



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Educación para la Ciudadanía



Participación de niños y niñas en el espacio público. Una experiencia de educación para la ciudadanía democrática en educación no formal.

Presenta

María de los Ángeles Zurita Muñoz

Dirige

Dr. Josué Castro Puga

Dr. Josué Castro Puga

Presidente

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Secretaria

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván

Vocal

Dra. Itza Livier García Sedano

Suplente

Mtro. Leonardo Senen Cabello Álvarez

Suplente

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Índice

1. Descripción / planteamiento del problema	8
1.1 El marco normativo y su observancia	8
1.1.1 Marco normativo internacional y nacional	8
1.1.2 La normatividad en el estado de Querétaro	12
1.1.3 Distancia entre lo prescrito y lo real	14
1.2 Antecedentes sobre la participación infantil y formación en ciudadanía en el espacio público en educación no formal	17
1.3 Antecedentes sobre la participación infantil trabajada desde la escuela	24
1.4 Justificación	28
2. Fundamentación teórica	32
2.1 Niñez y su construcción histórica	32
2.2 Participación	37
2.2.1 Participación de la niñez	38
2.2.2 Condiciones para la participación	42
2.4.1 Contexto de la ciudadanía	44
2.4.2 La ciudadanía	48
2.4.3 Concepto de ciudadanía asumido en esta tesis	49
2.5 Educación	50
2.5.1 Pedagogías activas	51
2.5.2. Educación para la ciudadanía	55
2.6 Espacio público	60
2.6.1 Espacio público y ciudadanía	61
3. Metodología	64
3.1 Tipo y enfoque de investigación	64
3.2 Preguntas de investigación	65
3.3 Objetivo general	65
3.4 Objetivos específicos	65
3.5 Espacio y población	66
3.5.1 Muestra	68
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información	69
3.6.1 Técnicas primarias	71

3.6.2 Técnicas complementarias.	77
3.6.3 Sistematización y análisis de la información	78
3.7 Procedimiento de la intervención.	79
3.7.1 La convocatoria.....	80
3.7.2 El taller	83
3.6.3 Desarrollo del taller	85
3.7 Consideraciones éticas.	100
4. Resultados	104
4.1 Acerca de las ideas sobre la participación.....	104
4.2 Acerca de sus ideas sobre el espacio público.	114
4.3 Acerca de sus ideas sobre su propia participación en el espacio público.	123
4.3 Acerca de sus formas de participación en la práctica (tanto las que reportan como las que ejercen).	133
4.4 Elementos emergentes no considerados previamente	146
5. Conclusiones.....	150
6. Bibliografía.....	160
Anexos	175

Introducción

La participación de niños, niñas y adolescentes (NNA, de ahora en adelante) es un concepto que, a lo largo de la historia, ha tenido distintas definiciones ya que dicha población ha sido percibida de manera distinta a lo largo del tiempo, limitando el quehacer de NNA debido a los enfoques adultocéntricos que funcionan como obstáculos para que puedan llevarla a cabo (Trilla y Novella, 2001). Hart (1993) la entiende como un proceso en el que el ser humano va adquiriendo mayor responsabilidad en las decisiones que tienen que ver con su vida, mientras Corona y Morfín (2001) mencionan que es parte del ideal de sociedad ya que modifica la estructura social por medio de los/as ciudadanos/as, y Patiño (2019) refiere que es un proceso a través del cual los sujetos intervienen en la marcha de los asuntos colectivos.

La forma en que NNA son percibidos y participan ha tenido diversos cambios a lo largo de la historia, principalmente durante el siglo XX, el cual trajo consigo avances significativos para reconocerles este derecho, como lo fue la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) promulgada por las Naciones Unidas en 1989, la cual establece el derecho de NNA a participar en los asuntos que les competen, además de garantizar su libertad de expresión y su participación en los espacios públicos. En México, el marco normativo en torno a los derechos de NNA incluye la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) y la Ley General de Educación (1993) que buscan promover una participación inclusiva para todos los niños y niñas. A pesar de esto, en México todavía persiste una brecha entre lo legislado y la realidad práctica que viven NNA en su vida cotidiana, como lo menciona UNICEF México (2019), ya que es posible observar que niños y niñas aún se sienten excluidos en la toma de decisiones de asuntos que les competen. De igual forma, Save the Children (2008) muestra cómo todavía existe una percepción adultocéntrica que sigue considerando a NNA como sujetos pasivos, que deben ser protegidos en lugar de escuchados y reconocidos como actores sociales, sigue limitando su participación efectiva.

Investigaciones previas muestran cómo NNA perciben sus espacios públicos como lugares que no les pertenecen del todo, ya que los adultos sin quienes deciden cómo y cuándo pueden participar en ellos (Castro, 2021; Granados, 2019). Estas situaciones han sido visibilizadas por instituciones como Save The Children (2008) y UNICEF (2017), quienes muestran cómo, a pesar de que la participación de NNA es un derecho, la percepción de que niños y niñas son sujetos pasivos que necesitan la protección adulta sigue permeando la práctica cotidiana, limitando la forma en que participan y haciéndoles sentir que no son personas con criterio propio ya que se les imponen los deseos adultos. Esto refuerza la exclusión infantil de los procesos de toma de decisiones que afectan su vida cotidiana, y limita su sentido de pertenencia a la comunidad (Pérez, 2016). Los entornos urbanos, particularmente en el contexto mexicano, suelen estar más orientados hacia las necesidades y dinámicas de los adultos, lo que deja poco espacio para que los niños se apropien de ellos, los disfruten y participen activamente en su transformación (Corona & Gülgönen, 2019).

En la presente investigación, enmarcada dentro del programa de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro, se llevó a cabo un taller de participación infantil con 10 NNA entre 6-12, en la colonia La Pradera, localizada en El Marqués, Querétaro, con el objetivo principal de conocer su influencia sobre la participación de niñas y niños en el espacio público de su colonia, así como sobre sus ideas sobre ésta. Contó con un enfoque centrado en promover la participación de NNA, enfocándose no solamente en entender sus ideas y percepciones, sino también en brindar una experiencia de participación auténtica y transformadora.

A continuación, se expone la estructura de la tesis. En el primer capítulo, se presenta lo referente a la descripción y el planteamiento del problema, en donde se analiza y profundiza sobre el marco normativo internacional, nacional y local en torno al derecho a la participación de NNA. De igual forma, se expone la distancia entre lo que se encuentra establecido de manera jurídica y la realidad social. Asimismo, se presentan una serie de antecedentes de investigación relevantes para

la presente tesis, en donde se muestran las diversas aproximaciones a la participación infantil, su problemática y las limitaciones que existen para que NNA puedan ejercer de manera auténtica este derecho. Finalmente, se muestra la pertinencia de la investigación, y se presentan las preguntas de investigación que derivan de la problemática descrita.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en donde se profundiza en los conceptos relevantes y punto de vista teóricos en los que se basó la investigación. Se divide en 5 apartados: 1) lo referente a la niñez y su construcción histórica, en donde se revisa la forma en que el concepto de ser niño/a se ha ido transformando a lo largo de la historia y cómo esto ha tenido un impacto en cómo se aborda el derecho a participar y el adultocentrismo; 2) lo tocante al concepto de participación, donde se abordan las distintas definiciones del concepto, los elementos que lo componen y las condiciones necesarias para que NNA participen de manera auténtica; 3) lo relacionado con el concepto de ciudadanía, en donde se mencionan los distintos elementos que la conforman y su relación con la participación y cómo llevarla a cabo; 4) lo relativo a la educación, poniendo énfasis en la educación no-formal, y describiendo las pedagogías activas y la relación que tiene con los procesos de democratización, así como la educación para la ciudadanía; y 5) lo referente al espacio público, donde se describen sus características y la importancia que tiene en relación con la ciudadanía.

El tercer capítulo corresponde a la metodología, donde se presentan el tipo y enfoque de la investigación, las preguntas que la guiaron, los objetivos correspondientes, se describe a la población y su contexto, las técnicas e instrumentos de recolección de intervención, y cómo se llevó a cabo el taller de participación con NNA.

El cuarto capítulo muestra los resultados obtenidos a partir del taller, presentándolos de acuerdo con las dimensiones de análisis propuestas en la metodología y describiendo, de igual forma, elementos emergentes durante la

intervención que no habían sido considerados de manera previa. En este mismo capítulo, se presenta la discusión de los resultados obtenidos.

Finalmente, el capítulo 5 expone las conclusiones a las que se llegaron a partir del cruce teórico y metodológico, presentando una discusión de los datos e información obtenidas con lo mencionado por autores e investigaciones previas. Al final del documento se pueden encontrar los apartados correspondientes a la bibliografía y los anexos.

1. Descripción / planteamiento del problema

Los espacios dedicados a la niñez parecieran estar en todos lados: parques, escuelas, parques de diversiones, etc. Sin embargo, esto no quiere decir que niños, niñas y adolescentes (NNA en adelante) participen de manera activa en ellos, en gran parte debido a las concepciones que se han construido, históricamente, sobre la infancia. A lo largo de la historia, la forma de ser niño/a se ha ido modificando, respondiendo a cambios sociohistóricos. Anteriormente se les relegaba de manera radical, de modo que no tenían participación alguna en asuntos públicos, pero el siglo XX “ha sido denominado el siglo de los niños y las niñas, debido a que se dieron cambios significativos en la legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza” (Gallego, 2014, p.155). Dichos cambios, si bien importantes, siguen siendo limitados por factores sociales, culturales y contextuales en cada población.

1.1 El marco normativo y su observancia

1.1.1 Marco normativo internacional y nacional

El derecho de NNA a la participación no es únicamente una exigencia ética, sino que está plenamente establecido en el marco jurídico internacional y nacional. Hay una serie de tratados internacionales en materia de derechos humanos que lo reconocen y han sido suscritos y ratificados por México, por lo que forman parte integral del marco jurídico aplicable en el país, entre los que se cuentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN); el Protocolo de San Salvador; y el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Castro y Pérez, 2022).

En primer lugar, la CDN, producida en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989, refiere distintas acciones que trastocan el ejercicio de la participación y, en su artículo 12, establece la obligación de los Estados a garantizar al niño/a las condiciones adecuadas para formarse un juicio propio y

expresar libremente su opinión sobre los asuntos que le afecten. En el artículo 13, menciona que el niño tiene derecho a la libertad de expresión, así como la libertad de recibir y difundir información de todo tipo. Por su parte, el artículo 15 protege el derecho a la libertad de asociación, pudiendo NNA celebrar reuniones pacíficas. Finalmente, el artículo 17 protege su derecho a la información. Si bien dicho documento no cuenta con una definición de participación clara, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en su Observación General #12 (2009) menciona cómo “este término [participación] ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos” (p. 5).

La Organización de los Estados Americanos establece, en el Protocolo de San Salvador, la obligación del Estado Mexicano de garantizar que todas las personas (incluidas niñas, niños y adolescentes) accedan a una educación que les capacite para que puedan participar de manera efectiva en una sociedad pluralista y democrática, favoreciendo la formación de valores democráticos para la convivencia y el ejercicio de sus derechos.

De acuerdo con Save the Children (2008), hay una serie de recomendaciones que los Estados deben seguir para asegurar la participación ciudadana de NNA, entre las cuales se cuentan las siguientes:

- Adoptar un enfoque de derechos.
- Identificar los obstáculos culturales, institucionales, políticos y legales a la ciudadanía de NNA y desarrollar estrategias para combatirlos.
- Promover su participación dentro de las familias, escuelas, comunidades, etc.
- Transversalizar el análisis de género, discapacidad, no discriminación y poder de la cooperación.
- Tener estándares mínimos de calidad para su participación.

- Utilizar un enfoque ético en dichas prácticas.

Aunado a lo anterior, Save The Children (2008), señala que garantizar la participación NNA en un entorno adecuado promueve el respeto al principio jurídico del interés superior del niño, ya que permite un contexto más adecuado para enfrentar situaciones de abuso, explotación y crisis. Para poder cumplir con estas recomendaciones, es fundamental reconocer la importancia que tiene, para NNA, la acción de convivir en el espacio público, tanto para el establecimiento y profundización de sus lazos sociales, como para la construcción de su sentido de pertenencia.

Además de la normatividad internacional, la legislación nacional también reconoce el derecho a la participación de NNA, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Educación; la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (Castro y Pérez, 2022).

México ha puesto en marcha diversos mecanismos para reconocer los derechos de NNA, tales como la Consulta Infantil y Juvenil llevada a cabo por el Instituto Nacional Electoral, por primera vez en 1997 y consecuentemente cada 3 años; y el Parlamento Infantil de las Niñas y los Niños de México, organizado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), aprobado por las Cámaras de Diputados y Senadores el 30 de abril de 2002, que se estableció desde entonces como un ejercicio con una periodicidad anual. A continuación, se desglosan las disposiciones normativas más importantes con respecto al deber estatal de garantizar el derecho a la participación de NNA.

En el primer lugar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), establece que: a) El Estado deberá priorizar el interés superior de NNA en su participación respecto a los servicios educativos; y b) El criterio inclusivo que orienta la educación en México debe llevar a la implementación de medidas para eliminar las distintas barreras a la participación de los educandos.

En segundo lugar se encuentra la Ley General de Educación (2019), la cual señala que: a) El Estado debe fomentar la participación activa de los niños y niñas, promoviendo un modelo de educación basado en la participación activa y la transformación social como pilares; b) El Estado se compromete a eliminar las condiciones estructurales y barreras que limitan la participación de NNA, accionando para poderlas identificar, prevenir, reducir y erradicar; c) La participación democrática será considerada como un valor importante que debe fomentarse en las/os estudiantes; d) El fomento de la participación debe ser considerado para la formulación y modificaciones de las distintas estrategias de aprendizaje; y e) Los programas de fortalecimiento escolar tendrán, como uno de sus objetivos, propiciar condiciones de participación para que las/os alumnos se involucren en su propia escuela.

En tercer lugar, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), de 2014, refiere que: a) La participación es un derecho de NNA; b) Para garantizar la protección de los derechos de NNA, el Estado debe promover su participación y tomar en cuenta su opinión y condiciones de acuerdo a su nivel de desarrollo; c) Los tres niveles del gobierno deben establecer mecanismos para la libre expresión y participación de NNA, de tal forma que se atiendan y tomen en cuenta sus preocupaciones respecto a la educación; d) Los mecanismos promotores de la participación deben ser permanentes, de tal forma que NNA tomen decisiones en todos los ámbitos en que se desarrollen; e) El Estado está obligado a promover mecanismos que aseguren una participación directa y efectiva de NNA para la elaboración de programas y políticas que garanticen sus derechos; f) La educación tendrá como fin promover la participación activa de NNA en el proceso educativo; y g) La participación es uno de los principios rectores de la propia LGDNNA.

En cuarto lugar, se encuentra la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, la cual establece que la participación de niñas y niños en aquello que les compete debe ser un principio básico que considerar para diseñar, implementar, monitorear y evaluar las políticas nacionales

respecto a la prestación de servicios para la atención, el cuidado y el desarrollo integral infantil.

No obstante, todo lo anterior, hay que recalcar que, a pesar del avance que ha habido en el reconocimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA), los espacios con los que cuentan y la manera en que los procesos sociales se llevan a cabo, no implican que, en la realidad, haya un pleno respeto de estos, como muestran distintas evidencias, lo que se abordará más adelante.

1.1.2 La normatividad en el Estado de Querétaro

En lo que respecta al Estado de Querétaro, hay mecanismos y normas específicas que buscan garantizar el libre acceso al derecho de la participación de NNA, tanto en el espacio escolar como fuera de este. Destaca en primer lugar la Ley de Educación del Estado de Querétaro, la cual establece que: a) El sistema educativo debe asegurar la participación activa de NNA en el ámbito educativo; b) La capacitación de NNA con requerimientos educativos especiales para que puedan participar de manera autónoma debe impulsarse constantemente; c) El Estado debe promover la democracia como forma de convivencia, de tal forma que NNA participen en la toma de decisiones que permita la transformación social; y d) Los programas de gestión escolar deben considerar el involucramiento de NNA en la resolución de los conflictos dentro del espacio escolar uno de sus principales objetivos.

El 31 de octubre de 2019, la UNESCO anunció el ingreso de Querétaro a la Red de Ciudades Creativas en la categoría de “Diseño”. Esto quiere decir que el estado ha puesto en marcha la estrategia de ciudad-creativa de diseño, lo cual incluye la puesta en marcha de 22 proyectos clave, en los cuales es fundamental el papel de la sociedad para poder reestructurar el tejido urbano y los lazos sociales, así como fortalecer de manera constante la identidad de la comunidad y promover la equidad socioespacial, de tal forma que todas/os los habitantes puedan tener injerencia, ocupar y participar en el espacio queretano (Consejo Querétaro Creativo A.C., 2019).

En el año 2022 se decretó la creación del Instituto Municipal de Planeación del Municipio de Querétaro (IMPLAN), un organismo público descentralizado, por parte del Ayuntamiento respectivo. Dicha iniciativa tiene distintos objetivos, enumerados en el documento “Proceso de Creación” del Instituto Municipal de Planeación, a lo largo de su página 5:

- Impulsar la participación ciudadana en los diversos procesos de diseño referentes a las políticas públicas de planificación a largo plazo.
- Definir una “Visión Ciudadana Querétaro 2025” que se formule por medio de las opiniones y necesidades de la sociedad, la cual deberá orientar las políticas públicas de planificación en el municipio.
- Crear el Instituto Municipal de Planeación como un organismo descentralizado encargado de proponer los planes al Ayuntamiento, así como dar cuenta de los programas proyectados que son necesarios para que dicha visión pueda transformarse en realidad.

Esta institución considera en su reglamento la obligación de fungir como un espacio incluyente, el cual debe favorecer la participación de todos los sectores de la población y mantener una comunicación permanente con los principales actores urbanos, ya sean públicos o privados, y la sociedad civil en general.

Una de las iniciativas del IMPLAN es un dispositivo llamado “Cliq”, encargado de impulsar la participación ciudadana en políticas públicas que afectan a la ciudad de Querétaro y sus habitantes. Por medio de un vehículo ciclista que recorre la ciudad en busca de puntos de encuentro cotidianos, se busca que las personas sean parte de actividades que inviten a la participación para poder aprender de y en la ciudad. Su enfoque es lograr que la acción pública también incluya a quienes no se encuentran en espacios de participación ciudadana formalizada; es decir, quienes no están ocupando un cargo público. Se hace uso de distintas formas de colaboración y comunicación incluyentes para poder alcanzar un enfoque de apropiación y construcción colectiva de la ciudad que genere diálogo, reflexión,

propuestas y acciones necesarias para mejorar la ciudad. (Reglamento IMPLAN, s.f.)

Cabe destacar que, a pesar de la existencia de dichas iniciativas y proyectos, no hay muchos trabajos enfocados a fomentar la participación de NNA en los espacios públicos, ni a eliminar las barreras y limitantes que impiden que ejerzan este derecho. De acuerdo con Pérez, 2016, los NNA deben ser considerados ciudadanos activos los cuales pueden llevar a cabo acciones que tengan injerencia en los asuntos públicos, mostrando así una relación directa entre el ejercicio de la ciudadanía infantil y su participación en el espacio público, como con la formación de valores democráticos que se deriva de ésta. Debido a esto, las acciones que garanticen su participación auténtica siguen siendo necesarias para garantizar que puedan ejercer este derecho.

1.1.3 Distancia entre lo prescrito y lo real

A pesar de los avances legislativos en lo referente a la garantía de derechos de NNA, en la realidad de la vida diaria, sigue dominando una visión adultocentrista que limita la participación de la niñez. De acuerdo con Save The Children (2008), la imagen de NNA como sujetos pasivos que necesitan ser protegidos/as por alguien adulto niega la necesidad y derecho de éstos a expresar sus opiniones, ser escuchados, participar y tener injerencia en los asuntos que les afectan (de manera directa o indirecta).

Fernández (2009) habla de cómo niños y niñas están inmersos en distintos tipos de relaciones, pero no necesariamente se les trata como miembros de la comunidad cuya opinión deba ser tomada en cuenta al mismo nivel que la de los adultos. Si bien NNA son reconocidos como ciudadanos en el papel, la práctica dista todavía de esto, ya que siguen sin ser parte activa en la toma de decisiones, la participación y la transformación social.

Debido a lo anterior, aún persisten deudas con respecto a la falta de garantía del disfrute pleno, en la práctica, de los derechos NNA, incluso en el contexto

escolar, que es uno de los espacios en donde ha habido claros intentos para promoverlo (Ochoa, Castro y Pérez, 2022). En 2006, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU hizo un señalamiento acerca de cómo, en México, persisten limitaciones para NNA, que tienen escasas oportunidades “de participar y expresarse en los procesos de toma de decisiones que los afectan” (UNICEF, 2019, p.349)

De acuerdo al informe anual de UNICEF (2017), niños, niñas y adolescentes en México no se sienten reconocidos/as como personas con criterio propio, se les imponen prejuicios basados en su edad, no se toman en cuenta sus opiniones ni se les da seguimiento para formalizar su participación, no se respetan ni difunden espacios para que participen, las autoridades no reconocen sus derechos, y aún son percibidos/as como meros agentes en transición hacia el verdadero periodo importante de la vida: la adultez. Además, las niñas y adolescentes no tienen las mismas oportunidades de participación que los hombres de su mismo grupo etario, y son menos tomadas en cuenta que éstos parte en los programas y políticas que tiene como destinatarios a NNA.

En la primera década de este siglo, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006), señaló al Estado mexicano que, en el país, están generalizadas una serie de actitudes que limitan el derecho de NNA a participar, y las oportunidades de éstos para tomar decisiones en asuntos que les afectan son muy escasas. 9 años después, en 2015, se realizó una nueva serie de observaciones, especificando que en México, NNA no cuentan con espacios de participación permanentes, por lo que lanzó una recomendación para que se promuevan dichos espacios a nivel federal, estatal y municipal, declarando que el Estado debe asegurarse de dar seguimiento al impacto de los mismos así como desarrollar e implementar políticas y leyes que los garanticen, destinando, además, presupuesto suficiente a la protección y la garantía de la participación de NNA en el país (UNICEF México, 2019).

La falta del ejercicio pleno de la participación de NNA es grave, ya que ésta “es un derecho humano esencial de todos los sujetos, siendo una sociedad democrática en donde se considere que los ciudadanos y ciudadanas tengan el derecho de participar sin distinción ni exclusión” (Pérez, 2016, p. 11). La falta de espacios formales y no formales donde NNA puedan crear lazos y desarrollar un sentido de pertenencia, convivir de manera democrática y tener injerencia en los asuntos que les competen es una realidad que se sobrepone a lo firmado o ratificado en las constituciones y tratados internacionales, en el mundo en general, pero de forma particular, en la realidad mexicana.

Imhoff y Brussino (2013) señalan cómo NNA sufren de bajos niveles de participación social y política, así como los efectos de una serie de percepciones que los desacreditan como sujetos de derecho, con capacidad de accionar políticamente, lo que limita su protagonismo en el espacio público.

Finalmente, Martínez (2014) expone que la participación no es solamente un principio fundamental establecido en la CDN, sino también una condición para el fortalecimiento y legitimación de la democracia. Es necesario que los adultos dejen de considerar a NNA como pre-ciudadanos que tienen un papel pasivo en la espera de que adquieran el reconocimiento del mundo adulto para poder ser sujetos políticamente activos.

De esta forma, para que NNA puedan ejercer la ciudadanía deben de participar plenamente, desde el momento de vida en el que se encuentran (sin tener que esperar años para ello), y los adultos debemos asumir que efectivamente pueden (y deben) participar. Los principales ámbitos donde pueden hacerlo, de acuerdo con Fernández (2009) son: en la familia, en el ámbito educativo y los espacios de ocio. Es importante recalcar que respetarles estos espacios no implica abandonarles a su suerte, sino asumir riesgos posibles y darles votos de confianza, tomando un papel de guías, para minimizar los riesgos y fortalecer su pleno desarrollo individual y social en los asuntos públicos, jurídicos, sociales, educativos, así como de cualquier otra índole que sea de su competencia.

1.2 Antecedentes sobre la participación infantil y formación en ciudadanía en el espacio público, en educación no formal

Algunas investigaciones previas han buscado explicar este fenómeno en distintos contextos. A continuación, se presentan organizados a partir del contexto en el que se realizan (educación formal o no formal). En primer lugar, se retoman los trabajos que han abordado de manera directa la participación de NNA en el espacio público debido a que aportan elementos significativos que permiten situar y comprender la presente investigación y sus objetivos. Se presentan partiendo de lo local (en el estado de Querétaro), y posteriormente se amplían a lo nacional (México) y lo internacional.

En primer lugar, destaca, en el estado de Querétaro, la tesis de Grimaldo (2021) titulada “El potencial educativo de la ciudad y el entorno construido.” Dicho trabajo muestra la labor realizada con 9 niñas y 6 niños de cuarto y quinto grado de primaria, quienes experimentaron la ciudad y su entorno. Por medio de talleres y la promoción del sentido de pertenencia y una relación creativa con el entorno, el estudiantado pudo intervenir y transformar su espacio en uno más habitable. La autora muestra en cómo la ciudad y los elementos construidos que la constituyen son producto de la relación del ser humano con su entorno, razón por la cual poseen una carga cultural para la comunidad, por lo que quienes participaron en el proyecto pudieron entender a la ciudad como un componente clave de la interacción con el ser humano, la cual también tiene un potencial educativo respecto a la participación y el fortalecimiento del tejido social.

Respecto a la participación de niños y niñas en el espacio público, Castro (2021), quien llevó a cabo un estudio en Querétaro con NNA de entre 5-13 años de edad con respecto a sus ideas del espacio público, encontrando cómo los perciben como limitados, descuidados e inseguros los espacios que pueden utilizar, además de que éstos han sido apropiados por los adultos, quienes, además de utilizarlos a veces para actividades que ponen a NNA en riesgo, en muchas ocasiones les imponen a éstos incluso con quién y a qué jugar. Todos estos elementos dejan ver

que no hay una incidencia auténtica y activa por parte de las y los menores en dichos lugares, a pesar de que se encuentran ahí físicamente.

Por otra parte, un estudio de Granados (2019), llevado a cabo en Querétaro, con 15 NNA entre 8-12 años respecto a su participación en espacio público, muestra cómo, en la realidad de niñas y niños en el Estado de Querétaro, parece ser que únicamente los adultos son quienes conocen y tienen la capacidad de decidir e incidir en lo que afecta a niños y niñas. La participación infantil en el espacio público se da en referencia a lo que los adultos estipulan, con su visión adultocentrista sobre la infancia, sus quehaceres y capacidades de decisión y participación.

Por otro lado, se recuperó, en el contexto nacional, la iniciativa internacional de “Ciudades Amigas de la Infancia”, una iniciativa de UNICEF, para fundar, de manera independiente, la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez (RMCAN) en 2011. En 2017, la Red incluía a 161 municipios, en donde habitaban aproximadamente 9 millones de NNA. De acuerdo con UNICEF (2019), esta organización busca apoyar a los gobiernos para la aplicación de políticas y programas que garanticen a NNA el pleno ejercicio de sus derechos, generar estrategias que generen cambios sociales que permitan desarrollar una cultura de respeto hacia la niñez y adolescencia, e impulsar estrategias que den fuerza a las opiniones y propuestas de NNA. Entre sus actividades destacan: la XXXIV Asamblea General “Los municipios frente a la salud mental: niñez en equilibrio” realizada en León, Guanajuato en 2022; La Tercera Asamblea Nacional “Construcción de política pública y presupuestos municipales” llevada a cabo en 2022; y la XXXV Asamblea General “MunicipalMENTE: Mapeando la salud mental de la Niñez Mexicana” la cual tuvo lugar en el estado de Guerrero en 2022.

Cabe destacar que en el directorio oficial de la página de dicha institución aparece el municipio de Querétaro, Querétaro como miembro permanente; sin embargo, al realizar una revisión de los informes de actividades de los años 2021-2023, no se encontró ninguna colaboración, actividad o proyecto realizado en ese periodo de tiempo, por lo que parece que, aunque oficialmente aparece enlistado

como miembro activo de la RMCAN, no se han llevado a cabo acciones para promover la participación de niños y niñas en la ciudad.

En el contexto nacional, se encuentra la tesis doctoral de Carmona (2022), quien trabajó con niños y niñas de Puebla, en una colonia con poca participación vecinal, buscando promover el ejercicio y la práctica de la democracia participativa y la ciudadanía infantil activa, involucrándolos en la visión de su colonia por medio de un diagnóstico, acciones a favor de su entorno, juegos, dibujos y actividades orientadas a mejorar las relaciones en su comunidad. Encontró que los/as participantes son capaces de incidir en la sociedad de la que son parte, mostrando cambios en las actitudes de la niñez y las personas adultas, las cuales contribuyeron a una transformación urbana, de tal forma que el uso del espacio se volvió diverso y compartido. También reporta transformaciones positivas en la participación social, al verse niños y niñas involucrados/as en la organización vecinal y otros espacios fuera de su calle, generando cambios en la percepción de las personas en su entorno.

También dentro de México, Zanabria, Fragoso y Martínez (2007) trabajaron con distintos grupos de NNA, de entre 8 y 17 años, con el objetivo de generar espacios de participación infantil en tres comunidades del estado de Tlaxcala y en una delegación de la Ciudad de México. Las autoras discuten acerca de los obstáculos que cada comunidad enfrentó, así como aquellos referidos a la implementación de metodologías participativas. Señalan que las experiencias tuvieron un impacto diferencial en los cuatro espacios trabajados. Además, refieren a los cambios positivos que se mostraron en las percepciones de las y los adultos con respecto a las capacidades de NNA.

Otro trabajo llevado a cabo en México es el de Arufe (2016), quien realizó una investigación con dos grupos de niños y niñas (40 en total) de varias escuelas en distintos barrios en Guadalajara, Jalisco, teniendo como foco los tipos ideas de niños y niñas; es decir, su papel social con las actitudes y acciones de participación consideradas típicas en los ámbitos públicos. Por medio de técnicas como el dibujo

y la entrevista, la autora encontró que los NNA perciben su participación ciudadana de acuerdo con 7 tipos ideales: el niño temeroso, el ecologista, el endémico, el cosmopolita, el desafiliado, el inconforme y el lúdico, por lo que hay que comprender qué entienden por su paso por la ciudad para encontrar las motivantes de su participación en ella.

En el contexto internacional, el trabajo de Franceso Tonucci con su texto “la ciudad de los niños” (2015) aporta elementos importantes para la discusión de este tema. A lo largo del texto, aborda las distintas formas en las cuales ha llevado a cabo dicho proyecto, iniciado en 1991 en Italia. Partiendo de la idea de que el niño/a ha sido olvidado por la ciudad y se encuentra solo, creó un laboratorio que funge como incitador educativo a gobernadores y ciudadanos para que puedan reconocer la existencia de NNA. De esta forma, se busca adaptar las escuelas, calles, ciudades y políticas públicas de tal forma que los niños/as puedan salir solos a la calle, proyecten su propia ciudad y participen activamente en ella.

Por parte de UNICEF, está la iniciativa llamada “Ciudades Amigas de la Infancia”, que busca promover la realización efectiva de los derechos de NNA, establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por medio del trabajo conjunto con distintos gobiernos locales y los miembros de su comunidad. La iniciativa ha puesto en marcha diversos proyectos para promover la participación de niños y niñas en distintos ámbitos, los cuales se encuentran recopilados en el documento “Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes en el ámbito local: pilares que facilitan la participación” (2022) publicado por la misma institución. A continuación, se presentan algunos de ellos:

1. Consejo infantil y adolescente de Carbajosa de la Sagrada (España), llevado a cabo en 2017, en donde 380 NNA entre 6-17 años se implicaron en su pueblo con actividades tanto dentro de su escuela como fuera de ella por medio de un club de animación y una página web llamada “Cibercarba”. Esto, con el objetivo de que tengan una participación real y significativa en el municipio, basada en los derechos de la infancia. Hay un representante por cada grupo, quien se ofrece de manera

voluntaria, y el trabajo se reparte en comisiones, para llevar a cabo propuestas y campañas que involucren al resto del municipio. De igual forma, tienen un mínimo de 3 encuentros anuales con el alcalde y la concejala de educación, en las que se comunican y se trabajan las propuestas.

2. Consejo Local de Participación de Infancia y Adolescencia de Fuenlabrada (España): Fundado por primera vez en 2004, desde 2019 cuenta con la participación de aproximadamente 35 niños/as entre 6 y 12 de distintas instituciones educativas en el grupo de trabajo, y de adolescentes que ya formaron parte del Consejo como miembros del grupo de Expertos. Las reuniones se llevan a cabo al menos 1 vez al mes, en las que quienes participan dan ideas, se organizan y realizan el trabajo de manera colaborativa, logrando así mejorar los centros educativos de la localidad, grabar cortos y elaborar temas musicales enfocados a la protección de los derechos de NNA.

3. Consejo Provincial de Infancia y Adolescencia de Huelva (España): Iniciado en 2015, cuenta con 2 representantes (niño y niña) de cada uno de los Consejos Locales de Infancia y Adolescencia de 14 municipios, los cuales se eligen de acuerdo al reglamento de cada municipio, para así conformar el Consejo Provincial de Infancia y Adolescencia de Huelva, que se reúne 4 veces al año y cuenta con 36 niños/as, teniendo además un Encuentro Provincial de Consejos de Infancia y Adolescencia que se celebra cada año en un municipio distinto. Han creado el logo del Consejo, presentado obras teatrales con crítica social sobre temas de la sociedad y un manifiesto que recopila sus experiencias en los encuentros anuales.

Por otra parte, hay tres estudios, realizados en Colombia, en los cuales no solamente se promovió la participación infantil en general, sino, además, en relación con el espacio público:

En primer lugar, el de Giraldo (2018) quien presenta una propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana, desarrollando talleres y actividades con estudiantes de 3°, 4° y 5° de primaria en la ciudad de Cali, donde NNA trabajaron los diseños de sus espacios ideales y

propusieron soluciones a problemáticas de éstos, que involucran modificar la estructura y arquitectura ya existente, creando espacios de usos alternativos e inventando nuevos sistemas de prevención.

Por otro lado, está el trabajo de Gómez (2020), que trabajó con espacios generados en el aula móvil, un proyecto realizado en comunidades rurales de Soacha, con la intención de construir una propuesta educativa que acreciente los niveles de participación infantil, tomando en cuenta a niños/as, cuidadores y docentes. El estudio corroboró que la participación de la infancia no tiene un significado relevante para muchos miembros de la comunidad, y es por ello por lo que debe incentivarse la formación de NNA como sujetos políticos activos desde el trabajo pedagógico.

Por último, está el texto de García (2020), quien propone lineamientos para fomentar la participación social de niños/as en el diseño del espacio público, incentivando el ejercicio de la ciudadanía en Montería y proponiendo un plan integral para la gestión urbana, que tenga en cuenta la visión de las infancias, concluyendo que no bastan las intervenciones físicas en estos lugares, sino que la sensibilización y educación social son dan legitimidad al ser ciudadanos/as de NNA, por medio de una cultura urbana distinta, en donde todos los actores que inciden en que este reconocimiento tenga lugar.

En España, Pinheiro (2012) trabajó con varios/as NNA de entre 8-12 años en tres plazas de Barcelona con el objetivo de entender la afectividad de niños/as a partir de comprender el lugar donde juegan y las formas en que se apropian de los espacios públicos dedicados (o no) al ocio infantil. Dicho trabajo arrojó como resultado cómo ellas/os mostraron una estima positiva hacia los espacios donde pueden jugar, pertenecer y les agradan, encontrando que estos elementos son el principal motivo para que se apropien de estos lugares.

Maiztegui (2007) encontró que, en España, la participación es una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana, recopilando 12 experiencias educativas de docentes en contextos de educación formal y no formal

en dos comunidades autónomas de España. Señala que la orientación práctica de los valores ciudadanos y la participación infantil se refleja en la vida cotidiana, en la capacidad de convivir, cooperar, resolver problemas de forma pacífica, compartir proyectos y comprometerse en iniciativas compartidas con personas de diferentes entornos e inquietudes.

También en España, Medir y Magin (2012) presentan tres casos de estudio, en donde indagaron las aportaciones de experiencias ligadas con el ocio y el uso constructivo del tiempo libre en tres poblaciones distintas (trabajadores/as de una empresa, niñas/os pertenecientes a la escolta de una escuela, y voluntarias/os de una asociación local). Las actividades que se llevaron a cabo fueron talleres, asambleas y diversos tipos de actividades colaborativas, en las que se buscaba promover los valores democráticos y generar una participación auténtica entre los asistentes. Las autoras aplicaron cuestionarios y analizaron documentos institucionales, encontrando que los ejercicios mencionados educan para la participación y la responsabilidad social, desde el ejercicio de la democracia.

Finalmente, en Argentina, Winckler (2023) realizó un trabajo con varios/as NNA en Buenos Aires, con el objetivo de profundizar en sus conocimientos cotidianos, las formas de apropiación del espacio público y cómo participan en construir y darle sentido material y simbólico a su comunidad, encontrando cómo no son tomados en cuenta para la planeación y modificaciones del espacio urbano en una localidad de Buenos Aires, ya que se tiene como modelo ideal la figura del adulto.

Si bien los hallazgos de esta revisión muestran cómo la participación de NNA en el espacio público y la importancia de integrarles en este ha ido ganando terreno por medio de proyectos y propuestas en distintos espacios, aún resulta relevante generar nuevos espacios y experiencias que permitan que niños y niñas tengan una participación auténtica y genuina en sus espacios, especialmente en el contexto queretano.

1.3 Antecedentes sobre la participación infantil trabajada desde la escuela

La presente investigación tiene que ver con la participación infantil en educación no formal. Sin embargo, resulta útil conocer las experiencias que han fomentado la participación infantil a pesar de haberse realizado dentro del contexto escolar, sobre todo aquellas que la plantean en relación con el espacio público. Aunque no son antecedentes de investigación en estricto sentido para este trabajo, revisarlos contribuye a mostrar el potencial que tiene fomentar la participación para formar en ciudadanía, a pesar de haberse realizado en un contexto distinto. Estos trabajos, que han estudiado la participación infantil en la escuela, resultan relevantes, debido a dos cuestiones: 1) a que hay un mayor número de investigaciones sobre la participación de NNA en el contexto escolar que en el espacio público; y 2) a que, a pesar de provenir de un contexto distinto, muestran la relación entre elementos relevantes para esta investigación. En suma, estas investigaciones hacen patentes diversos mecanismos y acciones que se han llevado a cabo para asegurar que NNA puedan ejercer su derecho a la participación.

También hay que señalar que, si bien el presente trabajo aborda la participación de la niñez en el espacio público, reconocer que la escuela es el principal espacio de socialización resulta importante, por lo que hay ciertos elementos en este espacio que brindan información relevante para contextualizar el estado actual de la participación de NNA en el espacio público al mostrar perspectivas relevantes sobre dicho fenómeno. A continuación, se presentan los trabajos previamente revisados partiendo de lo local (Querétaro), lo nacional (México) y lo internacional.

En Querétaro, el trabajo de Salinas (2018) con 40 NNA de 12-14 años refleja que las problemáticas que se dan al interior de la escuela, como la violencia y el acoso escolar, se ven aminoradas cuando el estudiantado tiene experiencias participativas auténticas y se involucran en la planeación, diseño y ejecución de metodologías de participación. Los resultados muestran que existen cambios en las concepciones de participación y convivencia, por lo que resulta prioritario que NNA

sean partícipes en la resolución de los problemas que les afectan y puedan ejercer su ciudadanía con un compromiso político auténtico.

Igualmente, en Querétaro, destaca el trabajo de Pérez (2016), quien realizó un proyecto de Aprendizaje-Servicio en un grupo de 30 jóvenes de tercer grado de una escuela secundaria de la zona metropolitana. Llevada a cabo en 3 etapas (diagnóstico, intervención por medio de aprendizaje-servicio y evaluación del proyecto). En dicha investigación, se encontró que la intervención cambió significativamente las ideas de participación, logrando que los/as estudiantes se implicaran en las distintas fases del proyecto, generando así una mayor cohesión social y posibilitando el acercamiento entre quienes conformaban el grupo, mejorando las relaciones entre ellos/as.

Por otra parte, Castro (2016) trabajó un proyecto de aprendizaje basado en el servicio con 31 niños y niñas de 5° y 6° de primaria en Querétaro, México, vinculando contenidos curriculares con acciones de servicio orientadas a las necesidades de la comunidad. Encontró que este tipo de proyectos tienen una influencia positiva en la forma en que los alumnos participan, sus ideas sobre su propia participación, la mejora de la convivencia en el aula, y que se constituyó como una experiencia útil para fomentar la formación de valores democráticos. En dicho trabajo, los valores democráticos considerados fueron libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo, siguiendo a Cortina (2003).

Siguiendo con el contexto mexicano, Padilla (2020) rastreó la influencia de la familia y la escuela en la formación de actitudes democráticas en distintos niños/as de 5° y 6° de primaria, en los planos individual, familiar y escolar, valiéndose de un cuestionario aplicado a niños, madres-padres de familia y profesores de dos escuelas en el municipio de Querétaro, México. Encuentra que, a pesar de la socialización en la escuela y el aumento en conocimientos sobre política, no se ve reflejada una actitud democrática dentro de ella.

Además, hay evidencia de que los propios NNA tienen representaciones muy limitadas sobre su propia participación (Ochoa, 2015). Otro trabajo relevante en

Querétaro es el de Martínez (2018) quien mostró que, siendo la escuela este espacio primario de socialización que se encuentra reconocido como el principal impulsor de la participación, es importante destacar que los mecanismos participativos no siempre aseguran que se pueda llevar a cabo de manera auténtica. Martínez (2018) señala que, a veces, aun viviendo ciertas experiencias participativas, NNA continúan percibiendo que su participación en la escuela es poca y limitada. Esto se debe, en gran parte, a que la estructura y cultura jerárquica de la mayoría de las escuelas representa un impedimento para su participación y el ejercicio de su ciudadanía (Pérez, 2016).

En Argentina, Arrué y Consoli (2010) presentan experiencias de participación infantil enmarcadas en la Asociación Civil “El Arca” y diversas instituciones escolares en contextos en donde viven muchas familias en condición de pobreza. Por medio de talleres, se buscó modificar la estructura urbana existente, crear alternativas en los usos de los espacios e inventar sistemas de prevención, alerta y refugio ante desastres naturales, valiéndose de la participación infantil, mostrando la importancia de éstos para el verdadero involucramiento de NNA en los asuntos sociales que les competen.

En Brasil, Buarque (2012) analizó los consejos escolares (CE) conformados por elementos administrativos, docentes, estudiantes y padres/madres de familia, ya establecidos en 6 escuelas del país, encontrando que en dichas experiencias se sigue la tradición del adulto-gestor, por lo que los consejeros alumnos/as mostraron una participación reducida y tienen un concepto incipiente y todavía en construcción de la democracia. En dos de estas instituciones, la puesta en práctica de valores democráticos dentro de los CE mostró que éstos contribuyeron a relaciones más horizontales, lo que contribuyó a la formación política de los sujetos sociales alrededor de la comunidad.

En Chile, Sánchez (2020) investigó las instancias de debate y formación de pensamiento crítico con 160 estudiantes, con el objetivo de instalar valores democráticos y habilidades cívicas, por medio de una estrategia pedagógica en el

estudiantado. Reporta que las experiencias pedagógicas participativas son tremendamente positivas, ya que la entrega de herramientas teóricas y prácticas que fomentan valores como el bien común se asocian con la capacidad de expresarse abierta y asertivamente, sin temor al conflicto.

Siguiendo con los trabajos realizados en Chile, Aparicio (2013) hizo un estudio comparativo entre dos centros de educación formal de España y Chile, con el objetivo de describir y reconocer los tipos de participación que se impulsan en centros educacionales, además de los diferentes tipos de participación y acciones participativas desarrolladas por los jóvenes entre 16 y 18 años. Encuentra que ambos grupos prefirieron la participación asamblearia por sobre las demás, ya que lo relacionaron con ser protagonistas de la transformación social de su entorno, estar dispuestos a formar parte activa de la sociedad e implicarse en los desafíos que se les presentan como comunidad, por lo que los jóvenes criticaban y solicitaban ser verdaderamente considerados en los asuntos que les interesan. A pesar de esto, el profesorado siguió mostrando cierta resistencia en que alumnos/as pudieran ser orientadores de sus propios procesos educativos.

Como señala el informe Eurydice (2010), los ejercicios participativos “ayudan a los jóvenes a adquirir las competencias social y ciudadana que necesitarán en su vida futura” (p. 97). Esta vinculación se da, porque todo proceso de aprendizaje de la participación auténtica no solamente prepara para el ejercicio de una ciudadanía futura (entendida como el estatus jurídico que se adquiere al cumplir la mayoría de edad), sino porque, al momento mismo de llevarse a cabo, se está generando, en quien la vive, una forma de subjetividad que prepara a las personas para afrontar la vida social ya no como espectadoras, sino como protagonistas de esta. Y es en el espacio público, no solamente entendido como lugar físico, sino como espacio relacional y simbólico (Borja y Muxi, 2013), en donde NNA establecen y aprenden tanto una serie de formas para relacionarse con los demás, como las distintas maneras en que se relacionan con la colectividad (pues es el espacio donde salen de sí mismos para encontrarse con el otro).

1.4 Justificación

Martínez (2014) describe cómo el sistema educativo mexicano, que afirma facilitar la participación, presenta un problema, que radica en el desarrollo de competencias relacionadas con la misma. Resulta importante no solamente revisar los planes y programas de estudio en la educación básica obligatoria, sino también analizar la influencia que tiene el ambiente educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias ciudadanas, entre las que destaca la participación.

Como señala Ulloa (2018), prácticas y fenómenos sociales como el adultocentrismo, la cultura patriarcal que establece roles de género desfavorables para las niñas y la visión del modelo educativo dominante, con características tradicionales y autoritarias, obstaculizan la participación plena de niños y niñas. Por ello, progresar hacia contextos que les permitan una participación auténtica es fundamental, ya que así podrán ejercer, en la práctica la democracia como una forma de vida asociativa (Dewey, 2004).). Esto implica que tengan “la capacidad para expresar decisiones que repercutan en la vida propia y/o comunidad que se habite” (Castro, Pérez, Ochoa, 2019. p. 30), para lo que se vuelve fundamental que vivan experiencias reales de participación que les permitan reapropiarse de sus procesos y espacios.

En palabras de Gallego (2014), “[cuando] se analiza la democracia en la primera infancia, se evidencia que tanto padres y madres como agentes educativos pronuncian expresiones como ‘es demasiado pequeño para decidir’; ‘yo soy el adulto por lo tanto yo mando, yo decido’, ‘usted tiene que hacer lo que yo le diga porque yo soy su papá/maestro’, entre otras” (p. 157). Estas concepciones han acompañado la historia de la infancia durante siglos, en donde NNA se han considerado como criaturas de menor valor, reducidas e inferiores (Delgado, 1998). Resulta evidente que una visión así sobre la infancia limita el establecimiento y desarrollo de la participación infantil no solamente en el ámbito privado, sino también en los espacios públicos.

Con respecto a esta distinción entre público y privado, es pertinente señalar que “la niñez ha sido relegada al espacio privado, instalándose una representación social de ella limitada a la privatización de la infancia y a su ocultamiento social como actor individual y colectivo, lo que se traduce en la negación de su participación en la escena política y en la imposibilidad de participar de una equilibrada experiencia entre lo público y lo privado” (Díaz, 2018, p. 103). Esto hace evidente la necesidad de producir estrategias de investigación e intervención que fomenten el acceso de NNA a una participación activa en el espacio público, toda vez que son parte integral de las comunidades. Como miembros de la sociedad, “tienen el derecho a definir las condiciones sociales en las que viven, lo cual significa decir, opinar y ser considerados cuando se definen políticas públicas que afectarán o influirán de manera directa o indirecta el ejercicio de sus derechos” (Agud y Novella, 2015, p. 84).

En lo referente al espacio público, Corona y Gülgönen (2019), muestran que en México existe una hostilidad del espacio urbano hacia los niños. La prioridad de obras públicas y uso del entorno va enfocada hacia la circulación de los automóviles, por lo que existe una dificultad para que NNA participen y se apropien de estos lugares. A raíz de esto, la necesidad de proyectos que fomenten su participación reside no solamente en la misma experiencia para NNA, sino en la transformación visible del espacio público que les permita ser visibles para el resto de la sociedad.

Niños y niñas son agentes de cambio, a pesar de que históricamente no se les ha considerado así. Resulta necesaria su participación genuina en el espacio público para generar una ciudad que sea amigable y verdaderamente inclusiva con todas las personas que la habitan. Por otra parte, el papel de la participación en la formación de ciudadanía democrática es fundamental, para definir el tipo de ciudadanas/os que son parte de una comunidad política. Una ciudadanía participativa requiere que haya esfuerzos para preparar a NNA en la participación activa en los asuntos públicos y de su comunidad local (Subiabre, 2021). En otras palabras, debido a que la participación tiene una dimensión como proceso educativo (Folgueiras, 2005), la ciudadanía, entendida no solo como estatus jurídico, sino

como una forma de vida, subjetividad y un conjunto de prácticas sociales, tiene también una dimensión educativa, como lo refiere Ochoa (2015).

Si bien existen diferentes tipos de participación, algunos más complejos que otros, la importancia de este proyecto se encuentra en la búsqueda de la participación protagónica ya que es la que apunta a “la transformación de las relaciones de poder actualmente existentes entre niños y adultos, e implica procesos modificatorios de estructuras políticas, sociales, institucionales y culturales y de posicionamiento y legitimidad en la sociedad.” (Save the Children, 2008, p. 45). Desde este posicionamiento, la participación tiene que ver con un enfoque de dignidad, cambio en las relaciones de poder (con un empoderamiento de las y los niños) y la producción de un nuevo modelo de sociedad.

Algunos de los argumentos que muestra claramente la pertinencia del presente trabajo se presentan a continuación:

- El derecho a la participación de NNA no está plenamente garantizado en nuestra sociedad, pues a pesar de que existe el mandato jurídico por parte de la normativa aplicable para que así sea, la realidad dista de lo prescrito por las normas (Castro y Pérez, 2022), por lo que es necesario promover acciones para permitirles vivir experiencias de participación genuina. Esto se deriva tanto de exigencias éticas como de prescripciones jurídicas.
- El proyecto de intervención llevado a cabo en esta tesis buscó promover una experiencia de participación auténtica de NNA, específicamente, desde un enfoque de educación para la ciudadanía, considerando que ésta requiere de la participación para formar sujetos capaces de mantener y profundizar una forma de vida asociativa democrática.
- La orientación de la intervención tiene que ver con el involucramiento de NNA en el espacio público. La necesidad de este tipo de trabajos se hace evidente debido a que, de acuerdo con la revisión de literatura especializada que se realizó, la mayor parte de las investigaciones e intervenciones están enfocadas al contexto escolar.

1.5 Preguntas de investigación

Tomando en cuenta todo lo anterior, la importancia de este trabajo es clara. Debido a esto, el formular un espacio de intervención donde NNA habitantes del estado de Querétaro puedan tener una experiencia de participación auténtica es la idea sobre la que se basa la presente investigación, reconociendo que el ejercicio de la ciudadanía es de vital importancia para asegurar que dicha población tenga garantizados sus derechos y pueda ejercerlos de manera libre y autónoma.

Para poder lograr esto, este proyecto plantea las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo participan los/as niños/as de entre 6 y 12 años de edad en los espacios públicos de su colonia?
- 2) ¿Cuáles son las concepciones que tienen los/as niños/as de la población estudiada sobre los espacios públicos de su colonia y sobre su propia participación en ellos?
- 3) ¿Cuál es la influencia que tiene un taller de participación infantil sobre esta y las concepciones de niños y niñas sobre la misma y el espacio de su colonia?

2. Fundamentación teórica

2.1 Niñez y su construcción histórica

A lo largo de la historia, la idea del ser niño/a se ha ido modificando, respondiendo a elementos diferentes de acuerdo con la cultura. Stearns (2015) ubica 2 grandes marcos sobre la historia de la infancia y los cambios que ha experimentado:

1) La época que abarca de la transición desde la recolección y caza para alimentarse hacia la agricultura: los constantes desplazamientos limitaban la cantidad de hijos/as por familia por lo que niñas y niños tenían un rol limitado en la participación social, ya que eran dejados atrás para recolectar frutos (y solamente los varones salían eventualmente a cazar). Con la llegada de la agricultura, las familias comenzaron a ampliarse y a relegar tareas a NNA, quienes también empezaron a participar en trabajos relacionados con la fabricación de herramientas y artesanías, generando así una dependencia del trabajo infantil para el funcionamiento de la sociedad y ampliando la división sexual del trabajo. Durante este periodo, la obediencia era de suma importancia y se usaba el miedo al castigo como forma de refuerzo. No había un periodo etario reconocido como “infancia” y se favorecía a niños/as que tuvieran comportamientos cercanos al de los adultos.

2) La época que abarca de la transición de la agricultura hacia la sociedad industrial: El desarrollo tecnológico iniciado en Europa del Este, Australia y Estados Unidos tuvo un impacto en el rol de NNA en la sociedad debido a que las actividades para la industria no podían ser realizadas por ellos/as, razón por la cual entre 1830 y 1840 se crearon legislaciones que limitaban el trabajo infantil, generando que las familias comenzaran a tener menos hijos para ajustarse a las nuevas demandas económicas. A partir de esto, las ideas sobre la infancia se fueron modificando, principalmente gracias a pensadores como John Locke y Jean-Jacques Rousseau, quienes partían de estándares cristianos para posicionar a los infantes como entes inocentes, libres de pecado. A raíz de esta influencia, entre otros factores, hubo diversos cambios legislativos en varios países: durante 1920 surgieron en Estados

Unidos manuales que insistían en la importancia de criar sin miedo; en Japón la educación primaria se volvió obligatoria en 1872; y la Unión Soviética echó a andar programas para eliminar la muerte infantil, el analfabetismo y limitar el trabajo de niños y niñas.

Otro autor que aborda las transformaciones sobre la infancia durante la Modernidad es Gallego (2014), quien ahonda sobre la inexistencia de distinción alguna entre el sujeto adulto y el niño/a. Éste era simplemente uno más, que tenía la responsabilidad de adaptarse a la vida social, ya establecida dentro de la comunidad y no contaba con espacios de recreación, educativos o de esparcimiento acordes con sus características físicas, cognitivas y, en suma, con sus necesidades. Esto ocasionó que los procesos de desarrollo y posibilidades reales de la infancia se vieran limitados por la caracterización adulta del deber ser y las responsabilidades sociales que se les atribuían.

Actualmente, la economía global y los cambios culturales han generado nuevas presiones individuales y sociales para NNA debido a la desigualdad económica, ya que el crecimiento de la pobreza puede exponerles a diversas violencias, sobre todo conforme grupos criminales se apoderan de secciones de ciudades o países (Stearns, 2015). Los desplazamientos forzados, las guerras y la globalización afectan la forma en que niños y niñas transitan el mundo contemporáneo y el cómo son percibidos socialmente, razón por la cual nuevas modificaciones legales se han vuelto necesarias.

Todo lo anterior, permite concluir que las concepciones sociales de la infancia se dan como una construcción sociohistórica, determinada en parte por elementos materiales (la economía, las formas de producción, las formas en que la tecnología impacta la vida cotidiana, etc.), y en parte por elementos culturales. Lo que queda claro, también, es que niños y niñas han sufrido, a lo largo de la historia, diversas formas de discriminación y exclusión, **así como** de lo que Bordieu llamaría “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1996). **Así, como** señala Gaitán (2006), la infancia se presenta como una condición social que se encuentra delimitada por una

construcción social e histórica que se encuentra diferenciada y se caracteriza por relaciones de poder que se ejercen sobre ella.

El concepto de infancia y niñez representa algo complejo de definir desde su etimología. Pávez (2012) brinda elementos que ayudan a comprender el origen del concepto, el cual se viene del latín *in-fandus*, que hace referencia al que no habla o que no es legítimo para poder tener la palabra. De igual forma, la definición de la Real Academia de la Lengua (RAE) la concibe como el periodo de vida del ser humano desde que se nace hasta la pubertad. Parsons (1959), por su parte, profundizó en la infancia como el principal proceso de socialización que se gesta en la familia ya que niños y niñas son percibidos como receptores pasivos que reciben los contenidos que la sociedad considera necesarios para convertirse en adultos.

De acuerdo con Pávez (2012), “la niñez aparece, así, como un momento en el cual se conectan la dimensión individual y social de un individuo, donde se aprenden las normas morales, se internalizan los roles sociales y se desarrollan las habilidades cognitivas.” (p. 86). De igual forma, muestra cómo, si bien algunos movimientos sociales han puesto sobre la mesa que las relaciones sociales no se forman únicamente a través de normas psicológicas o biológicas universales, el concepto de niñez no ha sido cuestionado desde categorías sociológicas o políticas de exclusión, salvo en el debate generado a partir de la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño (1989).

Por todo esto, tomada cuenta de que las concepciones de infancia cambian a lo largo de la historia, y con ellas, los dispositivos sociales y culturales que implican un cierto entramado de relaciones de poder sobre las niñas y niños, es fundamental, por un lado, poner atención a los procesos que se han dado con el tiempo, para mejorar las condiciones de NNA y, por otro, a colaborar activamente con la transformación de dichas concepciones y formas sociales de relacionarse con NNA.

Si bien recientemente en el siglo XX se llevaron a cabo acciones para fomentar la participación de la niñez, hacer valer los derechos de NNA y asegurarse de su bienestar, no fue sino hasta 1989, con la firma de la CDN, que los distintos

gobiernos comenzaron a tomar acciones para tratar de garantizar su derecho a la participación.

Stearns (2015) menciona que, de acuerdo con la CDN, NNA quedan protegidos de la explotación sexual, de sufrir penas capitales, reclutamiento como soldados, ser vendidos para pagar deudas familiares y distintas formas abusivas de trabajo (pero no de trabajar en general), y queda establecido que tienen derechos como individuos, los cuales deben disfrutar aún pese a la oposición de sus padres, y que tienen el derecho de expresar sus ideas de manera libre sobre cualquier decisión que les afecte. Sin embargo, aún hay una brecha significativa entre lo legislado y la realidad.

Hoy en día, niños y niñas comienzan, progresivamente, a ser reconocidos como legítimos protagonistas de sus procesos, tomando en consideración el desarrollo cognitivo y físico por el que pasan. De acuerdo con Novella (2012), "el niño -y la niña- no sólo tiene la oportunidad de ser cada vez más competente en participación, sino que a la vez tiene la oportunidad de construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos" (p. 383). A pesar de esto, actualmente niños y niñas se encuentran afectados por otro tipo de problemáticas. Stearns (2015) las menciona, señalando, como principales, las siguientes: 1) problemas psicológicos derivados de las condiciones modernas, 2) su nuevo rol en una cultura consumista donde el aburrimiento se vuelve problemático, 3) problemas físicos y psicológicos generados por la sobre-exigencia escolar; y 4) aumento de las tasas de suicidio. Todas ellas, razones importantes a considerar para poder contextualizar a la infancia en el presente trabajo.

Como lo menciona Gaitán (2006), estudiar la situación de vida de la niñez considerándoles únicamente como potenciales adultos genera que solamente haya un interés por las consecuencias futuras de las condiciones presentes, lo que resta importancia al impacto de estas en su vida actual; esto es darles prioridad a los

adultos, no a la niñez. Debido a esto, la teoría sociológica contemporánea tiene aportaciones que son un primer intento para la consideración de la infancia como objeto de interés sociológico autónomo en el presente, y no como su potencial futuro en la adultez, las cuales tienen elementos relevantes para el planteamiento de la niñez en el presente proyecto, los cuales se describen a continuación.

En primer lugar, el interaccionismo simbólico de Mead (1982) ofrece una visión más integral sobre el papel de niños y niñas en los procesos de internalización de lo social y cultural, sosteniendo que es en el juego en donde encuentran un diálogo consigo mismos y con la otredad el cual se refleja en el juego organizado y espontáneo. Respecto a esto, Rodríguez (2007) profundiza al considerar la vida de los sujetos como un fenómeno social desde el nacimiento, lo que implica que el individuo cuenta con autonomía y subjetividad propias desde el primer momento.

El enfoque del constructivismo social, planteado por Berger y Luckman (1968), también aporta elementos para la nueva mirada del sujeto infantil, ya que estipulan que todo el desarrollo del ser humano está construido e interferido. Es en esta construcción social de la realidad en donde se registra la externalización, objetivación e internalización a través de la socialización primaria (que se da principalmente en la familia) y secundaria (instituciones de convivencia) internalizando la realidad objetiva. Esta socialización requiere de imposiciones a niños y niñas para amoldarles socialmente, adjudicándose así un lugar en el mundo social.

Elías (1989) identifica la forma en que el proceso civilizatorio se plasma en las sociedades modernas a través de las instituciones de control y poder que ejercen una presión generacional sobre niños y niñas, teniendo como resultado que el mundo infantil quede relegado al ámbito privado, familiar y escolar, considerándoseles una etapa preparatoria para la vida adulta y pública en donde deberán haber alcanzado un grado de civilización o madurez.

Los planteamientos sobre qué es la infancia y cómo abordar los fenómenos sociales que la afectan tienen repercusiones en cómo se trata en lo cotidiano a niños

y niñas, razón por la cual el presente trabajo se enmarca de tal forma que la niñez es su propia etapa de vida, localizada en el presente. NNA no *son* solamente en tanto su potencialidad de adultos, sino en las propias características sociales, biológicas y culturales que les sujetan al momento de llevar a cabo la intervención.

2.2 Participación

En primer lugar, hay que señalar que el concepto de participación no es unívoco. Para los fines del presente proyecto, se retoma lo planteado por Hart (1993), quien la entiende como un proceso en el que, gradualmente, el ser humano va adquiriendo mayor responsabilidad en las decisiones que tienen que ver con su vida y con la de los seres que lo rodean.

Corona y Morfín (2001) mencionan que la participación no puede estar desligada del ideal de sociedad, ya que ésta modifica la estructura social por medio de las/os ciudadanas/os. Debido a esto, la labor de transformación social no recae solamente en los gobernantes o el Estado, sino también en quienes integran una comunidad, por lo que el sentido de pertenencia es un elemento central para participar en los distintos espacios de convivencia social.

Poder participar en el espacio público es un derecho, ya en él, se llevan a cabo los procesos de “compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. [La participación es] el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben de juzgar las democracias” (Hart, 1993, p. 5). La participación activa es un derecho fundamental que debe reconocerse y practicarse para poder ejercer la ciudadanía y no tiene importancia solamente en un plano individual, sino social, ya que “en su sentido político permite redistribuir el poder social y proponer cambios estructurales tendientes a disminuir las desigualdades” (Díaz, 2018, p. 108)

}Si bien hay diversos tipos y espacios de participación, la ciudadanía se entiende en este trabajo como “el proceso a través del cual distintos sujetos sociales y colectivos, en función de sus respectivos intereses y, de la lectura que hacen de

su entorno, intervienen en la marcha de los asuntos colectivos con el fin de mantener, a reformar o transformar el orden social y político” (Patiño, 2019, p. 44). Caracterizar las formas de participación de NNA y los elementos que influyen en cómo se lleva a cabo resulta imprescindible para establecer las acciones necesarias que permitan el libre ejercicio de la ciudadanía.

2.2.1 Participación de la niñez

Las concepciones generales sobre participación contienen elementos importantes para caracterizar la estrategia de intervención del presente proyecto; sin embargo, aquella donde niños y niñas son protagonistas tiene sus propias especificaciones debido a la población que aborda. Debido a esto y a que “la participación infantil está en boca de todos y todas, pero falta la parte más esencial y es que sea real, que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo que pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños” (Novella, 2012, p. 382), es necesario establecer este enfoque específico.

De acuerdo con Agud y Novella (2015), “en los espacios existentes en las ciudades para la participación infantil, deben considerarse los niveles de participación en los que las niñas/os se ubican y las condiciones que debe tener la experiencia para que esta se desarrolle de forma efectiva y respetando los derechos de la infancia y la igualdad de oportunidades” (p. 87). Caracterizar las especificidades del cómo participan niños y niñas en el espacio público en Querétaro es el punto de partida para plantear una estrategia de intervención que tenga efectos reales y duraderos en la forma de hacer comunidad de quienes en ella participan, especialmente en lo que al ejercicio de la ciudadanía se refiere.

Corona y Morfín (2001) establecen una relación clara entre ciudadanía, democracia y participación, ya que “el desarrollo de la democracia depende de que la sociedad pase de la exclusión de ciertos sectores a la inclusión de todos los individuos en el proceso de cambio” (p. 17). Para asegurar que NNA puedan ejercer la ciudadanía, la práctica de la participación auténtica de manera democrática es un pilar central que permite una verdadera incidencia en los asuntos públicos que les

permite ser protagonistas de aquello que les compete, involucrándoles de manera significativa.

Como lo menciona Giménez (2002), la participación es un ejercicio que enlaza a los sujetos y los grupos a los que pertenecen, permitiéndoles ser agentes, cooperantes, coautores y corresponsables. Este proceso no se da de manera aislada, sino que se aprende ejerciendo la propia participación. Específicamente en el caso de NNA, la importancia de incidir en la transformación social y las decisiones públicas es fundamental (Corona y Morfín, 2001, p. 19).

Novella (2012) refiere que la participación de NNA es más que un derecho, pues que tiene un carácter multidimensional. Es decir, la participación es muchas cosas, entre ellas, las siguientes:

- Una representación de la infancia: A pesar de la igualdad de derechos que se han establecido recientemente, todavía no se garantiza que NNA puedan contribuir. La discriminación por edad, la sobreprotección a la infancia y la dependencia del adulto siguen permeando las prácticas cotidianas de participación de la niñez. A raíz de esto, surge en la década de los 90 el paradigma del protagonismo infantil como lo plantea Gaitán (2010) en donde niños y niñas deben tener un rol principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, implicando nuevos ordenamientos culturales que tienen implicaciones sociales y políticas. Ser actores sociales implica que tengan autonomía para tomar decisiones y contribuir en los proyectos sociales para que se impulse su capacidad de transformar su realidad social.
- Una experiencia educativa: Entender la participación como un proceso educativo que favorece el crecimiento personal y la construcción de la comunidad democrática es una contraposición hacia las pedagogías tradicionales. Partiendo de esta perspectiva, la educación “tiene la finalidad de formar personas libres que puedan expresar los valores positivos de su naturaleza” (Novella, 2012, p. 389). La participación de NNA en esta dimensión, implica que se impliquen de manera crítica en sus experiencias

cotidianas donde existe el sentido de pertenencia y se construye la autonomía.

- Un principio que impulsa el desarrollo: Las experiencias educativas permiten adquirir los instrumentos para intervenir en la realidad, relacionarse, interactuar con otros y aprender a pensar. Dichos aprendizajes permiten el desarrollo de capacidades que favorecen la responsabilidad social e individual, por lo que la participación influye en cómo NNA asumen roles diferentes y aprenden patrones de comportamiento que se encuentran mediados por el entorno y la cultura.
- Un elemento para la construcción de valores democráticos: La participación implica la convivencia en el grupo social, lo que necesita el desarrollo de referentes compartidos para establecer el diálogo y la acción conjunta. Los valores que se construyen de manera comunitaria reconocen la autonomía del sujeto, le dan valor a su capacidad de tomar decisiones y permiten actuar con criterios internos escogidos libremente. La participación de NNA en situaciones cotidianas donde existen experiencias de problematización moral implica el uso de valores que orienten las acciones individuales y colectivas.
- Un factor de la educación para la ciudadanía: La participación permite incidir en la formación de ciudadanos más competentes y comprometidos con la sociedad por medio de las responsabilidades colectivas. La ciudad, como contenido, no solamente es receptora de los conocimientos y transformaciones de NNA, sino que transmite valores y contravalores. Los aprendizajes que el ciudadano experimenta son en primera persona, por lo que fomentar la autonomía para ejercer la ciudadanía implica que participe en los asuntos que le competen.
- Una dimensión consistente en ser ejercicio y formación política: “La participación no es sólo una manera de hacer y organizar la vida colectiva, sino también una forma de hacerla deseable y óptima” (Novella, 2012, p. 397). Esta dimensión de la participación abarca el tomar parte en los proyectos de la ciudad por medio de la acción política, cuestión que se encuentra limitada para NNA. Que niños y niñas tengan experiencias

auténticas de participación les permite desarrollar acciones que transformen su cotidianidad, reconocerse como ciudadanos y la toma de acciones de manera autónoma.

- Una dimensión emocional y pasional: Las experiencias participativas fomentan la responsabilidad colectiva, pilar para la transformación social. La participación, al tener un sentido y significado para cada participante, supone un reconocimiento personal sobre el sentido de pertenencia y la implicación personal. Las motivaciones para participar pueden ser intrínsecas o extrínsecas, cuestión que intensifica y/o disminuye las emociones que movilizan las acciones. Las acciones de participación auténtica generan sentimientos de afecto, solidaridad y empatía hacia el espacio y la colectividad.

Asegurar que NNA tengan una participación e incidencias reales en los asuntos que les competen implica reflexionar sobre qué prácticas tienen en los distintos espacios que habitan, ya que hay distintas formas de participar, las cuales pueden ser limitadas o auténticas. Retomando a Santos (2013), la participación efectiva debe referirse a dimensiones prácticas, que no son solamente un derecho, sino un deber. Debido a esto, la concepción sobre participación de la niñez que se retoma para este trabajo se entiende como una “experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios” (Trilla y Novella, 2014, p. 17)

Poner en práctica este tipo de participación implica una transformación en las prácticas educativas en donde el adulto es el poseedor de todo el conocimiento. Trilla y Novella (2001) hacen una distinción entre las metodologías tradicionales, transmisivas y autoritarias que se reflejan en las concepciones de participación que refieren al hecho de votar o seguir las instrucciones del profesor/a en el espacio académico, y aquellas pedagogías antiautoritarias y de autogestión que son el campo de práctica para que NNA participen de manera auténtica. La oposición

constante entre estos conceptos ha influido en la forma en que las acciones participativas se manifiestan, de tal forma que hay distintas tipologías que reflejan el grado de injerencia que niños y niñas pueden tener en los distintos espacios que comparten. Finalmente, Trilla y Novella (2001) presenta los siguientes niveles de participación que NNA pueden tener:

- Participación simple: es el primer nivel de participación y el más elemental, caracterizado por NNA tomando parte en las actividades (comúnmente organizadas por adultos) como espectadores o ejecutantes pasivos que siguen indicaciones.
- Participación consultiva: es un paso más allá de la simple, donde NNA intervienen usando la palabra y se implican en los temas que les afectan directa o indirectamente, dando su opinión y valorando las situaciones de distintas formas.
- Participación proyectiva: en este nivel, NNA son agentes activos que desarrollan un proyecto y pasan a ser responsables de la actuación, de modo que su implicación es imprescindible para que éste tome lugar.
- Metaparticipación: este nivel posee una doble dimensión, una en donde los/as participantes piden y/o generan espacios participativos, ante una carencia de estos, lo que implica el ejercicio reivindicativo, y otra, referida a la reflexión sobre su propia participación.

2.2.2 Condiciones para la participación

A pesar de las distintas propuestas para asegurar la participación auténtica de NNA, todavía hay ciertos obstáculos que impiden que la puedan ejercer libremente. Gaitán (2010) logra identificar diversos factores que la limitan, tales como: 1) la visión adultocentrista que todavía existe hoy en la sociedad; 2) la categorización como “niños problema” cuando comienzan a tener una postura crítica, por lo que se limita el ejercicio de sus derechos; 3) la falta de espacios para participar; 4) la visión protectora de adultos hacia niños; 5) la invisibilización de elementos culturales de

las minorías; 6) la necesidad de controlarlos; y 7) una visión que todavía se enfoca en su futuro como adultos en lugar de su proceso actual de vida.

Para asegurar que la participación de NNA sea auténtica, real y efectiva, se necesitan una serie de condiciones que se relacionan con su dimensión educativa. Trilla y Novella (2001) las caracterizan de la siguiente forma:

- Reconocimiento del derecho de la infancia a participar: A pesar de que la participación es un derecho fundamental de NNA reconocido en la CDN, todavía existe una resistencia a aceptar que niños y niñas son ciudadanos en el presente y no por su potencial futuro. Debido a esto, la presente condición refiere a las concepciones que se tiene sobre NNA respecto a sus capacidades como ciudadanos activos y comprometidos, de tal forma que los adultos reconozcan sus habilidades, los escuchen y tomen en cuenta lo que sugieren para transformar su realidad.
- La capacidad de participar: partiendo del reconocimiento de la capacidad para participar que tienen NNA, para asegurar la participación auténtica se debe formar a través de la misma práctica de participar y se deben desarrollar las competencias participativas (conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores, etc.). La participación implica que NNA puedan aprender a conocer (obtener la información y ser consciente del derecho a la participación), aprender a hacer (adquirir las habilidades destrezas, actitudes y valores relativas a la acción participativa) y aprender a ser (desarrollar una identidad conforme a la ciudadanía y las acciones colectivas).
- Los espacios para la participación: Hay que asegurar los canales, medios y espacios para vehicular la participación auténtica. Dichos espacios incluyen a la familia, la escuela y otras instituciones educativas, los cuales deben de permitir que NNA actúen sobre su entorno de manera cotidiana y lo transformen. Es necesario que estos lugares promuevan experiencias e intervenciones en ellos, ya que niños y niñas tienen información suficiente sobre ellos y esto asegura que los temas sean abordables y complejos a su medida.

A partir de esto, puede concluirse que, en todos los ámbitos, a partir de reconocer a NNA su derecho a una participación genuina, deben de implementarse acciones y mecanismos para permitirles ejercer dicha participación de manera efectiva, tomando en cuenta que no deben quedar como acciones puntuales y esporádicas, sino que deben institucionalizarse, formando parte del día a día de las comunidades educativas, y los distintos ámbitos sociales.

2.4 Ciudadanía

2.4.1 Contexto de la ciudadanía

Hablar de ciudadanía, implica hablar de ciudadanía democrática, porque sólo puede ser entendida, precisamente, en esa clave. Las y los ciudadanos son, precisamente, opuestos a las y los súbditos. Por ello, el contexto de la ciudadanía es la democracia.

La realidad de la vida social en las democracias ha implicado una transformación de las relaciones entre todos los actores, ya que la democracia no es únicamente un régimen de gobierno, sino una forma de vida asociativa (Dewey, 2004). La interacción entre NNA y adultos se ha ido modificando a lo largo del tiempo, atravesando por cambios importantes respecto a las percepciones que se tienen sobre niñas/os, los roles que éstos ocupan y su lugar en la esfera social, y las formas de convivencia presentes en las democracias contemporáneas (y aquellas otras que aspiran tener), incluyen la relación de las/los adultos con NNA, las relaciones que los mismos tienen con sus pares y con la propia sociedad, en los distintos ámbitos. Estas relaciones deben ser, en suma, democráticas.

Definir el concepto “democracia” resulta algo complejo, debido a la gran cantidad de elementos y acepciones que ha tenido a lo largo de los años. Principalmente, se entiende en su dimensión política como un sistema de gobierno; sin embargo, tiene también una esfera social que hace referencia a las formas de organización y convivencia entre las personas. A pesar de esto, “una democracia ha de entenderse como política, ya que las democracias en sentido social y

económico extienden y completan la democracia en sentido político y las hacen democracias más auténticas” (Espinoza, 2017, p. 906).

A pesar de las distintas definiciones que ha tenido el concepto de democracia, Sartori (1992) señala tres dimensiones principales de ésta: En primer lugar, es un principio de legitimidad; en segundo, un sistema político llamado a resolver problemas de ejercicio (no sólo de titularidad) del poder; y en tercer lugar, la democracia es un ideal que no se puede alcanzar plenamente, en la vida social y política real debido a que, de acuerdo a Castro (2016), los Estados democráticos en la actualidad tienen un corte liberal y están limitados en los imaginarios colectivos de la participación ciudadana únicamente como el ejercicio de derechos políticos y el acto de votar.

Por otro lado, es importante concebir la democracia más allá del ámbito de la política gubernamental y poder enmarcar las acciones colectivas dentro de ésta, ya que es también una manera de llegar a acuerdos comunitarios. Para Dewey (2004) la democracia “es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p.82). La cooperación social es la forma de construir socialmente a la ciudad (en el sentido de *polis*, comunidad política) valiéndose de formas cooperativas, reflexivas y deliberativas en comunidad. La democracia puede atravesar las diversas esferas cotidianas y determinar un modo de vida, la forma de convivencia social y la formación de valores democráticos que moldean la forma de ser ciudadanos/as dentro de la sociedad. Así, “la democracia es ideal moral que orienta la conducta y que no se reduce a la comunidad política” (Picos, 2013, p. 160).

Si bien la teoría liberal de la democracia es la hegemónica en el presente, hay otras aproximaciones teóricas que plantean el contenido del ideal democrático e incluyen otras dimensiones. A continuación, se mencionan dos de las tradiciones teóricas (no liberales) de mayor relevancia con respecto a ella:

1) El republicanismo, que de acuerdo con Ovejero (2009), maximiza todo lo posible la participación directa, apuesta enteramente por la democracia, considera

que todo puede ser sometido a discusión y ser votado y usa la deliberación para encontrar el sentido y qué intereses son más justos para el beneficio de la comunidad.

2) El comunitarismo, que, de acuerdo con Etzioni (1995), pone énfasis en que los sujetos, miembros de la comunidad política son, al mismo tiempo, miembros de diversas comunidades que se entrelazan y son interdependientes dentro del mismo cuerpo político. El comunitarismo pone el acento en generar sujetos responsables, solidarios y autónomos.

En la presente tesis, se suscribe una visión de la democracia que va más allá de lo que la teoría política liberal plantea, retomando elementos planteados por el comunitarismo y el republicanismo. Por ello, se pone el acento en la importancia que tiene la vivencia comunitaria de la ciudadanía, a través del establecimiento de relaciones colectivas, autónomas y solidarias, que se dan en el espacio relacional de los sujetos, recuperando, al mismo tiempo, la importancia de la participación y la deliberación.

Puesta de esta forma, la democracia es algo a lo que debemos aspirar; sin embargo, hay que tomar en consideración lo mencionado por Sartori (1992) ya que “en ningún caso la democracia tal y como es (definida de modo descriptivo) coincide, ni coincidirá jamás con la democracia tal y como quisiésemos que fuera (definida de modo prescriptivo)” (p. 29). Se pueden hacer aproximaciones reales a lo que plantea, pero nunca se va a poder llevar a cabo en su totalidad.

Siguiendo con Dewey (1967), la democracia está caracterizada por los intereses compartidos y la liberación de una mayor diversidad de las capacidades personales. En la democracia, como forma de vida asociativa, que, como principio central, “repudia el principio de autoridad externa” (pp. 81-82), los individuos que participan en un interés, “consideran la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia” (p.82), suprimiendo las barreras de clase, raza y territorio nacional. Dicho autor plantea dos elementos que dirigen hacia la democracia: el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor de control social y una

interacción más libre entre los grupos que genera cambios en los hábitos sociales. Da un papel importante a la libertad no solamente en su sentido negativo (liberal), sino como no dominación, ejercicio de autonomía, propiamente. Para que dicha manera de conducirse sea democrática, debe participar de manera auténtica, y tomando en consideración a los demás para el ejercicio de la propia acción.

Como apunte final, en esta contextualización dentro de la cual se produce la idea de ciudadanía, vale la pena decir que la democracia implica una serie de valores, asumidos de forma suficientemente general en la vida social. Cortina (1997), en su libro *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, señala cinco valores fundamentales, que son: libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad y diálogo. Si bien en esta obra los llama “valores cívicos”, una lectura más amplia de su obra deja en claro que pueden considerarse como valores democráticos. En su trabajo teórico, la autora no hace una discusión terminológica específica para distinguir entre ambos sentidos posibles. De hecho, en su conferencia titulada “Pluralismo moral, ética de mínimos y ética de máximos”, impartida en el Centro de Estudios de Ética Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, Cortina los llama “valores para la ciudadanía”, especificando que se refiere a una ciudadanía “auténtica”, caracterizada por sujetos “comprometidos con su comunidad, que desarrollan -lo que llamaría Aristóteles- una amistad cívica, la de aquellos que no necesitan ser amigos personales, pero sí amigos en la ciudad que están construyendo juntos” (Cortina, 2003). Si bien Cortina (1997) reconoce la importancia de otros valores como la lealtad, la honradez y la profesionalidad, hace hincapié en estos cinco valores, que son capaces de articular todos los demás y se transmiten por medio de la educación (es decir, los valores democráticos centrales).

La apuesta de esta tesis es que, al fomentarse la participación de NNA en el espacio público de su comunidad mediante la intervención, y con ello, transformarse tanto las formas en que participan como sus ideas (en torno al propio espacio público y su propia participación), se estará abonando a formar en la ciudadanía democrática, con todo lo que esta implica.

2.4.2 La ciudadanía

El concepto de ciudadanía difícilmente se puede definir de una sola manera, ya que implica varios elementos contextuales, a los que diversos autores les han dado distintos pesos para explicarlo. De acuerdo con Cortina (1997), además, una de las razones principales por las que no hay consenso sobre su significado tiene que ver con “la necesidad, en las sociedades posindustriales, de generar entre sus miembros un tipo de identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse pertenecientes a ella” (p. 20), por lo que cada sociedad responde a distintos elementos para definirla, y aunado a esto, incluso dentro de cada una de ellas, no existe una acepción unívoca de la misma.

Ciudadanía y democracia van de la mano, y han tenido diversos cambios a lo largo de la historia. De acuerdo con Giraldo (2000), actualmente hay una diferencia entre la concepción de raíz griega del concepto (obligatoria, patriótica, vinculada con la personalidad jurídica, dada por nacimiento) y la tradición liberal de los derechos civiles de las personas, que también se atribuyen a los no-ciudadanos, independientemente de su participación en las actividades públicas. Sin embargo, esta tradición implica que los derechos políticos son exclusivos de los ciudadanos y ciudadanas, poniendo mayor énfasis en la dimensión jurídica de la ciudadanía, como estatus. En ella, es ciudadano quien forma parte de la comunidad por medio del reconocimiento estatal como miembro de ésta.

Siguiendo con Giraldo (2000), la Modernidad y el constitucionalismo del siglo XVIII abordaron los derechos civiles y políticos de carácter individual, así como los deberes que conlleva formar parte de la comunidad; sin embargo, esto abre una discusión en torno a los derechos como persona *versus* los derechos derivados de la ciudadanía, ya que las personas tienen derechos civiles que responden a su personalidad jurídica frente a los poderes institucionalmente constituidos (como el Estado), en su sentido individual, mientras que al ciudadano le corresponden derechos políticos que refieren a su participación en el manejo de lo público en el Estado-nación al que pertenece.

De acuerdo con Marshal (1950), quien se inscribe en la tradición de la teoría política liberal, ciudadano será aquella persona que goza del reconocimiento de membresía total como miembro de una comunidad política, por lo que goza plenamente de la entera gama de derechos civiles (libertades), políticos y sociales (educación, vivienda, salud, trabajo, etc.) disponibles. Así, solamente una parte de la población (reconocida por el Estado) tiene dicho estatus. Sin embargo, esta definición pareciera ser insuficiente en la actualidad, de acuerdo con diversas posturas críticas (Folgueiras, 2009; Perissé, 2010; Aguilera, 2011).

Actualmente y retomando a Cortina (1997), recordar la distinción establecida por Rousseau entre el hombre (ser humano) que tiene como meta la felicidad, y el ciudadano, miembro de una comunidad, que tiene como objetivo que ésta le haga justicia; es el punto de partida para asegurar que no se pierdan las ofertas de felicidad ni quede atropellada la justicia. La ciudadanía no es solamente un estatus ni hace referencia únicamente a los derechos civiles y políticos, sino que engloba una forma de convivencia y existencia dentro de la sociedad democrática que se caracteriza, principalmente, por el reconocimiento de sí mismo como miembro/a de una comunidad y las implicaciones que ello conlleva. De este modo, a partir de ello, tiene que ver con que las personas ejerzan una participación activa, tomando parte de la vida en común en todos sus espacios, con un actuar caracterizado por la puesta en práctica de los valores democráticos.

2.4.3 Concepto de ciudadanía asumido en esta tesis

Este trabajo retoma la ciudadanía no solamente como vinculada con el estatus jurídico, sino como un proceso de agencia de las personas, en donde se pone también el acento sobre las realidades que generan la pertenencia a una comunidad y permiten a las personas participar en asuntos públicos. En este sentido, la ciudadanía tiene, también, como menciona Subiabre (2021), “una dimensión de naturaleza psicológica asociada a una identidad de ciudadano que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce” (p.101). Esta pertenencia a la colectividad no implica únicamente un reconocimiento social de

ella, sino un involucramiento significativo en aquello que compete a la comunidad, por lo que conlleva, entonces, un sentido de responsabilidad.

De esta forma, el presente trabajo entiende la ciudadanía como “una construcción social, [que] por tanto, no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus, aunque es necesario, sino con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad, que conduce a la participación en los asuntos públicos y adquisición de las competencias ciudadanas necesarias para el ejercicio activo en el espacio público.” (Luna, 2010, p. 41).

2.5 Educación

Antes de abordar el concepto de educación para la ciudadanía, es pertinente acotar el de educación en general, debido a que está compuesto de distintos elementos teóricos y prácticos cuya relevancia hay que destacar para establecer su relación y utilidad con la formación ciudadana. En esta tesis, se entiende que la educación es “la acción responsable de la moralidad, de los valores, su preservación y transmisión a las generaciones más jóvenes que crecen con el derecho de poseer y heredar la cultura de sus antecesores, los valores y todo lo creado” (León, 2007).

Considerando que la intervención educativa llevada a cabo para el presente trabajo se llevará a cabo en un escenario de educación no-formal, conceptualizar la educación más allá de la escuela y el salón de clases se vuelve necesario para plantear una estrategia de intervención eficaz. Retomando a Freire (1972), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7)

De acuerdo con Dewey (2004), la educación es, en su sentido más amplio, el medio de continuidad de la vida. Ésta es un proceso experiencial que requiere una práctica real y comunitaria tanto en la esfera social como en la escuela y las instituciones; no se trata de una serie de pasos para llegar a la vida adulta, sino de algo que es un fin por sí mismo, razón por la cual esta definición es la que se retoma aquí para la creación de la estrategia de intervención. Así, la educación, “constituye

la herramienta para forjar la democracia, el pensamiento reflexivo y la actividad inteligente” (Picos, 2013, p. 164).

La educación como un proceso experiencial permite adquirir los aprendizajes a través de la práctica acumulada. Como mencionan Bravo et al. (2022), la experiencia cotidiana es la que permite transformar la acción de educar en algo intencional, enfocado a formar jóvenes con características críticas, indagadoras y exploratorias, sumergiéndolos en el ambiente (ya sea formal o no formal) y generando experiencias que desemboquen en la adquisición de conocimientos.

Para alcanzar lo anteriormente mencionado, se vuelven necesarios espacios educativos que estén enfocados en involucrar a NNA de acuerdo con sus intereses y necesidades específicas, de tal manera que sean ellos/as quienes sean los protagonistas del propio proceso de educación. A partir de esto, se expone a continuación lo referente a las pedagogías activas.

2.5.1 Pedagogías activas

Las pedagogías activas retoman los planteamientos de John Dewey, quien apuesta por una educación democrática y experiencial. De acuerdo con él, “la historia de la pedagogía se caracteriza por la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que es formación desde fuera” (Dewey, 2010, p. 64). Los procesos educativos planteados desde esta perspectiva implican el reconocimiento de la importancia de la relación entre las experiencias reales y la educación, más allá del contenido expuesto por el maestro/a o la resolución de tareas específicas (Viera, 2003).

Las necesidades sociales actuales requieren metodologías educativas que sean funcionales, de acuerdo con las necesidades de los/as estudiantes, no solamente como proceso de adquisición de conocimientos, sino también como espacios donde NNA puedan ejercer su derecho a la participación y ser protagonistas de su educación. Las pedagogías activas inciden en este sentido ya que son “un método de enseñanza que involucra a los estudiantes en el material

que están aprendiendo a través de actividades de resolución de problemas, tareas de escritura, discusión en grupo, actividades de reflexión, y cualquier otra tarea que promueve el pensamiento crítico sobre el tema” (Bravo, et al., 2022, pp. 222-223), además de poner énfasis en la importancia del aprendizaje centrado en los/as estudiantes.

Estas nuevas pedagogías surgen como contrapropuesta al autoritarismo y el moldeamiento de los/as estudiantes en razón a las necesidades del mundo adulto, reconociéndoseles con el nombre de Escuela Activa (De Zubiría, 2006). Parten de la idea de que “el conocimiento que se construye fuera de la escuela es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente” (De Zubiría, 2006, p. 196).

De acuerdo con De Zubiría (2006), la Escuela Activa reconoce a los/las educadores como responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva, pero también como responsables en la formación de individuos éticos, sensibles socialmente y que se responsabilizan de su proyecto de vida individual y colectivo. Los procesos educativos no son simplemente transmitir conocimientos, sino la formación integral de individuos donde NNA estén puestos en el centro.

Las metodologías activas promueven un aprendizaje basado en el ensayo-error. Torres (2019) menciona cómo esto da espacio a la reflexión y flexibiliza los procesos de aprendizaje de tal forma que se adaptan a las distintas necesidades del alumnado, permitiendo distintas vías para la resolución de problemas. El proceso educativo llevado de esta forma se asemeja a nuestra vida diaria, permitiendo que los aprendizajes se den de manera experiencial.

2.5.1.1 Educación experiencial

La experiencia representa una forma antigua de aprendizaje tanto en espacios formales como no formales. Bulies (2002) establece el nacimiento del sistema educativo experiencial con Kurt Hahn, quien creía que la creación de la sociedad basada en el compromiso mutuo, la responsabilidad, la justicia y el servicio hacia la

otra persona era algo posible, elementos que se encuentran igualmente en la filosofía de John Dewey.

La educación tradicional, de acuerdo con Dewey (2010), tiene tres características principales: 1) Las materias son conjuntos de información y habilidades elaborados en el pasado; 2) Hay normas y modelos de conducta que dictan los hábitos en el proceso educativo; y 3) La organización escolar la vuelve una institución diferente a los demás grupos sociales ya que tiene sus propios horarios, sistemas de clasificación y evaluaciones. Esta visión busca preparar al estudiante para las responsabilidades futuras y el éxito en la vida, por lo que se promueve la obediencia y sumisión de acuerdo con el orden jerárquico y los factores externos al individuo.

La oposición a este tipo de prácticas educativas se relaciona con la expresión y el cultivo de la individualidad, la actividad libre, aprender mediante la experiencia y la búsqueda de fines que interesan directa y significativamente al estudiantado, utilizando las situaciones y vivencias de la vida presente para conocer un mundo que se encuentra sometido constantemente al cambio (Dewey, 2010)

Surgiendo de esta oposición, la filosofía de la educación experiencial fue evolucionando para hablar sobre la libertad, la capacidad de elección y el respeto a la diversidad como un camino al conocimiento interior, elementos que llevan a la inversión emocional y la necesidad de buscar respuestas y alternativas. Este proceso es el que genera un aprendizaje realmente significativo ya que se parte de situaciones de la propia vida y se da la libertad para poner en práctica las capacidades y habilidades que pueden darle solución. Dewey (2010) plantea que, si bien los principios expuestos son fundamentales y tienen un gran alcance respecto al aprendizaje, son conceptos abstractos que deben ser aplicados en la escuela y el hogar. Debido a esto, encuentra que la relación entre los procesos de experiencia real y la educación es la unidad fundamental que debe regir la experiencia educativa.

Cabe destacar que “la experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a la otra. Pues algunas son antieducativas” (Dewey, 2010, p. 71). Las experiencias pueden aumentar la habilidad de una persona en una dirección particular, estrechar el campo de estas en el futuro, provocar la formación de actitudes negligentes e impedir que las personas obtengan de ellas lo que puede dar de sí. El efecto depende de la cualidad de la experiencia, el cual tiene dos aspectos a considerar: 1) ser agrado o desagrado inmediato; y 2) la influencia sobre las experiencias posteriores (Dewey, 2010).

Siguiendo a Dewey (2010), comprender que el efecto de este tipo de pedagogía no se limita a su apariencia, surge un problema educador: ¿cómo preparar las experiencias de tal forma que se incite su actividad no solamente con el agrado inmediato, sino con situaciones similares futuras deseables? El autor resuelve esto por medio de la *continuidad experiencial* un principio que aparece para distinguir las prácticas experienciales que son valiosas educativamente de las que no lo son y que cuenta con las siguientes características:

- 1) La *razón* por la que se llevan a cabo este tipo de prácticas, prefiriéndolas por sobre aquello planteado por la escuela tradicional por el simple hecho de que se confía en su metodología humana y su semejanza con la democracia.
- 2) El *hábito* ya que toda experiencia vivida modifica al que actúa y la sufre, influyendo en las subsecuentes al formar actitudes emocionales intelectuales que responden a las condiciones que encontramos al vivir.
- 3) El *crecimiento* como desarrollo, especificando la dirección en que tiene lugar el crecimiento y el fin el cual atiende. Ésta debe ser enfocada a un desarrollo continuado, respondiendo a la educación como crecimiento y a los conocimientos con una funcionalidad universal y no especializada.
- 4) El modo en que se aplica, buscando generar en el estudiante situaciones donde el quehacer le guste en el momento, le provoque curiosidad, fortalezca su

iniciativa y cree propósitos que le permitan elevarse en puntos muertos del futuro.

Dewey (2010) refiere que la experiencia no es una cuestión individual, sino que se modifica de acuerdo con las condiciones bajo la cual se tuvo y los factores externos, ya que “la experiencia no ocurre en el vacío” (p. 83). Las condiciones externas no se pueden subordinar a las individuales, sino que se producen distintas interacciones que otorgan características a ambos factores de la experiencia, constituyendo lo que el autor menciona como una situación. Las restricciones de los elementos objetivos e individuales en el proceso educativo limitan la libertad que los estudiantes tienen, por lo que controlar el ambiente en que se encuentran no les permite tener experiencias significativas.

La educación experiencial ha generado varias propuestas educativas que recuperan sus principios, buscando generar aprendizajes significativos que estén centrados en las necesidades e intereses de la comunidad educativa y que respondan no solamente a la adquisición de conocimiento individual, sino a la construcción comunitaria y democrática del proceso educativo.

2.5.2. Educación para la ciudadanía

De acuerdo con Yuren (2013), antiguamente los principios que regían el proceso educativo eran la convivencia y la posibilidad; de acuerdo con éstos, nadie podía aprender aquello para lo que no tenía capacidad, razón por la cual no debía dársele una educación a nadie fuera de su naturaleza. Esto dejaba de lado a niños/as, mujeres y personas con discapacidad, ya que se consideraba que solamente los hombres contaban con la capacidad plena de aprendizaje. Si bien todos los habitantes de una ciudad podían exigir un trato justo, el hombre libre era quien debía ser educado para adquirir el arte de deliberar que le preparaba para la legislatura, la judicatura y el gobierno.

Actualmente, las condiciones de edad o género no son igual de limitantes para los procesos educativos, tanto formales como informales, como lo eran

antiguamente. Debido a esto, la participación en los espacios y procesos públicos de todas las personas que conforman una comunidad es parte importante del ejercicio de la ciudadanía, razón por la cual educar en ella va más allá del reconocimiento jurídico de la categoría, ya que la “la formación del ciudadano es una formación ético-política” (Yuren, 2013, p. 26).

El ejercicio real de ciudadanía y la puesta en práctica de valores democráticos, en conjunto con la participación real y activa en asuntos públicos, son los elementos necesarios para una educación ciudadana, entendida, como se hace aquí, como un proceso de aprendizaje experiencial, estableciéndose así, estos elementos como “el marco esencial sobre el cual es posible la verdadera acción educativa” (Picos, 2013, p. 157). Una real educación para la ciudadanía debe permitir prácticas auténticas de la misma, que, forzosamente, han de involucrar a NNA en los asuntos comunes que les competen.

Como se mencionó recientemente, la educación para la ciudadanía implica no solamente teorizar sobre ella, sino ponerla en práctica en escenarios reales, ya que es algo que se aprende experiencialmente. La formación ciudadanía debe “reivindicar la autonomía, fundada en la igualdad formal y jurídica de todos/as y en un amplio margen de libertad y de oportunidades que permitan la superación de la desigualdad material, al menos en sus formas más extremas” (Yurén, 2013, p. 33). Luna (2010) refiere que la formación ciudadana es un proceso en el cual se le enseña a las personas a participar y tomar parte de todos los asuntos públicos que les competen.

De acuerdo con Imbernón (2002), “ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de la educación y la cultura; por consiguiente, a ser ciudadano o ciudadana se aprende y, por lo tanto, puede ser enseñado” (p. 10) y es posible encontrar distintas ciudadanías (tipos de ciudadanía), las cuales categoriza de la siguiente manera: 1) ciudadanía democrática, donde la cultura de la paz, la justicia social como un proceso democrático, la formación cívica o el pluralismo están en constante recreación del concepto de democracia; 2) ciudadanía social, la

cual incorpora el compromiso de la educación y de quienes la protagonizan en instituciones educativas de luchar contra la pobreza, la exclusión social, la discriminación y a favorecer la comunicación entre las identidades sociales e individuales; 3) ciudadanía paritaria, que busca educar para la igualdad y crear una realidad que permite a todo ciudadano/a luchar contra la desigualdad e intervenir para que no se produzca, siendo la educación el derecho con el cual se accede a la cultura y se lleva una vida mejor; y 4) ciudadanía intercultural, entendida como el espacio de convivencia de las diversidades comprendidas en la estructura social, respetando las identidades, la confluencia de diferencias y valiéndose del diálogo constructivo entre culturas para conseguir derechos colectivos para todos/as.

La educación para la ciudadanía no implica solamente la puesta en práctica de acciones, valores y habilidades individuales sociales, sino que también involucra a la sociedad en conjunto y no se encuentra limitada por cuestiones físicas, de género o de edad. Retomando a Novella (2012), “es definida como el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (p. 395).

Si bien hay diversos elementos que nutren el concepto de educación para la ciudadanía, para este trabajo entiende a ésta como “la que alude al ejercicio de conocimientos, actitudes y valores para dotar al estudiantado de autonomía moral, que le permitan tomar decisiones individuales, pero con una visión del bien de la comunidad” (Ochoa, Castro y Pérez, 2022, p. 20), ya que retoma elementos básicos como el sentido de pertenencia, los lazos comunitarios y la convivencia, que permiten afianzar el trabajo en conjunto y el interés por los asuntos públicos, más allá de la repetición guiada por adultos.

Incluso desde un enfoque liberal, la educación para la ciudadanía es importante, ya que “como instrumento de una sociedad y una vida política libre, democrática y equitativa, necesaria para la realización de los valores liberales” (Picos, 2013, p. 162). Sin embargo, como ya se ha señalado, la visión liberal es muy

limitada con respecto a las dimensiones metajurídicas de la ciudadanía. Debido a esto, elegir un modelo que responda a las condiciones y necesidades reales de la población es un paso importante para el desarrollo de este trabajo.

La idea de ciudadanía participativa se caracteriza por “enfocarse en la preparación del estudiantado en la participación activa (...) [de modo que en] estos programas, la concepción del/ de la buen/a ciudadano/a está asociado a personas que participan activamente en asuntos públicos y de su comunidad local” (Subiabre, 2021, p. 104). Desde este punto de vista, se pretende que niños y niñas participen de manera libre y activa, de modo que tengan injerencia real en aquellas situaciones que les competen y que se desarrollen en el espacio público.

Meléndez (2011) hace un recuento de los modelos existentes de formación ciudadana, todos los cuales poseen elementos pertinentes para la creación de una estrategia educativa: 1) Modelo para el Estudio de Educación Cívica, de Torney-Purta, que le da gran peso a la identidad dentro de la comunidad pero no establece un diálogo claro entre diferencias culturales; 2) Modelo de Educación para la Ciudadanía de Osler y Starkey, que plantea fomentar conocimientos mínimos de las bases de la democracia y busca que la educación sea más inclusiva, pero no considera las distintas condiciones que limitan la participación política; 3) Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática, de Reimers y Villegas, el cual incorpora la cultura democrática como un sistema interrelacionado de oportunidades desarrolladas por la interacción del alumnado con otros/as y el profesorado, pero está más enfocado el contexto formal; y 4) Modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI), del que se hablará a continuación.

En esta investigación, el modelo de educación para la ciudadanía que se retoma, desde un punto de vista teórico, GREDI, de la Universitat de Barcelona, denomina modelo de Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica. Éste retoma los planteamientos de Bartolomé y Cabrera, quienes conciben la educación

ciudadana como un “proceso formativo en el que se implica toda la comunidad (...) para aprender a participar activa y responsablemente en la construcción de una sociedad intercultural más justa y cohesionada” (Bartolomé en Meléndez, 2011, p. 154). Partiendo de una nueva práctica de ciudadanía que incorpora el sentido de pertenencia, y la construcción de la identidad en una sociedad multicultural, entiende que son justamente estos elementos los que generan el desarrollo de un juicio crítico, la capacidad de deliberación y la pertenencia que genera un lazo comunitario. Desde este modelo, se tiene plena consciencia de las dos dimensiones de la ciudadanía, como estatus y como proceso, siendo esta última la que destaca como apuesta para la transformación social, ya que “la educación se vive como un proceso dinámico que desborda los aprendizajes escolares para vincularlos con la realidad social y política” (Bartolomé en Meléndez, 20011, p. 23).

De acuerdo con Meléndez (2011), los tres componentes principales de este modelo son: 1) El sentido de pertenencia, desarrollado a partir de las interacciones que se articulan con la autonomía y la identidad cultural y necesitan acciones para desarrollarse; 2) La participación ciudadana como productora de formas innovadoras que puedan cuestionar el poder político institucionalizado, en donde los individuos deben tomar conciencia de que existe un problema e implicarse para que haya un cambio; y 3) Competencias ciudadanas, entendidas como la formación de personas que pueden generar juicios críticos y tomar decisiones grupales considerando los intereses comunes de la sociedad, así como la autonomía personal y la libertad.

Desde este enfoque, la educación para la ciudadanía es un aprendizaje experiencial que requiere la puesta en práctica de elementos como la participación y el reconocimiento como miembro activo dentro de la comunidad. En la presente investigación, la intervención se plantea como una experiencia real de participación partiendo de la idea de que tomar parte en la misma generará y reforzará la formación en ciudadanía en niños y niñas.

2.6 Espacio público

5.6.1 Concepción de espacio público en este trabajo

Espacio público y ciudadanía tienen una serie de relaciones de suma importancia. Se entretajan debido a los lugares, situaciones y personas que interactúan en la vida social. En lugares específicos se ponen en práctica los valores democráticos, la participación y el diálogo entre las diversidades, ya que “la ciudad-civitas no es una unidad homogénea sino la sociedad urbana heterogénea” (Borja y Muxi, 2013, p. 106).

De acuerdo con Robles (2008), hay tres concepciones generales para poder definir el espacio público: 1) La teoría del urbanismo operacional y de la especulación inmobiliaria, que lo entiende como lo que queda después de construir un espacio privado; 2) Una concepción basada en lo jurídico que lo relaciona como lo opuesto al concepto de propiedad privada; y 3) Una de carácter filosófico que lo posiciona a partir de la idea del tránsito de lo privado a lo público, donde el individuo pierde libertad ya que se genera una situación de colectividad.

El espacio público es algo más que el lugar compartido por una sociedad, pues es también todo lo que sucede dentro de él, y se encuentra directamente relacionado con la ciudadanía ya que es “la ciudad como lugar donde se concentran y conviven las diferencias de origen, de aptitudes, de actividades, admitiendo también que esta diversidad favorece lo imprevisible, introduce desorden y hace más posible la innovación” (Borja y Muxi, 2013, p. 34). Siguiendo con Borja y Muxi (2013) el espacio público también define la calidad de la sociedad, ya que indica y es reflejo de la calidad de vida de la gente y la calidad de ciudadanía de sus habitantes.

En el contexto mexicano, las formas en que NNA habitan el espacio público se encuentran atravesadas por factores externos a ellos/as, como la inseguridad. Retomando a Corona y Gülgönen (2019), “la inseguridad – real o percibida – tiene

por corolario el encierro de los niños en el espacio privado, y un incremento del control tanto de su tiempo como de sus actividades en el espacio público” (p. 27).

Es debido a lo anterior que, en este trabajo, el espacio público se entiende, conceptualmente, como “el espacio principal del urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político.” (Borja y Muxi, 2013, p. 16). Debido a esto, es en este lugar simbólico donde la construcción ciudadana se da de manera comunitaria y cooperativa, reflejando las formas de relacionarse de sus habitantes y cómo éstos se involucran en los asuntos públicos que les atañen.

2.6.1 Espacio público y ciudadanía

Para comprender de qué forma se relaciona el espacio público con la ciudadanía, es necesario comenzar por comprender el espacio donde se ejerce la ciudadanía no solamente como un territorio de proximidad o pertenencia de los habitantes, sino como uno donde coinciden distintas identidades que generan patrones de pertenencia a una misma comunidad.

Debido a que la ciudad es un lugar político y, al mismo tiempo, una representación de la identidad colectiva de una sociedad, Borja y Muxi (2013) reivindican el gobierno de proximidad y la concertación entre las instituciones y actores sociales que llevan a cabo proyectos comunitarios como entes principales del planteamiento estratégico y el fomento de la participación ciudadana en todos los niveles. El espacio público representa el punto de encuentro entre lo individual, lo colectivo, lo simbólico y lo material, y las posibilidades de acción de quienes lo transitan.

Partiendo desde lo planteado por Borja y Muxi (2013) donde “la ciudad es *urbs*, es decir, una aglomeración humana, en un territorio definido, por la densidad demográfica y la diversidad social y funcional.” (p. 103), su relación con el ejercicio de la ciudadanía y la educación en ella se encuentra relacionado con los quehaceres políticos de sus habitantes dentro de él. Usar, transitar, transformar y compartir el espacio público requiere de la puesta en práctica de valores democráticos,

participación activa y un reconocimiento *de sí* como parte de la comunidad, todos, elementos transversales con el ser ciudadano/a (en el sentido de ejercer la ciudadanía).

El uso del espacio público no solamente es una posibilidad de acción, sino un derecho que se tiene en tanto miembros de una comunidad. Así, su uso se entiende en diversas formas “de acuerdo a las necesidades de cada individuo o grupo social; debido a que ese espacio es de utilidad tanto como espacio necesario para el desplazamiento como para la recreación y trabajo, su uso se considera como un derecho, el cual no se puede enajenar ni perder” (Pérez, 2016, p. 27).

El espacio público no es, entonces, solamente el espacio común, sino el espacio al que los ciudadanos/as pertenecen, por lo que “debe generar una dinámica educadora que incorpore los ciudadanos en el diseño del proyecto social que lo orienta y lo define.” (Novella, 2012, p. 384). Específicamente, en el caso de niñas y niños, para que ellos también tengan injerencia en todo lo que se es y se hace en los espacios en los que se desenvuelven, es necesario formarlos como ciudadanos y ciudadanas. Y, cabría añadir, la manera en que se desenvuelven en el espacio público moldeará también su manera de ser ciudadanas y ciudadanos.

Finalmente, Carrión (2005) habla de cuatro condiciones que definen el espacio público y la práctica de ciudadanía dentro de él:

1) Lo simbólico, que refiere a cómo éste es un ente de representación social, capaz de generar identidades basadas en la pertenencia y el rol, de modo que representa la ciudadanía y, a su vez, es representado por ella, permitiendo la resignificación constante de lo público.

2) Lo simbiótico, que lo aborda como un lugar de encuentro e integración social, donde las relaciones se expanden, la diversidad se respeta y se encuentra la ciudadanía, que otorga un sentido de colectividad a la población.

3) De intercambio, donde se mira como un medio de intercambio de bienes, servicios, comunicación e información, elementos con una gran carga simbólica que concentran gran parte de las funciones sociales.

4) Civismo, que lo caracteriza como el lugar donde se forma y genera ciudadanía, así como conciencia social y colectiva, siendo el espacio donde las acciones ciudadanas se despliegan y manifiestan.

Es así como este trabajo enmarca la participación de NNA en el espacio público de tal forma que no se profundiza solamente en las transformaciones físicas del espacio, sino en cómo se establecen las relaciones de quienes participaron en el y los elementos simbólicos que entran en juego al llevar a cabo este tipo de proyectos.

Revisar todos los apartados relacionados con ciudadanía y educación para la ciudadanía, ya que es muy repetitivo.

Revisar la pertinencia de dejar el apartado de educación, en todo caso incluir a qué se refieren con educación no formal

3. Metodología

3.1 Tipo y enfoque de investigación

Este trabajo se puede clasificar, en términos taxonómicos, de la siguiente manera: por el tipo de investigación desarrollada, es aplicada, debido a que se cuenta con un marco teórico que se aplica al caso concreto (en oposición a la investigación básica, que busca generar nueva teoría); por el alcance de la investigación, es exploratorio-descriptiva, con elementos correlacionales (el aspecto correlacional se materializa al mostrar la influencia de un proyecto de intervención que implica la categoría “participación” sobre las de “ideas” y “prácticas” participativas de la población estudiada); por su enfoque, mixta (con predominancia de lo cualitativo); y por la clase de medios utilizados para la obtención de información, de campo (en oposición a una investigación documental, toda vez que se aplicaron entrevistas, cuestionarios y se realizó observación).

Cabe aclarar que, si bien podría argumentarse que la investigación es principalmente descriptiva, el carácter exploratorio de la misma tiene que ver con que, a pesar de que hay múltiples trabajos que estudian la participación infantil y sus efectos, hay muy poca literatura (de acuerdo con la revisión realizada para este trabajo) que estudie dicha participación en el espacio público, específicamente con la población con la que aquí se trabajó. Además, si bien la investigación no puede considerarse como enteramente correlacional, sí puede decirse que se alcanzan algunos elementos de este tipo, al aportarse evidencia de cambios sobre las categorías analizadas de “ideas” y “prácticas” participativas, de la población estudiada. Por supuesto, no se alcanza un nivel explicativo, pues correlación no implica causación. Hay cierta evidencia correlacional, a pesar de no contarse con un grupo de control, dadas las diferencias encontradas en los resultados, bajo el esquema de pre-test y post-test. Si bien no puede afirmarse, con toda certeza, en qué medida los cambios se deben únicamente a las acciones llevadas a cabo, ni que dichos cambios puedan ser esperables en un contexto distinto, estas evidencias aportan pistas valiosas para posibles investigaciones futuras.

3.2 Preguntas de investigación

Si bien el primer apartado del presente trabajo (descripción del problema) aborda de manera profunda el origen de las preguntas de investigación que surgen a raíz de los antecedentes revisados, a continuación, se enlistan nuevamente para comodidad del lector, ya que son guía fundamental para el desarrollo metodológico:

1) ¿Cómo participan los/as niños/as de entre 6 y 12 años de edad en la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, en los espacios públicos de su colonia?

2) ¿Cuáles son las ideas que tienen los/as niños/as de 6-12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, sobre los espacios públicos de su colonia y sobre su propia participación en ellos?

3) ¿Cómo se influyen las prácticas e ideas de participación en el espacio público de niños y niñas de 6-12 años en la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, a partir de la implementación de un taller?

3.3 Objetivo general

Conocer la influencia de un taller de participación infantil sobre la participación de niñas y niños de 6-12 años residentes de La Pradera en El Marqués, Querétaro, en el espacio público de su colonia, así como sobre sus ideas sobre ésta.

3.4 Objetivos específicos

1) Identificar cómo participan las/los niñas/os de 6 a 12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, en el espacio público, antes y después de la intervención.

2) Conocer cuáles son las ideas que tienen niños/as de 6-12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, sobre los espacios públicos de su colonia y su

propia participación en él (tanto las que reportan como las que ejercen), antes y después de la intervención.

3.5 Contexto y población

El presente trabajo se llevó a cabo con niños y niñas entre 6 y 12 años habitantes de la colonia La Pradera, localizada en el municipio de El Marqués, Querétaro. De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) realizado en 2020, cuenta con una población total de 19,018 personas, de las cuales 9394 son mujeres y 9624 hombres, y 2019 personas están en edad de 6-11 años.

Dicha localidad se encuentra rodeada por fraccionamientos privados en una zona de alto desarrollo urbano. Cuenta con un preescolar y una primaria. Recientemente se construyó, en las cercanías, un nuevo Hospital General por parte del Instituto Mexicano del Seguro Social. Además, se encuentra cerca del *Circuito Universidades*, el cual conecta con distintas instituciones educativas como la Anáhuac y la Universidad Autónoma de Querétaro (Campus Aeropuerto).

Ilustración 1: Mapa de La Pradera. Fuente: Google Maps (2023)



A pesar de su ubicación, la colonia tiene problemáticas continuas de servicios básicos de agua, luz y servicios de limpieza (Valdéz, 2017), las cuales se derivan

de que la constructora, casas *GEO*, dejó abandonado el fraccionamiento al entrar a concurso mercantil en 2014 para reestructurar sus deudas, siendo declarada en quiebra en septiembre de 2018 (Forbes México, 2019). Debido a esto, La Pradera nunca fue entregada a las autoridades municipales, la Comisión Federal de Electricidad ni la Comisión Estatal de Aguas de Querétaro, generando una saturación de servicios debido a la falta de mantenimiento y la construcción de nuevas viviendas a los alrededores.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda llevado a cabo por INEGI en 2020, La Pradera cuenta con las siguientes áreas verdes y parques públicos; se señala, de igual forma, el espacio específico donde se realizó la intervención del presente trabajo.

Ilustración 2: parques y áreas verdes La Pradera. Fuente: INEGI, espacio y datos



El espacio de trabajo se encuentra localizado en la segunda sección de La Pradera y se caracteriza por ser un espacio público que sirve como paso hacia la zona industrial que se encuentra atrás de la colonia. De acuerdo con testimonios de las/os niños participantes, en el 2021 un vecino intentó adueñarse de dicho espacio al poner malla ciclónica en el perímetro y no permitir el paso. Los vecinos y vecinas de los alrededores se organizaron y, con apoyo de municipio, retiraron a esta

persona y lo que había construido en el terreno. Debido a esto, la población con la que se trabajó se encontraba interesada en lograr que ese espacio público fuera de uso común, algo que aportó elementos importantes a la investigación. Debido a las condiciones del espacio, una vecina ofreció su patio para que se pudiera poner una mesa y una lona para evitar el cansancio por el sol, en donde se estuvieron trabajando las actividades dibujadas y escritas.

3.5.1 Muestra

Población:

Muestra:

La intervención se llevó a cabo con niños y niñas de 6-12 residentes de la colonia La Pradera. Si bien se contó con una asistencia que varió entre 10-15 NNA, se tuvo la presencia constante de 4 niñas y 7 niños quienes asistieron a todas las sesiones. La población elegida cumple con los siguientes criterios de inclusión:

- Niños y niñas de 6-12 años: esto a partir de lo establecido en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual establece que la niñez es el periodo donde se es menor de 12 años. Se elige el rango de 6-12 ya que esto aseguró que las/os asistentes pudieran leer y escribir, tuvieran control de esfínteres y pudieran comunicarse oralmente de manera clara, algo importante para las actividades realizadas. De igual forma, les posicionó en un contexto cotidiano común al asistir a la escuela primaria.
- Residentes de la colonia La Pradera: Las/os asistentes son residentes de La Pradera y se encuentran familiarizados con los espacios públicos y las problemáticas que existen en ellos, teniendo así la oportunidad de seguir usando el terreno aún después de la intervención y pudiendo sentirse parte de la comunidad y apropiarse las actividades y transformaciones que se propusieron.

- Interesados/as en participar en el espacio público: Las/os asistentes se sumaron a la intervención de manera voluntaria debido a su interés de participar en el espacio público, motivadas/os para tomar parte en las actividades y poder dar su opinión sobre cómo debe verse y qué actividades se deben realizar en el terreno donde se llevó a cabo el trabajo. De igual forma, se les explicó que dicho trabajo forma parte de la tesis de Maestría de la facilitadora y se les pidió firmar una carta de consentimiento.
- Con disponibilidad de asistencia: Las/os asistentes debieron asegurar su asistencia a la totalidad de las sesiones de la intervención, así como a la jornada completa de trabajo de cada día. A pesar de esto, hubo algunas faltas de niños y niñas debido a cuestiones de salud o imprevistos, por lo que no se contó con la presencia del 100% de ellas/os durante todos los días.
- Con autorización de padres/madres/tutores: Las/os asistentes contaron con el permiso de sus padres/madres/tutores para la asistencia a la intervención y su participación en las actividades de esta, firmando una carta de consentimiento donde se les dio autorización para incorporarse al trabajo y se les informó que éste forma parte del trabajo de tesis de Maestría de la facilitadora.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

A partir de los objetivos planteados en la investigación, hay una serie de categorías referentes a la participación y el ejercicio de la ciudadanía de los niños niñas, sobre las cuales se buscará información y servirán de guías para la puesta en práctica del taller, las cuales son:

1. Ideas sobre la participación.
2. Ideas sobre el espacio público.
3. Ideas sobre su propia participación en el espacio público.
4. Formas de participación en la práctica (tanto las que reportan como las que ejercen).

Las técnicas que se utilizaron para recolectar información del estado de cosas antes de la intervención, las dinámicas que se presentaron a lo largo de la misma y de la influencia que tuvo la intervención sobre las dimensiones de interés, se dividieron en dos: las primarias y complementarias, mismas que se describen en los siguientes párrafos.

Vale la pena señalar que las técnicas antes mencionadas se relacionan de manera directa con los objetivos de investigación, de tal forma que cada una de ellas permitió obtener información significativa para alcanzarlos. A partir de esto, se presenta a continuación la tabla 1 que muestra la relación entre estos elementos, de tal forma que la lectora/el lector pueda visualizar de qué forma se buscó profundizar para obtener la información necesaria. Por supuesto, cada una de las técnicas se describirá a detalle más adelante.

Recuadro 1: Relación técnicas-objetivos.

Objetivo específico	Instrumento
1. Identificar cómo participan las/los niñas/os de 6 a 12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, en el espacio público de su colonia.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-estructurada (guía de elaboración propia). • Cuestionario basado en el instrumento de Ochoa (2019), con modificaciones propias. • Registro de observación participante, de elaboración propia.
2. Conocer cuáles son las concepciones que tienen niños/as de 6-12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, sobre los espacios públicos de	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Dibujo y su descripción sobre su participación en el espacio público.

su colonia y su propia participación en él (tanto las que reportan como las que ejercen).	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante (mismo instrumento).
3. Conocer la influencia de la implementación de un taller sobre las prácticas y concepciones de participación en el espacio público de niños y niñas de 6-12 años en la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro.	<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora COL. • Cuestionario basado en el instrumento de Ochoa (2019), con modificaciones propias. • Entrevista (mismo instrumento).

Fuente: Elaboración propia

3.6.1 Técnicas primarias.

Fueron aquellas que fungieron como fuente principal de información, ya que permitieron recolectar la mayor cantidad de información respecto a las dimensiones de análisis (ideas y prácticas participativas de la población estudiada) debido a su propia estructura y la de la intervención en sí. Debido a esto, son las que profundizan más sobre los fenómenos observados durante el proyecto y las que aportaron más elementos para la elaboración de los resultados y conclusiones. Las técnicas primarias fueron las siguientes:

1. Entrevista semi-estructurada (aplicada antes y después de la intervención). La entrevista semi-estructurada es definida, por Díaz-Bravo et al. (2013), como una conversación “entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan” (p. 164). Al tener este formato, se cuenta con una guía de preguntas, pero, a diferencia de una entrevista estructurada, se puede ampliar la información con nuevas preguntas para no dejar fuera información valiosa. Se retomaron algunas preguntas planteadas por Ochoa (2019), agregando preguntas

de elaboración propia pertinentes a los objetivos de la investigación. La entrevista se realizó en persona y se grabó el audio, para su posterior transcripción y análisis. Con este instrumento se obtuvo información para identificar cómo participan los niños de 6-12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, en el espacio público de su colonia, así como para conocer cuáles son sus concepciones sobre los espacios públicos de su colonia y su propia participación en él (tanto las que reportan como las que ejercen). La entrevista contó con 12 preguntas estructuradas de acuerdo con las dimensiones de análisis: identificar cómo participan en el espacio público, conocer sus ideas sobre los espacios públicos y conocer la influencia de la implementación de un taller de intervención sobre sus prácticas e ideas de la participación en el espacio público. La guía de la entrevista se anexa a continuación:

1. ¿Para ti qué es participar?
2. ¿Es importante participar, por qué?
3. ¿Dónde puedes participar?
4. ¿Cómo puedes participar?
5. ¿Quién puede participar?
6. ¿Qué es el espacio público/compartido, para quién está hecho?
7. ¿Qué lugares hay en tu colonia que lo sean?
8. ¿Qué problemas hay en los espacios públicos/compartidos de tu colonia?
9. ¿Quién tiene que hacerse responsable por esos lugares? (de cuidarlos, que estén en buen estado, que la gente los use bien, etc.).
10. ¿Quién toma las decisiones de lo que se hace en los espacios que son de todas y todos?
11. ¿Crees que en tu colonia hay espacios públicos/compartidos donde niños y niñas pueden participar? ¿cuáles?
12. ¿Cómo participas en esos lugares, de qué otras formas puedes participar en esos lugares?

2. Cuestionario de elaboración propia, generado en el contexto de la materia de Participación de niños, niñas y adolescentes, impartido por la Dra. Azucena de

la Concepción Ochoa Cervantes en el programa de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro, que retoma preguntas planteadas en un instrumento anterior suministrado por la propia Dra. Ochoa y que ha sido utilizado, con variaciones, en estudios anteriores (Ochoa, 2019), a las que se sumaron preguntas propuestas por la investigadora. Fue aplicado por escrito u oralmente (dependiendo de las necesidades de los participantes, por su edad y capacidades de lecto-escritura), antes y después de la intervención. Un cuestionario es definido como un “conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas” (García, 2003, p. 2). Contó con 25 ítems, de los cuales 6 son de respuesta abierta y 19 de respuesta cerrada por medio de una escala (siempre, a veces, nunca), estructurados de acuerdo con 2 dimensiones de análisis: identificar cómo participan en el espacio público y conocer la influencia de la implementación de un taller de intervención sobre sus prácticas e ideas de la participación en el espacio público. El instrumento está orientado a complementar la información obtenida durante la entrevista semi-estructurada. Con él, se consiguió información para identificar cómo participan las/los niñas/os de 6 a 12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, en el espacio público de su colonia, así como para conocer la influencia de la implementación de un taller sobre las prácticas y concepciones de participación en el espacio público de esta población. La guía se encuentra a continuación:

1. ¿Participar es un derecho? ¿Por qué?
2. ¿Todas las personas en tu colonia participan igual? ¿Quién más o menos?
3. ¿Por qué crees que pasa eso?
4. ¿Cómo te gustaría participar en ese espacio público/compartido de tu colonia?
5. ¿Hay cosas que hacen fácil para ti que participes en tu colonia?
6. ¿Hay cosas que hacen difícil para ti que participes en tu colonia?

En los lugares que son para todos/as en mi colonia yo hago...	Siempre	Algunas veces	Nunca
Juego con otros niños/as.			
Salgo a pasear.			
Asisto a eventos (conciertos, torneos, clases, etc).			
Lo cuido (no tiro basura, cuido los juegos, etc).			
Organizo juegos o actividades con otros niños			
Escuchan cuando doy mi opinión sobre algo			
Encuentro información de cosas que me importan			
Los adultos me dicen qué hacer			

En el espacio público de mi colonia, yo puedo...	Siempre	Algunas veces	Nunca
Jugar a lo que yo quiero.			
Salir solo/a.			
Jugar en el parque.			

Salir a caminar.			
Cambiar lo que no me gusta.			
Pasar tiempo con otros niños/as.			
Pasar tiempo con mi familia.			
Aprender cosas nuevas.			
Decir y hacer lo que yo quiero.			
Dar mi opinión de cosas que me importan			
Transformarlo como yo quiera			

3. Observación participante, entendida por Lahire (2008) como una técnica de investigación que se centra en el estudio de los procesos que producen un fenómeno sociocultural determinado por medio de observaciones prolongadas donde el investigador está inmerso. Este instrumento permitió obtener información para identificar cómo participan las/los niñas/os de 6 a 12 años de la colonia La Pradera en el Marqués, Querétaro, en el espacio público de su colonia, así como para conocer cuáles son sus concepciones sobre los espacios públicos de su colonia y su propia participación en él (tanto las que reportan como las que ejercen). Se elaboró una guía de acuerdo con los objetivos de la investigación, la cual se encuentra en la sección de Anexos (anexo 3) Vale la pena acotar las siguientes observaciones:

- Realizar observación, como instrumento para la recolección de datos, en la investigación, no implica anotar o registrar absolutamente todo lo que pasa, se dice y hace durante las sesiones del proyecto, sino poner atención a las manifestaciones que tienen que ver directamente con lo que se está

estudiando. Por ello, el registro de observación estuvo centrado en registrar los momentos en que sucedieron cosas relevantes con respecto a las categorías de interés, es decir: ideas sobre la participación, ideas sobre el espacio público, ideas sobre su participación en el espacio público y formas de participación en la práctica.

- Se contó con el apoyo de una persona para el registro de la observación participante, quien estaba capacitada para dicha labor y a quien se le brindó el formato y la explicación correspondiente para la correcta obtención de información.
- Se utilizó un formato de observación participante con los elementos relevantes a observar, los cuales responden a la tipología y elementos de participación expuestos por Trilla y Novella (2001).
- Los registros se realizaron de manera escrita y fotográfica sobre los momentos relevantes para las categorías sobre las cuales se buscó obtener información.

La guía de observación participante se muestra a continuación:

Fecha	
Nombre observadora	
Espacio	
Cantidad de niños/as asistentes	
Horario	
Cuando la facilitadora de instrucciones	
Estructura (solo da instrucciones, pregunta la opinión de NN, escucha y toma en cuenta la opinión de NN, hace modificaciones de acuerdo con la opinión de NN)	
Actitudes de NN (ponen atención, siguen las indicaciones, no dicen nada, dan su opinión, dan opciones alternativas a lo que propone la facilitadora)	
Cuando NN se organizan	
Estructura (buscan guía adulta, se organizan de manera autónoma, llegan a acuerdos)	

Formas de organización (horizontal o vertical, se escucha a todos/as, alguien asume el liderazgo, se establecen roles, hay conflictos)	
Actitudes de NN (ponen atención, solamente siguen indicaciones, no dicen nada, dan su opinión, ofrecen alternativas, tienen acciones concretas para organizarse)	
Cuando NN ejecutan acciones	
Estructura (buscan guía adulta, se organizan de manera autónoma, llegan a acuerdos)	
Formas de ejecución (alguien asume el liderazgo, se establecen roles, hay conflictos, todos/as toman parte activa de las acciones)	
Actitudes de NN (ponen atención, solamente siguen indicaciones, no dicen nada, dan su opinión, ofrecen alternativas, tienen acciones concretas para ejecutar las tareas acordadas)	

Actitudes:

- Actitudes de solidaridad:
- Diálogo frente al desacuerdo:
- Escuchan a los demás:
- Nivel de involucramiento en el proyecto (no prestan atención, no hacen o dicen nada, no se interesan por las acciones, solamente siguen instrucciones, proponen y llevan a cabo acciones):
- Son autónomos y autogestivos:
- Hacen uso del espacio público para transitar, organizarse y transformarlo:
- Actitud frente a los adultos: siguen instrucciones sin decir nada, creen que tienen la última palabra, buscan su aprobación constantemente, etc.

3.6.2 Técnicas complementarias.

Las técnicas complementarias permitieron recolectar información relevante para el proyecto a partir de las percepciones de NNA sobre el desarrollo del proyecto, poniendo énfasis en sus propias vivencias de manera libre. Es debido a esto que

algunos elementos que surgieron y se plasmaron en ellas resultaron relevantes para analizar lo sucedido durante la intervención, complementando las técnicas primarias con elementos distintos a ellas, abonando así a la parte de resultados y análisis de la información en los datos relevantes obtenidos respecto a las dimensiones de análisis. Las técnicas complementarias fueron las siguientes:

1. Bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), utilizando el primer nivel de esta, en todas las sesiones. Dicha bitácora (en este primer nivel), es definida, de acuerdo con Jiménez (2017) como una experiencia educativa que promueve el pensamiento crítico y creativo en el área de formación básica partiendo de las preguntas: “¿Qué pasó?”, “¿Qué sentí?” y “¿Qué aprendí?”.

2. Dibujo y descripción de este, en el que se muestran sus representaciones sobre su participación en el espacio público. Se aplica durante la primera y la penúltima sesión del curso.

3.6.3 Sistematización y análisis de la información

1. Para obtener los datos de las entrevistas semi-estructurada:

- Se transcribieron las entrevistas íntegramente.
- Se realizó un análisis del texto para detectar los fragmentos más significativos, en función de las categorías mencionadas en el apartado 3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información, con la apertura para detectar nuevas categorías relevantes.
- Se compararon los fragmentos relevantes, antes y después de la intervención.
- Se buscaron los elementos que aparecieron de manera reiterativa en las distintas respuestas para así agruparlos y corresponderlos con las dimensiones de análisis correspondientes.

2. El cuestionario cuenta ítems de preguntas tanto cerradas (con escalas de intervalos de respuestas), como abiertas. Las respuestas a éstas últimas se

agruparon en tipos de respuesta para el tratamiento de los datos. Se generaron tablas comparativas con un esquema de pre-test y pos-test.

3. Para obtener los datos de la bitácora COL en cada sesión, se rastrearon las categorías antes mencionadas que aparezcan en cada una para agruparlas y evaluar sus transformaciones a lo largo de las sesiones del taller. Cabe destacar que en aquellas respuestas donde la niña/o decidió realizar un dibujo o no se entiende de manera clara lo que se escribió, la facilitadora tomó notas de acuerdo con lo que NNA refirieron que era su respuesta, para permitir así los elementos de manera clara y agruparlos de acuerdo con las repeticiones encontradas.
5. Para obtener los datos del dibujo referente a su participación en el espacio público y la descripción (escrita) de éste, se hizo un tratamiento tanto cuantitativo como cualitativo de los datos obtenidos. Cuantitativo, agrupando las respuestas de acuerdo con las categorías antes mencionadas y analizando los cambios en los porcentajes de frecuencia de respuesta, y cualitativo, comparando las respuestas de la primera y penúltima sesión.
6. Para obtener los datos de la observación participante, se sistematizaron (de manera escrita) los registros tomados. Posteriormente, se analizó la información obtenida para localizar información relevante para todas las categorías antes mencionada o aquellas que emergieron durante el transcurso del taller de participación.

3.7 Procedimiento de la intervención.

La intervención se llevó a cabo en el contexto de la Maestría en Educación para la Ciudadanía perteneciente a la Universidad Autónoma de Querétaro en el periodo de 2022-2023, y se desarrolló de acuerdo como se presenta en el siguiente cronograma:

Ilustración 3 Cronograma. Elaboración propia

	diciembre	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	septiembre
Investigación teórica-conceptual	x	x	x							
Revisión de antecedentes	x	x	x	x						
Elaboración de estrategia de intervención				x	x					
Segundo acercamiento a gatekeepers							x	x		
Recorrido por campo							x			
Planeación de taller-curso de verano						x	x			
Contacto con colaboradorxs							x	x		
Definición de espacios, horarios y temáticas							x	x		
Elaboración de invitación a NN							x			
Registro de participantes								x		
Solicitud y preparación de material							x	x		
Confirmación de participantes								x		
Confirmación de colaboradorxs								x		
Implementación de taller-curso									x	
Evaluación	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

3.7.1 La convocatoria

El objetivo de la intervención fue promover el ejercicio de la participación auténtica por medio de un taller, el cual estuvo enmarcado en un curso de verano, donde niños y niñas tuvieron una experiencia de participación auténtica con incidencia en el espacio público de su colonia. Cabe destacar que, si bien dicho taller estuvo enmarcado dentro de un curso de verano, éste último es la forma de convocar a NNA a participar.

Si bien no todas las actividades que se llevaron a cabo en el curso estuvieron enfocadas a la participación de niños y niñas en el espacio público, el taller tuvo su propio espacio temporal dentro de las horas dedicadas al curso de verano, por lo que puede decirse que son dos cosas distintas (es decir que, en cierta forma, el curso de verano es simplemente el contexto dentro del cual se llevará a cabo la intervención, que tendrá su propia dinámica). Se eligió el curso de verano como

estrategia para convocar a los NNA, debido a las siguientes consideraciones prácticas:

- Al realizarse durante las vacaciones de verano, las sesiones llevarán a cabo de manera continua, evitando tener largos periodos de tiempo entre cada una.
- Precisamente debido a las vacaciones, es más sencillo que los padres y madres de familia se interesen en que sus hijos/as participen, ya que no estarán yendo a la escuela y podrán ocuparse de manera productiva, cerca de su hogar.
- Las/os participantes en el taller no estarán asistiendo a la escuela, por lo que las dinámicas que existen dentro de ella no interrumpirán los procesos de aprendizaje y socialización de la intervención.
- El imaginario colectivo sobre los cursos de verano como espacios pedagógicos y lúdicos, donde NNA realizan actividades que les entretienen y dejan aprendizajes, ayudará a que posibles participantes se interesen en asistir.
- La facilidad y accesibilidad de que la intervención se realice dentro de su colonia representa un factor positivo para que padres de familia y NNA se interesen en participar.

Para convocar a NNA, la facilitadora se acercó con una vecina (quien vive justo al lado del terreno y prestó su jardín para poder poner una mesa y lonas para que se pudiera trabajar) y un vecino (quien fungió como el principal puente de comunicación con el resto de la gente), quienes comentaron que el espacio de trabajo tenía la particularidad de que meses atrás, uno de los vecinos había intentado adueñarse de él y cerrar el paso al público por medio de una malla ciclónica en el perímetro, por lo que tuvieron que recurrir a las autoridades municipales para asegurar el libre acceso del terreno. Debido a esto, la comunidad de la segunda sección de la colonia La Pradera tenía muy presente que el espacio público es de uso compartido y estaban buscando que la comunidad participara en este, por lo que la idea de un taller participativo para niños y niñas les convocaba.

Se tuvo una reunión donde la facilitadora les compartió el proyecto y se acordó el trabajo conjunto para que fueran los propios NNA de la comunidad quienes usaran este espacio.

A partir de dicha reunión, la convocatoria se realizó por medio del acercamiento directo con habitantes de la zona con el apoyo de los vecinos ya enterados del proyecto. La facilitadora, junto con el vecino apoyo del proyecto, fue explicándoles de manera general en qué consistía el proyecto y extendiéndoles la invitación. De igual forma, la invitación fue extendida de manera directa a los niños y niñas, explicándoles en qué consistía el taller y preguntándoles si les gustaría participar, asegurando que su participación en este no fuera obligada.

Paralelo a esto, se colocó una lona con un cartel presentando el taller con los datos de contacto de la facilitadora en el terreno de la vecina apoyo del proyecto, de tal forma que se les pudiera explicar a más detalle a quienes estuvieran interesados/as. A quienes se comunicaron por este medio, se les pidió que consultaran con sus hijos/as si les interesaba participar y si querían realizarle preguntas de manera directa, lo hicieran.

Ilustración 4: Cartel de convocatoria. Elaboración propia



Imagen

La fuente se indica después de la imagen

Se planteó un cupo limitado a 15 NNA para asegurar que hubiera suficiente vigilancia y evitar así situaciones de riesgo, principalmente al estar trabajando en un

espacio público. Se les indicó a padres y madres de familia que podían ir a verlos en el transcurso del día si así lo consideraban necesario, haciéndolo solamente cuando les iban a llevar algo de desayunar.

Es así como se formó el grupo de 15, quienes asistieron en su mayoría a la totalidad de las sesiones, faltando únicamente por enfermedad o viajes ya planeados. Dicho grupo fue el que formó parte de la intervención y participó en el taller en el espacio público, transformándolo y tomando decisiones sobre qué hacer en él.

3.7.2 El taller

Si bien hay diversas metodologías que permiten trabajar la participación auténtica con NNA, se utilizó, como estrategia de intervención participativa el taller, ya que, de acuerdo con Guzmán (2006), éste un espacio donde se producen reflexiones que integran y sintetizar los conocimientos que parten de lo teórico con las experiencias derivadas de la práctica, generando así nuevos significantes de la realidad social. De igual forma, los primeros acercamientos con la comunidad mostraron que el interés de sus participantes estaba abocado a este tipo de metodología, ya que era la que más les resultó familiar y les permitió comprender las actividades y sus objetivos planteados.

De igual forma, el taller es una estrategia que permite partir de la propia experiencia de niños y niñas para la construcción del proceso educativo. Retomando a Ander-Egg (1991), “se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible” (1991, p. 5).

El uso de esta estrategia de intervención permite, de igual forma, alejarse de las formas autoritarias de trabajo. Rodríguez (2012) plantea que el taller es un espacio que está abierto a la intervención, ayuda a disminuir la distancia que se genera a partir de las relaciones jerárquicas entre educador-educando y permite

una reflexión conjunta sobre los temas propuestos, situando a los estudiantes como los constructores de sus propios aprendizajes.

De acuerdo con Ander-Egg (1991), el taller implica la puesta en práctica de una serie de valores y actitudes como: 1) La capacidad de diálogo: caracterizada por la capacidad de poner en cuestión las propias posiciones y maneras de pensar y hacer, la forma de intercambiar opiniones y puntos de vista y la escucha activa. 2) La actitud de búsqueda de la verdad: caracterizada por la disposición para preguntarse y realizar el esfuerzo de resolver las cuestiones que se plantean como problemas; 3) Rechazo al dogmatismo: para desarrollar de una pedagogía autogestionaria y liberadora es necesario alejarse de las estructuras rígidas e incuestionables, ejercicio que se lleva a cabo en el taller; y 4) Autodisciplina, implicación y responsabilidad personal: caracterizada por la superación de la disciplina formal y exterior, reemplazándola por la autodisciplina en donde cada sujeto participante se siente implicado y asume su responsabilidad sin necesidades de controles externos.

Se eligió este tipo de intervención sobre otra de naturaleza más teórica o guiada, ya que se pretende un ejercicio de educación experiencial donde el aprendizaje de niños y niñas sobre su participación se dé de manera concreta, real, significativa y les implique el desarrollo de habilidades sociales, sentido de pertenencia y puesta en práctica de valores democráticos, ejerciendo la ciudadanía mediante la toma de decisiones comunitarias que tengan un impacto real en el espacio público (parque) de su colonia, debido a que “se aprende a participar participando, y esto implica dos dimensiones principales: desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar” (Ander-Egg, 1991, p. 17).

El taller se llevó a cabo del 7 al 22 de agosto de 2023 (de lunes a viernes) con una duración de 2:30 horas por sesión (sesión del taller, pues cada sesión del curso de verano será de 5 horas), dando un total de 30 horas dedicadas exclusivamente a la realización del taller participativo. La convocatoria fue abierta,

por lo que quienes decidieron participar lo hicieron de manera cien por ciento voluntaria, contando con una asistencia constante de entre 10-15 NNA por sesión en donde 7 niños y 4 niñas asistieron a todas las sesiones.

3.6.3 Desarrollo del taller

Retomando a Ander-Egg (1991), la naturaleza pedagógica del taller y lo sustancial en su metodología se encuentra en que no hay un programa ya estructurado ya que la enseñanza-aprendizaje no se da en un proceso lógico-lineal ni jerárquico, sino que el hilo conductor de las actividades a realizarse son los objetivos que se quieren alcanzar.

Partiendo de que los contenidos de aprendizaje no fueron *impartidos* desde una lógica de imposición y una predeterminación adultocéntrica de los mismos, sino trabajados en conjunto con los niños y niñas, la investigadora jugó un papel más como facilitadora y orientadora que como *profesora*. A continuación, se mencionan ejes temáticos que fueron abordados en mayor o menor medida durante el taller ya que corresponden a dinámicas centrales de la ciudadanía y la participación en tanto formas de relacionarse democráticamente, siendo relevantes debido a las problemáticas de participación en el espacio público y prácticas comunes que NNA refirieron a lo largo de las sesiones. No se plantean en un orden específico, sino que fueron asumidos como contenidos transversales, que se abordaron de distintas maneras conforme fueron requeridos. Se plantearon siempre desde un enfoque dialógico y reflexivo, en donde fueron las/los propios participantes quienes llegaron a sus propias conclusiones.

- Sobre sus derechos: los/as participantes, como NNA, pueden tomar decisiones y proponer acciones sobre sus espacios, tienen derecho a una vida libre de violencia y a ser respetados. Al vivir en sociedad, hay obligaciones que tenemos unos con otros para respetarnos y tener una convivencia pacífica para evitar agredir los derechos de los demás.
- Sobre la participación: los/as participantes reconocen qué es la participación, quién puede participar y cómo pueden participar. Es un derecho que pueden

ejercer en los distintos espacios de su vida; tienen la capacidad de hacerlo; y trae beneficios personales y colectivos para todas y todos.

- Sobre el espacio público: reconocer que es un espacio compartido, que es responsabilidad de todos/as para cuidar, decidir sobre ellos, transformar, proponer y usar. NNA pudieron identificar los lugares en su colonia que son espacios públicos, cómo participan en ellos y cómo los pueden modificar de manera colectiva.
- Sobre la democracia: no entendida solamente en su dimensión como régimen político, sino que es una forma de toma de decisiones en conjunto, una manera de comportarse y de relacionarse entre NNA y con las demás personas por medio del desarrollo de valores democráticos.
- Sobre el ejercicio de valores democráticos: el respeto activo, la solidaridad, la igualdad, la libertad y el diálogo son importantes para la convivencia pacífica y se ejercitan en conjunto para lograr un bien común (jugar, organizarse, etc).

A partir de esto y de la intención de que la intervención sea de una participación auténtica de NNA, las dinámicas no se determinaron de antemano; sin embargo, se planteó la siguiente estructura de manera general para orientar el proceso.

Diagrama 1 Elaboración propia.



Si bien las cartas descriptivas de cada sesión se encuentran en el apartado de Anexos (anexo 4), a continuación, en la tabla 2 se muestra, de manera general, cómo se llevaron a cabo las actividades cada día:

Cuadro 2: Actividades por sesión.

Sesión.	Momento.	Actividades.
1	Diagnóstico.	Juegos de presentación, explicación del proyecto, establecimiento conjunto de reglas, recorrido por el espacio y aplicación de entrevistas y cuestionarios.
2	Diagnóstico.	Mapeo del espacio de trabajo en papel kraft, así como qué es la participación y cómo lo pueden hacer en el espacio público.
3	Diagnóstico.	Problematización de su participación en el espacio público a partir del mapa del día anterior, listado de problemas específicos en el mismo y qué les gustaría hacer con ellos.
4	Organización de actividades.	Mapeo del espacio en papel kraft con las transformaciones, actividades y formas de participación que les gustaría que tuviera, listado de acciones concretas y asequibles que cada una/o se compromete a realizar.
5	Organización de las actividades.	Calendarización de las actividades acordadas en la sesión pasada, listado de materiales necesarios y quién se hace responsable de qué cosa.

6	Ejecución de las actividades.	Limpiar el terreno y organizar un torneo de futbol.
7	Ejecución de las actividades.	Poda de hierba y basura que quedó en el terreno. NNA se cansaron y decidieron recorrer la calendarización para terminar al siguiente día.
8	Ejecución de las actividades.	Poda de hierba y basura que quedó en el terreno.
9	Ejecución de actividades.	Creación de un huerto y jardín tanto en el piso del terreno como en macetas. NNA deciden que quieren crear fluido no-newtoniano al siguiente día.
10	Ejecución de las actividades.	Pintura de la barda de color blanco y NNA plasmaron distintos dibujos en ella, intentan crear fluido no-newtoniano.
11	Ejecución de las actividades.	Se crean distintos carteles que se pegan en las bardas del terreno haciendo referencia a cómo cuidar el espacio público y quién lo puede usar, se rompe una piñata.
12	Cierre del taller.	NNA realizan un frasco donde escriben frases y palabras al resto del grupo y se realiza un picnic comunitario en el espacio público, se aplican entrevistas y cuestionarios.

A continuación, se detallan las distintas actividades y su desarrollo de acuerdo con cada uno de los momentos planteados para el taller.

3.6.3.1 El diagnóstico

Durante la etapa del diagnóstico las/os niñas y niños se mostraron interesados por participar en el espacio público destinado a la intervención. Para permitirle a NNA realizar un mapeo real del terreno y las problemáticas que perciben en él, se comenzó haciendo un recorrido y, con la guía de la facilitadora, una reflexión sobre las características del espacio, quién lo usaba, cómo se podía participar en él, qué era participar y qué acciones participativas les gustaría llevar a cabo, pero no han podido.

Fotografía 1. Recorrido del espacio



Durante esta actividad es que aparece un elemento recurrente a lo largo del taller, ya que se encontró un sombrero de bruja tirado el cual niños y niñas tuvieron

presente durante el resto del tiempo por medio de chistes, cuentos, planes para recogerlo y su búsqueda constante ya que cada día cambiaba de lugar.

Cabe resaltar que, en este momento de la intervención, la investigadora funge como guía con algunas actividades ya planeadas, siempre consultándole a las/os asistentes si les parecen bien, apelando al nivel de participación consultiva planteado por Trilla y Novella (2001).

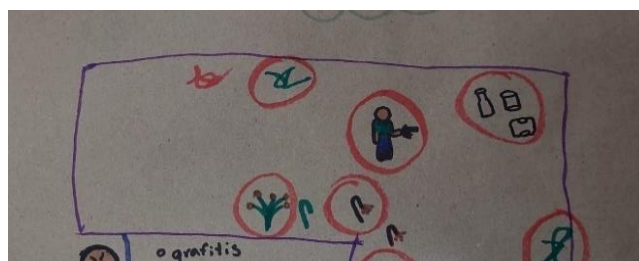
Recuperando las reflexiones del recorrido del espacio, se utilizó el mapeo como técnica para recopilar y plasmar sus sentires, ya que, de acuerdo con López (2018), permite interactuar de manera constante en el entorno en donde se aplica al mismo tiempo que reconoce los distintos elementos que las/os participantes construyen colectivamente respecto a su ambiente. A partir de esto, se pudieron plasmar sus reflexiones sobre cómo percibieron el espacio, quién puede hacer uso de él, quién decide sobre él, cómo participan en él y cómo les gustaría participar en él. Dicho mapa sirvió en las sesiones posteriores, ya que las/os propios NNA volvían a este para planificar las actividades que se llevaron a cabo en días siguientes.

Fotografía 2. NNA mapeando el espacio



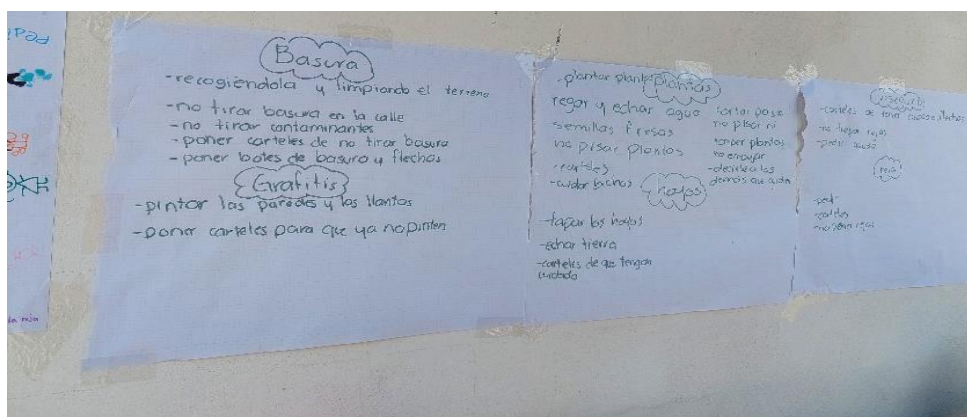
A partir del mapeo, NNA pudieron dialogar sobre las problemáticas percibidas sobre el espacio y su participación en él. A lo largo de esta etapa diagnóstica, la facilitadora fue generando la reflexión sobre qué es la participación y cómo pueden participar por medio de distintas preguntas retomando los propios dichos de niños y niñas.

Fotografía 3. Problemáticas mapeadas



NNA coincidieron en que el espacio era inseguro y peligroso, estaba cubierto de grafitis, las plantas eran pisadas y había mucha basura y llantas rotas, por lo que no sentían que era un lugar donde ellas y ellos pudieran realizar muchas actividades o dar su opinión; el espacio no era utilizado de ninguna forma por ninguno de los asistentes, solo sabían que ahí estaba. Es en este momento que el diálogo se enfocó en el vecino que había intentado adueñarse del terreno algunos meses atrás, por lo que las/os participantes hicieron énfasis en la importancia de organizarse para prevenir que esto volviera a pasar y que ese vecino se diera cuenta que todas las personas podían transformarlo, hacer cosas en él y decidir qué actividades llevar a cabo. Dichas problemáticas se plasmaron en rotafolios, los cuales fueron retomados para la calendarización de las actividades posteriores.

Fotografía 4. Problemáticas en el espacio



3.6.3.2 La organización de las actividades.

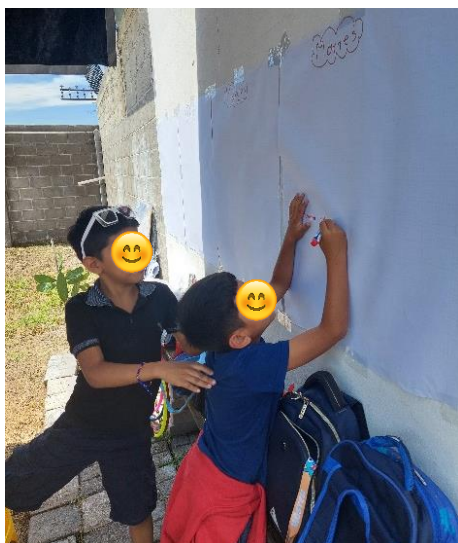
Habiendo establecido las problemáticas respecto a su participación en el espacio público, NNA decidieron hacer una serie de dibujos sobre qué les gustaría que pasara en el espacio, cómo les gustaría que se viera el espacio y las actividades que les gustaría hacer en él, para después platicar en plenaria sobre los puntos en común y ver qué cosas eran posibles de realizarse y quién iba a ser responsable de ellas.

Fotografía 5. Dibujo de qué les gustaría que pasara en el espacio.



NNA plasmaron que les gustaría pintar las bardas, plantar un huerto, recoger la basura y el sombrero de bruja que vieron en el primer recorrido del lugar, jugar con otros niños y niñas, poner juegos para que los pudieran usar, jugar con gatitos, jugar futbol, escalar las paredes y que el espacio fuera seguro para ellos y ellas, entre otros. La facilitadora les preguntó de manera puntual a cada una/o qué es lo que está dibujando y lo anota al reverso del mapa, asegurándose así que no hubiera interpretaciones erróneas.

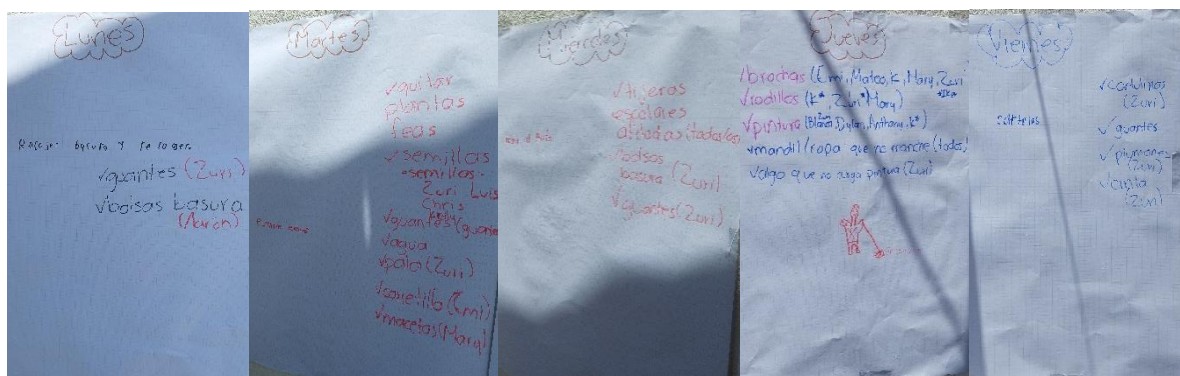
Fotografía 6. Calendarización



fuera asequible y estableció los 5 días siguientes como los destinados para hacer lo que niñas y niños acordaran.

Por medio de una lluvia de ideas, un diálogo sobre las posibilidades y una votación, optaron por realizar una actividad enfocada a la transformación del espacio cada día, teniendo de igual forma actividades recreativas de su elección y planeación en algunos de los días. NNA anotaron los acuerdos en rotafolios por día, así como el listado de materiales que eran necesarios y quién se iba a encargar de llevarlos el día correspondiente. A continuación, se muestra el calendario, materiales y responsables acordados.

Fotografía 7. Calendario de actividades



Durante este momento, NNA se mostraron solidarios al considerar material para todas/os los asistentes; inclusive, dos de ellos fueron a buscar a la facilitadora fuera del horario del taller junto con sus mamás para preguntar qué más hacía falta ya que querían usar parte del dinero de sus ahorros para comprar más brochas para que todas/os quienes asistieron al taller pudieran pintar el día jueves, el cual destinaron para pintar las bardas. Cabe resaltar que quienes asumieron algún tipo de responsabilidad ya fuera de material, ideas o herramientas cumplieron con su compromiso, por lo que las actividades planeadas se llevaron a cabo sin inconveniente.

3.6.3.3. La realización de las actividades.

La primera actividad que NNA decidieron realizar fue limpiar la basura que se encontraba en el espacio, de tal forma que pudieran hacer otras cosas y tuvieran más espacio para jugar y convivir. La facilitadora les entregó guantes y algunas bolsas de basuras, pero algunos de ellos llevaron más para asegurarse de que hubiera suficientes. De igual forma, uno de ellos llevó una pala la cual compartieron para recoger más fácilmente las partes del terreno que estaban más sucias.

Fotografía 8. Limpieza del espacio.



Si bien se limpió la mayoría de basura del lugar, niños y niñas también dedicaron tiempo a platicar, hacer planes sobre qué hacer ya que terminaran de limpiar y chistes sobre el sombrero de bruja que se encontró durante primer recorrido. Cuando NNA consideraron que ya estaba limpio para poder hacer otro tipo de actividades, decidieron jugar un torneo de fútbol, dividiéndose en tres equipos y yendo uno de ellos a su casa por un balón. Durante este juego, niños y niñas se organizaron de manera autónoma hacer los equipos y establecer las reglas, así como dándose consuelo cuando un equipo fue eliminado y algunos integrantes se pusieron tristes. Varios de ellos se ofrecieron a traer su balón otro día para que pudieran volver a jugar.

La siguiente actividad que tenían planificada era el terminar de recoger basura, quitar la hierba crecida y podar la maleza. Para esto, varios integrantes llevaron tijeras escolares, tijeras de poda, bolsas de basura, palas y una carretilla. Durante su realización, NNA se organizaron por equipos para cubrir distintas zonas del terreno y se enseñaban las plantas que consideraban raras o graciosas.

Fotografía 9. Poda del terreno



NNA adolescentes refirieron estar cansados debido al sol y comenzaron a solamente platicar y bromear entre ellos/as, diciéndole a la facilitadora de manera textual que ya no querían seguir por ese día y que iban a recorrer los días y actividades, siguiendo con la poda al día siguiente. Se les preguntó si había algún otro problema y refirieron que no, que solamente estaban cansados y que no tenían ganas de continuar, que solo querían platicar entre ellos/as, terminando con dichas actividades al día siguiente.

Mientras se estaba llevando a cabo esta acción, varias personas pasaron a pasear a sus perros y NNA se acercaron a platicarles de lo que estaban haciendo y a pedirles que cuidaran el espacio y no volvieran a tirar basura, ya que ellos querían dejar todo listo para poder usarlo con sus amigos/as y, si las demás personas de la colonia no lo respetaban, no iban a poder hacer eso.

Teniendo el terreno preparado de acuerdo con la propia percepción de NNA, el siguiente paso en su lista fue plantar un huerto. Esta acción fue algo que consumió bastante tiempo al momento de la organización, ya que querían plantar flores, árboles frutales y varias verduras. Compartieron sus ideas y los usos que les encontraban, ya que querían que fuera algo que pudieran cosechar y compartir entre ellos, acordando así llevar flores, girasoles, maíz, frijol, jitomate, chile serrano y calabaza, así como palas, macetas y regaderas.

NNA se compartieron las semillas que trajeron y tomaron turnos para usar las palas, organizándose por equipos de acuerdo con la zona en donde les interesaba plantar. De igual forma, se valieron de los elementos mismos del terreno como piedras, llantas rotas y palos para adornar sus macetas y marcar en el piso las zonas donde colocaron sus semillas.

Fotografía 10. El huerto



Es también durante este momento cuando, a raíz de la plática, uno de los niños le cuenta a los demás que acababa de aprender de los fluidos no-newtonianos en la escuela y que le gustaría hacer uno. El resto de NNA le pregunta a la facilitadora si podían realizar la actividad y se les recuerda que son ellos quienes deciden cómo ocupar el espacio, por lo que se organizan para llevar los materiales al día siguiente.

El huerto es algo que les convocó inclusive fuera del horario del taller, comenzando a utilizar el espacio durante las tardes para regar las plantas y vigilar su crecimiento y llevando a sus familias y otros amigos/as para que vieran qué es lo que habían hecho. En conversaciones de seguimiento con una vecina, comenta que meses después todavía van por las tardes a regarlas y cuidarlas.

Siguiendo con la calendarización de las actividades, NNA llevaron pintura, rodillos brochas y pinceles para pintar la barda, tapar los grafitis y realizar distintos dibujos. A lo largo de esta actividad, NNA pudieron resolver los conflictos respecto

a compartir el material de manera autónoma y sin intervención de la facilitadora, estableciendo un orden y turnos para el uso de los rodillos. Se enfocan primero en tapar los grafitis, en específico uno que decía “dios bendice a los delincuentes”, e intercambian ideas de qué quieren plasmar después de pintar todo de blanco.

Mientras NNA estaban pintando, sucedió uno de los eventos que más generaron la reflexión y el diálogo sobre la participación y el adultocentrismo, ya que uno de los vecinos se acercó con algunas plantas y una pala porque quería plantarlas en el espacio. Niños y niñas le indican los lugares donde estaban sus semillas y, a pesar de esto, el vecino les dijo que ahí se

Fotografía 11. Pintando el muro



iba a secar y retiró una de ellas con su pala, por lo que le reclamaron y le dijeron que no iban a cuidar su planta. La facilitadora tuvo que intervenir y explicarle al vecino que NNA ya habían hecho transformaciones en el espacio y él se disculpó.

A partir de esto, los/as participantes compartieron experiencias similares y se reflexionó sobre el adultocentrismo en los distintos aspectos de su vida, dejando la pintura en segundo plano y eligiendo terminar al día siguiente.

Al terminar de dialogar, NNA se organizaron para crear el fluido no-newtoniano que sugirieron el día anterior, compartiendo el material con todos/as. A pesar de que no lograron hacerlo, intercambiaron ideas y datos sobre lo que sabían de ciencia, las razones por las que no funcionó y hablaron sobre intentar ese y otras ideas juntos algún otro día. Siendo una de esas ideas el hacer una piñata, el grupo de organizó para llevar las cosas necesarias el siguiente día, ya que era el último para transformar el espacio.

La última actividad elegida por NNA respecto a la transformación del espacio fue elaborar y pegar carteles para pedirle a los demás vecinos que cuidaran el espacio, no tiraran basura y no arrancaran sus plantas. Al momento de elaborar los

carteles, compartieron sus ideas y se los mostraron antes de terminarlos para ver qué opinaban los demás. De igual forma, dialogaron sobre qué creían que iba a pasar con ellos y que, si se caían o se despintaban, podían pegar otros en el futuro para asegurarse de que ese espacio siguiera siendo de ellos y ellas, pidiéndole ayuda a la facilitadora para elaborar un engrudo que permitiera pegarlos por más tiempo.

Fotografía 12. Dibujos en la barda



Al momento de pegarlos, se ayudaron a sostenerlos para ponerles el engrudo y se organizaron para saber en qué zonas de la barda pegarlos. Los letreros tuvieron leyendas como “por favor no tires la basura”, “recuerda que este espacio es de todos”, “Si vas a trabajar, vete derecho para no pisar las plantas” y “no patees los botes, tienen semillas”, entre otros. La mayoría de NNA decidieron firmar sus carteles para que supieran que eso era lo que ellos/as pensaban. De igual forma, terminaron de pintar y dibujar la barda, haciendo dibujos y poniendo frases alusivas a sus propios gustos e intereses. Varios niños escribieron cosas referentes a Messi ya que les gusta el fútbol, y pusieron sus manos con pintura haciendo figuras.

Fotografía 13. La barda terminada



Al final de la jornada, NNA rompieron la piñata que proveyó la facilitadora y que fue rellena con los dulces que ellos/as habían traído, intercambiando los dulces

y hablando de lo mucho que les había gustado cómo había quedado la barda. De manera independiente, un grupo de ellos organizó ir a regar las plantas del huerto ese mismo día después de su entrenamiento de fútbol para que sus demás compañeros de equipo pudieran ver lo que habían hecho. Siendo que el siguiente día era el último y correspondía al cierre, la facilitadora les preguntó cómo les gustaría despedirse del taller. Se hizo una lluvia de ideas en donde la facilitadora tuvo que mediar para reducir la lista a cosas que fueran posibles, decidiendo niños y niñas hacer un picnic en el terreno y un frasco donde pudieran depositar frases y dibujos a sus demás compañeros/as.

3.6.3.4. Cierre del taller.

Durante la última sesión, NNA decidieron comenzar con un partido de fútbol ya que uno de ellos llevó un balón. Hubo 2 niñas y 2 niños que no quisieron jugar ya que una de ellas quería intentar hacer un animal con papiroflexia, generando así un “intercambio” entre ambos grupos ya que algunos/as que jugaban fútbol luego quisieron hacer papiroflexia y viceversa. Durante este momento, se aplicó la entrevista y el cuestionario a los niños y niñas asistentes.

La comida del picnic fue traída por sus mamás, quienes trajeron tortas, gelatina, agua de jamaica, sándwiches, frutas picadas, dulces y refrescos, así como platos y vasos para compartir. Durante este momento, las madres de familia le preguntaron a la investigadora si tenía planeada otras actividades posteriores o en otro momento, ya que los niños y niñas se mostraban contentos y ellas notaban que habían aprendido a dialogar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. NNA complementaron esto al mencionar que no querían que se acabara el taller y que se iban a organizar solos/as para seguir haciendo cosas en el terreno.

Fotografía 14. Dibujos de despedida



Posterior al picnic, NNA comenzaron a hacer dibujos y frases en pedazos de papel para rellenar los frascos de sus compañeros/as y que se llevaran a casa lo que pensaban de ellos y ellas. Durante este momento, le preguntaron a la facilitadora y la persona de apoyo para la observación participante si no iban a tener frascos ya que también les querían hacer dibujos y escribir frases para expresar cómo se habían sentido a lo largo del taller.

A manera de cierre, la facilitadora utilizó el mapa de diagnóstico donde encontraron las problemáticas del espacio y les hizo preguntas acerca de qué es lo que había cambiado y qué habían aprendido, más allá de las diferencias físicas del terreno. NNA mencionaron que aprendieron que pueden cambiar las cosas, que pueden organizarse con sus amigos y amigas, que no siempre los adultos/as les tienen que decir qué hacer o decir y que lo que hicieron en el taller es algo que pueden hacer en otros espacios de su vida, finalizando así la intervención participativa.

3.7 Consideraciones éticas.

Partiendo de aceptar que la investigadora forma parte de la propia sociedad que está estudiando, y con ello, no es inmune al riesgo de caer en conductas adultocéntricas, toda vez que la cultura está atravesada por las nociones que derivan en las mismas¹, durante el taller de intervención se tomaron previsiones sobre la propia participación de la investigadora para evitar llevar una dinámica adultocentrista. Se procuró seguir, entre otras, las siguientes estrategias: consultar a NNA constantemente; cuidar el lenguaje, intentando evitar términos y resultados

¹ El sociólogo francés Claude Lefort expresa esto, en el documental titulado “La sociología es un deporte de combate”, al ser cuestionado sobre si él mismo, a pesar de expresar fuertes críticas al sistema patriarcal y machista en su obra, es machista. Lefort contesta a su interlocutora que, aunque podría decir que no es machista, en nuestras sociedades nadie puede estar libre de una influencia profundamente enraizada en la cultura. En otras palabras, todas y todos somos hijas e hijos de nuestro tiempo.

con talante imperativo; al final de cada sesión, revisar a consciencia las cosas que la propia investigadora dijo e hizo, intentando detectar si mostró, en algún momento, actitudes directivistas; ser flexible con las planeaciones, de modo que ninguna actividad se llevó a cabo si NNA no mostraron interés en la misma; no esperar a que la falta de interés fuera patente únicamente con actitudes, sino preguntar directamente, antes de cada actividad, y durante la misma, si estaban interesadas/os y conformes con ella; estar preparada para hacer patente a cualquier otra/o adulto que no había que dirigir las actividades de NNA (fueran éstos padres o madres de familia u otros); e incorporar los intereses manifestados por NNA a todas las actividades.

Tomando en cuenta que las/los sujetos de esta intervención son menores de edad, distintas consideraciones éticas fueron necesarias para asegurar su consentimiento, respetar su agencia y asegurar que no se les pusiera en riesgo de ningún tipo. A partir de esto, se consideró lo siguiente:

1. Siguiendo el principio de no-maleficencia planteado en el Informe Belmont (2015), la planeación de las actividades tuvo, como principal eje, salvaguardar el bienestar físico, psíquico y emocional de los y las participantes por medio de la capacitación adecuada de facilitadoras/es respecto a riesgos, el uso de material seguro, la supervisión constante de las actividades por el equipo facilitador, entre otros.
2. Quienes participaron en el presente proyecto siempre tuvieron derecho a ejercer su autonomía, por lo que pudieron decidir si participaban o no en la presente investigación y las actividades que se llevaron a cabo en ella. No se forzó ni coaccionó a nadie para tomar parte de éstas, en ningún momento de la intervención.
3. La privacidad de datos es un derecho incluido en el Artículo 12 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1969), de tal forma que nadie puede sufrir injerencias arbitrarias en su vida privada, familiar ni hogareña. Los nombres, direcciones, parentescos, opiniones y acciones vertidas en el marco de esta intervención no fueron compartidos con nadie, y fueron omitidos o modificados al

momento de elaborar la parte de resultados. La información que merece consideración de confidencialidad y seguridad incluye la identificación directa de las personas; la identificación indirecta, evitando la inclusión de datos personales distintos al nombre; y la identificación por códigos que puedan hacer referencia a datos personales.

4. Para el presente trabajo, se solicitó el consentimiento informado de las/los padres o tutores de los NNA. El formato por firmar se presentó de acuerdo con lo establecido por el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (2014) De acuerdo con dichos lineamientos, el sujeto participante en la investigación (o su representante legal), debe aceptar su participación con pleno conocimiento de los procedimientos y posibles riesgos de esta. En el caso específico de este proyecto, se realizaron dos formatos de consentimiento informado: uno para padres de familia/tutores y otro para niños y niñas, con la intención de explicar de manera correcta los objetivos de la intervención y la investigación, el uso estrictamente académico que se dará a los datos, las garantías de protección de datos personales, los posibles riesgos y los beneficios de participar en el presente proyecto.

5. Dado que la naturaleza de esta intervención buscó modificar el espacio público, se trabajó en coordinación con la asociación de colonos y los vecinos/as de la colonia La Pradera, del municipio de El Marqués, para asegurar los permisos y accesos necesarios, siguiendo los lineamientos legales y acuerdos establecidos para evitar conflictos o represalias que puedan afectar a quienes participen en la intervención.

De igual forma, se retomaron los enfoques de la ética de investigación subyacente al proyecto Ethical Research Involving Children planteados por Graham, et al. (2015) para asegurar la creación de una práctica participativa inclusiva, fundamentada en tres pilares:

1. La reflexividad, entendida como la autoconciencia para desarrollar conocimientos sobre el propio proceso y los resultados de la investigación basados en las propias experiencias de niños y niñas.
2. El respeto a los derechos, el bienestar y la dignidad humana de las niñas y niños, lo cual supone ir más allá del conocimiento informado y requiere de una participación constante en donde existan momentos de comprensión del quehacer que impliquen la voz de NNA y les permitan convertirse en parte activa de la investigación.
3. Las relaciones entre las personas involucradas en el contexto de la investigación, asegurando que el interés y el compromiso por mantener la ética durante todo el proyecto sea compartido tanto por las facilitadoras como por NNA.

4.Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos mencionados en el capítulo de metodología, aplicados con un formato de pre-test y post-test. Los mismos se organizan en cuatro apartados, cada uno correspondiente a una de las dimensiones analizadas: Ideas sobre la participación, ideas sobre el espacio público, ideas sobre su propia participación en el espacio público, y sus formas de participación en la práctica (tanto las que reportan como las que ejercen). Si bien la información arrojada por el cuestionario, las entrevistas y la observación participante son las principales fuentes de datos, se complementan con fragmentos de las bitácoras de COL aplicadas durante cada sesión y los dibujos sobre su propia participación en el espacio público que NNA llevaron a cabo en la primera y penúltima sesión del taller.

Las respuestas cerradas del cuestionario fueron categorizadas de acuerdo con el tipo de respuesta, mientras que aquellas abiertas, los fragmentos de la entrevista, lo recolectado por medio de la observación participante, las bitácoras de COL y los dibujos recopilados al principio y al final del taller se organizaron a partir de la reiteración de los elementos conceptuales similares, los cuales responden a los conceptos que permiten analizar y profundizar en la información de interés para los objetivos de la presente investigación en concordancia con las 4 dimensiones de análisis antes mencionadas. De igual forma y por motivos de confidencialidad, no se mencionan los nombres completos de NNA, sino que se muestran iniciales para dar cuenta de sus respuestas.

4.1 Acerca de las ideas sobre la participación.

Los resultados referentes a esta dimensión muestran las ideas y concepciones de NNA participantes del taller respecto a qué es la participación, y se presentan de acuerdo con los ítems correspondientes al cuestionario, contrastando las respuestas obtenidas en el pre-test y el post-test, las cuales fueron agrupadas por las características de los tipos de respuesta y su relación con elementos teóricos anteriormente mencionados, de modo que pueden así presentarse de manera

cuantitativa. De igual forma, se recuperan fragmentos de las entrevistas y la guía de observación, complementándose con algunas respuestas de las bitácoras de COL aplicadas y los dibujos referentes a la participación en el espacio público que los/as participantes realizaron.

Tabla 1: Porcentaje de frecuencia de respuesta ante la pregunta “¿Participar es un derecho? ¿Por qué?”

Categoría	Pre	Post
Sí, pero no sé por qué.	60%	0%
Sí, porque tenemos derecho de tener actividades recreativas.	10%	20%
Sí, porque se relaciona con la libertad de expresión.	20%	20%
Sí, permite la convivencia pacífica.	10%	20%
Sí, porque tenemos capacidad de hacerlo.	0%	40%
Total	100%	100%

En primera instancia, cabe destacar que todas las respuestas en esta pregunta hicieron referencia a que participar sí es un derecho, aunque se puede observar en el pre-test que la mayoría de NNA no sabían la razón (60%), porcentaje que disminuyó a 0% después de la intervención, con lo que se puede interpretar que ésta logró que niños y niñas encontraran elementos sobre la participación que les permitieron enunciar de manera concreta por qué es un derecho. De igual forma, en el pre-test se recogió un 0% respecto a que participar es un derecho porque NNA tienen la capacidad de hacerlo, en contraste con el 40% en el post-test, lo que muestra la transformación sobre la percepción que tienen sobre su propio quehacer participativo, lo cual corresponde por lo planteado por Trilla y Novella (2001) referente a que NNA son capaces de hacerlo, logrando que aprendan a conocer, aprendan a hacer y aprendan a ser dentro del ejercicio participativo. Respecto a la convivencia pacífica, el pre-test tuvo una frecuencia de respuestas del 10% mientras que el post-test mostró un aumento a 20%, mostrando cómo este tipo de experiencias influyen en el enlace comunitario entre el sujeto y el grupo, lo que

corresponde con lo señalado por Novella (2012) respecto a que la participación implica la convivencia en el grupo social, desarrollando referentes compartidos para establecer un diálogo y acción conjuntas. En cuanto a la idea de que la participación es un derecho porque se relación con las actividades de recreación, hubo un aumento en la frecuencia del 10% al 20%, lo que refleja los cambios de concepciones de NNA respecto a qué tipo de acciones pueden ser consideradas como participar. Finalmente, las respuestas que refieren a que participar es un derecho debido a que tienen libertad de expresión se mantuvieron en 20% en ambas aplicaciones del cuestionario, con lo cual se puede interpretar que este elemento de la participación es una constante que tienen ya aprendida.

Retomando a Trilla y Novella (2001) quienes mencionan cómo las metodologías tradicionales, transmisivas y autoritarias se reflejan en concepciones de participación que refieren únicamente al seguir las instrucciones del profesorado en el espacio académico, es posible dar cuenta de las transformaciones que NNA participantes del taller tuvieron respecto a su propia concepción de qué es un derecho, como se puede observar en los siguientes fragmentos de entrevistas correspondientes a la pregunta “¿qué es participar?” recuperada del estudio de Ochoa, 2019.

Ki (niña, 12 años): Dar una opinión de algún tema o algo así.

(Entrevista antes de la intervención)

G (niña, 10 años): Eh... como hacer actividades... como decir preguntas y cosas así.

(Entrevista antes de la intervención)

B (niño, 7 años): Eh... participar es que... puedes participar en el terreno de ahí atrás, también puedes compartir muchos otros, lo que los otros quieran... y, y... no hay que ser grosero, porque si somos groseros, ellos no pueden ser compañeros con nosotros.

(Entrevista después de la intervención)

Se puede observar cómo, posterior al taller, se mencionan elementos que hacen referencia a la socialización con otros/as NNA, el valor del respeto y al espacio público (el terreno) como un lugar donde puede llevarse a cabo dicha participación, lo cual puede relacionarse con lo mostrado por Trilla y Novella (2012) en cuanto a cómo la participación permite incidir en la formación de ciudadanos comprometidos con las responsabilidades colectivas, transmitiendo valores y participando en los asuntos que le competen en los distintos espacios que ocupan, correspondiendo con lo expuesto por Novella (2012) ya que “la participación no es sólo una manera de hacer y organizar la vida colectiva, sino también una forma de hacerla deseable y óptima” (p.397).

De manera similar, los siguientes fragmentos de entrevista en respuesta a la pregunta “¿es importante participar, por qué? Dan a notar cómo, de manera previa a la intervención, las respuestas de NNA mencionaban elementos enfocados a la respuesta de alguna requisición adulta:

G (niña, 10 años): Sí, porque ahí podemos hacer demasiadas preguntas, preguntar una cosa importante.

(Entrevista antes de la intervención)

E (niño, 10 años): Sí, porque también puedes decir quién encontró primero Estados Unidos o México, Canadá.

(Entrevista antes de la intervención)

Por otro lado, las respuestas de esta misma pregunta en la aplicación posterior de la entrevista muestran una transformación en la percepción de NNA, ya que comienzan a recuperar elementos referentes a socializar con otros niños/as y su propio desarrollo, lo cual corresponde con la dimensión de participación como experiencia educativa detallada por Novella (2012) donde menciona cómo “implicarse en experiencias educativas implica participar y desarrollar capacidades que favorecen la responsabilidad personal y social” (p. 391), lo cual puede observarse en los siguientes fragmentos:

Aa (niño, 12 años): Sí, pus (sic) nos ayuda a nosotros y a las demás personas a tener un terreno, a ayudar a la naturaleza.

(Entrevista después de la intervención)

B (niño, 7 años): Eh... es importante porque tengo que cuidar a las personas (...) y dar comida a las personas de la calle.

(Entrevista después de la intervención)

I (niño, 8 años): Porque... porque a veces podemos participar en algo muy importante.

(Entrevista después de la intervención)

Si bien la concepción de NNA sobre la participación se encuentra relacionada con sus propias prácticas, es importante profundizar en la percepción que tienen sobre el concepto en sí, las condiciones que lo facilitan o dificultan y las condiciones en las cuáles pueden participar. A partir de esto, se presenta la siguiente tabla referente a las personas que participan más o menos, de acuerdo con los niños y niñas participantes en el taller.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta ante la pregunta “¿Todas las personas participan igual en tu colonia?, ¿quién más o menos?”

Categoría	Pre	Post
Los adultos participan más	9.1%	20%
Los niños participan más	18.2%	0%
Las niñas participan más	9.1%	0%
Todos/as participan igual	63.6%	40%
Niños y niñas participan más	0%	40%
Total	100%	100%

En primera instancia, destaca el aumento del 9.1%% al 20% en la respuesta de que “los adultos participan más”. A pesar de la intervención, la percepción de NNA es que las personas adultas tienen más participación en la colonia, lo que refleja cómo todavía se percibe un adultocentrismo respecto a la toma de decisiones por parte de quienes participaron en el proyecto, lo que representa un obstáculo para que niños y niñas alcancen una participación auténtica, como lo plantea Gaitán (2010). Esto no quiere decir que la intervención no haya funcionado, sino que, al

contrario, puede suponerse que lo trabajado durante el taller, generó un aumento de la consciencia de niños y niñas de la manera en cómo los adultos les marginan. Durante la aplicación del pre-test destacaron las respuestas de que los niños varones (18.2%) o las niñas (9.1%) participaban más, elementos que no fueron mencionados en el post-test, lo que muestra que, con toda probabilidad, había un sesgo relacionado con el género en cuanto las posibilidades de participación, en detrimento de las niñas. En cambio, tras la intervención, ambas respuestas se redujeron al 0%, mientras que la respuesta referente a que tanto niños como niñas pueden participar más pasó de un 0% a un 40%, lo que resulta de suma relevancia.

A partir de esto se puede interpretar que el taller les permitió verse como protagonistas de su propia experiencia participativa, reconociéndose como capaces de participar, lo que va en sintonía con lo planteado por Agud y Novella (2015), con respecto a las condiciones necesarias para que una experiencia participativa se desarrolle de forma efectiva, entre las que se cuenta la igualdad de oportunidades. Finalmente, hubo una disminución de “todos participan igual” (del 63.6% al 40%), lo que refleja que la experiencia transformó su percepción sobre quiénes participan en la colonia y qué hacen en ella.

Tabla 3. Porcentajes de frecuencia de respuesta ante la pregunta “¿Por qué crees que pasa eso?”

Categoría	Pre	Post
Porque hay igualdad de oportunidades para participar	45.4%	30%
No sé.	36.4%	30%
Por el adultocentrismo.	9.1%	0%
Porque se puede convivir de manera pacífica.	9.1%	0%
Porque hay actividades de interés.	0%	40%
Total	100%	100%

Respecto de las razones que NNA encuentran para que algunas personas participen más o menos, se encuentra la igualdad de oportunidades para hacerlo,

que cuenta con 45.4% de respuestas en el pre-test y 30% en el post-test, reflejando que la intervención disminuyó la percepción de los niños y niñas respecto a que todos/as pueden participar de igual manera. Esto es importante, porque tomar consciencia de la falta de oportunidades es el primer paso para buscar la apertura de estas. También hubo una menor cantidad de respuestas haciendo referencia a que no saben por qué pasa esto (del 36.4% al 30%), lo que muestra cómo una mayor cantidad de NNA encontraron una respuesta a la mayor o menor participación de otras personas a partir de lo experimentado durante la intervención, dato que evidencia un proceso de aprendizaje. Si bien en lo referente al adultocentrismo se tuvo un 9.1% de frecuencia en el pre-test, no hubo mención de él en el post-test (0%), lo que puede interpretarse en concordancia con lo planteado por Gaitán (2010), donde la visión adultocéntrica es un obstáculo para la participación de niños y niñas, al cual este proyecto de intervención abonó para disminuir (por supuesto, en el caso específico de las y los participantes). En lo referente a la convivencia pacífica, se obtuvo un 9.1% en la primera aplicación, pero un 0% en la última, lo que permite suponer que, para NNA participantes en el taller, se transformó positivamente la percepción de cómo se convive en el espacio en el que se trabajó. Finalmente, la consideración de que se participa más por la disponibilidad de actividades de interés pasó de un 0% a un 40%, coincidiendo con lo planteado por Trilla y Novella (2014) donde los temas que sienten como propios son los que generan las acciones comprometidas de participación, mostrando así la incorporación de este planteamiento a los elementos que NNA asocian con las acciones participativas.

Comprender la percepción de NNA sobre los espacios donde pueden participar también implica comprender sus concepciones acerca de en qué espacios pueden llevar a cabo esta práctica. Retomando a Gaitán, (2010) muchas veces el ejercicio de la participación se ve limitado por la falta de espacios para que NNA puedan llevar a cabo este ejercicio, por lo que promover espacios de participación auténtica es relevante para asegurar que NNA puedan ejercer este derecho, más allá de los lugares donde la gente adulta les indica que pueden hacerlo. Como se

pudo observar en la revisión de diversos antecedentes (Ochoa, 2015; Martínez, 2018 y Hernández, 2014), la escuela es el primer espacio que se relaciona con la participación, pero también es donde se encuentran una serie de limitaciones para esta, lo cual se refleja con los siguientes fragmentos de entrevista ante la pregunta “¿en dónde puedes participar?”:

G (niña, 10 años): Como en la escuela cuando... eh... nada más en la escuela.

(Entrevista antes de la intervención)

Ki (niña, 12 años): En la escuela o, eh... por ejemplo, aquí [en el taller], también.

(Entrevista antes de la intervención)

En el caso específico de este trabajo, destaca la transformación de las respuestas de NNA parte del taller, ya que se dejaron de limitar al espacio escolar y revelan un posicionamiento de niños y niñas como seres capaces de tener esta práctica en otro tipo de espacios y con otro tipo de actividades, lo que corresponde con lo mencionado por Trilla y Novella (2012) sobre cómo “es necesario promover experiencias que permitan a los niños aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar” (p. 160) como condición que asegure una participación auténtica de NNA, lo cual puede ser observado en los siguientes fragmentos de entrevista ante la misma pregunta:

An (niño, 8 años): En todos lados.

(Entrevista después de la intervención)

B (niño, 7 años): Eh... en mi casa, en el terreno de ahí atrás, en el parque... con mis dulces, o donde ellos [señalando a sus compañeros/as] quieran, también.

(Entrevista después de la intervención)

I (niño, 8 años): Como en torneos de fútbol, como cuando también en la escuela, cuando participas en la escuela... eh... allá en el terreno con las plantitas, todo eso que vamos a hacer, eh... y ya.

(Entrevista después de la intervención)

Finalmente, comprender quiénes, en la percepción de niños y niñas, pueden participar en los distintos espacios existentes, también resulta relevante, ya que la visión adultocéntrica se establece como una limitante para un ejercicio de la participación auténtica de NNA (Gaitán, 2010), y se encuentra presente en la actitud de los niños/as sobre su propia implicación, ya que adoptan una “posición sumisa expresada como ‘no necesitamos decir’ o bien ‘los adultos saben mejor’.”(p. 40), lo cual puede ser observado en los siguientes fragmentos de entrevista a la pregunta “¿quién puede participar?”:

G (niña, 10 años): Muchas personas como niños, mayores de 20 años.

(Entrevista después de la intervención)

Am (niña, 6 años): Mi mamá.

(Entrevista después de la intervención)

A partir de la aplicación del taller, hubo una transformación en las respuestas de esta pregunta, por lo que se puede interpretar que este espacio fue significativo y permitió a NNA relacionar su propio ejercicio de participación con espacios distintos a los destinados por los adultos para esta práctica, implicándose como protagonistas de sus propios procesos participativos, como lo plantea Gaitán (2010), al percibir su implicación como “una posición asertiva, [donde] los niños mantienen que ellos tienen algo que decir” (p. 40), significando sus acciones fuera de la jerarquización adultocéntrica, lo cual puede notarse en las siguientes respuestas.

Ab (niño, 6 años): Pues todos.

(Entrevista después de la intervención)

B (niño, 7 años): Eh... yo y todos los demás.

(Entrevista después de la intervención)

Durante la sesión llevada a cabo el 11 de agosto, NNA comenzaron la sesión jugando y organizándolos de manera autónoma. Si bien la facilitadora les preguntó en dos ocasiones si ya estaban listos/as para continuar con la planeación de cómo intervenir el espacio. Ante esto, respondieron con una negativa, y pidieron más tiempo. “Kn” (niña, 7 años) propuso no jugar fútbol, ya que eso no le gusta a las/los

NNA más pequeños, por lo que acordaron otro tipo de juegos, los cuales organizaron de manera autónoma y sin problemas. Cuando se encontraron listos/as, comentaron a la facilitadora que querían seguir trabajando. Se retomó el trabajo de sesiones anteriores en las que problematizaron qué pasaba en el terreno y qué cosas les gustarían que pasaran. La facilitadora les preguntó entonces qué consideraban que es participar. “M” contestó que es responder cuando te preguntan algo en la escuela, “B” que es hacer y ayudar en los deberes de la casa y “Ki” que es jugar y participar en concursos, carreritas y torneos que organizan las personas adultas. Posterior a esto, la facilitadora preguntó quién puede decidir cómo se participa, a lo cual “D” respondió que son las maestras y las directoras de la escuela, “Ab” dijo que él lo va a poder hacer cuando cumpla 18 años y “G” refirió que el gobierno es quien determina cómo se puede participar. La facilitadora les preguntó por qué creen que esto es así, lo que abrió un espacio de reflexión en donde destacaron los comentarios de “Kn”, quien mencionó que NN pueden participar igual que las personas adultas porque es su derecho, a lo que “E” contestó que no pueden participar igual porque hay cosas como manejar o trabajar que un niño/a no puede hacer. Por su parte, “An” dijo que todos/as pueden participar y decidir qué hacer, sólo que de maneras diferentes.

Los acontecimientos recién relatados pueden ser interpretados a partir de lo planteado por Novella (2012), donde la representación social de la infancia es una dimensión de la participación. La discriminación por motivos de edad, la sobreprotección de la infancia y la dependencia hacia el adulto para tomar decisiones y llevar a cabo acciones siguen permeando las prácticas cotidianas, generando que se ponga en duda la capacidad que NNA tienen para tener una participación auténtica. De igual forma, retomando Díaz (2018), puede relacionarse lo sucedido con la manera en que se percibe socialmente a los/as niños/as, ya que “la niñez ha sido relegada al espacio privado, instalándose una representación social de ella limitada a la privatización de la infancia y a su ocultamiento social como actor individual y colectivo, lo que se traduce en la negación de su participación” (p. 103), razón por la cual NNA no habían tenido la oportunidad de

tener una experiencia participativa auténtica, ya que no se les había permitido, ocasionando que no se reconocieran como sujetos con la capacidad de participar. Estos elementos parecen haber tenido un cambio positivo a partir del taller, de acuerdo con las transformaciones en lo que NNA dijeron al hablar de participación.

En suma, con lo presentado aquí, puede observarse que hubo un cambio de la primera a la última sesión del taller, con respecto a los siguientes elementos:

- NNA pasaron de no saber por qué eran sujetos de derecho a participar, a percibirse como capaces de hacerlo, y ejercer su participación por el simple hecho de que pueden hacerlo y es un derecho que les corresponde.
- NNA cambiaron su idea de participación al incorporar elementos de la participación auténtica en sus discursos, tales como la capacidad de decidir qué hacer, la posibilidad de organizarse con independencia de los adultos para hacer lo que quieren hacer y de transformar el espacio, la convivencia con otras personas que comparten el mismo, y la intención de ser escuchados/as sobre cómo les gustaría participar.

Si bien estos resultados muestran un avance significativo con respecto a las ideas de NNA acerca de qué es la participación, también dan cuenta de posibles limitantes encontradas en este trabajo:

- Al no incorporar algún tipo de trabajo con las personas adultas de la vida cotidiana de NNA, es posible que la transformación sobre sus ideas respecto a la participación se encuentre con dificultades para sostenerse a lo largo del tiempo, debido a la intervención de otras personas adultas.
- Además de que no hay un grupo comparativo para poder afirmar que efectivamente fue el taller lo que posibilitó este cambio.

4.2 Acerca de sus ideas sobre el espacio público.

Los resultados referentes a esta dimensión muestran las ideas y concepciones de NNA participantes del taller respecto a sus ideas sobre el espacio público, y se presentan de acuerdo con las entrevistas aplicadas en formato de pre-test y post-

test. Se recuperan fragmentos de las entrevistas y la guía de observación, complementándose con algunas respuestas de las bitácoras de COL aplicadas y los dibujos referentes a la participación en el espacio público que los/as participantes realizaron. Las respuestas fueron agrupadas por las características de los tipos de respuesta y su relación con elementos teóricos anteriormente mencionados

Retomando la idea de Borja y Muxi (2013) de que el espacio público es más que el espacio físico, incluyendo también todo lo que pasa dentro de él, es importante comprender que, para NNA, estos lugares están hechos para ciertas personas, lo que se relaciona de manera clara con su propia concepción del ser ciudadanos, poder participar y transformar los asuntos que les competen. Es así como, previo al taller, los principales elementos que aparecen están relacionados con la escuela y espacios privados, como lo refiere Díaz (2018) respecto a cómo NNA han sido relegados/as a ocupar espacios primordialmente privados, lo que puede observarse en los siguientes fragmentos de entrevista ante la pregunta “¿qué es el espacio público/compartido?”.

G (niña, 10 años): Es... sí, como el parque, la escuela, se comparte porque tienes compañeros.

(Entrevista antes de la intervención)

Ki (niña, 12 años): ¿Cómo dónde? el camión, algo así ... porque dice “público”.

(Entrevista antes de la intervención)

L (niño, 7 años): El espacio compartido es jugar y compartir y no pelear.

(Entrevista antes de la intervención)

Lo anterior coincide con lo expuesto por Robles (2008) sobre cómo la situación de colectividad posiciona al espacio público como lo contrario del espacio privado, abonando de igual forma a lo mencionado por Díaz (2018) en lo referente a cómo NNA han sido relegados a ocupar solamente espacios privados, por lo que se puede explicar la predominancia de espacios escolares y de otros que, simplemente, tienen el adjetivo de “público” en ellos. Las respuestas posteriores al taller reflejan una serie de elementos que corresponden con lo planteado por Borja y Muxi (2013) cuando hablan del espacio público como un espacio simbólico y

relacional, por lo que es posible interpretar que, posterior a la intervención, NNA pudieron resignificar el espacio público a partir de lo experimentado en ella.

Los siguientes fragmentos de entrevista correspondientes a la pregunta “¿qué es el espacio público/compartido?” permiten interpretar cómo NNA pudieron reconocer el espacio público como un lugar donde existen relaciones y una colectividad de la que forman parte, coincidiendo con lo dicho por Carrión (2005) respecto a cómo el espacio público un lugar donde se pueden sentir como pertenecientes a la comunidad y, por lo tanto, capaces de ocupar esos espacios.

B (niño, 7 años): Eh... es donde... es donde cuidas a las personas, donde debes de compartir.

(Entrevista después de la intervención)

I (niño, 8 años): Eh... que no es de nadie y pueden, eh... pasar por ahí todas las personas, sin que nadie nos (sic) regañe.

(Entrevista después de la intervención)

R (niño, 6 años): El espacio público es donde hay muchos niños.

(Entrevista después de la intervención)

De acuerdo con Carrión (2005), una condición fundamental del espacio público tiene que ver con su dimensión simbólica, en donde se genera la identidad a partir de la pertenencia y el rol. A partir de esto y las respuestas obtenidas ante la pregunta “¿para quién está hecho el espacio público?”, que se muestran a continuación, es posible concluir que NNA tomaban un rol más pasivo respecto a su participación, apropiación y acciones de transformación en el espacio público de su colonia, como puede observarse en los siguientes fragmentos de entrevista:

Am (niña, 6 años): Para mi mamá.

(Entrevista antes de la intervención)

L (niño, 6 años): Para niños, niños y niñas y papás y los llevan a los juguetes.

(Entrevista antes de la intervención)

Ch (niño, 7 años): Para el dueño.

(Entrevista antes de la intervención)

Posterior a la intervención, entre las respuestas, se encontraron las siguientes:

Aa (niño, 12 años): Para todos.
(Entrevista después de la intervención)
Kn (niña, 10 años): Para todos y todas.
(Entrevista después de la intervención)
R (niño, 10 años): Para todos los niños.
(Entrevista después de la intervención)

Los cambios en el tipo de respuesta ante esta pregunta permiten deducir que el taller tuvo un impacto significativo en la concepción de NNA participantes en quién tiene derecho a ocupar el espacio, lo cual concuerda con lo mencionado por Novella (2012) sobre la función educadora del espacio público, de tal forma que es posible que éste “incorpore los ciudadanos en el diseño del proyecto social que lo orienta y lo define.” (p. 384), así como lo planteado por Borja y Muxi (2013) en cuanto a que estos espacios son un reflejo de la ciudadanía de sus habitantes. Es así como los fragmentos posteriores a la intervención muestran que NNA se identifican como partícipes de estos espacios, con capacidad de transformarlos e incidir sobre ellos.

De igual forma, la pregunta “¿qué lugares hay en tu colonia que lo sean [espacios públicos]?” brinda información significativa respecto a cómo, quienes participaron en el taller, concebían el espacio público como un lugar concreto y limitado, asociado con los espacios destinados para NNA por parte de los adultos, sin tomarles en cuenta, lo cual corresponde con lo planteado por Gaitán (2010) respecto a cómo el adultocentrismo es un elemento central en cómo niños y niñas han sido socializados/as para obedecer el mandato adulto y no ser partícipes de la transformación del espacio público, ya que parecen ser relegados al ámbito privado (lo que puede explicar la aparición de respuestas referentes a sus casas) y los lugares que adultos les permiten ocupar, como se puede observar en los siguientes fragmentos de entrevista:

E (niño, 10 años): La escuela, el parque, mi casa.
(Entrevista antes de la intervención)
Kn (niña, 10 años): Eh... los juegos.
(Entrevista antes de la intervención)
Am (niña, 6 años): Son como mi escuela.

(Entrevista antes de la intervención)

Ch (niño, 7 años): Mi casa.

(Entrevista antes de la intervención)

A partir de esta pregunta, se puede observar una de las transformaciones más significativas de quienes participaron en el taller, como se muestra en los fragmentos de entrevista posteriores a la intervención, consistente en que se generó (puede interpretarse) un cambio en las concepciones de NNA acerca de los lugares que son públicos y que, por lo tanto, son susceptibles de ser ocupados por ellas/ellos. Esto se relaciona con lo mencionado por Robles (2018) acerca de que lo deseable es que “cada ciudadano que lo utilice [el espacio público] se sienta como propio del lugar, que éste le transmita pertenencia y que la persona se identifique con él” (p. 28). Retomando la idea Borja y Muxi (2003), de las dimensiones política y simbólica del espacio público, los siguientes fragmentos de entrevista ante la misma pregunta permiten concluir que el taller tuvo un impacto significativo para que NNA identificaran más lugares en su colonia en donde se pueden relacionar, ocupar y transformar:

I (niño, 8 años): Como el... como éste [el terreno donde se hizo el taller], ¿no? que es espacio público.

(Entrevista después de la intervención)

B (niño, 7 años): Como en el parque, en el terreno... cualquier lugar donde estoy jugando, también.

(Entrevista después de la intervención)

Aa (niño, 12 años): Eh... los parques, las tiendas, el terreno.

(Entrevista después de la intervención)

El espacio público y la concepción que NNA tienen sobre él también se encuentra relacionado con las problemáticas que perciben en él, ya que es un reflejo de la calidad de vida de la gente que lo transita (Borja y Muxi, 2013). Es así como los problemas percibidos por niños y niñas participantes en el taller muestran elementos referentes a la dimensión física del espacio público, así como a la inseguridad, que perciben como un riesgo. Los siguientes fragmentos de entrevista

ante la pregunta “¿qué problemas hay en los espacios públicos/compartidos de tu colonia?” dan cuenta cómo la concepción de NNA de estos problemas no atiende a la dimensión simbólica planteada por Borja y Muxi (2013).

G (niña, 10 años): De que tenemos que limpiar mucho (sic) y de que tiran mucha basura (sic).

(Entrevista antes de la intervención)

E (niño, 10 años): Manchan, dibujan, nada más.

(Entrevista antes de la intervención)

Kn (niña, 10 años): La basura, este...mmm... la delincuencia.

(Entrevista antes de la intervención)

El tipo de respuestas a esta misma pregunta en la aplicación posterior al taller incorpora elementos que refieren a lo relacional, por lo que es posible concluir que la intervención tuvo un impacto significativo en NNA de tal forma que se transformó su percepción del espacio público, para incorporar esta dimensión. De igual forma, es posible encontrar que todavía hay elementos referentes a la inseguridad y el vandalismo que sufre espacio, lo que corresponde por lo dicho por Corona y Gülgönen (2019), sobre cómo “la inseguridad – real o percibida – tiene por corolario el encierro de los niños en el espacio privado, y un incremento del control tanto de su tiempo como de sus actividades en el espacio público” (p. 27). Los siguientes fragmentos muestran cómo las problemáticas percibidas por NNA incorporaron elementos sobre las relaciones con otros/as niños y niñas, así como las condiciones de inseguridad percibidas en estos espacios y la falta de condiciones para que los espacios puedan ser usados.

I (niño, 8 años): Que a veces hay muchachos que se pelean, o así.

(Entrevista después de la intervención)

Kn (niña, 10 años) Basura... paredes grafitadas y juegos rotos.

(Entrevista después de la intervención)

An (niño, 8 años) Bichos... bichos y... basura.

(Entrevista después de la intervención)

R (niño, 6 años) Están rotas las plantas, porque se pelean [algunas personas].

(Entrevista después de la intervención)

El espacio público, como lo plantean Borja y Muxi (2013), se encuentra relacionado con los quehaceres políticos de sus habitantes dentro de él, por lo que

transitarlo, transformarlo y compartirlo requiere la puesta en práctica de valores democráticos, reconocimiento de sí como parte de la comunidad y participación activa. Debido a esto, la responsabilidad sobre lo que en él pasa es un elemento importante a considerar para comprender la concepción que tienen NNA sobre el espacio público. Ante la pregunta “¿quién tiene que hacerse responsable por el espacio público?” las respuestas previas al taller muestran elementos que tienden más hacia lo individual que lo colectivo, como se puede observar en los siguientes fragmentos.

G (niña, 10 años): Algunas personas que tiren ahí la basura y decir (sic) “no, mejor la voy a tirar al bote de la basura”.

(Entrevista antes de la intervención)

Am (niña, 6 años): La persona que limpia la escuela y mi mamá.

(Entrevista antes de la intervención)

Ch (niño, 7 años): El dueño.

(Entrevista antes de la intervención)

La idea acerca de la responsabilidad sobre el espacio público, relacionada con el ejercicio de la ciudadanía ya que “la participación ciudadana remite a la acción colectiva donde su carácter voluntario es central” (Robles, 2008, p. 43), tiene que ver con las propias experiencias de NNA en estos espacios y su sentido de pertenencia a la comunidad. Las respuestas obtenidas posteriores al taller cuentan con elementos que hacen referencia a lo colectivo, por lo que es posible concluir que la participación de NNA en este generó una transformación en su concepción de quiénes son partícipes en el espacio público y qué tipo de acciones y responsabilidades tienen dentro del mismo, como se puede observar en los siguientes fragmentos de entrevista ante la misma pregunta:

Aa (niño, 12 años): Eh... pues todos tenemos que cuidarlos.

(Entrevista después de la intervención)

Ab (niño, 6 años): Todos podemos decidir.

(Entrevista después de la intervención)

An (niño, 8 años) El gobierno y todos nosotros.

(Entrevista después de la intervención)

Ki (niña, 12 años): Pues todos nosotros.
(Entrevista después de la intervención)

Respecto a lo que se pudo observar durante el taller, en esta dimensión de análisis vale la pena destacar lo acontecido durante la sesión del 8 de agosto de 2023, durante la cual se observó el mapa trazado con anterioridad sobre el espacio de trabajo y quién lo usa, qué se hace ahí y qué han hecho las/los NNA ahí. Durante este momento, “D” (niño, 9 años) contó cómo ha visto al vecino “L” invitar a la gente de la colonia a utilizarlo. “E” (niño, 10 años) relató cómo lo usan las personas para dormir, luego alguien llega y limpia, pero lo vuelven a ensuciar, a tirar basura. “G” (niña, 10 años) mencionó que ella ha visto a gente pasar para hacer ejercicio y albañiles que van a trabajar. Al hablar sobre lo que se hace en el espacio público, varios/as mencionaron que no lo pueden utilizar solos/as porque se pueden lastimar, ya que es un lugar peligroso en donde no pueden estar sin supervisión adulta.

Lo anterior puede ser relacionado con lo planteado por Díaz (2018), quien explica que la niñez ha sido históricamente relegada al espacio privado, instaurando una representación social que niega y limita la participación de NNA con una experiencia equilibrada entre lo privado y lo público. De manera similar, Corona y Gülgönen (2019) hablan sobre cómo, en México, existe una hostilidad del espacio urbano hacia niños y niñas ya que la prioridad está enfocada en la circulación de automóviles, razón por la cual no hay facilidades para que se apropien de estos lugares o sientan que pueden ser ocupados por ellos/as. A partir de estos planteamientos, se puede hablar de la importancia de generar experiencias donde NNA puedan transitar, transformar, ocupar y decidir sobre el espacio público para que puedan percibirse como sujetos capaces de hacerlo. En el caso del taller llevado a cabo, pudieron observarse cambios significativos, por ejemplo, en la sesión del 11 de agosto, al llevar a cabo la planeación de actividades para hacer uso del terreno y transformarlo, “Ch” dijo que el espacio público es donde todos pueden ir y no es de nadie, a lo que “L” respondió comentando que todos pueden decidir qué hacer en él y cuidarlo. De manera similar, en la sesión del 14 de agosto, mientras NNA estaban limpiando el terreno, “B” dijo que el espacio es de todos y

que por eso le gusta estarlo cuidando. Al estar ahí, varias personas adultas pasaron, ya que iban a hacer ejercicio, e “I” les gritó que tuvieran cuidando dónde pisaban, ya que ellas/os (NNA) estaban recogiendo, y que el espacio iba a quedar muy bonito, para que fueran a verlo y a utilizarlo cuando terminaran; mostrando cómo, a lo largo del taller, NNA pudieron sentirse parte de la comunidad y apropiarse del espacio público y lo que en él pasa, sintiendo una responsabilidad con respecto al mismo y actuando colectivamente en él, lo que corresponde con lo planteado por Robles (2008), sobre cómo el espacio público es también un espacio de carácter filosófico, que lo genera en el individuo una situación de colectividad y sentido de pertenencia a la misma, habilitándolo para transitar de lo privado a lo público.

Siguiendo algunos de los dibujos elaborados en la primera sesión sobre cómo participan NNA en el espacio público, dos elementos constantes que aparecen es la presencia de algún adulto y la escuela como espacio público donde pueden participar, mientras que los dibujos realizados por ellas/os de manera posterior muestran nuevos elementos como lo son juegos en el parque, el terreno donde se llevó a cabo el taller, NNA plantando y regando plantas, la aparición de más niños y niñas y la omisión de la escuela en todos los dibujos. Estos datos permiten interpretar que el taller generó en quienes participaron una concepción más amplia sobre qué es el espacio público y qué se puede hacer en él, mostrando cómo es algo más que el lugar compartido por una sociedad, pues también es todo lo que sucede en él (Borja y Muxi, 2013), lo que se refuerza con las respuestas obtenidas en la bitácora de COL del día 18 de agosto, donde se repitió de manera constante lo referente a respetarse y convivir ante la pregunta “¿qué aprendí hoy?”.

En suma, con lo presentado aquí, puede observarse que hubo un cambio de la primera a la última sesión del taller en los siguientes elementos:

- NNA pasaron de no tener una definición clara de qué es el espacio público y relacionarlo con espacios privados como su casa o el camión, a incorporar elementos que abarcan no solamente la dimensión física, sino también la simbólica, identificando que todas las personas pueden hacer uso de él, que

nadie puede ver limitado su tránsito por él, que ellos/as tienen la capacidad de transformarlo y que es un lugar de convivencia con otras personas que lo comparten.

- NNA transformaron su percepción respecto a quién puede ocupar el espacio público, alejándose de elementos centrados en el permiso adulto y logrando percibirse como sujetos/as capaces de ocuparlo y transformarlo, de tal forma que se sintieron responsables de sus procesos de transformación, e incluso dijeron expresamente a otras personas (niños, niñas y adultos) que todos/as son responsables del mismo y pueden decidir sobre él.
- NNA se apropiaron de la idea de que son sujetos de derecho que pueden ocupar el espacio público sin guía ni permiso adulto, organizándose de manera independiente y llevando a cabo actividades de su propio interés.

Si bien estos resultados muestran un avance significativo respecto a las ideas de NNA respecto a qué es el espacio público, también dan cuenta de las posibles limitantes, encontradas en este trabajo:

- La propia disposición del espacio público no favorece que NNA lo transiten y se adueñen de él, ya que hay pocos lugares que pueden ocupar, debido al diseño de las ciudades y la inseguridad, real y percibida.
- La falta de promoción para que NNA conozcan, transiten y se adueñen del espacio público dificulta que las transformaciones sobre las concepciones sobre qué es el espacio público se sostengan a largo plazo, en la práctica.
- La intervención de personas adultas y la visión adultocentrista del mundo limita las posibilidades de NNA de acercarse, transitar y transformar el espacio público bajo sus propios términos e intereses.

4.3 Acerca de sus ideas sobre su propia participación en el espacio público.

Los resultados referentes a esta dimensión muestran las ideas y concepciones de NNA participantes del taller respecto a sus ideas acerca de su propia participación en el espacio público, y se presentan de acuerdo con los ítems correspondientes al

cuestionario, contrastando las respuestas obtenidas en el pre-test y el post-test las cuales fueron agrupadas por las características de los tipos de respuesta y su relación con elementos teóricos anteriormente mencionados y se presentan en formato de porcentaje de la cantidad de respuestas obtenidas en cada una de las preguntas correspondientes a los elementos compartidos. De igual forma, se recuperan fragmentos de las entrevistas y la guía de observación, complementándose con algunas respuestas de las bitácoras de COL aplicadas y los dibujos referentes a la participación en el espacio público que los/as participantes realizaron.

Tabla 4. Porcentajes de frecuencia de tipos de respuesta ante la pregunta “¿cómo te gustaría participar en los lugares que son de todos en tu colonia?”

<i>Tipo de respuesta</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>
<i>Cuidando del espacio.</i>	20%	38.4%
<i>Respetando a los demás.</i>	10%	0%
<i>Realizando actividades recreativas.</i>	40%	30.8%
<i>Relacionándome con otros en el espacio compartido</i>	30%	30.8%
<i>Total</i>	100%	100%

En primer lugar, destaca el aumento del 20% al 38.5% en lo referente a “cuidar el espacio”, lo que muestra que NNA participantes del proyecto asumieron la responsabilidad de la transformación del mismo que llevaron a cabo, lo que va acorde con lo planteado por Trilla y Novella (2014) donde, al sentir como propio un tema o alguna acción, hay acciones comprometidas de responsabilidad sobre el espacio. La respuesta de “respetar a los demás” disminuyó del 10% al 0%, por lo que es muy probable que ese porcentaje se haya trasladado hacia las respuestas de “Cuidando el espacio” y “Relacionándome con los demás en el espacio compartido”, lo que puede estar relacionado con que una concepción más compleja y activa de la participación, en donde ya no se trata simplemente de no dañar a otros, sino de realizar acciones propositivas. A partir de estas respuestas, se puede

interpretar que el interés en las actividades a realizarse en el espacio público juega un papel importante en el compromiso para participar en este, tal como lo plantean Trilla y Novella (2014). Lo anterior se encuentra relacionado con que la respuesta que implica que consideran el espacio público como el lugar para relacionarse con los/as demás, que tuvo un aumento del 30% al 30.8%. Tal como lo menciona Robles (2008), el espacio público genera una condición de colectividad, lo que se ve de manera clara en estos resultados, que muestran el impacto del taller sobre el aumento del interés de NNA de participar de manera conjunta en algo que les atañe y sienten como propio.

Tabla 5: porcentajes de respuesta, cuestionario: ¿Hay cosas que hacen fácil para ti que participes en tu colonia, qué cosas?

Tipo de respuesta	Pre	Post
<i>Contar con el permiso de los adultos</i>	10%	9.1%
<i>Que haya actividades que me interesan</i>	10%	18.2%
<i>No sé</i>	40%	0%
<i>Socialización con otros NN</i>	30%	36.3%
<i>No las hay</i>	10%	18.2%
<i>El espacio (la manera en que está dispuesto)</i>	0%	18.2%
<i>Total</i>	100%	100%

En esta pregunta, el adultocentrismo tuvo un cambio mínimo, pasando del 10% en el pre-test a 9.1% en el post-test, donde las/los participantes especificaron que el permiso de su mamá o papá para salir a la calle era lo que facilitaba que participaran en ella, mostrando cómo, a pesar de la percepción de NNA de esto (el permiso) como algo positivo, sigue siendo un obstáculo para su participación, tal como lo plantea Gaitán (2010). La existencia de actividades que les interesen aumentó del 10% al 18.2%, por lo que se puede interpretar que las acciones llevadas a cabo durante el taller fueron relevantes y captaron la atención de niños y niñas, lo que concuerda por lo planteado por Trilla y Novella (2014), en lo referente a que los espacios de participación deben permitir que NNA actúen en su entorno de manera cotidiana, involucrándoles en aquello que les compete y les interesa,

promoviendo experiencias e intervenciones sobre temas que les sean asequibles. Una categoría que destaca es la de “No sé”, ya que en la primera aplicación contó con un 40% de respuestas, pero obtuvo un 0% en la aplicación final. A partir de esto, es posible deducir que la intervención tuvo un impacto significativo en los elementos que NNA relacionan con su propia acción participativa en el espacio público, logrando éstos establecer y enunciar distintos elementos de manera concreta. Respecto a la socialización con otros/as NNA, el pre-test mostró un 30% de respuestas, mientras que el post-test un 36.3%, lo que permite inferir que el taller facilitó que sus participantes se relacionaran de manera comunitaria, lo que concuerda con lo planteado por Subiabre (2021) quien postula que la ciudadanía y la participación se asocian con la identidad de un ciudadano y permiten a éste sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y a la cual reconoce. Las respuestas en torno a que no hay elementos que faciliten su participación aumentaron del 10% al 18.2%, mostrando que algunos/as NNA no encuentran dichos elementos, a pesar de haber participado en la intervención, lo que da cuenta de que, posiblemente, son conscientes de que este tipo de actividades probablemente vayan a seguir siendo, en el futuro, la excepción, más que la norma, lo que debe servir como llamada de atención sobre la necesidad de transformar estructuralmente las condiciones para su participación plena. Finalmente, destaca lo referente a la disposición del espacio, el cual tuvo un 0% de frecuencia en el pre-test pero un 18.2% en el post-test. Con esta información, se puede establecer que las acciones llevadas a cabo durante el taller ayudaron a los/as participantes percibir el espacio público donde se trabajó como un elemento que les permite tomar decisiones sobre él, ocuparlo y transformarlo.

Tabla 6: porcentajes de respuesta, cuestionario: ¿Hay cosas que hacen difícil para ti que participes en tu colonia, qué cosas?

Categoría	Pre	Post
<i>Que los adultos controlen lo que hago</i>	9.1%	10%
<i>Que no hay espacios para hacerlo</i>	9.1%	10%
<i>Que tengo temor a hacerlo mal</i>	18.2%	0%
<i>No sé</i>	45.4%	0%
<i>No las hay</i>	18.2%	20%
<i>Que puedo socializar con otros</i>	0%	60%
<i>Total</i>	100%	100%

En primer lugar, destaca lo referente al control adulto, que tuvo un cambio mínimo del pre-test con 9.1% al post-test 10%, lo que coincide con lo señalado por Gaitán (2010) respecto al adultocentrismo como un obstáculo de mucha importancia para el ejercicio de participación de NNA. Se puede concluir que el taller realizado no tuvo gran impacto en esta categoría, lo que tiene sentido, ya que se trabajó directamente con niños y niñas, y la influencia sobre los adultos responsables de ellos debió resultar limitada. La respuesta respecto a la falta de espacios para poder participar tuvo un 9.1% de frecuencia en la primera aplicación, aumentando al 10% en el post-test. A partir de esto, se puede interpretar que todavía hay niños y niñas que perciben sus espacios como una limitante para que puedan participar de manera auténtica, a pesar de haber asistido a la intervención. Una categoría que destaca es “temor a hacerlo mal”, la cual fue mencionada un 18.2% en el pre-test pero un 0% en el post-test, lo que permite interpretar que el taller transformó la idea de que participar en el espacio público tiene una forma correcta o incorrecta de hacerlo, dictaminada por las personas adultas. Las respuestas obtenidas que mencionan no saber si existe algo que dificulte su participación pasaron de tener un 45.4% de frecuencia a un 0%, lo que evidencia que la intervención tuvo un impacto significativo en los elementos que NNA relacionan con su propia acción participativa en el espacio público, logrando establecer y enunciar distintos elementos de manera concreta. De manera similar, la categoría referente a “no hay” tuvo un pequeño aumento del 18.2% en el pre-test a un 20% en el post-test, lo cual permite concluir que el taller tuvo un efecto positivo en que NNA encontraran menos dificultades para

participar en el espacio público. Finalmente, las respuestas relacionadas con la socialización con otros/as pasaron de tener un 0% en el pre-test a estar presentes en el 60% de lo obtenido en el post-test. Partiendo de esto, es posible suponer que aumentó su grado de consciencia con respecto a que hay formas de relacionarse con otras/otros en el espacio público que no son las más adecuadas para garantizar la inclusión de todas las personas. Sería interesante ahondar más en cuáles fueron los alcances de esta posible toma de consciencia, y con respecto a qué aspectos específicos se articuló, pero ello excede las posibilidades de este trabajo, ya que el trabajo de campo ya está finalizado.

En específico, la participación de NNA en el espacio público se encuentra influenciada por limitantes como la inseguridad (Corona y Gülgönen, 2019), el adultocentrismo (Gaitán, 2010) y los espacios de participación que existen (Trilla y Novella, 2001). Debido a esto, niños y niñas participantes al taller encontraron pocos espacios públicos donde poder participar, principalmente aquellos donde las personas adultas tienen injerencia y control. Los siguientes fragmentos de entrevista ante la pregunta “¿crees que en tu colonia hay espacios públicos/compartidos donde niños y niñas pueden jugar? ¿cuáles?” reflejan cómo NNA participantes en el taller consideran el espacio escolar como aquel espacio público donde pueden participar:

Am (niña, 6 años): En la escuela, con la otra maestra, donde puedo jugar.

(Entrevista antes de la intervención)

G (niña, 10 años): Eh... como en una escuela, y nada más ahí.

(Entrevista antes de la intervención)

Luis: Los juegos de la escuela, donde hay un pastito que agarras y manejas, y hay juegos y arena.

(Entrevista antes de la intervención)

Trilla y Novella (2001) mencionan que una de las condiciones para que NNA tengan una participación genuina tiene que ver con los espacios para la participación, ya que hay que asegurar canales, medios y espacios que permitan que niños y niñas actúen sobre su entorno de manera cotidiana y lo transformen. Partiendo de esta idea, es posible concluir que el taller fue una intervención que les

permitió intervenir en el espacio público, ayudándoles a encontrar, en el espacio público, una “experiencia educadora que incorpore los ciudadanos en el diseño del proyecto social que lo orienta y lo define.” (Novella, 2012, p. 384). Es así como los siguientes fragmentos de entrevista dan cuenta de cómo NNA transformaron su concepción de los espacios públicos de su colonia, de tal forma que lograron enunciar más lugares que consideraron espacios públicos dónde poder participar:

I (niño, 8 años): Como el terreno de aquí a lado, en el parque, en la escuela... en muchos lugares.

(Entrevista después de la intervención)

Kn (niña, 8 años): Eh... los juegos, puede ser, las áreas verdes.

(Entrevista después de la intervención)

R (niño, 6 años): Afuera, donde puedo participar en fútbol, jugar este... a “las traes” y a “los congelados”.

(Entrevista después de la intervención)

Participar en el espacio público se encuentra relacionado con la toma de decisiones en éste. De acuerdo con Gaitán (2010), el adultocentrismo representa un obstáculo para que NNA tengan una participación auténtica, ya que se encuentran sujetos al mandato y decisiones de las personas adultas. Esto se puede ver reflejado en las respuestas ante la pregunta de la entrevista “¿Quién toma las decisiones de lo que se hace en los espacios que son de todas y todos?”, ante la cual, es posible notar que las respuestas previas al taller mencionan mayormente a las personas adultas, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

B (niño, 7 años): Mi mamá.

(Entrevista después de la intervención)

E (niño, 10 años): Mi mamá decide.

(Entrevista después de la intervención)

L (niño, 6 años): Los que trabajan.

(Entrevista después de la intervención)

La participación en el espacio público se relaciona con elementos que implican acciones, responsabilidad y toma de decisiones. De acuerdo con Novella (2012), la formación como ciudadanos/as en niños y niñas implica que también

tengan injerencia en todo lo que se es y se hace en los espacios en los cuales se desenvuelven. A partir de esto, las respuestas posteriores al taller permiten establecer que el mismo presentó una oportunidad para que NNA se desarrollaran en el espacio de tal forma que pudieran apropiarse de éste y percibirse como capaces de tener injerencia en él, lo cual se nota en los siguientes fragmentos de entrevista:

Aa (niño, 12 años): Todos.

(Entrevista después de la intervención)

I (niño, 8 años): Pues todos.

(Entrevista después de la intervención)

Ki (niña, 12 años): Yo creo que todos.

(Entrevista después de la intervención)

Todo lo anterior se complementa con lo acontecido a lo largo del taller, recopilado en la observación participante. En la sesión del 9 de agosto de 2023, se retomó el mapeo del espacio público de trabajo y se anotaron en *post-its* los distintos problemas que NNA percibían en él. Sus respuestas destacaron la contaminación, los grafitis y que nadie lo cuida. La facilitadora les lanzó la pregunta de qué pueden hacer ellos/as para transformar ese espacio y participar en él, a lo que “L” (niño, 6 años), dijo que no pueden hacer nada, ni cambiarlo sin la autorización de algún adulto. “G” (niña, 10 años) dijo que es cierto, pero que ese espacio es de todos y todos deben cuidarlo, por lo que una sola persona no puede decidir qué se hace ahí. “E” (niño, 10 años) preguntó a la facilitadora si ellos/as podrían hacer cosas para cambiar esos problemas, a lo que ésta respondió que sí, pero que no era necesario que le pidan permiso, ya que ellos/as pueden participar como quieran. Después de este comentario, “An” (niño, 8 años) dijo que para él participar siempre ha sido hacer lo que le dicen, respetar y cuidar el material y levantar la mano para dar su opinión, por lo que no sabe cómo participar él solo en un lugar que no sea la escuela. La facilitadora preguntó a los/as demás qué opinaban, obteniendo respuestas de varios/as NNA, quienes dijeron que podían hacer cosas para transformar el espacio, tales como poner reja para que éste sea más seguro. Esto

llevó a una reflexión interesante, ya que algunos/as niños y niñas dijeron que no era buena idea ya que, si existe una reja, no podrán entrar todas las personas, por lo que dejaría de ser público. Esto se complementó con las respuestas de la bitácora de COL, del día 20 de agosto, donde “Kn” respondió que aprendió que puede cambiar el terreno y que se sintió bien planeando qué hacer y conviviendo con los demás NNA, así como con las respuestas del 21 de agosto, donde “B” respondió que aprendió a ser equipo con otros niños y niñas, y “Ki” dijo que aprendió a organizarse con las/os demás y que eso la hizo sentir feliz.

Uno de los momentos que más destacaron durante las sesiones del taller sucedió el 16 de agosto, cuando se estaba recorriendo la zona del huerto que NNA plantaron el día anterior. Un vecino adulto, “DV”, quiso aportar, poniendo de sus plantas, a lo que NNA le dijeron dónde habían puesto sus semillas el día anterior, advirtiéndole que tuviera cuidado con ellas, cosa que “DV” ignoró, al quitar con una pala tierra de una zona donde NNA habían plantado maíz. “Aa” le reclamó, diciéndole que no tenía derecho a hacer eso, ya que era su esfuerzo. “DV” fue, molesto, a comentarlo a los demás niños y niñas, quienes también le expresaron su enojo, y decidieron no continuar con el trabajo del día. La facilitadora tuvo que intervenir para hablar con “L”, recordándole que el proceso de NNA era totalmente válido y que la intención era que pudieran hacer y transformar el espacio como quisieran, por lo que era una falta de respeto que no escuchara lo que ellos/as mismos le decían respecto al espacio y qué habían hecho en él. Posteriormente, la facilitadora fue a conversar con NNA sobre lo sucedido y les preguntó cómo se sentían. Si bien se mostraron inseguros/as al principio, “E” comentó que estaba muy molesto porque se habían pasado todo el día anterior trabajando en el huerto y que “DV” no tenía derecho a quitar sus plantas, además de que “se creía mucho”. Varios/as niños y niñas hicieron comentarios similares, destacando el de “Ch”, quien dijo que ya no lo saludaría en las mañanas y le contaría a su mamá lo sucedido. Este evento, si bien fue marcado por la tensión, es una evidencia de cómo el adultocentrismo es un obstáculo sumamente importante para que NNA participen, tal como lo plantea Gaitán (2010). Si bien el taller fue un espacio donde la participación pudo darse de manera más auténtica, esta situación refleja las

limitantes de su alcance, ya que la transformación en las concepciones y prácticas de niños y niñas sigue siendo limitada, al no haber, correlativamente, un trabajo con las personas adultas de su comunidad, por lo que no estos no les dan la confianza para llevar a cabo las prácticas que deciden implementar, pues no creen en su capacidad propositiva y transformadora, no reconocen su derecho a participar, y no les aseguran espacios para que puedan tener una participación genuina, condiciones que son básicas para la participación, de acuerdo con Trilla y Novella (2001).

Finalmente, el día 21 de agosto, las/los participantes hicieron planes para el cierre del taller al día siguiente. “B” propuso llevar una piñata, y varias niños y niñas se comprometieron a llevar dulces, “V” dio la idea de hacer un picnic y todos/as se mostraron de acuerdo, comprometiéndose a llevar distintos platillos y bebidas para compartir, mientras que “I” planteó invitar a sus papás, mamás, abuelitos, abuelitas y amigos/as al picnic y la piñata, para enseñarles lo que habían hecho en el terreno. En ese momento, NNA comenzaron a hablar entre ellos/as sobre lo que habían transformado en el terreno, y cómo podían seguir cuidándolo y ocupándolo para que no se volviera a poner feo. Esto puede ligarse con lo planteado por Trilla y Novella (2001) respecto a cómo la participación proyectiva de NNA implica la organización independiente y autónoma de quienes participan en el proyecto, así como el sentido de pertenencia que se genera al sentir como suyo algo que es común, volviéndose la intervención y guía adulta innecesaria en esta conversación sobre qué pueden o no hacer para participar en el espacio público. El día del cierre del taller, 22 de agosto, asistieron todos/as los NNA y llevaron los materiales y comida que habían dicho.

En suma, con lo presentado aquí, puede observarse que hubo un cambio de la primera a la última sesión del taller en los siguientes elementos:

- NNA identificaron el control de las personas adultas como una dificultad y limitante para participar en el espacio público, encontrándose en varias

ocasiones con intentos de diversas personas adultas por decidir por ellos/as y no respetar sus decisiones.

- NNA mostraron su inconformidad con el adultocentrismo, refiriendo otras instancias y espacios de su vida donde se han percatado de la falta de confianza en su capacidad para participar, enunciando en repetidas ocasiones su molestia ante esta situación.
- NNA cambiaron su percepción acerca de qué es participar, pasando de elementos referentes únicamente a dar su opinión o seguir la guía de las personas adultas, a percibirse como sujetos capaces de auto-organizarse, opinar y llevar a cabo acciones transformativas en el espacio público de manera autónoma.

Si bien estos resultados muestran un avance significativo respecto a las ideas de NNA respecto a qué es la participación en el espacio público, también dan cuenta de las posibles limitantes encontradas en este trabajo:

- La visión adultocentrista que existe en los otros espacios de su vida dificulta que NNA lleven a cabo prácticas participativas auténticas, ya que se encuentren limitadas por lo que las personas adultas permiten, por lo que el sostener esta transformación de ideas a largo plazo puede resultar complicado.
- La falta de actividades y espacios públicos que prioricen la participación auténtica de NNA continúa influyendo sobre las ideas que éstos tienen sobre ella, a pesar de haber formado parte del taller de intervención aquí presentado, por lo que resulta importante encontrar formas de sostener estas transformaciones y profundizarlas, en el mediano y largo plazo.

4.3 Acerca de sus formas de participación en la práctica (tanto las que reportan como las que ejercen).

Los resultados referentes a esta dimensión muestran las ideas y concepciones de NNA participantes del taller respecto a sus formas de participación, tanto las que ellos/as refieren como las que ejercen. Se presentan de acuerdo con los ítems

correspondientes al cuestionario, contrastando las respuestas obtenidas en el pre-test y el post-test, las cuales fueron agrupadas por las características de los tipos de respuesta y su relación con elementos teóricos anteriormente mencionados y se presentan en formato de porcentaje de la cantidad de respuestas obtenidas en cada una de las preguntas correspondientes a los elementos compartidos. De igual forma, se recuperan fragmentos de las entrevistas y la guía de observación, complementándose con algunas respuestas de las bitácoras de COL aplicadas y los dibujos referentes a la participación en el espacio público que los/as participantes realizaron, lo cual permite contrastar y nutrir esta sección, retomando tanto los elementos que NNA mencionan como los que fue posible observar a lo largo del taller.

Tabla 7. Tabla de frecuencia de respuesta ante la pregunta “En los lugares que son para todos/as en mi colonia yo hago...”

Acción	Pre-test (sesión 1)			Post-test (sesión 12)		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Jugar con NNA	9%	91%	0%	40%	50%	10%
Salir a pasear	36%	64%	0%	40%	50%	10%
Asistir a eventos de mi interés	27%	45%	27%	45%	50%	10%
Cuidar el espacio	73%	27%	0%	70%	30%	0%
Organizar juegos	45%	27%	27%	50%	40%	10%
Ser escuchado/a cuando doy mi opinión	36%	45%	18%	60%	30%	10%
Encontrar información de cosas que me interesan	36%	27%	36%	50%	40%	10%
Que los adultos me digan que hacer	64%	36%	0%	40%	30%	30%

A partir de la comparación entre el pre-test y el post-test, se puede interpretar que la aplicación del taller aumentó la frecuencia con la que NNA juegan entre

ellos/as (pasando el “siempre” de 9% a 40%), salen a pasear (“siempre” pasó del 36% al 40%) y asisten a eventos de su interés (“siempre” aumentó del 27% al 45%). Estas actividades hacen referencia a la apropiación y ocupación del espacio público que NNA perciben y ejecutan. Retomando a Díaz (2018), niños y niñas participantes, relegados normalmente al ámbito privado, pudieron experimentar la apropiación del espacio público. De igual forma, hubo un aumento respecto a la organización de juegos (“siempre” tuvo un 45% en el pre-test y un 50% en el post-test, y “a veces” pasó del 27% al 40%, mostrando una clara tendencia al alza), lo que corresponde con lo mencionado por Giménez (2002) respecto a cómo el ejercicio de participación permite a NNA ser agentes y corresponsables. Respecto a que los adultos les digan qué hacer, la frecuencia del pre-test para “nunca” fue del 0%, mientras que en el post-test fue del 30%. Si bien esto no quiere decir que el adultocentrismo se haya desterrado simplemente con este proyecto, participar en él aumentó en niños y niñas la percepción de poder tomar sus propias decisiones, lo que permite dar cuenta de que hubo participación proyectiva (Trilla y Novella, 2001) durante la intervención. También hubo un cambio en la percepción de niños y niñas con respecto a qué tan escuchados/os se sienten al emitir sus opiniones, pasando la respuesta de “siempre” (ser escuchados) de un 36% a un 60%.

Tabla 8: Frecuencia de respuesta ante la pregunta “en el espacio público de mi colonia, yo puedo...”

En el Espacio Público puedo	Pre-test (sesión 1)			Post-test (sesión 12).		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Jugar a lo que yo quiero	28%	72%	0%	60%	40%	0%
Salir solo/a	10%	18%	72%	20%	30%	50%
Jugar en el parque	45%	55%	0%	50%	50%	0%
Salir a caminar	45%	55%	0%	80%	20%	0%
Cambiar lo que no me gusta	18%	46%	36%	50%	40%	10%
Pasar tiempo con otros niños y niñas	27%	73%	0%	30%	50%	20%
Pasar tiempo con mi familia	82%%	18%	0%	80%	10%	10%

Aprender cosas nuevas	45%	55%	0%	60%	40%	0%
Decidir y hacer lo que quiero	27%	37%	36%	50%	30%	20%
Dar mi opinión de cosas que me importan	54%	36%	10%	60%	40%	0%
Transformarlo como yo quiero	18%	27%	55%	60%	30%	10%

Durante el pre-test, 55%% NNA refirieron que nunca pueden transformar el espacio público, 27% que a veces lo hacen y 18% que siempre llevan a cabo esta práctica. En contraste, el post-test mostró un cambio en las respuestas arrojando 60% en la respuesta d que siempre pueden llevar a cabo una transformación, 30% en que a veces y 10% en que nunca. Esto demuestra la influencia del taller sobre las concepciones y prácticas de los/as asistentes respecto a la participación y lo que ésta implica, reflejando las acciones de cambio social y espacial que NNA llevaron a cabo durante el taller. Retomando a Corona y Morfín (2019), la participación de niños y niñas debe poder incidir en los espacios de administración de la sociedad, por lo que se hace patente la necesidad de echar a andar este tipo de proyectos, que generen procesos donde NNA sean auténticamente protagonistas de su participación. Esto se ve reflejado, de igual manera, con las frecuencias obtenidas en “cambiar lo que no me gusta” (“siempre” pasó del 18% en el pre-test al 50% en el post-test). Este cambio permite observar que el taller tuvo un impacto significativo sobre la propia percepción que niños y niñas tuvieron sobre su propia capacidad de transformar el espacio. Durante el taller hubo formas de participación más complejas y genuinas que la mera participación simple, ya que se llevaron a cabo acciones que tomaron en cuenta los intereses genuinos de niñas y niños. Finalmente, los elementos referentes a “jugar a lo que yo quiero” y “decidir y hacer lo que yo quiero” también tuvieron un aumento en sus porcentajes a partir de la implementación de la intervención, obteniendo la primera un 28% en el pre-test 28% y un 60% en el post-test 60% para la frecuencia de “siempre”, y la segunda un 27% en el pre-test y un 50% en el post-test en la respuesta “siempre”. Esto permite concluir que, como

plantea Santos (2013), la participación efectiva se vive de manera experiencial, aplicándose de manera concreta en lo cotidiano.

Las formas de participación en el espacio público se encuentran limitadas e influenciadas por la propia distribución del espacio (Trilla y Novella, 2014). Comúnmente, se ven restringidas al espacio público a la escuela (en donde son muy acotadas), y limitadas por el adultocentrismo (Gaitán, 2010). Es así como las respuestas previas al taller, ante la pregunta “¿cómo participas en el espacio público?” muestran una tendencia significativa a que NNA mencionen actividades en el espacio escolar, lo que puede ser explicado de acuerdo con lo mencionado por Gaitán (2010) respecto al control adulto que rige y limita las formas en que NNA pueden participar. Inclusive hay elementos que refieren a que no hay participación de NNA en el espacio público. Ello puede ser observado en los siguientes fragmentos de la entrevista previa a la intervención:

Am (niña, 6 años): Puedo dibujar en la escuela.

(Entrevista antes de la intervención)

G (niña, 10 años): En la escuela, pues la maestra dice, por decir, “9x9”, y ya uno levanta la mano y uno dice la respuesta.

(Entrevista antes de la intervención)

Ch (niño, 7 años): No he participado en esos lugares.

(Entrevista antes de la intervención)

E (niño, 10 años): Levantando la mano, hablando... nada más, y preguntando.

(Entrevista antes de la intervención)

Entendiendo que el espacio público no es solamente el lugar físico en común, sino aquel espacio al que los ciudadanos/as pertenecen, ya que la ciudadanía es “una dimensión de naturaleza psicológica asociada a una identidad de ciudadano que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce” (Subiabre, 2021, p.101), las prácticas que se dan dentro de éste se ven transformadas por la propia colectividad y las experiencias de NNA que lo transitan. A partir de ello, se puede deducir que el taller representó una experiencia significativa, donde niños y niñas pudieron tener injerencia, decidir y transformar el espacio público y lo que en él sucedió, razón por la cual las respuestas posteriores a la intervención incorporaron elementos referentes a cambiar el espacio físico, las

relaciones con otros/as niños/as y actividades recreativas de su interés, lo que se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevista:

R (niño, 6 años): Plantar plantas, pintar y jugar con los demás.

(Entrevista antes de la intervención)

E (niño, 10 años): Plantando plantitas, eh... y pintando, y jugando fútbol.

(Entrevista antes de la intervención)

B (niño, 7 años): Cuidando las plantitas, que no las pisen, echándole agüita, también no hay que pegarle a las personas.

(Entrevista antes de la intervención)

Si bien lo recién mencionado hace referencia a las formas en que NNA enunciar que participan, también hay una serie de acciones que éstos, consideran, pueden llevar a cabo para participar en el espacio público, que se corresponden principalmente con la socialización con otros/as NNA, lo cual puede relacionarse con lo mencionado por Trilla y Novella (2014) sobre cómo la participación es una “experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales” (p. 17), que tiene que ver con el sentido de pertenencia a la comunidad y al espacio público como espacio simbólico y relacional (Borja y Muxi, 2013). Es así como las respuestas ante la pregunta “¿de qué otra forma puedes participar en el espacio público?” reflejan elementos de convivencia con otros NNA en su aplicación previa al taller, así como una limitante a pensar otras formas de participación más allá de las mencionadas previamente (con tendencia al espacio escolar), lo cual puede notarse en los siguientes fragmentos:

B (niño, 7 años): Compartiendo con mis compañeritos.

(Entrevista antes de la intervención)

Kn (niña, 10 años): No se me ocurre nada.

(Entrevista antes de la intervención)

Ki (niña, 12 años): Mmm... no se me ocurre otra.

(Entrevista antes de la intervención)

En el caso de NNA, la importancia de incidir en la transformación social y las decisiones públicas es importante, porque es en ellos en los espacios institucionales “donde se pueden combinar las experiencias particulares con las reglas de

administración de la sociedad.” (Corona y Morfín, 2001, p. 19). De igual forma, Novella (2012) argumenta que la participación es un principio que impulsa el desarrollo, ya que es una experiencia educativa que permite intervenir en la realidad. A partir de esto, es posible pensar que el taller fue una experiencia que permitió que NNA encontraran otras formas de participación distintas a las establecidas en función del mandato adulto y la mera convivencia, de tal forma que se visualizaron como agentes con posibilidad de cambio y transformación en el espacio. Los siguientes fragmentos de entrevista muestran cómo se incorporaron elementos de convivencia y actividades de su interés:

B (niño, 7 años): Jugando fútbol ahí, eh... hacer una piñata.

(Entrevista después de la intervención)

Ab (niño, 6 años): Jugar... como jugar escondidas con los demás niños.

(Entrevista después de la intervención)

Aa (niño, 12 años): Regando las plantitas y cuidando el espacio.

(Entrevista después de la intervención)

I (niño, 8 años): Diciéndole a los demás que si puedo jugar, también cuando hay un torneo de fútbol le puedo decir a los demás.

(Entrevista después de la intervención)

Algunos elementos que destacan respecto a cómo se dio el taller y la forma en que NNA participaron durante este se pueden observar en la información captada en las guías de observación participante.

En primer lugar, vale la pena señalar lo acontecido en el primer día del taller, 7 de agosto de 2023, donde la facilitadora se presentó y explicó la finalidad del espacio y cuál era el objetivo del trabajo. Durante la dinámica de presentación, NNA se prestaron atención unos a otros, al momento de repetir sus nombres, y buscaban la guía adulta de la facilitadora. Al momento de establecer de manera conjunta las reglas de convivencia, “Aa” (niño, 12 años) propuso agregar el no pelear y arreglar los problemas hablando y los/as demás se mostraron de acuerdo. Mientras se hacía el recorrido en el espacio, NNA se acercaron de manera constante a la facilitadora para preguntarle qué es lo que harían, creyendo que ella les daría las indicaciones, lo que fue un claro ejemplo de participación simple. La facilitadora tuvo que repetir

en varias ocasiones que lo que se haría en el espacio dependería de lo que ellos/as decidieran, y que por el solamente estaban recorriendo el espacio para ver qué problemáticas encontraban en él, por lo que comenzaron a dialogar entre ellos/as. “G” (niña, 10 años) mencionó que siempre está sucio y grafitado, por lo que no le daban permiso de jugar ahí. “E” (niño, 10 años) contó que constantemente veía a gente tirar basura en el espacio y sentía que era peligroso. Al momento de mapear qué pasa en el espacio, quién lo usa y qué se puede hacer ahí, surgieron elementos importantes, ya que varios/as NNA comentaron sobre una situación acontecida el año pasado, donde un vecino de la colonia intentó apropiarse del espacio al poner malla ciclónica y prohibir el paso a las demás personas, por lo que sus papás se organizaron y fueron a las oficinas del Municipio para quejarse y que vinieran máquinas a quitar lo que había puesto el susodicho. La facilitadora aprovechó esta situación para preguntarles cómo ocupan ellos/as ese espacio, ya que es de todos, a lo que “Am” (niña, 6 años) refirió que no lo ocupaba, ya que no le daban permiso de salir, y “Ch” (niño, 7 años) comentó que él solamente estaba en los juegos, porque es donde su mamá le daba permiso. La facilitadora llevó la reflexión hacia sus prácticas en el espacio, al preguntarles cómo participan en este, obteniendo como respuesta por parte de NNA que simplemente no lo utilizaban, solo sabían que existe y lo veían, pero que les gustaría poder usarlo, y buscaron la aprobación de la facilitadora al preguntarle sobre distintas actividades. Por ejemplo, “An” (niño, 8 años) preguntó si tendrían permiso de pintar, y “Ki” (niña, 12 años) preguntó si podrían poner lo que ellos/as quisieran.

Los comentarios anteriores muestran cómo las prácticas de participación en el espacio público que NNA llevan a cabo se encuentran todavía limitadas por la aprobación y el mandato adulto, como lo plantea Gaitán (2010). Cabe resaltar que estas acciones y enunciados se enmarcaron en el primer día del taller, por lo que fueron transformándose conforme fue llevándose a cabo la intervención.

Durante la sesión del 10 de agosto, se dio lectura a un cuento, que trataba sobre cómo NNA creaban su parque perfecto. Durante la actividad, niños y niñas participantes del taller fueron incorporando elementos emergentes que habían

surgido en las sesiones anteriores, como un sombrero de bruja que encontraron en el terreno o una canción, apropiándose de la lectura e interrumpiendo la misma para opinar sobre si era buena idea lo que el cuento estaba planteando, situación que resulta un ejemplo concreto de metaparticipación. A partir de esto, la facilitadora lanzó preguntas sobre el propio espacio de trabajo, y NNA dieron otro recorrido, plasmando en un papel kraft cómo les gustaría que se viera y qué cosas les gustaría que pasaran en éste. Mientras realizaban este trabajo colaborativo, “I” dio una idea concreta sobre cómo mover un pedazo de tronco, ya que su papá tenía una carretilla que podía prestarle para quitarlo y así poder plantar otro árbol, lo que constituyó un acto de participación proyectiva. Los/as demás NNA se mostraron emocionados/as ante la idea y comenzaron a compartir ideas sobre qué hacer en el terreno: hacer un huerto, pintar las llantas y usarlas de maceta, pintar la pared, organizar torneos de fútbol, etc., continuando con la participación proyectiva. NNA mostraron mucha claridad en sus propuestas y compartieron sus ideas con los/as demás, ofreciendo de igual forma materiales que ellos/as tenían en casa. Al darse este diálogo, “E” comentó que no quería seguir haciendo el mapa en el papel kraft, porque deseaba concentrarse en pensar qué hacer en el terreno, cosa que le comentó a la facilitadora (un nuevo momento metaparticipativo). Lo acontecido durante el taller permite concluir que, a lo largo del mismo, la limitante del adultocentrismo (Gaitán, 2010) fue disminuyendo, para que NNA tomaran las riendas de las sesiones, concordando con lo planteado por Novella (2012) donde la participación es multidimensional y abarca la representación social de la infancia, de modo que pueden volverse actores sociales con autonomía para tomar decisiones y contribuir a transformar su realidad social de acuerdo con sus intereses.

A lo largo del taller, NNA fueron tomando decisiones de manera autónoma y organizándose sin requerir la guía adulta, en un claro ejercicio continuado de participación proyectiva, lo cual pudo ser observado en el día 11 de agosto, al momento de calendarizar y gestionar qué actividades querían realizar la siguiente semana. La facilitadora pegó rotafolios, uno correspondiente a cada día de trabajo (lunes, martes, miércoles, jueves y viernes), y NNA comenzaron a hablar de qué les gustaría hacer. Retomando algunas de las ideas que mencionaron con anterioridad,

“B” dio la idea de tener un huertito, ante lo que niños y niñas se mostraron emocionados y quedaron de acuerdo. Si bien pensaban comenzar con eso el día lunes, la facilitadora les preguntó si creían que el terreno ya estaba listo para plantar, a lo que “Kn” respondió que primero había que limpiarlo y quitar la hierba que estaba crecida. “I” dijo que él sería quien escribiera, quedando como primera actividad limpiar la basura del terreno, y responsabilizándose “Aa”, “R” y la facilitadora de llevar bolsas negras de basura, así como “E” y la facilitadora de llevar guantes plásticos para recoger, para al final jugar fútbol, una vez estuviera más limpio el espacio. “V” sugirió, para el día martes, quitar la hierba que estaba crecida en el terreno, para así poder plantar después, a lo que cada NNA mostró estar de acuerdo, y mencionaron que cada uno llevaría sus tijeras, de manera totalmente independiente. Acordado esto, eligieron el día miércoles para la creación del huerto y jardín y “An”, “E”, “B”, “Am”, “Ki”, “Ab”, “Ch” y “L” dijeron que llevarían semillas. La facilitadora se comprometió a llevar palitas y un par de macetas hechas con botellas de plástico. Después de acordar esto, “E” dijo que también quería pintar la barda, ya que tenía muchos grafitis que hacían que se viera fea, preguntándole al resto de sus compañeros si estaban de acuerdo. “I” preguntó a la facilitadora qué es lo que pintarían (lo que hace patente que, pese a que el tipo de participación predominante en estos momentos era proyectiva, también se presentaron momentos de participación simple), a lo que ella respondió que no necesitan su permiso para decidir qué plasmar y que podían hacerlo de la manera en que quisieran. Los demás comenzaron a dar ideas y “E”, “Ki”, “Kn” y “V” dijeron que llevarían pintura blanca para pared; “E”, “Ch” y “L” que llevarían pintura de colores; mientras que “An”, “B”, “E” y la facilitadora llevarían pinceles y brochas. Finalmente, para el día viernes, “E” propuso hacer carteles y pegarlos, para asegurar que las demás personas no ensuciaran o maltrataran el espacio, ante lo cual el resto de NNA se mostraron de acuerdo. Todos/as dijeron que llevarían plumones y colores, y la facilitadora que suministraría cartulinas y engrudo para pegarlos. “B” dio la idea de romper una piñata ese día, lo que interesó al resto de niños y niñas, y “G” propuso llevar a cabo esa actividad en el terreno y también organizar un picnic. Tras eso, “I” dijo que podían invitar a sus familias y otros/as amigos/as, lo cual quedó como acuerdo y fue

plasmado en los rotafolios, finalizando la organización de las actividades de la siguiente semana. Destacó en este día que, durante la tarde, fuera del horario de la sesión del taller, “An” se acercó junto con su madre al espacio de trabajo para buscar a la facilitadora, y le comentó que había dicho en casa que llevaría pinceles y brochas para sus compañeros/as, pero que su mamá tenía dudas sobre qué tipo de pinceles y brochas se necesitaban. “An” le pidió a la facilitadora que le confirmara a su mamá que, en efecto, eran necesarios, y que sí era lo que habían acordado, ya que ésta no le creía, por lo que fue necesario que la facilitadora respaldara la veracidad del dicho de “An” ante la madre de ésta (situación que hace patente, de manera concreta, una de las principales limitantes para la participación auténtica: la falta de confianza adulta en NNA).

Durante la sesión del 17 de agosto, NNA continuaron ejerciendo actos metaparticipativos, que demostraron su forma de adueñarse completamente del taller, ya que se organizaron de manera autónoma para no hacer nada ese día. Al estar limpiando y deshierbando el terreno, la facilitadora se percató de que solamente estaban platicando y, al preguntarles la razón, dijeron que hacía mucho sol y que ya no iban a continuar con las actividades planeadas porque preferían platicar y jugar a lo que quisieran. “Ki” comentó que lo terminarían al día siguiente, a lo que la facilitadora mencionó que anteriormente habían planteado ya otra actividad para ese día. Ante ello, “E” dio la idea de recorrer toda la calendarización de actividades un día, y las/os demás estuvieron de acuerdo. Esto muestra cómo niños y niñas se sintieron propietarios del proyecto de tal forma que tomaron decisiones sobre qué hacer y cuándo hacerlo, logrando de igual forma decirle “no” a la figura adulta, reivindicando sus espacios de participación.

Otro elemento importante por destacar respecto a cómo NNA asistentes al taller pudieron incorporar una participación proyectiva fue, incluso, más allá de tomar decisiones con respecto a las acciones del proyecto. Se suscitó a lo largo de los días 17, 18 y 19 de agosto, en donde la facilitadora pudo observar a “I”, “B”, “An”, “Am”, “G” y “Ab” en el terreno de trabajo, regando las plantas y mostrándole a otros niños/as sus carteles y lo que habían pintado en la barda. Esto sucedió fuera del

horario de trabajo, sin ninguna persona adulta guiando ni acompañando el recorrido y lo que hacían en el espacio. Estas acciones fueron muy relevantes, porque excedieron, de hecho, los trabajos del proyecto, e implicaron que NNA asumieron un rol como educadoras/es y conscientizadoras/es de sus pares. Además, también se pudo observar que jugaron fútbol y diversos juegos en el terreno.

Lo relatado anteriormente permite concluir cómo el taller habilitó un espacio donde NNA pudieron tener una participación auténtica, teniendo mayoritariamente elementos de la participación proyectiva (Trilla y Novella, 2001). De hecho, hubo momentos en que la facilitadora tuvo que intervenir para sugerir a NNA que consideraran la factibilidad de lo que querían hacer, ya que se necesitaba material y llevar un orden para que las acciones que querían llevar a cabo pudieran ser realizadas (como limpiar el terreno y las hierbas antes de plantar el huerto). Si bien hubo momentos donde buscaron la aprobación de la facilitadora (participación simple), al escuchar que ellos/as eran quienes podían tomar las decisiones en su totalidad, dejaron de buscar la guía adulta. Lograron organizar las actividades, establecer reglas, regular los conflictos y llegar a acuerdos sobre cómo ejecutar sus objetivos, ya que “lo que es esencial en la participación proyectiva es (...) que los niños lleguen a asumir como suyo el proyecto de que se trate, aunque haya sido iniciado por adultos” (Trilla y Novella, 2001, p. 150).

En suma, con lo presentado aquí, puede observarse que hubo un cambio de la primera a la última sesión del taller en los siguientes elementos:

- NNA ejercieron principalmente la participación proyectiva, logrando organizarse de manera autónoma para tomar las decisiones sobre qué hacer en el espacio público, cómo organizarse, y qué responsabilidades tomar, apropiándose del proyecto transformativo.
- NNA llevaron a cabo acciones de transformación en el espacio de manera autónoma sin importar el mandato adulto, realizando diversas modificaciones a la calendarización y las actividades planteadas de manera previa para ajustarlas a sus intereses y nivel de energía, ejerciendo así actos

de metaparticipación, además de ocupar el espacio sin intervención de la facilitadora y expresando a diversos adultos que estaban transformando el terreno porque podían hacerlo y que cuidaran lo que estaban haciendo.

- En suma, hubo un cambio de los tipos de participación mostrados al inicio del proyecto, ya que, a partir de las preguntas realizadas por la facilitadora, en esos momentos, ejercían una participación consultiva y, en diversos instantes, algunas/os NNA mostraban actos de participación simple, preguntando a la figura adulta qué debían hacer; mientras que, una vez iniciada la planeación y ejecución de las acciones, y a medida que pasaban las sesiones, los tipos predominantes de participación fueron, en primer lugar, la proyectiva (pues tomaban autónomamente decisiones sobre las acciones a realizar y la manera de llevarlas a cabo, además de ejecutarlas por su cuenta), y en segundo, la metaparticipación, misma que apareció en diversos momentos en los que impusieron su criterio y necesidades a la planeación de actividades con las que se contaba, y/o lo que la facilitadora pudiera haber sugerido, y en que incluso defendieron sus derechos (como al confrontar al adulto “DV”, que trató de participar en los trabajos, sin respetar las peticiones de NNA).

Si bien estos resultados muestran un avance significativo respecto a la idea de NNA respecto a sus formas de participación en la práctica, también dan cuenta de las posibles limitantes encontradas en este trabajo:

- La falta de disposición de las personas adultas para promover una participación auténtica de NNA fue una dificultad constante, razón por la cual este tipo de ejercicios aislados tiene efectos limitados al no trabajar con las personas adultas que conviven con los niños y niñas de manera cotidiana.
- Fue patente que, al menos una buena parte de los cambios mostrados por NNA en la forma de ejercer su participación, ocurrió tras encontrar en la facilitadora la apertura expresa para que tomaran decisiones por su

cuenta. Lo anterior deja abierta la pregunta de qué hubiera pasado de no contar con una figura adulta dispuesta a reconocerles dichos espacios.

4.4 Elementos emergentes no considerados previamente

Como se mencionó en los apartados anteriores, el presente trabajo se realizó con cuatro categorías principales de análisis en mente. A pesar de esto, hubo una serie de elementos emergentes que no habían sido considerados previamente, pero que fueron apareciendo de manera transversal a lo largo del taller de participación y la información recabada por medio de entrevistas, bitácoras de COL y las guías de observación participante.

A pesar de que no son objeto de análisis de esta tesis, se mencionan de manera breve, ya que permiten comprender de manera más completa el propio contexto de NNA y, por tanto, cómo se da su participación en el espacio público, cuestiones que valdría la pena de abordar para investigaciones futuras. Se presentan en dos categorías (género y violencia), describiéndolas de acuerdo con los datos obtenidos y su posible relación con la forma en que niños y niñas participan.

a) Lo referente al género

El género es “una forma de denotar las construcciones culturales y la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (Scott, 1990, p. 271). Desde esta óptica, pueden analizarse algunos elementos que surgieron a lo largo del taller de participación, y que hacían referencia a los roles y/o actividades que correspondían a niños y niñas.

Un ejemplo claro fue durante los diversos momentos de juego libre en distintos días del taller, en donde “E” (niño, 10 años) y “B” (niño, 7 años) no querían estar en equipo con las niñas alegando que “no sabían jugar fútbol”, “eran frágiles” y “no debían jugar con ellos”. Estos comentarios fueron recibidos por el resto del grupo sin ninguna queja, inclusive por parte de las niñas, quienes decidieron realizar otra actividad. Asimismo. “Ab” (niño, 6 años) comentaba de manera constante en

estos espacios de juego libre que él corría rápido y pateaba fuerte el balón porque así lo hacía un hombre y él era “buen machín” (sic). La facilitadora les preguntó en repetidas ocasiones el porqué de estas creencias, a lo que los niños contestaban que eso es lo que les decía su papá, mientras que las niñas solamente se limitaban a decir que estaba bien y que jugarían a otra cosa.

Igualmente, durante las actividades del 17 de agosto, donde se le estaba dando limpieza y deshierbando el terreno, “L” (niño, 6 años) le comentó a “Ki” (niña, 12 años) que ella no cargara la bolsa de basura porque era niña y que eso era trabajo de los niños. Durante la misma sesión, “Am” (niña, 6 años) dijo que ella era la encargada de limpiar los trastes en su casa porque era la niña, y que sus hermanos no tenían esa responsabilidad porque eran niños, como respuesta a las preguntas de la facilitadora sobre si todos/as podían hacerse responsables de las labores de limpieza en el espacio.

Durante estos momentos, la facilitadora lanzó preguntas a NNA sobre si niños y niñas podían realizar las mismas actividades, encontrando diversas respuestas que reproducían la idea de que los niños son más fuertes y capaces que las niñas. Al preguntarles sobre qué pasaba con la participación en el espacio público y las acciones que podían llevar a cabo para transformarlo, “kn” (niña, 8 años) comentó que todos/as habían estado haciendo las mismas actividades y que no era cierto que las niñas fueran más débiles que los niños, con lo que el resto del grupo manifestó estar de acuerdo.

Lo anteriormente mencionado, a pesar de no ser un elemento central del presente trabajo, abona a comprender cómo se construye la participación de NNA en el espacio público, siendo posible concluir que los roles y estereotipos asociados al género pueden ser una limitante para que niñas y niños participen en igualdad de condiciones, tomen las mismas decisiones, transformen el espacio y sean tomados/as en cuenta sobre sus opiniones, tanto por personas adultas como por otros niños y niñas. No es exagerado afirmar que las niñas son vulnerabilizadas en un grado considerablemente mayor, en razón de su género, presentándose

dificultades adicionales para garantizar el ejercicio pleno de su derecho a la participación. Este tema es, claramente, un elemento que valdría la pena profundizar en posteriores investigaciones.

b) Lo referente a la violencia

Partiendo de entender la violencia como aquellas acciones que buscan el control y generar daño sobre otras personas (Izquierdo, 2012) y que es “aquello que restituye la posibilidad de control y dominio sobre la vida o actividades de otras personas” (Rius, 2008, p. 135), a lo largo del taller surgieron elementos que mostraron la forma en que las personas adultas ejercían violencia sobre NNA. A pesar de que estas acciones no estaban enfocadas en limitar su participación en el espacio público, sí pueden ser relacionadas con la autopercepción de niños y niñas sobre sus capacidades, la forma en que se relacionan con los adultos y qué tanta injerencia tienen sobre temas que les competen.

Este elemento se puede observar en fragmentos de entrevista ante la pregunta “¿cómo puedes participar?”, donde se obtuvieron los siguientes tipos de respuestas:

Am (niña, 6 años): Cuando mi mamá se enoja y me pega, si le hago caso.
(Entrevista antes de la intervención)

B (niño, 7 años): Cuando mi mamá me dice que me calle o me va a pegar
(Entrevista antes de la intervención)

Asimismo, durante las diversas sesiones del taller, se pudieron observar elementos relacionados con la violencia ejercida contra NNA por las personas adultas de los distintos ámbitos de su vida. Durante la sesión del 11 de agosto, “E” (niño, 8 años) propuso jugar a las luchitas, porque es a lo que él juega con su papá, pero siempre pierde y le dejan moretones, pero que no llora porque “no es débil”. Igualmente, “Kn” (niña, 10 años) mencionó que, cuando ella no hace caso, recibe gritos y golpes por parte de sus papás. Estas situaciones solamente ejemplifican cómo, a pesar de que la violencia no fue un elemento transversal previamente, es algo que atraviesa de manera directa la forma en que NNA perciben su capacidad

para participar, las formas en que lo pueden hacer y los espacios en donde pueden tener injerencia.

Reconocer a la violencia como un elemento cotidiano y constante de la vida de NNA, así como las distintas formas en que la misma se entrelaza con el género, resulta, entonces, indispensable para poder contextualizar cómo es que la formación y el adultocentrismo limita, moldea y permite que participen, reproduciendo la visión de que niños y niñas deben estar subyugados/as al deseo adulto y lo que ellos/as deciden, por lo que cualquier investigación de este tipo se enriquecerá de considerar la influencia de las acciones violentas de adultos hacia niños/as en cómo se forman sus ideas y formas de participación.

5. Conclusiones

Este capítulo presenta las reflexiones finales realizadas a partir de la información recabada para la elaboración de la tesis. Se encuentra dividido en 4 apartados: el primero es lo referente a la valoración de los objetivos de investigación, así como las reflexiones y cruces teóricos que surgieron y se utilizaron al analizar los resultados obtenidos a la luz de las metas planteadas en el presente trabajo; el segundo apartado describe las principales aportaciones de la tesis, formadas a partir de la información recabada y la experiencia participativa en sí; el tercer apartado menciona las limitaciones y dificultades que el presente trabajo tuvo durante su realización; y el cuarto apartado refiere a algunas propuestas que pueden ser relevantes al emprender investigaciones como ésta, surgidas a partir de la experiencia de la elaboración de la tesis.

Las presentes conclusiones se obtuvieron a partir del análisis de los resultados recabados a través de las entrevistas, los cuestionarios, las bitácoras de COL y las guías de observación participante, así como de la discusión elaborada a partir de los mismos.

5.1 Sobre el objetivo de la investigación

Esta investigación se centró en la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el espacio público, específicamente en la colonia La Pradera, localizada en el Marqués, Querétaro. A partir de esto, el objetivo general fue: conocer la influencia de un taller de participación infantil sobre la participación de niñas y niños de 6-12 años residentes de La Pradera en El Marqués, Querétaro, en el espacio público de su colonia, así como sobre sus ideas sobre ésta.

Cabe destacar que el propio taller fue una experiencia participativa en sí, ya que, como se mencionó anteriormente, NNA lograron ir tomando decisiones de manera autónoma y organizándose sin requerir la guía adulta, pasando de la participación consultiva a una proyectiva, un ejercicio consistente con la

participación proyectiva planteada por Trilla y Novella (2001), en donde su implicación resultó imprescindible para que el proyecto se llevara a cabo.

Los fragmentos de entrevista, cuestionarios y observaciones participantes dejan ver la forma en que, conforme fue avanzando el taller de participación, NNA fueron adueñándose más del proyecto, lo cual es coherente con las condiciones de participación que refieren Trilla y Novella (2001) respecto a cómo es importante asegurar los espacios para la participación, favoreciendo medios para generar una participación auténtica que permitió que NNA actuaran sobre parte de su entorno cotidiano, de manera transformadora.

Asimismo, uno de los obstáculos más presentes a lo largo del taller de participación fue lo referente al adultocentrismo, lo que corresponde con los obstáculos planteados por Gaitán (2010), en donde la necesidad de controlar a NNA a partir de una visión protectora que duda de sus capacidades permeó de manera constante las actividades llevadas a cabo, así como con investigaciones previas (Castro, 2021), lo cual se pudo observar en diversos momentos en los que NNA buscaban la aprobación adulta para llevar a cabo las actividades. Inclusive, algunas prácticas (narradas anteriormente) se vieron interrumpidas y limitadas por el quehacer de algunos adultos, hecho que fue transformándose durante el transcurso del taller, de tal forma que niños y niñas tomaron decisiones sobre las acciones y planeación llevadas a cabo en el espacio sin necesidad de la guía y/o aprobación adulta, lo cual puede ser observado en los cambios de respuesta de las entrevistas y los cuestionarios, donde NNA terminan por conocerse como personas con la capacidad y el derecho de participar y transformar su espacio.

Lo anterior permite evaluar el objetivo principal de manera satisfactoria, ya que muestra cómo el taller de participación influyó sobre la forma en que NNA participación en el espacio público de su colonia, arrojando datos que muestran una transformación sobre sus ideas de qué es participar, cómo pueden hacerlo y las formas prácticas en que lo hacen, evidenciando que este tipo de experiencias participativas son necesarias para asegurar que NNA ejerzan su derecho a

participar, lo que coincide con lo planteado por Trilla y Novella (2001) sobre las condiciones necesarias para participar y con investigaciones previas sobre el tema como Carmona (2022) y Zanabria, Fragoso y Martínez (2007).

5.2 Principales aportaciones del presente trabajo

Partiendo de la experiencia del taller de participación, se presentan 3 elementos que fueron identificados como las principales aportaciones de la presente tesis: 1) evidencias sobre la importancia de asegurar condiciones de participación activa de NNA; 2) evidencias sobre la intervención adulta como limitante para que NNA ejerzan la participación en el espacio público; 3) evidencias sobre como el dispositivo implementado en la investigación resultó adecuado como parte de una metodología participativa para la formación de ciudadanía activa; y 4) evidencias del trabajo en educación no formal en el espacio público como promotor de la participación de NNA.

a) Evidencias sobre importancia de asegurar condiciones de participación activa de NNA

El taller y la intervención educativa permitieron observar una evolución en la forma en que los NNA comprenden y ejercen la participación en el espacio público. En los primeros acercamientos, los NNA tendían a asumir roles pasivos en los que se limitaban a seguir indicaciones de las personas adultas. Esto responde a la estructura adultocéntrica en la que los adultos son quienes controlan y regulan los espacios públicos, relegando a los NNA a solamente seguir indicaciones, un obstáculo planteado por Gaitán (2010) y encontrado por Granados (2019).

Es entonces que la experiencia participativa vivida durante el taller de participación fungió como catalizador para la transformación en cómo NNA se perciben como actores participativos dentro del espacio público, evidenciando cómo, durante el taller y de manera paulatina, tuvieron una mayor participación en lo referente a la toma de decisiones, la creación de proyectos y actividades para transformar su entorno y sus formas de organización independientes de las personas adultas, lo que se pudo observar en los cambios de respuestas de la

primera y última aplicación de los cuestionarios y entrevistas, así como lo registrado en las guías de observación participante.

El taller de participación representó un espacio donde niños y niñas encontraron algunas de las condiciones de participación planteadas por Trilla y Novella (2001), las cuales son necesarias para asegurar que puedan llevarla a cabo: la propia capacidad de participar, formada a partir de la misma práctica participativa, y el espacio para la participación que les aseguró los medios para llevar a cabo esta práctica de manera auténtica. Ambos elementos coinciden con lo acontecido a lo largo del taller, ya que al final del mismo fue posible observar cómo NNA participantes proponían cambios en sus entornos inmediato. De este modo, los NNA empezaron a visualizar su participación como una forma de ejercer influencia real en su entorno y no solo como una tarea impuesta.

A partir de esto, es posible concluir que asegurar las condiciones de este tipo de experiencias resulta importante para permitir que NNA ejerzan una participación activa, lo que corresponde con lo planteado por Trilla y Novella (2001), donde se pasa de tener espacios participativos orientados a una actividad de obediencia a las personas adultas, a un ejercicio activo en donde NNA se involucran de manera significativa en la transformación de su comunidad, siendo clave para que se vuelvan protagonistas de lo que pasa en el espacio público.

b) Evidencias sobre la intervención adulta como limitante para la participación de NNA en el espacio público

Si bien hay varios autores e investigaciones previas que hablan sobre cómo el adultocentrismo es una limitante para la participación auténtica de NNA (Trilla y Novella, 2001; Gaitán, 2010; Granados, 2019), resulta pertinente analizar las formas en que esta práctica limita cómo niños y niñas participan en el espacio público.

Vale la pena mencionar que durante esta investigación se encontró que el adultocentrismo no fue un obstáculo para la participación de NNA solamente por la falta de promoción de este ejercicio, sino por la proactividad para demeritar la capacidad de niños y niñas para participar de manera auténtica, como se pudo notar

en situaciones anteriormente mencionadas (la persona adulta que quitó las plantas que NNA habían plantado con anterioridad). Esto representa un aporte relevante ya que muestra cómo esta limitante no se refleja como acciones meramente pasivas, sino que se busca, activamente, colocar a la persona adulta como superior al niño/a y las decisiones que toma, al igual que la capacidad que tienen para llevar a cabo esta práctica y ejercer su derecho a la participación.

Es entonces que la intervención adulta limita la forma en que NNA participan en el espacio público, mostrando cómo, solamente mediante un cambio cultural que ponga en el centro la capacidad de participación que tienen NNA, se podrá garantizar una participación auténtica y duradera. Asimismo, es crucial que los adultos, tanto en el ámbito educativo como en el comunitario, reciban formación y sensibilización sobre la importancia de la participación infantil. Solo mediante un cambio cultural que valore la voz y las capacidades de los NNA se podrá garantizar una participación auténtica y duradera.

c) Evidencias sobre como el dispositivo implementado en la investigación resultó adecuado como parte de una metodología participativa para la formación de ciudadanía activa

El dispositivo utilizado en este estudio, basada en pedagogías activas y educación para la ciudadanía (Dewey 2010), demostró ser efectivo en la transformación de las concepciones y prácticas de los NNA respecto a su participación. El enfoque centrado en el diálogo y la experiencia permitió que los NNA no solo comprendieran teórica la importancia de su participación, sino que también la ejercieran en la práctica.

Las actividades diseñadas en el taller promovieron la reflexión crítica, la deliberación conjunta y la toma de decisiones colectivas. Estas dinámicas contribuyeron al desarrollo de habilidades que son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en cualquier democracia: el respeto por las opiniones ajenas, la capacidad para llegar a consensos, y el reconocimiento de los derechos y responsabilidades individuales y colectivos. Además, al involucrar a los NNA en

situaciones reales que requerían de su participación, se les brindó una oportunidad valiosa para desarrollar un sentido de agencia y pertenencia en su comunidad, una condición básica para la participación de acuerdo con Trilla y Novella (2001).

Esta estrategia tiene el potencial de ser replicada en otros contextos educativos y comunitarios, no solo en relación con la participación en el espacio público, sino también en otros aspectos de la vida cotidiana de NNA, por lo que es posible concluir que se es importante generar este tipo de espacios y prácticas para asegurar que niños y niñas puedan tener las condiciones para ejercer su derecho a participar de manera auténtica.

d) Evidencias del trabajo en educación no formal en el espacio público como promotor de la participación de NNA.

Castro (2021) muestra cómo los talleres participativos permiten que NNA intervengan en su entorno para hacerlo más habitable, apropiándose del espacio público y reforzando el sentido de pertenencia, de tal forma que estos lugares se transforman en escenarios de aprendizaje comunitario y ciudadanía activa, elementos que fueron guía en la tesis aquí presentada.

El presente proyecto, al involucrar a niños y niñas en actividades prácticas que les permitieron participar de manera auténtica en el espacio público, les permitió comprender los conceptos de ciudadanía y participación y, además, ejercerlos de manera concreta, estableciendo un vínculo entre esta experiencia con los demás espacios de su vida cotidiana.

Si bien hay otros espacios donde NNA pueden tener oportunidad de participar, la importancia de la educación no formal en el espacio público reside en cómo ellos/as perciben estos espacios comunes como lugares dominados por las personas adultas, percepción que sufre una transformación cuando se les da la oportunidad de participar en actividades no formales. Esto coincide con lo planteado por Granados (2019) respecto a cómo, al brindar a niños y niñas la posibilidad de incidir en las decisiones sobre los lugares de su entorno, fomenta su empoderamientos como ciudadanos/as activos, permitiéndoles construir significado

y ejercer un protagonismo que es comúnmente negado por las personas adultas, consolidando el espacio público como un escenario de aprendizaje, convivencia y participación democrática.

Esto demuestra que las actividades no formales en el espacio público les brindan la oportunidad de expresar sus ideas y participar activamente en decisiones que afectan su entorno, por lo que lo sucedido a lo largo del taller brinda elementos para concluir que este tipo de dispositivos permiten que NNA pongan en práctica la ciudadanía y participación auténticas.

5.3 Limitaciones y dificultades del presente trabajo

A pesar de los avances observados en la apropiación de la participación por parte de los NNA, el estudio también mostró que persisten importantes limitantes en la realidad cotidiana que afectan el ejercicio pleno de sus derechos. La intervención reveló que, aunque se promovió una experiencia significativa de participación, el adultocentrismo aún constituye una barrera importante para que los NNA puedan ejercer una ciudadanía auténtica, lo que corresponde con lo planteado por Gaitán (2010) e investigaciones previas (Castro, 2021; Granados, 2019; Martínez, 2018).

Aunque el taller participativo buscó ser un espacio no adultocéntrico, una limitante importante fue la actitud de las personas adultas que no formaban parte del proyecto. El ejemplo más claro de esto fue el evento descrito con anterioridad donde un vecino removió algunas plantas que NNA habían plantado, causándoles molestia y mostrando cómo los demás espacios donde niños y niñas pasan su día a día todavía se encuentra permeado por el adultocentrismo y las prácticas donde las personas adultas toman la última decisión, por lo que el impacto a largo plazo de esta experiencia participativa puede verse limitada si no se continúa promoviendo un ejercicio de participación auténtica de NNA. Asimismo, es crucial que los adultos, tanto en el ámbito educativo como en el comunitario, reciban formación y sensibilización sobre la importancia de la participación infantil.

Otra limitante importante con la que se encontró la presente investigación tuvo que ver con el propio espacio y la seguridad que existe en él. Como lo refieren

Corona y Gülgönen (2019), la inseguridad ya sea real o percibida termina orillando a NNA al espacio privado, lo cual tuvo influencia en el taller de participación ya que hubo varios momentos de NNA describieron cómo las personas adultas de su entorno no les permitían realizar ciertas actividades en los espacios públicos de su colonia debido a que no era seguro o debían de tener cuidado. Esto también se relaciona con lo mencionado por Gaitán (2010) donde la percepción de niños y niñas es de que son sujetos que necesitan la protección de los adultos, elemento que funge como limitante para que lleven a cabo una participación auténtica.

Otra limitante a tomar en cuenta tiene que ver con que este proyecto se llevó a cabo dentro de un contexto institucionalizado, por lo que los tiempos y recursos fueron acotados a las propias exigencias institucionales; si bien se cumplió con lo establecido en los objetivos y el cronograma, la propia realidad y exigencia del fenómeno observado no pudo ser profundizada a mayor detalle debido a lo corto de tiempo disponible tanto por la investigadora como por los/as NNA.

Finalmente, una limitante tuvo que ver con las experiencias previas de participación de NNA tuvieron, dejando en evidencia que la falta de espacios formales para la participación de los NNA en su comunidad continúa siendo un problema estructural que dificulta su participación. Aunque los espacios como parques o plazas están destinados a su uso, estos no están diseñados para fomentar su implicación activa en la transformación y toma de decisiones de estos (Granados, 2019). Los NNA manifestaron que, aunque utilizan estos espacios, no sienten que tengan el control o la capacidad de influir en cómo se gestionan o utilizan, por lo que al principio del taller hubo cierta resistencia a tener prácticas participativas auténticas.

Y en relación con la intervención misma, ¿no se observaron limitantes?

5.4 Propuestas derivadas de esta investigación

Uno de los elementos más importantes que se derivan de esta investigación es la necesidad de implementar un enfoque amplio que no solo se centre en promover la participación infantil, sino que también considere los cambios necesarios en las

estructuras jurídicas y en la cultura social que rodea a los NNA. La participación infantil no puede ser vista como un evento aislado o esporádico, sino como un proceso continuo que requiere de esfuerzos sostenidos por parte de las instituciones, las familias y las comunidades.

Asimismo, es fundamental que las iniciativas dirigidas a fomentar la participación infantil se integren de manera transversal en las políticas públicas de manera efectiva, ya que resulta evidente que lo que ya se encuentra dentro de la norma jurídica no ha sido suficiente, como se puede observar por lo señalado por Save the Children (2008) y UNICEF (2019) y que se creen espacios permanentes en los que los NNA puedan ejercer su derecho a participar de manera genuina. Esto incluye no solo la creación de espacios físicos adaptados a sus necesidades, sino también la implementación de programas educativos y comunitarios que les proporcionen las herramientas necesarias para ejercer su participación de manera efectiva.

De igual forma, siendo el adultocentrismo uno de los obstáculos prevalentes para la participación auténtica de NNA, se propone incorporar procesos activos de educación para las personas adultas, donde se trabaje con la importancia de reconocer la capacidad de niños y niñas para participar y se promuevan prácticas que les permitan ejercer este derecho. Como lo mencionan Ochoa, Castro y Pérez (2022), a pesar de que la escuela ha sido el espacio donde se ha intentado promoverlas, todavía persisten deudas con respecto a la falta de garantía del disfrute pleno de este derecho, en la práctica. A partir de esto, asegurar que las personas adultas encargadas de estos espacios tengan una educación constante sobre la importancia de llevar a cabo prácticas participativas activas es una manera de asegurar que dichas limitantes disminuyan.

En este mismo sentido, un elemento central de la presente tesis tiene que ver con la educación no formal en el espacio público, la cual mostró ser de gran importancia para la promoción de la ciudadanía activa en este proyecto. Es debido a esto que una propuesta derivada de la experiencia del taller participativo es la promoción de las prácticas educativas no formales en los espacios públicos, de tal

forma que NNA puedan adueñarse de las decisiones y transformaciones de sus lugares cotidianos y poner en práctica elementos de la participación auténtica, los cuales podrán trascender a otros espacios de su vida.

Finalmente, resulta relevante proponer la idea de incorporar a NNA a la elaboración de políticas públicas que trastoquen los temas que les atañen. A partir de la información obtenida durante esta investigación, es posible concluir que incorporar a niños y niñas en la toma de decisiones públicas fomenta una ciudadanía activa desde edades tempranas; además, este tipo de participación puede fortalecer la democracia, ya que involucra a más sectores de la sociedad en la creación de políticas, reflejando mejor la diversidad de perspectivas y la responsabilidad social.

Es debido a lo anteriormente mencionado que la presente investigación muestra cómo la participación infantil en el espacio público y su inclusión en las políticas públicas es esencial para promover una ciudadanía democrática auténtica desde edades tempranas. A través de la comprensión de cómo NNA perciben y participan en los espacios que habitan, se pueden diseñar estrategias que no solo respeten sus derechos, sino que también fomenten su desarrollo como actores sociales, lo que permite fortalecer la democracia al involucrar a todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones colectivas. Asimismo, investigar y promover su participación auténtica transforma las relaciones de poder entre adultos y niños/as, desafiando las visiones adultocentristas y abriendo camino hacia un futuro donde sean protagonistas activos en la creación de una sociedad que puedan transformar de acuerdo con sus intereses y necesidades.

¿Cuál es la propuesta?

6. Bibliografía

- Agud I.; Novella, A.M. (2015) Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica - Bordón Revista de Pedagogía. Diciembre, p. 80-98 España. DOI: 10.13042/Bordon.2016.681
- Aguilera, R. (2011). "La Ciudadanía ante la globalización: nuevos modelos de ciudadanía postnacional y transcultural" En Revista de Derecho UNED, núm, 8, pp.13-48.

- Ander-Egg, E. (1991) El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Aparicio, C. (2013). La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y español. Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona.
- Arrúe, C.; Consoli, E. (2010) Profundizando la democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el Siglo XXI Trabajo presentado en: Congreso Internacional: Rosario, Argentina. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario
- Arufe, C. (2016) Las miradas de los niños y niñas tapatíos a los problemas públicos urbanos: aproximación a la construcción social de la participación ciudadana infantil. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Berger, P. y Luckman, P. (1984 [1968]): La construcción social de la realidad, Amorrortu, Buenos Aires.
- Borja, J. y Muxi, Z. (2003) El espacio público: ciudad y ciudadanía. Ed. Electa, Barcelona.
- Bravo, S.O., Chenché, J.R., Lucio, C.E., Yanchapaxi, S. N. (2022) Pedagogía activa: incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje generados en contextos de educación superior. PH Pro hominum: revista de ciencias sociales y humanas, 4, pp. 219-239
- Bringle, R. y Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. The Journal of Higher Education, Vol. 67, Núm. 2, Pp. 221-239
- Buarque, M.B (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. Educar, Vol. 48, n.º 2, pp. 285-298, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/259364>
- Builes, J.J.F. (2002) El abordaje de la educación experiencial. Universidad de la Sabana, Colombia

- Carmona, M.A. (2022) La calle de los niños, un caso de participación infantil, democracia y ciudadanía. El caso de la privada Nevado de Toluca en la Colonia Los Volcanes de Puebla. Tesis de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Carrión, F. "Espacio Público: punto de partida para la alteridad" en Ciudad e Inclusión: Por el derecho a la Ciudad, FORO- Corporación Región. Bogotá 2005.
- Castro, A. Z. (2021) El derecho al espacio público de los niños y las niñas de los Barrios de la Otra Banda. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Castro, J. (2016) Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil: Un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro
- Castro, J. y Pérez, L.M. (2022) Análisis del marco normativo respecto al derecho a la participación de los estudiantes de México. En Ochoa, A. (Ed), Participación de niñas, niños y adolescentes: nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar (pp. 33-58). Ediciones Comunicación Científica.
- Castro, J.; Pérez, L.M.; Ochoa, A. (2019) La participación y el ejercicio de la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. Aproximaciones y perspectivas actuales en Educación para la Ciudadanía: aportes desde la intervención e investigación. Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 25-64
- Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2009). Observación General N°12: El derecho del niño a ser escuchado.
- Consejo Querétaro Creativo A.C. (2019). QUERÉTARO "CIUDAD DEL DISEÑO" APLICACIÓN PARA LA UNESCO. Obtenido de QUERÉTARO SE DISEÑA:<http://queretarosedisena.mx/es/>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México], 5 Febrero 1917, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org.es/docid/57f795a52b.html> [Accesado el 18 Mayo 2023]
- Convención Americana Sobre Derechos Humanos, 22 de noviembre 1969, 11446 CTNU7 1238 (entrada en vigor: 18 de julio de 1978). Declaración Universal de los Derechos Humanos, Res AG 217A (III), Doc off AG NU, 3ra ses, supp no 13, Doc NU A/810 (1948) 71.
- Corona y Gülgönen (2019) ¿Jugar en la ciudad? La percepción de niñas y niños de la Ciudad de México sobre su entorno urbano. *Cadernos de Pesquisa em Educação* , n° 21(49), p. 60-80
- Corona, Y. y Morfin, M. (2001) Diálogos de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Cortina, A. (1997) Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía. Ed. Alianza Madrid, España.
- _____ (2003). Ética ciudadanía y modernidad, [conferencia] Centro de Estudios de Ética Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile el 7 de junio de 2003. Recuperado de: http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7566%2526ISID%253D347,00.html
- Cubides C., Humberto J. (1998) El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicacion-educacion *Nómadas* (Col), núm. 9, septiembre, pp. 40-48 Universidad Central Bogotá, Colombia
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata.

_____ (2010) *Experiencia y Educación*. (2 edición) México: Javier Sáenz Obregón y Editorial Biblioteca Nueva.

_____ (1967). *El hombre y sus problemas*. (E. Prieto, Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Díaz-Bórquez, D.; Contreras-Shats, N.; Bozo-Carrillo, N. (2018) Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, núm. 1, Enero-Junio, pp. 101-113 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>

Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; Varela-Ruiz, M. La entrevista, recurso flexible y dinámico *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Elías, N. (1989) *El proceso de civilización*, fondo de Cultura Económica, Madrid

Espinoza, R. (2017). Giovanni Sartori (1924-2017): La política democrática reivindicada. *Revista mexicana de sociología*, 79(4), 905-908. Recuperado en 28 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000400905&lng=es&tlng=es.

Etzioni, A. (1995). "The Responsive Communitarian Platform: Rights and Responsibilities" En Etzioni, A. (ed.) *Rights and the Common Good: The Communitarian Perspective*, pp. 11-25. New York: St. Martin's Press.

Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 16, pp. 111-126.

- Folgueiras, P. (2009). Ciudadanas del mundo. Participación activa de mujeres en sociedades multiculturales. Madrid: Síntesis.
- _____ (2005). De la tolerancia al reconocimiento: un programa de formación para una ciudadanía intercultural. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Forbes México (11 de marzo de 2019) “Juez declara en quiebra a Casas GEO”
Forbes México <https://www.forbes.com.mx/juez-declara-en-quiebra-a-casas-geo/>
- Freire, P. (1972) “La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro) 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay.
- Gaitán, L. (2006): Sociología de la infancia, Síntesis, Madrid.
- _____ (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? Pedagogía social. Revista Interuniversitaria, 17, pp. 29-42.
- Gallego-Henao, A.M. (2014). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1),151-165. [fecha de Consulta 24 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632007>
- García, M. C. (2020). El espacio público como escenario de ciudadanía para la infancia en Montería. Universidad de La Salle. Disponible en https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_ciencias_habitat/15
- García, T. (2003) El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación, Ed. Almendralejo.
- Giménez, C. (2002) “La dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo”, en La Exclusión Social Teoría y práctica de la intervención. Coordinadoras: Mª José Rubio y Silvina Monteros. Editorial CCS, Madrid

- Giraldo, D.A. (2018) Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana, (2018), Nómadas no.49 Bogotá July/Dec.
- Giraldo, F. (2000) Ciudadanía y globalización. Revista de Estudios Políticos, ISSN 0121-5167, N°. 16, Colombia. p. 141-150
- Gómez, N; Castro, A.; Acero, M.Z; Prieto, W. (2020) La participación Infantil como estrategia social para la transformación comunitaria en el Municipio de Soacha Journal of business and entrepreneurial studies, vol. 4, núm. 1, Colloquium editorial, Ecuador Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573667940013>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. Children & Society, 29, 331–343.
- Granados, A. (2018) Decir y hacer comunidad desde la mirada de los niños y niñas. Proyecto de participación infantil en el ejido La Palma del Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro.
- Grimaldo, R. A.L. (2021) El potencial educativo de la ciudad y el entorno construido. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Guzmán, L. (2006). El taller como espacio de significación en los procesos formativos de psicólogos sociales. El caso del proyecto académico para la formación de psicólogos sociales de la facultad de psicología de la UAQ. Querétaro.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innoceti no. 4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe
- Imbernón, Francisco (coord.) (2002). Cinco ciudadanías para una nueva educación. Barcelona: Graó.
- Imhoff, D.; Brussino, S. (2013) Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba,

Argentina Liberabit. Revista de Psicología, vol. 19, núm. 2, julio-diciembre, pp. 205-213 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú

Informe Belmont (2015) Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos, Estados Unidos. Disponible en http://www.ecu.edu/csacad/rgs/irb/upload/Belmont-Report_Spanish.pdf. (15-08-2015)

Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, La participación de niñas y adolescentes en la Ciudad de México: sus voces, sus derechos (2017), México,

Instituto Municipal de Planeación (s.f.) "Proceso de creación", Querétaro, México. Recuperado de http://implanqueretaro.gob.mx/im/st/1/wid_ci/ProcesoDeCreacion.pdf

Instituto Municipal de Planeación (s.f.) Reglamento IMPLAN. Querétaro, México. Recuperado de http://implanqueretaro.gob.mx/im/st/5/wid_iq/1CLIQConoceMas.pdf 2016

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020) Censo de población y vivienda 2020.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (s.f.) Espacio y datos de México. <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=220110439>

Izquierdo, María de Jesús (2012), La estructura social como facilitadora de maltrato en Huacuz Elías, María Guadalupe, La bifurcación del caos: reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica. México, UAM, pp. 33-54

Jiménez, J. (2017) La bitácora COL: herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes de Trabajo Social en Innovación Para la Formación Integral. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C.

- Lahire, B. 2008. "Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades". En ¿Esla escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación, 49-60. Madrid: Trotta.
- León, A., ¿Qué es la educación?, Educere, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, 2007, pp. 595-604, Universidad de los Andes, Venezuela.
- Ley de Educación del Estado de Querétaro (2015, julio 10). Periódico Oficial "La Sombra de Arteaga".
<http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY026.pdf>
- Ley General de Educación, (2019). Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada DOF: 30-09-2019
- Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII) (2018). Diario Oficial de la Federación.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf
- López-Arriaga, C. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. Revista Scientific, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- López-Valencia, A.P.; Polo-Garzón, C. (2020) La participación infantil en proyectos urbanos El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. Revista de Arquitectura (Bogotá), vol. 22, núm. 2, pp. 126-140, Universidad Católica de Colombia, Facultad de Diseño y Centro de Investigaciones (CIFAR)
- Luna, E. (2010). Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Madriaga F. (2007) Democracia y asociatividad comunitaria Sociedad Hoy, núm. 13, 2007, pp. 35-44 Universidad de Concepción, Chile

- Maiztegui, C. (2007) La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 4, pp. 144-160 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Marshall, T. (1950). Ciudadanía y clase social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, A. (2018). Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mead, G. H. (1982) Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social, Paidós, Barcelona
- Medir, R. y Magin, C. (2012). Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. En De Alba, N. pp 43-52
- Meléndez, M.T. (2011). Formación para la Ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona.
- Novella, A. (2012), La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 13 núm. 2, pp. 380-403, Salamanca, España
- Ocampo-Banda, L. E. (2008) Ciudadanías invisibles, estado ausente Ra Ximhai, vol. 4, núm. 2, mayo-agosto, pp. 105-128 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. Cultura Educación y Sociedad 6(2), 9-28.

- Ochoa Cervantes, A., (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ochoa, A., Pérez, L.M., Castro, J. (2022) Fundamentos teóricos de la participación en la escuela como elemento clave para una educación democrática en Participación de niñas, niños y adolescentes: nuevas estrategias y estrategias para su promoción escolar. Colección conocimiento, Querétaro, México.
- Ordóñez, J. (2014), La educación jurídica y la democracia en México bajo la perspectiva de John Dewey *Revista de Derecho*, núm. 41, enero-junio, pp. 242-265 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia
- Organización de las Naciones Unidas. (1991). Convención sobre los derechos del niño (1a. Ed., 1a. Reimp.). Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 6 Enero 2023]
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador", 17 Noviembre 1988, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5ccb1b164.html> [Accesado el 18 Mayo 2023]
- Ovejero, F. (2009). Dos democracias, distintos valores. En Rubio, J.; Rosales, J. y Toscano, M. *Democracia, Ciudadanía y Educación*. Móstoles: AKAL, pp. 55-98.
- Padilla, M.C. (2020) ¿En dónde se forman las actitudes democráticas de los niños? Un estudio con referencia a Querétaro. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro
- Parsons, Talcott. (1976 [1959]): *El sistema social*, Editorial Revista de occidente, Madrid.

- Patiño, L. (2019). Ciudad y ciudadanía. Escuchar, dialogar, colaborar y proponer la reappropriación colectiva de la ciudad. Ciudad de México: Gedisa.
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista De Sociología*, (27), 81–102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Pedrouzo, A. y Castro-Fernández B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(25). DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3>
- Pérez H., E. (2004) Percepción del espacio público *Revista Bitácora Urbano Territorial*, vol. 1, núm. 8, enero-diciembre, pp. 27-31 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia
- Pérez, L.M. (2016) La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje- servicio en educación secundaria. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro
- Perissé, A. (2010). “La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea” En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, vol. 26, núm. 2, pp. 441-455.
- Picos, R. (2013) Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 15, núm. 1, enero-junio, pp. 157-167 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México
- Pinheiro, M.T. (2012) El jugar de los niños en espacios públicos. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Polo-Garzón, C. y López-Valencia, A. P. (2020). La participación infantil en proyectos urbanos. El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 22(2), 126-140. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>

- Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, Artículo 20, <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html> (27-09-2014).
- Rius, L. F. (2008). ¿Violencia invisible o del éxtasis al dolor? *Estudios Feministas* 133-144.
- Robles, E. H. (2008) *Espacio Público, Comunidad y Sociedad: La mirada de actores relevantes sobre el espacio público, la participación ciudadana y las relaciones existentes*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Chile.
- Rodríguez, Iván (2007): *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid
- Rodríguez, M.E. (2012) *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 13-43. Colombia.
- Salinas, O. V. M. (2018) *Estrategia de participación y convivencia contra la violencia, realizada por niños, niñas y jóvenes, en una escuela secundaria pública del estado de Querétaro*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sánchez, E; Gatica, M; Aguirre, C. (2020) *Educando en valores democráticos y habilidades cívicas. Estudio de caso: estudiantes secundarios vulnerables en la frontera norte de Chile* 1 *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.13, Universidad del Zulia, Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27965287008> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292712>
- Santos, M. (2003). “Participar es aprender a convivir” En Santos, M. *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 107-121.
- Sartori, G. (1992). “Democracia” En G. Sartori. *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza (27-62)

- Save the Children Suecia (2008) Promoción de la participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a la violencia
- Scott, Joan W. (1990) “El género: una categoría útil para el análisis histórico.” En historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, James Amelany y Mary Nash (eds.), Edición Alfons el Magnánim,
- Stearns PN. (2015) History of childhood. In Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Subiabre Vergara, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y niños. Perspectiva feminista en los Planes de Formación Ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. Estudios Pedagógicos, 47(3), 99–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099>
- Tonucci, F. (2015) La ciudad de los niños. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Torres, C.A. (2019) Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. Voces de la educación, vol. 4 núm. 8, pp. 3-16
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 26. pp. 137 – 164.
- Trilla, J. y Novella, A. (2014). “La participación infantil”, En Novella, A., Llena, A. Noguera, E., Gómez, M., Morata, X., Trilla, J., Agud, I. y Cifre-Mas, J. Participación infantil y construcción de la ciudadanía, (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Ulloa, A. (2018) El proyecto de Aprendizaje-Servicio, la docencia y su influencia en la participación escolar. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- UNESCO, Declaración Universal de Derechos Humanos, 2013.

- UNICEF (2017) Informe anual México 2017. México.
- UNICEF (2019) Ciudades amigas de la infancia en América Latina y el Caribe, Panamá.
- UNICEF (2022) Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local: pilares que facilitan la participación, Madrid, España.
- UNICEF México, (2019), Compilación de procesos exitosos de participación de niñas, niños y adolescentes en México, América Latina y otras regiones del mundo
- Valdéz, D. (24 de septiembre de 2017) "La Pradera: dejan a un lado la calidad de vida" El Universal Querétaro <https://www.eluniversalqueretaro.mx/metropoli/24-09-2017/la-pradera-dejan-un-lado-la-calidad-de-vida/>
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades; 26: 37- 43.
- Winckler, G. (2023) El lugar de los pibes y las pibas. Experiencias espaciales de niños y niñas en un barrio popular del conurbano bonaerense. CIVITAS Revista de Ciências Sociais, n° 23, p. 1-12
- Yuren, T. (2013) Ciudadanía y educación: Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. Ed. Juan Pablos, México.
- Yurén. M.T. (2013) Ciudadanía y educación Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. Juan Pablos Editor Universidad Autónoma del Estado de Morelos México
- Zanabria, M.; Fragoso, B. y Martínez, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. Tramas, Núm. 28, Pp. 121-140.

Anexos

Anexo 1: cuestionario.

7. ¿Participar es un derecho? ¿Por qué?
8. ¿Todas las personas en tu colonia participan igual? ¿Quién más o menos?
9. ¿Por qué crees que pasa eso?
10. ¿Cómo te gustaría participar en ese espacio público/compartido de tu colonia?
11. ¿Hay cosas que hacen fácil para ti que participes en tu colonia?
12. ¿Hay cosas que hacen difícil para ti que participes en tu colonia?

En los lugares que son para todos/as en mi colonia yo hago...	Siempre	Algunas veces	Nunca
Juego con otros niños/as.			
Salgo a pasear.			
Asisto a eventos (conciertos, torneos, clases, etc).			
Lo cuido (no tiro basura, cuido los juegos, etc).			
Organizo juegos o actividades con otros niños			
Escuchan cuando doy mi opinión sobre algo			
Encuentro información de cosas que me importan			
Los adultos me dicen qué hacer			

En el espacio público de mi colonia, yo puedo...	Siempre	Algunas veces	Nunca
Jugar a lo que yo quiero.			
Salir solo/a.			
Jugar en el parque.			
Salir a caminar.			
Cambiar lo que no me gusta.			
Pasar tiempo con otros niños/as.			
Pasar tiempo con mi familia.			
Aprender cosas nuevas.			
Decir y hacer lo que yo quiero.			
Dar mi opinión de cosas que me importan			
Transformarlo como yo quiera			

Anexo 2: Guía de entrevista semi-estructurada

- e) ¿Para ti qué es participar?
- f) ¿Es importante participar, por qué?
- g) ¿Dónde puedes participar?
- h) ¿Cómo puedes participar?
- i) ¿Quién puede participar?
- j) ¿Qué es el espacio público/compartido, para quién está hecho?
- k) ¿Qué lugares hay en tu colonia que lo sean?
- l) ¿Qué problemas hay en los espacios públicos/compartidos de tu colonia?
- m) ¿Quién tiene que hacerse responsable por esos lugares? (de cuidarlos, que estén en buen estado, que la gente los use bien, etc.).
- n) ¿Quién toma las decisiones de lo que se hace en los espacios que son de todas y todos?
- o) ¿Crees que en tu colonia hay espacios públicos/compartidos donde niños y niñas pueden participar? ¿cuáles?
- p) ¿Cómo participas en esos lugares, de qué otras formas puedes participar en esos lugares?

Anexo 3: guía de observación participante.

Fecha	
Nombre observadora	
Espacio	
Cantidad de niños/as asistentes	
Horario	
Cuando la facilitadora de instrucciones	
Estructura (solo da instrucciones, pregunta la opinión de NN, escucha y toma en cuenta la opinión de NN, hace modificaciones de acuerdo con la opinión de NN)	
Actitudes de NN (ponen atención, siguen las indicaciones, no dicen nada, dan su opinión, dan opciones alternativas a lo que propone la facilitadora)	
Cuando NN se organizan	
Estructura (buscan guía adulta, se organizan de manera autónoma, llegan a acuerdos)	
Formas de organización (horizontal o vertical, se escucha a todos/as, alguien asume el liderazgo, se establecen roles, hay conflictos)	
Actitudes de NN (ponen atención, solamente siguen indicaciones, no dicen nada, dan su opinión, ofrecen alternativas, tienen acciones concretas para organizarse)	
Cuando NN ejecutan acciones	
Estructura (buscan guía adulta, se organizan de manera autónoma, llegan a acuerdos)	
Formas de ejecución (alguien asume el liderazgo, se establecen roles, hay conflictos, todos/as toman parte activa de las acciones)	
Actitudes de NN (ponen atención, solamente siguen indicaciones, no dicen nada, dan su opinión, ofrecen alternativas, tienen acciones concretas para ejecutar las tareas acordadas)	

Actitudes:

- Actitudes de solidaridad:
- Diálogo frente al desacuerdo:
- Escuchan a los demás:
- Nivel de involucramiento en el proyecto (no prestan atención, no hacen o dicen nada, no se interesan por las acciones, solamente siguen instrucciones, proponen y llevan a cabo acciones):
- Son autónomos y autogestivos:
- Hacen uso del espacio público para transitar, organizarse y transformarlo:
- Actitud frente a los adultos: siguen instrucciones sin decir nada, creen que tienen la última palabra, buscan su aprobación constantemente, etc.

Anexo 4: cartas descriptivas.

Fecha 07 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo Explicar el sentido del proyecto y establecer una primera sesión para conocernos y comenzar a perfilar las problemáticas del espacio				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Presentación: pelota de playa	Conocernos y establecer los primeros lazos de confianza	<ol style="list-style-type: none"> 1. La facilitadora se pone la pelota entre las piernas y se acerca a un NN, diciendo su nombre y dándole la mano 2. Le pasa la pelota y el NN la pasa a otro, no debe caerse, y sigue la ronda de presentaciones 3. Nos colocamos un sticker con nuestro nombre 	1 pelota Stickers de nombres	20 minutos
Explicación del proyecto	Socializar el objetivo del proyecto y la forma de trabajo que se pretende	<ol style="list-style-type: none"> 1. La facilitadora les platica a NN sobre su intención con el proyecto, cómo lo va a llevar a cabo y lo que podemos/no podemos hacer en el espacio 2. Se les pasa el consentimiento informado, le damos lectura rápida y lo firman/ponen su nombre si están de acuerdo 	Consentimientos informados impresos Plumas lápices	20 minutos
Establecimiento de reglas	Acordar las reglas básicas de convivencia que aplicaremos a lo largo de la intervención	<ol style="list-style-type: none"> 1. A manera de plenaria, dialogamos y establecemos las reglas de convivencia de manera colectiva 2. Escribimos las reglas en cartulinas que pegaremos en donde todos/as podamos verlas y cada NN pasará a firmarla 	Cartulinas (3) Plumones	20 minutos
Mapeo del espacio	Plasmar el espacio que vamos a modificar de acuerdo con las percepciones de NN sobre los lugares, actividades y problemáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Damos un recorrido por el espacio que vamos a transformar y sus alrededores 2. Preguntas detonadoras: ¿qué es aquí, ¿qué hago aquí, qué ha pasado aquí? 3. En papel kraft, NN van haciendo un mapa del espacio incluyendo quién lo usa, qué se puede ahí y qué ha pasado ahí 4. En plenaria, revisamos lo que NN dibujaron y dialogamos sobre el mapa completo 	Papel kraft (3m) Plumones	60 minutos

Entrevistas y cuestionarios	Recolectar los datos de NN por medio de cuestionarios y entrevistas	1. Paralelo al trabajo en el papel kraft, la facilitadora y asistente aplican los cuestionarios y graban las entrevistas	Cuestionarios Dispositivos grabar audio	30 minutos
-----------------------------	---	--	--	------------

Fecha 08 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo Describir qué pasa en y quién usa ese espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	1. La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
Rescate del mapeo del espacio	Recordar y reflexionar nuevamente sobre el mapeo hecho el día anterior y profundizar sobre el uso del espacio	1. Con el papel kraft donde se realizó el mapeo el día anterior, dialogamos: ¿qué recuerdan que hablamos, qué tipo de espacio es, ¿qué otros espacios de esos existen? 2. En el mismo papel kraft, NN agregan colores/dibujos/escritos que reflejen las nuevas reflexiones sobre: ¿Quién vive ahí, ¿quién lo puede usar, quién lo puede transformar, etc?	Papel kraft del día anterior Plumones	60 minutos
Mi lugar en el espacio público	Identificar cómo NN identifican su lugar en el espacio público	1. En hojas de papel, se dibujan ellos/as de acuerdo con cómo usan el espacio público y lo pegan en el papel kraft 2. Se dialoga sobre sus dibujos y lo que opinan de su lugar en el espacio público	Hojas blancas Plumones Colores Papel kraft del día anterior	40 minutos
Otros espacios públicos	Reflexionar sobre los espacios públicos y compartidos que hay en otros lugares	1. En plenaria, se dialoga sobre los otros espacios públicos que conocen y quiénes los usan 2. Se hace un listado colectivo de esos espacios, quiénes los usan, quiénes son responsables de ellos, etc	Cartulinas (5) Plumones	20 minutos

Fecha 09 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo Profundizar sobre las problemáticas de ese espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	1. La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
Problematización del espacio	Profundizar sobre las problemáticas de ese espacio público y quién lo puede usar/transformar	1. Partiendo del papel kraft trabajado en sesiones anteriores, vamos analizando por zonas y anotando en post its las problemáticas que encuentran en ellas 2. Preguntas detonadoras: ¿qué problemas hay en ese espacio, ¿quiénes son mis vecinos, cómo nos organizamos para resolver los problemas, qué puedo hacer yo?	Papel kraft de sesiones pasadas Post its Lápices Colores plumones	40 minutos
Resolución de problemas en equipo	Por medio de escenarios imaginarios, poner en práctica las distintas formas en que se pueden abordar las problemáticas del espacio	1. NN se organizan en equipos y eligen una problemática que haya sido mencionada anteriormente 2. Se actúan las problemáticas y cómo propondrían solucionarlas 3. Se dialoga en plenaria si es una buena idea, si es viable, qué otra cosa se les ocurre, etc y se anotan las ideas	Rotafolios (3) Plumones Colores Lápices	40 minutos
Volvemos al espacio	Reflexionar y re-pensar las problemáticas y sus soluciones en el espacio público	1. Hacemos un recorrido por el espacio público mientras hablamos sobre las problemáticas presentadas anteriormente 2. Se identifican las problemáticas que más les importan y que son más viables para transformar el espacio 3. Preguntas detonadoras: ¿quién es responsable de ese espacio, ¿quién lo puede transformar? 4. Regresamos al espacio de trabajo y hacemos un listado en cartulinas orientado a responder: ¿de	Rotafolios (5) Plumones Colores Lápices	40 minutos

		quién es ese espacio, de quién son esos problemas, quién los debe solucionar, cómo puedo participar en él, qué puedo hacer para transformar el espacio?		
--	--	---	--	--

Fecha 10 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo Identificar los cambios que NN creen necesarios en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	1. La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
El parque perfecto	Reflexionar sobre el uso perfecto que NN le darían al espacio público donde estamos trabajando	1. La facilitadora lee el cuento “el parque perfecto” (http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-parque-perfecto) y reflexionamos (preguntas detonadoras): ¿qué opinas de lo que hizo el vecino de abajo, por qué crees que lo hizo, te ha pasado algo parecido, cómo sería tu parque perfecto si los adultos no pudieran decir nada de él?		20 minutos
Cómo quisiera que fuera el espacio	Identificar los cambios que NN creen necesarios en el espacio público	1. Damos un recorrido por el espacio público a transformar recordando las problemáticas que NN manifestaron en sesiones anteriores 2. En un papel kraft, NN dibujan un mapa de ese mismo espacio pero ahora con la distribución, materiales, personas, actividades, etc que les gustaría que tuvieran	Papel kraft (3 m) Plumones Colores Lápices	60 minutos
Yo en el espacio público	Identificar las acciones que NN pueden hacer y consideran necesarias	1. En una hoja blanca, NN se dibujan haciendo lo que les gustaría poder hacer en ese espacio para transformarlo y lo pegan en el papel kraft	Hojas blancas Lápices Colores Plumones	40 minutos

	para transformar el espacio	2. Hablamos en plenaria sobre ese espacio, qué opinan, es viable, qué hay que hacer para transformarlo, quién lo puede transformar, etc		
--	-----------------------------	---	--	--

Fecha 11 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN comiencen se organicen para las transformaciones que consideren necesarias en el espacio				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	1. La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
Organización de NN	Que NN se organicen para la transformación del espacio	1. La participación como derecho: problematizar por qué NN pueden y deben participar sin necesidad de un adultx: listado de cosas que son participar, quién las puede hacer, por qué NN son capaces de hacer 2. La participación no se da en un vacío: sentido de pertenencia y trabajo en equipo. Con estambre NN forman una “telaraña” para que las pelotas puedan pasar de un lado a otro, problematizamos: ¿qué pasa si lo hacemos juntxs, qué pasa si alguien falla, a quién beneficia esto?	papel bond Plumones	30 minutos
			Pelota Bola de estambre	20 minutos
Organización de actividades	Organización de actividades para la transformación del espacio	1. NN utilizarán el espacio para organizar los pasos y actividades necesarias para transformar el espacio (5 DÍAS) preguntas detonadoras: ¿Qué queremos transformar en el espacio, cómo lo podemos hacer, qué pasos vamos a tomar para cambiarlo, de qué me voy a encargar? * aterrizar qué es viable y quién se va a encargar de qué cosa *	Papel bond Plumones	30 minutos

		lanzar las preguntas detonadoras, apostar a que NN se organicen para hacerlo		
Proyección de la transformación del espacio	Recorrido por el espacio para aterrizar propuestas, pensar en material y los espacios.	1. Vamos al terreno y NN aterrizan las propuestas que tengan para transformar el espacio		10 minutos
Reglas de seguridad para transformar el espacio	Enlistar las normas de convivencia y seguridad necesarias para los momentos de transformación del espacio y firmamos de acuerdo	1. NN hablan sobre las medidas de seguridad necesarias para implementar la transformación necesaria 2. Hacemos un listado de las cosas necesarias para traer (tanto facilitadora como NN)	Rotafolio Plumones	30 minutos

Fecha 14 agosto 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
¿Qué puedo aportar para participar en el espacio público?	Que NN reflexionen sobre sus propias capacidades, intereses y habilidades para la participación y transformación del espacio público	1. Que NN problematicen sus habilidades, capacidades e intereses para poder ejercer la participación en el espacio público. Preguntas detonadoras: ¿qué puedes hacer, en qué eres buenx, ¿qué de eso puede servir para participar, quién te puede limitar la participación? 2. En papel kraft, se dibuja la silueta de un NN (el más peque) para que todxs escriban/dibujen dentro de él/la qué cosas pueden hacer para	Papel kraft Plumones	30 minutos

		participar y transformar el espacio público (de manera individual)		
Reglas de seguridad	Repasar y tener presentes las reglas para transformar el espacio público	1. Repasamos las reglas y medidas de seguridad acordadas en la sesión anterior para cuando transformemos el espacio	Papel kraft con reglas y normas de la sesión anterior	10 minutos
Ejecución de la transformación del espacio	Que NN ejecuten las propuestas para transformar y participar en el espacio público (1 parte)	1. NN ejecutan sus propuestas en el espacio público	De acuerdo con las propuestas de NN	60 minutos
Evaluación del primer día	Que NN evalúen si su estrategia, organización y pendientes para el siguiente día	1. Recorrido del espacio y de los cambios realizados hasta ese momento 2. De ser necesario, se replantea el día 2	De acuerdo con las propuestas de NN	20 minutos

Fecha 15 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
¿Qué pasó ayer?	Reflexionar sobre las acciones y lo que pasó el día anterior	1. Preguntas detonadoras: ¿qué pasó ayer, cómo se sintieron, dónde más podrían hacer esas cosas?		20 minutos

Reglas de seguridad y plan del día	Repasar y tener presentes las reglas para transformar el espacio público, así como las actividades del día	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasamos las reglas y medidas de seguridad acordadas en la sesión anterior para cuando transformemos el espacio 2. Repasamos las actividades propuestas para el día de hoy, así como pendientes o modificaciones que hayan surgido el día anterior 	Rotafolios con reglas y normas de la sesión anterior	20 minutos
Ejecución de la transformación del espacio	Que NN ejecuten las propuestas para transformar y participar en el espacio público (2 parte)	NN ejecutan sus propuestas en el espacio público	De acuerdo con las propuestas de NN	60 minutos
Evaluación del segundo día	Que NN evalúen si su estrategia, organización y pendientes para el siguiente día	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recorrido del espacio y de los cambios realizados hasta ese momento. De ser necesario, se replantea el día 3 	De acuerdo con las propuestas de NN	20 minutos

Fecha 16 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
¿Qué pasó ayer?	Reflexionar sobre las acciones y lo que pasó el día anterior	2. Preguntas detonadoras: ¿qué pasó ayer, cómo se sintieron, dónde más podrían hacer esas cosas?		20 minutos
Reglas de seguridad y plan del día	Repasar y tener presentes las reglas para transformar el espacio público, así como las actividades del día	3. Repasamos las reglas y medidas de seguridad acordadas en la sesión anterior para cuando transformemos el espacio 4. Repasamos las actividades propuestas para el día de hoy, así como pendientes o modificaciones que hayan surgido el día anterior	Rotafolios con reglas y normas de la sesión anterior	20 minutos
Ejecución de la transformación del espacio	Que NN ejecuten las propuestas para transformar y participar en el espacio	NN ejecutan sus propuestas en el espacio público	De acuerdo con las propuestas de NN	60 minutos

	público (2 parte)			
Evaluación del segundo día	Que NN evalúen si su estrategia, organización y pendientes para el siguiente día	2. Recorrido del espacio y de los cambios realizados hasta ese momento. De ser necesario, se replantea el día 4	De acuerdo con las propuestas de NN	20 minutos

Fecha 17 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
¿Qué pasó ayer?	Reflexionar sobre las acciones y lo que pasó el día anterior	3. Preguntas detonadoras: ¿qué pasó ayer, cómo se sintieron, dónde más podrían hacer esas cosas?		20 minutos
Reglas de seguridad y plan del día	Repasar y tener presentes las reglas para transformar el espacio	5. Repasamos las reglas y medidas de seguridad acordadas en la sesión anterior para cuando transformemos el espacio 6. Repasamos las actividades propuestas para el día de hoy, así como pendientes o modificaciones que hayan surgido el día anterior	Rotafolios con reglas y normas de la sesión anterior	20 minutos

	público, así como las actividades del día			
Ejecución de la transformación del espacio	Que NN ejecuten las propuestas para transformar y participar en el espacio público (2 parte)	NN ejecutan sus propuestas en el espacio público	De acuerdo con las propuestas de NN	60 minutos
Evaluación del tercer día	Que NN evalúen si su estrategia, organización y pendientes para el siguiente día	3. Recorrido del espacio y de los cambios realizados hasta ese momento. De ser necesario, se replantea el día 4	De acuerdo con las propuestas de NN	20 minutos

Fecha 18 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos

¿Qué pasó ayer?	Reflexionar sobre las acciones y lo que pasó el día anterior	4. Preguntas detonadoras: ¿qué pasó ayer, cómo se sintieron, dónde más podrían hacer esas cosas?		20 minutos
Reglas de seguridad y plan del día	Repasar y tener presentes las reglas para transformar el espacio público, así como las actividades del día	7. Repasamos las reglas y medidas de seguridad acordadas en la sesión anterior para cuando transformemos el espacio 8. Repasamos las actividades propuestas para el día de hoy, así como pendientes o modificaciones que hayan surgido el día anterior	Rotafolios con reglas y normas de la sesión anterior	20 minutos
Ejecución de la transformación del espacio	Que NN ejecuten las propuestas para transformar y participar en el espacio público (2 parte)	NN ejecutan sus propuestas en el espacio público	De acuerdo con las propuestas de NN	60 minutos
Evaluación del cuarto día	Que NN evalúen si su estrategia, organización y pendientes	4. Recorrido del espacio y de los cambios realizados hasta ese momento. De ser necesario, se replantea el día 5	De acuerdo con las propuestas de NN	20 minutos

	para el siguiente día			
--	-----------------------	--	--	--

Fecha 21 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
¿Qué pasó ayer?	Reflexionar sobre las acciones y lo que pasó el día anterior	5. Preguntas detonadoras: ¿qué pasó ayer, cómo se sintieron, dónde más podrían hacer esas cosas?		20 minutos
Reglas de seguridad y plan del día	Repasar y tener presentes las reglas para transformar el espacio público, así como las actividades del día	9. Repasamos las reglas y medidas de seguridad acordadas en la sesión anterior para cuando transformemos el espacio 10. Repasamos las actividades propuestas para el día de hoy, así como pendientes o modificaciones que hayan surgido el día anterior	Rotafolios con reglas y normas de la sesión anterior	20 minutos
Ejecución de la transformación del espacio	Que NN ejecuten las propuestas para	NN ejecutan sus propuestas en el espacio público	De acuerdo con las propuestas de NN	60 minutos

	transformar y participar en el espacio público (2 parte)			
Evaluación del quinto día	Que NN evalúen si su estrategia, organización y pendientes para el siguiente día	5. Recorrido del espacio y de los cambios realizados hasta ese momento. Organización de cierre del taller de acuerdo con las propuestas de NNA.	De acuerdo con las propuestas de NN	20 minutos

Fecha 22 AGOSTO 2023				
Responsable María Zurita				
Objetivo que NN pongan en práctica las propuestas para transformar y participar en el espacio público				
Actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo
Juegos de bienvenida	Recibir a NN y establecer confianza y lazos de convivencia	La facilitadora da opciones de juegos: estatuas de marfil, mancha tóxica, taladores, etc. Se les pregunta a NN qué quieren jugar/qué más proponen		30 minutos
¿Qué pasó en el taller?	Reflexionar sobre las acciones y lo que pasó el día anterior	6. Preguntas detonadoras: ¿qué pasó, cómo se sintieron, dónde más podrían hacer esas cosas?		20 minutos
Picnic	Llevar a cabo lo propuesto por NNA	NNA y facilitadoras llevan a cabo un picnic y se rompe una piñata	Rotafolios con reglas y normas de la sesión anterior	60 minutos

Frasco de despedida	Que NNA den cuenta de los lazos establecidos y se despidan de sus compañeros/as	NNA realizan escrito y dibujos para compartirle a sus compañexs y las facilitadoras	De acuerdo con las propuestas de NN	30 minutos
Evaluación del taller	Que NN evalúen el taller y lo que aprendieron.	Aplicación de cuestionarios, entrevistas y elaboración de dibujo (post-test)	Cuestionario Dispositivos de grabar Hojas Colores	40 minutos