

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA ÁREA SOCIAL**

**“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”**

**TESIS**

que para obtener el grado de  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA ÁREA SOCIAL**

PRESENTA:

**ADRIANA GRANADOS PERRUSQUÍA**

DIRIGIDA POR:

**MTRA. PATRICIA WESTENDARP PALACIOS**

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Febrero, 2019



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Licenciatura en Psicología Área Social

**“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”**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciatura en Psicología Área Social

**Presenta:**

Adriana Granados Perrusquía

**Dirigido por:**

Mtra. Patricia Westendarp Palacios

**SINODALES**

Mtra. Patricia Westendarp Palacios

Director

Mtra. Marlen Alicia Cano Morales

Sinodal

Mtro. Guillermo Hernández González

Sinodal

Mtro. Alejandro Mira Tapia

Sinodal

Mtra. Gialuanna Enkra Ayara Vázquez

Sinodal

Dr. Rolando Javier Salinas García

Director de la Facultad

Centro Universitario

Noviembre, 2018

Querétaro, Qro.

México

## **Resumen**

El objetivo de esta tesis es exponer un proyecto de participación infantil realizado en conjunto con niños y niñas del ejido La Palma, del municipio de Pedro Escobedo en Querétaro. El proyecto se abordó desde la Psicología Social Comunitaria a través de la Investigación-Acción-participativa. En un primer momento, se realizó un diagnóstico para identificar las distintas formas de participación en su cotidiano, así como las problemáticas sentidas que dimensionaban en su comunidad. Posteriormente, se construyó una estrategia de intervención que sustentó el fortalecimiento de la participación de los niños y niñas, creando espacios de reflexión-acción sobre las problemáticas que ellos denominaron como emergentes en su contexto.

Reconociendo la invisibilización que existe de los niños y niñas de las acciones en su comunidad, en esta tesis se posicionó a la niñez como agentes de cambio social portadores de saberes y experiencias capaces de incidir en los cambios y transformaciones de las situaciones que les aquejaban. En este sentido, este proyecto buscó promover la implementación de proyectos comunitarios desde las voces, las miradas y las acciones de las infancias, aportando contribuciones teóricas, metodológicas, así como, reflexiones, discusiones y herramientas para la creación de proyectos desde la participación de los niños y niñas.

**Palabras clave:** Participación infantil, Psicología Social Comunitaria, Proyecto comunitario, Investigación Acción Participativo.

## **Abstract**

The objective of this thesis is to expose a children participation project made with boys and girls of 'ejido la Palma' in the municipality of Pedro Escobedo in Querétaro. The project was boarded from communitarian social psychology through participative-action-research. In a first moment, a diagnosis to identify the different forms of daily participation was made, the same as the troubles they felt that they dimensioned in their community. After that, an intervention strategy was made that sustained the strengthening of boys girls participation, creating spaces of reflection-action about the troubles that they determined as emerging in their context.

Recognising the invisibilisation that exists from the boys and girls to the actions in their communities, this thesis positions childhood as agent of social change, carriers of knowledge and experiences that are able to influence the changes and transformations that they suffer. In this way, this project tried to promote the implementation of communitarian projects from the voices, the looks and the actions of childhoods, giving theoretical and methodological contributions, as well as reflections, discussions and tools to the creations of projects from children's participation.

**Key words:** Child participation, Communitarian social psychology, Communitarian project, Participative-action-research

## **Agradecimientos**

Agradezco principalmente al área de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Querétaro, a las profas que me permitieron cuestionarme y con ello poder apostar a construir nuevos horizontes. De la misma manera a todas las personas que me acompañaron en el camino, en los tropiezos, en las propuestas y en las apuestas.

Generar esta tesis me permitió mirar la realidad como algo posible de transformar, situación que alienta el construir desde lo que se ha perdido de vista, desde esas gritas poco visibles pero contundentes, me refiero a esas voces que hemos mantenido en volumen bajito pero que si les ponemos la atención adecuada se vuelven fuertes y resonantes para volver a tener esperanza. Esas voces de los niños y niñas que portan miradas llenas de posibilidades. Entonces, gracias a ellas, a ellos que colaboraron, acompañaron, guiaron y dieron fuerza a este proyecto.

Y por último, gracias a las personas que me hicieron creer en este proyecto, gracias a mi familia, a mis padres y en especial a mi hermano y mi agüe que construyen en mí algo inmenso.

## Índice:

Resumen .....	i
Abstract .....	ii
Agradecimientos .....	iii
Índice: .....	iv
Índice de ilustraciones .....	vii
Índice de tablas.....	viii
Introducción .....	1
Capítulo 1. Horizonte contextual .....	7
1.1 Descripción del espacio: El ejido La Palma.....	7
1.1.1 La biblioteca pública “Rosario Castellanos” .....	14
1.2 Planteamiento del problema inicial .....	16
Capítulo 2. Horizonte conceptual: Marco teórico del proyecto.....	23
2.1 Perspectiva teórica: Psicología Social Comunitaria .....	24
2.2 Comunidad y sentido de comunidad .....	27
2.3 Relaciones en la comunidad.....	32
2.3.1 Convivencia cotidiana.....	33
2.4 Las niñas, los niños y la participación .....	43
2.4.1 Concepto de infancias .....	43
2.4.2 Participación .....	46
2.4.3 Participación infantil.....	51
2.5 Cambio social: transformación desde las problemáticas sentidas.....	57
Capítulo 3. Proceso metodológico del proyecto de participación infantil en el ejido La Palma .....	61
3.1 Encuadre del proyecto .....	61
3.2 Un primer momento: Diagnóstico participativo .....	63
3.2.1 Objetivos del diagnóstico .....	64
3.2.2 Categorías e indicadores.....	64
3.2.3 Metodología y etapas .....	67
3.2.4 Resultados del diagnóstico .....	71
3.3 Una intervención en su comunidad desde sus inquietudes, voces y acciones ...	85
3.3.1 Línea base del problema .....	85
3.3.2 Objetivos de intervención.....	90

3.3.3	Diseño del proyecto de intervención .....	90
3.3.4	Procesos y etapas .....	97
3.3.4.2.1	<i>El Rally</i> .....	100
3.3.5	Resultados de la intervención.....	106
3.3.6	Reflexiones del taller de intervención .....	120
3.4	Conclusiones .....	123
3.4.1	Proyectos comunitarios: la importancia de considerar el contexto y la participación intergeneracional .....	123
3.4.2	La participación infantil y el género.....	125
3.4.3	Conclusiones teórico-metodológicas del proyecto .....	126
Capítulo 4. Reflexiones metodológicas de un trabajo con y desde la población infantil..		129
4.1	Reflexión sobre las metodologías participativas .....	129
4.1.1	Participación individual .....	131
4.1.2	Participación grupal .....	136
4.1.3	Participación comunitaria.....	140
4.2	Desde una metodología lúdica.....	145
4.2.1	Lo lúdico, el dibujo y otras creaciones artísticas .....	148
4.2.2	El juego y la colaboración .....	152
4.2.3	El juego de roles y otras narraciones: la imaginación y reflexión .....	153
4.3	Reflexiones ético-políticas del proyecto .....	156
4.3.1	Apuntes sobre el rol de las y los facilitadores que promueven la participación infantil. 156	
4.3.2	Apuntes sobre la reflexividad en este proyecto.....	160
Referencias bibliográficas .....		167
ANEXOS.....		175
Anexo 1. Documento proporcionado por el comisariado ejidal de La Palma .....		175
Anexo 2. Consentimientos y asentimientos .....		176
2.1	Documento de consentimiento proporcionado a los niños y niñas participantes del taller.....	176
2.2	Documento de asentimiento proporcionado para los padres/madres de familia de los niños y niñas participantes del taller .....	177
Anexo 3. Cronograma por sesión, espacio, actividad, objetivo y recursos del taller de diagnóstico.....		178
Anexo 4. Cuento de devolución: Malap. ....		180
Anexo 5. Fotografía del árbol de problemas .....		182

Anexo 6. Cronograma del taller de intervención: por fase, fecha, actividades y objetivos a los que responde.....	183
Anexo 7. Historia para el rally.....	184
Anexo 8. Imágenes usadas para la generación de la historia por los niños y niñas en el Rally de la actividad: “Encuentra el tesoro” .....	184
Anexo 9. Fotografía del producto en la actividad: <i>La violencia, ¿qué es y dónde está?</i> .....	185



## Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Municipios Querétaro.	7
Ilustración 2 Ubicación del ejido La Palma.	8
Ilustración 3 Módulo de policía municipal al interior de La Palma.	8
Ilustración 4 Biblioteca pública "Rosario Castellanos.	14
Ilustración 5 "Escalera de la Participación ciudadana" de Sherry Arnsten.	49
Ilustración 6 De la actividad: ¿Para mi qué es la participación?	71
Ilustración 7 De la actividad: Mapeo de mi cotidiano. Dibujo de Yael	72
Ilustración 8 De la actividad: Mapeo de mi cotidiano. Dibujo de Valeria	73
Ilustración 9 Juego final en la sesión 3 del diagnóstico.	75
Ilustración 10 De la actividad: Volando ideas.	76
Ilustración 11 De la actividad: Mapeo de sus relaciones sociales.	77
Ilustración 12 De la actividad: Recorrido a la Comunidad.	79
Ilustración 13 Cierre de taller del diagnóstico participativo.	81
Ilustración 14 Retroalimentación en el cierre de taller.	83
Ilustración 15 Cierre en sesión de devolución.	99
Ilustración 16 De la actividad: Rompecabezas atados, en el rally.	101
Ilustración 17 De la actividad: Dibujo consciente, en el rally.	101
Ilustración 18 Presentación del sociodrama.	102
Ilustración 19 Planeación del video de difusión.	104
Ilustración 20 Presentación de video de difusión en el Cine comunitario.	105
Ilustración 21 Sesión de devolución.	107
Ilustración 22 De actividad: Dibujo Consciente. Equipo de las niñas.	109
Ilustración 23 De actividad: Dibujo consciente. Equipo de los niños.	109
Ilustración 24 De actividad: Reflexiones sobre la violencia y el género en las relaciones de convivencia cotidianas.	112
Ilustración 25 De actividad: Tendedero de propuesta.	113
Ilustración 26 Diálogo de reflexiones sobre la problemática comunitaria.	116

Ilustración 27 Presentación de reflexiones colectivas.	117
Ilustración 28 Compartición de las reflexiones colectivas en el Cine comunitario.	118
Ilustración 29 Cierre de taller.	122
Ilustración 30 Trabajo por comisiones.	135
Ilustración 31 Espacio para el diálogo y la compartición de reflexiones.	138
Ilustración 32 Mural colectivo: Qué me gusta y que no me gusta de ser niña/niño.	149
Ilustración 33 El tendedero de propuestas.	151
Ilustración 34 Juego final en sesión de intervención.	152

### **Índice de tablas**

Tabla 1 Gráfica de población del ejido La Palma por rango de edades y género.	9
Tabla 2 Niveles de participación.	42
Tabla 3 Categorías e indicadores de la etapa diagnóstica del proyecto.	65
Tabla 4 Sesiones y actividades del Taller de diagnóstico.	70
Tabla 5 Árbol de problemas.	94
Tabla 6 Objetivos específicos, actividades a realizar y resultados esperados.	96
Tabla 7 Etapas, fechas y nombre de sesiones del proyecto de intervención.	98

## Introducción

La presente tesis muestra el recorrido de un proyecto comunitario realizado desde la participación de niños y niñas del ejido La Palma, del municipio de Pedro Escobedo del estado de Querétaro, presentando los aportes teóricos, de discusión, el diseño, estrategias, reflexiones y los procesos metodológicos llevados a cabo.

El proyecto se produjo en un período del 2015-2018, integrando un diagnóstico participativo, una devolución de lo obtenido y una intervención, elaborado por parte de la licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Querétaro, encaminado en las contribuciones de la Psicología Social Comunitaria, la cual posee una orientación hacia la transformación social y personal, comprometida con una praxis contextualizada, participativa y política determinada en el espacio temporal y espacial de cada población (Montero, 2004). En efecto, la comunidad es puesta como un conjunto de grupos integrados por miembros que poseen su propia voz, es decir, por agentes activos con la capacidad para decidir e incidir sobre lo que les atañen en su realidad cotidiana. Así, desde esta perspectiva de la Psicología, nos permite acercarnos, entender y construir con y desde la comunidad, enfocándonos en un trabajo en conjunto con los niños y niñas del ejido La Palma partiendo de sus inquietudes y necesidades en su comunidad.

Es importante destacar que la población infantil al ser colocada como un sector *en formación* de ciudadanos, se les ha apartado de los asuntos públicos, marginándolos en procesos de toma de decisiones y ejecución de acciones que a ellos y ellas les incumben, acatándolo meramente por el mundo adulto. Sin embargo, desde el pronunciamiento de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se ha visibilizado a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos, ubicándolos como actores sociales, es decir, constructores y transformadores de su realidad, produciendo “un giro epistémico en las propias prácticas de construcción de conocimiento, demandando la producción de nuevos recursos conceptuales, analíticos y metodológicos” (Duarte, 2013. pág.112).

Esta tesis apuesta el repensar la noción de infancias que se aborda desde la lógica adultocéntrica, la cual subordina las miradas, las voces y acciones de la niñez, e invita a cuestionar la pasividad en la que se ha colocado a los niños y niñas, presentando contribuciones teóricas y metodológicas, así como herramientas y reflexiones para mirar el papel activo de las infancias en su comunidad.

De esta manera, se sitúa la participación infantil como eje rector para la construcción y el análisis de este proyecto, señalando que la capacidad de participación funge como una experiencia fundamental en el sentido de pertenencia, así, partimos en comprender la importancia de vincular la diversidad de perspectivas que posee cada individuo en su comunidad, posicionando para este proyecto la de los niños y niñas como principal en la orientación, creación de los objetivos y resultados alcanzados.

En ese mismo sentido, la elaboración de esta tesis se asentó en una metodología participativa, lo cual fomentó que los niños y niñas se involucraran de manera activa en la identificación de sus problemáticas sentidas, así como la realización de propuestas desde la reflexión-acción que aportaron a soluciones en su cotidiano.

Es esencial subrayar que la participación se despliega en diversos niveles, grados, ámbitos, etc. Y que, para esta tesis, la participación se centró en tres niveles: el individual, el grupal, y el comunitario. De ahí que, al centrarnos en el protagonismo de los niños y niñas, se direccionó lo construido sobre el *formar parte*, el *tener parte* y *tomar parte* por ellos y ellas respecto a las actividades, la proporción de información, las consultas, los consensos, las tomas de decisiones, los acuerdos, la creación de propuestas, y la constante devolución de lo que se iba generando.

A continuación presentamos la estructura en la que se organiza esta tesis integrada por cuatro capítulos. El primer capítulo expone las bases en las que se edificó este proyecto, mostrando el *horizonte contextual*, el cual surge desde la descripción del ejido La Palma aludiendo a lo económico, social y político de esta comunidad, profundizando sobre el espacio de la biblioteca pública “Rosario Castellanos”, ya que fue el principal lugar donde se llevó a cabo la mayor parte de las actividades. Por otro lado, se desarrolla la primera problematización de la tesis, situando a la comunidad de la Palma en un asunto de vulnerabilización por la creciente

industrialización del estado de Querétaro, lo cual ha generado que se dejen de lado las prácticas agrícolas y ganaderas de la población, propiciando el desplazamiento de los habitantes fuera del ejido, así como la identificación de problemáticas emergentes a partir de esta misma situación. Ciertamente, mencionado por parte de los niños y niñas participantes del proyecto: se visualiza la creciente violencia dentro de la comunidad y el aumento de consumo de alcohol y drogas por parte de los pobladores de La Palma.

El segundo capítulo está dedicado a la presentación del *horizonte conceptual*, mostrando el marco teórico que estableció los conceptos para el análisis, la generación de estrategias, las discusiones teóricas y la praxis en este proyecto. Se comienza con la presentación de la *Psicología Social Comunitaria*, siendo la perspectiva teórica que guió esta tesis. Por ende se vuelve crucial la conceptualización de *comunidad y sentido de comunidad*, aportando a la pertinencia y justificación de este proyecto; en este mismo sentido, nos adentramos a sus *relaciones en la comunidad*, desarrollando las nociones de *convivencia cotidiana* en las cuales se desglosan las revisiones teóricas de *adultocentrismo, violencia y género*.

Continuando con la exposición de *niños, niñas y la participación*, donde se despliega el *concepto de infancias* desde el cual se partió, así como el de *participación* y de *participación infantil*, mostrando la discusión y el diálogo teórico en el cual se sustenta la implementación de este proyecto. Así bien, se concluyen estas revisiones teóricas, exponiendo la conceptualización del *cambio social, una transformación desde las problemáticas sentidas*.

En el tercer capítulo se desarrolla el proceso metodológico del proyecto, el cual se orientó principalmente desde los aportes de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), compuesto por un diagnóstico participativo, el cual tuvo como objetivo la identificación en conjunto con los niños y las niñas de las distintas formas de participación que tienen dentro de su comunidad, así como las problemáticas que dimensionaban y sus ideas y propuestas para cambiarlas. En este primer momento se explican las categorías e indicadores que guiaron la metodología y etapas del

diagnóstico y posteriormente los resultados alcanzados, dando cuenta que la participación para ellos y ellas son todas las acciones donde aprenden, aportan, o bien, colaboran con sus amigos y familiares en su cotidiano.

Se continuó con la devolución de los resultados mediante un cuento, en el cual se sistematizaron sus formas de participación para seguir fortaleciendo, así como sus problemáticas sentidas y propuestas mencionadas, dando cabida a la construcción de la estrategia de intervención en conjunto con ellos y ellas.

Esta intervención buscó fortalecer la participación infantil de los niños y niñas a partir de generar espacios de reflexión-acción sobre las problemáticas denominadas por ellos como las principales para incidir desde sus inquietudes. Esta segunda parte del tercer capítulo, muestra la línea base que constituyó la estrategia, el diseño del proyecto y las distintas etapas que se trazaron para la intervención, recurriendo a contribuciones de la Investigación Reflexión Acción (IRA) para profundizar sobre las problemáticas expresadas por ellos. Finalizando con la presentación de los resultados alcanzados, así como las reflexiones que se generaron por parte de esta etapa interventiva.

Y por último, en este capítulo, se exponen tres grandes conclusiones formuladas mediante este proceso metodológico: 1) *proyectos comunitarios: la importancia de considerar el contexto y la participación intergeneracional*, 2) *la participación infantil y el género*, y 3) *conclusiones teórico-metodológicas del proyecto*.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se presentan las reflexiones generadas a partir de la implementación de este proyecto desde las metodologías participativas y la promoción de la participación infantil. Se comparte este capítulo con la intención de despertar reflexiones propias para la o el lector de esta tesis, accediendo a abrir un diálogo de experiencias y perspectivas, mismas que nos permitan construir alternativas desde la psicología social sobre la implementación de proyectos comunitarios en conjunto con la niñez, desde su participación activa, colocando sus

voces y acciones para una agencia de cambio, ofreciendo una complementariedad en la mirada, construcción y transformación de la realidad.

El aunar en un trabajo desde la participación protagónica de la niñez conlleva una reformulación de la generación de conocimiento, asimismo, un cuestionamiento ético político de la praxis, ubicando las potencialidades de estos proyectos así como los alcances y limitación. Esta tesis muestra el recorrido de un proyecto específico llevado a cabo con la población infantil del ejido La Palma, no obstante, pretende aportar a las discusiones teóricas y metodológicas sobre la participación infantil y las alternativas de los trabajos comunitarios desde y en conjunto de las infancias.







(México-Querétaro) a 3 kilómetros de la cabecera municipal, a unos kilómetros adelante de la zona industrial del Márquez.



Ilustración 2 Ubicación del ejido La Palma Fuente: Google Maps.

De acuerdo con un documento proporcionado por el comisariado ejidal (véase Anexo 1), la ubicación de La Palma sobre la carretera es una de las ventajas con las que cuenta la comunidad, ya que la movilidad resulta más factible en cuanto al traslado a otras localidades, trabajos o escuelas (ver Ilustración 2). Sin embargo, el acceso a personas ajenas se vuelve

fácil, lo cual va generando inseguridad en la localidad, aunado a que cuenta únicamente con un módulo de seguridad municipal, el cual regularmente se encuentra solo (ver Ilustración 3).

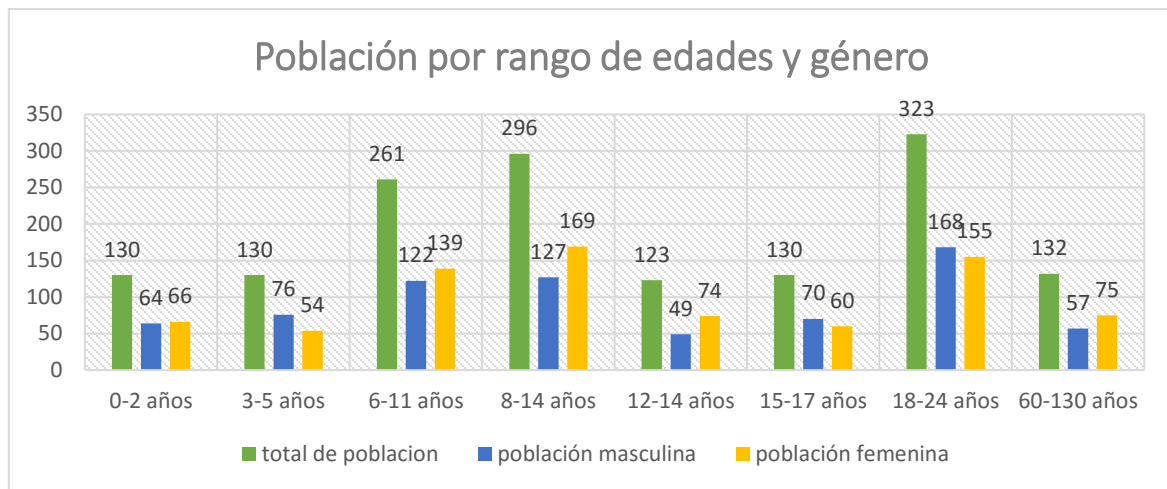
En la encuesta realizada por INEGI (2010) se cuantificaron 2,100 habitantes en La Palma, siendo un total de 1,069 mujeres, y 1,031 de hombres, en la siguiente gráfica se muestra el número de habitantes subdivididos por rangos de edades y por género.



Ilustración 3 Módulo de policía municipal al interior de La Palma Fuente: fotografía propia.

Tabla 1 Gráfica de población del ejido La Palma por rango de edades y género

Fuente: INEGI (2010).



Para este proyecto, el cual constó de un diagnóstico participativo y una intervención, se trabajó con la población infantil, tomando en cuenta el rango de 5 a 14 años de edad, que corresponde al 20% total de la población en la comunidad.

Cabe mencionar que la Palma es uno de los 26 ejidos que componen Pedro Escobedo<sup>1</sup>. Como señala el comisariado ejidal, La Palma se fundado en 1933 y está constituido por cien ejidatarios. En este punto, es importante hablar de qué es un ejido, ya que en la comunidad actualmente las nuevas generaciones no retoman las prácticas de ganadería y agricultura, y la falta de uso de las tierras también ha generado otras dinámicas entre la población.

De acuerdo con Assennato y De León (1996), un ejido es un terreno a las afueras de una población -central- que se destina a servicios comunes como la agricultura o ganadería, ese territorio es organizado y administrado por los ejidatarios y el regidor de dicha población. Esta idea de administración de tierra en el sentido de posesión y distribución de ella se originó a partir de la Revolución Mexicana y

<sup>1</sup> El resto de los ejidos son: Los Alvares, Los Cues, Noria Nueva, Sauz Alto, Sauz Bajo, La Venta, Guadalupe Septiembre, Ignacio Pérez, San Clemente, La Palma, Postas, La Lira, San Fandila, Ajuchitlan, Dolores, Dolores de Ajuchitlan, Escolásticas, San Sirilo, La D de Santa Barbara, La D de Chalmita, La D de San Antonio, La D, La Purisima, La Ceja, Jomay, Chitepec, Quintanares, Laguna de Lourdes, El Estanco, El Organal.

consistía en otorgar un terreno de tierra a un grupo de personas para su explotación y propio consumo.

Aun cuando las nuevas generaciones se han distanciado de la agricultura y la ganadería debido a los cambios que devienen de la instauración de las zonas industriales<sup>2</sup>, éstas prácticas siguen constituyendo parte de la actividad económica de La Palma, donde el gobierno apoya proporcionando semillas y fertilizantes. Así, se sigue trabajando una superficie de 680 hectáreas en las cuales se cultiva maíz, sorgo, zanahoria, jícama, cebada, avena, frijol, alfalfa y cuentan con 615 hectáreas de uso común. En estas hectáreas de uso común se localizan las casas de los pobladores, una iglesia, un jardín comunal, un centro de salud, un auditorio ejidal un módulo de seguridad, una biblioteca pública, una escuela primaria, un jardín de niños y una escuela inicial<sup>3</sup>.

Cabe mencionar que en esta localidad hay un total de 501 viviendas, las cuales más del 90% cuentan con los servicios materiales básicos como: agua potable, drenaje y electricidad, (INEGI, 2010). En cuanto a los recursos productivos de la comunidad también existen comercios o puestos que son colocados o adaptados en los propios hogares de los habitantes, así, encontramos, puestos de comida, estéticas, misceláneas, venta de ropa o zapatos, vinaterías, papelerías, tortillería, ciber-cafés, entre otros. No obstante, como se ha mencionado, la mayor fuente de empleo radica en la zona industrial del Márquez y otras empresas cercanas al ejido, y también otro tipo de empleos en Pedro Escobedo y San Juan del Río, y en menor medida en Querétaro.

Al respecto, según el censo del INEGI (2010), la población económicamente activa corresponde a un total de 818 habitantes, siendo mayormente la población masculina con un porcentaje del 74% y la población femenina con un porcentaje del 26%. También, se puede discrepar de esta información tomando en cuenta los

---

<sup>2</sup> Sobre estos cambios nos referimos a las estructuras neoliberales a partir de las crecientes ciudades industrializadas, lo cual genera una compleja dinámica entre las áreas rurales y el sector urbano, trastocando lo laboral local siendo forzando a un trabajo fuera de su comunidad destinándolo prioritariamente en las zonas industriales.

<sup>3</sup> Información obtenida del documento proporcionado por el comisariado ejidal (en Anexo 1).

empleos “no formales”, que no se encuentran dentro de los censos, es decir, el apoyo en casa, los puestos instalados afuera de sus hogares, etc. De esto se menciona que existe un total de 758 de población ocupada y 60 personas representan la población desocupada (INEGI, 2010).

Sobre el derecho a servicios de salud, un 71% de la población cuenta con estos servicios, correspondiendo a un 28.6% de los habitantes que carecen de ellos dentro de la comunidad. Con estos datos podemos dimensionar la condición socioeconómica de La Palma, donde la población en su mayoría es económicamente activa y posee servicios de salud, así como con los recursos básicos en la vivienda.

De lo anterior, La Palma cuenta con servicios públicos como un Centro de Salud, Escuelas Públicas, transporte y un módulo de policía a la entrada de la comunidad. Respecto a los centros educativos, la comunidad tiene una escuela de educación inicial, que imparte clases en el auditorio dos horas al día una vez por semana, a niños y niñas de 1-3 años. Junto a la biblioteca se encuentra el jardín de niños “*Alfonso Caso*” para las edades de 3-6 años, y ubicada frente al auditorio ejidal se encuentra la primaria “*Lázaro Cárdenas*” para niños y niñas de 6-12 años aproximadamente. Si las y los jóvenes buscan seguir con sus estudios se deben trasladar a los ejidos allegados que cuentan con secundaria y preparatoria técnica o a la cabecera municipal, donde se cuenta con todos los niveles académicos; o bien a Querétaro. De acuerdo con el registro del INEGI (2010) el grado promedio de escolaridad de la población de La Palma, corresponde al segundo año de secundaria.

Los lugares de recreación dentro de La Palma son: una cancha de fútbol, en la cual se juegan torneos entre varios ejidos, conformando equipos infantiles y de adultos, una cancha de basquetbol, un área de juegos dentro del Centro de Salud, varias casas que se han acondicionado como espacios de maquinitas, y un jardín central de la comunidad, donde se coloca un tianguis los fines de semana y se llevan a cabo fiestas patronales.

Sobre estas festividades, las que más se destacan son las fiestas dedicadas a los santos a los que son devotos la mayoría de la población, al respecto, se cuantifica que un 99% de los pobladores en la Palma son creyentes de la religión católica (INEGI, 2010). También se celebra la fiesta de la Palma cada 4 de abril, y el Divino Niño, el 15 de agosto. Anteriormente se llevaba una banda que tocaba en el jardín ejidal, sin embargo, son tradiciones que han ido disminuyendo por el aumento de violencia entre la población (por el consumo de alcohol y drogas) y entre otros ejidos allegados que acuden a estas festividades. Aunque cabe resaltar que las novenas<sup>4</sup> que se hacen devotamente a los santos siguen presentes y se realizan en casas de los mismos pobladores, donde al terminar éstas se obsequia comida a los colaboradores.

Otras actividades culturales presentes en La Palma, son las que se realizan en la iglesia ubicada sobre el jardín, en la cual llevan a cabo bodas, XV años, bautizos, primeras comuniones, confirmaciones, misas dominicales, misas, entre otras. Posterior a estos eventos, se hacen fiestas sobre calles, casas o en el auditorio de la localidad donde, se invita a casi toda la comunidad.

Dentro de la iglesia se practica el catecismo, el cual está dirigido por una habitante de la comunidad que es la encargada de la doctrina y se lleva a cabo entre los mismos integrantes, es decir, los mismos niños y niñas que ya llevaron su primera comunión ayudan con el catecismo de los más pequeños que apenas la realizarán.

Otra de las tradiciones que se realizan con participación de toda la comunidad es llevada a cabo el 24-25 de diciembre, la cual consiste en un arrullo simbólico del “niño Dios”, donde cada familia de la localidad lo coloca en el nacimiento de su casa. Realizando una peregrinación donde el punto de partida y cita es a las 10 de la noche en la entrada de la iglesia recorriendo las orillas de la comunidad y llegando al jardín en donde se coloca la figura del “niño Dios” en una canasta rodeado de dulces, se besa a cada figura y se toman dulces a modo de ofrenda.

---

<sup>4</sup> Son unas prácticas devocionales de oración tanto de preparación, alabanza y gratitud como de intercesión en el caso de los difuntos. (Holguín, 2015).

Por otra parte, las instituciones de gobierno que atienden desde programas municipales y estatales, se ubican en la cabecera municipal de Pedro Escobedo, como lo son: el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), con dependencias en el Instituto del Deporte y la Recreación en el Estado de Querétaro (INDEREQ), La Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), el Consejo Estatal de Población Querétaro (COESPO) y el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE); a los cuales pueden tener acceso los pobladores de La Palma.

Los programas que llegan directamente a la localidad son talleres destinados a las mujeres, por parte del Instituto de las Mujeres, sin incidencia en los niños y niñas, adultos mayores, o varones de la localidad. Y la Dirección General de Bibliotecas (DGB) del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), la cual se encuentra ubicada en Pedro Escobedo y se encarga de la distribución de bibliotecas públicas en los distintos ejidos de este municipio.

Los programas de las diversas instancias gubernamentales acuden a las escuelas de nivel secundaria y preparatoria impartiendo talleres-cursos con la finalidad de atender problemáticas sociales que se han detectado como recurrentes entre la población juvenil como: el cutting<sup>5</sup>, suicidio, prevención de embarazos, entre otras; mismos que me han comentado jóvenes que acuden a estas escuelas fuera del ejido.

Con este panorama general se trata de desplegar el contexto del ejido La Palma, el cual permite visualizar la situación que trastoca los espacios y las relaciones cotidianas, así como los factores culturales, económicos y políticos donde interactúan los niños y niñas de esta comunidad, escenario que nos permite ubicar los espacios y recursos que ceden la potencialización de su participación. Con ello se ubica la biblioteca pública “Rosario Castellanos” como uno de los sitios con mayor relevancia para este proyecto ya que es un espacio que se ha apropiado por

---

<sup>5</sup> Llamado *cutting, risuka, o self injury*, que consiste en cortarse la piel con una navaja u objeto afilado, para dejar marcas o tatuajes en el cuerpo, principalmente en los brazos y muñecas. (Del Angel, s.f.).

la misma población infantil, siendo éste donde pasan gran parte de su día a día. A continuación se expone una descripción del lugar.

### 1.1.1 La biblioteca pública “Rosario Castellanos”

La comunidad cuenta con una biblioteca la cual fue instalada en La Palma en abril de 1995 por la Dirección General de Bibliotecas (DGB). A este espacio acuden como un punto en común los niños y niñas para realizar sus tareas o pasar el rato, y se encuentra ubicada entre el auditorio ejidal y el jardín de niños de la comunidad; atrás se encuentra la cancha de basquetbol.



Ilustración 4 Biblioteca pública "Rosario Castellanos. Fuente: fotografía propia.

Es una edificación construida de piedra la cual se divide en tres áreas: la zona central, la parte inferior y la zona de cómputo. Sobre la zona central, desde la entrada se encuentra la mesa de registro a todos los que acceden a la biblioteca, hay 6 mesas amplias con cuatro o cinco sillas cada una, y a las orillas, se encuentra rodeada de los stands de libros. Al fondo, hay una

mesa con una computadora de la cual hace uso la coordinadora de esta biblioteca. La zona de cómputo es un área diseñada a modo de tipi<sup>6</sup>, donde hay tres mesas para niños más pequeñas, dos computadoras para uso en general, y la impresora-copiadora. En la parte inferior se localizan los baños, compartiendo un lavamanos, y a un lado, la bodega donde se guarda todo el material, así como libros, algunos juegos, y mobiliario ya dañado.

---

<sup>6</sup> Un tipi (también tepee y teepee) es una tienda cónica, originalmente hecha de pieles de animales y palos de madera; antiguamente era utilizado por los pueblos indígenas nómadas de Estados Unidos de las Grandes Llanuras (YurtsMexico, s.f.).



Se encuentra abierta de lunes a viernes en los horarios de 10 am a 2pm y de 4pm a 7pm, no hay límite de personas al ingresar, sin embargo, por las mesas que se tienen al interior tiene una capacidad para 60 personas aproximadamente. Acuden niños y niñas estudiantes de distintos niveles académicos, entre 3-18 años, cuenta con libros de consulta, literatura o entretenimiento, tres computadoras con acceso a internet, una copiadora e impresora de las cuales los niños pueden hacer uso para la realización de sus tareas.

Desde la instauración de esta biblioteca y como parte de las funciones que atiende la DGB como institución nacional, se imparte un curso de verano en los meses de julio y agosto, esta misma institución se encarga de realizar los programas de cada taller, así como del abastecimiento de material para éste.

Los objetivos que se han trabajado durante estos cursos de verano los últimos dos años (2015, 2016), consisten en el fomento de la lectura a partir de incorporar diversas temáticas de relaciones sociales, como el refuerzo de las interacciones con sus abuelos y abuelas, problemáticas sociales, como: ciber-acoso, bullying, y otros temas como el desarrollo de técnicas creativas y de inspiración para la escritura en los participantes.

El curso se imparte de lunes a viernes de 10 a 2 de la tarde para población de 7 a 12 años aproximadamente y se abre un subgrupo para los y las más pequeñas de 3 a 6 años, con un horario de 10 a 12 de la tarde.

En el curso que se llevó en 2015, la inscripción tenía un costo de \$10 por tres semanas de actividades, el cupo era de máximo 30 niños, sin embargo, excedió los 50 asistentes, impidiendo la realización completa de los programas enviados por la DGB. Por lo cual se ajustaban los programas y el material a los participantes y a la creatividad de la facilitadora, que es la coordinadora de la biblioteca. En el año de 2016 se tuvo la visita de varios facilitadores de la antes llamada Procuraduría General de Justicia (PGJ), donde se les impartió un breve curso sobre la prevención de violencia corporal, o violaciones, seguido de un rally, el cual se suspendió por un suceso de pleitos entre los y las niñas participantes. Lo anterior visibilizó el aumento de la violencia en esta comunidad a partir de una plática entre la facilitadora por

parte de la PGJ, la coordinadora de la biblioteca y una de las madres de familia de los niños del incidente.

El curso que se impartió en los meses de julio-agosto de 2016, se extendió a cuatro semanas y se cobró una cuota de recuperación de \$50, lo cual generó una disminución de los asistentes. En esta ocasión la secretaria general que administra la DGB en Pedro Escobedo solicitó un listado de los asistentes y el material con el que se abasteció fue mayor. Los programas eran destinados con objetivos por semana con temáticas distintas, relacionadas al fortalecimiento del tejido social con la familia, involucrando a los y las abuelas, experimentos caseros, la incorporación de la innovación y creación de escritos por ellos y ellas. Y con la cuota se pudo generar recursos para salir a dos balnearios y a una clausura de una casa de cultura al interior de una empresa dentro de la zona industrial del Márquez.

Teniendo como base este contexto general del proyecto, se presenta a continuación el planteamiento del problema del cual se partió para el delineamiento y la realización del diagnóstico participativo que posteriormente configuró la intervención (véase Capítulo 3).

## **1.2 Planteamiento del problema inicial**

*¿Por qué nos parece importante la participación? Porque gracias a ella aprendemos que la cultura y el orden social es algo que se crea y que está en continua transformación. De esta manera podemos tener la esperanza de que las cosas pueden tomar un camino diferente...*

*Yolanda Corona, Graciela Quinteros y María Morfí.*

México ratificó los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) el 21 de septiembre de 1990, esto quiere decir, que se comprometió a adoptar sus medidas administrativas, legislativas y de cualquier otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la CDN a favor de todos los niños, niñas y adolescentes.

Desde esta Convención se pronuncia que los niños y niñas son titulares de derecho que poseen la capacidad para decidir y opinar en lo que les interesa, afecta y para tomar parte en las decisiones que les impactan en su vida cotidiana (Roldán, 2006). A pesar de esto, todavía se requiere de mucho trabajo para concretar la ley en todos los contextos sociales y para todos los niños y niñas, la tendencia es a invisibilizar su presencia y opinión en espacios y decisiones trascendentes socialmente, sobre todo en aquellas problemáticas que los aquejan.

Roldán (2006) menciona que este posicionamiento histórico ha colocado a las infancias en una pasividad y dependencia ante el adulto, esto por un asunto de edad, donde se les juzga como seres que no poseen un juicio válido ante las situaciones sociales, es decir, por su edad, y su corta experiencia, pareciera que no cuentan con las herramientas y posturas adecuadas al actuar ante las problemáticas en las que se ven inmersos.

De lo anterior, es necesario preguntar cuáles han sido las alternativas para modificar esta idea, y aun con estas limitantes, trabajar en la comprensión de lo que va sucediendo en su contexto para incidir junto a ellos en la resolución de problemáticas percibidas.

Para comprender mejor esta invisibilización, es necesario advertir las relaciones de poder gestadas en nuestra sociedad, mismas que se encuentran regidas en una lógica adultocéntrica (Duarte, 2000), esto es, que se posiciona y legitima solamente el mundo adulto, generando que la aspiración de la población infantil y juvenil sea el “llegar a ser adulto/a”, esto induce a que tanto niños, niñas y adolescentes sean vistos como sujetos en formación, es decir aun no listos, reproduciendo la idea de que exclusivamente la sociedad adulta es quien posee la conciencia de lo que sucede en la realidad social y el resto de la población aun no puede acceder ello.

En efecto, en la realidad infantil, pareciera que son únicamente los adultos quienes conocen y pueden decidir e incidir en lo que les afecta a las infancias, esto sucede mucho en las intervenciones donde su participación se mira en un plano meramente

consultativo<sup>7</sup>, de proporcionarles y/o extracción de información. Desde nuestra perspectiva, no minimizamos la importancia de dar y tener información, sin embargo, la apuesta se genera en producir una participación desde un plano protagónico donde ellos y ellas se miren y coloquen como sujetos capaces de decidir e incidir en las problemáticas sociales que les afectan directamente, y con ello repensar la posición del rol social pasivo en donde se ha colocado a la infancia.

Bien vemos nuevamente el caso de la Convención de los Derechos del Niño donde Bácares (2012) rescata la observación sobre la falta de presencia de algún infante dentro de tal ceremonia, ya que la construcción y debate de sus necesidades giraba en torno a problemáticas normativas que las y los adultos ponían a discusión.

La propuesta de volver la participación infantil como un asunto que compete a la sociedad, pasa por un plano formativo y de incidencia conjunta, no únicamente en la inclusión de los niños dentro de propuestas participativas, sino también de reconstrucción y articulación de las relaciones horizontales por parte de los adultos.

La exclusión de la participación infantil en la visualización de la realidad concreta que aqueja a las infancias se complejiza sobre los contextos específicos donde radican estas poblaciones, es decir, la invisibilización de la voz y la acción de esta población infantil también concierne al contexto donde se encuentre situado; como el caso de La Palma, localizada en las zonas periféricas de una ciudad industrializada como lo es Querétaro, y por ello, los ejidos se rodean de estas zonas industriales. En este sentido, el resguardo o la importancia de estas poblaciones se percibe mayormente en vulneración.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la población infantil del ejido corresponde a un 20% total de la población, según el conteo realizado por el INEGI (2010); la cual tiene acceso a una educación pública primaria. Así, el interés por parte de los padres de que sigan sus estudios representa un gasto de movilidad y

---

<sup>7</sup> En este grado podemos aludir a una participación que remite a una escucha de la voz de los sujetos implicados en un proceso sobre algo que les concierne de manera directa o indirecta, de esta manera se puede mencionar que se les alienta a opinar, proponer o valorar desde la información que ellos poseen.

seguridad para los niños y niñas que requieran seguir sus estudios de secundaria y preparatoria fuera de la comunidad.

El ejido, cuenta con recursos económicos y de producción, sin embargo, el uso de sus tierras ejidales ha ido en disminución, generando un interés por parte del Estado y las zonas industriales que rodean esta población para su explotación y uso interno. Predominan el poco conocimiento o la defensa de la población ante sus terrenos, posiblemente por este escaso conocimiento adquirido sobre temas legales, la manipulación de sus autoridades ejidales, -como lo son la delegada o el comisionario ejidal-, o bien la misma necesidad de recursos ante el inminente crecimiento de consumo y producción capital y las posibilidades reales de esta población.

Otra problemática actual en crecimiento dentro del ejido es la violencia, ya que han sido recurrentes las riñas entre los habitantes de este y otros ejidos allegados. Es importante mencionar que el ejido cuenta con pocos espacios de recreación, esto sigue generando el aumento del consumo de alcohol y drogas, que se ve en relación con las constantes riñas dentro de los espacios públicos y los eventos festivos del ejido. Esto es un asunto que se generaba principalmente entre la población adulta de la comunidad, sin embargo, actualmente los niños y niñas se están viendo envueltos en estos conflictos. En palabras de una adolescente de 13 años, habitante de La Palma, menciona al cuestionarle sobre qué opinaba del consumo de alcohol y drogas por parte de los y las menores de edad en la comunidad: “(...) *no hay nada que hacer y pues se drogan*”.

Estas problemáticas como se han venido mencionando, son expuestas y percibidas por personas jóvenes o adultas habitantes de La Palma. Así, la propuesta de intervenir en conjunto con los niños y niñas parte de cuestionarnos las relaciones sociales en las que interactúan, las problemáticas que afectan en su realidad social, así como cuestionar, proponer y generar propuestas en conjunto, desde lo detectado por la comunidad en general, y en específico por la población infantil.

En este sentido, el campo de la Psicología Social Comunitaria, permite la comprensión de las relaciones sociales que convergen en cierta comunidad, las

relaciones de poder que involucran tanto las de posicionamiento de edad, entre adultos, jóvenes y niños; como también las de género, las posiciones socioeconómicas, y aquellas de sus dinámicas cotidianas y del contexto sociocultural en el cual se ven inmersos. Este proyecto permite una reflexión sobre las relaciones de poder, los elementos que las provocan y reproducen, así como las problemáticas que acontecen en ello. Apostando a un reforzamiento de la toma de control de estos problemas, y una gestión de soluciones para estos conflictos sociales desde y para la comunidad, siendo una forma de accionar críticamente ante sus problemáticas (Montero, 2004a).

Estas acciones en conjunto con la población infantil permiten identificar, nombrar y cuestionar las problemáticas, así como ubicar las habilidades con las que cuentan para llevar a cabo una propuesta de transformación social.

Van Dijk Kocherthaler (2007), señala la importancia de gestar o, mejor dicho, fomentar la participación infantil desde su cotidiano, ubicando estas poblaciones periféricas, en contextos inciertos<sup>8</sup>, como es el caso de la ciudad de Querétaro y el proceso irrevocable de industrialización, donde la consulta, el cuestionamiento y reflexión desde las infancias no son mencionados.

Siguiendo lo anterior, las preguntas que guiaron la etapa diagnóstica del proyecto, y la posterior intervención son:

- *¿Cuáles son las formas de participación de los niños y las niñas dentro del ejido La Palma?*
- *¿Cuáles son las problemáticas sentidas que ellos y ellas dimensionan y las ideas, o bien propuestas para su transformación?*

Esto da cuenta que el promover la participación infantil aporta ideas innovadoras, nuevas formas de diálogo, de reflexión y acción, abriéndose a la escucha, construcción de propuestas e incidencia con niños y niñas desde su pensar, su

---

<sup>8</sup> Inciertos en un sentido de desigualdad, pensando que este progreso se presenta en oportunidades para unos cuantos y sin medir las afectaciones para la otra población que no se vea beneficiada.

perspectiva, su organización y su actuar; logrando cuestionar sobre ideas hegemónicas, normalizadas y de relaciones de poder, es decir, debatir sobre la idea de que los adultos son los únicos quien legitiman la incidencia y reformulación de las cuestiones que interpelan a los infantes.





## Capítulo 2. Horizonte conceptual: Marco teórico del proyecto

El presente capítulo desarrolla los recorridos teóricos que permitieron el análisis, la discusión y las reflexiones alcanzadas en esta tesis. Así bien, partimos de la enunciación desde la perspectiva teórica que dio las bases y orientación de esta tesis: la *Psicología Social Comunitaria*, de esta manera se vuelve de forma imprescindible la conceptualización de *comunidad y el sentido de comunidad*, siendo nociones que guiaron la pertinencia de construir un proyecto interventivo en el ejido La Palma.

Estas nociones autorizan adentrarnos en las relaciones sociales de las niñas y los niños, en lo que en esta tesis denominamos como su *convivencia cotidiana*. Posicionando en la discusión teórica una crítica a la lógica *adultocéntrica*, misma que permea sus relaciones sociales y formas de participación, así bien, desde lo expuesto en el primer capítulo emerge la necesidad de conceptualizar dos nociones que transversalizaron ambas etapas del proyecto: *la violencia y el género*.

Se continúa con la exposición del concepto de *infancias*, cruzando una discusión teórica, accediendo a la noción que sostuvo parte del proyecto de esta tesis. Del mismo modo la conceptualización de *participación*, permitió construir y reflexionar sobre la praxis en las etapas de diagnóstico e intervención. De esta manera se constituyó el diálogo sobre la *participación infantil*, así como el posicionamiento que se conservó desde esta noción para la implementación y análisis.

Finalmente se remite al concepto de *cambio social*, colocando como eje central de este proyecto comunitario, el cambio desde la participación infantil, fomentando una *transformación a partir de las problemáticas sentidas*, posicionando el protagonismo y rol activo en su cotidiano.

## 2.1 Perspectiva teórica: Psicología Social Comunitaria

Esta tesis tiene como marco central los aportes de la Psicología Social Comunitaria, recobrando la orientación epistémica, ontológica, metodología y ético-política, lo cual permitió trazar los mecanismos y el análisis de este proyecto comunitario teniendo como finalidad un cambio social desde y con la población, así bien, nos referimos a las reflexiones y acciones que colocaron los niños y niñas como centrales para incidir.

En este sentido, menciona Montero (2004a) que la Psicología Social Comunitaria (PSC) es una rama de la psicología que se ocupa de los procesos psicosociales en tensión en una comunidad, tomando en cuenta el contexto sociocultural. Involucra una concientización, reflexión, crítica e intervención sobre las problemáticas sentidas de la población.

A continuación se presenta brevemente la discusión contextual que dio cabida al surgimiento de la Psicología Social Comunitaria, menciona Musitu (2004) que el origen de la PSC en el contexto latinoamericano se da a principios de los años setenta, retomando aportes de Paulo Freire sobre la pedagogía del oprimido, la psicología de la liberación de Ignacio Martín Baró y los aportes de Orlando Fals-Borda en la sociología crítica, gestando la investigación acción participativa (IAP).

Aquí cabe resaltar la coexistencia de la Psicología Comunitaria (de origen estadounidense) que apunta más a la intervención sobre la salud mental comunitaria, y la Psicología Social Comunitaria (de origen latinoamericano) que vincula los procesos de autogestión, desarrollo comunitario y participación social.

La PSC, menciona Montero (2004b) parte de la generación de la *Psicología Radical* (1970), la cual deviene de movimientos sociales que influyeron en su desarrollo, tales como el Movimiento Feminista, Movimiento de la Antipsiquiatría, Movimiento negro en EE.UU., Movimiento Gay, y con base en teorías que influyeron en la praxis como la Escuela de Frankfurt, Marcuse, Jürgen Habermas, K. Marx y F. Engels. Esta Psicología Radical funge como pionera de los principios orientadores dentro de la PSC Latinoamericana, que parten del rechazo a las prácticas psicológicas

manipuladoras, busca ir a las causas más que a los síntomas del problema, trabaja desde el holismo, el compromiso ético de atender las necesidades y problemas que aquejan a la población. Así, plantea un trabajo desde la vida cotidiana para transformarla, que denuncia las relaciones de poder y trabaja por la subversión de las mismas y tiene como finalidad una transformación social.

La concentración de esta diversidad de teorías y perspectivas dentro de la psicología son las que generaron una Psicología Social Comunitaria que buscaba atender las necesidades sentidas de las personas, necesidades que parten de una comunidad como eje central de intervención, situando el conocimiento y, principalmente, generando un cambio social, para y con la población.

Estas orientaciones parten de una interrelación con la Psicología Social de la Liberación (PSL) y la Psicología Crítica (PC). En un trabajo descriptivo sobre los puntos en común y diferencias de estas tres perspectivas de la Psicología (PSL, PC y PSC), Montero (2004b) menciona que éstas critican los métodos tradicionalistas y proponen métodos alternos que respondan a las necesidades sentidas de las poblaciones, modificando el rol del psicólogo e incorporando el rol participativo de las comunidades en la construcción reflexiva del conocimiento.

Retoma que estas tres perspectivas coinciden en la crítica al positivismo, y por parte de la PSC y PSL retoman el uso de conceptos freirianos. Sus principios fundamentales parten de la crítica y denuncia del ejercicio de poder en las ciencias y las relaciones sociales. También, coinciden sobre su método en la pluralidad metodológica y la generación de alternativas donde se trabaja y dialoga en conjunto con las poblaciones. Y como finalidad, estas tres perspectivas, se orientan a la transformación social.

Por otra parte, es necesario mencionar la dimensión epistémica, ontológica, metodología y lo ético-político que recupera la Psicología Social Comunitaria. Sobre lo epistémico, Montero (2004a) plantea que los sujetos son vistos como sujetos activos, constructores y transformadores de realidad, se hace énfasis en las fortalezas y capacidades con las que cuenta la población más que en las carencias y debilidades, potencializa los ejes anteriores para la concientización y la búsqueda

de que la misma comunidad tenga el poder y el control sobre las problemáticas que les afectan, esto fomenta y apela a la participación comunitaria a partir de las interacciones sociales puestas en la comunidad. Así, el saber se produce a partir de un monismo dinámico que mira al sujeto como parte del objeto y viceversa, es decir, una interdependencia donde se construye la realidad que se estudia y no puede separarse. Apuesta a una comprensión de un ser en su totalidad, en su comunidad, y las interacciones sociales.

De lo anterior, la misma autora señala que se trata de una relación entre sujeto cognoscente y el objeto cognoscible y la comprensión de este conocimiento en producción, ya que los investigadores no fungen como expertos de un saber, sino como catalizadores de transformación social, desde un plano dialógico y horizontal.

El aporte ontológico de este campo de la psicología denota al estudio del ser deconstruyendo el lado pasivo de los sujetos con los que interviene, y responde a esta labor conjunta que se crea entre agentes externos e internos. Así, el estudio se genera desde el conocimiento popular de los pobladores de la comunidad y el conocimiento científico incorporado por los investigadores.

Respecto a lo metodológico, Montero (2004a) alude que la PSC retoma aportes de la IAP, propuesta por Fals Borda. En este sentido, la metodología planteada por la PSC incluye, desde un plano dialógico, reflexivo y horizontal, a la investigación científica, la formación y la acción política. Se considera el análisis crítico y el diagnóstico de situaciones, permitiendo dar el poder a las personas de la comunidad, las cuales participan activamente en el proceso de investigación. Los ejes dialógicos y reflexivos que guían la IAP se muestran también en el constante regreso de información adquirida y producida por y con la comunidad, popularizando técnicas de investigación donde se busca incorporar tanto los aportes científicos como el conocimiento popular, mostrando que la sociedad también hace investigación.

Desde el hacer científico, el conocimiento se genera a partir de estas tres dimensiones: lo epistémico, ontológico y metodológico, sin embargo, desde esta postura coherente y comprometida con y para la población con la que se está

trabajando, desde la PSC se habla desde las posturas éticas y políticas en el trabajo con los otros.

Continuando con Montero (2004a), lo ético responde a la definición del *Otro* y la inclusión de lo producido dentro del proceso de gestión del conocimiento, respetando su individualidad, comprendiendo la complejidad y la inclusión de lo que se genere y su autoría. Lo político, remite al conocimiento producido y la incidencia en las acciones para la transformación social, es algo que influye en la vida social de la comunidad; la voz y participación de la población es lo que guía, orienta el trabajo conjunto entre agentes desde la PSC.

También es importante hablar del trabajo de acción desde la PSC con poblaciones vulnerabilizadas, ya que las niñas y los niños son un sector que ha sido altamente vulnerabilizado por otros sectores. Al respecto, Sánchez (2001) rescata esta importancia de la acción con estas poblaciones, hablando de relaciones de poder, y la puntualización de un trabajo sobre una concientización de las situaciones reales con las que se enfrentan las comunidades, hace hincapié en un trabajo conjunto, donde el diálogo y la reflexión son constantes y recíprocos entre los agentes externos e internos.

En este caso, se apuesta a la escucha e incidencia desde la perspectiva de los y las niñas, partiendo de sus necesidades sentidas, su compromiso político sobre problemáticas que aquejan en su comunidad. Por lo que se busca la reflexión y acción en conjunto, desde una transformación individual que repercute en la interacción social cotidiana, en su comunidad, generando un cambio social por y para ellos. Así, la lectura y la construcción de conocimiento en este proyecto se orienta desde lo aquí expuesto sobre la Psicología Social Comunitaria.

## **2.2 Comunidad y sentido de comunidad**

La conceptualización de la comunidad es crucial si partimos desde la PSC, ya que representa el objeto de estudio, la teorización y espacio de intervención de este

campo de la Psicología. A continuación, presentamos una revisión del concepto de comunidad.

De acuerdo con Sánchez Vidal (2007), la comunidad está compuesta por cuatro dimensiones básicas que son: el territorio, lo psicosocial, una cultura compartida y la política, donde menciona que el *territorio*, es una localidad geográfica localizada y diferenciada al resto de sociedad, donde coexiste un grupo de personas en una temporalidad (duración). Así, en este espacio, las personas poseen instituciones, servicios y recursos materiales, compartiendo estructuras y sistemas sociales. Para este autor es indispensable el territorio, ya que es el espacio que permite que surjan las siguientes tres dimensiones.

La dimensión *psicosocial*, son los vínculos psicológicos y las relaciones sociales, ya sean horizontales o verticales, que se generan entre personas y grupos de la comunidad, que coexisten en un mismo espacio y comparten un lenguaje, una historia, y una estructura social en común.

A su vez, la *cultura* nos habla de las tradiciones, de la historia que ha conformado la comunidad, así como de los componentes de pertenencia y sentido comunitario, es decir, la cohesión y los lazos sociales que se desarrollan entre los miembros que conforman y se forman en la comunidad. Y bien, la *política* se despliega a partir de esta pertenencia y consolidación por parte de los miembros de la comunidad, y se visibiliza en las formas de organización social que denotan este sentido comunitario.

De lo anterior, Úcar (2009) menciona que la comunidad se complejiza al querer limitarla en un sentido de pertenencia común, o un grupo de sujetos en un territorio específico, ya que las nuevas formas de relacionarnos e interactuar han ido modificándose. Por lo tanto, este autor apuesta a comprender la comunidad como una construcción de personas donde se genera una interacción entre lo racional y emocional a partir de algo común que los hace estar y ser, es decir, la comunidad crea y las personas que la integran la construyen.

Así bien, Krause (2001) expone un análisis crítico sobre el concepto ideal de comunidad, incorporando elementos contemporáneos y despegando el territorio

como elemento crucial para su conformación, poniendo el concepto valorativamente ideal de comunidad como una orientación, meta y punto reflexivo ético, más que como un listado puntual de características. Propone tres componentes mínimos para distinguir una comunidad de otro tipo de conglomerado de personas, propone la *pertenencia*, sobre el ámbito subjetivo de sentirse “parte de”, “identificarse con”, más que en un ámbito temporal. Como segundo componente menciona la *interrelación*, es decir, la existencia de comunicación o de contacto entre los integrantes, generando una dependencia y mutua influencia. Y por último nos habla de una *cultura compartida*, recuperándola como un sistema de símbolos compartidos, es decir que la comunidad posee una interpretación común de la vida cotidiana.

Al querer intervenir en una comunidad, con una población y en un contexto específico, es indispensable comprender lo que es la comunidad, partiendo de una mirada crítica para dimensionar las problemáticas, las necesidades y las demandas que se encuentran presentes en esta población.

En este sentido, entendemos a La Palma como *comunidad* debido al espacio geográfico que delimita e identifica a las personas que la habitan. Así, en este territorio se encuentran los recursos e instituciones que responden a intereses agrarios, a su vez; las estructuras y sistemas sociales, están regidos por autoridades ejidales, así como la administración del territorio en las parcelas que pertenecen a los 100 ejidatarios fundadores del ejido. Igualmente, encontramos en el territorio áreas comunes donde se localizan las escuelas, el auditorio ejidal, el jardín, la biblioteca pública, el centro de salud y las casas de los pobladores, donde estos espacios permiten que se generen lazos sociales de pertenencia.

Otro elemento importante a recuperar es la reflexión que realizan Montenegro, Rodríguez, y Pujol (2014); respecto a la definición de comunidad considerando el debilitamiento en los lazos sociales, aspecto subjetivo crucial que conforma el sentido de comunidad. Lo anterior se ve en comunidades ejidales como La Palma, las cuales presentan nuevas formas de trabajo, que despojan el trabajo agrario y refuerzan el comercio e industrias, a través de la creación empleos que implican un

traslado fuera de la comunidad. Estos autores retoman la falta de tiempo y, por ende, de dedicación a las problemáticas aquejadas en la comunidad.

Sin embargo, La Palma sigue manteniendo una cultura compartida que se puede ver en las fiestas patronales, y la forma organizativa ejidal de la comunidad, donde si bien para instancias gubernamentales se le ha denominado como únicamente localidad, la comunidad sigue rigiéndose por la organización ejidal, donde las autoridades máximas son el comisariado ejidal y la delegada. Formas donde se mantienen tradiciones, y una política compartidas (Sánchez, 2007).

Así bien, podemos mencionar al ejido La Palma como *comunidad*, siguiendo los planteamientos de Sánchez (2007) posee un territorio identificado, vínculos psicosociales, así como una cultura y política compartida, empero, es importante enfatizar que existen cambios contemporáneos y estos despliegan nuevas formas de relación e interacción entre los pobladores y la comunidad (Krause, 2001). Ubicando la agencia de la población infantil en esta tesis, ellos se posicionan como un sector social que construye su comunidad, y a su vez, ésta constituye a los niños y niñas que la habitan.

En otro aspecto, es pertinente recobrar la conceptualización del *sentido de comunidad* ya que es desde aquí que se puede hablar de la generación de una intervención, es decir, que mediante estos mecanismos de apropiación y pertenencia a su entorno es que se pueden situar, dialogar y generar reflexiones sobre las problemáticas que les afectan, asimismo como la intención de querer incidir sobre ellas y transformarlas. Por parte de esta tesis, el sentido de comunidad se centró desde la perspectiva que tienen los niños y niñas del ejido, y las situaciones que les inquietan de su entorno.

En efecto, Montero (2004 a), Montenegro (2004) y Krause (2001), mencionan que el sentido de comunidad es una de las dimensiones subjetivas fundamentales que conforman a una comunidad. De lo anterior, consideramos que esta noción nos permitió orientar el proyecto de intervención desde la participación infantil en el ejido



La Palma, ya que es desde este concepto que se expone la pertinencia de incidir en las voces en torno a la percepción de las problemáticas que aquejan a la población y aportar en la construcción de propuestas y acciones para su solución.

Maya (2004), menciona que el sentido psicológico de comunidad es propuesto por Sarason en 1974, el cual nos indica la existencia de comunidad, y menciona que es “una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en las que se puede confiar” (pág. 189).

Asimismo, Maya (2004) retoma los aportes de Sarason, McMillan y Chavis, quienes exponen que el sentido de comunidad es:

un sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros son importantes para los demás y para el grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas a través del compromiso de estar juntos. (McMillan y Chavis, en Maya 2004, pág. 192)

Para volver operativa esta noción y la detección de los objetivos específicos dentro de una intervención sobre el sentido de comunidad, Maya (2004) y Montero (2004a) recuperan cuatro elementos propuestos por McMillan y Chavis: *pertenencia*, *influencia*, *integración* y *satisfacción de necesidades*, así como *la conexión emocional compartida*.

Respecto a la *pertenencia*, ésta conlleva una delimitación en la frontera de los que son miembros y de los que no lo son, la producción de un sistema de símbolos compartidos, una experiencia de seguridad emocional, una inversión personal en la comunidad y finalmente el sentimiento de pertenencia e identificación. Así Montero (2004a), denomina este elemento como membresía y rescata también los derechos y deberes, así como las gratificaciones por el hecho de pertenecer a dicha comunidad.

El segundo elemento es la *influencia*; habla del poder que ejercen los miembros sobre el colectivo y, recíprocamente, la inducción de las dinámicas del grupo sobre cada uno de los miembros. Respecto a este elemento, Montero (2004a) también recupera la capacidad de la consulta, la escucha de la opinión y el peso de estos

elementos en la comunidad. Menciona que este componente implica la cohesión y la unidad del grupo, así como, la conformidad que pueda darse dentro de él. El tercer elemento es, la *integración y satisfacción de necesidades*; refiere a los valores compartidos por los miembros del grupo, y en un segundo momento al intercambio de recursos para la satisfacción de los integrantes.

Y, finalmente, sobre la *conexión emocional compartida*, los autores mencionan que los integrantes reconocen la existencia de lazos compartidos, este vínculo se produce y mantiene mediante el contacto positivo, la participación de experiencias e historia comunes. Montero (2004a) en este elemento resalta las relaciones afectivas donde ubica el contacto constante entre los miembros, de las cuales se pueden identificar sentimientos que coexisten dentro de la comunidad.

Para este proyecto el sentido de comunidad que se perciben en los niños y niñas del ejido La Palma permitirá la promoción de su participación, ya que es desde la pertenencia, sus conexiones afectivas compartidas, y la integración y satisfacción de sus necesidades que justificamos la pertinencia en trabajar sobre sus inquietudes y las problemáticas que ellos y ellas detecten en su comunidad, así como la generación de acciones y reflexiones para su solución.

### **2.3 Relaciones en la comunidad**

Al referir sobre el sentido de comunidad es necesario puntualizar sobre las relaciones sociales que se desarrollan en el cotidiano de las infancias, ya que dentro de estas interacciones devienen tensiones que producen o reproducen problemáticas que les atañen. Además estas relaciones en su cotidiano y en espacios significativos para ellos y ellas acceden a la potencialización o limitación de su participación.

Es importante señalar que la convivencia cotidiana de niños y niñas se encuentra generalmente situada en un marco patriarcal –que es el dominante en la sociedad moderna, capitalista actual- donde encontramos una cultura androcéntrica y

adultocéntrica. Lo que legitima la superioridad y autoridad de los hombres sobre las mujeres y de los hombres adultos sobre las infancias, complejizando lo propuesto sobre esta tesis respecto a la promoción de la participación infantil, ya que es dentro de estas lógicas que se busca impulsar sus formas de mirar, organizar, decir y decidir respecto a lo que a les afecta. Por ello se construye este recorrido y discusión teórica desde la conceptualización sobre las relaciones de convivencia cotidiana, centrándonos en la revisión teórica de los conceptos de adultocentrismo, violencia y género, las cuales permitieron analizar los recursos y obstáculos que poseen los niños y niñas en su comunidad.

### **2.3.1 Convivencia cotidiana**

Desde los elementos que conforman una comunidad según Sánchez (2007), nos centraremos en este apartado en el elemento psicosocial, sin perder de vista la tensión con los otros tres elementos: territorio, cultura y política compartida.

Arango (2003) menciona que lo psicosocial:

(...) es el campo de la experiencia personal e interpersonal o interexperiencia, donde, a partir de la interacción y el intercambio de significados entre las personas, se configuran los procesos y objetos en función de los cuales construimos nuestra subjetividad, nuestra identidad, así como la realidad personal, social y cultural que hacen parte de nuestra vida cotidiana. (pág. 73)

Estas relaciones sociales que construyen y reconstruyen la realidad social dentro de una comunidad la nombraremos como convivencia cotidiana, y son estas interacciones que se formulan en distintos espacios donde se transcurre el día a día, alude Arango (2001) que la convivencia refiere a cómo vivimos colectivamente.

Estas formas de interactuar con el ambiente, y con otros sectores de la población de forma cotidiana, son las que permiten reorganizar las representaciones simbólicas que formulan nuestra subjetividad, y en este término holista, nuestras interacciones van fungiendo como generadoras de otras representaciones

simbólicas. Por lo tanto, la dimensión subjetiva es, el resultado de los procesos de convivencia, enmarcados por lo que hemos interiorizado del mundo de la cultura a partir de la socialización primaria y secundaria, de los cuales, vamos formando nuestras identidades personales y grupales (Arango, 2001).

Dentro del ejido La Palma las formas de interacción y los espacios donde éstas se desarrollan son limitados, así podemos ubicar la pertinencia en abordar el tema de la convivencia cotidiana, ya que son estos espacios y es esta interacción frecuente, los que potencializan o reducen la participación de la población infantil.

Intrínsecamente en las interacciones sociales de un contexto específico, como son las de la comunidad de La Palma, podemos visibilizar los roles de poder, las problemáticas, así como las formas cotidianas de construir una realidad colectiva. De esta manera, ubicamos espacios que se dotan de forma intencional de aptitudes, habilidades, y valores dentro de la convivencia social y la socialización infantil. Como señalan Corona y Morfín (2001, pág. 75) estos son:

la familia, la escuela, la comunidad, la calle, las organizaciones comunitarias, los amigos, las iglesias, los clubes, entre otros. Es ahí en donde los niños se van relacionando con otras personas, pero además, y de manera general, con el medio circundante.

Recuperando lo planteado por Corona y Morfín (2001), el espacio familiar es el componente más importante dentro de la construcción subjetiva de los niños y niñas. Mencionan que es desde la familia donde se constituye la primera arena social, donde las infancias tienen sus mejores y peores experiencias de participación, donde se puede llegar a forjar la tolerancia como agresión, el respeto como autoritarismo o bien la solidaridad como enfrentamiento.

Rescatan también la escuela, como el espacio de mayor peso después de la familia y dentro de la convivencia cotidiana de la población infantil, mencionando que “tiene una importante función socializadora, ya que los niños encuentran ahí la posibilidad de relacionarse con sus pares y con otros adultos, lo que les permite conocer otras formas de vivir y ver el mundo” (Corona y Morfín, 2001, pág. 78).

Es imperante acentuar que esta convivencia cotidiana se ve atravesada por factores que norman las formas de relacionarnos con el otro, como lo es el género. Como expone Colín (2013) con respecto a este concepto “explica que con base en la diferencia del sexo con el que nace cada persona, se crea un conjunto de creencias, valores, costumbres, normas, prácticas, oportunidades y comportamientos sociales diferentes para ambos sexos” (pág. 9).

Otro factor que se genera a partir de mecanismos macro sociales y que opera sobre instituciones sociales, es la violencia normalizada, esto refiere a un asunto poco cuestionado donde se pueden visibilizar roles de poder que permean las interacciones sociales de la población infantil. Estas nociones transversales en la convivencia cotidiana se expondrán en el siguiente apartado.

Así bien, destacando que estas formas de convivencia cotidiana son construidas y reconstruidas por la población, se puede pensar en una transformación de éstas, donde se visibilicen dichos factores. En este sentido Arango alude que:

la transformación de la convivencia implicaría el construir modelos diferentes de identificación y de relación entre hombres y mujeres. Este no es un problema meramente personal y subjetivo, es un problema colectivo en el cual juega un papel crucial las instituciones sociales. (Arango, 2001, pág. 88)

En suma, para este proyecto subrayamos que la convivencia cotidiana en un determinado contexto se encuentra situada en un marco patriarcal que predomina en la sociedad, donde se sitúa una cultura androcéntrica y adultocentrista, refiriendo a que se centra en lo masculino y lo adulto, que erige y legitima la superioridad y autoridad de los hombres sobre las mujeres, y de los hombres adultos sobre los niños y niñas (Colín, 2013).

### **2.3.1.1 Adultocentrismo**

En un primer momento es importante situar que estas lógicas de relación entre la población se ven primordialmente en espacios como la escuela y la familia, rescata Duarte (2012, pág. 106) que “se instituye un modo de ser niño, niña y joven asociado

a la experiencia de la obediencia y la sumisión en el contexto de dos instituciones vitales para este modo de sociedad”, a su vez Chang y Henríquez, (2013) destacan estos espacios como potenciales para una reconstrucción de estas lógicas dominantes, ubicándolos como espacios que:

Puede[n] generar grandes cambios en los niños, niñas, en sus familias y comunidad pero para lograrlo debe abandonar prácticas patriarcales y autoritarias que permitan garantizar un espacio de respeto donde los niños y niñas puedan hacer ejercicio de su libertad, de sus derechos, participando en la construcción de su aprendizaje. (Chang y Henríquez, 2013. pág. 6)

De acuerdo con Duarte (2012), el adultocentrismo es un sistema de relaciones económicas, políticas, institucionales e imaginarios sociales de dominación, presentándose y reproduciéndose dentro de contextos normativos. La producción y mantenimiento de esta estructura social transita en un sistema capitalista patriarcal, así el autor menciona que el adultocentrismo funge como reproductor de este sistema, a partir de generar mecanismos donde las generaciones más jóvenes (es decir, los y las niñas, y adolescentes) se mantengan en un nivel de subordinación, donde la adultez es el máximo estatuto al que se puede llegar social, económica y políticamente. Asimismo, coexiste dentro de sus relaciones cotidianas lo patriarcal, es decir, este sistema de dominio de lo masculino ante lo femenino, donde origina relaciones y representaciones simbólicas unilaterales y asimétricas.

Por otra parte, en Duarte (2012) se conceptualiza la categoría de clases de edad, refiriendo a “un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social: definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar (...)” (pág. 102). Esta noción nos permite entender cómo en la sociedad occidentalizada se constituyen desde estas clases de edad, mismas que cotidianamente definen los modos de relación, así como, las decisiones que se toman, el control que ellas tienen, y los criterios que sostienen prácticas, discursos, e imaginarios (Duarte 2012).

En este sentido la niñez se ha colocado en una definición, observación y sitio social desde una construcción adultocéntrica, donde se despliega una expectativa sobre

sí, en las formas de accionar, de ser, de pensar, sentir, etc., “que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica” (Duarte 2012, pág. 103). En efecto, Chang y Henríquez (2013) afirman que:

La niñez es una construcción social que en muchos casos responde a ideales de adultez. Es decir, se construye la representación de lo que es un niño, qué características, roles, tiene así como su posición dentro de la estructura social en función de un ideal de adulto deseable y productivo en el futuro. (pág. 7)

El imaginario adultocéntrico funge como una matriz sociocultural que ordena, es decir naturaliza, lo adulto como lo valioso y central, y con ello, lo relaciona con la capacidad del control en las decisiones y acciones sobre los demás, y al mismo tiempo, coloca en condición de subordinación e inferioridad a la niñez, la juventud y la vejez (Duarte, 2012).

Igualmente, la naturalización de estas lógicas de relación adultocéntricas se subjetivan, operan y se reproducen entre las relaciones de los niños y niñas, indica Duarte (2012, pág. 120) que “estos/as llevan el adultocentrismo dentro de sí, lo reproducen tanto en sus relaciones con las personas mayores en edad, como con quienes son considerados menores que ellos”.

Dentro de esta población infantil del ejido La Palma es imperante ubicar estas relaciones existentes en su comunidad, ya que permiten dar lectura y problematizar sobre sus formas de participar dentro del cotidiano y en espacios significativos para ellos y ellas. Esta categoría nos permite poner en tensión constante el acercamiento y los mecanismos de participación que se tuvieron para con la población infantil con la que se construyó esta tesis.

### **2.3.1.2 Violencia y género**

En este apartado se expone una breve conceptualización de las nociones sobre violencia y género, ya que como se expuso en el horizonte contextual, las relaciones

sociales de los niños y niñas en el ejido de la Palma se ven permeadas por una tensión de violencia, y a su vez, atravesado por un asunto de género, es decir, que estos elementos que están presentes en la interacción dentro de su comunidad influyen en sus relaciones cotidianas, de tal manera se ubicó la pertinencia de recurrir al análisis desde estas categorías.

El concepto de género ha pasado por diversidad de análisis y abordajes en las ciencias sociales, de modo semejante se han indagado y presentado formas conceptuales para un manejo práctico de este término, presentando la relevancia de puntualizar toda investigación e intervención social desde la transversalidad de esta categoría.

El manual teórico-metodológico publicado por parte de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), sobre la promoción de los derechos de la infancia desde una perspectiva de género, destaca una diferenciación entre sexo y género, mencionando que el sexo refiere a la diferencia sexual remitiendo a las características biológicas, físicas, anatómicas y fisiológicas de las personas. Por otra parte, se alude que el género es una construcción social del *deber ser* que se les adjudica a las mujeres y hombres desde su nacimiento, variando en el tiempo, contextos y cultura, de aquí que se remita al hablar de género a un análisis de las relaciones de poder que se visualicen en intergéneros (entre hombres y mujeres), o intragéneros (entre hombres y entre mujeres) (Colín, 2013).

Del mismo modo, Espinar Ruiz (2007) recupera esta diferenciación entre sexo y género, definiendo que:

cuando hablamos de sexo estaríamos haciendo referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (es decir, diferencias hormonales, genitales, fenotípicas). Género remite aquellas diferencias socioculturales construidas sobre la base biológica. En este último caso, estaríamos haciendo referencia a roles, funciones, actitudes, comportamientos, identidades, expectativas, etc. Que las distintas sociedades adjudican a cada uno de los sexos y que los seres humanos aprendemos e interiorizamos. (pág. 25)



Un análisis desde la perspectiva de género, supone el estudio del contexto y de las relaciones sociales que se despliegan entre hombre y mujeres y la diversidad de posiciones que ellos y ellas ocupan concretamente en la sociedad, ya que “la cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (Flores, 2005, pág. 69).

En este mismo sentido, las creencias y atribuciones respecto a lo que deben hacer y cómo deben comportarse cada género refieren a estereotipos de género (Colín, 2013); éstos tienen que ver con la exposición de prejuicios que dotan la mirada social y la auto-mirada que los niños y niñas tienen sobre sí mismos y su entorno. Así los estereotipos de género dicotomizan su percepción ante sus relaciones sociales, y pueden ser definidos como:

simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas. Los estereotipos generan dicotomía por tratar a los sexos como diametralmente opuestos y no con características parecidas. El estereotipo de género logra convertirse en un hecho social tan fuerte que llega a creerse que es algo natural. (Colín, 2013, pág. 10)

Desde esta connotación social, el género engloba también la identidad (femenina y masculina)<sup>9</sup>. Así, la identidad contempla cómo pensamos, sentimos, actuamos, tratamos el cuerpo, y entendemos la propia vida (Garda en Colín, 2013).

Hablar de la identidad masculina, expone Colín (2013), refiere a la demanda hacia los niños de ser fuertes y duros emocionalmente, asimismo se presenta un rechazo por lo femenino y es en esta cuestión que se reafirma lo masculino. Se ubica un individualismo, es decir, el hacer y ser para sí mismos y no en lo colectivo. Se reafirma lo masculino mediante el control y el sometimiento. Así como se ha expuesto, el demostrar su hombría es primordial en esta concepción de la identidad masculina.

Respecto a lo femenino, Colín y Alpízar (en Colín, 2013) mencionan que se construye más con su entorno y los demás, es decir en lo colectivo. De ahí que se crea que la identidad femenina se centre en el ser madres, ser compartidas y nobles,

---

<sup>9</sup> Destacamos que no concebimos lo femenino y masculino como las únicas formas de identidad, pero sí de las que se retoman en este apartado y para la lectura de este proyecto de intervención.

recuperando el entrenamiento histórico para las expresiones emocionales, así como el cuidado de la estética del cuerpo.

De este modo, al situarnos en una sociedad con rasgos patriarcales, se visibiliza en esta dicotomía que las mujeres y los hombres no son valorados socialmente igual; esta sociedad presenta una lógica androcéntrica en la cual los hombres se sobrevaloran y a las mujeres se nos devalúa (Velázquez, s/f.).

En efecto, Alda Facio (en Colín, 2013) refiere al patriarcado como un sistema jerárquico de relaciones sociales, políticas y económicas partiendo de la diferenciación biológica sexual y su significado genérico, donde se establece al hombre como parámetro máximo en la sociedad, dotándolo así de una serie de privilegios, así como la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres.

Este sistema patriarcal es sostenido por un estrato simbólico y de lenguaje, interiorizándolo y proyectándolo en más que sólo las relaciones de convivencia, con ello es imperante el análisis desde la conceptualización de la perspectiva de género y las relaciones violentas que se imponen a partir este sistema social patriarcal, donde lo androcéntrico se reproduce en el cotidiano de los niños y niñas, puntualizando las formas en que los distintos contextos lo siguen manteniendo y reproduciendo, así en Segato (2003, pág. 14) se menciona:

La posición del patriarca es, por lo tanto, una posición en el campo simbólico, que se transpone en significantes variables en el curso de las interacciones sociales. Por esta razón, el patriarcado es al mismo tiempo norma y proyecto de autorreproducción y, como tal, su plan emerge de un escrutinio, de una "escucha" etnográfica demorada y sensible a las relaciones de poder y su, a veces, inmensamente sutil expresión discursiva.

Estas desigualdades se van reproduciendo social e históricamente, interiorizándose y normalizándose dentro de las relaciones entre los niños y niñas, las cuales posteriormente se sostienen por tensiones que producen formas violentas dentro de su convivencia. Como se rescata en Colín (2013, pág. 21):

los dispositivos de control sobre los niños son medulares en la conformación de la identidad masculina, que al igual que sucede con las niñas, tienen una profunda y fuerte raíz emocional que trasciende la simple adopción de modelos y normas sociales.

Ahora bien, la socióloga Espinar Ruiz (2007) genera una sistematización de la violencia conglomerando varios análisis conceptuales. Por una parte, recupera la *triada de la violencia* de Kaufman, quien ubica tres formas de violencia, que se presentan como: la violencia ejercida de los hombres hacia las mujeres, la violencia desplegada entre hombres y la internalización de ésta, es decir la violencia dirigida hacia sí mismos. Presentando que existe una estrecha relación entre estas formas, ya que se encuentran ligadas a la construcción e interiorización de las masculinidades dominantes.

Y por otra parte, se retoma lo planteado en el *triángulo de la violencia* desarrollado por Galtung, donde se expone la violencia estructural, cultural y directa; presentando que la violencia directa refiere a la ejercida ya sea física y/o verbal, y la cual se visualiza fácilmente en forma de conducta. Siguiendo esto, presenta una complejidad mayor al detectar la violencia estructural y alude que es la que hace referencia a situaciones de explotación, discriminación o dominación. Asimismo expone que la violencia cultural se puede definir como aquellas justificaciones que permiten e incluso fomentan estas distintas formas de violencia (estructural y directa). Este autor recupera la interrelación entre estas tres formas de violencia, concluyendo que la violencia estructural y cultural se constituyen a sí mismas y se convierten también en detonadoras de las diferentes manifestaciones de violencia directa (en Espinar, 2007).

Situando así la violencia de género dentro de estas distintas formas antes expuestas, puede definirse como “aquellas formas de violencia que encuentran su explicación en las definiciones y relaciones de género dominantes en una sociedad dada” (Espinar, 2007, pág. 40).

En este proyecto retomaremos la categoría política de género que propone, Velázquez (s.f.), indicando que esta categoría describe y analiza las construcciones de desigualdad entre los géneros, proponiendo estrategias de transformación desde modelos o paradigmas, subjetividades y relaciones. Situar el concepto de género nos permite tener una mirada constante sobre estas diferenciaciones entre géneros,

y colocarlas como una construcción social, que por ende, puede cuestionarse, reflexionar y transformarse, como se plantea:

el género como categoría política es una opción global, es decir, no sólo explica las relaciones entre mujeres y hombres, sino que aporta un cambio de lógica, un cambio de conducta, un cambio de perspectiva de mundo y un cambio de prioridades, esto es, una manera diferente de ver el mundo y la vida. El género como categoría política implica de manera indispensable la acción para la transformación, la transformación en los paradigmas, las relaciones y principalmente en las subjetividades. (Velázquez, s.f.).

En síntesis, el carácter social de las desigualdades y las definiciones sobre la violencia de género abren la posibilidad de su transformación, es decir, al no referir a condiciones naturales, existe la posibilidad de modificar estas categorías, reconstruyendo sociedades más igualitarias que debiliten los fundamentos de la violencia de género (Espinar, 2007).

Entonces retomamos que las formas de relacionarse entre pares por parte de los niños y niñas del ejido La Palma, representa un entramado histórico y macrosocial, pero también recuperamos lo aquí expuesto por las autoras antes mencionadas (Espinar, 2007, Velázquez, s.f.) refiriendo a estas relaciones como algo en movimiento, es decir, no como algo estático, fijo y estructurado. Esto nos permite pensar en nuevas formas de convivencia entre ellos y ellas, donde no se presenten como una imposición, sino a partir de un cuestionamiento ante comportamientos normalizados que se mencionen como afectaciones en el cotidiano, potencializando así la posición de agencia dentro de su comunidad.

## 2.4 Las niñas, los niños y la participación

*La promoción de la participación infantil en acciones concretas que mejoran sus condiciones de vida, (...) es una estrategia orientada a la transformación de la cultura democrática no sólo del niño sino también la de su comunidad, una cultura en la que se reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales capaces de contribuir a la transformación de su entorno.*

*María Eugenia Linares y Haydeé Vélez*

En este proyecto se subraya la agencia social de las infancias, y con ello una crítica al posicionamiento de pasividad en la niñez. De tal manera se presenta una revisión conceptual sobre las infancias, enfatizando la diversidad por lo cual no hablamos de una única y dada forma de dialogar sobre la niñez.

Así bien, la participación en esta tesis funge como eje rector, ya que fue el medio y la finalidad de todo el proceso analítico y de praxis, por lo cual se muestra su conceptualización que permitió la construcción metodológica, de discusión y análisis para este proyecto, presentando de la misma manera una revisión teórica sobre la participación infantil, señalando que los niños y niñas son vistos como protagonistas en este proyecto de tesis.

### 2.4.1 Concepto de infancias

Desde los estudios realizados por distintos campos de la psicología referentes a la infancia, hablar de niñez remite a una cuestión biológica y de desarrollo social, pero también es imperante indicar que esta noción se construye de acuerdo con lo que la sociedad va elaborando de estas cuestiones (Corona y Morfín, 2001). En el análisis del concepto de infancia, se debe considerar cómo éste se ha ido modificando de acuerdo con el contexto social e histórico. Ariès (en Pérez, 2004) indica que en la Edad Media la niñez no pasaba por un proceso o un seguimiento identificado, ya que los niños y niñas a los 7 años se introducían a la vida adulta.

Fue en los siglos XVI y XVII que comienza a construirse la idea de infancia. Desde los asuntos públicos y privados, la familia se vuelca a lo doméstico y con ello la crianza de los niños. Ariès menciona que otro factor involucrado en esta

transformación, fue la escolarización, asunto que generó una separación entre la niñez de la adultez, a los niños y niñas se les recluyó en una especie de “cuarentena”, lo cual permitió las formas culturales y sociales de lo que ahora analizamos por infancia.

Los cambios sobre las infancias en los últimos tres siglos se muestran, en un inicio como un *no reconocimiento* de ésta por la inexistente separación entre infancia y adultos, posteriormente se localiza un *reconocimiento* de esta etapa aunándola de aun sentimiento de protección y tutela por parte de los adultos, lo que desencadenó una situación paradójica, ya que proporcionó un *surgimiento social* de la infancia, pero al mismo tiempo de *ocultamiento o reclusión* en el ámbito doméstico y escolar (Cussiánovich en Corona y Morfín, 2001).

De esta manera se comenzó a abordar el tema de la niñez desde varios rubros como el trabajo, la familia, la salud, la escolaridad, y fue a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), firmada el 20 de noviembre de 1989, donde se proclama en el artículo 1° que: “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2006, pág. 10).

Desde esta Convención los niños y niñas son ubicados como seres en formación y creadores de la sociedad (Bácares, 2012), de este manera se puede referir que ésta muestra una ruptura sobre la representación que se tenía hacia la niñez, “su carácter vinculante y su ratificación casi universal implican un cambio histórico acerca de las representaciones sociales sobre la infancia” (Sauri, 2009, pág. 54) ya que desde este acuerdo, los Estados se comprometen a percibir a la niñez de una manera distinta, posicionándolos como sujetos de derechos y reconociendo su papel activo en la sociedad.

Se profundiza estas discusiones en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) proclamada en México en diciembre del 2014 en la cual se menciona en su quinto artículo que “son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (LGDNNA, pág. 9), y la cual tiene como objetivo:

Por una parte, reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, y garantizar su pleno ejercicio, respeto, protección y promoción, y, por la otra, crear y regular un Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, a efecto de que el Estado mexicano cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales cuando estos derechos hayan sido vulnerados. (CNDH, 2015)

No obstante, aunque que se ponga sobre la mesa el tema de los derechos de los niños y niñas, aun debemos mirar con detenimiento como es que se están llevando a cabo las acciones para promover y respetar dichos derechos de las infancias ya que aún pasa a ser un tema depositado en las manos de los adultos, ya sea por tutela, es esta población externa al sector social de la niñez la que atiende, reformula y acciona sobre los asuntos que competen a ellos y ellas (Marre, 2014).

Respecto a esta pasividad social, se puede indicar que a las infancias se les ha mirado como propiedad de los padres y madres, pensándolos como neutrales y dependientes, esto puesto en un concepto equívoco de protección hacia el menor ya que una verdadera protección se puede generar si potenciamos la construcción de la autonomía en ellos y ellas (Novella, 2012).

Esto se complejiza al momento de querer comprender cuáles son los mecanismos que obstaculizan esta construcción de autonomía, ya que hay varias relaciones de poder presentes, como lo es la relación adultocentrista, a lo cual Novella (2012) propone, se tiene que repensar y construir otra forma de relación política, cultural y social por parte de los adultos hacia las niñas y niños. A su vez, hay que dar cuenta que la población infantil está colocada dentro de una estructura donde coexiste la posibilidad de agencia, sin dejar de lado que también es la población más vulnerabilizada dentro de la sociedad (Marre, 2014). Recuperando que:

los límites y el control se justifican y legitiman a través del cuidado, la protección y la privacidad; los niños y niñas se controlan y regulan a través de regímenes disciplinarios, de aprendizaje, de desarrollo, de maduración y de obtención de determinadas habilidades. (Marre, 2014, pág. 9)

Por ello, hay autores (Novella, 2012; Corona y Morfín, 2001; Cusiánovich y Figueroa, 2009) que sostienen que los niños y niñas conviven en una comunidad, en una sociedad común y como tal deben ser vistos y escuchados como sujetos activos, visualizadores y constructores de propuestas para una transformación social de su realidad, como aportan Cusiánovich y Figueroa (2009) pensar en el protagonismo infantil, donde ellos son los principales encargados de su desarrollo personal y social.

Sobre este punto, y recobrando a Corona y Morfín (2001), se mira en la niñez la potencialización de un cambio social, donde se permita escuchar y accionar desde otras perspectivas, en este caso la que desde la infancia se nos puede proporcionar. Estas autoras mencionan que, en el cambio social, los niños y niñas pueden realizar distintos aportes. Ya que el entorno de los mismos se va construyendo desde la curiosidad, y es que a partir de su espontaneidad y franqueza cuestionan las posiciones rutinarias del pensamiento adulto con ideas que no obedecen a nuestra lógica y así, ofrecen alternativas potenciales para la construcción de otras sociedades más justas.

Damos cuenta que las infancias son un sector diferente al de los adultos y con ello sus modos de mirar, pensar y vivir la realidad, poseen su propia voz y esta también es necesaria en la sociedad. De ahí que en las etapas del diagnóstico e intervención se buscó posicionar a la población infantil con la cual se trabajó como los agentes de cambio, constructores y transformadores de su realidad, partiendo de su cotidiano y potencializando sus capacidades singulares y grupales dentro de su comunidad, para la promoción de su participación desde sus intereses e inquietudes.

#### **2.4.2 Participación**

Participar puede definirse comúnmente como la acción de involucrarse en cualquier tipo de actividad, o bien el formar parte de algo, no obstante esta sencilla definición cubre un rango muy amplio de connotaciones, de niveles, formas, grados, y ámbitos.



Es decir, puede referirse a “hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntando a, o ser miembro de, a implicarse en cuerpo y alma” (Trilla y Novella, 2001, pág. 141). Para la conceptualización de participación dispondremos de dos propuestas teóricas, una descrita en Camps (2000) la cual se presenta desde una participación comunitaria y comprende cinco niveles participativos. Por otra parte, situaremos la propuesta de Sherry Arnstein (1969) presentada mediante la escalera de participación ciudadana. Y en un segundo momento se despliega los grados que son colocados en esta tesis como referente para el acercamiento, construcción metodológica, de discusión y reflexión.

Camps (2000), menciona que la participación comunitaria es una construcción social donde los sujetos se empoderan a partir de una situación por la cual se ven desfavorecidos. A partir de una concientización de la realidad actual visibilizando sus capacidades y debilidades, entre las interacciones, recursos naturales y sociales; en lo cual se interviene directamente en las fases reales y concretas dentro del proyecto comunitario.

La participación es un proceso gradual en el cual los sujetos se van formando y forman a otros sujetos con los cuales interactúan, conlleva una negociación de varios elementos implicados en las interacciones sociales, como es la comunicación, la posesión de poder y el diálogo, los cuales se van modificando de acuerdo con el avance de esta participación en problemas o afectaciones que conciernen a la población.

Los niveles participativos que se consideran desde este autor son:

1. Proporcionar información: se dice a la gente o se comunican los planes con pocas oportunidades para el feed-back.
2. Recogida de información: se reciben comentarios que son o no tomados en cuenta en la toma de decisiones.
3. Trabajo compartido: cuando los participantes se implican activamente en el estudio conjunto de los temas por ejemplo por grupos temáticos.
4. Decisión conjunta: cuando los participantes, frecuentemente los partners, resuelven conjuntamente las diferencias y toman decisiones colectivas.

5. Empoderamiento: supone una mayor libertad en la toma de decisiones en determinadas esferas. (Camps, 2000, pág. 10)

A su vez, la activista comunitaria Sherry Arnstein, esquematiza ocho niveles de participación en la *escalera de la participación ciudadana*, estos se distinguen en tres grados, los cuales van desde la *no-participación*, *grados de simbolismo* y *grados de poder ciudadano*. El primer nivel de “*No-participación*” responde a los peldaños de manipulación y terapia; su objetivo real no es generar participación en la población con la que se pretende trabajar, no se fomenta una verdadera toma de decisión en los aspectos que a la población le concierne, sino por el contrario se trata de una “educación” por parte de los organismos que pretenden intervenir en dicha población.

Los peldaños de “*grados de simbolismo*” refieren a asuntos de información, consulta y apaciguamiento; generan el tener escucha y voz en el proyecto, sin embargo, la falta de poder en la población no permite que se tomen en cuenta por parte de los agentes que ostentan el poder en dicho proyecto, esto genera que no haya un cambio en el “*statu quo*” dentro de las relaciones, ni mayor seguimiento en las opiniones compartidas por la población.

El asunto informativo es el primer paso para generar una verdadera participación ciudadana, es a partir de la información de sus derechos, responsabilidades y opciones lo que permite un canal de comunicación entre los distintos agentes en el proceso. La consulta, requiere de otro método para generar verdadera participación dentro de la incidencia de las acciones para y con la población que se está consultado, ya que sino sólo pasa por ser un modo de recabar información de la población. Esto genera una participación simbólica en el entendido de que no hay mayor acción por parte de los agentes internos que comparten su opinión.

El último grado de *poder ciudadano* responde a la asociación, poder delegado y control ciudadano; en la asociación se genera una negociación sobre este poder entre ambos agentes, y se reparten la toma de decisiones a través de comisiones de planteamientos. El poder delegado corresponde a una posición de mayor poder

en la población, esto conlleva la adjudicación de una mayor responsabilidad para que sean capaces de llevar a cabo dicho proyecto con esta negociación. En el control ciudadano son las y los pobladores quienes toman completamente las decisiones, el poder está posicionado en la población y en la organización y gestión del proyecto. Se muestra el esquema en la siguiente ilustración.

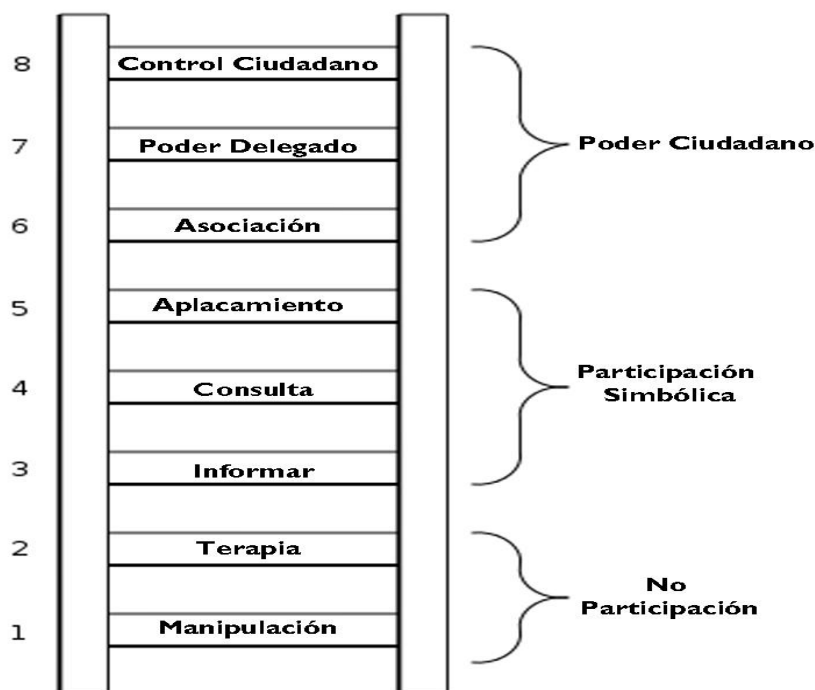


Ilustración 5 Esquema "Escalera de la Participación ciudadana". Fuente: Sherry Arnstein, A Ladder of Citizen Participation 1969 (traduced).

De lo anterior, para esta tesis se dispusieron cuatro niveles de participación basados en lo expuesto por los autores (Arnstein 1969 y Camps 2000) fungiendo como bases para poder detectar e interpretar los niveles y formas de participar. Siendo estos: el nivel informativo, el consultativo, de incidencia y de control ciudadano, para los cuales se muestra su definición en la siguiente tabla.

Tabla 2 Niveles de participación

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de participación	Definición
<b>Nivel informativo</b>	Consiste en proporcionar información sobre una realidad concreta con la finalidad de que se genere algo a partir de comunicar dicha información. Este nivel contempla un grado simple de participación, el cual consiste en un asunto sobre el tomar parte, ya sea como espectador o ejecutante después de ser proporcionada dicha información.
<b>Nivel consultativo</b>	Se da a partir de recoger información con la población que se trabaja. En este grado podemos aludir a una participación que remite a una escucha de la voz de los sujetos implicados en un proceso sobre algo que les concierne de manera directa o indirecta, de esta manera se puede mencionar que se les alienta a opinar, proponer o valorar desde la información que ellos y ellas poseen.
<b>Nivel de incidencia</b>	Se trata de un trabajo en conjunto con la población, la toma de decisiones sobre lo que a cada parte concierne y la distribución del trabajo compartido y la información generada. De esta manera las personas implicadas hacen más que opinar desde afuera y se vuelven agentes en dichos procesos.
<b>Nivel de control ciudadano</b>	Permite la toma de decisiones por parte de la población, un fortalecimiento de su misma generación y gestión de lo trabajado. Responde a una construcción desde un asunto más autogestivo en las acciones y decisiones sobre y por los propios sujetos implicados.

Estos niveles propuestos se pueden situar en un mecanismo de ascendencia o como etapas, la intensión de estos cuatro niveles es promover la participación en la gestión de un proyecto comunitario. De esta manera el nivel informativo se puede poner dentro de una cuestión de proporcionar, sin embargo es crucial para fomentar una participación genuina el poseer herramientas y la información pertinente. De manera similar el nivel consultativo puede mirarse como mera extracción de información, empero es una manera de formar parte, es decir, desde asuntos que competan a la población *directa o indirectamente*. Y para esta tesis es importante rescatar la agencia de los sujetos, de manera que son importantes estos primeros niveles para poder acceder a una participación de incidencia, y poder llevar a cabo

las acciones, decisiones y opiniones de la población, y así, a partir de estos tres niveles puede generarse una participación desde el control ciudadano.

### **2.4.3 Participación infantil**

El tema de la participación infantil es relativamente reciente dentro de los ámbitos académicos, lo que permite ubicarlo en un carácter experimental, que tiene como ventaja la posibilidad de cuestionar los métodos. A su vez, ha pasado a ser un tema de debate internacional, cubriendo distintos rubros: el grado, lo permitido, los elementos, las limitaciones, ventajas, entre otros. (Corona y Morfín, 2001).

Cabe señalar que desde la revisión del concepto de infancias damos cuenta que no podemos partir de una única noción, y que esto debe pasar por una comprensión de los contextos socioculturales, económicos y políticos donde se sitúe, a lo que menciona Marre (2014):

no es posible hablar de una única condición de infancia, siendo necesario hacer alusión a las particularidades del contexto en el que los niños y las niñas se relacionan con otros y otras, dialogan y se construyen a sí mismos o sí mismas. (pág. 55)

Por lo que su participación cotidiana, es atravesada por las particularidades de sus contextos. Ciertamente, la participación de niños y niñas está en todo lo que hacen en su cotidiano, sin embargo, estas acciones, así como sus manifestaciones y expresiones son poco reconocidas, y con frecuencia reprimidas, y es justo en la infancia, donde se observa una gran capacidad en las interacciones sociales, ya que en la niñez es regular que busquen apoyo en sus padres, hermanos, abuelos, compañeros, profesores, y otros adultos o pares, para realizar lo que se propongan (Corona y Morfín, 2001).

De ello, Barbara Rogoff (en Núñez, 2011) dispone esta potencialidad dentro del concepto de *participación guiada*, refiriendo a la construcción de puentes que se establecen naturalmente en las actividades cotidianas donde los avances se

generan a partir de un nivel de comprensión a otro. Aquí, Núñez (2011) recupera este concepto como un proceso de socialización donde los niños y niñas interiorizan y exteriorizan los conocimientos que van construyendo dentro de su cotidiano.

Es por ello por lo que estas redes que se van generando no responden únicamente a los intereses de los niños y niñas sino a los de muchos otros en su comunidad. Desde la Psicología Social Comunitaria se incide en estas relaciones intergeneracionales, en los intereses compartidos de la comunidad para la identificación de sus problemáticas sentidas y así la construcción de soluciones a éstas, permitiendo ubicar a los niños y niñas como agentes de cambio en su comunidad.

Por otra parte, para adéntranos en la comprensión teórica de la participación infantil, retomaremos tres dimensiones elementales: *lo pedagógico, lo social y lo político* (Sauri, 2009). La dimensión pedagógica refiere al aprendizaje que se brinda en el derecho a participar que poseen niños y niñas, ya que “se ha señalado que la participación implica el desarrollo de capacidades que tienen que ver con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales” (Sauri, 2009 pág. 47).

Visto desde esta perspectiva, la participación comprende una parte imprescindible en el desarrollo humano, un proceso que contempla habilidades, valores y actitudes que integran formas de pensamiento y pautas en las relaciones sociales. Por tanto, se menciona que la participación en la infancia es un método efectivo para:

facilitar el logro de objetivos y una forma de trabajar con la infancia, ya que en la medida en que se logra un mayor compromiso de los niños y niñas se desarrollan mayores habilidades: apertura al aprendizaje, diálogo crítico, crear relaciones de respeto mutuo con personas adultas, desplegar habilidades para la resolución de problemas, ejercitar la creatividad y la iniciativas. (Sauri, 2009, pág. 48)

La dimensión social de la participación infantil recae en la construcción de las formas de hacer y vivir, y con ello, las interacciones con el entorno, ofreciendo la posibilidad de crear nuevas alternativas de relaciones; con esta perspectiva se puede puntualizar en el sentido de comunidad de los niños y niñas. Sobre esta dimensión social, Sauri (2009) afirma que:

Es un ejercicio que permite construir la identidad social, afirmar su papel dentro del medio que le rodea.

Aprender a convivir, a negociar, a ser tolerante, a escuchar a los otros, a entender, construir y respetar las reglas, a trabajar en grupo.

Es una oportunidad de actuar en su entorno para modificarlo conscientemente y ser a su vez modificado. (Pág. 52)

Por lo tanto, hablar de la dimensión política de la participación infantil, nos permitir repensar las relaciones de poder gestadas en nuestra sociedad, y por ende el sitio donde se colocan a los niños y niñas respecto a su compromiso con su entorno, ya que podemos decir que se abre la posibilidad de incidir en espacios públicos, diálogos y reflexiones sobre asuntos que les afecten. Eso conllevaría:

Aprender a cambiar la mirada que el mundo adulto tiene sobre la infancia, que los propios niños y niñas tienen sobre sí mismos, implica volver a pensar su papel en la sociedad, en la relación de cada persona adulta con la infancia y el propio significado de la sociedad. (Sauri, 2009, pág. 53)

Estas tres dimensiones, centran que la participación de los niños y niñas parte de la construcción de una sociedad más democrática, donde la diversidad de voces se expresen y escuchen, así mismo se ubica la falta de trabajo sobre la posición simétrica por parte de las y los adultos con relación a las y los niños, y con ello se posibilitaría mirar el orden social como algo que aún no está dado; enfatizando en la susceptibilidad de modificarse continuamente por la población que integra dicha sociedad (Corona y Morfín, 2001). Con ello se puede pensar en formas alternas de involucrar a la niñez en asuntos que les competen, y donde ellos mismos puedan incidir.

Estas formas diversas de proponer y participar en lo que les concierne, suelen ser interpretadas o percibidas como desorganizadas ante la mirada adulta, de ahí que se busque apaciguar dichas manifestaciones. Dando cuenta del asunto de poder reproducido dentro de este sistema adultocentrista, donde se asume que sólo la población adulta es capaz o bien posee la forma adecuada de involucrarse en los

asuntos que conciernen a las infancias. De ello, Corona y Morfín (2001) destacan que todo asunto social compete a la niñez, por el hecho de que todo lo que trastoque su entorno los afectará.

Para la incorporación de la participación de los niños y niñas en las problemáticas sociales en las que se ven inmersos, se les tiene que ver en un plano horizontal y esto comprendería una nueva forma de mirar y actuar ante el poder impuesto por parte de los adultos, como plantea la autora Van Dijk Kocherthaler (2007):

Ceder parte del poder que la sociedad adulta tiene sobre la infancia es muy difícil. Requiere pasar de la imposición al respeto, de la reproducción de lo conocido a la invención de lo inédito, de la significación preestablecida a las resignificaciones en un ambiente de libertad, de la prescripción a la reflexión independiente, del control a la seguridad emocional, de la desconfianza a la confianza, de lo formal a lo lúdico, entre otras. (págs. 47-48)

En otro aspecto, en el plano jurídico sobre los asuntos que competen a la participación infantil, Bácares (2012) genera una revisión hermenéutica de la *Convención de los Derechos del Niño*, donde plantea una reflexión sobre el tema. En esta Convención la participación infantil puede ser localizada de una forma inferida en el artículo 12 donde se expone la libertad de expresión sobre los asuntos que afecten directamente a los niños y niñas, notando que la participación de ellos se muestra en que pueden y poseen el derecho de manifestar su malestar:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y la madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Ahora bien, en el artículo 13 se muestra la participación infantil desde la coyuntura de su libre expresión y la difusión de sus ideas, haciendo hincapié en una visión independiente al juicio político y del voto adulto, y manifestándolo plenamente desde



el compromiso de los niños y niñas al desarrollo sobre su propia vida, el de su comunidad y de su país:

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. 2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

De esta manera, la Convención de los Derechos del Niño declama a los niños y niñas como sujetos de derechos, los cuales el Estado y la sociedad nos comprometemos a efectuar. A su vez y haciendo énfasis en los niveles de participación propuestos en el apartado anterior (nivel informativo, consultativo, de incidencia y de control ciudadano), se puede vincular con el pronunciamiento de su derecho a la información, el derecho a opinar y expresarse libremente, los derechos de libertad de pensamiento, conciencia y religión y de protección en la vida privada, así como los derechos a la libertad de asociarse y reunirse, el derecho a ser escuchados en asuntos que les afectan o conciernen y el derecho a ser tomados en cuenta. Los cuales pueden rastrearse en los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 de esta Convención (Sauri, 2009).

La participación infantil se plantea en este proyecto como la plataforma para abordar las necesidades y demandas que existen en la comunidad de La Palma, partiendo de la escucha, la entrega y consulta de información, y la construcción de estrategias en conjunto y desde los niños y niñas que habitan en ésta, apostando a una modificación/transformación de las problemáticas que ellos dimensionan afectando su entorno social. Esta apuesta a la escucha, generación de propuestas e incidencia desde los niños y niñas, conlleva una integración de participación adulta desde los lazos sociales comunitarios. Así como la visión de la participación activa y organizada que se puede apostar desde la infancia, dando sentido y valor a su rol dinámico constructivo y transformador en su comunidad.

Enfatizando que para este trabajo en conjunto, se parte de entender que la participación en las infancias es un derecho más no una obligación, asimismo reconociendo que existen diversas formas de organizarse, expresarse y reconstruir propuestas para incidir en su contexto.

Así se rescatan cinco características esenciales que muestran una forma de organización para potencializar el protagonismo de la perspectiva, decisiones y acciones de la población infantil, aludiendo que estos trabajos en conjunto deben:

Permitir que los niños y niñas diseñen objetivos, propuestas, alternativas y estrategias.

Sin presencia constante y sin mediación manipulativa de adultos.

Potenciar intervención y transformación de la propia realidad desde la propia infancia.

Ser solidarios favoreciendo: convivencia, cohesión, respeto y disposición de escucha.

Generar espacios de acción independiente donde niños y niñas puedan tomar sus propias decisiones, tener y desarrollar sus propios códigos de comunicación y sus propias formas de organización. (Sauri, 2009, pág. 57)

En este sentido podemos aseverar que se encaminó la construcción de cada etapa que contuvo este proyecto desde su participación y protagonismo, refiriendo al reconocimiento y promoción de sus formas de expresarse, decidir, opinar, consensuar, integrar y delegar sus opiniones y la de los demás. Asimismo destacamos la intención de formar parte de este proyecto que partía del generar cambios sobre situaciones que a ellos y ellas les afectan, mencionando sus interacciones cotidianas y de su comunidad. Para ello, recurrimos a un análisis en tres niveles de incidencia que rescata estas diversas formas de participar: la participación individual, la participación grupal y la participación comunitaria.

Para finalizar esta conceptualización, enfatizamos que el trabajo desde la participación de niñas y niños nos permite “volver a pensar utópicamente, de volver a soñar, de pasar de la desesperanza a la esperanza, apostando a la construcción de un mundo nuevo, construyendo desde nuestro entorno cotidiano relaciones menos impositivas, más horizontales y de mayor diálogo” (Corona y Morfín, 2001,

pág.17). Señalando que el cambio social puede gestarse en varios niveles: el de las políticas públicas y las instituciones mediadoras entre el Estado y la sociedad civil, y de manera esencial el de la vida cotidiana (Corona y Morfín, 2001), así, respecto a este proyecto de participación infantil se enfocó en un cambio social desde este último nivel.

## **2.5 Cambio social: transformación desde las problemáticas sentidas**

De acuerdo a los objetivos de este proyecto, se ubica la relevancia de exponer la noción de cambio social. Ya hemos enfatizado en la agencia de la población infantil, y su participación como un medio para la construcción de transformaciones sobre sus problemáticas sentidas, desde la concepción que ellos y ellas perciban de su comunidad, de sus relaciones de convivencia cotidianas y lo que les aqueja de ellas.

Desde la Psicología Social Comunitaria, el cambio social es denominado como la capacidad, orientación y objetivo de generar cambios en las condiciones de vida dentro de las comunidades (Berroeta, 2014). A su vez, Sánchez Vidal (2002) define el cambio social como:

la alteración de la estructura o el funcionamiento de un sistema social que tiene efectos relevantes para la vida de sus miembros. Eso incluiría la modificación de los sistemas normativos, relacionales y teleológicos (de fijación de metas) que gobiernan el sistema social y que afectan significativamente a la vida y relaciones (horizontales y verticales) de sus miembros, sean éstos individuos o grupos sociales. (pág.137)

A partir de lo aportado por esta perspectiva de la Psicología Social, Montero (2003) habla de un trabajo en conjunto con la población con un carácter crítico, reflexivo y dialógico; orientado a una transformación social, el cual se genera desde una concientización social.

Retomando a Úcar (2009) menciona que desde la teoría de Freire (en la Pedagogía del oprimido, 1974) la concientización es un método educativo político, donde habla

de un análisis crítico sobre el contexto sociocultural en el que se encuentra una persona, un grupo o una comunidad.

En este sentido, Berroeta (2014) expone la transformación social identificándola en un plano tipo cartesiano de cuatro polos, donde un eje responde hacia dónde se oriente la acción, ubicándolo como *individuo/comunidad* y el segundo eje *mejoramiento/transformación*, responde al objetivo que se busca alcanzar con la acción.

Del eje *individuo/comunidad*, rescata los conceptos desarrollados por la PC respecto al empoderamiento con autores como Rappaport y Zimerman el sentido de comunidad, con autores como McMillan y Chavis. De lo anterior, puntualiza que su enfoque parte de un nivel individual y grupal desplegando estrategias que permitan a los sujetos alcanzar un control sobre sus propios asuntos, es decir, parte de una premisa de acción sobre lo individual intencionada hacia los procesos colectivos; y por otra parte se ubica la participación y el posicionamiento de agencia de los individuos sobre su entorno. Así bien, siguiendo a Montero (en Berroeta, 2014) se dice que:

se identifica una tradición centrada en la participación y concienciación de la comunidad, que se define a sí misma y alcanza un estatus de sujeto activo de las acciones que en ella se llevan a cabo, un actor social, constructor de su propia realidad. (pág.23)

Continuando con el siguiente eje de *mejoramiento/transformación*, Berroeta (2014), plantea el cambio social como la noción que refiere tanto al mejoramiento como a la transformación, sin embargo diferencia que la transformación se ha utilizado “para expresar la finalidad, consecuencia y orientación valórica que busca la acción comunitaria” (pág.23), en cambio el mejoramiento hace alusión a un cambio para la calidad de vida de las comunidades expresándose en formas paliativas, donde ubica la participación más pasiva y un asunto asistencialista; ya que no se indaga o profundiza en la desnaturalización de lo que aqueja a la población.

De esta forma expone que la transformación social llega cuando se alcanza una comprensión psicológica y política del poder, el bienestar y la justicia, respecto a cambios orientados desde el contexto y situación de la comunidad. Destaca dentro de este plano cartesiano, la transformación social desde el eje individual y de comunidad, aludiendo que el cuadrante de transformación/comunidad refiere a las prácticas de carácter participativo, definidas por la propia población en un marco dialógico entre agentes externos e internos, en éstas se busca potencializar el compromiso de la comunidad “para catalizar cambios materiales, económicos y de relaciones sociales, así como de conciencia y desnaturalización” (Berroeta, 2014, pág. 24).

Por otra parte, el cuadrante *de transformación/individuo*, son las acciones de fortalecimiento subjetivo que buscan desarrollar un proceso de cambio colectivo, apostando por los espacios de socialización “para tensionar los marcos ideológicos que sustentan las condiciones de vida de los distintos participantes” (Berroeta, 2014, pág. 24). Así se busca fomentar el centro individual desde la concientización y desnaturalización.

De lo anterior, al aludir a las problemáticas detectadas y nombradas por la población de la comunidad, Montenegro (2004) las denomina problemáticas sentidas, describiéndolas cómo:

(...) aquellas que son percibidas por la población o por los miembros de una comunidad dada. Dependen del grado de información que la población tenga sobre sus propios problemas y de los recursos comunitarios que posea. En la literatura propia de la psicología comunitaria las necesidades percibidas son conceptualizadas como necesidades sentidas, que son aquellas necesidades que los miembros de la comunidad ven como propias de su contexto comunitario. Éstas han de ser abordadas prioritariamente desde la perspectiva dialógica de la Psicología comunitaria. (pág. 31)

En el caso de este proyecto de intervención se buscó generar un análisis en conjunto con las niñas y los niños habitantes del ejido La Palma, indagando sobre las problemáticas que ellos perciben y cómo las dimensionan dentro de sus relaciones sociales, en diversos espacios significativos de su comunidad,

permitiendo enunciar desde sus necesidades y demandas, propuestas de cambio, posicionando la agencia en su realidad social.

## **Capítulo 3. Proceso metodológico del proyecto de participación infantil en el ejido La Palma**

Una vez presentado el panorama contextual, la problemática a trabajar y la orientación teórica, se continúa con la exposición de la metodología emprendida en este proyecto. Donde se trabajó dos fases principales: 1) el diagnóstico participativo con el objetivo de identificar sus formas de participar en su comunidad, sus problemáticas sentidas y la construcción de propuestas para su transformación. Y 2) la intervención, que se llevó a cabo desde una devolución de los resultados obtenidos en la fase anterior. Construyendo desde la reflexión-acción sobre las problemáticas sentidas de su comunidad las cuales los niños y niñas decidieron incidir.

### **3.1 Encuadre del proyecto**

Este proyecto participativo se llevó a cabo desde un proceso académico por parte de la licenciatura en Psicología Social de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esto desde el eje praxiológico que se imparte dentro del área de Psicología Social, en el cual se busca que los y las estudiantes lleven a cabo un proyecto de *investervención*, postulando que toda investigación conlleva una intervención y que una intervención se conforma de una previa investigación, permitiendo articular lo revisado por los ejes metodológicos y teóricos, dentro de una realidad concreta donde se problematice y se busque incidir. En este plano, presentaremos el objetivo general del área social que es:

Generar una serie de procesos y dispositivos didácticos-pedagógicos centrados en el aprendizaje de los alumnos, que posibiliten la formación de profesionistas de la psicología social, que respondan a una lectura crítica y disciplinaria de los procesos colectivos que, en el marco del contexto global, propician la constitución de la intersubjetividad

Formar psicólogos sociales capaces de articular, a través de su práctica profesional, la construcción de procesos de investervención que respondan, de manera ética y

responsable a los imperativos de la vida colectiva de nuestro contexto sociohistórico. (PSICOLOGIA ÁREA SOCIAL, 2009, pág. 28).

El espacio concreto donde se llevó a cabo el proyecto fue en la biblioteca pública “Rosario Castellanos” de La Palma, del municipio de Pedro Escobedo (véase apartado 1.1.1).

En el taller de diagnóstico participativo acudieron un total de 15 niños y niñas de entre 8 y 12 años, asistentes de la misma primaria pública “Lázaro Cárdenas” ubicada al interior del ejido, cursando en ese periodo el 4° y 6° grado. Todos los niños y niñas participantes de este proyecto nacieron y radican en La Palma, la mayoría vive con su madre y padre; los cuales trabajan fuera de la comunidad. De igual manera se constata que viven en casa con un promedio de 2-3 hermanos.

Para el taller de intervención se continuó trabajando en el espacio de la biblioteca pública, así como en espacios comunales como el jardín, las canchas y el auditorio ejidal. En esta etapa permanecieron nueve de los niños y niñas que participaron en la etapa previa, sumándose cuatro niños más, los cuales fueron invitados entre ellos mismos. Subrayamos que en tres sesiones de esta etapa se extendió la invitación a la población de la comunidad para agregarse a las actividades realizadas en dichas sesiones.

En todas las sesiones y actividades realizadas se mantenía una disposición al diálogo, y se extendía la posibilidad de modificarse según las inquietudes de ellos y ellas, asimismo se les reiteró en cada uno de los talleres que su participación era voluntaria, se podía permanecer o abandonar las sesiones cuando ellos decidieran.

De igual manera en cada sesión tuve acompañamiento de compañeros de la facultad de Psicología de las áreas clínica, laboral y social: Anayeli Guadalupe Ladinos Macias, Ariel Morales Osornio, Ernesto Emiliano Torre Silva, Irving Said Vázquez Huerta, Luis Gerardo González Cabeza, Mayra Diana Briseño Martínez, Paloma Esperanza Aguilar Morales, Josué Hernández Soto. Y David Sumaya Juárez, quien también apoyó en el registro fotográfico de la etapa de intervención.



Finalmente, cabe subrayar que cada actividad de los talleres llevados a cabo se mantenía en constante asesoramiento y retroalimentación por parte de la directora de tesis, compañeros y profesorado del área de Psicología Social. .

### **3.2 Un primer momento: Diagnóstico participativo**

*La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir. Nada hay más insensato que pretender sustituir las por las nuestras.*

*Jean Jacques Rousseau*

Este diagnóstico participativo se sostuvo desde las bases teóricas y metodológicas de la Psicología Social Comunitaria, colocando la Investigación Acción Participativa como un marco epistemológico y metodológico que orientó lo ético político de los objetivos y por ende lo realizado en conjunto con los niños y niñas. Así bien se buscó una coherencia en las técnicas para la ejecución del diagnóstico por lo cual se realizó desde un taller, complementándose mediante observación participante y charlas informales que permitieron poner en tensión los discursos normalizados por parte de la población infantil con los demás actores de la comunidad con los que se pudo tener acercamiento.

En este apartado se muestran los objetivos plateados, los cuales establecieron la matriz de categorías que guiaron el taller y el análisis de los resultados. Continuando con la presentación de los procesos y etapas que lo comprendieron, exponiendo ampliamente la implementación de los métodos y técnicas, manteniendo la coherencia y pertinencia de su implementación con el promover la participación de los niños y niñas. Y por último se exponen los resultados obtenidos en este primer momento que dieron cabida a la construcción de la estrategia de intervención.

### **3.2.1 Objetivos del diagnóstico**

#### **3.2.1.1 General**

- Identificar con los niños y niñas del ejido La Palma las formas de participación dentro de su comunidad, así como las problemáticas sentidas que ellos y ellas dimensionan y las ideas o propuestas para su transformación.

#### **3.2.1.2 Específicos**

1. Identificar las formas de participación infantil que se generan en el ejido La Palma.
2. Acompañar la participación de los niños y las niñas para la construcción de este diagnóstico.
3. Identificar junto con los niños y niñas, las problemáticas sentidas que puedan dimensionar en su comunidad, a partir de su participación activa en este diagnóstico.
4. Escuchar, ayudar a generar y plantear junto con los niños y niñas propuestas de cambio-transformación para su comunidad, desde las problemáticas detectadas en conjunto.
5. Dar cuenta de las relaciones sociales en las que interactúan los niños y niñas de la comunidad La Palma.

### **3.2.2 Categorías e indicadores**

A partir de los objetivos previamente indicados se connotaron cuatro categorías centrales que presidieron esta primera etapa. De esta manera se expone en la siguiente tabla las categorías que encaminaron las actividades dentro del taller, presentando la definición y los indicadores que se mantuvieron para discrepar y rastrear en las distintas sesiones. También, desde estas categorías se interpretó, reflexionó y sistematizó lo alcanzado por parte del diagnóstico.

Tabla 3 Categorías e indicadores de la etapa diagnóstica del proyecto

Fuente: Elaboración propia.

Categoría	Definición	Indicadores
<b>Participación infantil</b>	<p>Para esta parte diagnóstica del proyecto se concibe como una metodología la participación infantil ya que “que favorece el desarrollo de capacidades, exige compromiso y responsabilidades y a su vez ayuda en los procesos de organización basados en el protagonismo infantil y juvenil” (Corona y Morfín, 2001, pág. 124). Priorizando en las acciones que conciernen al desarrollo de los niños y niñas, partiendo de su rol activo en su comunidad, denotados como constructores y transformadores de su realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de participar durante las propuestas y toma de decisiones dentro del taller.</li> <li>- Actividades y el apoyo que realizan en sus casas.</li> <li>- Formas de participar en la escuela.</li> </ul>
<b>Relaciones sociales con otros actores en su comunidad</b>	<p>Con base en los aportes de la Psicología Social Comunitaria, se accede a la indagación de sus relaciones sociales con otros actores de su comunidad, ya estas relaciones se encuentran en constante interacción, lo cual permite dar cuenta de las tensiones que existen con su entorno cotidiano. Esto genera un sentido de pertenencia o bien, el sentido de comunidad. Y finalmente nos permite dar cuenta de las relaciones de poder gestadas dentro de éstas, las cuales potencializan o limitan la participación de los niños y niñas dentro de su comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapeo de las interacciones entre ellos y ellas y con más actores de la comunidad.</li> <li>- Indagar sobre el tipo de relaciones entre ellos y ellas dentro del taller y fuera de este espacio.</li> <li>- Tipo de apoyo que reciben de estas relaciones.</li> </ul>
<b>Problemáticas sentidas</b>	<p>Desde la PSC, Montenegro (2004) alude que estas problemáticas “son aquellas que son percibidas por la población o por los miembros de una comunidad dada. Dependen del grado de información que la población tenga sobre sus propios problemas y de los recursos comunitarios que posea”. De esta manera por parte de la PSC, las problemáticas o necesidades percibidas son conceptualizadas como sentidas ya que “son aquellas necesidades que los miembros de la comunidad ven como propias de su contexto comunitario”. (pág. 31). Estas problemáticas sentidas refieren a las cuestiones e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos que son agradables o que provocan disgusto o desagrado en las y los niños respecto a su condición generacional y a su comunidad.</li> <li>- La escucha y observación de problemáticas que ellos y ellas</li> </ul>

	<p>inquietudes que aquejen a los niños y niñas en su comunidad, dentro de sus relaciones sociales con otros actores y en sus espacios significativos.</p>	<p>nombraban, poniendo mayor atención en las sentidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de los demás indicadores observar las problemáticas presentes en ello.</li> </ul>
<p><b>Propuestas de cambio-transformación</b></p>	<p>Esta categoría refiere a las propuestas de cambio-transformación que podían construirse desde el diálogo y la observación en el taller. A esto la participación conlleva una reflexión de su hacer, permitiendo visualizar las capacidades y potencialidades dentro de su entorno, a partir de las problemáticas ya identificadas. Como se alude en Zanabria, Fragoso, y Martínez, (2007):</p> <p style="padding-left: 20px;">El ambiente que se crea durante la participación permite establecer un diálogo para negociar facilitando esa posibilidad de intercambio en el que los sujetos asumen un rol creativo que impacta en ese ambiente, asumiendo el poder de transformar su realidad concreta. (págs. 124-125)</p> <p>Lo anterior concuerda con el objetivo primordial de la perspectiva de la PSC: catalizar la organización y las acciones necesarias para que la comunidad use sus recursos, reconozca y emplee el poder que tiene, o bien busque otros recursos y desarrolle nuevas capacidades, generando así el proceso desde sí misma(...) desplazar el centro de gravedad de las relaciones sociales desde el exterior de la comunidad hacia el interior, de manera que las comunidades organizadas ejerzan poder y desplieguen el control necesario para lograr las transformaciones deseadas en su entorno y en sus relaciones internas y externas. (Montero, 2006, pág. 35)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha y diálogo entre ellos y ellas desde la exposición de las propuestas concernientes en su participación, sus relaciones sociales y sus problemáticas.</li> <li>- Identificación de recursos sociales y económicos con los que cuentan las y los niños en su comunidad.</li> </ul>

### 3.2.3 Metodología y etapas

Este diagnóstico se elaboró desde una metodología cualitativa, ya que ésta permite una construcción de modelos sobre los problemas estudiados. Esta metodología genera una producción de conocimientos desde lo empírico y teórico, siguiendo el interés de comprender lo que sucede en lo empírico desde un uso teórico, pero sin querer sobreponer uno a otro, ya que no se busca una generalización, sino la especificidad de la realidad observada (González, 2006).

Desde la PSC el método planteado es la Investigación Acción Participativa (IAP), instaurada por Orlando Fals-Borda. Este método permite una inclusión desde un carácter constantemente crítico, reflexivo, y dialógico; una construcción de conocimiento generado en intensión para con la comunidad que se trabaja, incluyendo el saber profesional y el conocimiento popular (Montero, 2004a).

La IAP comprende varias fases, Martí (2012) menciona en un primer momento la realización de una pre-investigación, donde se delimitan los síntomas, las necesidades y demandas de la población y la elaboración de un proyecto. A continuación, prosigue la etapa *diagnóstica* donde se indaga sobre el conocimiento contextual de la población y el acercamiento a las problemáticas a abordar, también dentro de esta etapa se genera una comisión de seguimiento, el inicio de trabajo en campo, la introducción a elementos analizadores. Por último, se realiza la entrega y discusión del primer informe, lo cual es de vital importancia para seguir con el trabajo en conjunto con la población. La segunda etapa la denomina *programación*, que consiste en la apertura de los conocimientos y los diversos puntos de vista, utilizando métodos cualitativos y participativos. La siguiente etapa se denomina conclusiones y propuestas, menciona el autor que se trata de negociaciones y la construcción de propuestas concretas, así como la elaboración y entrega final (Martí, 2012).

Este método considera el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento, a la vez que permite generar poder o fortalecer a las personas de la sociedad que participan activamente en el proceso de

investigación. Esto contribuyó al diagnóstico con los niños y niñas del ejido La Palma, ya que las actividades se cuestionaban, se ponían en consenso con ellos, las decisiones eran puestas a discusión, y se produjo una constante reflexión por parte del equipo interventor (agentes externos).

Por otra parte, las técnicas que se dispusieron para la realización de esta etapa, consistieron en la observación participante, charlas informales y un taller. Sobre la observación participante, García y Casado (2008) indica que permite un tejido entre sentidos y prácticas que se van generando y dotando de significaciones por la población con la que se trabaja. Para esta etapa del proyecto, fungió como una herramienta complementaria ya que permite ahondar sobre lo cotidiano y normalizado, generando un cuestionamiento en el hacer y accionar de la comunidad. Se implementó en los cursos de verano de 2015 y 2016 en los meses de julio-agosto, realizados por parte de la biblioteca pública Rosario Castellanos, desde las actividades incorporadas por la DGB. Asimismo se utilizó esta técnica en el espacio del taller realizado para este proyecto.

Otra técnica usada para esta etapa diagnóstica fue la entrevista informal o también nombrada como charla informal, esto por el uso de cuestionamientos en torno a un tema específico. A diferencia de las entrevistas formales, directas o de profundidad, estas charlas informales no poseen una estructura de preguntas concretas, sino, se van dando de acuerdo a los temas que se van pronunciando. Según Vela (2001), esta técnica permite respaldar lo observado, desde la recuperación de información mediante el diálogo entre el investigador y el agente interno al cual se le interroga. Las charlas informales se llevaron a cabo durante el periodo de los cursos de verano y durante el taller participativo dentro de la biblioteca pública, con los niños de la comunidad y también con otros habitantes de la Palma, permitiendo una mayor comprensión y problematización de las situaciones de la población infantil. Lo anterior permitió contrastar el discurso de las niñas y niños con el de otros actores como lo fueron: padres, hermanos/as, y la coordinadora de la biblioteca.

Por último, se llevó a cabo un taller para la recuperación y generación de información sobre los objetivos planteados (véase apartado 3.2.1). De acuerdo con

Cano (2012), el taller es un dispositivo que permite incorporar la participación de los miembros desde un plano protagónico, sosteniéndolo desde el diálogo y la reflexión de lo producido. Así presentamos las características metodológicas de un taller:

- › Es un dispositivo de trabajo con grupos.
- › Es limitado en el tiempo.
- › Tiene objetivos específicos.
- › Es un proceso en sí mismo que posee una apertura, un desarrollo y un cierre.
- › Es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes.
- › Busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación.
- › Busca la integración de teoría y práctica. Hay un “aprender haciendo” y un “hacer aprendiendo”.
- › Y en tanto opera una transformación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico.

(Cano, 2012, pág. 34)

El taller participativo denominado “Explorando, creciendo y aprendiendo”<sup>10</sup> comprendió un total de 8 sesiones con una duración de 2 horas cada sesión, llevado a cabo del 20 de septiembre al 12 de octubre del 2016, dentro del mismo espacio de la biblioteca pública “Rosario Castellanos”. Cada sesión tenía como centro rector las categorías analíticas que guiaron el diagnóstico, las cuales se buscaban observar/identificar en una actividad general. Al final de cada sesión se llevaba a cabo la elección de un juego, el cual era propuesto y seleccionado por los mismos niños y niñas. Esto permitía ver las formas de participar ante la denotación de propuestas, la toma de decisiones y organización entre ellos. Asimismo, se entregó un consentimiento informado a los niños y un asentimiento a sus papás/mamás, para explicar los objetivos y las implicaciones de la participación de sus hijos e hijas en el taller. (Ver en Anexo 2. Consentimientos y asentimientos).

---

<sup>10</sup> Ver en Anexo 3. Cronograma por sesión, espacio, actividad, objetivo y recursos del taller de diagnóstico

Tabla 4 Sesiones y actividades del taller de diagnóstico

Fuente: Elaboración propia.

No. Sesión	Actividad		Objetivo
<b>Sesión 1</b>	Construcción de acuerdos para convivencia dentro del taller.	Elección de juego final	Seleccionar y escribir acuerdos a partir de las propuestas de todos.
<b>Sesión 2</b>	Mapeo de un día en su cotidiano. Delegar una sanción generada por las propuestas de ellos y ellas en caso de que no se respetaran los acuerdos planteados para la convivencia en el taller.		Detectar las problemáticas que ellos y ellas mencionan en su cotidiano, así como las relaciones sociales dentro de los espacios que más acuden en su comunidad.
<b>Sesión 3</b>	Recorrido a la comunidad		Dimensionar la participación de ellos a partir de la coordinación para esta actividad, así como identificar las problemáticas sentidas sobre los espacios que se recorrieron.
<b>Sesión 4</b>	Mapeo de relaciones sociales		Identificar los tipos de relaciones sociales en las cuales se ven inmersos, así como los apoyos que reciben de éstas.
<b>Sesión 5</b>	Mural “¿qué me gusta y qué no de ser niña o niño?”.		Ubicar las problemáticas sentidas dentro de la construcción de un mural colectivo, donde cada uno pueda reflexionar sobre la condición de ser niños y niñas.
<b>Sesión 6</b>	Escucha de propuestas: “Mi comunidad ideal.”		Propuestas para cambio y transformación, desde las problemáticas sentidas, exposición de sus ideas.
<b>Sesión 7</b>	Articulación de propuestas para su comunidad: “Volando ideas”.		Articular las participaciones, las ideas y propuestas de sus compañeros.
<b>Sesión 8</b>	Cierre de taller.		Autoevaluación, y evaluación del taller en general.



### 3.2.4 Resultados del diagnóstico

En este apartado presentamos los resultados del diagnóstico participativo realizado en el periodo del 20 de septiembre al 12 de octubre del 2016. Las categorías analíticas que fueron guiando estos resultados son la participación, las problemáticas, relaciones sociales y las propuestas de cambio-transformación, asimismo las categorías que emergieron en campo y atravesaron las categorías antes mencionadas, fueron el género y la violencia.

#### 3.2.4.1 La participación

Los niños y niñas de la Palma mencionaron que la participación es: trabajar en equipo, proporcionar ideas de diferente índole, el juego con sus amigos/as y familiares de la comunidad e incidir en acciones dentro de distintos espacios cotidianos, donde destacaron la biblioteca, la escuela, y su casa. A partir de lo trabajado en el taller, se produjo una participación activa, desde la exposición, el diálogo y la escucha de dentro de las distintas actividades, la promoción del rol democrático en el grupo y la toma de decisiones en colectivo.



Ilustración 6 De la actividad: ¿Para mí qué es la participación? Fuente: fotografía propia.

### 3.2.4.1.1 Su participación en los espacios cotidianos

La importancia de los roles participativos en el cotidiano de los niños y niñas, permite colocarlos como actores sociales, desde la toma de decisiones, el apoyo las labores de la casa, la aportación de opiniones y escucha en sus espacios recreativos, ya que son acciones que inciden sobre su participación en la sociedad.

Dentro de los espacios cotidianos las niñas y los niños destacaron su participación en actividades concretas dentro de su hogar, la escuela, la biblioteca y para algunos, la iglesia. En cuanto a su hogar se mencionó que suelen apoyar económicamente cuando



Ilustración 7 De la actividad: *Mapeo de mi cotidiano*.  
Fuente: dibujo de Yael

se necesita, desde ahorros y pequeños trabajos que realizan. Rescataron acciones concretas que realizan de forma independiente como lo es la elección de su vestimenta, aseo personal, limpieza en su casa, así como el de mascotas o ganado, y la elaboración de alimentos. Se ubicó mayormente por parte de los varones y en menor medida por las niñas, el cuidado de familiares más pequeños.

Así bien, sobre su espacio escolar, mencionaron el apoyo colaborativo entre sus compañeros en cuanto a las tareas o actividades académicas que les costaba trabajo realizar, formando pequeños grupos de asesorías. También, fueron notorias las estructuras normativas dentro de este espacio, ya que reproducían las formas impuestas académicamente, y que se visualizaron en la elaboración de los acuerdos de convivencia dentro del taller, donde sus propuestas giraron en torno a prohibiciones del hacer, por ejemplo: “no correr, no gritar, no molestar a mis compañeros, no pegar, no jugar...etc.”

De igual manera sobre lo compartido sobre el espacio de la escuela, se pudo percibir una ambivalencia en cuanto al gusto y fastidio de su asistencia a éste, ya que mencionaron que les agradan las actividades y trabajos que hacían en la escuela, pasar rato y jugar con sus compañeros, sin embargo, se comentó que es mucho el tiempo que trascurrían ahí, y las tareas eran demasiadas y aburridas de realizar, cosa que les genera disgusto.

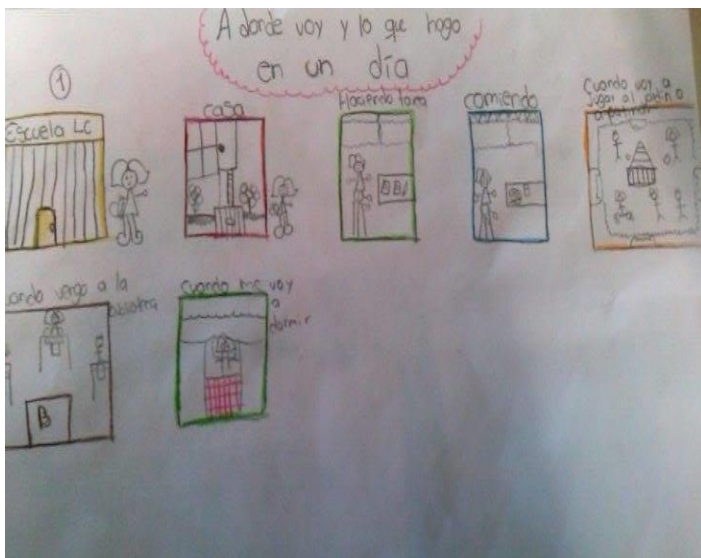


Ilustración 8 De la actividad: *Mapeo de mi cotidiano*. Fuente: dibujo de Valeria

Respecto al espacio de la biblioteca pública, y mediante lo compartido por ellos y ellas, se rescata que es un espacio del cual se han apropiado para pasar el rato dentro de su día a día. En el realizan diversas actividades como sus tareas escolares, haciendo uso de los libros y computadoras, juegos de mesa y algunos otros implementados por la

coordinadora de la biblioteca, así como su asistencia a eventos que se convocan dentro de este espacio y los cursos de verano llevados a cabo anualmente.

En el espacio de la iglesia comentaron acudir a las clases de guitarra y coro que ahí se imparten semanalmente, y destacaron su participación dentro del catecismo, ya que entre ellos imparten las clases a los que apenas llevarán a cabo su primera comunión.

La participación de los niños y niñas funge de manera concreta dentro de su hacer cotidiano y son estas actividades las que se deben de destacar y reforzar, al respecto Corona y Morfín (2001) exponen:

Las formas de vivir la niñez, la manera de integrarse a las actividades productivas conlleva entonces toda una serie de diferencias en la participación de los niños dentro de su contexto. Es importante considerar que tenemos la necesidad de reconocer,

hacer visible y valorar la participación que ya existe como tal en los diversos medios.  
(pág. 83)

#### 3.2.4.1.2 *Su participación dentro del taller*

En este apartado se presenta un análisis de la participación de los niños y niñas dentro del taller diagnóstico desde el modelo expuesto por Gaitán (en Corona y Morfín, 2001), continuando con la exposición de tres elementos: el diálogo, la escucha y la reflexión, que se ubicaron como fundamentales para el fomento de la participación dentro del taller.

Como lo mencionamos anteriormente, para la evaluación del nivel participativo en este diagnóstico nos basamos en el modelo propuesto por Ángel Gaitán, donde menciona tres indicadores básicos: el nivel de *conciencia*, la capacidad de *decisión* y la capacidad de *acción* (en Corona y Morfín, 2001).

En cuanto al nivel de *conciencia*, refiere al entendimiento que ellos poseen sobre su derecho a participar y la habilidad que se tiene para manejar este entendimiento en su cotidiano. Dentro del taller rescatamos una conciencia intuitiva, la cual refiere al reconocimiento de su derecho y su visión en cuanto a su aplicación. Así ellos reconocían lo que para sí mismos era la participación y los actos concretos con los cuales participaban en su comunidad. Y el nivel de conciencia profunda, que remite a una comprensión más amplia sobre su participación y la capacidad de proponer e integrarse al proyecto de la comunidad. Al concluir el taller expresaron sus propuestas ante la transformación de las problemáticas que ellos mencionaban y sobre las cuales incidir.

En cuanto a la capacidad de *decisión*, se menciona que es la posibilidad de alternativas que muestran una proporción del poder que tienen los niños. En este

taller rescatamos las capacidades de *opción única* (Gaitán en Corona y Morfín, 2001), donde se mantuvo constante la consulta sobre si se estaba de acuerdo o no en las actividades de cada sesión. Asimismo, la capacidad de *opción relativa y opciones múltiples* (Gaitán en Corona y Morfín, 2001), que se rescatan en la toma de decisiones dentro de las actividades que se realizaban por equipos, donde se presentaba la indicación y ellos eran quienes se organizaban y llevaban a cabo cada tarea. Y al final de cada sesión se realizaba la elección de un juego.



Ilustración 9 Juego final en la sesión 3 del diagnóstico  
Fuente: fotografía propia.

En la capacidad de *acción*, se refiere al conjunto de actividades que han sido impulsadas. En cuanto a este nivel destacamos la *acción conducida* (Gaitán en Corona y Morfín, 2001), refiriendo a la capacidad ejecutiva, pero requieren apoyo de los adultos como sugerencias, explicaciones o argumentos, en este caso se les orientó para indagar sobre su participación, y a través de actividades y dinámicas lúdicas para que expresaran las problemáticas de su contexto y recuperar las propuestas que se iban formulando.

Por otra parte, se ubicaron tres elementos: el *diálogo*, la *escucha* y la *reflexión*, situándolos como fundamentales para la promoción de la participación, destacando que en un inicio del taller no se percibían activamente, por lo que se reforzaron en las distintas actividades de cada sesión.

En cuanto a la escucha, se complicaba dentro de las exposiciones ya que había quienes hablaban más fuerte que otros, así como la atención que le ponían a sus compañeros variaba según el tiempo que se tardaban en presentar o la actividad ejecutada. Por lo que se fomentaron más las actividades mediante el juego y los



trabajos artísticos. De esta manera, en las presentaciones de sus dibujos y/o pinturas, se arrojaban preguntas que estimularan el diálogo entre ellos.

Por otro lado, se promovió el diálogo desde la consulta respecto a las actividades que se llevarían a cabo durante la sesión, la elección del juego final en el cual ellos se proponían y elegían, y la compartición de experiencias y sentires desde las ideas expuestas por sus compañeros, así como la retroalimentación final de cada sesión.

Dentro del análisis de estos dos elementos presentados podemos observar la reproducción de una lógica adultocéntrica (Duarte, 2000), ya que los más grandes de edad en el grupo eran quienes mayormente proponían e incidían sobre la toma de decisiones y las acciones ante los más pequeños, donde no se tomaba en cuenta sus propuestas, o bien sólo acataban las decisiones.

Este análisis buscó transversalizar una perspectiva de género, observamos cómo eran en su mayoría los varones los que indicaban y decidían, imponiendo sus propuestas en las actividades y juegos a las niñas del grupo.



Ilustración 10 De la actividad: *Volando ideas*. Fuente: fotografía propia.

El fomento de la escucha y el diálogo entre los niños y niñas permitió ir generando una reflexión en ese sentido, ya que al escucharse daban cuenta de las ideas que compartían sobre su entorno. Esto se concretó en la penúltima sesión, ya que se hizo una muestra de todos los trabajos elaborados en el taller, a partir de ellos generaron una idea donde incorporaran su perspectiva y lo compartido por los demás, sobre las problemáticas, formulando una propuesta para solucionarlas<sup>11</sup>. Así,

<sup>11</sup> Presentadas en el apartado 3.2.6.4 Algunas propuestas.

entre todos expusieron sus ideas, escribiéndolas en un ave que hicieron ellas y ellos mismos, como se muestra en la ilustración 10.

En resumen, el diálogo, la escucha y la reflexión, son elementos indispensables para pensar un proyecto de intervención social donde la participación sea central. Siguiendo a Montero (2004a), lo reflexivo, lo crítico y lo dialógico, son elementos guía en la Psicología Social Comunitaria que permiten visibilizar problemáticas dentro de la comunidad. Así, en este taller se fue encaminando una estrategia participativa donde se expusieran sus diversas ideas, accediendo a la escucha que fortaleció el diálogo, y abrió a una reflexión colectiva.

### **3.2.4.2 Sus relaciones sociales**

Sobre esta categoría se llevó a cabo un mapeo sobre sus relaciones sociales, donde se rescataron los distintos tipos de relaciones que percibían dentro de su cotidiano. Ubicando que dentro de las que divisaban como relaciones conflictivas se encontraba su familia, donde mencionaron mayormente al padre, hermanos/as y primos/as. Y, por otra parte, en sus relaciones de



Ilustración 11 De la actividad: *Mapeo de sus relaciones sociales*. Fuente: fotografía propia.

cooperación destacaron a su familia en general, primordialmente a los abuelos/as, así como a sus amigos/as; algunos mencionaron a sus profesores.

Sobre el tipo de apoyo que recibían por parte de estas relaciones se mencionó que dentro de lo afectivo se encontraban su familia, y amigos. En el apoyo formativo se recuperó a sus compañeros de clases, profesoras y algunos familiares, como lo fue su padre y/o tíos. Y, por último, en el apoyo económico se aludió de igual manera a su familia colocando como principales actores a los padres y madres, aun cuando se comentó que se presentaban situaciones conflictivas desde este apoyo.

Se matiza que la convivencia entre ellos y ellas es constante, acudiendo todos a la misma primaria, asimismo, son familiares o conocidos muy cercanos. Las problemáticas que mencionan parten también de esta tensión de asistir a espacios donde no les gusta estar, o bien convivir con sectores de la población que vulneran su condición de niños, como lo son: adultos que acosan y abusan principalmente de las niñas, y grupos de jóvenes que ocupan espacios donde ellos conviven en su cotidiano.

### ***3.2.4.3 Las problemáticas que perciben en su comunidad***

Las problemáticas sentidas responden a las situaciones que aquejan a las personas dentro de su comunidad (Montenegro, 2004). Para este diagnóstico se indagó sobre dichas situaciones desde lo nombrado por los niños, dentro de sus espacios más significativos en La Palma, como lo fueron el jardín ejidal, la biblioteca pública y la escuela primaria.

Señalaron la violencia y la inseguridad como las situaciones más emergentes dentro de estos espacios donde transcurren su día a día. Planteando esto a partir de varias anécdotas que se rescataron por parte de ellos, donde coinciden en tener miedo de pasear o estar principalmente solos en espacios cotidianos, primordialmente en el jardín y en el recorrido para llegar a éste. Lo anterior fue insinuado en la charla que se presentó después de una actividad del taller que incluyó un recorrido a la comunidad en conjunto.

Asimismo, en la elaboración del mural “¿Qué me gusta y qué no de ser niña o niño?” llevado a cabo en la sesión 5 del taller, Brenda expresó: “(...) *Lo que no me gusta es que a todas nos extorsionen, y que no nos dejen ir al jardín solas de noche porque nos pueden robar*”. Y lo indicado por Alondra dentro de esta misma dinámica: “(...) *Y lo que no me gusta que nos pueden maltratar a las niñas y que también cuando estoy sola tengo miedo*”.



De igual manera se destaca la cuestión del género, donde la violencia es insinuada sobre todo por parte de las niñas. Recuperamos las agresiones físicas y verbales que se visibilizaron entre ellos y ellas en el taller, generalmente se presentaban de los niños hacia las niñas, y éstas iban desde burlas, insultos, amenazas, o hasta golpes. Estas agresiones se comentaban constantemente entre pares, sin embargo, se llegó también a mencionar que presenciaron eventos así, por parte de los adultos hacia ellos.

Respecto a los espacios más significativos del ejido, se denotaron las problemáticas que percibían principalmente en el jardín ejidal y la escuela primaria. Sobre el jardín, este es un espacio donde pasan el rato y juegan con amigos y familiares, es decir, un espacio significativo para su convivencia y socialización dentro de su cotidianidad. Así, ubicaron que hay un grupo de habitantes de la comunidad que se junta ahí y



Ilustración 12 De la actividad: *Recorrido a la Comunidad*.  
Fuente: fotografía propia

generalmente se les ve consumiendo drogas y bebidas alcohólicas, y comentan que suelen acosarlos e invitarlos a consumir. Esta situación muestra que sus padres no les permitan salir solos, o que se les reduce el tiempo para estar en este espacio, considerando las zonas que se deben recorrer para llegar del jardín a su casa (y viceversa); donde explican que hay calles sin alumbrado; lo que vuelve peligroso su andar.

Dentro de la charla al final de la actividad del recorrido en su comunidad, recuperamos las siguientes citas donde se muestra lo expuesto anteriormente respecto a este espacio significativo para ellos:

“(…) les pregunto que cuales eran los sitios que sus mamás no les dejaban ir solos. Comentaron que el jardín, ya que hay varios chavos que se juntan por los baños (a lado de la iglesia) y se drogan. Resultaron ser primos de José, Luego mencionaron

que no los dejan salir solos ya cuando anochece, ya que las calles no tienen luz y se pone peligroso”.<sup>12</sup>

“Roberto me dice que a él también (...) estaban ellos [los habitantes mencionados anteriormente] en el kiosko, [Rbto] se pasó para el kiosko para no mojarse porque había empezado a llover y ahí estaban ellos, estaban fumando marihuana y se tapó la nariz porque olía feo -comenta- y me dice que ante su acción lo comenzaron a molestar y le dijeron que si se tapaba la nariz le iban a pegar, pero no pasó a mayores ya que iba pasando la policía y ellos se echaron a correr, pregunte si solamente fuman marihuana, me responde que no , y que también se monean y ¡hasta traen cocaína!”.<sup>13</sup>

Respecto a la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” a la cual asisten todos los miembros del grupo del taller, recuperamos más a detalle la sensación de ambivalencia que les genera el espacio, ya que es un espacio que potencializa la interacción con sus pares, y en el cual se transcurre su cotidiano.

Retomamos el comentario de Lalo, donde dice: *“No me gusta la escuela porque no me dejan hacer muchas cosas, muchas reglas, y los niños son agresivos”*. Asimismo, vuelven a colocarse las acciones violentas que se generan entre ellos y ellas, la mención de estas agresiones es nombrada como “bullying”, expresando que se presenta frecuentemente dentro de la escuela, siendo desde insultos, molestias, y golpes entre las y los compañeros, recalcando nuevamente que principalmente se perciben por parte de los niños de un grado más avanzado.

---

<sup>12</sup> Sesión 3 el 26 de septiembre 2016. Relatoría de Gerardo.

<sup>13</sup> Sesión 3 el 26 de septiembre 2016. Relatoría de Emiliano.

#### **3.2.4.4 Algunas propuestas**



Ilustración 13 Cierre de taller del diagnóstico participativo.

Fuente: fotografía por Patricia W.

Las propuestas se generaron desde las actividades del taller, a partir de una concientización de sus necesidades. De lo anterior, Montero (2004a) indica que la generación de propuestas para accionar dentro de la comunidad, surgen de una crítica ante lo normalizado, y una constante reflexión y diálogo de lo producido.

Esto permitió la articulación de las siguientes propuestas, las cuales giraron en torno a tres espacios específicamente: el jardín, la escuela y la iglesia. Donde se propuso:

- más áreas verdes en el jardín y cerca de la escuela
- alumbrado en las calles donde transitan y están detectadas como peligrosas por la comunidad
- mayor seguridad, ya que a pesar de contar con un módulo del municipio se encuentra vacío
- la construcción de un cine, se dialogó que se podría ubicar en el jardín y sería comunitario, donde ellas y ellos propusieran las películas a proyectar
- con respecto al jardín también se propuso la creación de una pista de patinaje que rodeara todo el jardín.

#### **3.2.4.5 Los recursos que poseen**

La Psicología Social Comunitaria se enfoca en los recursos y habilidades y no sólo las carencias o debilidades que posee la población con la que se trabaja, potencializándolos para generar un cambio y transformación (Montero, 2004a). En este sentido, dentro de este proyecto no se indagó directamente sobre los recursos

que visibilizaban, sin embargo, dentro de las distintas actividades se pudieron mostrar recursos individuales, dentro de sus relaciones sociales (por parte de sus familiares y entre pares), en distintos espacios representativos para ellos y ellas de su comunidad y finalmente, los que localizamos dentro de su participación en este taller.

Por parte de los recursos personales, destacamos la iniciativa individual que presentaron cada uno de los niños que participaron en el taller ya que se acercaron de forma voluntaria y su permanencia en todo el taller fue por decisión propia. A su vez, en las actividades realizadas variaba el interés de ellos y ellas de acuerdo a la dinámica que se llevaba a cabo, no obstante, se mostró generalmente creatividad y aprovechamiento en lo que se efectuaba. En sus comentarios se visibilizaba una independencia y búsqueda por una formación autónoma, donde el interés de incidir sobre problemáticas en su comunidad fue algo que los convocó a persistir en el taller.

Respecto a los recursos que poseen en sus relaciones sociales, ubicamos que se encuentra un apoyo familiar ya sea económico, social, formativo, y de protección. Siendo este recurso familiar fundamental para la estimulación de su participación en la comunidad. En este mismo recurso se sitúa la relación con sus pares, principalmente ubicando a sus amigos y compañeros, donde enfatizamos sus formas de organización, ya que en sus interacciones se mostraba un asunto de confianza, y armonía en la distribución de actividades, como se ubicaba dentro de varias actividades en las cuales debían accionar colectivamente. Se puede ejemplificar lo anterior en la sesión 3, cuando entregamos los consentimientos informados:

los niños comenzaron a leer por sí mismos las consignas en las hojas, uno por uno se turnaron y al término de la lectura todos pusieron su nombre y la fecha. Ya en esta primera actividad se notaban algunas personalidades o roles que los niños tomaban en su actuar. Tímidos, activos, dominantes, permisivos, participativos, integradores y de ruptura.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Sesión 3 el 26 de septiembre 2016. Relatoría de Gerardo.

Pese a los elementos que hemos destacado para impulsar dentro de este proyecto: diálogo, escucha y reflexión, algunos de las y los niños se mostraban colaborativos dentro de las actividades en las que se les dificultaban a sus compañeros.

Por otra parte, de los espacios significativos en su comunidad se mencionó principalmente el jardín, donde se fomenta y enriquece la sociabilidad entre pares e interacciones con otros sectores etarios, así como la participación activa dentro de las festividades que ahí se celebran. Otro espacio fue la escuela, donde las interacciones se producen en la formación académica como social; prosiguiendo con el espacio de la iglesia, mayormente se mantiene una creencia religiosa-católica, y su participación en las ceremonias responde a su sentido de comunidad intergeneracional. Y por último se encuentra la biblioteca, ya que como se ha mencionado es un lugar del que se apropian, a través de las interacciones sociales entre pares.

Dentro del espacio generado por este taller, destacamos la constante consulta de su sentir y pensar en cada sesión, donde se permitía abrir una reflexión en torno a lo que iban sintiendo al indagar sobre asuntos cotidianos, que en pocas ocasiones son consultadas: como plasmar sus gustos en un pez de origami, cuestionarse respecto a las relaciones que permean su día a día, observar las actividades que realizan en su cotidiano y cómo ello es parte de su participación dentro de su



Ilustración 14 Retroalimentación en el cierre de taller.  
Fuente: fotografía por Patricia W.

comunidad; escuchar y dialogar en torno a las problemáticas que visibilizan ellos mismos y sus compañeros, y proponer desde su perspectiva, cambios para transformar aquello que no les gusta de sus relaciones y su comunidad.

Y finalmente, en el cierre del taller se generó una retroalimentación al concluir el taller diagnóstico participativo donde se les pidió que se comentaran las reflexiones en torno a su participación

dentro de esta taller, en lo que rescatamos que mayormente les gustó, sintiéndose felices y alegres dentro, y siendo parte de las actividades realizadas. Así, ubicamos que lo que más les gustó fueron las actividades manuales, los juegos de cierre, y el recorrido realizado a los espacios más representativos de su comunidad.

Señalaron que les gustó el indagar y escuchar sobre las cosas negativas que observaban dentro de su comunidad, y la construcción de propuestas para producir un cambio. Posicionando en un primer nivel su mala convivencia y falta de respeto dentro del grupo, al mencionarlo como un asunto que les gustaría trabajar. A continuación, mostraremos la transcripción de los comentarios que nos compartieron:

*Gael: Mejorar mi comunidad, mejorar mis dibujos, mejorar a participar, aprendí a cumplir las reglas. Aprendí a respetar a mis compañeros.*

*Daniel: Yo me sentí alegre y divertido.  
Yo aprendí como mejorar mi comunidad.*

*Brenda: aprendí que nos tenemos que respetar y ayudarnos a todos los trabajos y actividades*

*Lalo: Modificaciones de nuestra comunidad relaciones con nuestros conocidos y amigos. Qué nos gusta de ser niño. Los que nos gusta de nuestra comunidad (lugares).*

*Roberto: Que hubiera más respeto y respetarnos.*

*Emiliy: Que hubiera más respeto entre nosotros. Que hubiera más amistad y menos enemigos*

*Alondra: Que haya menos travesuras.*

### **3.3 Una intervención en su comunidad desde sus inquietudes, voces y acciones**

*Lo común, lo compartido, aquello que produce colectividad es la acción que beneficia a otros y aquella que se propone transformar las condiciones que producen muerte en vida.*

*Klaudio Duarte*

En este apartado se presenta la etapa de intervención, para lo cual fue necesario una reproblematicación de lo obtenido en el diagnóstico previo, situando las inquietudes, perspectivas y acciones de los niños y niñas como la orientación que trazó esta siguiente etapa.

Se continuó con los planteamientos recobrados de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), sin embargo, se incorporó y complementó con contribuciones de la Investigación Reflexión Acción (IRA) con la finalidad de generar una mayor comprensión y profundización en los alcances de la intervención.

Así bien, en este apartado se exhibe en un primero momento el proceso teórico y metodológico de la intervención, pronunciando los objetivos planteados, posteriormente se desarrolla el proceso y las etapas efectuadas así como la justificación y pertinencia del uso de las técnicas abordadas. Y en ese mismo sentido, se muestran los resultados alcanzados y las conclusiones formuladas en la etapa interventiva.

#### **3.3.1 Línea base del problema**

El diagnóstico participativo permitió delinear el camino por el que nos condujimos para formular esta estrategia de intervención posicionando el protagonismo de los niños y niñas en la toma de decisiones, los acuerdos y la organización de sus ideas y propuestas.

Comenzamos exponiendo esta línea, subrayando la constante discusión respecto a los alcances y limitaciones de los proyectos desde la participación infantil, dando cuenta que son de los colectivos que ha experimentado mayores dificultades a la hora de ejercer su derecho a intervenir en la cambiante realidad que les rodea (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001, Ravetllat, 2015).

Entonces bien, respecto a este proyecto se vuelve crucial para la promoción de su participación, gestar un trabajo desde lo individual complementando lo grupal y fortaleciendo lo comunitario; dicho de esta forma, dispondremos de la escala propuesta por la Esperanza Gonzáles (1995), mostrando un modelo de participación que recobra siete premisas para ir trabajando, y “cuya escala se va haciendo más compleja a medida que cada participante avanza y va adquiriendo experiencia [y] autonomía” (pág. 32). Estas son:

- La información: Es el conjunto de datos, hechos, nociones y mensajes a través de los cuales los participantes conocen e interpretan una situación y adquieren elementos de juicio para su conducta.
- La consulta: Es el procedimiento mediante el cual los participantes opinan sobre todos o algunos de los aspectos de un problema o situación. Esa opinión constituye un elemento de juicio para la toma de decisiones.
- La iniciativa: Es la formulación de sugerencias por parte de los agentes participantes destinadas a resolver un problema o transformar una situación.
- La fiscalización (o veeduría): Es la vigilancia que ejerce una persona o un grupo sobre el cumplimiento de las decisiones tomadas.
- La concertación: Es el acuerdo mediante el cual dos o más personas o grupos de una colectividad definen la solución más conveniente para un problema y los medios para ejecutarla.
- La decisión: Es la adopción de una idea o de una forma de actuación sobre un problema, escogida a partir de la formulación de dos o más alternativas.
- La gestión: Es el manejo de un conjunto de recursos de muy diversa índole, destinado a ejecutar las acciones necesarias para obtener un resultado final (manejo de una situación, solución de un problema, satisfacción de una necesidad o aspiración). (En Estrada, Madrid, & Gil, 2000, pág. 33)

Estos niveles de participación, como los señala la autora, responden a premisas básicas que permiten lograr y fomentar la participación infantil de una manera activa y comprometida, y que para este proyecto se trabajaron con la finalidad de



direccionar la información proporcionada y recaudada, lo consensuando, así como lo aportando desde sus perspectivas e intereses.

Por otra parte, es importante comprender que existe una diferenciación entre una intervención social y una comunitaria, así bien, hablar de intervención social refiere a una cuestión que se presenta y produce desde un agente exterior, a diferencia de la comunitaria que parte y se desenvuelve desde la acción social.

A su vez, se expone que las características y objetivos de una intervención comunitaria responden al desarrollo del sentido de pertenencia y comunidad, partiendo de una perspectiva de autodirección y fortalecimiento social y personal (Sánchez, s.f.). Asimismo, es imperante indicar la contradicción que recupera Vidal (1991), entre plantear una intervención, y hablar de lo comunitario donde refiere que:

La expresión "intervención comunitaria" es una contradicción en sus términos: Intervención connota una acción o interferencia impositiva, desde arriba y desde fuera; comunitaria se refiere, en cambio, a algo más "natural" o espontáneo, generado desde dentro y desde abajo, desde lo común o compartido por un colectivo. (pág. 155)

Empero, este autor recupera dos direcciones que nos permiten conciliar estas posturas, por una parte, nos menciona que la intervención comunitaria puede pensarse “potenciando y fomentando los recursos existentes en la propia comunidad” (Vidal, 1991, pág. 155), y por otro lado, “fomentando la participación — y abriendo vías apropiadas para ello— de la comunidad y de sus grupos en aquellos procesos y actividades que precisen planificación e intervención” (Vidal, 1991, pág. 156).

Respecto a este proyecto de intervención podemos destacar que la intención e incidencia desde y con la población infantil, fue fomentar plenamente su participación, desde la detección de sus problemáticas y recursos, así como la orientación que guió las acciones y estrategias, donde se apuntó a un cambio dentro

de sus relaciones cotidianas, apelando a los modos de organización y a la perspectiva que desde los niños y niñas se originaba. De esta manera, el papel del profesional funge como “animador, catalizador o impulsor de la acción de los otros, la comunidad o los colectivos sociales” (Vidal, 2002, pág. 182).

Siguiendo el método propuesto desde la Psicología Social Comunitaria, es decir, la Investigación Acción Participativa (IAP), menciona Montero (2004) que como parte fundamental para el trabajo participativo y en colaboración con la población, se debe generar una constante devolución y reformulación de lo construido. Así bien para la devolución de lo formulado en el diagnóstico participativo, se realizó un cuento (véase en Anexo 4. Cuento de devolución: Malap), partiendo de las categorías centrales que guiaron la etapa anterior (véase apartado 3.2.3) donde se incorporaron las distintas formas de participación en sus espacios cotidianos, el tipo de relaciones sociales y el apoyo que reciben de éstas, las problemáticas que ellos y ellas dimensionaron en los distintos espacios de la comunidad, también las problemáticas emergentes sobre violencia y género, así como las propuestas y recursos que poseen.

Al finalizar la lectura del cuento de devolución “Malap”, se les cuestionó qué pensaban y sentían al respecto, algunos mostraron identificación en aspectos muy específicos como: la falta de espacios dentro de su comunidad destinados para ellos y ellas, así como la violencia que se genera en diversas relaciones cotidianas, indicando los insultos, groserías, molestias, golpes constantes entre ellos y ellas.

Dicha situación se presenta en pequeños grupos cotidianos que ellos y ellas integran, como el grupo que se construyó para este proyecto, y en otros espacios como lo son su hogar, la escuela y zonas comunes, como el jardín ejidal. Se destacó el interés por parte de los niños y niñas en cuanto a la identificación de los problemas que aquejan sus relaciones cotidianas, así como lo que afecta a su comunidad, de este modo se recuperaron dichos elementos para realizar una intervención desde y con ellos para la transformación de estas problemáticas.

Se indicaron dos problemáticas centrales para los que participaron en esta parte del proyecto. La primera problemática es a nivel *grupal*, refiriendo a las relaciones

conflictivas que se presentan y generan en su entorno, y primordialmente entre sus pares. Esta problemática fue nombrada como *mala convivencia*. La segunda problemática, se ubica en el nivel *comunitario*, y refiere al aumento de consumo de alcohol y drogas en menores de edad respecto a su comunidad.

Esta intervención mantuvo como eje central el protagonismo infantil y a la vez, se buscó en un inicio, integrar la participación de más población de la comunidad, permitiéndonos visibilizar la participación de los niños y niñas en La Palma, así como las problemáticas que ellos mencionan que les inquietan, generando una verdadera incidencia respecto a los conflictos que se presentan dentro de sus relaciones de convivencia cotidiana, y el aumento del consumo de alcohol y drogas. Si bien los niños y niñas que integran el grupo de trabajo inicial de este proyecto no son consumidores, se muestra esta situación como una problemática sentida desde la ocupación de espacios cotidianos comunes, la inseguridad en la comunidad y la influencia que tienen entre los habitantes, por ello se parte desde una necesidad percibida que se articula con las relaciones conflictivas entre la población.

En este mismo sentido, se trabajaron dos fases cuyos objetivos buscaron incidir en la transformación de dichas situaciones, partiendo de la visibilización, concientización, reflexión y acción; para producir beneficios sociales para y con los niños y niñas, y la población de La Palma.

Antes bien, es pertinente mencionar que estas problemáticas se ven atravesadas por otros elementos que son emergentes en la comunidad como: la inseguridad y la violencia creciente, la evidente falta de espacios de recreación y formación, así como la identificación de un cruce de género que permea las relaciones sociales y que dota de sentido a diversos espacios cotidianos de los niños y las niñas. En efecto, se puede visibilizar que mayormente la violencia es ejercida por parte de los niños varones hacia las niñas, esto por un sistema patriarcal en el cual hay ciertas actitudes normalizadas que ejercen violencia simbólica y pocas veces cuestionadas, para este trabajo es importante retomar el análisis desde una perspectiva de género en sus relaciones de convivencia, ya que dentro de las relaciones de convivencia

cotidianas de los niños y niñas se percibe una diferencia en cuanto al lenguaje, las acciones, y por ende, la participación dentro de su comunidad (Flores, 2005).

### **3.3.2 Objetivos de intervención**

#### **3.3.2.1 General**

- Fortalecer la participación infantil entre las niñas y los niños de la Palma, a partir de la generación de espacios de reflexión-acción sobre las problemáticas detectadas en su comunidad.

#### **3.3.2.2 Específicos**

1. Construir alternativas de relaciones de convivencia cotidianas entre los niños y niñas de La Palma.
2. Reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas.
3. Socializar con la comunidad la reflexión que tienen los y las niñas sobre la problemática del consumo de alcohol y drogas en menores de edad en La Palma.
4. Incluir a otros sectores de la comunidad en las actividades de este proceso de intervención.

### **3.3.3 Diseño del proyecto de intervención**

Para la implementación de una intervención comunitaria, Sánchez Vidal (1998) recupera elementos fundamentales a seguir, exponiendo una *evaluación inicial*, que refiere a la detección de necesidades y problemas, punto que permite el análisis del sistema social de una población concreta, así como la *evaluación de recursos* que poseen, en efecto, se puede ubicar esta evaluación dentro de la elaboración del diagnóstico participativo llevado a cabo con los niños y niñas, donde se indagó en torno a las diversas formas de participación que tienen dentro de sus espacios

representativos. Asimismo, se indagó en las relaciones sociales que ubican, identificando el tipo de apoyo que perciben de éstas. Por consiguiente, se fueron situando las problemáticas que identificaron en estos espacios y en estas relaciones, así como las propuestas para una solución y transformación de éstas.

Continuando con lo que Sánchez Vidal (2002) plantea, se denomina el *diseño, planificación y organización del programa interventivo*, y explicita que es la generación de un desarrollo sistemático compuesto por acciones integradas que permiten alcanzar objetivos prefijados. Estos objetivos por un lado se plantean desde un problema concreto, el cual para este proyecto parte del fomento de la participación infantil y la colocación de su agencia de cambio en su comunidad. Y por otro lado, desde la PSC que se apunta a un cambio social (Montero, 2004a), recobrando que, “el objetivo inmediato (y genérico) de toda intervención es producir un cambio o transformación” (Sánchez, 1991, pág. 153). Esta planificación permitió generar los objetivos, los componentes, acciones y estrategias, donde se potencializó la participación de las y los niños ya que sus inquietudes e intereses encaminaron este proyecto de intervención.

Siguiendo lo planteado por este autor, el desarrollo de una intervención comunitaria prosigue con *la implementación* de la planeación, vinculada constantemente a la evaluación y reformulación de lo construido, es decir, en este proyecto se buscó la constante reflexión al concluir cada sesión, así como al cierre de taller. Siguiendo esta lógica, al finalizar la fase diagnóstica, se produjo un análisis y la devolución de ésta a los niños y niñas, para continuar con el proceso de intervención. A continuación, presentaremos ampliamente la fundamentación del modelo de intervención que se implementó (Sánchez, 2002).

Al igual que en el diagnóstico participativo, partimos de una metodología cualitativa en la cual se busca la interpretación y generación del conocimiento subjetivo. Del mismo modo recuperamos aportes propuestos por la Psicología Social Comunitaria, así como técnicas y herramientas lúdicas que permitieron la participación infantil en esta intervención.

Esta intervención recupera aportes de por la Investigación-Reflexión-Acción (IRA), planteada por Flores Osorio (2002). Este autor menciona que la IRA rescata *la investigación* como método de acercamiento a una realidad comunitaria, con la intención de detectar problemáticas emergentes, prioritarias y esenciales, buscando dar respuesta a ellas desde la concientización de una pertenencia colectiva. Lo anterior es llevado a cabo a través de *la reflexión* de estas situaciones a partir de la elaboración de conceptos y categorías que permitan la apropiación colectiva del problema, así mismo menciona la socialización de lo generado con la intención de incidir en una mayor población y que realmente responda a problemáticas comunitarias. Respecto al elemento de la *acción*, nos habla de la praxis, es decir, llevar al acto lo indagado y reflexionado para dar resolución al problema.

Continuando con estos aportes, el trabajo en conjunto con los niños de ejido, partió de la detección de las problemáticas que aquejaban a esta población infantil, siguiendo con la formulación de propuestas mediante la reflexión de las situaciones que ellos nombraban, con la intención de provocar acciones que transformaran estas situaciones.

Estos aportes se integran con lo retomado desde la Psicología Social Comunitaria, la cual ha orientado lo metodológico, epistémico y ontológico de esta intervención, la IRA nos permite complementar en lo metodológico para responder a los objetivos (véase apartado 3.3.1).

Ya que podemos subrayar que la IAP y la IRA, apelan a la construcción de conocimiento colectivo, es decir, con y desde la comunidad, parten de una misma noción ontológica que destaca la agencia de la población con la que se trabaja, apuntalan a una intervención como finalidad de generar transformaciones sociales, asimismo con referencia en la PSC apuntalan esta transformación desde las subjetividades, centrándose en la vida cotidiana y cómo esta permea las distintas instancias colectivas y comunitarias de los actores sociales. Así menciona Flores (2002, pág. 74) que “comprender a la subjetividad permite al investigador psicosocial ubicar en una relación sintética los contenidos psíquicos parciales y

fragmentados que se manifiestan en la persona como sujeto individuado que con su acción contribuye al desarrollo de la conciencia colectiva”.

De forma breve, Selener en (Balcazár, 2003) conceptualiza la Investigación Acción Participativa como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social” (pág. 420).

Sintetizando estas similitudes entre métodos y desde la perspectiva teórica de la PSC, puntualizamos su formulación desde la reflexión, la postura crítica, una concientización, la horizontalidad y un compromiso ético-político ante la realidad Latinoamericana. De manera que, en cuanto a la exposición del punto ideológico del hacer de la IAP, Balcazár (2003) refiere el trabajo dirigido hacia:

disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (...) La IAP genera conciencia sociopolítica entre los participantes en el proceso – incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objetos de estudio. (pág. 421)

Por otra parte, la IRA se propone técnicas más individuales, esto quiere decir, que destaca la importancia de los sujetos como parte de lo colectivo, así bien, Flores (2002) presenta la pertinencia y relevancia de un trabajo comunitario desde los aportes de la IRA, exponiendo:

Bajo el espectro de construir una teoría latinoamericana resulta importante que los «trabajadores comunitarios» en el contexto latinoamericano, tomen conciencia de la importancia que tiene para el proceso de transformación de la sociedad, sistematizar la experiencia y que sean ellos quienes la socialicen a través de la construcción de teorías que permitan explicar y transformar el mundo a partir de la construcción de una utopía. (pág. 75)

De esta manera el proceso de intervención comienza con la devolución de lo construido en la etapa previa, mediante la presentación del cuento “Malap”, prosiguiendo con la reflexión de las problemáticas que ellos identificaron con mayor interés respecto a su cotidiano para lo cual se implementó un *árbol de problemas* (ver en anexo 5 la fotografía). De acuerdo con Chevalier (2016), esta técnica permite la elaboración de soluciones a partir de un mapeo de problemas, donde se rescata un análisis sobre un primer y segundo nivel de una problemática central. El análisis de este problema se estructura desde el esquema de un árbol. Según Silva (2003), el problema central se coloca en el tronco, los efectos de esta problemática se van colocando en las hojas del árbol y las causas que lo producen, se posicionan en las raíces. Lo anterior, permite priorizar sobre los objetivos y las decisiones para la solución de este problema.

Este análisis posibilita ver las problemáticas más emergentes para ellos y ellas, así como la percepción que tenían de éstas, de ello, detectaron la mala convivencia, posicionándola en el tronco como problema crucial y en “*segundo plano*”, el consumo de alcohol y drogas en menores de edad.

Para la incorporación de sus perspectivas se realizó una lluvia de ideas sobre los efectos que ha generado dicho problema inicial en las relaciones conflictivas y se abrió un análisis colectivo indagando sobre las causas que lo producen. Se siguió con el mismo proceso en la problemática comunitaria. Con ello se formuló la estrategia y los objetivos a efectuar. Exponemos dicha información en la siguiente tabla:

Tabla 5 Árbol de problemas

Fuente: Elaboración propia a partir de la transcripción de la información proporcionada por los niños y niñas en el proceso de intervención.

<b>Alcoholismo y consumo de drogas en chavitos/as de La Palma</b>	
<b>Efectos</b>	<b>Causas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son chavitos y chavitas de entre 14-16 años.</li> <li>• La mayoría son habitantes de La Palma, sin embargo, sí ubican a otros que se trasladan de otra comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de comunicación con su pareja y familiares.</li> <li>• Falta de atención de sus padres.</li> <li>• Problemas con su pareja. Desamor.</li> <li>• Lo prueban por curiosidad.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubican que se encuentran principalmente en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jardín</li> <li>- Atrás de la biblioteca</li> <li>- Esquina de la papelería</li> <li>- Centro de salud.</li> </ul> </li> <li>• En cada esquina se juntan a tomar adultos.</li> <li>• Consumen en un horario principal de 6 de la tarde hasta la madrugada.</li> <li>• Comentan que detectan que consumen: cerveza, mota, cristal, PVC.<sup>15</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mala influencia de sus familiares, amigos y novia/novio.</li> <li>• Están acostumbrados y jalan a más personas.</li> <li>• Por consumir comienzan a provocar peleas.</li> <li>• Influencia de la televisión. Noticieros.</li> <li>• Por moda.</li> </ul>
<b>Mala convivencia</b>	
Efectos	Causas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Golpes</li> <li>• Abusos</li> <li>• Peleas. “guerras”: piedrazos, tubazos, etc.</li> <li>• Groserías</li> <li>• Apodos</li> <li>• Molestan: ordenan, exigen cosas.</li> <li>• Sitios específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela.</li> <li>- Salón de clases.</li> <li>- Pocos, casa</li> <li>- Jardín. Por señores que están ahí molestándolos.</li> <li>- Campo de fut</li> </ul> </li> <li>• Peleas entre familiares: Los Medina vs. Los Sinacios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la escuela: les obligan a sentarse junto a compañeros que no se llevan bien.</li> <li>• Celos</li> <li>• Familiares, principalmente entre hermanos.</li> <li>• Molestan: por diversión, travesuras.</li> <li>• Lo imitan. Películas.</li> </ul>

La organización de las distintas actividades llevadas a cabo se formuló en un taller, ya que éste nos permite ir y venir dando cuenta de la pertinencia y logros planteados, así como la reformulación para el cumplimiento de los objetivos previamente construidos. Además el taller apunta a la construcción de conocimiento colectivo, ya que permite un diálogo y escucha dinámica en las actividades, elementos que generaron una incidencia en lo que los y las niñas proponen (Cano, 2012).

<sup>15</sup> Al cuestionarles cómo sabían que eran esas sustancias, comentaron que por lo que veían en las películas y por los olores.

El taller se dividió en dos fases, la primera se basó en las reflexiones y acciones de sus relaciones conflictivas, creando propuestas para ir modificando estos escenarios. La segunda fase se destinó a abordar la problemática comunitaria: el consumo de alcohol y drogas en menores de edad dentro de la comunidad. Igualmente en esta fase se fomentó la apropiación de las reflexiones colectivas, siguiendo los aportes de la IRA, refiere a que se “dirige hacia el desarrollo de la conciencia colectiva como otredad y sí mismo, como espacio subjetivo que transforma el entorno y da paso a la construcción del colectivo a partir del sujeto individuado” (Flores, 2002, pág. 77).

Y por último, destacamos las técnicas lúdicas empleadas en el taller, rescatando la importancia del juego en las infancias, así como las formas en que éste enriquece el desarrollo humano, aludiendo de este modo a que el juego es el mejor aliado del pensamiento propio, creativo, crítico, incluyente, prospectivo y arriesgado, ya que impera en el desarrollo mental, afectivo, social, científico y ciudadano (Chapela, 2013). De igual manera ubicamos en lo lúdico un potencial para el desarrollo moral, ya que se vincula con formas de comprensión y construcción de reglas sociales, es decir, a través del juego los niños aprenden a relacionarse con los otros, y generalmente se basa en una lógica de pautas, cabe destacar que en el juego estas pautas son mediante el diálogo y el consenso entre los y las participantes (González y Compte, 2013).

A continuación, mostramos una tabla sobre los objetivos específicos, las actividades que se implementaron para conseguirlos y los resultados esperados; para continuar con la presentación de los resultados y analizar lo alcanzado por parte de los objetivos fijados.

Tabla 6 Objetivos específicos, actividades a realizar y resultados esperados de la intervención Fuente: Elaboración propia.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Actividades</b>	<b>Resultados esperados</b>
1. Construir alternativas de relaciones de convivencia cotidianas entre los niños y niñas de La Palma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rally</li> <li>• Sociodrama</li> <li>• Reflexión-acción sobre su comportamiento</li> </ul>	Fortalecer el trabajo colaborativo. Trabajar en la escucha, el diálogo y la reflexión individual y colectiva. Crear modos alternos para una convivencia armoniosa y de

	con los y las demás.	respeto, reconociendo las diferencias.
2. Reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociodrama</li> <li>• Rally</li> <li>• Dibujos</li> </ul>	Reflexionar sobre las distinciones entre ellos y ellas, desde el género. Trabajar sobre actitudes violentas normalizadas: imposición de ideas de niños a niñas, insultos de ellos a ellas; buscando concientizar las afectaciones entre sus compañeras. Se espera poder modificar, o disminuir esas actitudes
3. Socializar con la comunidad la reflexión que tienen los y las niñas sobre la problemática del consumo de alcohol y drogas en menores de edad en La Palma.	Presentación en cine comunitario sobre la postura planteada a partir de las reflexiones en torno a las afectaciones individuales, relacionales y comunitarias, de los chavos y chavas que consumen alcohol y drogas en La Palma.	Generar una reflexión ante la problemática mencionada y asumida por parte de la población infantil. Diferenciar los tres niveles de afectaciones en torno a esta problemática. Compartir las reflexiones anteriores con amigos.
4. Incluir a otros sectores de la comunidad en las actividades de este proceso de intervención.	Realización de video sobre su convivencia cotidiana y propuesta de cambio. Organización de cine comunitario. Invitación abierta a juego final.	La intención de este trabajo colaborativo es poder mostrar la incidencia en torno a la participación infantil, permitiéndoles a ellos y ellas incluir dentro de esta intervención a compañeros, amigos y familiares. Asimismo, el trabajo logrado se extiende a otros sectores cotidianos para ellos y ellas.

### 3.3.4 Procesos y etapas

Esta intervención se implementó del mes de febrero a abril de 2017, la cual constó de tres etapas en total: en la primera etapa se realizó la devolución así como la construcción de la estrategia de intervención, en la segunda etapa se trabajó la problemática al interior del grupo, la cual fue nombrada por ellos como *su mala convivencia*, y en la tercera etapa se incidió sobre la problemática comunitaria, denominada como *el aumento del consumo de alcohol y drogas en menores de edad*.

Se llevó a cabo un taller, donde se localiza la *participación guiada* en la población infantil, ya que fue desde ellos y ellas que se encaminaron los objetivos y la estrategia para la realización del proyecto, de manera que se partió de los niveles consultativos y de incidencia (véase apartado 2.4.2), dotándoles de las herramientas y espacio para que en este proyecto se potencializaran las voces de los y las niñas participantes, poniendo en un diálogo y consenso las actividades, propuestas y acciones a realizar. A continuación, presentamos una tabla con las etapas de la intervención, y las fechas de cada sesión. Prosiguiendo con la exposición de cada etapa.

Tabla 7 Etapas, fechas y nombre de sesiones del proyecto de intervención

Fuente: Elaboración propia.

<b>Etapas</b>	<b>Nombre de sesión</b>	<b>Fecha</b>
Etapa 1. Devolución	Devolución de los resultados del Diagnóstico	2 febrero
Etapa 2. Problemática al interior del grupo	Rally	22 febrero
	Sociodrama	6 marzo
	Realización de producto colectivo para comunicar la información construida en los talleres. (Video).	13 marzo
Etapa 3. Problemática comunitaria.	Reflexiones colectivas sobre problemática comunitaria.	22 marzo
	Organización de estrategia para sociabilizar lo construido. (Cine comunitario).	30 marzo
	Implementación del Cine Comunitario.	5 abril
Cierre de taller		

### **3.3.4.1 Etapa 1. Devolución de lo producido**

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, se generó una devolución de lo producido en el diagnóstico, en ese sentido se abordó desde un cuestionamiento y reflexión a partir de la lectura del cuento “Malap”, partiendo de lo

que ellos nombraron como las problemáticas y en las cuales decidieron incidir para generar cambios.

Como mecanismo para tomar decisiones al interior del grupo, se realizó una votación para determinar qué problemática tratar, así bien, se confrontó entre la problemática grupal y la comunitaria, por consiguiente, se dialogó y se optó por recuperar ambas. De ahí que el taller interventivo se planificó en dos etapas consecuentes. Es decir, en un primer momento trabajaríamos sobre la problemática grupal, y en un segundo momento la problemática comunitaria (esta última serviría también como evaluación de lo construido en el primer momento).

Por otra parte, siguiendo los aportes que la IRA propone, se manifiesta que:

la construcción del discurso debe llevar implícita la necesidad de transformar la realidad y por consecuencia de constituirse en una provocación que movilice todas las estructuras internas del pensamiento humano y abra la posibilidad de reflexionar la experiencia vivida. (Flores, 2002, pág. 76)

De manera que se buscó reflexionar sobre las decisiones que se iban tomando para la planificación del taller, en este sentido se les cuestionó sobre las afectaciones que les producía la problemática comunitaria, a lo cual mencionaron: “el contacto del humo les hacía daño”, otros mencionaron las peleas que se provocan en La Palma por estas personas que lo hacen, y que algunos “los obligan o los hostigan para que lo hagan”<sup>16</sup>.

Así, se llegó al acuerdo de que serían consultados sobre las actividades a realizar, de igual manera se hizo la invitación abierta para propuestas, ya que la intervención se realizaría desde sus intereses, inquietudes; y su participación y permanencia dentro del taller, serían voluntarias.



Ilustración 15 Cierre en sesión de devolución. Fuente: fotografía propia.

---

<sup>16</sup> Sesión de devolución el 2 de febrero 2017. Relatoría propia.

### **3.3.4.2 Etapa 2. La problemática al interior del grupo**

En esta etapa se buscó incidir sobre las actitudes y acciones que crean conflictos dentro de sus distintas relaciones, en un primer momento dentro del grupo formado por este proyecto. No obstante, es importante destacar la relevancia de esta problemática sentida, ya que estas tensiones en las relaciones sociales residen en otros espacios y grupos de personas con las cuales interactúan cotidianamente en su comunidad.

Se constituyó de 3 sesiones, en las cuales se realizaron actividades de trabajo colaborativo, permitiendo construir conocimiento de manera colectiva interactuando los diversos pensamientos, y visiones sobre un mismo punto de partida, que en este caso fueron las diversas actividades de cada sesión. Cabe mencionar que el trabajo colaborativo fomenta una comunicación y retroalimentación constante entre los participantes (Joblers.net, 2018). Siguiendo este sentido, se reflexionó en torno a los problemas de convivencia haciendo énfasis en la violencia y las diferencias sobre el género. Guiando primordialmente a una autorreflexión sobre las acciones y actitudes que se reproducían e influían en su mala convivencia grupal (por parte del taller), de igual manera se abrió las reflexiones a pensar los demás espacios significativos para ellos (escuela, su casa, jardín comunal, la biblioteca pública, etc.). Como se muestran a continuación, en la primera sesión se realizó un rally, en la siguiente se trabajó un sociodrama como dinámica central, y la tercera sesión, tuvo como finalidad elaborar un producto colectivo con la intención de difundir lo (re)construido y las propuestas de que iban planteando en torno a esta problemática.

#### **3.3.4.2.1 El Rally**

La primera sesión de esta etapa constó de un rally, éste se formuló a través de distintas actividades lúdicas, las cuales se llevaron a cabo en el jardín comunal y biblioteca pública, igualmente, se extendió la invitación de participar a otros niños y

niñas de la comunidad, los cuales fueron incorporados por los participantes del proyecto.

Se buscó realizar actividades de colaboración, y de destreza grupal en las cuales se trabajó desde la organización y colaboración entre ellos, asimismo en cada actividad se generaban pequeñas reflexiones sobre las dificultades, y propuestas de resolución de ellas, dándole énfasis a las formas en que las habían resuelto en colectivo.



Ilustración 16 De la actividad: *Rompecabezas atados*, en el rally. Fuente: fotografía propia.

El rally constó de tres bases en total, y para lo cual se construyeron dos equipos mixtos, en cada base se desplegaría una actividad central la cual se debía resolver en equipo. La primera base se denominó: “encuentra el tesoro” y fue realizada en la biblioteca pública; se dividió en zonas, el grupo se formó en parejas o triadas entregándoles un sobre que contenía pistas, las cuales indicaban un lugar específico donde encontrarían unas tarjetas en las que venían imágenes de distintas formas de violencia. Cada subgrupo localizaría dos imágenes, a cada una se le asignó una palabra que nombrara la ilustración de la tarjeta, al finalizar se escribió una historia en conjunto con todo el grupo, que incluyera cada una de las palabras.

La segunda base se localizaba en el jardín ejidal, fue nombrada como “rompecabezas atados”, en esta base al equipo se les ató de manos, piernas o dorso uno/una con otro/otra, estando todo el equipo atado y conformando una fila; así, recorrieron el espacio para encontrar las piezas de un rompecabezas, posteriormente se juntaron en el quiosco y en equipo debían armarlo.



Ilustración 17 De la actividad: *Dibujo consciente*, en el rally. Fuente: fotografía propia.

Y por último, la tercera base se le denominó “dibujo consciente”, se dividió un grupo de niñas y otro de niños, a cada grupo se les leyó un texto sobre violencia en el cual no hacía referencia a ningún género, se les pidió que lo ilustraran en conjunto por equipo y al finalizar se expondrían a todos.

#### 3.3.4.2.2 *El sociodrama*

La segunda sesión tuvo como actividad central la implementación de elementos de un sociodrama, rescatando que esta técnica permite involucrar acciones corporales e ideas creativas desde experiencias propias, así como la reflexión de las situaciones puestas en escena. Al respecto, García De Vicente, O Diz Morales, Alonso González, y López Mágan, (1998) indican que:

Con el método sociodramático se estudian las interrelaciones culturales. El grupo va a ser el protagonista, el único sujeto del sociodrama, y de la realidad existente en la que el grupo vive inmerso se extraerá aquella información que va a servir como fuente de canalización de la problemática social. La representación dramática de esta extracción del contexto social tiene como objetivo fundamental profundizar en el conocimiento de dicha realidad difundiendo de manera crítica aquello que el grupo vive como modo natural de existencia. (págs. 172-173)

De igual manera rescatamos que dicha técnica “hace necesaria una evolución dinámica global para avanzar a través de la praxis (acción-reflexión, reflexión-acción), que haga que los miembros participantes puedan transformar o analizar sus actitudes y su realidad cotidiana” (García De Vicente, O Diz Morales, Alonso González, y López Mágan, 1998, pág. 171), esto nos permite cuestionar la naturalización de acciones que entre ellos afectan sus grupos de convivencia cotidiana.



Ilustración 18 Presentación del sociodrama. Fuente: fotografía por David S.



Adicionalmente en esta sesión se realizó una conceptualización de la violencia a partir de las nociones que tenían desde sus referentes, es decir, desde lo que dimensionaban como violencia en su cotidiano (véase en Anexo 9. Fotografía del producto en la actividad: ¿qué es y dónde está?). Se continuó con plasmar desde los aportes de cada uno, las acciones que les causaban molestias por parte de los y las demás, prosiguiendo con la reflexión de las acciones que reproducían y fomentaban esta situación de malestar en sus relaciones de convivencia. Esta actividad se llevó a cabo desde escritos individuales dentro de una misma cartulina, lo que fomentaba el diálogo y la compartición de sus opiniones. Y finalmente se generó una exposición de dibujos individuales en los cuales originaron alternativas en sus propias acciones para ir modificando desde cada una y uno estas situaciones que se producían en sus relaciones cotidianas.

#### *3.3.4.2.3 El video*

Continuando con lo trabajado, la tercera sesión consistió en gestionar un producto colectivo que nos permitiera difundir lo construido en las sesiones previas, para lo cual propusieron realizar un video el cual fue organizado, discutido, y ejecutado por ellos. En este sentido recuperamos la comunicación alternativa la cual “promueve el derecho a la comunicación para ejercer ciudadanía activa así como la necesidad de incorporar en los medios a la diversidad de voces procedentes del conjunto de sectores sociales” (Mosangini, 2010, pág. 3).

Una herramienta propuesta desde la comunicación alternativa es el documental social participativo o bien video participativo (el cual se adecua para este proyecto de intervención en términos audiovisuales) ya que “permite que las personas que participan en el proceso creativo analicen a la sociedad que les rodea” (Mosangini, 2010, pág. 3). Así bien, fue desde ellos que se acordó que se presentaría, cuáles serían los papeles y quiénes los actuarían, así como la secuencia de éstos. Recalcando que en esta actividad mi colaboración fue únicamente como camarógrafa y moderadora en sus ideas.

En dicho video se presentó: lo que para ellos es el respeto (previamente realizaron una lluvia de ideas al respecto). Se siguió con un pequeño sketch<sup>17</sup> sobre la propuesta que tenían respecto a sus conflictos grupales, en la cual mostraron a unas niñas pequeñas siendo fastidiadas por un grupo de niños mayores, de ahí un grupo conformado por niños y niñas miran la situación y deciden defender a las niñas pequeñas, enfrentando al grupo de niños y exigiendo que les dejen de molestar ya que



Ilustración 19 Planeación del video de difusión. Fuente: fotografía por David S.

ellas no les hacían nada. Argumentando que esas molestias, no les agradarían si se las hicieran a ellos. Así, sobre esto último, propusieron defenderse entre ellos mismos, además de no fomentar la burla, ya que ubicaron que esto atizaba la violencia entre sus pares.

### **3.3.4.3 Etapa 3. Problemática comunitaria**

Finalmente, la tercera etapa constó de un total de tres sesiones del taller de intervención y una cuarta que englobó el cierre y evaluación de este. Esta etapa sirvió para reforzar lo trabajado en las sesiones anteriores respecto a su relación de convivencia. El objetivo de esta tercera etapa fue abordar la problemática en su comunidad nombrada como el consumo de alcohol y drogas en menores de edad. De esta manera, recurrimos a entender que el alcohol y las drogas son:

sustancias químicas, que se incorporan al organismo humano, con capacidad para modificar varias funciones de éste (percepción, conducta, motricidad, etc.) pero cuyos efectos, consecuencias y funciones están condicionados, sobre todo, por las definiciones sociales, económicas y culturales que generan los conjuntos sociales que las utilizan. (Romaní en Goltzman y Rossi, 2009, pág.49)

---

<sup>17</sup> El sketch es una escena breve, normalmente cómica, que con otras de las mismas características se integra en un conjunto teatral, cinematográfico o televisivo. (Real Academia Española, 2017).

En esta definición podemos denotar tres componentes: la sustancia, las personas que consumen y el contexto, por lo que las actividades de esta etapa se dirigieron en un ámbito reflexivo que visibilizaban dicha problemática en su comunidad. Si bien la erradicación de ésta concierne de manera más puntual a otros sectores, por parte del proyecto se incidió en repensar los discursos poco profundizados en torno al consumo de alcohol y drogas, con esto referimos a los discursos que consideran el consumo sobre un plano prohibitivo sin tener fundamentos claros de las consecuencias directas e indirectas de ello.

De ahí que este trabajo se encaminó a generar una postura individual y grupal ante dicha problemática desde el reconocimiento de las afectaciones de quienes consumen, en un nivel personal, así como las afectaciones que detonan en sus relaciones sociales directas, y cómo éstas repercuten en las interacciones dentro de su comunidad.

Siguiendo la dinámica de las sesiones en las etapas previas y como parte de nuestros objetivos, se formuló un espacio de cine comunitario para compartir lo reflexionado y vivido dentro de este taller interventivo con otras personas de la comunidad, por ende, se destinaron las siguientes sesiones a la construcción de las reflexiones



Ilustración 20 Presentación de video de difusión en el cine comunitario. Fuente: fotografía por David S.

colectivas en torno a las problemáticas abordadas, así como su postura ante ellas. Fueron los y las niñas participantes los que se encargaron de la logística del cine comunitario, es decir, de la película que se proyectaría, así como los suministros, la gestión del espacio (auditorio ejidal) y de las y los invitados. Cabe señalar que, como invitados a la proyección únicamente incluyeron a sus pares (primos/as, hermanos/as, y amigos/as).

### 3.3.5 Resultados de la intervención

Este proyecto nos permitió proponer un proceso de investigación e intervención donde las infancias ejercitan su protagonismo aportando a su construcción y realización. Es decir, es a partir de la potencialización de su participan que logramos encaminar este proyecto., colocando las voces de esta población en un plano horizontal, donde se apuesta a comprender y generar en conjunto, desde sus realidades, sus reflexiones y sus acciones. En efecto, Flores (2002) menciona que la IRA:

plantea el reto de investigar para la acción y la transformación de la realidad latinoamericana. Es una propuesta que debe caminar en busca de equidad y en la construcción de una sociedad incluyente y respetuosa de la historia del otro. (pág.76)

En este sentido, la IRA como método de producción de conocimiento, y para la generación de una intervención social plantea poner “en movimiento las estructuras del pensamiento, orienta al investigador a crear o recrear niveles de representación simbólica y se convierte en un instrumento para comprender y/o aprehender la realidad que en su interior contiene la posibilidad de ser superada” (Flores, 2002, pág. 77), en este caso concreto, se esbozaron alternativas y reflexiones para ir modificando problemáticas en la comunidad de La Palma.

Cabe retomar que en la IRA, la investigación refiere “al análisis de un mundo como aparece, lo cual denomina como un acercamiento comunitario, y el mundo cotidiano y el camino ontológico, el cual nos habla de dar cuenta de la conciencia de pertenencia colectiva “(Flores, 2002, pág. 78). Por otra parte, la reflexión remite al proceso que permea los espacios de investigación, aludiendo que “el colectivo se debe dirigir a la búsqueda, elaboración o resignificación de conceptos y categorías como instrumentos racionales, que le permiten construir conocimiento y apropiarse de la realidad como expresión colectiva.” (Flores, 2002, pág. 79). Así los participantes de este proyecto (re)construimos conceptos planteados en esta

intervención desde nuestros saberes, así como, nuestra definición de reflexión: “alargar, *estirar el pensamiento*”<sup>18</sup>.

Y finalmente la acción refiere a las consideraciones concretas para dar soluciones a los problemas antes planteados, creando “los instrumentos pertinentes para la acción colectiva, las estrategias para la intervención estructuradas en un proceso de corto, mediano y largo plazo y por último la concreción en la transformación de las condiciones problemáticas de la realidad” (Flores, 2002, pág. 79).

De ahí que este proyecto de intervención comienza con la implementación de la devolución, dado que fue a partir de devolverles lo producido y sistematizado del diagnóstico, que se generó en conjunto la estrategia de intervención. En un primer momento, ubicamos que estas problemáticas mencionadas se producen dentro de sus espacios significativos como lo son la escuela, la biblioteca y el jardín comunal.

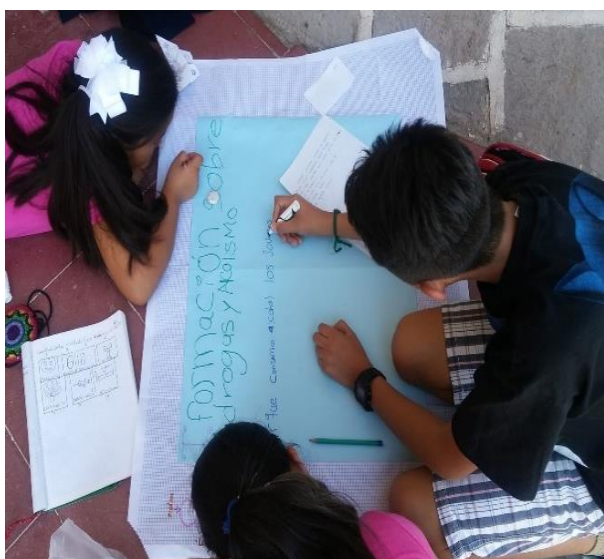


Ilustración 21 Sesión de devolución. Fuente: fotografía propia.

Por otra parte, posicionamos la problemática al interior del grupo como relevante y pertinente ya que es desde ellos y ellas que se apunta a “reconstruir, [r]ecuperar las redes sociales, los vínculos solidarios, recrear una cultura colectiva que nos devuelva otra forma de ser y estar en el mundo” (Goltzman y Rossi, 2009, pág. 52), en este mismo sentido se coloca la problemática comunitaria, donde los y las niñas que participaron en esta

intervención, ubicaron una apropiación mayormente por parte de chicos y algunas chicas que consumían alcohol y drogas, lo cual generaba una limitación para hacer uso libremente del espacio. Lo anterior ocasiona que el uso de este espacio sea restringido por sus familiares (padre, madre, tíos/as), asimismo localizamos que el

---

<sup>18</sup> Construcción colectiva en sesión 4 el 23 de marzo 2017.

interés por producir un cambio dentro de esta problemática comunitaria radica en que algún(os/as) familiar(es) o alguien cercano, se encuentra inmerso en esta situación en La Palma.

A continuación, los resultados de la intervención se exponen desde las reflexiones-acciones concretadas sobre las actividades generadas por los y las niñas, desde lo construido en colectivo en cada una de las etapas. Igualmente se presentan las reflexiones respecto los objetivos específicos que formulamos para lograr el objetivo general de esta intervención, compartiendo lo logrado, las limitaciones y propuestas para pensar la participación infantil en proyectos comunitarios.

#### ***3.3.5.1 Reflexión-acción sobre su convivencia cotidiana***

En relación a la etapa sobre la problemática en sus relaciones de convivencia, los niños ubicaban en sus grupos cotidianos tensiones, antes bien, se planteó construir propuestas en sus relaciones con la y el otro, reflexionando sobre lo que se reproducía desde ellos para abonar a esas tensiones. En sus relaciones se identificó transversalmente un asunto de normalización de la violencia, es decir, una interacción permeada de distintos tipos de violencias al interactuar unos con otros en su día a día por lo que no pasa por ser cuestionada, y cabe subrayar que se pudo constatar dentro del proyecto que es sobre todo ejercida de los varones hacia las niñas, así como de los y las mayores hacia los y las menores.



Ilustración 23 De actividad: *Dibujo Consciente*. Fuente: equipo de los niños.



Ilustración 22 De actividad: *Dibujo consciente*. Fuente: equipo de las niñas.

Recuperamos la actividad “Dibujo Consciente” del rally, en la cual se dividieron grupos de niños y de niñas, se le dio lectura a una historia (véase en Anexo 7) que hacía referencia a una persona que era violentada por otra y se pidió que ilustraran este relato. Cabe destacar que no se indicaba ningún género sobre los personajes. Así bien, en esta actividad notamos que en el grupo de las niñas la víctima era mujer y en este caso mostraron violencia verbal, la cual era ejercida por otra mujer. En el caso del grupo de los varones, igualmente dibujaron a la víctima como una mujer. Sin embargo, la diferencia del dibujo de los niños es que la víctima era violentada físicamente por un hombre, y dentro del dibujo y la exposición de éste, expresaron que la víctima era defendida por otro hombre que terminó matando a ambos (víctima y atacante). Lo anterior puede verse en las fotografías de sus dibujos (ver Ilustración 22 y 23).



De la misma manera se ubicó esta situación en la historia construida de manera colectiva por parte ellos y ella desde la visualización de ciertas imágenes (ver en Anexo 8):

*“La mala convivencia”*  
*Había una vez una familia que golpea va a su hija, también la maltrataba, la golpeaba, le pegaba y la gente decía que era violencia lo que hacían y agresión y la hija le tenía enojo y envidia y la hija le asía abuso a una mujer y el padre la maltrataba por hacer abuso a una mujer y la niña siempre sufrió violencia ¡¡Fin!!<sup>19</sup>*

Se pudo constatar esta violencia de género, la cual se presenta mayormente de los hombres hacia las mujeres, por lo que se ha denominado como sinónimo de violencia hacia la mujer (Aguayo, Ibarra, y Píriz, 2015). Esta se define de acuerdo al artículo 1° de la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer:

como todo acto de violencia basado en las relaciones de poder, que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada. (ONU, 1993)

Con esto podemos observar que sus discursos y sus formas de interactuar surgen desde la normalización de la violencia y en la cual se posiciona a la mujer/niña en una sumisión ante este panorama, y al hombre/niño como el agresivo y violento. De esta situación, Tufro, Ruiz y Huberman (2012) enuncian que esta violencia:

(...) tiene sus orígenes en la desigualdad que existe entre hombres y mujeres, es decir, en cómo se construyen los modelos de masculinidad y feminidad y las relaciones sociales y de poder entre hombres y mujeres, que implican la subordinación de estas últimas. Se constituye como un fenómeno histórico y dinámico a partir y dentro de relaciones sociales dadas. (pág.23)

Por consiguiente, abordaremos un análisis desde la clasificación de distintos tipos de violencia, los cuales se reseñan en la violencia psicológica, física y simbólica. Explicitan Tufro, Ruiz, y Huberman, (2012) que la violencia psicológica refiere a un daño emocional, y afectaciones en la autoestima lo cual perjudica el desarrollo

---

<sup>19</sup> Sesión 1 el 22 de febrero 2017. Transcripción de actividad dentro del Rally.



personal, así como la degradación y el control sobre “sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento de su entorno afectivo” (pág.24).

De igual manera este tipo de violencia psicológica circunscribe “la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia o sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación” (Tufró, Ruiz, y Huberman., 2012, pág. 24).

Ante este tipo de violencia señalan los constantes insultos, visibilizando primordialmente el nombramiento de apodos, en este caso residían prioritariamente entre los varones, aunque sí se situaron hacia las niñas, cuestión que era denunciada por parte de ellas como algo que les molesta. Aquí se puede ubicar una diferencia ante los niños, ya que ellos en lugar de manifestarlo respondían de igual manera, lo que generaba un aumento de estas agresiones verbales. Así lo podemos constatar con sus enunciaciones en la segunda sesión (de la Etapa 2. problemática al interior del grupo), cuando se les preguntó cuáles eran estas acciones violentas que veían y viven en su día a día<sup>20</sup>:

- *Que me traten mal en la escuela en la calle*
- *Que me digan maldiciones*
- *Que me ofendan esta yl y li*
- *Que te peguen los que me pegan son los niños, al yl y Lr*
- *Que me regañen los niños que no son nuestros padres como Xa y Ya*
- *Que te pongan apodos y te ofendan*
- *Que te peguen, que me pongan apodos, que me digan groserías, que me ofendan*
- *Qué me digan apodos, que me digan groserías, que me agan burlas, que me agan bullying me lo ase ro*
- *Que se burlen de mi.*
- *Que me golpen*
- *Que me molesten*
- *Que digan mentiras sobre mi para que me molesten o me regañen.*
- *Que no me junten*
- *No me gusta que me digan de cosas*
- *No me gusta que le pongan y me pongan “apodos”*

<sup>20</sup> Sesión 2 el 6 de marzo 2017. Transcripción de actividad “reflexión sobre mi acción”.

- Que mis familiares y amigos digan groserías.
- Que me pongan “apodos”
- Que molesten a mis compañeros y a mi
- Que mis amigos hagan cosas que les hacen mal.

Asimismo, situamos en este mismo ejercicio el nombramiento de la violencia física, la cual refiere a:

aquella que se emplea contra el cuerpo de una persona produciendo (...) dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física. Son todas aquellas agresiones que suelen dejar huellas externas en la persona agredida. Pueden considerarse actos de agresión física: cachetadas, puños, patadas, empujones, sofocaciones, ataques con un arma y su expresión extrema: el homicidio. (Tufró, Ruiz, y Huberman., 2012, pág. 24)

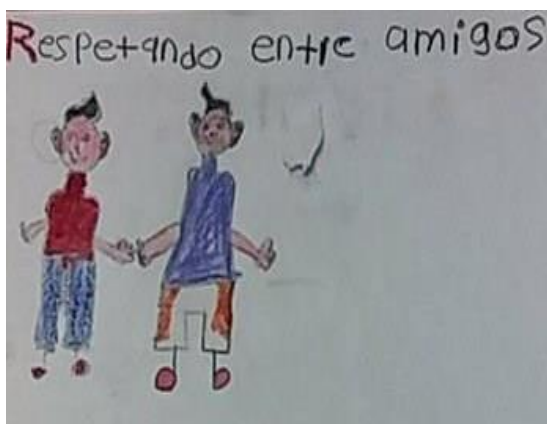


Ilustración 24 De actividad: *Reflexiones sobre la violencia y el género en las relaciones de convivencia cotidianas*. Fuente: dibujo de Diego

Este tipo de violencia fue la más presente a lo largo del proyecto en general, ya que era la principalmente nombrada y/o denunciada por ellos, adicionalmente de ser una violencia visible a diferencia de la psicológica y simbólica, y por ende mayormente detectable. Esta violencia es ejercida principalmente por los varones y entre ellos. Muchas de estas acciones pasan por ser colocadas como formas de

juego, sin embargo, fueron enunciadas como algo que no les gustaba, y que deseaban modificar al interior del grupo y en otros espacios.

Por otra parte, indicamos que la violencia simbólica es crucial en este análisis, ya que remite a los patrones de estereotipos, acciones y formas que reproducen “dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación” (Tufró, Ruiz, y Huberman, 2012, pág. 29) de ahí que ubicamos este tipo de violencia dentro de un asunto etario y de género en esta población.

De este modo, Tufró, Ruiz y Huberman (2012), recuperan que hay tres procesos fundamentales por los cuales se dificulta la caracterización de este tipo de violencia:

*la invisibilización, la justificación y la naturalización social*, las cuales fomentan y sustentan la reproducción y mantenimiento de lo que en este proyecto nos hemos cuestionado en torno a la promoción de la participación infantil, y los mecanismos que permiten y los que limitan ésta.

Por consiguiente, partimos de entender la socialización desde una masculinidad y feminidad hegemónicas y que ello es una construcción social; en este proyecto se apostó a reformular alternativas de convivencia, desde el cuestionamiento de sus propias acciones y la reconstrucción de acciones que fueran minimizando estas formas violentas de interactuar.

De ahí que las propuestas que se mencionaron fueron: por parte de los varones, se sugirió pedir disculpas a los que habían molestado, ya que daban cuenta de lo mal que se sentían, así como dejar de decir los apodos que sabía les ofendía. Por otra parte, las niñas expresaron: Valeria C propuso hablar con sus amigas y entre ellas mismas defenderse, dejando de insultar ya que se sentiría acompañada, Valeria



Ilustración 25 De actividad: *Tendedero de propuesta*.  
Fuente: dibujo de Brenda.

O, proponía llevar acabo pláticas sobre las consecuencias de molestar a los demás y el daño que les ocasionaba, Brenda, mencionó el diálogo como herramienta para evitar peleas entre sus compañeros<sup>21</sup>.

En suma, podemos mencionar que se construyó una idea de acompañamiento y disminución de las acciones agresivas y/u ofensivas que fomentan estas relaciones violentas, así propusieron el afrontar a los que hacen acciones que lastimaban a los y las otras, y el dejar de reproducirlo, cesando a las burlas de las situaciones antes

---

<sup>21</sup> Sesión 2 el 6 de marzo del 2017. Recuperado en la actividad “Reflexión sobre mi acción”.

mencionadas, ya que ubicaron este mecanismo como reproductor de las agresiones en contra de otros.

La tercera sesión se encaminó primordialmente a construir en colectivo un producto que nos permitiera socializar lo que se iba construyendo entre todos, de aquí que el video nos accedió compartir y difundir sus voces, así como las propuestas y acciones que optaron por pronunciar.

En este sentido, en la construcción de alternativas en sus relaciones de convivencia se pueden rescatar varios cambios, como lo fue la apropiación del respeto dentro de su organización y a la hora de exponer sus ideas y propuestas, recuperando el reconocimiento y la aceptación de las diferencias. Así, se señaló que el respeto es:

- “Es convivir bien entre amigos”.
- “No molestar a los demás”.
- “Tratarnos bien”.
- “Y aceptar las diferencias de los demás”.
- “Y no pelearnos”.<sup>22</sup>

El construir una idea colectiva sobre el respeto, accede a una aprehensión por parte de ellos a esa noción desde su perspectiva y saberes (Flores, 2002). De igual manera podemos expresar la relevancia de estas actividades en torno a la reflexión-acción, mediante el cuestionamiento de sus acciones y formas de relacionarse, discutir sobre los malestares para poder proponer otras formas de interaccionar, siendo conscientes de lo que aquí pudieron denotar entre el diálogo y escucha con sus compañeros. Así bien Corona y Morfín, (2001) mencionan que la transformación social desde y con la infancia compete a ámbitos cotidianos, que permitan involucrar sus relaciones sociales y sus acciones en el día a día, indicando:

La transformación no se da únicamente en el plano de las ideas, sino sobre todo en las actitudes: el respeto al otro, la apertura a escucharlo, el rechazo al maltrato y a la

---

<sup>22</sup> Sesión 3 el 13 de marzo 2017. Recuperado de la lluvia de ideas sobre el respeto para la realización del video de difusión.

violencia, la solidaridad, la confianza, la posibilidad de cuestionar nuestros puntos de vista, de argumentarlos, etcétera. (pág. 18)

No obstante, sabemos la importancia de una incidencia por parte de otros sectores de la comunidad, aludiendo a la población adulta, ya sea sus padres/madres, maestras/os, instituciones escolares y de recreación, etc., ya que es desde estas interacciones que se edifican los valores y actitudes de sus convivencias. Podemos finalmente afirmar que dentro de sus propias propuestas y la incidencia que pudimos lograr por parte de esta intervención se consiguió abordar cuatro aspectos básicos para la convivencia social según Toro (en Corona y Morfín 2001, pág. 75):

1. Aprender a no agredir a otras personas, fundamento de todo modelo de convivencia social.
2. Aprender a comunicarse, base de la autoafirmación personal y grupal.
3. Aprender a interactuar, base de los modelos de relación social.
4. Aprender a decidir en grupo, base política y la economía.

El concepto de *aprendizaje* lo comprendemos como una construcción colectiva, es decir, mediante actividades colaborativas y de cooperación, el fomento del diálogo y escucha, las reflexiones sobre sus problemáticas; elementos que se generaron dentro de este marco de convivencia social.

De manera que afirmamos que estas pequeñas acciones y propuestas sobre su convivencia construidas en este proyecto pueden ir encaminando a cambios dentro de su cotidiano a mayor escala. Ya que como se ha mencionado, este grupo interactúa con otros en distintos espacios de su comunidad, por lo que la apropiación de las ideas colectivas aquí exteriorizadas puede ir influyendo en los demás espacios y relaciones.

### 3.3.5.2 Reflexión-acción sobre la problemática comunitaria

Cabe destacar que respecto a la problemática comunitaria, se les comentó que ésta no podría ser abordada únicamente por parte de ellos, ya que incluye también a otros sectores sociales, pero que sí se podrían ir esbozando propuestas e ir compartiéndolas para la modificación de dichas situaciones. Para realizar lo anterior, se buscaría inmiscuirnos en una reflexión-acción que permita el cuestionamiento de escenarios que reproducen y generan afectaciones respecto al consumo de alcohol y drogas en la comunidad. De este modo partimos de interrogar las ideas, así como de las vivencias que tenían respecto a esta problemática, dando cuenta que:



Ilustración 26 Diálogo de reflexiones sobre la problemática comunitaria. Fuente: fotografía por David S.

La mayoría mencionó a tíos varones que se ponían muy borrachos en fiestas familiares, sin embargo, sí hubo quienes comentaron sobre primos que tomaban cerveza, y Gabriel mencionó que él también la había probaba con ellos.

JoseLuis compartió una reflexión sobre sus primos que antes jugaban futbol, y ahora por empezar a consumir alcohol ya no tenían la condición, y habían dejado de lado los entrenamientos y también la escuela ya que sus papás no querían darle dinero y mejor se metieron a trabajar.

Por parte de las niñas comentaron que se sentían mal de ver a sus familiares así, ya que no podían decirles nada, y luego entre sus familiares se ponían muy violentos.<sup>23</sup>

De acuerdo con Goltzman y Rossi (2009), identifican factores que inciden sobre el consumo ya sea alcohol y/o drogas, los cuales definen como:

---

<sup>23</sup> Sesión 4 el 23 de marzo 2017. Relatoría propia.

Las características concretas de las propias drogas (pureza de las drogas, mezclas, efectos farmacológicos) [y] Las características de las personas que las consumen (expectativas sobre los efectos, tipos de personalidad, formas de consumir). Las características del contexto en que las personas hacen uso de las drogas. Tanto si pensamos en el contexto macrosocial (condiciones de vida, acceso al sistema de salud, educación), como si pensamos en el contexto microsocia (grupos cercanos, escuela, medio laboral, familia, consumos de fines de semana o cotidianos, consumos en el ámbito privado del hogar o públicos). (pág.50)

Por ello, nos aproximamos a abordar estas reflexiones desde sus propias experiencias, cuestionamientos y diálogos, a partir de tres grandes ejes sobre las afectaciones de esta problemática comunitaria, basándonos en lo relacionado con el entorno, lo relativo al entorno más cercano, y las características individuales de las personas (Goltzman & Rossi, 2009). Entonces, las reflexiones giraron alrededor de las afectaciones individuales, sobre cómo éstas repercutían en su entorno social y en la aproximaciones macrosociales; nos basamos en cómo estas afectaciones trastocaban a la comunidad en general.



Ilustración 27 Presentación de reflexiones colectivas.  
Fuente: fotografía por David.

En la dimensión individual destacaron las afectaciones más de índole fisiológico, “como la ceguera, y problemas en su organismo y que muchos menores de edad no saben de esto y no conciben las consecuencias del consumo hacia su persona”<sup>24</sup>. En cuanto a la dimensión de sus relaciones personales mencionaron la mala influencia que daban hacia sus familiares más pequeños, y que esto era un punto importante para que se siguiera reproduciendo esta problemática en la comunidad, así como las peleas entre familiares y amigos por el exceso de alguna sustancia, lo cual genera segregación en la población. De aquí mismo se aunó para

<sup>24</sup> Sesión 4 el 23 de marzo de 2017. Relatoría propia.



dialogar sobre las afectaciones comunitarias, enunciando también que, al consumir alcohol o drogas, se ponían violentos y eso generaba un foco de peligro para los niños y niñas en la comunidad y el uso de sus espacios públicos.

Respecto a lo comentado y reflexionado, ubicamos la importancia de posicionar estas diferencias de ver, sentir y estar, entre el mundo adulto y de los niños, de ello, Corona, Quinteros, y Morfín, (2005) señalan que es dentro de esta diferencia donde se encuentra la riqueza de la creatividad e imaginación con la que comprenden su realidad. De este modo es que colocamos esta actividad reflexiva respecto a esta problemática, tratando de indagar y comprender a través de sus vivencias, logrando trazar desde sus inquietudes y necesidades respecto al consumo de alcohol y drogas, ya que, cabe mencionar, ellos y ellas no se ven directamente inmersos en esta problemática, empero podemos constatar que sus experiencias transcurren por un acercamiento a esta situación desde sus familiares y amigos.

Las siguientes etapas consistieron en la organización y presentación del cine comunitario. Ellos y ellas construyeron una reflexión colectiva la cual compartieron con los invitados al cine comunitario, así como la proyección del video realizado en la etapa previa, sobre esto último mencionaron:



Ilustración 28 Compartición de las reflexiones colectivas en Cine comunitario. Fuente: fotografía por David S.

Sobre su convivencia: “Respetarnos. Y Convivir con los demás, no molestarnos y escuchar a nuestros compañeros”.

Sobre el consumo: “Las afectaciones sobre consumir alcohol y drogas y como les afecta a los niños y niñas de la palma. Está mal, porque afecta sus relaciones sociales, sus metas y a su comunidad”.<sup>25</sup>

En este sentido podemos testificar que las formas de organización, de discusión y diálogo, de creación de acuerdos y negociaciones tienen un sentido en ellos, y es

---

<sup>25</sup> Sesión 6 el 5 de abril 2017. Recuperado de lo mencionado por Brenda, Diego y Valeria en la presentación del cine comunitario.



importante respetarlo y fomentarlo. Ya que es dentro de la construcción de sus discursos colectivos donde se puede colocar una verdadera apropiación por su parte, en este sentido podemos destacar que “[e]s a partir de experiencias de participación colectivas que la infancia puede ocupar espacios, reflexionar sobre lo que les rodea y tomar partido por transformaciones concretas en función de sus intereses y demandas” (Educo, 2015, pág. 11).

Por otro lado, en relación a la integración de mayor población en las actividades de esta intervención, dimos cuenta que esto se logró en el rally y el cine comunitario, sin embargo, la invitación fue únicamente entre sus pares, a lo que hubo poca participación de la población adulta. De ahí que podamos poner un nuevo punto de partida respecto a la incidencia y actuación por parte de las y los adultos respecto a lo aquí forjado por las y los niños:

Si los niños tienen derechos a expresarse eso conlleva un deber simétrico de los adultos a escucharlos. Pero no sólo se trata de oírlos, sino de realizar un esfuerzo por penetrar en su forma de ver el mundo, de manera que incluso podamos medir la validez de nuestras opiniones contrastándolas con su visión, y tener la apertura necesaria para modificar. Los niños necesitan ser escuchados no sólo por ser, sino porque como adultos tenemos que aprender a relacionarnos con la dinámica de la palabra y la escucha. (Baratta en Corona, Quinteros, y Morfín, 2005, pág. 131)

Logramos constatar lo anterior al cuestionar a los y las niñas lo que opinaban sus familiares (padre y madre) sobre su participación en este proyecto, a lo que manifestaron:

- No hablamos casi con ellos.
- Qué está bien que hablemos sobre las cosas malas que vemos en nuestra comunidad.
- Que está padre que queramos hacer algo en el mundo
- Está bien que aprendamos que vemos de malo lo que hay en La Palma
- No le platico sobre mis cosas personales.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Recuperado en cierre de taller el 6 de abril 2017

Con esto podemos evidenciar que se visibiliza una aprobación por parte de las y los adultos en cuanto a la participación de los niños en este proyecto, sin embargo queda pendiente una acción directa por parte de la población adulta, que si bien los niños pueden expresar, proporcionarse y construir información respecto a lo que les atañe, falta una inclusión del mundo adulto que fomente su participación y permita construir cambios más radicales respecto a estas problemáticas que ellos divisan en su comunidad. No sólo escuchar lo que las infancias sientan y tengan que decir sobre estas problemáticas, sino realmente generar una coyuntura que involucre sus propuestas y acciones sobre estos temas.

Podemos concluir que, “[l]a participación significa intercambiar, expresar, indagar, difundir, proponer. ¿Qué se intercambia, qué se indaga, qué se expresa? necesidades, preocupaciones, conocimientos, ideas, emociones” (Corona y Morfín, 2001, pág. 43), Y bien, en estas actividades pudieron construir pensamientos colectivos, compartirlos y dialogar al respecto, permitiendo apropiarse de ideas tanto colectivas como individuales sobre esta problemática comunitaria del consumo de alcohol en menores de edad. Destacando que la expresión es una forma de participación, asimismo la ubicamos como uno de los derechos infantiles que por parte del proyecto se potencializó.

### **3.3.6 Reflexiones del taller de intervención**

*Así podemos mejorar el mundo*  
*Alondra, 8 años. Participante del proyecto*

En cuanto al objetivo general del fomento de la participación de los niños en La Palma, creemos que sí se cumplió, ya que logramos crear espacios donde, desde ellos y ellas, se comenzará a dialogar y construir propuestas sobre temas que les inquietan. Esto posibilita crear formas de acercamiento, y de reconstrucción social en un trabajo comunitario que permita colocar sus voces como valiosas para una

transformación sobre problemáticas que atañen a la comunidad, del mismo modo señalamos que:

A participar se aprende participando. No basta con hacer preguntas a la infancia, sino que hace falta provocar situaciones en las que las principales incógnitas puedan ser formuladas por ellos y ellas, a la vez que incorporan capacidades para la acción colectiva adaptadas a su momento evolutivo. De este modo, la participación es un medio y fin en sí mismo. (Educo, 2015, pág. 11)

En relación a los objetivos específicos marcados para la elaboración de este proyecto se rescata que la problematización de su convivencia cotidiana, se logró encaminar a una concientización que les permite cuestionar esas relaciones que no les gustan y poder ir modificándolas, dotándoles de reflexiones y herramientas para la organización colaborativa. También, subrayamos la pertinencia de seguir ahondado en la reflexión sobre la violencia y el género, sabiendo que son construcciones arraigadas en la sociedad y que ese trabajo conlleva una profundización respecto a estas categorías.

Sobre la socialización en lo que respecta a este proyecto, se produjeron diferentes materiales, permitiéndonos seguir difundirlo, esto con la intención de poder mostrar un trabajo comunitario desde sus voces y acciones, que permiten abrir herramientas para ir deconstruyendo y creando un mundo más justo y digno para todos, rescatando en estas voces lo que hemos perdido de vista, apostando a nuevas formas de interacción y organización.

Y bien, con relación a lo que se logró dentro de este proyecto, nos remitiremos a lo manifestado por ellas y ellos mismos sobre lo aprendido por parte de esta experiencia, a lo que compartieron:

- “Reflexionar sobre mis acciones, y ayudar a mis compañeros”.
- “Ver lo que está bien y está mal de mis acciones con los demás”.
- “Convivir con respeto con los demás”.
- “No insultar, y no consumir alcohol ni drogas”.
- “Apoyarnos en los trabajos”.
- “Saber lo que está bien y lo que no está bien”.
- “Reflexionar lo que es bueno y lo que es malo”.

- “Hacer un mundo mejor”.
- “Para no consumir alcohol y drogas, porque ya sabemos lo que nos puede hacer mal”.
- “Para no caer en adicciones y respetarnos”.
- “Para nuestra vida, no caer en las drogas y ayudar a las personas a mejorar”.

Finalmente, damos cuenta que la participación “es clave en la apuesta por un mundo más justo y solidario. La infancia debe ocupar un lugar preeminente, desde el principio, ya que velar por su bienestar conlleva mejores condiciones para su entorno” (Educo, 2015, pág. 11). Así bien, lo aquí alcanzado son pequeños trazos que consideramos deben seguirse reforzando y potencializando, afirmamos también la necesidad de involucrar en estos proyectos a mayores sectores de la comunidad prioritariamente adultos, volcando a una nueva forma de construir en colectivo, en horizontal, es decir de una forma dialógica y simétrica con los niños y niñas.

Ilustración 29 Cierre de taller. Fuente: fotografía por David S.



### **3.4 Conclusiones**

A continuación se exponen las ideas centrales rescatadas en el análisis del proceso de la construcción de esta tesis, recuperando elementos como las condiciones de género, el contexto, las infancias y lo generacional; los cuales aportaron a la lectura de lo logrado, así como a la formulación de las distintas etapas y el fomento de la participación de los niños y niñas. Continuando en este sentido, se muestran las conclusiones generales respecto a estos puntos de reflexión: 1. Proyectos comunitarios: la importancia de considerar el contexto y la participación intergeneracional, 2. La participación infantil y el género y 3. Conclusiones teórico-metodológicas del proyecto.

#### **3.4.1 Proyectos comunitarios: la importancia de considerar el contexto y la participación intergeneracional**

Como lo mencionamos anteriormente, en este trabajo rescatamos los aportes de la PSC, donde existe un compromiso con la realidad Latinoamericana, precisando el situar los contextos así como las problemáticas emergentes desde donde se trabaja. El contexto del ejido La Palma (actualmente como la mayor parte de los ejidos en el país), se encuentra dentro de un proceso de instauración e imposición de zonas industriales, lo cual genera una serie de cambios en sus relaciones sociales y con su entorno, tales como: el desplazamiento fuera de la comunidad y con ello la falta de atención sobre problemáticas que emergen dentro de ella, la disminución del trabajo agrario y el uso de sus tierras provocando la venta masiva de éstas, la llegada de población ajena al ejido, entre otros. Estas situaciones comunitarias trastocan a toda la población perteneciente a ella, para lo cual dentro de este proyecto se enfatizó en las afectaciones que éstas pueden generar en la población infantil. En efecto, Unda y Llanos aluden respecto a la manera de sobrellevar los cambios de un contexto rural y lo industrial en la infancia, que:

La producción socio-comunitaria de infancia en este contexto particular supone, entonces, una fuerte línea de continuidad (con rasgos renovadores) de aquellas

prácticas que les asegure su reafirmación material y simbólica en las distintas dimensiones de la vida comunitaria, y de un conjunto de “nuevas” prácticas que se han ido introduciendo, adquiriendo y adaptando de acuerdo con sus necesidades y con sus reales posibilidades de contestación, resistencia y adaptación a las exigencias o imposiciones de las fuerzas con mayor capacidad de influencia a nivel local y nacional. (En Llobet, 2014, pág. 69)

El enunciar el contexto histórico social por el cual se encuentra atravesando la comunidad de La Palma nos permite acceder a los aportes que construyeron este proyecto, ya que fue ya que fue desde este tenor que los y las niñas pronunciaron sus problemáticas sentidas. Es necesario hacer alusión sobre las particularidades del contexto en el que se relacionan ya que es desde este entorno e interacciones que se constituyen a sí mismos y por ende, esa realidad social (Llobet, 2014).

Siguiendo en este sentido, surge el cuestionamiento que sostuvo e impulsó el desarrollo de esta tesis sobre: ¿cuál es la perspectiva que tienen los niños y niñas de su comunidad?, y bien, ¿dónde se colocan estas perspectivas que aportan los niños y niñas?

De esta manera se apunta a una continuidad sobre un trabajo intergeneracional que permita sostener las construcciones, propuestas e ideas que las y los niños plantearon. Así bien, en este proyecto se manifestó la importancia de impulsar el diálogo desde los espacios cotidianos más significativos para los niños y niñas de La Palma, ubicándolos como posibles lugares de encuentro con otros sectores etarios de la comunidad, como lo son: la escuela, sus hogares, y espacios de libre asociación, como el jardín, la iglesia y la biblioteca pública. Reiterando lo fundamental de reconocer y hacer visibles las diversas formas de participar en estos espacios, así como el identificar los recursos y capacidades que poseen en ellos permite accionar desde sus intereses y necesidades.

Con ello, se presenta el repensar cómo es que interactuamos y posicionamos estos recursos y capacidades de las y los niños, para lo cual en Corona, (2000) se menciona que las sociedades que posibilitan el fomento de la participación son:

[...] aquella[s] en la que se entiende que el orden social se construye desde los individuos que la constituyen. Se parte entonces de que el orden social no es algo

que ya está dado y sobre el cual no hay nada que hacer. Más bien se enfatiza la idea de que es susceptible de modificarse continuamente gracias a la acción de sus miembros. (págs. 35-36)

Así bien, se constató que situar sus espacios significativos permitió crear un sentido de apropiación respecto a las acciones y decisiones que se tomaban por parte de las niñas y los niños, así como el interés por intervenir y generar cambios sobre situaciones que les afecten dentro de ellos.

Con esto se concluye que para lograr una verdadera incidencia en las acciones y propuestas de la población infantil, señalamos la necesidad de: 1) la inclusión de otros sectores de la población del ejido, como sus padres y madres, familiares en general, maestras y maestros, autoridades ejidales, entre otros. 2) delimitación de espacios para una verdadera escucha y diálogo de las necesidades de la población infantil, ya que se pudo constatar que son mínimos o nulos en la comunidad. 3) reivindicar la posición de agencia de los y las niñas, ubicarlos como actores sociales constructores y transformadores de su realidad.

### **3.4.2 La participación infantil y el género**

En este proyecto se ubicaron dos grandes categorías en el análisis del diagnóstico participativo y que atravesaron las demás etapas del proceso, las cuales fueron: el género y la violencia; al respecto se ha aludido que existe una lógica androcéntrica hegemónica la cual impregna las relaciones sociales cotidianas normalizándose y siendo poco cuestionadas. Sin embargo, en los talleres fue desde la voz de las niñas y niños que se mencionó una inconformidad sobre la violencia que imperaba principalmente entre pares, aunque mediante el análisis de los resultados, se evidenció ser un asunto que atraviesa varios espacios cotidianos y otras interacciones con sectores etarios de su comunidad. Consideramos que la violencia es un factor importante que interviene en sus formas de participar, lo que requiere también incorporar un enfoque de género para analizar cómo estas relaciones de

subordinación influyen en los modos de opinar, decidir y consensar de las niñas respecto a los niños.

Se ha reiterado en destacar la diferenciación en las formas de participar entre las niñas y los niños ya que, la participación del varón mayormente era de manera impositiva y más visible a diferencia de las niñas, quienes eran más tolerantes y buscaban generar consensos en el grupo para decidir y accionar sobre las actividades.

Siguiendo en este sentido, se localiza una mayor vulnerabilización en las formas de participar de las niñas, donde es importante situarlas como: habitantes de un sector rural, pertenecientes al grupo etario menos escuchado, y siendo mujeres dentro de una cultura mayormente machista; éstos, se presentan como factores que influyen plenamente en la potencialización de su participación, y por ende, se vuelve necesario reivindicar su capacidad de agencia en la comunidad.

En suma, mostramos un panorama desigual en cuanto a las formas, situaciones y posibilidades de promover la participación infantil, con ello se evidencia la importancia de ubicar estas diferencias entre sus formas de participar desde el enfoque de género; permitiendo fomentar la participación desde la escucha, el diálogo, la creación de propuestas y la toma de decisiones a partir de un horizonte más equitativo y justo entre las niñas y los niños.

### **3.4.3 Conclusiones teórico-metodológicas del proyecto**

Para la orientación y análisis de lo que se construyó en conjunto con esta población infantil, fue crucial la evaluación de las formas de participar desde lo expuesto por las metodologías participativas. Por una parte, se presentaron en este proyecto de investigación e intervención varios modelos para evaluar sus diversas formas de participación, tomando en cuenta que hay varios rubros que situar, así en el diagnóstico participativo (véase apartado 3.2.5) se usó el modelo propuesto por Gaitán, que remite a tres niveles básicos y esenciales para situar la participación infantil: *nivel de consciencia, capacidad de decisión y capacidad de acción*. De igual



manera se realizó un análisis más amplio sobre los niveles de participación que se pudieron constatar en las distintas etapas del proyecto, partiendo de lo individual, que a su vez trastoca el nivel grupal y que en conjunto, desemboca en la participación comunitaria (véase Capítulo 4).

Fue fundamental dar cuenta de estos diversos niveles y formas de participar, ya que nos permite mantener claridad respecto a: desde dónde se parte para saber hacia dónde dirigirse y, el cómo seguir construyendo en conjunto con ellos y ellas. De esta manera, es importante rescatar los tres elementos: la escucha, el diálogo y la reflexión, que se aunaron para pensar constantemente o repensar las actividades de los talleres, ya que se buscó potenciarlos, cuestión que fomentaba la construcción desde un plano horizontal. Asimismo, éstos se sitúan en congruencia con los aportes éticos-políticos y metodológicos de la PSC; donde se mantuvo un refuerzo de la escucha, incitando el diálogo y promocionando una reflexión entre ellos mismos. Apostando a una construcción de conocimiento colectivo.

Ahora bien, una de las reflexiones finales sobre el hacer metodológico en este proyecto y desde las metodologías participativas, es que se mantuvo una precaución constante sobre el *comprender que se decidía y el no imponer* por parte de los y las facilitadoras, con ello referimos que pareciera que el diálogo con los niños y niñas fuese un asunto sencillo, sin embargo, como facilitadores de los dos talleres podemos ubicar que es necesario dar cuenta del ejercicio de poder que se pone en juego al querer generar un diálogo horizontal con la población infantil, ya que ellos al expresarse pueden formular una idea con poca claridad en las palabras o bien, desde un entendimiento que los y las mayores podemos malinterpretar, modificando y/o alterando lo compartido por ellos. De este modo se propone realizar constantemente un ejercicio de consulta que permita rectificar con los niños y niñas lo que se había entendido en sus comentarios, para así corregir si acaso hubiese una mala interpretación de los mismos.

Y bien, rescatando en las metodologías lúdicas, se encuentra una posibilidad de construir desde sus miradas, así las narrativas, los dibujos, el juego, nos permiten acercarnos a su perspectiva mantenido al margen nuestras interpretaciones. De con

Corona (2000), se alude que el reto para los que trabajamos con este sector infantil es entender la subjetividad de esta población, mencionando:

(...) la necesidad de describir extensamente las formas particulares en las que ellos se apropian de la realidad, las prácticas y procesos organizativos en los que se encuentran inmersos, así como la especificidad en su manera de construir sentidos y propuestas. (...) Ellos son los herederos de la riqueza del pasado y tienen ante sí una dimensión temporal hacia el futuro más amplia que cualquier adulto. Esta característica es la que nos lleva a postular que pensar en ellos tiene una gran relevancia social. (Corona, 2000, pág. 37)

Finalmente, se reitera la necesidad de generar un seguimiento de lo aquí construido en conjunto con las niñas y niños de La Palma, con la intención de provocar una transformación más profunda, haciendo hincapié en las problemáticas sentidas que no se pudieron abordar en este proyecto (véase dentro de los resultados del diagnóstico en los apartados 3.2.6.3 y 3.2.6.4, y en el anexo 5) así como desde las múltiples posibilidades de incidencia mediante los aportes y reflexiones hechas por ellos y ellas.

## **Capítulo 4. Reflexiones metodológicas de un trabajo con y desde la población infantil**

En este cuarto capítulo se exponen las construcciones y reflexiones metodológicas de las distintas etapas que integraron el proyecto; partiendo de lo alcanzado respecto a la implementación de una investigación e intervención desde las metodologías participativas con la población infantil. Abriendo el análisis en tres niveles de participación localizados en los niños y niñas que colaboraron en este proyecto, siendo el individual, el grupal y el comunitario.

Continuando con las reflexiones instauradas del abordaje de lo lúdico, situándolo como fundamental para un trabajo coherente y comprometido con las infancias, permitiendo promover y fortalecer los mecanismos de participación que se poseen y sumando a la creación de nuevos por parte de los niños y niñas.

Y por último, este capítulo también muestra las reflexiones ético-políticas gestadas en este proyecto, exponiendo en un primer momento las premisas construidas desde una revisión teórica de varios trabajos orientados en el desarrollo de la participación infantil, y en un segundo lugar sobre la reflexividad de este proyecto.

### **4.1 Reflexión sobre las metodologías participativas**

Hablar de la participación infantil nos remite a un panorama de desigualdad, donde impera el sistema adultocéntrico en las relaciones sociales, instituciones, políticas públicas, y en las problemáticas (micro-macro); permeando socialmente los asuntos que atañen a las infancias. Al querer producir cambios sobre estas estructuras, debemos partir que se trabaja en escenarios adultocentristas en los cuales no se presenta una incorporación de sus voces, ideas y propuestas, más aún son las y los adultos quienes desde su postura tratan de discernir soluciones. Con esto no queremos decir que se vuelque en los niños y niñas la responsabilidad de solucionar sus problemáticas, pero sí, apostar en construir de una forma colaborativa y en conjunto con los adultos cercanos, es decir, atender sus propuestas y forjar

acciones a partir de ellos, es decir, que los niños y niñas se involucren activamente en su comunidad, con sus pares, detectando, proponiendo y accionando sobre cuestiones que les afecten en su vida cotidiana, forjando un crecimiento individual y en lo colectivo para y su comunidad.

Desde la Convención de los Derechos del niño instaurada en 1989, se “reconoce que los niños (...) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (UNICEF, CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 2006, pág. 6). Dentro de sus 54 artículos, 4 hablan de la autonomía en la población infantil desde la promoción de su participación, estos son:

- El Artículo 12; OPINIÓN DEL NIÑO El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan
- El Artículo 13; LIBERTAD DE EXPRESIÓN Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.
- El Artículo 14; LIBERTAD DE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y RELIGIÓN El niño tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de su padre y su madre, y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley.
- El Artículo 15; LIBERTAD DE ASOCIACIÓN Todo niño tiene derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, siempre que ello no vaya en contra de los derechos de otros.  
(UNICEF, CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 2006, págs. 13-14)

En estos artículos se infiere el derecho que poseen a la participación, no obstante, se puede ubicar una dependencia hacia la permisión de lo adulto, eso implica también una falta de claridad sobre el hacer en lo práctico, en sus acciones, decisiones, espacios y relaciones cotidianas. De manera que, para este proyecto la participación remite al desarrollo de una conciencia de sí mismo, de sus entornos sociales y comunitarios. Retomamos tres niveles donde se desenvuelve esta participación, aludiendo a Linares (en Corona y Morfin, 2001):

En nuestro quehacer cotidiano observamos que la promoción de la participación se relaciona con varios grados de incidencia: uno de ellos es el que ocurre a nivel de la conciencia individual, en el que el sujeto reconoce su derecho a participar y a ser tomado en cuenta; otro, el que se da a nivel grupal, que implica la conciencia de que

se es parte de un grupo y se comparte la responsabilidad de lo que en él suceda, y otro más cuando existe la percepción de pertenencia a un ámbito más amplio, como puede ser la escuela, la comunidad y/o la sociedad. (pág. 38)

Por lo tanto asentamos como punto de partida a estos tres niveles de incidencia para hablar de la participación infantil dentro de este proyecto, refiriéndonos a su participación individual, grupal y comunitaria; ubicando en el grado individual la autoconciencia de sus acciones, decisiones y aportaciones, esto influye sobre lo colectivo remitiendo así a un grado grupal de organización, el cual aporta a la construcción para lo comunitario ya que refiere a lo adquirido desde su cotidiano, que es donde se plantean los problemas comunes y las construcciones colectivas.

#### **4.1.1 Participación individual**

La participación individual de cada integrante en este proyecto fue crucial para la construcción del diagnóstico y la implementación de la intervención, de aquí que situamos la relevancia de exponer los distintos niveles que como tal no tienen un límite marcado entre cada uno de ellos, ya que lo particular de cada niño y niña conforma lo grupal y esto atraviesa su participación en lo comunitario. Antes bien, situamos en la participación individual:

dos estrategias que tiene cada individuo para transformarse a sí mismo y transformar su realidad. Al ejercer su derecho a participar y organizarse, el ciudadano adquiere una nueva concepción de su identidad social e individual, se va apropiando de habilidades para expresarse, de saberes y valores que le han sido ajenos o negados, interactúa con su familia y su comunidad, aprende a dialogar, descubre su imaginación y su capacidad de trabajo en equipo, racionaliza sus experiencias, empieza a ser crítico y reflexivo, aprende a reconocer gradualmente al otro, superando las inhibiciones, el miedo, los límites del individualismo, el egoísmo, la envidia, la intolerancia y la discriminación. Recordemos que participar quiere decir hacer parte de, convocar, informar, comunicar, vivir, amar y sentir con el otro, relacionarse con el diferente. (Estrada, Madrid, y Gil, 2000, pág. 29)

Respecto a las participaciones individuales dentro de los talleres, ubicamos que se permean por una lógica etaria y de género, en otras palabras, notamos muy

persistentemente las diferentes formas de relacionarse, de convocar, comunicarse, tomar decisiones y proponer entre los niños y las niñas, así como entre las diversas edades de los y las participantes (los mayores tenían 12 años, mientras que los menores, 8 años).

En efecto se identificó a lo largo del proyecto una participación más activa por parte de las niñas con relación a la asistencia en los talleres (es decir, eran más las niñas que acudían a los talleres y las distintas actividades que se convocaron), asimismo se identificaron como quienes mayormente tomaban la iniciativa y aportaban con propuestas. De igual manera se mostró que a diferencia de los niños, centralmente en las formas de organizarse, ellas pasaban por un escenario de consenso con el grupo, en contraste a los varones, donde se mostraba una actitud generalmente impositiva ante las tomas de decisiones y formas de organizarse. Como se pudo localizar en las actividades donde ellos y ellas, por equipos o en el grupo general, debían negociar y organizarse para la deliberación de algo en común.

Por ejemplo, en la elección de los juegos finales (cierres de sesión), pese a que las niñas proponían la dinámica terminaba siendo apropiada por los niños: “un juego fue propuesto por Valeria y Alondra era el de la mamá gallina (...) los niños terminaron imponiendo su juego, las niñas cedieron y no dijeron más<sup>27</sup>”. Cabe mencionar también la forma en cómo se expresaban los varones en el grupo: “Gabo daba muchas ideas para la actividad, pero las gritaba y se escuchaban un poco bruscas”.<sup>28</sup>

Destacamos que dentro de las dinámicas en los subgrupos, aunque fueran dirigidas por alguna niña (generalmente de las mayores del grupo), se buscaba la aprobación del niño (igualmente mayor), de hecho, había ocasiones que las propuestas, debates y consenso eran direccionados entre ambos (niños y niñas), y seguían sobresaliendo las formas masculinas de actuar ante estas situaciones: “Después se organizaron para armarlo y trataron de respetar las piezas, aunque los niños eran

---

<sup>27</sup> Sesión 1 de diagnóstico el 20 de septiembre 2016. Relatoría Emiliano.

<sup>28</sup> Sesión 1 de intervención el 22 de febrero 2017. Relatoría Irvin.

quien daban algunas indicaciones sobre quién ponía o cómo acomodaba cada pieza”.<sup>29</sup>

En otro aspecto, sobre la diferencia entre las edades, ya hemos abordado sobre el adultocentrismo y su interiorización desde la infancia, así bien en esta parte se vuelve pertinente retomarlo, ya que se dimensionó una participación más activa entre los y las más grandes, y en cuanto a las y los más pequeños su participación se limitaba a la votación, como lo era en la elección de juegos finales, así como en los subgrupos que se formaban; únicamente elegían sobre las propuestas de los y las mayores, y no se les abría el espacio para opinar sobre las elecciones a tomar: “las únicas propuestas fueron de los niños mayores mientras que los más chicos se limitaron solo a votar<sup>30</sup>”.

Se mostraron acciones que se les exigía a las más pequeñas del grupo por parte de los mayores, como lo era que siguieran su ritmo en actividades físicas. Como lo vimos en una de las actividades realizadas: “En este equipo se encontraba una chiquita de 6 años, a la cual se le gritó mucho por parte de sus compañeros ya que según ellos no se apresuraba”<sup>31</sup>. Asimismo, en los pequeños observamos cómo tenían que subir el volumen de su voz, ya que los mayores no hacían esfuerzo por escucharles. Aún más, estas situaciones se manifiestan en otros ámbitos de su vida cotidiana como lo podemos ver en el siguiente fragmento de una de las relatorías de un acompañante en el taller del diagnóstico:

[Ximena]: “soy la más chiquita, no me gusta porque me mandan para lo que ellos quieren, me gusta que me manden por lo que yo quiero”. [Emiliano]: le pregunto por qué no hace entonces lo que ella quiere, me dice que sí lo trata, y desarrolla el siguiente monólogo. [Ximena]: “Pero no, mi mamá me dice, no te vas a mandar sola hasta que estés grande. Yo le digo, ta bien que me mandes pero yo no quiero hacer lo que quiero, no lo que me mandes, ella me dice, está bien hija pero estás chica no puedes mandarte sola, ya sé mamá pero yo quiero hacer lo que me gusta, y se enojan y me pegan”.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Sesión 1 de intervención el 22 de febrero 2017. Relatoría propia

<sup>30</sup> Sesión 3 de diagnóstico el 26 de septiembre 2016. Relatoría Emiliano.

<sup>31</sup> Sesión 1 de intervención el 22 de febrero 2017. Relatoría propia.

<sup>32</sup> Sesión 5 de diagnóstico el 3 de octubre 2016. Relatoría Emiliano.

#### **4.1.1.1 Actitudes a reforzar y cambios**

No obstante, rescatamos cambios que se hicieron por parte del equipo de facilitadores en los talleres que permitieron fortalecer las participaciones individuales de cada uno y una de ellas. Así, sostenemos que hay una diversidad en cuanto a las perspectivas y formas de hacer e interactuar entre las niñas y niños y son desde éstas que podemos enriquecer proyectos en conjunto con la población infantil. Al respecto, Robirosa (en Barrientos, 2005) señala que es importante rescatar la:

autovaloración de uno mismo y de la cultura del grupo al que se pertenece como portadores potenciales de las fuerzas para la transformación social; capacidad reflexiva sobre los hechos, sobre las causas y consecuencias de los problemas de la vida cotidiana; capacidad de crear y recrear (...) es importante para que los seres humanos se desarrollen y alcancen niveles mayores de responsabilidad, conciencia y libertad. (párr. 4)

Dentro de sus consensos ante elecciones en equipo, promovimos la exposición de consignas que colocaran como eje central el hacer colectivo, es decir, la realización de actividades donde se busque la inclusión de todas las personas del equipo. Por ejemplo, “Diego: Dibuja en ocasiones y corrobora preguntando a sus compañeros”<sup>33</sup>; notando que hay formas en que los niños y niñas buscan incluir a sus compañeros, esto demuestra que existe un potencial muy grande dentro de estas formas para trabajar individualmente que permite la inserción de las diversas participaciones.

---

<sup>33</sup> Sesión 3 de diagnóstico el 23 de septiembre 2016. Relatoría Emiliano.



A su vez detectamos la necesidad de seguir fomentando la construcción desde equipos de diversas edades, ya que permiten una equidad entre las opiniones y escucha entre los equipos, adicionalmente de fomentar el darle el poder de direccionar a los más pequeños de los equipos, buscando que no únicamente expongan sus propuestas, sino que tomen las decisiones finales.



Ilustración 30 Trabajo por comisiones. Fuente: fotografía por David S.

Esto fue provocando una intervención más activa desde ellos y ellas: “Las más pequeñas fueron quienes ayudaron a organizar”<sup>34</sup>. Lo anterior, lo vimos también en el caso de Alondra, quien en sus equipos, pese a ser de las menores: “era la dedicada en la organización y debates de esta comisión”.<sup>35</sup>

Así bien, se detectó dentro del trabajo por comisiones un potencial para el fortalecimiento de su participación individual, debido a que se permitía una organización más libre, ya que entre ellos y ellas elegían sus roles al interior de los grupos, de igual manera, exponían sus ideas a modo de plenaria fomentando un diálogo horizontal, donde se pudieran mirar, y escuchar entre todos, logrando incentivar una construcción entre sus diversas ideas.

Y finalmente recalcamos que el interés por forjar una transformación sobre la problemática al interior de su grupo remite al evidente malestar, pero también a la iniciativa por cambiarlo. Dentro de este proyecto recuperamos que tanto lo abordado en la intervención, las pequeñas acciones que se iban modificando desde las actividades en el diagnóstico, y a partir de sus auto-reflexiones sobre el hacer y construir en los grupos; lograron ir provocando cambios, como el escucharse. Lo anterior se observa en las relatorías: “por parte de la escucha, ya que respetan un

<sup>34</sup> Sesión 6 de intervención el 5 de abril 2017. Relatoría propia.

<sup>35</sup> Sesión 5 de intervención el 30 de marzo 2017. Relatoría propia.

poco más la participación de sus compañeros, y ya no había ofensas entre ellos, durante y después de sus exposiciones”.<sup>36</sup>

#### 4.1.2 Participación grupal

La participación grupal se desprende de la interacción de las diversas voces y acciones de cada uno de los niños y las niñas, apuntalando a una reconstrucción colectiva, en efecto Robirosa (en Barrientos, 2005) señala:

participar significa tomar parte de algo con otros, significa repartir o entrar activamente en la distribución (de responsabilidades, compromisos), significa comprometerse. La participación integra tres aspectos: formar parte, en el sentido de pertenecer, ser integrante; tener parte (asumir un rol) en el desempeño de las acciones determinadas; tomar parte, entendida como influir a partir de la acción. (párr. 6)

En lo general desde el diagnóstico participativo como en la intervención, se mantuvo como eje central el protagonismo infantil, respecto a *formar parte* de lo construido desde sus intereses e inquietudes, *tener parte* en la toma de decisiones, las organizaciones y direcciones del proyecto, y finalmente *tomar parte* en la construcción de la estrategia de intervención desde sus propuestas (Barrientos, 2005).

Por parte de este proyecto los subgrupos fueron cruciales para ir fortaleciendo la participación grupal. En la integración por comisiones matizamos la adjudicación que cada uno mostró dentro de sus equipos, ya que era desde ellos que contemplaban sus roles, el compromiso y con ello, la responsabilidad ante las actividades que en colectivo llevaban a cabo. De igual manera eran estos pequeños equipos los que permitieron la promoción de estas premisas básicas, acentuando la guía por parte de los y las facilitadoras para ir encaminando éstas. Sin embargo, es fundamental reconocer las aptitudes que se poseen por parte de los niños y niñas, y que en este proyecto fueron cruciales para ir encauzando lo construido.

---

<sup>36</sup> Sesión 6 de intervención el 5 de abril 2017. Relatoría propia.

#### **4.1.2.1 Las formas de organizarse**

La escucha dentro de su interacción grupal se mantuvo como un reto, ya que al inicio del proyecto, no se percibía un interés de escuchar la opinión del otro, aunado a las constantes burlas entre ellos, escenario que terminaba afectando a ésta: “A pesar de esto se interrumpieron constantemente, se realizaron también algunos comentarios sin importar que el otro estuviera hablando, incluso se llegó a escuchar un abucheo”<sup>37</sup>. Lo que provocaba una disminución en su participación verbal, ya que se notaba una cohibición al expresar libremente sus ideas, emociones y propuestas ante estas acciones por parte de los demás. De igual manera se detectó que manifestaban ejercicios que desacreditaban y desvalorizaban las acciones de los y las otras. En un ejercicio en concreto que consistía armar un rompecabezas: “Se tardaron en armarlo ya que se desacomodaban y no respetaban las formas que ya estaban colocadas”.<sup>38</sup>

Con todo, alcanzamos a formar reflexiones entre ellos sobre estos ejercicios, en los cuales se veía una limitación en su participación grupal que sumaba a las tensiones y el malestar entre sus relaciones de convivencia cotidiana. Así bien se pudo manifestar dicha reflexión en la fase de intervención, al cuestionarles acerca de sus dificultades en cuanto al trabajo colaborativo, a lo que expusieron:

[Irving]: que se les dificultó en la última actividad (la de la historia con las palabras que escribieron) porque Josué y una de las hermanas (la más pequeña) se la pasaron platicando, otra chica dijo que se le dificultó porque Gabriel no dejaba que las demás dijeran algo.<sup>39</sup> [Irving]: ¿Cómo resolvieron esos problemas? Un chico dijo “pensando y pidiéndole ayuda a los facilitadores, trabajo en equipo”. Por último, les preguntamos ¿Cómo ayudarían a sus compañeros a solucionar lo que se les dificultó? Gabriel dijo que reuniéndose entre todos y hacer el trabajo, pidiéndole ayuda a sus compañeros y a los facilitadores. En general nos costó trabajo que se escucharan entre ellos porque se distraen fácil. Los chicos llegaron a la

---

<sup>37</sup>Sesión 7 de diagnóstico el 10 de octubre 2016. Relatoría Emiliano.

<sup>38</sup> Sesión 1 de intervención el 22 de febrero 2017. Relatoría propia.

<sup>39</sup> Sesión 1 de intervención el 22 de febrero 2017. Relatoría Irving.

conclusión de que el trabajo en equipo siempre ayuda y que entre ellos se pueden ayudar.<sup>40</sup>

Es importante reconocer que, así como ellos van enfrentándose a problemáticas propias, se pueden ir construyendo individualmente y mediante el diálogo con los otros, sus mismas soluciones. Es decir, propiciar el exteriorizar las dificultades que perciben con el propósito de ir formulando entre ellos mismos sus medios de resolución. En consecuencia, poner un punto de partida por parte de los facilitadores



Ilustración 31 Espacio para el diálogo y la compartición de reflexiones. Fuente: fotografía por David S.

para provocar que se lleven a cabo estas soluciones construidas, permitiéndoles a los niños ser sus principales guías.

En este mismo sentido exponemos las técnicas que dispusimos pertinentes para el fomento de este nivel participativo, que involucran el dinamizar su escucha y el diálogo con una intención de encaminar a la reflexión de lo compartido. De manera similar en García et. al. (2014), propone un esquema para situar los ciclos del ejercicio de la participación, denominándolos como: *la mirada, la escucha y la acción creativa*. De forma breve se menciona que *la mirada* refiere a la perspectiva que se tiene de la realidad, y que tienen que ver con “los esquemas previos de nuestra cultura, con los posibles puntos de vista diferentes o la diversidad” (pág.8), apuntando al enriquecimiento de trabajar mediante el compartir y ampliar los puntos de vista individuales.

Para lo cual, desde este proyecto, se buscaron mecanismos que permitieran una horizontalidad de posiciones tanto físicas como simbólicas, es decir, en cuanto a dónde nos sentábamos y colocábamos para exponer, así como buscar adecuar

---

<sup>40</sup> Sesión 1 de intervención el 22 de febrero 2017. Relatoría Irving.

técnicas que propiciaran el diálogo. En tanto que para García et. al. (2014), *la escucha*; “es la capacidad y posibilidad de conectarnos unos con otros (...) llegar al encuentro con y desde la diferencia” (pág. 8), de ahí que dentro de este proyecto la escucha y el diálogo fueron elementos concluyentes para toda la construcción en las diferentes etapas del proceso. Posteriormente estos autores denominan *la creatividad*; como lo que se crea “desde la conexión entre las personas para generar más y mejor bien común” (García y otros, 2014, pág. 8), desde lo cual para este proyecto se forjó como la creación de reflexiones-acción desde su diversidad de ideas e inquietudes.

Enfatizamos las dinámicas de la construcción del encuadre en conjunto con ellos, en otras palabras, la estructura de lo que se abordaba y la libertad de proponer ante las actividades, ya que era desde aquí que se construían los límites y los acuerdos de su convivencia, con la intención de quitar las ideas impositivas que se miran en la mayoría de sus espacios de formación y desarrollo social (la escuela, su casa, y espacios de recreación).

De lo anterior, recuperamos algunos elementos de las sesiones: “Les comenté en el encuadre sobre el respeto al espacio y todos los que estábamos en él. Y que si ellos y ellas pensaban una actividad distinta a la que yo proponía podríamos comentarlas y generar una propuesta nueva.<sup>41</sup> Igualmente, acentuamos que esto estimula el protagonismo y una responsabilidad para con el grupo desde sus participaciones, a lo que se reveló por su parte: “Valeria: Me gustó escribir las reglas en equipo”<sup>42</sup> destacando aquí la idea de la construcción en colectivo.

De esta manera, rescatamos dos técnicas que nos permitieron dimensionar la diversidad de sus perspectivas y poderlas conjuntar en una: por una parte, fue en el sociodrama donde desde pequeños equipos se manifestaban sus sentires, perspectivas e ideas, y fue a partir de sus debates, acuerdos y primordialmente de su organización, que lograron montar una actuación, distribuyendo ellos sus roles, construyendo una unificación. Y, por otra parte, recuperamos la creación del video

---

<sup>41</sup> Sesión 1 de diagnóstico el 20 de septiembre 2016. Relatoría propia.

<sup>42</sup> Sesión 1 de diagnóstico el 20 de septiembre 2016. Relatoría propia.

colectivo, donde se me permitió ser la moderadora entre sus voces, en lo cual pude dar cuenta de las disímiles ideas y propuestas y cómo fue que desde ellos comenzaron a dar un orden a éstas, optando por cuáles aceptaban y cómo se mostrarían; esto desde la forma en generar consensos con los demás del grupo. Estas dinámicas dan cuenta de los pequeños cambios que se fueron generando al interior del grupo, ya que se permitía fortalecer sus participaciones individuales, accediendo y visibilizando las ideas que compartían unos con otros.

### **4.1.3 Participación comunitaria**

Como se ha podido exponer, es complicado delimitar los grados de participación ejercidos por los niños, sin embargo recobramos la intención con la cual se desarrolló este proyecto teniendo como fin último una participación comunitaria activa.

Ahora bien, hablar de participación comunitaria refiere a tomar decisiones, proponer acciones y gestarlas en y para la comunidad. En García et. al. (2014, pág. 6) se presentan aspectos a trabajar para *tomar parte*, en cuanto al fomento de este nivel de participación:

1. Análisis de la realidad: Búsqueda de información (saber cómo funcionan las cosas sobre las que decidir; conocer otras experiencias similares, aprender a investigar y a hacer preguntas). Aprender a detectar y valorar necesidades (saber lo que quieres, desarrollar la escucha propia, saber distinguir lo que quieres de lo que es necesario).

2. Proyectar (aprender a partir desde la realidad y las necesidades, y generar propuestas en proceso, para cambiar la situación; aprender a desarrollar los pasos de un proyecto). Diseños. Planificación. Compromiso/implicación/responsabilidad en el proyecto (tener conciencia de lo que supone, de las consecuencias de la acción que se quiere llevar a cabo para uno y para los demás).

3. Ejecutar la acción. Entrenar el manejo la capacidad de razonamiento y argumentación.

Entrenar el manejo de la palabra y la expresión. Capacidad de diálogo y negociación. Liderazgo. Desarrollar la empatía (tener en cuenta que no sólo te afecta a ti. Salir de ti mismo, descentración.)

Conocer la opinión de los otros.

Capacidad de organización (organización, coordinación, comunicación, búsqueda de aliados, generosidad, cooperación, capacidad para encajar las contrariedades, flexibilidad y creatividad para buscar otras vías dentro y fuera del municipio. Prácticas de acción, de ejecución de lo planificado y organizado).

Puesta en práctica de las acciones negociadas y planificadas y organizadas (ejecución técnica de las acciones.)

4. Valorar la acción (formas de evaluación, métodos para recordar y reflexionar sobre lo realizado, lo conseguido, lo aprendido, las vías nuevas de acción que se abren, sistematización de experiencias...).

Con esto damos cuenta de las distintas fases desde las cuales se cimentó este proyecto, partiendo desde el diagnóstico participativo, donde de nueva cuenta lo central fue la contribución de los niños y las niñas. La información construida en colectivo sirvió para trazar un camino a seguir construyendo, sí bien la estrategia de intervención se enunció con y desde lo que para ellos era de su interés sobre ocasionar un cambio. No obstante, recuperamos las propuestas que surgieron desde el diagnóstico, con el propósito de visibilizar sus voces:

Bren: Yo haría con mis compañeros haría y cooperación para que le hiciéramos rejas a los arboles o alrededor de las áreas verdes para que no los arrancaran y maltrataran y tengamos mas áreas verde y arboles.

Kar: Que pongan pista de patinaje y yo lo haría a lado del quiosco y lo haría con Alondra, alison y el dinero alado.

Die: Mi idea es que todos cuidemos los arboles y plantas lo pondrá en áreas verdes y libres y lo haría con ayuda de mis compañeros

Carl: Mi idea es que todos cuidemos los arboles y plantas lo pondrá en áreas verdes y libres y lo aria con ayuda de mis compañeros<sup>43</sup>

Los niños tienen muy marcadas las restricciones de hasta dónde se les permite llegar ante su participación en el grado comunitario. Esto lo comprobamos desde el diagnóstico donde sus propuestas dependían totalmente del involucramiento de los adultos. Sin embargo, sostenemos que es crucial seguir avivando sus propuestas y

---

<sup>43</sup> Sesión 7 de intervención el 10 de octubre 2016. Transcripción en actividad “volando ideas”

como se exponía en los grados de participación anteriores, poder reformular recursos desde y con ellos, permitiendo desdibujar esas limitantes e ir proponiendo nuevas formas que permitan una participación más activa en su comunidad. Recuperamos una de sus ideas para llevar a cabo sus propuestas planteadas para su comunidad: "sobre ideas que necesitaban recursos decían que ellos se cooperarían para sacar dinero y ahorrarlo, otros que presentarían cartas a la delegada".<sup>44</sup>

Por otra parte, señalamos la potencialización que existe en sus espacios cotidianos donde se estimula y produce su participación, dicho en otras palabras, estos espacios pueden seguir impulsando su participación en lo comunitario. En este sentido, en la indagación de sus espacios significativos se logró dar cuenta de qué sitios de su comunidad ubican ellos para desarrollar acciones concretas. Así, señalaron los siguientes lugares<sup>45</sup>:

- La biblioteca; Lugar donde conviven y pasan el rato. Hay propuestas para mejorarla o bien que asistieran más niños. Es un espacio rico para seguir estimulando su participación, y el acercamiento a la información que requieran para construir en colectivo.
- Canchas de fútbol y básquet; espacio principalmente de convivencia entre los varones. En donde destacamos que no hay un equipo ya formado por parte de los y las participantes de proyecto, sin embargo, acuden a jugar formando sus equipos y reglas.
- Jardín; espacio al que más acuden ambos géneros, principalmente para su convivencia, empero el más limitado de estar, por ser apropiado por jóvenes y adultos.
- Ciber café; espacio nombrado primordialmente para ver sus redes sociales, e investigar sobre temas de sus tareas, y subrayamos, también temas que les interesen.

Enfatizamos que en el diagnóstico se reveló por parte de ellos la falta de espacios de recreación en su comunidad, igualmente ubicamos que estos espacios poseen un potencial para la promoción de su participación, ya que es en estos sitios donde

---

<sup>44</sup> Sesión 7 de diagnóstico el 10 de octubre 2016. Relatoría propia.

<sup>45</sup> Sesión 3 de diagnóstico el 26 de septiembre 2016. Relatoría propia.



pueden desenvolverse libremente, de igual manera es dentro de éstos donde se juntan, deciden y construyen partiendo desde sus relaciones sociales. Con ello se rescata que es dentro de estos sitios que se puede apostar a la edificación de su autonomía desde la participación en su cotidiano. En efecto, Suriel (2006) destaca estos espacios como precursores para la organización infantil, denominándolos *clubes*:

Los clubes pueden agrupar la participación en actividades recreativas, artísticas, culturales, de protección del medio ambiente y religiosas. Asimismo, incluir la elaboración de proyectos o propuestas de parte de los niños y niñas que sean respuestas a problemas que les afecten a ellos/as y a la comunidad. En los clubes, sobre todo en los que son de niños y niñas de corta edad, es necesario el acompañamiento o asesoramiento de jóvenes o de personas adultas. No para que éstos tomen las decisiones por el grupo sino para que favorezcan la protección. (Suriel, 2006, pág. 49)

Hay que dar cuenta que en la búsqueda de promover la participación infantil es indispensable posicionarnos como agentes externos de la comunidad y de sus perspectivas, así bien señalamos que aún queda mucho trabajo por seguir implementando y potencializando. No obstante, hay caminos ya trazados para seguir andando y proponiendo, respecto al compromiso que hay por seguir motivando la participación, en García (et. al, 2014) se señala que es preciso:

un ambiente de convivencia que propicie el desarrollo individual y social, lo mismo que el reconocimiento del origen y el entorno ofrece los referentes para identificar lo diverso y lo semejante, lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, dándole al individuo la oportunidad de construirse a sí mismo desde la autonomía, el sentido crítico y las relaciones de igualdad, para que sea sujeto activo de su desarrollo como persona y como ciudadano. El requisito para que haya ciudadanos auténticamente democráticos es una formación abierta al ejercicio continuo de percibir el mundo circundante y aprender de él desde la acción misma de participar, opinar, intervenir y tomar decisiones, una formación en la que cada uno aprenda a organizarse, a trabajar en equipo, a relacionarse, a descubrir gradualmente al otro y tomar su lugar. (págs. 29-30)

Consideramos que se permitió un espacio de encuentro y construcción de alternativas ante problemáticas comunes, como se mostró de manera más evidente

en la fase de intervención. En este sentido destacamos la socialización que se logró, donde parte de nuestros objetivos específicos dictados (véase apartado 3.3.2) fue el incluir más sectores de población de La Palma, y la difusión del proyecto. De lo cual se puede mencionar que la apropiación de lo construido fomenta la construcción de otros espacios desde sus pares. Así, recobramos el cine comunitario, ya que podemos constatarlo como un medio para convocar a la población, y que permite el encuentro con otros sectores de la comunidad obteniendo un diálogo más enriquecedor de problemáticas comunes.

Sin embargo, es importante señalar el escaso involucramiento por parte de la población adulta y joven de La Palma, ya que apostar a la reconstrucción desde una participación comunitaria compete una labor intergeneracional de la comunidad. Así, en Duarte (2013) se recupera que para seguir construyendo *con, desde y entre* la población joven (en este caso niños y niñas) es fundamental ubicar por una parte, la contextualización de los y las niños marcando sobre lo plural y dinámico y sobre todo no homogenizar, y por otro lado refiere a “la necesaria valoración de las y los jóvenes en sí mismos, a partir de sus producciones propias y no siempre en comparaciones con lo pasado o con lo esperado” (pág. 191), matizando que puedan construir desde sus discursos y perspectivas, sus propios fundamentos de lo que se apuesta.

Continuando en este sentido se visibiliza el juego de poderes que gira en torno de esta sociedad adultocéntrica, limitando el construir propuestas en lo comunitario en conjunto con los y las más jóvenes de la comunidad. Acerca de esto, Corona y Morfín (2003) apuntan que:

No se trata entonces de eliminar poderes o pasar de un poder absoluto a otro, sino de compartir aquellos de lo que se ha apropiado el mundo adulto. En toda relación social hay un juego de poder, por lo que no se puede eludir la responsabilidad que tienen los adultos de propiciar situaciones en donde los niños pueden ejercerlos, aprendiendo a negociar, limitar o colaborar con el poder que tienen los demás. El reto es tener una actitud crítica hacia el poder visto como sometimiento y controlar sobre los otros para construir juntos una visión en la que el poder significa aumentar las posibilidades de logro de todos como grupo social. (pág.133)

Al respecto, Duarte (2013) habla de la *cooperancia intergeneracional*, refiriendo a la apuesta de construir *poderes colaborativos* donde, en conjunto con los más jóvenes de la comunidad se incida sobre las problemáticas que les afectan y trastocan. De esta forma, se dimensiona una lógica sobre el hacer en pro de un territorio compartido, aludiendo en un primer momento a puntualizar en lo local, pero con una intención de proyectarlo a ámbitos sociales más amplios, en suma se resignificarían (apostando a la disminución) las lógicas adultocéntricas que imperan en nuestra sociedad. Lo anterior, alude a la posibilidad de alternativas desde nuestras relaciones sociales y nuestro hacer cotidiano que beneficia tanto al mundo adulto como a la población infantil, en lo que Duarte (2013) señala:

Este enfoque abre posibilidades también para las y los sujetos adultos, en tanto les posibilita rehacer las nociones tradicionales adultocéntricas que han significado, en el contexto de sociedades capitalistas, el ser adulto como lo autoritario, rígido, no afectivo, aburrido, establecido y con sensación de haber llegado a un punto terminal, es decir negando toda dinámica y recreación de las identidades de estos sujetos. Es por ello que esta apuesta por equidad intergeneracional, también es una oportunidad para la constitución de sujetos/as adultos/as de nuevo tipo, con capacidad de soñar y de proponer alternativas, constituyendo una adultez alternativa a los modelos asimétricos y conservadores propios del adultocentrismo. (pág. 192)

En suma, concluimos que aún hay cosas por seguir trabajando, empero se exponen las diversas posibilidades para construir en colaboración y cooperación con y desde la población infantil, para permitir una genuina participación comunitaria.

## 4.2 Desde una metodología lúdica<sup>46</sup>

*El juego, [...] pone al descubierto igualdades y afinidades, porque cuando jugamos con alguien no existen las fronteras, ni las jerarquías, ni las biografías; el juego es un espacio de todos y para todos.*  
Albert Sánchez Piñol.

---

<sup>46</sup>Del lat. Ludus 'juego' e -íco. Perteneciente o relativo al juego.

Hablando de un proyecto en conjunto con la población infantil apunta a un acercamiento, manejo y empleo de metodologías dinámicas y lúdicas. Consideramos que a partir de éstas, es posible construir conocimiento de una forma colectiva y potenciar las voces y acciones de las infancias. A continuación exponemos reflexiones teóricas en torno al juego y lo lúdico, siguiendo con un análisis desde lo trabajado con los niños y niñas dentro de las etapas de este proyecto.

Al querer adentrarnos en sus formas más naturales de relacionarse, de interactuar con las y los otros, de procesar y generar su conocimiento social; debemos apostar a una metodología más lúdica, y con ello es necesario comprender la riqueza que existe dentro del juego.

García (1995), menciona que el juego tiene un papel relevante en las formas humanas de relación y reconocimiento, así como en la construcción de lo social:

Todos somos, pues, portadores del juego; y en un principio, antes de ser sometidos al programa cultural que nos haya tocado vivir, el juego es denominador común para todas las personas. En una sencilla aproximación se descubre que el juego, sobre todo, es espontáneo, libre. En el universo de su imaginación, el niño juega cuando quiere y a lo que quiere, no existen normas o reglas que mediatocen su actividad o que relacionen a ésta con lo utilitario o práctico. La libertad pertenece a la esencia misma del juego. Si la libertad es la base de la creación, admitiremos que una educación basada en el juego, en la libertad, propiciaría una generación más creadora en todos los órdenes de la vida. (pág. 127)

En efecto, es dentro de esta actividad que se expresan y suelen volcarse los aprendizajes cotidianos, es decir, son estos aprendizajes los que permiten ir orientando las reglas, los roles, las formas, las sanciones, y las estrategias que se emprenden en el juego. Del mismo modo expresa Hart (en Corona y Morfín, 2003) que el juego es “una actividad fundamental que permite desplegar y desarrollar la participación porque en él comparte un objetivo común, se establecen reglas, se toman decisiones, se establecen distintos roles, hay disputas, negociaciones y cooperación. Es una actividad colectiva llena de aprendizaje” (págs. 129-130).

De ahí que, recuperamos por parte de lo lúdico la producción desde un espacio más horizontal, más dialógico, y colectivo, al respecto el lingüista e historiador Huizinga aporta una serie de características inherentes al juego, mencionando que éste es una actividad: *libre*; ya que apunta al goce y lo llamativo para el jugador, *separada*; permite límites en el espacio tiempo de cada contexto, *incierto*; ya que el impulso de éste no tiene un desarrollo determinado por parte de los jugadores, *improductiva*; respecto a que no produce bienes, ni riquezas, *reglamentada*; se adecuan pautas para su ejecución, parten en su mayoría desde acuerdos y consensos, y por último, *ficticia*; remitiendo a una conciencia de la realidad que permite ser modificada en la imaginación y creatividad de cada jugador (en UNESCO, 1980).

Retomamos que es indispensable abordar con y desde el juego este proyecto, ubicando la existencia de su potencial para trabajar en conjunto. Así, rescatamos las características que son esenciales para construir desde su participación. Como lo exponen Corona y Morfín (2003, pág. 128):

Vinculamos el tema de participación con el juego para enfatizar la cualidad humana de “creación”, esa capacidad que hace uso de la imaginación para ir más allá de lo dado y para generar nuevas realidades. Si miramos de esta manera la participación se nos presentan muchos retos: dejar atrás el pensar habitual para adentrarse en lo incierto y lo desconocido, afirmar la voluntad de construir mundos y reconocer que no podemos hacerlo solos.

En síntesis, la intención de analizar lo lúdico en este proyecto gira en torno a dos razones principales:

- 1) El juego se ubica como un elemento básico para los y las niñas, (aunado a sus derechos) es desde el juego que se convocan para construir, dialogar, organizarse, decidir, etcétera. Así bien, si buscamos promover su participación es crucial que los y las agentes externos se inmiscuyan en su territorio, es decir, desde sus formas de hacer y opinar, puntuando el juego para construir en conjunto.
- 2) Otra razón podemos mostrarla en un sentido sobre volver atractivo el acercamiento. Consideramos que el juego es algo fundamental para el

diálogo con los niños y niñas, asimismo colocamos que estar dialogando, reflexionando y proponiendo aspectos denominándolos como “problemáticas”, no es siempre tan grato, y más bien suele ser un asunto cansado y pesado, así bien, el juego nos permite desestresarnos, sentirnos libres, divertirnos con el y la otra, fungiendo también como un mecanismo para el proceso de grupal.

A continuación, expondremos las diversas actividades y técnicas que abonaron a la construcción de este proyecto, éstas constituyen herramientas que nos permiten plantear la participación activa de los niños. Igualmente, presentamos las actividades que se reformularon en este proceso para direccionarlas en el plano lúdico.

#### **4.2.1 Lo lúdico, el dibujo y otras creaciones artísticas**

El juego o bien lo lúdico, impregnó diversas técnicas. En primer lugar, partimos del dibujo, entendiendo lo lúdico en esta técnica ya que permite una libertad de ideas, éstas son plasmadas de forma creativa, es así como nuestra imaginación nos permite desvanecer límites entre la realidad y la fantasía, desde nuestro contexto cercano y tangible y nuestros deseos ante ésta, permitiendo desplegar nuestra imaginación en las posibilidades de creación y transformación (Quinteros, 2018).

Por otra parte, el dibujo como un medio de comunicación, se presta como una herramienta que comprende una reflexión tanto individual como colectiva. Con esto queremos decir, que lo personal refiere a la disposición de cada uno a reflexionar sobre su propia creación. Dentro del proyecto, cuando los niños miraban y pensaban en sus dibujos, se involucraba la intención de expresar algo, este esmero en reflexionar y dar a entenderse, es conveniente para la comunicación entre pares. Asimismo, destacamos la diversidad de sus formas de expresión, que en este caso radican en un asunto artístico, en lo visual y lo gráfico, para manifestar sus pensamientos.

Luego, al compartir sus dibujos nos permitían “entrar” en lo que miran; nos permitían adentrarnos a su visión respecto a la situación hablada, podíamos ser parte de la perspectiva de cómo dimensionan cierta realidad e ideas, en este sentido se aunaba a la construcción en colectivo. Y finalmente destacamos que el dibujo ayudaba a la escucha, no era únicamente exposición de ideas sino también dibujos que ejemplificaban lo que se compartía.

El dibujo como una herramienta lúdica y comunicativa, nos permite aproximarnos a sus percepciones en torno a un tema, a una realidad desde cómo lo miran, y más aún destacamos la capacidad de trasmisión de sus emociones y sentires respecto a lo compartido en sus dibujos. Al respecto, Quinteros (2018) remite a estas técnicas lúdicas como fundamentales para el diálogo y la reconstrucción con y desde la población infantil, ya que permiten:

el empoderamiento del sujeto se da de forma automática, ya que se permite que “la ficción” compense la realidad desde el comienzo del proceso. En otras palabras, es posible plantear que la representación consiente de un problema puede partir no sólo de pedirle al niño o niña: “dime cómo es tu realidad” y “cómo te gustaría que fuera”, se visualizan no como dos momentos sino como parte de un mismo proceso gracias al encuentro entre el principio de realidad y el principio de placer. (págs. 5-6)



Ilustración 32 Mural colectivo: *Qué me gusta y que no me gusta de ser niña/niño*. Fuente: elaboración colectiva.

A modo de ejemplificar este análisis se expondrán algunas actividades donde imperó el dibujo como herramienta para la reflexión y el diálogo. En el diagnóstico participativo se realizó un mural colectivo (ver Ilustración 32) donde cada uno plasmó su silueta y dentro de ella pondrían lo que les gusta y no de ser niños y niñas, esto conllevó una autorreflexión, misma que se mantenía desde la visualización y escucha de lo que plasmaban sus demás compañeros, así bien, se exponían y visualizaban los sentires de todos. Sobre esta actividad, “Fátima comentó que le gustó, porque pudieron decir lo que sentían”<sup>47</sup>.

Otras actividades que se rescatan, por el potencial que expresan en cuanto a su comunicación, y medio de reflexión, se encuentran manualidades como por ejemplo la elaboración de un pez de origami para la presentación inicial en el proyecto. La intención era que cada niño y niña decoraran el pez como si fueran ellos. Consideramos que esto dio pie a la autorreflexión, como se observó en dicha sesión: “las 3 niñas que se sentaron juntas se mostraron especialmente sensibles al momento de dibujar su pez y pintarlo, dándole un toque propio de creatividad y detalles”<sup>48</sup>, posteriormente se presentaron desde los peces, dejándolos pegados visiblemente en la biblioteca con la intención de generar una representación de nuestro espacio para la libertad de ideas.

Otra actividad que nos permite reflexionar al respecto, fue el recorrido en su comunidad, donde ellos eran quienes guiaban a los agentes externos y comentaban qué actividades son las que se realizaban en distintos lugares significativos para ellos en La Palma. Primeramente, elaboraron un mapa de su comunidad, dibujando espacios significativos, permitiéndonos acceder a la perspectiva que tienen sobre el andar cotidiano y la representación de las zonas que transitan. Así bien, un equipo posicionó en el centro sus casas, en cambio el otro equipo partió del jardín, la biblioteca, la iglesia etc. Cada equipo discutía y acordaba qué se dibujaba y quién hacia cada cosa.

---

<sup>47</sup> Sesión 5 de diagnóstico el 3 de octubre 2016. Relatoría propia.

<sup>48</sup> Sesión 1 de diagnóstico el 20 de septiembre 2016. Relatoría Emiliano.



Con este análisis se puede mostrar la importancia del arte y lo lúdico dentro de las técnicas empleadas con los niños y niñas, ya que abre un espacio para acceder a la representación que tienen de su cotidianidad, así como a la creatividad, la imaginación y con ello: las posibilidades de transformación de la realidad; de manera que:

la imaginación no es otra cosa que el establecimiento de nuevas combinaciones y relaciones entre “viejas” imágenes e impresiones. La condición necesaria reside en la suspensión o alejamiento de las impresiones inmediatas, la posibilidad de suspender-se y abrir-se un espacio. (Quinteros, 2018, pág. 9)

El arte permite aproximarnos en un espacio de diversidad de manifestaciones en cuanto a cómo vemos, vivimos, y sentimos nuestra realidad, de aquí al dialogar y construir en colectivo, el arte nos brindan un abanico de posibilidades de creación sobre nuevas formas de sentir y ver el mundo.

En la etapa de intervención el dibujo se implementó como herramienta para la



Ilustración 33 El tendedero de propuestas. Fuente: fotografía por David S.

reflexión de conclusiones, es decir, después de exponer diversos puntos en el grupo, se les pedía que elaboraran un dibujo sobre sus ideas al respecto o bien sus propuestas, generalmente exponiéndolas, o bien, colocando un tendedero donde se mantuvieran a la vista de todos. Como se muestra en la Ilustración 33.

Adicionalmente trabajamos la elaboración de carteles por comisiones en la reflexión-acción sobre la problemática comunitaria, donde plasmaron desde sus saberes y experiencias qué comprendían respecto a cada afectación (individual, relacional, comunitaria) sobre el consumo de drogas. Así, consideramos que plasmar dentro de un mismo espacio, permite la agrupación de las ideas de una forma colectiva.

De esta manera, se muestra cómo el dibujo y lo artístico nos permiten acceder de una forma creativa y participativa a los pensamientos y sentires de los niños, así como a sus inquietudes y anhelos. Revelando en esto último, que lo lúdico nos brinda la posibilidad de pensar otras formas de ver y crear nuestra realidad.

#### 4.2.2 El juego y la colaboración

Siguiendo lo expuesto, en este apartado presentamos un breve análisis referente a las formas colaborativas y cooperativas que denota el juego, o que bien buscamos potencializar en las diversas etapas del proyecto, ubicando estos mecanismos que se brindan naturalmente en los juegos por parte de la población infantil

El juego libre que se llevó a cabo al cierre de cada sesión en el transcurso de las distintas etapas en este proyecto, nos permitió visibilizar sus formas de organización y de tomar decisiones. En cada sesión, se le destinaban 10 minutos mínimo, para decidir y ejecutar un juego. Es necesario mencionar que generalmente elegían juegos de



Ilustración 34 Juego final en sesión de intervención. Fuente: fotografía por David S.

competencias, es decir de equipo contra equipo teniendo como objetivo un equipo ganador y uno perdedor; juegos como: policías y rateros, el zorro y la gallina, o bien juegos deportivos como básquet, futbase y futbol. En estos juegos armaban sus equipos y generalmente eran niños contra niñas, no obstante a veces se reunían en subgrupos de los y las que más se llevaban, o bien entre familiares (entre hermanos/as y/o primos/as).

En consecuencia se buscó direccionar los juegos por equipos buscando potencializar un encuentro más colaborativo y cooperativo con sus compañeros, si bien decimos que el juego es una forma potencial de aprendizaje dispusimos en él

un espacio idóneo para ir reforzando mecanismos más colectivos. La intención final en estos juegos no se situaba en ganar o perder sino en las alianzas que se podían engendrar, al tener todos que ayudarse para alcanzar una meta en común.

Sin embargo, se manifestó la inercia de conseguir ganar ante los demás, individualizando su participación con el único fin de vencer, con ello corroboramos las formas normalizadas de relacionarnos en nuestro entorno, y el juego como canalizador y mecanismo para exteriorizar estas manifestaciones. En este sentido puntuamos la propuesta sobre el innovar en los juegos que permitan potencializar formas de relacionarnos, alcanzando un fin común dejando de lado el ganar.

Continuando en este sentido recuperamos como ejemplo lo realizado dentro del rally (véase apartado 3.3.4.2.1), donde se buscó reforzar los juegos de cada fase con pequeñas reflexiones respecto a qué se les había dificultado, sumándolo a la generación de propuestas respecto a qué podrían hacer para evitar esas complicaciones; recuperando así mecanismos naturales (en un sentido de no ser impuestos por los agentes externos) que ellos y ellas denotaban para mejorar esas situaciones. De esta forma se retomó la escucha, al tener que preguntar y hablar con sus demás compañeros. Esto muestra que el juego permite potencializar sus reflexiones y propuestas e ir creando formas alternas desde su participación.

#### **4.2.3 El juego de roles y otras narraciones: la imaginación y reflexión**

Por otra parte, utilizamos otras técnicas que nos permitieron un acercamiento a los objetivos de nuestro proyecto, destacando lo lúdico como imperante en el desarrollo de la actividad. En este sentido, situamos en el sociodrama características de lo lúdico, ya que dicha técnica es,

un método según el cual un grupo estudia un tema en concreto, una situación social o a sí mismo mediante un proceso de grupo creativo guiado por un instructor. Son los mismos miembros del grupo quienes pueden escoger los roles o bien se les pueden ser asignados. Se refiere a la dramatización de una situación de la vida cotidiana mediante la representación de la situación por personas de un grupo. Éstos representarán a los personajes que ostentan diferentes roles. El representar la escena de vida permite colocarse en la situación de otro, experimentar sentimientos, darse

cuenta y comprender. Al resto del grupo le permite aprender, comprender observando y además analizar lo ocurrido. (Alberich, y otros, 2009, pág. 12)

El rol del juego, de lo lúdico tiene un papel importante en esta técnica ya que mediante la actuación -y el juego- se nos permite reflexionar y colocarte en otra perspectiva ajena a la tuya. Al respecto, recuperamos una de las dinámicas realizada en la intervención. En este ejercicio, observaron un cortometraje sobre un chico que era constantemente agredido en su escuela por parte de sus compañeros, volviéndose cada vez más callado en su casa. No mostramos el final de dicho video, así, por equipos, tendrían que proponer un final a la historia. De esta manera, estos finales permitieron dialogar, reflexionar y pensar en las múltiples posibilidades de una realidad determinada.

Se mostró su actuar desde sus conclusiones, discursos, y sobre todo desde su perspectiva respecto a la situación planteada, permitiendo crear narrativas alternativas. Un equipo actuó un final adverso, mostrando que el chico al no ser escuchado ni apoyado por nadie en sus distintos espacios cotidianos, decide suicidarse. Por otro lado, el segundo equipo actuó la posibilidad del chico respecto a su problema (que en este caso no quiso ser representado por un niño integrante de dicho equipo y fue por una niña), así bien decidió enfrentar a los chicos que lo molestaban en su escuela para que lo dejaran de agredir. Aquí, cabe resaltar que el discurso para afrontarlos, fueron desde las mismas reflexiones que iban construyendo sobre su problemática al interior del grupo.

Por otra parte, presentamos un cuento a modo de devolución del diagnóstico participativo. Dicho cuento fue realizado por la autora de esta tesis, construyendo la historia del mismo a través de la información producida en la primera etapa del proyecto. Así, se incorporó la perspectiva ante sus relaciones, su comunidad, sus problemáticas y sus propuestas (véase en Anexo 4). Al respecto, rescatamos de Da Costa y Medina (2016) que:

[e]l encuentro de relatos de los co-actores y la participación de los co-autores es lo que permite la existencia de diálogos mediados, mismos que dan lugar a la elaboración de otras formas de narrar sus propias experiencias, reconstruyendo

continuamente la imagen de sí mismos ante los otros, siempre contingentes. (pág. 122)

El uso del cuento como herramienta lúdica nos permitió verter en una historia una aglomeración de lo trabajado anteriormente, cuestionando su sentir al respecto, siendo así el punto de partida para la construcción de la estrategia de intervención. Fue mediante lo que les resonó en la lectura de la historia donde nos avecinamos al querer generar un cambio. El cuento permitió crear un producto donde se mostrara un vínculo de similitudes. También, consideramos como un acierto haber logrado la identificación con el personaje principal de la historia, así como el dejar preguntas abiertas dentro de la lectura del cuento respecto al qué harían ellos sobre los problemas que dimensionaba dicho personaje.

A modo de conclusión, se puede mostrar que el arte y lo lúdico dentro de las dinámicas en este proyecto fueron cruciales, esto partiendo de dialogar en un plano horizontal en y desde los territorios de los niños, es decir estas técnicas permitieron un acercamiento a las representaciones de su realidad, de su comunidad y de los sentires y saberes que tienen respecto a ella, en este sentido hablar de representaciones nos remite a delimitar:

Ese espacio interno que se aleja de la realidad y de “ese marco referencial conocido”, ese espacio desde donde el sujeto puede significarla y reconstruirla, no se refiere a un estado sino a un tiempo que se suspende, a una acción que se posterga, a un proceso de significación que se inicia de forma consiente. Ese proceso no puede tener nunca como producto, una copia fiel de la realidad. Representar un problema no puede ser nunca buscar una copia pasiva de la realidad. La objetivación de una realidad nos aleja de ella aun cuando también nos acerque más profundamente. (Quinteros, 2018, pág. 7)

Consideramos que lo anterior, permitió seguir las orientaciones de los aportes metodológicos de la Psicología Social Comunitaria. Recuperando las orientaciones de la Investigación Acción Participativa, así como la Investigación- Acción- Reflexión, estas actividades estuvieron encaminadas a la construcción colectiva de conocimiento.

Así bien, desde la incorporación de los saberes populares y de los agentes externos, aquí resulta relevante la formulación desde mecanismos que a la población infantil le cobren sentido. Situamos que a partir de lo lúdico los niños toman el control de sus acciones. Esto permitió que desde sus propuestas se trazara el camino, es decir se direccionaran las posibilidades, sus inquietudes y demandas. Afirmando que en lo lúdico se permite promover una participación más genuina, generando una aproximación menos sesgada respecto a las lógicas adultocéntricas y homogeneizadoras sobre sus acciones y voces.

### **4.3 Reflexiones ético-políticas del proyecto**

En este apartado se presentan apuntes respecto al hacer ético-político de las y los facilitadores y promotores que trabajan en conjunto con población infantil, así como la exposición de habilidades y aptitudes generales a desarrollar, compartiendo un análisis de lo alcanzado en este proyecto. De igual modo, trabajamos el tema de la reflexividad en este trabajo, desde mi propia voz como autora de esta tesis.

#### **4.3.1 Apuntes sobre el rol de las y los facilitadores que promueven la participación infantil.**

Es necesario dar cuenta que para la promoción de la participación infantil en cualquier contexto, se requiere una responsabilidad compartida por varios agentes ya sean internos o externos a la comunidad, como instituciones y agentes del Estado, que deben trabajar en la garantía y promoción de dicha participación. “Cuando hablamos de participación, estamos tomando y formando parte, entonces en más bien una suma” (Corona y Morfín, 2001, pág.96).

Hablar de participación infantil, también implica el replanteamiento de nuestras formas de relacionarnos tan instauradas dentro de una lógica adultocéntrica; que como ya se ha planteado anteriormente, son estructuras de poder que se deben cuestionar, para pasar a reconstruir formas alternas a estas mismas.

Así, es necesaria una reflexión minuciosa y consciente de aquellos que somos facilitadores, investigadores o promotores de la participación infantil, cuestionando nuestros puntos de partida, nuestro caminar, así como las metas planteadas y lo alcanzado. En este sentido, Gaitán (en Corona y Morfín, 2001) realiza una clasificación de posiciones respecto al lugar donde se colocan los promotores/facilitadores en proyectos realizados con población infantil. Según el sitio simbólico donde se ubican y las actitudes asumidas, éstas se enuncian como:

- 1) Adulocracia. El poder y autoridad del adulto son absolutos
- 2) Señalización. Los adultos definen las actividades y toman decisiones sobre la organización, con influencia casi total sobre los representantes infantiles.
- 3) Consulta. Los adultos definen los planes y luego “venden la idea” a los niños.
- 4) Representación, los promotores ayudan a que se elijan representantes que tomen las decisiones, con el peligro de que se conviertan en reproductores en las ideas de los adultos
- 5) Participación. Los promotores y los niños comparten la responsabilidad en la planeación, las acciones, y la evaluación. Los adultos facilitan las condiciones para el desarrollo e incremento de la participación.
- 6) Autodirección y autogestión. Los promotores solo proveen sustento teórico e información para que los niños establezcan sus parámetros de acción. (págs. 104-105)

Con ello podemos indicar que en relación a este proyecto, se apuntó hacia la *participación*, la *autodirección* y *autogestión*, donde si bien partimos de colocar el interés de una investigación-intervención desde lo académico y como agentes externos, se mantuvo un compromiso para con la población infantil de la Palma, desde sus intereses, su contexto, sus acciones y voces. De igual manera, lo producido fue en conjunto con los niños partiendo plenamente de su participación y buscando la incorporación ética, reflexiva y crítica de nuestras observaciones, interpretaciones y propuestas sobre las direcciones que guiaron el diagnóstico y la intervención.

Cabe resaltar que la perspectiva que se retoma desde la PSC encaminó la postura ético-política de los objetivos y la metodología de este proyecto. En este sentido, lo ético alude a la definición del Otro, la posición en donde se coloca a la población con la que se está trabajando, en este caso las y los niños, así como la comunidad de La Palma. Siguiendo con lo anterior, lo político alude al conocimiento que se

produce, y a las relaciones de poder alrededor de estas producciones, así como los replanteamientos logrados por parte de este proyecto, mencionando un trabajo en conjunto, denotando la importancia de construir desde estas metodologías (Montero, 2004a).

Por otra parte, Astorga y Pólit (en Corona y Morfín, 2001) señalan un orden de *habilidades y conocimientos* para ser desarrollados por los y las facilitadores y/o promotores que encaminan trabajos sobre y desde la participación infantil. Se comienza enunciando la capacidad de *enfrentar los conflictos*, tener presente que el trabajo conlleva retos y hay que saber lidiar con ellos. *Aprender a usar tus errores*, tanto de los niños y niñas como de nosotros mismos y saber aprovechar el aprendizaje de ellos. *Aprender a leer los sentidos*, sensibilizarnos en la multiplicidad de manifestaciones y expresiones que poseen los y las otras, debemos comprometernos con generar un espacio de confianza para que se presenten éstas.

*Aprender a preguntar*, esta aptitud representa un mayor reto, debido a que no practicamos esa capacidad de diálogo constante con la población infantil (remitiendo a un diálogo que conlleve una escucha, una devolución, un entendimiento). Y bien, ésta nos requiere una mayor sutileza en los sentidos ya que en ocasiones ellos y ellas no están dispuestas a charlar, remitiendo a un espacio de poca confianza o simplemente por no generar preguntas adecuadas, es decir, que ellos las comprendan, las procesen y les cobre un sentido para contestar.

Otra aptitud mencionada es *aprender a observar detrás de lo evidente*, esto implica el observar y escuchar más a profundidad, tanto en lo que se manifiesta como en lo que no. De aquí resulta importante saber respetar el silencio, destacando que a veces el forzar el diálogo genera respuestas obligadas o bien, hablar desde discursos aprendidos sin un verdadero significado para ellos y ellas. Y por último, Corona y Morfín (2001) añaden *dirigir el diálogo y servir de moderador*, habilidad que se mantuvo como eje central en este proyecto, posicionando como pauta el abrir diálogos entre ellos y ellas para promover su participación.



Siguiendo con estos aportes para un trabajo ético y comprometido con la población infantil, en Corona y Morfín (2001, pág. 114) se exponen seis lineamientos básicos así como centrales para la construcción metodológica de estos proyectos, enunciándolos como:

- a) Considerar la participación como un proceso.
- b) Partir de las necesidades.
- c) Trabajar con un enfoque integral.
- d) Respetar los diferentes ritmos y formas de participar.
- e) Integrar las capacidades creativas y lúdicas de la niñez y juventud.
- f) Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones.

*Considerar la participación como un proceso*, implica ubicar la necesidad de una continuidad en este tipo de proyectos. Si bien es un paso ir generando foros, trabajos, investigaciones e intervenciones respecto a la participación infantil, aún queda un camino amplio y largo sobre cómo impregnar sus espacios cotidianos con lógicas más horizontales entre el mundo adulto y las infancias.

*Partir de las necesidades*, algo que se enfatizó en este proyecto fue el encausamiento, es decir, los trazos que los niños y niñas mantuvieron para direccionarlo, así bien esto es fundamental, partiendo de los lineamientos antes mencionados. El tener como prioridad las voces de la niñez, refiere al estar atentos a sus inquietudes, sus demandas y sus necesidades.

*Trabajar en enfoques integrales*, recobrando las reflexiones generales de este proyecto, es imperante el involucramiento de todos los ámbitos sociales donde los niños y niñas se desenvuelven en su vida cotidiana, donde podemos mencionar que al sumar a mayor población y espacios de su comunidad nos remite a: 1) generar un verdadero impacto sobre sus problemáticas sentidas, mostrando sus reflexiones y propuestas colectivas y 2) producir una continuidad de trabajos desde sus necesidades y la creación de formas de solución desde y por la población infantil.

*Respetar los diferentes ritmos y formas de participar*, así bien, como facilitadora me encontré con compañeros/as que mencionaban que los y las niñas se salían de control, indicando que se hacía mucho escándalo. Al respecto, es importante ubicar sus modos de participar en este espacio, donde se buscaba una moderación, y se lograba mediante la recuperando de la consigna que el taller era de y para ellos y ellas. Lo que posibilitó que generaran por sí solos su medida y forma de organizarse en el espacio. Como lo refieren Corona y Morfín (2001, pág. 118):

el niño que está participando tiene su propio estilo, su propia dinámica, no se debe generalizar y decir 'la participación debe ser así', o condicionarla a que se manejen bien los temas y tener opiniones muy acabadas. Ellos mismos generan los alcances de sus discursos.

Continuando, se expone el *integrar las capacidades creativas y lúdicas de la niñez y la juventud*. Como se ha mencionado en el apartado de metodología lúdica, se afirma la necesidad de adecuar técnicas y mecanismos que promuevan formas más horizontales en cuanto el diálogo, la construcción y producción, apuntando a lo lúdico como crucial para avivar la creatividad, la imaginación y la capacidad de transformar nuestra realidad.

Y finalmente, nos mencionan el *tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones*, apuntando a la congruencia de lo que se propone hacer, con la manera de llevarlo a cabo. Así, recomiendan estas autoras una constante revisión de las metodologías y lo que se va procesando. Con ello retomamos la Investigación Acción Participativa en este proyecto, la cual se dispone a una autorreflexión, devolución y construcción constante para con la población, permitiéndonos ir ubicando dentro de nuestro hacer, lo que va operando para alcanzar nuestros objetivos y lo que no, brindando la posibilidad de ir adecuándolo.

#### **4.3.2 Apuntes sobre la reflexividad en este proyecto**

Enfatizando sobre la postura ético política referente a los distintos procesos del proyecto, resulta pertinente hablar de la reflexividad que construyó y sostuvo este

trabajo; poniendo en el centro el objetivo trazado respecto al desarrollo de la participación infantil de los y las niñas del ejido La Palma.

La reflexividad dentro de un proceso de investigación-intervención, refiere a un cuestionamiento constante y permanente del hacer profesional y la relación teoría-práctica, en efecto se dice que es un “ejercicio de comprensión de los principios teóricos-ideológicos que la rigen. A partir de esta “toma de conciencia” el científico/a-profesional puede operar cambios sobre sí, y transformar su práctica” (Albertín, 2007, pág. 8).

Mantener este ejercicio en un marco de nuestro hacer en el proyecto, permite una coherencia de un hacer crítico, de-constructivo y situado. Ciertamente Albertín (2007) expone que lo *crítico* refiere al análisis y la comprensión dentro del proceso sobre las relaciones de poder que se ubican desde dónde y porqué se interviene cierta realidad. Siguiendo en este sentido, se habla de *de-constructivo*, ya que refiere a la localización de los discursos operantes socio-históricos, así como la posibilidad de reconstruirlos. E indicar lo *situado*, remite a saber el contexto, su especificación y recorte de la realidad, así como de la población con la que se trabaja, sin homogenizar.

Del mismo modo, Albertín (2007) señala una serie de enunciados que deben estar presentes dentro del hacer profesional en relación a lo teórico-práctico y la producción de conocimiento, donde la reflexividad sostenga estas pericias. De manera resumida se expondrán: menciona la *capacidad agentica* de las personas; mantener presente las acciones y decisiones que se toman, ya que conllevan consecuencias y responsabilidades, así bien debemos mantener como eje rector la reflexión sobre la influencia que conlleva nuestro quehacer con la población a trabajar.

Siguiendo en este sentido, Albertín (2007), expone la *intersubjetividad* mencionando que es un espacio “en que nos relacionamos, un espacio en el que los agentes o actores establecemos un mundo común de significados compartidos que nos permita interactuar, comprendernos, etc. y que requiere cierta empatía con el “otro” para comprenderlo y comprendernos” (pág.9). La reflexividad también comprende

una *naturaleza comprensiva*, esto nos habla de las categorías, y formulaciones desde donde partimos así como dónde nos colocamos en los diversos procesos de un proyecto, rescatando que “[r]econocer los prejuicios permite ser reflexivo/a” (pág.10). Finalmente, nos refiere a *la imposibilidad de una concepción representacionista de la realidad*, mencionando que, “sólo podemos mirar con nuestro ojo, pero no mirar a nuestro ojo que mira, por tanto, no podemos escaparnos o distanciarnos de nosotros mismos, al contrario, somos el instrumento que nos permitirá orientarnos, relacionarnos, mirar e interpretar el mundo” (pág. 10), por ello que se diga que la visión de la realidad no es *representacionista*, es decir un mero reflejo, sino socioconstruccionista.

Por consiguiente, las reflexiones a presentar se encausan de un cuestionamiento constante en todo el proceso de construcción, reconstrucción, planificación y ejecución del proyecto, y que finalmente se sistematizan a partir de una serie de cuestionamientos para trabajar la dimensión ético-política desde lo planteado por Montero (2004).

Iniciamos hablando de las relaciones de poder que se pudieron ejercer dentro del proyecto. En este punto, ubico que ser una joven de mayor edad que las niñas y niños, así como ser universitaria, son posiciones que me colocan en un lugar distinto a ellos, desde el cual pueden ejercerse relaciones de subordinación, ubicando las situaciones cuando les hacía llamadas de atención por no seguir con los acuerdos consensados, donde en ocasiones no sabía cómo lidiar con ello y remitía a lógicas escolares con castigos respecto a las actividades que proseguían en el taller, como el no incorporarse a ellas. Sin embargo, busqué formas donde ellos participaran para formular sus propios límites, asimismo se recalca la consigna sobre el espacio, donde se les repetía en varias ocasiones que era de ellos, así como el tiempo y lo compartido, pidiéndoles respeto a sus demás compañeros.

Por otro lado, también se ubicó la tensión teórico-práctica, respecto a lo que iba incorporando por parte de la licenciatura, ya que se revisaban teorías y perspectivas metodológicas distintas a los aportes que venían guiando el proyecto (desde la PSC) requiriendo una constante reflexión sobre desde dónde se situaba el hacer en

la implementación de las actividades, técnicas y lecturas de lo realizado en los talleres, asimismo como los comentarios y aportes de profesores/as con otros enfoques que si bien algunos sumaban a lo formulado en el proyecto, otros complejizaban y generaban confusiones sobre lo que se venía efectuando, y el repetitivo cuestionamiento a una intervención en conjunto con población infantil, situándola como algo complejo y/o con poca trascendencia respecto a generar un cambio-transformación social. A su vez, ubico lo que iba procesándose en la realidad de la Palma y con los niños que se trabajaba, donde pudieron pasar desapercibidas posturas y construcciones pertinentes por su parte y no procesadas por mí.

A lo largo del proyecto mantuve un constante cuestionamiento sobre cómo promover la participación infantil desde un ámbito académico en una comunidad en la cual soy agente externa -aunque tengo cierta relación con ella-; también las preguntas se dirigieron a preguntar los porqués, es decir desde dónde me situaba para querer direccionar un proyecto investigativo y de intervención con y desde la población infantil.

La motivación para llevar a cabo este proyecto reside en mi relación con el ejido La Palma, ya que ésta deviene desde mi infancia, pudiendo visibilizar los cambios geográficos, económicos, y sociales que emergían en problemáticas dentro de la comunidad a lo largo del tiempo. Aunado a esto, se encuentra mi interés por trabajar con la población infantil en general; ubicando una aptitud de tolerancia y empatía con ellos y ellas, consideré que esto era algo apto a canalizar en un proyecto en conjunto. De ahí se desprendió la problematización de la poca-nula- agencia que se dispone en la infancia. Así bien, desde estos dos elementos partí para construir un proyecto: mi relación con La Palma y el supuesto de la agencia de la niñez. Lo anterior, sostenido en los aportes epistémicos, teóricos, metodológicos, ontológicos y ético-políticos de la PSC.

Mi compromiso y corresponsabilidad durante este proyecto fue desde y con los niños y niñas que se implicaron en el proceso y los adultos que apoyaron el proyecto dentro de la comunidad, como lo fue la encargada de la biblioteca pública

“Rosario Castellanos”, algunos padres/madres de familia de los y las participantes y el comisariado ejidal. Así como, la directora de tesis, quien acompañó, asesoró, guió, contuvo y encausó parte de los caminos trazados en este proyecto; y mis compañeras y compañeros de la Facultad de Psicología (UAQ) y algunos externos a ésta, que me acompañaron y retroalimentaron en las distintas etapas.

De este modo, se recobra la importancia de mencionar que la formulación de este proyecto, se produjo desde varias personas, en distintos espacios y contextos, que contribuyeron y lo enriquecieron, siguiendo así la coherencia de un trabajo horizontal donde el conocimiento se construye en colectivo.

De lo anterior, es importante la reflexión y análisis sobre la congruencia de lo que me planteaba, proponía y hacía en las distintas etapas del proyecto, de esta manera se indica que el compromiso se mantuvo con los niños y niñas que participaron en los distintos procesos, asimismo con la comunidad del ejido La Palma en general, y finalmente con el proyecto académico, ya que fue un proceso largo, complejo y autogestionado, el cual me requirió mucho tiempo y energía. Ante esto, puedo mencionar que es satisfactorio mirar los resultados gestados, así como las reflexiones y las aperturas de seguimiento sobre lo construido.

Es igual de importante nombrar la relación que se mantuvo con la población con quien se construyó esta tesis. Para lo cual remito de nueva cuenta a la facilidad de trabajo que tengo para con la población infantil. Aun concluida la tesis siguen pendientes reuniones, devoluciones y seguimientos para el proyecto, como lo es la presentación de un corto-documental de este proyecto a la comunidad en general. Y desde aquí retomo la congruencia que se mantuvo en el decir y hacer, ya que basándome en las retroalimentaciones que hacíamos al concluir los talleres, puedo referir que ellos y ellas percibieron mi compromiso y lo que nos disponíamos como objetivos de los talleres. De igual manera que el conocimiento aquí plasmado y compartido es útil para la población de La Palma, para los niños de esta comunidad, y de otras que quieran disponer de espacios para accionar sobre sus problemáticas sentidas, para promotores/facilitadores de la participación infantil, para académicos

que gusten cuestionar y formular nuevos caminos de crear acciones-transformaciones sociales en conjunto con la población infantil.

Se presentan estos apuntes cruciales dentro del constante ejercicio reflexivo del hacer y construir con las infancias, donde se afirma que para todo investigador/a, sea en cualquier contexto y población, es fundamental un cuestionamiento crítico, que permita tener claro el compromiso ético-político sobre lo que se hace, para quién y para qué. De esta manera se concluye que este trabajo tiene un interés de construcción de conocimientos, reflexiones y aportes para la promoción de la participación infantil que puede ser compartido con colegas académicos, facilitadores/as y/o promotores desde instancias públicas como privadas, enfatizando la necesidad y pertinencia de exhibir los alcances y posibilidades que se presentan desde la visibilización de un trabajo comunitario con y desde los niños y niñas.





## Referencias bibliográficas

- Aguayo, F., Ibarra, D., & Píriz, P. (2015). *Prevención de la violencia sexual con varones. Manual para el trabajo grupal con adolescentes y jóvenes*. Uruguay: Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género A.C. y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., . . . Tenze, A. (2009). *Metodologías participativas. Manual*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Enseñanza Universitaria*, 7-18.
- Alianza de Ciudades, (2009, mayo 29). *Participación comunitaria en la política local de drogas*. Retrieved mayo 18, 2016, from FORO DE CIUDADES DE EUROPA, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN POLÍTICAS PUBLICAS Y COOPERACIÓN INTER-INSTITUCIONAL EN EL TRATAMIENTO DE DROGAS:  
[http://www.cicad.oas.org/reduccion\\_demanda/eulac/forum\\_exchanges/goteborg/presentaciones/SAGREDO.ESP.pdf](http://www.cicad.oas.org/reduccion_demanda/eulac/forum_exchanges/goteborg/presentaciones/SAGREDO.ESP.pdf)
- Arango, C. (2001). Hacia una psicología de la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 79-89. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16146>
- Arango, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11, 70-103. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/268/268111104.pdf>
- Assennatto, B., & De León, M. (1996). La democracia interna en el ejido. *Revista de la Procuraduría Agraria*, 123-138. Retrieved from [http://www.pa.gob.mx/publica/rev\\_61/democracia-interna-en-el-ejido.pdf](http://www.pa.gob.mx/publica/rev_61/democracia-interna-en-el-ejido.pdf)
- Bácares, J. (2012). SEGUNDA PARTE. EL SURGIMIENTO DEL PARADIGMA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL Y UN ESBOZO DE LA HERMENÉUTICA JURÍDICA DE LA CDN . En J. Bácares, *Una Aproximación Hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño* (págs. 77-250). Perú: IFEJANT.
- Balcazár, F. E. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 419-435. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Barrientos, M. (2005). *La participación. Algunas precisiones conceptuales*. Obtenido de Asignatura Extensión Rural : <http://agro.unc.edu.ar/~extrural/LaPARTICIPACION.pdf>

- Berroeta, H. (2014). El quehacer de la psicología comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(2), 19-31. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n2/art03.pdf>
- Camps, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 231-251. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0000110231A/8076>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *ReLMeCS: Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22-52. Retrieved from [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Chang Espino, S., & Henríquez Ojeda, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Chapela, L. M. (2013). El Juego Es Cosa Alegre y Seria. *Rayuela*, 4(8), 81-87. Obtenido de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/el-juego-es-cosa-alegre-y-seria>
- Chevalier, M. (2016). *METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE PROYECTOS*. Obtenido de "Árbol de Problemas", en Sistemas de Análisis Social.: <http://www-sas-pm.com>
- CNDH. (2015). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. México D.F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Colín, C. R. (2013). *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*. Ciudad de México: REDIM.
- CONACULTA., D. (n.d.). *Dirección General de Bibliotecas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*. Retrieved from DGB: [http://dgb.conaculta.gob.mx/info\\_detalle.php?id=6](http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=6)
- Corona, Y. (2000). La importancia de la participación infantil. *Ecce Puer – He aquí al niño*, 35-37.
- Corona, C., & Morfín, S. (2001). *DIÁLOGO DE SABERES SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL*. Distrito Federal: UAM X.
- Corona, Y., Quinteros, G., & Morfín, M. (2003). El juego de la existencia ¿cómo participamos? *Diplomado de cultura infantil* (págs. 127-136). CONACULTA.

- Costa, L. D., & Medina, P. (2016). Entre telescopio y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla. *ARGUMENTOS*, 111-133.
- Cussiánovich, A., & Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? . En Liebel, & Martínez, *Infancia y Derechos Humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (págs. 83-99). Lima: IFEJANT.
- Del Angel, A. (n.d.). *Calaméo*. Retrieved from El Cutting:  
<https://es.calameo.com/books/004581334b1a72ecf2fb4>
- Duarte, K. (2000). ¿JUVENTUD O JUVENTUDES? ACERCA DE COMO MIRAR Y REMIRAR A LAS JUVENTUDES DE NUESTRO CONTINENTE. *ULTIMA DÉCADA*, 59-77. Retrieved from  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303>
- Duarte, K. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *ULTIMA DÉCADA*, 99-125. Obtenido de  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362012000100005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005)
- Duarte, K. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Última Década*(39), 169-195. Obtenido de  
<http://www.redalyc.org/pdf/195/19530948008.pdf>
- Educo. (2015). *La Emoción de Aprender a Transformar. Derechos de la Infancia y participación*. Educo.
- Española, R. A. (2017). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=Y32fnaH>
- Espinar, R. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. *Escuela Abierta*, 23-48. Obtenido de  
[http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea10/02espinar.pdf](http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea10/02espinar.pdf)
- Espinosa, S. (22 de marzo de 2011). *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*. Obtenido de ESCALERA ARNSTEIN 1969. "A ladder of citizen participation": <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/16699>
- Estrada, M. V., Madrid, E., & Gil, M. (2000). *LA PARTICIPACIÓN ESTA EN JUEGO*. Bogota : UNICEF.
- Flores, B. (2005). VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA: SUS EFECTOS EN LA IDENTIDAD, EN LA AUTOESTIMA Y EN EL PROYECTO DE VIDA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-86. Obtenido de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427699&orden=61883&info=link>
- Flores Osorio, J. M. (2002). Metodología y Epistemología de la Investigación Psicosocial. *Informació Psicológica*(78), 71-79. Obtenido de  
[www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/.../438/383](http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/.../438/383)

- García, S. (1995). Sobre el concepto del juego. *Aula*, 7, 125-132. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3383>
- García, A., & Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante: Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. In C. A. Gorgo, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 48-72). Madrid: Pearson.
- García, A., Fernández, C., González, N., Tirado, A., Fombella, I., Álvarez, B., . . . González, S. (2014). *Entendiendo la participación infantil. Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso*. Madrid: UNICEF.
- Goltzman, P., & Rossi, D. (2009). Adicciones y el trabajo comunitario. En C. Eroles, N. Allidière, L. Bruno, G. Scandizzo, P. Goltzman, D. Rossi, & M. Luna, *Módulo de formación específica en: INFANCIA Y ADOLESCENCIA Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias* (págs. 48-60). Buenos Aires: Programa de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- González, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, 13-36.
- González, M., & Compte, G. (2013). La política es cosa de juego. *Rayuela*, 4(8). Obtenido de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/event/presentaci%C3%B3n-rayuela-8-derecho-al-juego>
- Holguín, H. V. (2015, octubre 14). *Aleteia*. Retrieved from Novenas: ¿Cuál es su origen y por qué se han hecho tan populares?: <https://es.aleteia.org/2015/10/14/novenas-cual-es-su-origen-y-por-que-se-han-hecho-tan-populares/>
- INEGI. (2010). *Estadística poblacional*. Retrieved from <http://www.inegi.org.mx/>
- Joblers.net. (2018). *Joblers*. Obtenido de trabajo colaborativo: <https://www.joblers.net/que-es-el-trabajo-colaborativo/>
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 49-60.
- Llobet., V. (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martí, J. (n.d.). *LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARTICIPATIVA. ESTRUCTURA Y FASES*. España: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Retrieved from Redcimas: [http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m\\_JMarti\\_IAPFASES.pdf](http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf)

- Marre, D. (2014). DE INFANCIAS, NIÑOS Y NIÑAS. En V. Llobet, *PENSAR LA INFANCIA DESDE AMERICA LATINA. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN* (págs. 9-27). Buenos Aires: CLACSO.
- Maya, J. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 187-211. Obtenido de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50/52>
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En M. Ochoa, H. Olaizola, C. Espinosa, & M. Martínez, *Introducción a la Psicología Comunitaria* (págs. 18-36). Barcelona: UCO.
- Montenegro, M., Rodríguez, A., & Pujol, J. (2014). La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de. *Psicoperspectivas*, 13, 32-43. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1710/171031011004.pdf>
- Montero, M. (2003). Capítulo 2. El fortalecimiento en la comunidad. En M. Montero, *TEORÍA Y PRACTICA DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA. La tensión entre comunidad y sociedad* (págs. 51-91). Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004 a). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2004 b). Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psykhe*, 13(2), 17-28.
- Montero, M. (2006). *TEORÍA Y PRACTICA DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosangini, G. (2010). *Documentales para la Transformación. Guía para la elaboración de documentales sociales participativos*. España: ACSUR-LAS SEGOVIAS.
- Musitu, O. (2004). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Comunitaria. En M. Ochoa, H. Olaizola, C. Espinosa, & M. Martínez, *Introducción a la Psicología Comunitaria* (págs. 3-16). Barcelona: UCO.
- Musitu, O., Herrero, O., Cantera, E., & Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona. España: UCO.
- Novella, C. (2012). LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: CONCEPTO DIMENSIONAL EN PRO DE LA AUTONOMÍA CIUDADANA. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura*, 380-403. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>
- Núñez, P. (2011). De la casa a la escuela. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En Baronnet, M. Bayo, & Sthaler-Sholk, *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. (págs. 267-299). Chiapas: UAM.

- O Diz Morales, M., López Magán, M., & García De Vicente, L. M. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11(9), 165-189. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/CUTS9898110165A/8240>
- ONU. (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer/ Naciones Unidas*. 85ª sesión plenaria. Asamblea General, Organización de las Naciones Unidas, Derechos Humanos. Recuperado el 2018, de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- Pérez, S. C. (2004). LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA. APUNTES DESDE LA SOCIOLOGÍA. *TEMPORADA*, 149-168. Obtenido de <http://studyres.es/doc/3170030/la-construcci%C3%B3n-social-de-la-infancia.-apuntes-desde>
- PSICOLOGIA AREA SOCIAL (2009). *Proyecto académico para la formación de psicólogos sociales*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Quinteros, G. (2018). El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano. *Biblioteca La Nueva Tierra*, 1-13. Obtenido de <https://proyectolanuevatierra.com/biblio/items/show/33>.
- Roldán, O. (2006). La Institución Educativa Como Escenario De Formación Política La Institución Educativa Como Escenario De Formación Política. *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International*. CINDE. Retrieved from [https://www.uam.mx/cdi/pdf/iii\\_chw/roldan\\_col.pdf](https://www.uam.mx/cdi/pdf/iii_chw/roldan_col.pdf)
- Sanchez, E. (2001). La Psicología Social Comunitaria: Repensando la Disciplina desde la Comunidad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 127-141.
- Sánchez, V. (2002). CAPÍTULO 3. LA TEORÍA: PROBLEMAS SOCIALES, DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL, CAMBIO SOCIAL. En A. S. Vidal, *Psicología Social Aplicada* (págs. 93-151). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Sánchez, V. A. (1988). Intervención Comunitaria: introducción conceptual, procesos y panorámica. En A. M. González, & F. C. García, *Psicología Comunitaria* (págs. 169-186). Madrid: Visor.
- Sánchez, V. A. (1991). *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Operativas. Métodos de Intervención*. PPU.
- Sánchez, V. A. (2002). CAPÍTULO 4. El método: Utilización de conocimiento, evaluación e intervención. En V. A. Sánchez, *Psicología Social Aplicada. Teoría, método y práctica* (págs. 151-234). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

- Sánchez, V. A. (2007). Comunidad y Psicología Comunitaria. En V. A. Sánchez, *Manual de Psicología Comunitaria. Un Enfoque Integrado* (págs. 93-117). Ediciones Piramides.
- Sánchez, V. A. (s.f.). *Presentación de Power Point*. Obtenido de Psicología Comunitaria. Intervención comunitaria: <http://slideplayer.es/slide/1852506/>
- Sauri, G. (2009). *Participación infantil: Derecho a decidir*. México D.F: Red por los Derechos de la Infancia en México REDIM.
- Serrano, G. y. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidosituados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En A. G. Serrano, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (págs. 48-72). Madrid: Pearson.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Silva, I. (2003). *Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo local*. Santiago de Chile: ILPES.
- Soliz, F., & Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas*. Ecuador: Clínica Ambiental.
- Suriel, A. (2006). *DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: GUÍA PRÁCTICA PARA SU APLICACIÓN*. Santo Domingo: UNICEF.
- Torres, B. O. (sin fecha). La Construcción social del amor y la violencia doméstica. *manuscrito no publicado*.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* , 137-164.
- Tufró, L., Ruiz, L., & Huberman., H. (2012). *MODELO PARA ARMAR Nuevos desafíos de las masculinidades juveniles*. Buenos Aires: Trama- Lazos para el desarrollo.
- Úcar, X. (2009). *LA COMUNIDAD COMO ELECCIÓN: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ACCIÓN COMUNITARIA*. Barcelona: Pedagogía Sistemática y Social Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de [https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele\\_a2009.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele_a2009.pdf)
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas* . Paris: Organizacibn, de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. (2006). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF (2014). *LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES*. México : UNICEF .

- Van Dijk, K. (2007). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *TRAMAS*, 43-66. Obtenido de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/2.pdf>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa . In L. T. Coord. M., *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 63-95). México: El Colegio de México.
- Velázquez, B. (sin fecha). La Construcción social del amor y la violencia doméstica. manuscrito no publicado.
- YurtsMexico. (n.d.). *Yurts Mexico*. Retrieved from ¿qué es un tipi?: <https://yurtsmexico.com/que-es-un-tipi/>
- Zanabria, M., Fragoso, B., & Martinez, A. (2007). Experiencias De Participación Infantil En Tlaxcala Y Ciudad De México. Desafios y Posibilidades. *TRMAS*, 121-140.



## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Documento proporcionado por el comisariado ejidal de La Palma**

El ejido se constituye de 100 ejidatarios. El ejido se fundó en el año de 1933 y desde entonces hombres y mujeres hombro con hombro han trabajado la tierra.

Contamos con una superficie de 680 hectáreas la cual se cultiva maíz, sorgo, zanahoria, jícama, cebada, avena, frijol, alfalfa, lo cual se riega con cuatro pozos y un bordo los cuales están tecnificados con sistema de conducción por tubo a pie de parcela, con lo cual ahorramos un 40% de agua y tiempo de riego en cada parcela, esto es con la finalidad de ahorrar lo más posible del agua porque sabemos que se están abatiendo los mantos acuíferos, queremos cuidarla lo más posible, contamos con 615 hectáreas de uso común.

Los ejidatarios se han esforzado para tecnificarse en el campo de cultivo adquiriendo implementos agrícolas para la siembra de sus diferentes cultivos, para así mismo obtener mayor eficiencia y rendimiento en sus cosechas.

Estamos ubicados a un costado de la autopista más importante de México que es conocida como la carrera 57, estamos a 3 kilómetros de la cabecera municipal Pedro Escobedo.

Constamos con: una iglesia, un jardín, centro de salud, un auditorio ejidal y un módulo de seguridad, escuela primaria, jardín de niños y escuela inicial para los niños pequeños.

Tener el beneficio de estar a un lado de la carretera 57 nos permite el traslado a nuestros estudiantes a las diferentes preparatorias, secundarias, universidades de Pedro Escobedo, San Juan del Río, Querétaro, así como los hombres y mujeres que salen a trabajar a los diferentes parques industriales.

## **Anexo 2. Consentimientos y asentimientos**

### **2.1 Documento de consentimiento proporcionado a los niños y niñas participantes del taller**

El taller participativo “*Explorando, creciendo y aprendiendo*” será llevado a cabo en la biblioteca pública “Rosario Castellanos”, para la realización de un diagnóstico de intervención realizado por Adriana Granados Perrusquia estudiante de la Licenciatura en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El objetivo de este taller es identificar tu participación en el ejido La Palma, así como las problemáticas que percibes y la generación de ideas y propuestas para su transformación.

Tu participación en este taller no conlleva ningún gasto monetario ni riesgo para tu persona. Se tomarán fotografías y notas sobre el trabajo en taller con la autorización previa.

La duración del taller será del **20 de septiembre al 12 de octubre**, dos días por semana (lunes y miércoles), 8 sesiones en total en el horario de 4 a 6 de la tarde.

Se trabajará en el espacio de la biblioteca, el auditorio y la cancha de basquetbol. En la sesión del lunes 26 de septiembre se realizará un recorrido por la comunidad de La Palma, para la realización de una actividad.

Si estás de acuerdo con lo expuesto anteriormente y sobre tu participación en este taller, favor de colocar tu nombre y número telefónico:

Tu nombre:

Teléfono:

Nombre y firma de investigadora:

Fecha:

Cualquier duda comunicarse con la estudiante Adriana Granados Perrusquia al número de celular 4422812571 o al correo [adri\\_anagp1219@hotmail.com](mailto:adri_anagp1219@hotmail.com)

## **2.2 Documento de asentimiento proporcionado para los padres/madres de familia de los niños y niñas participantes del taller**

El taller participativo “*Explorando, creciendo y aprendiendo*” será llevado a cabo en la biblioteca pública “Rosario Castellanos”, para la elaboración de un diagnóstico de intervención realizado por Adriana Granados Perrusquia estudiante de la Licenciatura en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El objetivo de este taller es identificar la participación de los y las niñas en el ejido La Palma, así como las problemáticas percibidas desde ellos y ellas y la generación de ideas y propuestas para su transformación.

La participación de los y las niñas en este taller no conlleva ningún gasto monetario ni riesgo para su persona. Se tomarán fotografías y notas sobre el trabajo en taller con la autorización previa.

La duración del taller será del **20 de septiembre al 12 de octubre**, dos días por semana (lunes y miércoles), 8 sesiones en total en el horario de 4 a 6 de la tarde.

Se trabajará en el espacio de la biblioteca, el auditorio y la cancha de basquetbol. En la sesión del lunes 26 de septiembre se realizará un recorrido por la comunidad de La Palma, para la realización de una actividad.

Si estás de acuerdo con lo expuesto anteriormente y sobre la participación de tu hija o/y hijo en este taller, favor de colocar tu nombre y firma, y número telefónico:

Nombre del niño o niña (s):

Firma de madre, padre o tutor:

Número telefónico:

Nombre y firma de investigadora:

Fecha:

Cualquier duda comunicarse con la estudiante Adriana Granados Perrusquia al número de celular 4422812571 o al correo [adri\\_anagp1219@hotmail.com](mailto:adri_anagp1219@hotmail.com)

### Anexo 3. Cronograma por sesión, espacio, actividad, objetivo y recursos del taller de diagnóstico

Fuente: Elaboración propia.

Fecha/sesión	Espacio	Actividades	Objetivos	Recursos
19 sep. Sesión 1	Biblioteca	<p>Presentación del taller. Presentación de los participantes: “Mis peces”. Lluvia de ideas: ¿qué es participación? Actividad de cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juego de distensión.</li> </ul> <p>Retroalimentación y comentarios</p>	<p>Presentar encuadre y toma de acuerdos. Contar anécdota. Todos los peces e ideas que se mantendrán en este nuestro espacio. Realizar un pez de origami identificando su nombre y como sería si fueran un pez.</p> <p>En papel craf anotar la lluvia de ideas.</p>	<p>Escrito encuadre. Hojas de colores y blancas. Colores, plumones y pinturas. Papel craf.</p> <p>Caja de retroalimentación.</p>
21 sep. Sesión 2	Biblioteca	<p>Mapa “un día en mi cotidiano” Ubicar donde participo en la toma de decisiones, y donde no. Identificar de qué forma se hace y por qué no se hace.</p> <p>Actividad de cierre</p>	<p>Realizar un dibujo de un mapa donde describan todo lo que hacen en un día común desde que se levantan hasta que llegan a dormir.</p> <p>Colocar monitos donde puedan ubicar donde participan y en donde no. Y de qué forma.</p>	<p>Cartulinas. Iconos de whatsapp. Resistol o cinta adhesiva.</p> <p>Colores y plumones.</p>
26 sep. Sesión 3	Biblioteca y lugares a visitar.	<p>Recorrido en mi comunidad</p>	<p>Organizar un mapa donde ellos y ellas identificando las zonas más repetitivas, desde las que más les guste y las que no. Así como el porqué. Recorrido. Toma de foto en colectivo de los lugares. Una hora para organización y otra para el recorrido.</p>	<p>Cartulina. Plumones y colores. Ayuda de dos compañeros. Consentimiento a los padres y coordinadora de la Biblioteca.</p> <p>Cámara fotográfica. Celulares.</p>
28 sep. Sesión 4	Auditorio	<p>Relaciones sociales Mapeo de relaciones.</p>	<p>Mapeo de relaciones sociales: En un dibujo ellos y ellas posicionarse en el centro y dibujar las relaciones más representativas que ellos y ellas denotan en su cotidiano y en los distintos espacios donde interactúan.</p>	<p>Hojas. Cartoncillo. Plumos, colores y crayolas. Iconos.</p> <p>Resistol o cinta adhesiva</p>

			<p>Ubicando el tipo de apoyo que reciben en éstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Económico</li> <li>• Afectivo</li> <li>• Formativo</li> </ul> <p>E identificar con líneas de distinto color si son de cooperación o son conflictivas. Actividad de cierre</p>	
3 oct. Sesión 5	Auditorio	¿qué me gusta y que no de ser niño y niña?	Realizar un cuadro colectivo donde a partir de sus aportaciones anotemos que les gusta y que no der niños y niñas. Actividad de cierre.	Mucho papel craf. Plumones
5 oct. Sesión 6	Biblioteca	<p>Mi comunidad ideal. "¿cómo te gustaría que fuera tu comunidad?"</p> <p>Consigna: Si fueras el regidor de La Palma que cambios y como lo harías a tu comunidad.</p>	Realizar libremente un cuento, dibujo, maqueta, relato, etc. Donde nos presenten la propuesta de cómo sería su comunidad ideal.	<p>En el espacio de la biblioteca dejar Hojas blancas. Colores, plumones, crayolas. Resistol. Tijeras.</p> <p>Llevar a la siguiente sesión el trabajo.</p>
10 oct. Sesión 7	Auditorio	Mis propuestas para mi comunidad.	Retomar las ideas sobre su comunidad ideal, lo recuperado en el recorrido sobre los lugares que ellxs identificaron y lo que les gusta y no ser niños y niñas.	<p>Papel craf Plumones</p> <p>Hojas de colores.</p>
12 oct. Sesión 8	Auditorio	<p>Cierre de taller. Convivio. ¿Cómo me senti ¿Que me hizo sentir participar en este taller? ¿Que aprendí del taller? Que proponen para mejorar el taller? ¿Qué creen que le haya faltado al taller? O que mejorarían de el? Quiero escuchar sus opiniones sobre el taller.</p>	<p>Retroalimentación del taller. ¿Que aprendí de mí y de mis compañeros? ¿y ahora, que hacemos? ¿Qué es la participación?, ¿cómo es mi participación en mi comunidad?</p>	<p>Mesa Pedir lo que cada quien pueda traer. Refrescos, botana, dulces, etc.</p> <p>Presentación de sistematización</p>

#### **Anexo 4. Cuento de devolución: Malap.**

Fuente: Elaboración por la autora de tesis.

##### *Malap:*

La comunidad Malap, está situada sobre una avenida tremendamente concurrida, muchos pasajeros andan y vienen en busca de comercializar sus mercancías o bien peregrinando para buscar que vender.

Saliendo al quemador asfalto de la carretera puedes mirar al final “la ciudad plateada”, como la llamaba Xa. Xa es una niña habitante de Malap que se encuentra cursando la primaria, tiene tres hermanos: dos niños que son mayores que ella: Yu y To, su relación no era muy buena, ya que constantemente la molestaban, eran agresivos y solían gritarle insultos mientras le ordenaban hacer cosas que a ella no le gustaba. Pero no todo era malo con sus hermanos, también estaba Ya, es su hermana menor, entre ellas se llevaban muy bien, casi siempre Ya estaba al cuidado de Xa, también la ayudaba en sus tareas escolares, en especial con aquellas que le costaba a Ya y Xa comprendía mejor. También gustaban de salir a caminar por la comunidad, les gustaba encontrar cosas nuevas e interesantes. Por las tardes y los fines de semana junto con su mamá realizaban la comida para todos.

A esa “ciudad de plateada”, los llevaban a pasar de vez en cuando sus padres, había muchísimos edificios, monumentales construcciones que parecían ponerte caras tenebrosas y grotescas si no eras residentes de allí. Sin embargo, apenas acaricias un poco de ellas y se pintaban de colores y sus rostros horrendos cambian, ahora parecían sonreírte e inclusive te echaban una miradilla de ternura y agrado.

- ¡Hasta ganas de quedarte aquí de por vida, no Ya?, oh mejor aún, tener esto en Malap!- le comentaba Xa a Ya, cuando agotadas y tristes debían volver a casa.

¡Oh! es momento de hablar de sus padres:

Eran una pareja feliz, o al menos así se veían frente a todo el mundo, siempre solían sonreír, pero constantemente se ponían a discutir, regularmente por dinero para la casa. Sin embargo, To, Yu, Ya y Xa sabían que contaban con ellos, siempre los escuchaban y apoyaban.

Vivían todos juntos en una casita colorida, atrás de ella tenían varias parcelas, donde también se podían ver algunas vacas, el caballo Yi en el cual les gustaba pasar cuando su papá las dejaba, varios gallos y muchísimas gallinas junto a sus pollitos que las seguían pipiando, y unos cuantos cerdos y cerdas.

En esta casa también vivía su abuela Ma, una señora arrugadita arrugadita que siempre contaba historias de cómo se vivía en la comunidad cuando ella tenía su edad. Siempre que veía peleando a To y Yu les decía muy molesta y sus arruguitas se fruncían aún más: *¡antes los muchachitos eran más tranquilos, antes no se peleaban entre hermanos, antes se respetaban!* Ya pensaba que tanto tiempo caminando y sintiendo el viento en su cara era lo que causaba las arruguitas, sabía tanto su abuelita que Ya comprendía era por tantos años viviendo en Malap.

Xa, en una mañana de cualquier lunes: despertaba, se preparaba y ayudaba a Ya a preparar sus cosas para irse a la escuela. Comían el desayuno que preparaba su mamá, ella les daba un beso y se despedía para irse a trabajar, su papá despertaba más tarde ya que él trabajaba por la noche.

De lunes a viernes iban a la escuela LupCaz que está a 18 pasos de su casa, y a 31 de casa de sus primos, y a 53 de la casa de su prima. Y pensaba Xa un poco espantada - ¡de 7 días de la semana, 5 los paso en la escuela! - No era su sitio favorito, hasta que llegaba a ella, y veía a todos y todas sus amigos y compañeras. Con los que mejor se llevaba eran sus amigos Fe y Ka, los cuales iban en su mismo salón y vivían a unas cuantas casas de la suya.

Fe era un niño muy travieso generalmente molestón, pareciese que su segundo nombre era NO: ¡Fe No corras!, ¡Fe No grites!, ¡Fe NO hables!, ¡FE NO! Y apenas aparecía en escena el pobre Fe ya recibía gritos por doquier: - ¡Fe, déjame en paz!, ¡Fe, deja de molestar!, ¡Fe suelta eso!, ¡Fe no toques eso!, ¡Fe cállate!

Ka era una niña mucho más tranquila algo callada, pareciera que tenía que abrirle la boca para que emitiera un sonido, pero realmente era muy divertida cuando entraba en confianza. A Ka le gustaba ir a la escuela, le gustaba aprender cosas nuevas, aunque sentía que le costaban algunas se esforzaba por entenderlo, los temas que veía en clases le encantaban porque le explicaba que pasaba con el campo, su ciudad, su país, el mundo, ¡el Universo!

Aunque al ser muy callada también solían molestarla mucho, y lo que más le disgustaba eran algunas personas mayores que ella, que abusaban su “ser mayor” y se aprovechaban, le ordenaban hacer cosas, y a veces hasta mentir para ocultar cosas malas que le hacían.

Iban en el mismo salón, junto con otros y otras habitantes de la comunidad, su parte favorita de la escuela era el almuerzo y el recreo, generalmente les gustaba salir a jugar fut y armar alguna retas, aunque a Xa y Ka también le gustaba jugar otras cosas, el problema era cuando lo proponían nadie accedía y entonces se jugaba lo que los niños votaban.

Ya pasando las 12 y el calor aumentando, comenzaba a pensar Xa: En serio son muchos los días y las horas que se pasaban en la escuela. El tiempo parecía hacerse más largo y más pesado cuando la molestaban, había un grupito de niños y niñas que la insultaban constantemente: le aventaban cosas, le gritaban, la empujaban y ponían apodos; en una ocasión platicando con KA y Fe sobre esos absurdos apodos les comentaba que no entendía la gracia y ni el por qué le decían así. Uno de ellos, por ejemplo: la *come mocos*, ella ni siquiera se comía los mocos, ni andaba enferma cuando se lo habían dicho, realmente no comprendía por qué cuando se lo gritaban todos reían. **entonces se dieron cuenta que sólo lo hacían por molestar, y causar coraje, angustia o tristeza en los demás.**

(pregunta al grupo) - o bien, ¿por qué creen ustedes que la apodan o se burlan de ella así?

Por las tardes les gustaba ir a jugar al jardín, la comunidad Malap tenía un jardín en medio de una plaza, desde la cual podías ver las calles principales que atraviesan toda la comunidad, en este jardín también se hacen fiestas donde se juntan casi todos y todos los habitantes a convivir, bailar, reír, pachanguearle.

Un día ya cansados de jugar, comenzaron a recordar aquel día que las horas se convirtieron en minutos de lo genial que se la habían pasado: aquel día fue un 3, a las 3 de la tarde, recién deliciosamente comidos de sus casas se juntaron Ka, Fe y Xa en el jardín, mientras iban pasando los minutillos se iban acercando y juntando más y más niños y niñas. Primero jugaron a la mancha, juego propuesto por Ka, después policías y ladrones, propuesto por Xa, ¡niños contra niñas corriéndoles por todo el jardín! Y luego Fe dijo Fut: fue un juego muy divertido todos y todas se habían organizados en equipos, puesto las reglas, los marcadores y las posiciones. Sin dar cuenta de los minutotes, ya horas que habían pasado

jugando comenzó a oscurecer, en seguida unos sin despedirse se echaron a correr a sus casas, porque sabían recibirían un buen regaño, a otros les tocó peor porque llegó su mamá o hermano mayor y ¡zopas! De los pelos se los llevaron.

¿Y se preguntaban porque no los dejaban pasar el rato ahí, si sólo estaban jugando?, y mencionaban los padres muy enojados ¡es muy peligroso que anden solos tan tarde en la calle!

(pregunta al grupo) - ¿Por qué creen que les digan que es peligroso? ¿Por qué creen que comenten esto los padres?

Se propuso juntar a los que estuvieran interesados en hacer algo al respecto, tener más lugares donde jugar, donde no se sintieran en peligro, donde hicieran algo sobre la inseguridad y la violencia, donde se respetaran entre ellos y ellas, y permitieran una mejor convivencia, así, él pensaba los juegos serían más divertidos.

Entonces se cuestionó ¿qué podríamos hacer?

### Anexo 5. Fotografía del árbol de problemas





**Anexo 6. Cronograma del taller de intervención: por fase, fecha, actividades y objetivos a los que responde**

<b>FASE</b>	<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>
FASE UNO	2 febrero	Devolución	Presentar mediante un cuento los resultados obtenidos en el diagnóstico previo, así como la reflexión de estos y la elección de las problemáticas a intervenir en conjunto.
FASE DOS	22 febrero	Rally	Construir alternativas de relaciones de convivencia cotidianas entre los niños y niñas de La Palma. Y reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas.
	6 marzo	Sociodrama	Construir alternativas de relaciones de convivencia cotidianas entre los niños y niñas de La Palma.
	13 marzo	Realización de producto colectivo	Construir alternativas de relaciones de convivencia cotidianas entre los niños y niñas de La Palma. Reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas. Incluir a otros sectores de la comunidad en las actividades de este proceso de intervención.
FASE TRES	23 marzo	Reflexión y organización de cine comunitario	Reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas. Socializar con la comunidad la reflexión que tienen los y las niñas sobre la problemática del consumo de alcohol y drogas en menores de edad en La Palma.
	30 marzo	Planificación de cine comunitario	Reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas
	5 abril	Presentación de cine comunitario	Reflexionar con los niños y niñas sobre la violencia y el género en sus relaciones de convivencia cotidianas. Socializar con la comunidad la reflexión que tienen los y las niñas sobre la problemática del consumo de alcohol y drogas en menores de edad en La Palma. Incluir a otros sectores de la comunidad en las actividades de este proceso de intervención.
	6 abril	Cierre de taller.	Evaluación de taller, de lo logrado y lo que faltó.

## Anexo 7. Historia para el rally

Fuente: Elaboración por la autora de tesis.

*Hay una persona a la cual se le molesta mucho, se le insulta y le dan de golpes. Esta persona suele estar muy triste por estas situaciones, y a los demás parece no importarles.*

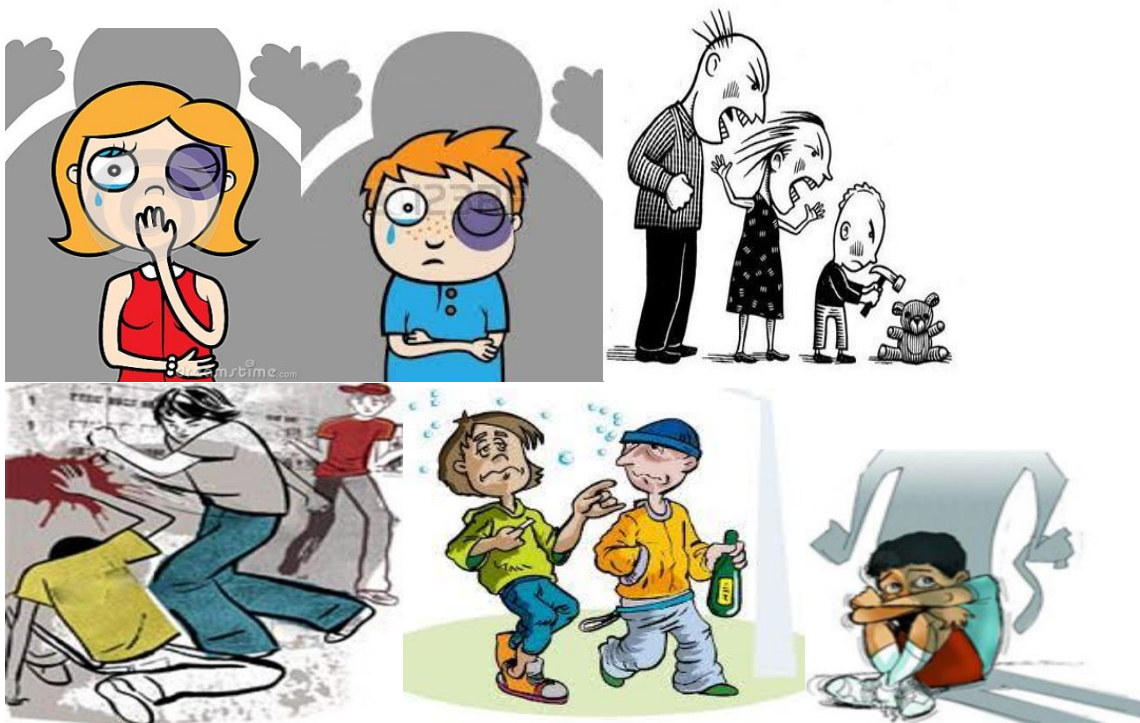
*Siente que abusan de su persona, tal vez sea porque es de una edad menor, tal vez porque es de más baja estatura. Tal vez solo porque la otra persona no razona su comportamiento.*

*Hay una persona que agrede mucho, siempre grita, le gusta pegar, aventar, esconder cosas de los demás. Cuando hablan, esta persona no le gusta escuchar, siempre se impone para hablar primero o más alto que los demás.*

*Dice muchas groserías, las dice a los demás, sin importarles si estas palabras insultan o lastiman a las otras personas.*

*A esta persona se le ha dicho muchas veces que eso molesta, y que deje de hacerlo, pero a esta persona parece no importarles.*

## Anexo 8. Imágenes usadas para la generación de la historia por los niños y niñas en el Rally de la actividad: “Encuentra el tesoro”



**Anexo 9. Fotografía del producto en la actividad: La violencia, ¿qué es y dónde está?**

Fuente: Lluvia de ideas sobre sus referentes cotidianos

