial
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en su proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, (33), 7-23.
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C./ UNICEF/ Ayuda en Acción México/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona, Y., Gáal, F., Hernández, J. y Marrone, A. (2006). *Antología de estrategias participativas: algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad de Valencia/Generalitat Valenciana/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de Derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT).
- Díaz, E.; Di Piero, A. y Rojas, E. (24-26 de agosto de 2016). ¿Sin derechos no hay niñez? Hacia una participación co-protagónica, en *III Foro Latinoamericano de Trabajo Social*. La Plata, Argentina. (en línea) <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65063>
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Duarte, C. (2019). Trastocaciones adultocéntricas y criterios políticos para la igualdad intergeneracional. En C. Duarte, N. Hernández y Y. Palenzuela (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan. Vol. 2*, (pp. 19-38). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.
- Gülgonen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México. ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 14 (1), 81-93. (en línea) <https://www.redalyc.org/journal/773/77344439004/html/>
- Hilb, C. (2001). Violencia y política en la obra de Hannah Arendt. *Sociológica*, 16 (47), 11-44. (en línea) <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026541009.pdf>
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Venezuela: Vadell Hermanos Editores.C.A.
- Kallio, K. P. y Häkli, J. (2011). Are there politics in childhood? *Space & Polity*, 15(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/13562576.2011.567897>

- Inzunza, B. (2015). Apuntes sobre metodologías participativas aplicadas en niños de 10 a 12 años: la entrevista y la técnica del dibujo, en *Memorias XXVII Encuentro Nacional De la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. (en línea) https://www.uaq.mx/amic/docs/memorias/GI_10_PDF/GI_10_Apuntes_sobre_metodologias.pdf
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, UCM.
- Liebel, M. y Gaitán, L. (2019). El poder de los niños y niñas. Notas sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad. *Sociedad e Infancias*, 3, 15-20. <https://doi.org/10.5209/soci.65352>
- Liebel, M. y Markowska, U. (2020). Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.5209/soci.74230>
- Martínez, M. (2019). Reseña. Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación, de Santiago Morales e Gabriela Magistris. *Desidades*, 23, 73-76. (en línea) <https://desidades.ufrj.br/es/cover/ed-23/>
- Morales, C. (2023). Conferencia: Vida Política y poder desde la mirada de Hannah Arendt. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigaciones Culturales-Museo. Mexicali,
- Morales, C. (2013). Un recorrido en el pensamiento de Hannah Arendt: de la vida contemplativa a la vida activa. *CIECAL/Revista Vectores de investigación*, 6 (6), 69-84. (en línea) https://media.wix.com/ugd/33e3ab_d20f3764c29948f18a8c3858458e130d.pdf
- Morales, S. (2022). Niñeces de Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y de adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 6(2), 134-153. (en línea) <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/7897/6951>
- Morales, S. y Magistris, G. (Comp.). (2020). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial Chirimbote/ Editorial El Colectivo/ Ternura Revelde.
- Ochoa, A., Díez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (53), 1-19. (en línea) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100130
- Ortiz, A.; Prats, M. y Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16. (en línea) <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm>
- Ospina-Alvarado, M. C.; Alvarado, S. V. y Fajardo, M. A. (2018). La niñez en contextos de conflicto armado comprendida desde el construccionismo social, la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano: apuesta epistemológica desde el sur. En M.A. Ospina-Alvarado; S. Victoria; J.A. Carmona; A. Arroyo (Eds.), *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado. Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 29-60). Colombia: Bogotá Universidad Pedagógica Nacional/ CINDE/ Universidad de Manizales/ COLCIENCIAS.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. (en línea) <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152>
- Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Ramírez, N. (2017). Caminito de la escuela: voces de niñas y niños de 6 a 9 años de edad en la Consulta 2015. En INE, *Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia en la Consulta Infantil y Juvenil 2015*, (pp.118-141). México: INE.
- REDIM. (2022). Ficha técnica infancia y adolescencia. (en línea) <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/05/09/ficha-tecnica-infancia-y-adolescencia-en-queretaro-mayo-2022/>
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOITAM*, 15(2), 133-154. (en línea) <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- USEBEQ. (2023). Estadística. Reporte de Indicadores de Eficiencia Educativa por nivel. Ciclo 2021-2022. (en línea) <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadística/FinCiclos>
- Vergara, A.; Peña, M.; Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 1(14), 55-65. (en línea) <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/544/0>