

Ciudadanía y diversidad en-clave infantil

Alethia Dánae Vargas-Silva¹

Tamara Martínez-Ruíz²

Ana María Méndez-Puga³

El vínculo espacio-infancia permite comprender a los niños y niñas como agentes sociales activos que contribuyen a la construcción de los espacios a partir de su experiencia, así como de la movilidad que pueden tener de manera autónoma y en compañía de otros. Estas relaciones y dinámicas han sido estudiadas desde la Geografía de la infancia, misma que busca comprender las percepciones, actitudes y vivencias de los niños y niñas, analizando los espacios habitados, imaginados y deseados, en los que, además de jugar, se forman como personas individuales y colectivas; así como aquellos espacios donde son excluidos

1 Doctoranda en Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: alethia.vargas@umich.mx

2 Doctora en Antropología Social. Profesora de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, UNAM. Contacto: tamara_martinez@enesmorelia.unam.mx

3 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ana.puga@umich.mx

o marginados (Matthews y Limb, 1999; Phillips, 2001; Ortiz, 2007; Holloway y Valentine, 2000).

Entre la diversidad de espacios en que convive la infancia, los lugares abiertos y públicos posibilitan la diversidad de expresiones de vida para grupos sociales y etarios distintos que conviven en un mismo ambiente de manera incluyente. Para las infancias, los lugares públicos pueden facilitar el desarrollo de habilidades motoras y físicas, habilidades sociales de escucha, diálogo y reconocimiento de las diferencias, además de reivindicar la riqueza de la pluralidad, que les permite hacer juicios propios y críticos sobre las múltiples realidades, desde donde es posible la construcción paulatina de una ciudadanía activa en la que se considere la participación y la posible transformación de los espacios a una escala humana y de justicia social (Chapela, 2015).

Por lo anterior, en este texto se plantea la reflexión de la diversidad desde la mirada y perspectiva de niñas y niños, como constructores de posibilidades, tomando en consideración la agencia que les brinda la interacción con distintos contextos, a partir de los cuales se introducen en marcos referenciales que les brindan condiciones para ejercer la ciudadanía. Los contextos se plantean como dinámicas relacionales con la alteridad. Así, desde ese posible ejercicio de ciudadanía, el acceso a derechos y el reconocimiento de esas otrasidades es viable.

El trabajo surge de una investigación doctoral que, al tratar de comprender la variabilidad de las percepciones y experiencias que conforman el sentido de lugar de diversos grupos infantiles en una ciudad media del occidente de México, encontramos que las infancias evidencian su necesidad de conocer y habitar los espacios desde la experiencia para apropiarse de ellos, muchas veces desde el juego, pero también desde la participación que tienen en la movilidad cotidiana de sus familias, porque ello les permite comprenderse como parte de un grupo social y así pueden aportar ideas y acciones para la transformación del mismo espacio que habitan.

Ciudadanía y ciudad

Las instituciones escolares fueron creadas como espacios para disciplinar cuerpos y mentes (Bourdieu, 1984), y ello constituyó, en cierto modo, la manera de pensar la formación de la ciudadanía en la época moderna: lo que las personas

debían aprehender en la escuela eran las formas estructurales de la sociedad, elementos como la clase social, los derechos y los deberes (Bourdieu y Passeron, 1973). Sin embargo, habrá que reconocer que, aun cuando esos elementos se relacionan a la forma en la que racionalizamos el mundo y que, en efecto, la escuela no está aislada de la estructura societal que le construye, la ciudadanía debe ir mucho más allá de los derechos relacionados a la mayoría de edad y al sufragio en las democracias que se consideran como dadas.

Así, la infancia no solo está en condiciones de aprender la estructura de los espacios sociales en los que nace, sino de aprehenderlos desde las instituciones, así como desde una comprensión crítica y activa de la ciudadanía. Para posibilitar la comprensión de cómo sucede esto, habría que situarnos en la perspectiva de los niños y niñas como sujetos de derecho y potenciales constructores de sus espacios y de la organización social y espacial que ahí se juega. Reyes y Rivera (2018) han planteado la necesidad de que nociones como democracia, educación, inclusión social, participación, justicia social, actividad, diversidad y derechos, deben ser pensadas para comprender que la ciudadanía no es algo que se pueda enseñar en un espacio institucional solamente, sino que es en los diversos espacios en los que convive la infancia en los que se observa y se experimenta la posibilidad de ser partícipe de relaciones y espacios para todos, así como para la persona de manera individual.

Nuestra postura es que los espacios en los que habitan las infancias –y todas las personas– también posibilitan la formación de ciudadanía. En este caso, el espacio que se privilegia en el texto es la ciudad, no pensada en términos abstractos, sino en términos de apropiación, de conocimiento, de pertenencia y de hacer cosas sobre el espacio, por lo que «la ciudad» de la que habla la niñez es la ciudad que construyen desde su movilidad, desde su motilidad o, bien, desde las historias que otros les cuentan de los espacios (Cresswell y Priya, 2008).

La ciudadanía se origina en la ciudad, y eso sucede porque la ciudad es intercambio (de personas, lugares de trabajo, instituciones), y, por ello, también es el lugar de actividades de participación y de quehaceres. Presenta densidad, diversidad, normas no formales de convivencia y de obertura al exterior, así como de uso, ejercicio y disputa de poderes varios. Sin embargo, y siguiendo las ideas de Borja (2000), la ciudad cada vez se ha hecho menos accesible y más dispersa, por lo que esos espacios de aventura y libertad que la ciudad ofrecía a la niñez y a la adolescencia, hace tres o cuatro décadas, ya no es lo que fue y lo que pudo haber sido, ya sea por la inseguridad –que en México, en el últi-

mo quinquenio, ha sido determinante en la reducción del uso y apropiación del espacio público– o por la privatización de los espacios y el diseño y construcción de las ciudades, que privilegian los vehículos sobre la escala humana.

Borja (2000) plantea que es difícil asumir o construir la propia ciudadanía si se habitan espacios reducidos, confusos y especializados. Es necesario reconocer que la calidad del espacio público es una condicionante para el desarrollo de habilidades para la ciudadanía. Por un lado, el espacio público cumple funciones urbanísticas, socioculturales y políticas, pero también, a escala de barrio, ese espacio es el lugar de la vida social y de la relación. El espacio público cumple funciones de conexión de los diversos territorios y construye una imagen de identidad. Si este espacio es accesible, funciona como conexión para la diversidad, para poblaciones diversas, clases sociales y actividades diversas. El espacio público es un lugar de convivencia, de tolerancia, de conflicto, de disimilitud, donde se descubre la diferencia en los otros y la vida misma adquiere sentido de colectividad.

La segregación socioespacial se vincula con situaciones de segmentación, fractura del tejido social y condiciones de precarización que pueden generar condiciones propicias para la violencia e inseguridad (Ziccardi, 2016). En ese escenario, la infancia es de las poblaciones que se pueden ver más afectadas, ya que, además, la exclusión social de las ciudades se equipara a la disminución de las relaciones y posibilidades de actuar en el mundo, lo que impacta en la construcción de ciudadanía (Gulgönen, 2016). En el tiempo actual de pandemia, las afectaciones a las infancias, se pueden revisar en Teruel y Pérez (2021).

Ciudad e infancia

De acuerdo con la Unicef (2012), en México, 78 % de la población habita zonas urbanas, cifra que representa 88.3 millones de personas, de las que el 30 % son niños, niñas y adolescentes que viven en las ciudades. En el caso de la ciudad de Morelia, Michoacán, lugar de la investigación que se presenta, es considerada una ciudad media, su población total es 784 mil 776 habitantes, de los que el 29.9 %, es decir, 234 mil 882 son niños, niñas y adolescentes entre los 0 y los 17 años. El espacio urbano es predominante en la vida en el municipio, ya que 88.3 % de la población de niños, niñas y adolescentes vive en localidades urbanas y solo el 11.7 % en localidades rurales (Inegi, 2015).

Entre la diversidad de espacios en que convive la infancia, los públicos son indispensables para fortalecer su desarrollo, ya que permiten a la niñez conocer, comprender y construirse a partir de la diversidad que observan y con la que pueden dialogar y convivir. Sin embargo, Ramírez (2015) plantea que, en la actualidad, aun cuando los espacios públicos posibilitan la diversidad de expresiones de vida, no construyen integración, inclusión, ni relaciones democráticas entre esa diversidad. Pareciera que los espacios públicos no están abonando a la reivindicación de la pluralidad ni a la denuncia de la desigualdad, por lo tanto, parece no importar la incapacidad de la ciudad y de las instituciones para responder a las demandas y a los derechos diferenciados de la ciudadanía.

En el caso de la infancia, los lugares públicos que transita tendrían que posibilitar esas habilidades planteadas en el párrafo anterior, y que se centran, particularmente, en la necesidad de dialogar con la diversidad. Chapela (2015) plantea que los espacios públicos permiten a los niños formarse como debatientes, entendiendo, por ello, el fortalecimiento de habilidades de construcción de juicios propios y críticos sobre las múltiples realidades, que valoren la otredad como un bien heurístico, desarrollen capacidad de escucha, desarrollo de la memoria y construcción de un léxico rico, de argumentos fundamentados tanto en emociones como en razones, así como facilidad para encontrar fuentes de consulta y asesores, identificación de anhelos y preferencias, pertenencia a grupos, presencia de raíces y anhelos, noción del mundo y de los mundos, consciencia de los límites y pasión por las fronteras.

Los espacios públicos para posibilitar el diálogo se construyen no desde la plaza al interior, sino desde la mesa a la hora de compartir alimentos, la calle de la casa, un jardín público, el aula, el recreo, el mercado, el interior del transporte colectivo o, incluso, de manera más amplia, una estación de radio comunitaria o hasta la sección de «cartas al lector» de los periódicos; espacios y lugares que den cabida al entendimiento y participación infantil. Se puede ver reflejada esta postura en la cita de Tonucci (2015):

Vivimos en una sociedad que identifica la calle como un lugar de perdición y peligro. Nuestros hijos no salen a la calle, la calle es de los pobres que no tienen más remedio que vivir en ella. La integración verdadera es la que puede darse en la calle. (p. 26)

Espacios geográficos para construir la reflexión sobre las posibilidades de construcción de ciudadanía

Este trabajo tiene el objetivo de analizar la posibilidad de desarrollo de habilidades para la ciudadanía, a partir de la relación que establece la niñez con la ciudad. Es parte de una investigación mayor que buscó comprender la relación socioespacial de la infancia con una ciudad media mexicana. Morelia, capital del estado de Michoacán, donde se desarrolla el trabajo, tuvo crucial importancia en la fundación e historia del país. Con el pasar de los años, se ha convertido en una especie de mosaico socioespacial que muestra fragmentaciones sociales y económicas importantes (Ávila y Pérez, 2014). Esas fragmentaciones han construido formas de segregación espacial que, además de vincularse de manera directa con la desigualdad económica, se encuentran claras diferencias de acceso a los servicios y oportunidades sociales para mejorar las condiciones de vida.

De manera particular, la reflexión que presenta este escrito surge del trabajo de campo realizado con infancias de tres espacios, a saber: un asentamiento irregular, fraccionamientos cerrados y privados, y la comunidad indígena nahua asentada en la ciudad de Morelia. Reconocer la dinámica social que cada uno de estos grupos sociales vive y habita en sus espacios permite posicionar líneas de análisis sobre las posibilidades que tienen para construir habilidades para la ciudadanía. En ese sentido, con respecto al asentamiento irregular ubicado al norte de la ciudad, se caracteriza por la presencia continua de situaciones de violencia graves, prioritariamente vinculadas a la venta y consumo de sustancias ilícitas, violencia en el hogar y robo de casas habitación por habitantes de estas colonias y sus alrededores. Los niños y niñas de estas colonias no cuentan con transporte privado, acuden a una escuela pública cercana que se ha construido para favorecer y presionar la legalización de la colonia, pero no necesariamente buscando el desarrollo y aprendizaje integral de quienes acuden a ella.

Por otro lado, el segundo caso de estudio está representado por la comunidad nahua que llegó a Morelia desde el estado de Guerrero, en la década de 1990, buscando mejores oportunidades de subsistencia. Logró obtener, en donación, un terreno al norte de la ciudad, donde se asentaron las quince familias y construyeron sus casas. Aun cuando está dentro del espacio urbano, le llaman «Comunidad San Agustín de Oapa», haciendo referencia a su lugar de

origen. Estas familias se mantienen de la venta de artesanía en el centro de la ciudad, algunas de ellas con puestos permanentes y otras como vendedoras ambulantes. Los niños y niñas de esta comunidad acuden a la escuela ubicada en la colonia contigua a la suya, pueden ir en transporte privado o caminando. La mayor parte de su tiempo libre transcurre en el centro de la ciudad en apoyo a la venta familiar.

Finalmente, los fraccionamientos privados fueron construidos en la última década del siglo xx y la primera del xxi, cuando las empresas inmobiliarias comenzaron a edificar fraccionamientos cerrados en la periferia de la ciudad. Los niños y niñas de estos espacios pasan su tiempo libre en su casa o en la de algún familiar que les cuida; en los tiempos de esparcimiento, acuden a plazas comerciales o clases extraescolares en lugares privados. Se prioriza el uso del transporte particular para acudir a la escuela, así como para realizar actividades de movilidad, esparcimiento o satisfacción de necesidades de compra de alimentos de la familia.

Reflexiones a partir de la movilidad y la apropiación del espacio

La posibilidad de trabajar con esta diversidad de grupos sociales evidencia que la ciudad se muestra como un mosaico socioespacial en el que van apareciendo nuevos patrones de segregación. Si bien es cierto que la escuela y el barrio son los espacios que favorecen la relación con la diversidad (Del Cueto, 2006), al trabajar con grupos infantiles de diversos espacios queda constatado que incluso las relaciones sociales se han especializado y, en ese sentido, se hace evidente una distancia cada vez mayor entre los diversos grupos sociales, y, además de ello, como lo plantea Del Cueto, esta segregación favorece la constitución y fortalecimiento de círculos sociales homogéneos; ello se hermana al descrédito de los espacios públicos por parte de las clases medias y altas, así como de la solidificación de mapas urbanos que tienen circuitos diferenciados para las clases y grupos sociales.

A partir del trabajo de campo surgen algunas situaciones que puntualizamos y desde las que proponemos que puede analizarse la construcción de ciudadanía en la infancia. Sobre todo, son situaciones que surgen a partir de la diferencia de clase que está directamente relacionada con la relación y el uso del espacio.

De manera particular, los niños y niñas que habitan fraccionamientos cerrados y privados muestran desconocimiento de su lugar de vivienda al tener, frente a ellos, un ortofotomapa de la ciudad de Morelia, dado que la movilidad es en automóvil privado. Esto sucede porque, en los trayectos, van viendo la pantalla del teléfono u otro dispositivo, por lo que no reconocen recorridos y dinámicas sociales. Así, al convocarles a dibujar recorridos sobre el mapa, lo hacían tratando de ubicar puntos o nodos y no reconociendo características de los trayectos.

Por las tardes, la socialización fuera de la escuela sucede al interior de los fraccionamientos que habitan. Varios, en su diálogo, señalan que quienes viven afuera del fraccionamiento son diferentes o extraños y se percibe una sensación de temor a esa diferencia, que, además, se fortalece por la narrativa de los adultos cuidadores, ya que esta plantea que «extraño puede ser igual a malo». Además, la convivencia con los espacios públicos es limitada: un niño de 9 años comentó que no conoce el centro histórico porque su madre teme a que le roben la camioneta o sufran algún daño. Y así es como van asociándose ideas entre plazas públicas y pobreza, e incluso como un descrédito de lo popular. Algo que ha sucedido en la ciudad es que incluso la palabra *plaza*, en las clases medias y altas, ha sido usada para hablar de las plazas comerciales semiprivadas.

Por otro lado, en el caso de la niñez de colonias de la periferia y con presencia de violencia, sus posibilidades de uso del espacio se relacionan a actividades de apoyo laboral a sus familias, en la venta de algún producto, o bien, en la compra de insumos relacionados a las necesidades familiares. Por otro lado, en sus casas, el espacio para jugar es muy limitado, por lo que habitan la calle, y eso solo puede hacerse en horarios y espacios en los que se sienten seguros. Esa situación muestra demás diferencias de género, en donde las niñas, ocupan solo el 30 % del espacio que ocupan los niños (Vargas, Martínez y Urquijo, en prensa), y, además, los horarios de juego se ven reducidos por las situaciones de riesgo que pueden vulnerar más a las mujeres. Se escuchan historias y testimonios sobre acoso callejero, abuso sexual y poca seguridad para las niñas, aunado a la nula organización de la colonia para prevenir situaciones de este tipo.

A diferencia de lo dicho hasta ahora, y lo que se logra observar con la niñez de la comunidad nahua, es que, día a día, por sus condiciones de vida, interactúan con la vida cotidiana de la ciudad de formas diferentes. Una de esas formas es la escuela, ya que impactan con sus interacciones en la vida de otros niños y niñas (Vargas Garduño, Ramírez Cruz, Méndez Puga y Vargas Silva,

2011), convocando al diálogo desde sus saberes y formas de ver el mundo. La niñez en esta colonia es bilingüe, y aunque ninguno de los niños y niñas nació en la comunidad de origen, todos identifican como referente a su pueblo y siguen haciendo visitas y participando de diversas tradiciones. Ellos no hablan de preservar su cultura, ellos siguen siendo nahuas en la ciudad.

Esta población ha construido una postura intercultural desde la que se relacionan con la ciudad, interactuando desde la diferencia: niñas y niños observan la ciudad y la descubren, trabajando con sus artesanías y vendiéndolas en los diferentes mercados y centro de la ciudad. Además, han territorializado las creencias de su cultura en la ciudad y en su colonia, historias de un río que hay en su pueblo dan vida a historias en el arroyo de aguas negras que pasa al lado de su colonia en la ciudad; leyendas tradicionales de apariciones suceden solo en su colonia, que comprende una calle de quince casas, una iglesia, tres juegos infantiles y 40 metros cuadrados de terreno, donde, a veces, siembran alguna verdura o maíz. Ser y querer-ser nahuas les permite reconocerse distintos ante otros niños y niñas, diversos, abiertos y urbanos, a la vez de segregados e indígenas nómadas; así, alimentan un saber intercultural sin proponérselo. De igual modo, habitan las universidades, en las que también suelen ir como invitados a vender y, en algunas ocasiones, como exponentes de su cultura y dialogando con las y los estudiantes.

A manera de cierre

Los niños y niñas hablan del espacio a partir de cómo lo viven, de sus experiencias y actividades, de cómo les hace sentir el espacio que habitan, y esa es la forma en la que conocen y se apropian de su casa, su barrio y su calle, así como de la ciudad. La apropiación favorece la comprensión de las tensiones que se viven en la ciudad y de la estructura social. Incluso creemos que favorece el entendimiento del lugar que uno ocupa en esa estructura social y, con ello, la posible búsqueda de oportunidades para la mejora colectiva. Reyes y Rivera (2017) argumentan que:

La única forma de sentirse parte de una sociedad es desempeñando un papel que permita verse incluido en el colectivo, desempeñar un rol y unas labores

propias de sus miembros y tener un proyecto de vida acorde y complementario con el quehacer de los demás. (p. 17)

Torres (2011) incluso plantea la necesidad de pensar en la dimensión espacial como central y fundamental para el fortalecimiento de las personas como sujetos políticos y como participantes activos en la construcción de formas más justas de relación entre las personas, las diferencias y los grupos. Así, y siguiendo la reflexión de Reyes y Rivera (2017), la inequidad social puede disminuirse si desde el desarrollo temprano se adquieren habilidades que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía activa, en donde se construyan posibilidades de tender puentes de relación entre las generaciones y entre los grupos diversos, reivindicando la posibilidad de espacios donde se construya la convivencia, la escucha, y la valoración de lo popular y lo colectivo.

Uno de los participantes en la investigación comentó, en uno de los recorridos sobre el territorio, que le parecía injusto que hubiera colonias que siempre tuvieran agua y otras, como la de él, donde no hubiera nunca. Es necesario que la inequidad no solo sea expresada por quien la vive, sino que los privilegios puedan ser vistos por los niños y niñas que los viven a partir de poder convivir con la diferencia, de reconocer a los extraños sin la idea de peligro y, por tanto, de rechazo. Solo en espacios donde se priorice la colectividad y la relación podrán buscarse formas más justas de convivencia desde la participación activa de todos y todas sus miembros. Solo así pueden visibilizarse las violencias y las inequidades, que, dicho sea de paso, se han encrudecido con la pandemia, dado que por los diversos confinamientos se pueden esconder más fácil las situaciones de desigualdad.

Referencias

- Ávila, P., y Pérez, A. (2014). Pobreza urbana y vulnerabilidad en la ciudad de Morelia. En Vieyra, A., y Larrazabal, A. (Coords.), *Urbanización, Sociedad y Ambiente, Experiencias en ciudades medias* (pp. 223-270). Ciudad de México: UNAM, CIGA, Semarnat, INECC.
- Borja, J. (2000). *Ciudad y ciudadanía, dos notas*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Chapela, L. (2015). Infancia, movimiento, currículos, fronteras. En Del Río Lugo, N. (Coord.), *La primera infancia en el espacio público experiencias latinoamericanas* (pp. 25-30). Ciudad de México: UAM.
- Cresswell, T., y Priya, T. (2008). Gendered mobilities: towards an holistic understanding. En Cresswell, T., y Priya, T. (Coords.), *Gender Mobilities* (pp. 1-12). Londres: Routledge.
- Del Cueto, C. (2006). Socialización infantil en countries y barrios cerrados. En Carli, S. (Comp.), *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 109-128). Buenos Aires: Paidós
- Gulgönen, 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.
- Holloway, S., y Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34(4), 763-783.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi). (2015). Encuesta intercensal 2015.
- Matthews, H., y Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90.
- Ortiz, A. (2007). Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Territorios*, 16(17), 11-28.
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: introduction. *Area*, 33(2), 117-118.
- Ramírez, P. (2015). Espacio público ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(1), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-25032015000100001&lng=es&tlng=es>.
- Reyes, O., y Rivera, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-Melaua, Revista de Ciencias Sociales*, 12(44), 52-71.
- Teruel, G., y Pérez, V. H. (2021). Estudiando el bienestar durante la pandemia de Covid-19. La Encovid-19. *Revista Mexicana de Sociología*, (Número especial. Efectos sociales por la pandemia de Covid-19). Recuperado de <<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v83ne/463-v83nea5>>.

- Tonucci, F. (2015). Autonomía de movimiento en niños y niñas. Una necesidad para ellos, un recurso para la ciudad y la escuela. En Villena, J., y Molina, E. (Coords), *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad* (pp. 15-30). Barcelona: Graó.
- Torres, F. (2011). Territorio y lugar: Potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: El caso de un movimiento de desocupados en Argentina. *Geograficando*, 7(7), 209-238. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf>.
- Unicef. (2012). *Estado Mundial de la Infancia. Niñas y niños en un mundo urbano*. Nueva York: Unicef.
- Vargas Garduño, M. L., Ramírez Cruz, L., Méndez Puga, A. M., y Vargas Silva A. D. (2011). La interculturalidad para todos en las escuelas, urbanas. Una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos en Educación. Monográfico «Educación, racismo e interculturalidad»*, 7(13). Recuperado de <http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1320_la_interculturalidad_para_todos_en_escuelas_urbanas_una_propuesta_contra_el_eurocentrismo_de_las_escuelas.pdf>.
- Vargas-Silva, A., Martínez, D., y Urquijo, P. (En prensa). Movilidad infantil, rango espacial y experiencia de lugar. Estudio de caso en Morelia, México. *PatryTer – Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografia e Humanidades*.
- Ziccardi, A. (2016). Cuestión social y el derecho a la ciudad. En Carrión, F., y Erazo, J. (Coords.), *El derecho a la ciudad en América Latina* (pp. 23-40). Ciudad de México: UNAM.