



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN URBANISMO
FACULTAD DE ARQUITECTURA
GESTIÓN URBANA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ESPACIO PÚBLICO DEL PEDREGAL DE SANTO DOMINGO.
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CIUDADANA EN COLONIAS POPULARES DE LA CIUDAD
DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN URBANISMO

PRESENTA

ROCÍO GARCÍA FLEMATE

TUTOR PRINCIPAL

DR. HÉCTOR QUIROZ ROTHE
FACULTAD DE ARQUITECTURA

COMITÉ REVISOR

DRA. MARGARITA ROSA CAMARENA LUHRS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

DRA. JUANA ELVIRA SUÁREZ CONEJERO
FACULTAD DE ARQUITECTURA

DRA. PAMELA ILEANA CASTRO SUÁREZ
FACULTAD DE ARQUITECTURA

MTRO. ENRIQUE SOTO ALVA
FACULTAD DE ARQUITECTURA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., DICIEMBRE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la idea de la inocencia y la conciencia juntas y revueltas,
A la etapa creativa, de voces altas, miradas curiosas y muchas risas.

A las niñas y niños que han tomado mi mano y mi corazón
para deshacer aprendiendo.

Al amor que me alimenta.
Al amor que yo protejo.

A las mujeres que me inspiran:
Mi madre.
Mi compañera de aventura.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico
brindado durante el periodo de septiembre de 2020 a agosto de 2022, fundamental
para la realización de esta investigación.

Contenido

Introducción	1
Planteamiento del problema	1
Justificación	4
Descripción metodológica	7
Capítulo I. Marco teórico	13
Enfoque de derechos	13
Enfoque de derechos en materia de infancia y adolescencia	16
Enfoque de Ciudad educadora	20
Pedagogía Urbana	21
Espacio público como ambiente formativo	25
Participación infantil. Derecho y Proceso formativo	28
Derecho infantil a participar	28
Participación como proceso formativo	31
Participación infantil y ejercicio activo de la ciudadanía	33
Formación para la ciudadanía	35
Características del proceso participativo en el espacio público	37
Capítulo II. Antecedentes Contextuales	44
El fenómeno regional de las colonias populares	44
En la Ciudad de México	46
Contexto de la organización, el Pedregal de Santo Domingo	48
Pro Pedregales Coyoacán A.C.	55
Programa de Empoderamiento Infantil.....	57
Niñas y niños del Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán	59
Capítulo III. Aplicación de la metodología de PPC	68
Niñas, niños y adolescentes de Mesa los Hornos, Tlalpan	68
El espacio de intervención: parque “árbol central”	69
El proceso participativo	73
Resultados	94
Comentarios finales	108

Referencias	115
Anexos	121
Anexo 1. Matriz metodológica de categorías de análisis	121
Anexo 2. Instrumentos de recolección de información	124
1. Guía de entrevista semiestructurada para directora de PPC	124
2. Guías de observación para caracterizar el espacio a intervenir.....	126
3. Cuestionario de seguimiento.....	135
4. Diario de campo.....	137
Anexo 3. Instrumentos de adquisición de competencias de formación para la ciudadanía.	138
1. Pensamiento crítico.....	138
2. Manejo de emociones y sentimientos	139
3. Comunicación asertiva.....	140
4. Solución de problemas y conflictos.....	141

Introducción

El proyecto de investigación se titula *Participación infantil en el espacio público del Pedregal de Santo Domingo. Una propuesta de formación ciudadana en colonias populares de la Ciudad de México* y tiene por objetivo general el análisis de ejercicios de participación infantil en el espacio público del Pedregal de Santo Domingo a partir del Programa de Empoderamiento Infantil de Pro Pedregales Coyoacán A.C., organización de la sociedad civil que trabaja el tema del empoderamiento de la comunidad. En el caso de la infancia, este programa se vale de las posibilidades de uso y transformación de los espacios públicos como elementos de formación para la ciudadanía de niñas y niños.

La pregunta central que se busca responder es ¿de qué manera estos ejercicios de participación en el espacio público contribuyen al fortalecimiento de la formación para la ciudadanía de niñas y niños en colonias populares de la Ciudad de México?

Planteamiento del problema

Rosario Palacios (2020) expone desde su experiencia como planificadora urbana la importancia de potenciar al espacio público como elemento benéfico para la salud y la convivencia, en este sentido resalta que para que un espacio público sea funcional y responda a estas directrices es necesario incorporar necesidades y propuestas de las comunidades y en el caso de niñas y niños, menciona que las experiencias de intervención urbana en que se les han solicitado ideas y expresión de sus necesidades son escasas, lo cual demuestra que no hay un interés prioritario ni genuino por parte de arquitectos y urbanistas encargados de materializar proyectos urbanos.

En la Ciudad de México no podemos hablar de la existencia de una sola infancia, sino de infancias urbanas que cuentan con características propias y diferenciadas

dependiendo del lugar en el que vivan. En el caso de la que reside en colonias populares, no existen trabajos que profundicen en sus condiciones de vida y potencialidades para transformar sus entornos, pues éstas ni siquiera son tomadas en cuenta en los programas oficiales educativos y sociales, mucho menos en aquellos referentes a la planeación, gestión y administración de la ciudad.

Si consideramos que la democracia se organiza a través de decisiones colectivas de las y los ciudadanos, la ciudadanía entonces es el derecho de los individuos a ejercer su capacidad de transformar el entorno para el bien común y el goce de una vida digna, esto predomina en los discursos, palabras y mensajes de los funcionarios y políticos mexicanos en los que se enuncia de manera central el concepto de la participación, enalteciendo su necesario papel en procesos de gestión democrática, principalmente de las ciudades, que es en donde se concentra la mayoría de la población.

Los estudios sobre participación en el espacio público si bien son abundantes en temas de intervención, urbanismo táctico, *placemaking*, diseño, forma, materiales, poco tocan la relación con el papel activo de la infancia, y si lo hacen están centrados en el juego (como actividad más que como derecho), es decir, que la participación se incorpora como elemento transformador de la parte física del espacio y poco se rescata de las experiencias formativas de desarrollo personal, social, crítico y por ende ciudadano.

En este sentido, al ser la participación un derecho reconocido en niveles internacional, nacional y local, al no garantizar suficientes oportunidades de escucha y atención a las necesidades de la infancia desde una perspectiva activa y con mecanismos y procesos adecuados dentro de las dinámicas de desarrollo urbano, se está cometiendo un acto de vulneración de derechos hacia esta población, impactándola de manera directa en tanto que habitan y se desarrollan en la urbanidad en paralelo a decisiones tomadas sin su consideración.

Por otro lado, cuando se habla de vulneración de derechos el tema se complejiza y se agudiza al situar el análisis en la población infantil, por el lugar que ocupa ésta dentro de la jerarquía de organización social y si además se le agrega como variable el habitar en colonias populares, pues las condiciones de habitabilidad regularmente se encuentran fuera de lo esperado, en algunos aspectos o en otros, para garantizar una vida digna para sus habitantes. Al sur de la CDMX tenemos la particular historia de los Pedregales de Coyoacán y las 14 colonias que los conforman, sitios que requieren de mayor atención si recurrimos al dato proporcionado por el CONEVAL (2019) que señala que para el 2016, el 46.5% de la población de 0 a 17 años habitante de localidades urbanas se encontraba en situación de pobreza.

Aunado a esto, tenemos que niñas y niños en este contexto suelen estar más expuestos a factores de riesgo como la insalubridad, violencia, abuso sexual, en relación al hacinamiento generalmente presente en sus casas, o bien, a factores como drogadicción, pandillerismo o inseguridad, que generalmente son dinámicas sociales características en estos asentamientos populares que suelen estar, en gran medida, relacionadas con la disposición de los espacios (callejones, falta de alumbrado público, inmobiliario y equipamientos abandonados o sin mantenimiento) y que a su vez, pueden derivar en el aumento de otras problemáticas sociales como deserción escolar o embarazo adolescente.

Otros elementos en cuestión que contribuyen a la complicación del planteamiento contextual anterior, son la manera en que niñas y niños han sido relegados al espacio privado y la concepción adultocéntrica sobre espacio público, que influyen para que la relación de la infancia con la ciudad esté mediada por el temor y sea carente de experiencias de aprendizaje y desarrollo que permitan la identificación y atención de problemáticas urbanas desde una perspectiva infantil, es decir, en nuestras colonias populares hay menores probabilidades de usar y producir el espacio de tal manera que promueva experiencias de aprendizaje en niñas y niños

que los lleve al ejercicio de sus derechos y posteriormente a la construcción de su ciudadanía. Es decir, que además de que la relación de la infancia con la ciudad se ven interpelada por factores como la fragmentación urbana y las desigualdades que ésta provoca en cuestiones como el acceso, la infraestructura, los servicios y las experiencias, se encuentran obstáculos como las distintas maneras en que los adultos acompañan a la infancia y el cómo éstos experimentan a su vez a la ciudad, así como el imaginario y las representaciones sociales de este grupo poblacional (Gülgönen, 2016).

En el caso del desarrollo del Pedregal de Santo Domingo se dio poca o nula atención en torno a espacios públicos para el encuentro, el esparcimiento o la reunión, debido a que es una colonia que tuvo origen en una invasión y las familias fundadoras priorizaron el acceso al suelo para la construcción de viviendas y posteriormente, el acceso a servicios y equipamientos como escuelas y hospitales, situación que continua afectando a la población, vulnerando a través de la morfología del entorno derechos como el derecho a la ciudad, la participación y la movilidad, mermando así el ejercicio de la ciudadanía, afectaciones que por supuesto incluyen a niñas y niños.

Justificación

A partir de los años noventa, los conceptos de ciudadanía y participación se han ido incorporando y desarrollando en los discursos en torno a la modernización del Estado, las campañas políticas y como parte fundamental para diseñar modelos de educación crítica y popular, se han convertido en elementos que permiten proponer alternativas ante el creciente desprestigio del sistema democrático local y regional (Valdés, 2000).

Sin embargo, su materialización en el ejercicio cotidiano, y de forma tan específica como la que se plantea en esta investigación supera las bases legislativas tan

sólidas en las que se sustentan, requerimos superar la fase del discurso para insertarles en las realidades cotidianas de manera, no solo efectiva sino más significativa. Para ello, es imprescindible extender el concepto de participación infantil y reconocer su complejidad, su importancia y sus alcances, así como las dimensiones que lo conforman.

Así, el valor de este trabajo, recae en la visibilización de alternativas posibles que profundizan en el significado de la participación infantil a través de impactos concretos por un lado, en la promoción de la autonomía ciudadana de niñas y niños y por otro, en la cotidianidad y espacios urbanos de las comunidades estudiadas como parte del caso, integrando varias dimensiones de la participación: como valor y eje central de la democracia, como contenido didáctico-formativo, como metodología de trabajo, como experiencia educativa, como principio de responsabilidad ciudadana, como acto político, como medio para la representación de la infancia, y por último como parte de la convicción, la pasión y el compromiso que desde una organización comunitaria se proyecta para construir a partir de una buena práctica, caminos concretos de acción y propuestas para vincular, fortalecer o innovar las políticas públicas en materia de infancia y su relación con el entorno urbano.

En este tenor, la investigación aborda también la necesidad del impulso organizativo a nivel comunitario y barrial para la democratización de la gobernanza urbana partiendo de la formación de ciudadanía a través de la participación, así como da paso a la consolidación e impulso de iniciativas formativas e innovadoras en torno a la infancia y el ejercicio de sus derechos en la ciudad y la necesidad de que el espacio público sea objeto material y uno de los principales promotores de la ciudadanía temprana (Picot & Moradillo, 2010).

Al respecto de este tema y recuperando el planteamiento de Juan Bazán (2009) en el que se analiza la necesaria incorporación de la infancia al debate sobre la

democracia, así como de la resignificación de su participación en la política, para lo cual se hace imprescindible una transformación del propio Estado:

“La reforma del Estado, -que implica una reforma de la democracia-, respecto a la infancia debería al menos tener en cuenta: a) entes públicos que manejen con suficiencia profesional de primera calidad y altísimo compromiso social los asuntos de infancia, b) un sistema jurídico que se organice y jerarquice en razón del principio del interés superior de la niñez, c) desarrollo de identidades nacionales a través de la revaloración de nuestras infancias.” (Bazán, 2009: 350)

En relación con lo anterior, también es importante relacionar con el análisis de este autor la cuestión de la participación ciudadana para la transformación del Estado, pues ésta, siguiendo a Alicia Ziccardi (2012)

“a diferencia de otras formas de participación (social, comunitaria, política), hace referencia a las formas de inclusión de la ciudadanía en los procesos decisorios incorporando intereses particulares (no individuales). Para que esto sea posible es necesario que existan nuevos espacios de participación que operen con reglas claras, que favorezcan la deliberación pública, la interacción social y el respeto por el pluralismo.” (Ziccardi, 2012: 205)

Este elemento a nivel local, exige que las comunidades se desarrollen en un entorno en el que se promueva una cultura cívica, la cual solo puede formarse a través de su propia práctica, lo que abre camino a proponer que estas experiencias prácticas deberían fomentarse desde la infancia y “para que ello ocurra es necesario abrir nuevos y mejores espacios de participación ciudadana en la gestión pública local y construir un espacio público en el que participe activamente la ciudadanía” (Ziccardi, 2012: 207), incluyendo a niñas y niños.

Descripción metodológica

Para alcanzar el objetivo de investigación se retomará la metodología de investigación cualitativa puesto que se busca comprender de qué manera los procesos de participación para la intervención y apropiación del espacio público se pueden abordar como fenómenos sociales a través de los cuales es posible generar, sistemáticamente, experiencias significativas para que niñas y niños puedan acceder de manera concreta al ejercicio de este derecho dentro de la temática urbana.

Al ser nuestro objeto de análisis un programa de educación no formal que es parte de la acción de una asociación civil que trabaja el tema del Empoderamiento de la Infancia, desde la investigación cualitativa

“no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. En investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud: se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible” (Mendoza, 2006: 1-2).

Por lo que se busca profundizar cómo los procesos participativos con niñas y niños generan en ellos significados que les permiten apropiarse de su entorno e intervenir en él, con la intención de proponer una alternativa metodológica a través de la cual se pueden fortalecer algunas políticas públicas urbanas recientes en el tema.

Por lo anterior, el diseño metodológico retoma la nueva perspectiva de estudios sociales de la infancia, la cual se ha venido desarrollando desde los años ochenta y hace énfasis en que niñas y niños “no son meros agentes que internalizan de manera pasiva la cultura adulta, son parte de ella y contribuyen a su reproducción y cambio” (Eder y Corsaro, 1999 en Rausky, 2010: 135).

Este planteamiento implica un cuestionamiento teórico para producir nuevas concepciones sobre la infancia y su lugar en la estructura social, así como una reestructuración metodológica para que la ciencia social y sus disciplinas generen aportes para la investigación empírica con esta población, en el caso del Urbanismo es un reto para su incorporación en procesos de intervención urbana.

Esta perspectiva funciona para cuestionar la visión pasiva de la infancia y para comprender la realidad a partir de visualizar todo el conjunto, lo que implica la incorporación y construcción teórico-metodológica de niñas y niños, sus testimonios y experiencias como fuentes confiables y respetables de información, a partir de enfoques constructivistas y estructurales. El primero

“postula que lo relevante en el estudio de la infancia no está en conocer las formas de construcción de la misma a lo largo de la historia, ni en otras culturas, sino en ver por qué se construye como se hace en nuestro tiempo y lugar [...] una de las ideas clave de esa corriente es que los niños y las niñas no internalizan la cultura de manera pasiva, sino que son parte de ella y contribuyen a su reproducción y cambio” (Rausky, 2010: 138)

Adherirse a esta perspectiva implica el acercamiento a herramientas como la observación participante, las entrevistas y grupos focales para intentar dar cuenta de la cotidianidad de niños y niñas, para visibilizar sus ideas, vivencias y experiencias, así como para comprender los significados que dan a éstas y a sus prácticas.

Lo anterior, se enmarca en un estudio de caso, pues funciona bien para explicar fenómenos ubicados en su entorno natural y con características propias a través de las cuales el investigador puede construir posturas teóricas innovadoras con posibilidad de aplicarse en situaciones similares, en esto recae la riqueza del método.

En el caso, se retoma como antecedente una intervención realizada por PPC en el 2019 con su grupo de niñas, niños y adolescentes de 10 a 14 años de edad habitantes la colonia Pedregal de Santo Domingo en la alcaldía Coyoacán¹; y una segunda intervención, realizada a finales del año 2021 con un grupo de niñas, niños y adolescentes de 8 a 14 años de edad, habitantes de la colonia Mesa los Hornos en la alcaldía Tlalpan. Este proceso se tomó como elemento de control para observar un proceso participativo con una población infantil distinta.² Importante mencionar que este grupo de trabajo fue conformado específicamente para la realización del proceso observado y sus miembros no habían tenido experiencias similares previas en temas de mejora del espacio público, dando así mayor objetividad al proceso.

Se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Revisión bibliográfica relacionada con las categorías de análisis: participación infantil, espacio público (dimensión formativa e intervención participativa) y ciudadanía (competencias de formación para la ciudadanía), para conformar el marco teórico y definir criterios de observación y análisis del trabajo de campo. Con la información recolectada se construyó una matriz de categorías (Anexo 1) de la que se desprendieron los instrumentos (Anexo 2) para recolectar información.

¹ Únicamente con fines descriptivos para reconocer elementos innovadores de la metodología de la organización.

² Como participante activa de Pro Pedregales Coyoacán A.C. desde hace 5 años, he estado involucrada en proyectos completos con los grupos de niñas, niños y adolescentes, conozco a sus familias y he convivido con ellas y ellos. Como autora de esta investigación se consideró que habría ciertos sesgos marcados por la subjetividad y la cercanía afectiva con el grupo de trabajo. Por esta razón, incorporo el proyecto realizado en la alcaldía Tlalpan por las similitudes de la intervención: metodología, características morfológicas y sociales de la colonia, edades de los niñas, niños y adolescentes.

2. Revisión documental del archivo histórico del proyecto “Empoderamiento Infantil. Niñas y niños incidiendo en la transformación de su comunidad”³ implementado por PPC con sus grupos de trabajo en el 2019. Dicho archivo se compone de: proyecto presentado en convocatoria, cartas descriptivas del proceso, evaluaciones plasmadas en diarios de campo de talleristas, registros fotográficos y de vídeo. Esta revisión se realizó con la intención de describir la metodología de trabajo de la organización, específicamente la que está relacionada con procesos de intervención participativa para la mejora del espacio público.

3. Observación participante⁴ en grupo del proyecto “Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad” implementado por PPC en el 2021, con un grupo de niñas, niños y adolescentes de 8 a 14 años de edad, habitantes de la colonia Mesa los Hornos.⁵ Se incluye la revisión de materiales del proceso: proyecto presentado en convocatoria, cartas descriptivas del proceso, evaluaciones plasmadas en diarios de campo de talleristas, registros fotográficos, de audio y vídeo. En este grupo se implementó la metodología de intervención participativa para la mejora de espacios públicos, por primera vez con población infantil de otra comunidad que no habían participado en procesos similares, por lo que para la organización y para esta investigación se convirtió en un ejercicio de pilotaje, para consolidar una propuesta replicable de intervención.

³ Financiado por Fomento Social Banamex en el marco de su convocatoria Home Runs Citibanamex 2019 en la cual PPC presentó el proyecto cuyo objetivo fue implementar procesos de intervención para la mejora de espacios públicos y comunitarios.

⁴ Para dotar de la mayor objetividad posible a esta investigación, debido a que colaboro con la organización, cuya acción social forma parte del objeto de estudio se decidió mi incorporación a este proyecto como observadora participante, lo que implicó no ser parte de la toma de decisiones organizacionales sobre el proyecto, ni formar parte del equipo de monitores. Mi asistencia a las sesiones se manejó de manera externa, sin embargo, me involucré en actividades de juego y plenarios de discusión con NN, en sus equipos de trabajo para estar más de cerca y poder recolectar información durante el trabajo de campo.

⁵ El proceso fue financiado por la Delegación Tlalpan de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México.

4. Se caracterizó el espacio público intervenido a través de una guía de observación diseñada con base en los criterios de la NOM-001-SEDATU-2021 (DOF, 2022), y en la Propuesta de evaluación de espacios públicos en ciudades latinoamericanas (Páramo, 2016).⁶
5. Observación sobre el fortalecimiento de cuatro habilidades para la vida o competencias de formación para la ciudadanía⁷ en niñas, niños y adolescentes a partir de los elementos de cuatro instrumentos (previamente diseñados por PPC) que son utilizados de manera cotidiana en las actividades que forman parte de su Programa de Empoderamiento Infantil, este ejercicio sirvió para fortalecer los resultados de la categoría *competencias de formación para la ciudadanía* y para mostrar también que la intervención y mejora de espacios públicos contribuye también a la promoción de procesos ciudadanos con la infancia (Anexo 3).
6. Entrevista semiestructurada a la directora de la organización, con el objetivo de incorporar un panorama general acerca de los fundamentos y propósitos del Programa de Empoderamiento infantil de PPC (Anexo 2) .

Como se puede observar, la investigación se encuentra intencionalmente diseñada para aportar además del significado de experiencias y prácticas de los sujetos, la vinculación de éstas con el espacio urbano, respondiendo al interés de las últimas décadas por estudiarlo, analizándolo más allá de sí mismo como conjunto y

⁶ Retomando la investigación realizada por Pablo Páramo et al., (2016), a través de la cual se realiza un estudio comparado en el que se analizan los indicadores que se han diseñado para medir la calidad de los espacios públicos en distintas ciudades del mundo incluyendo las que se sitúan en la región latinoamericana y que se reconocen por sus logros e innovaciones en materia de espacio público y su proyección como factor indispensable de la habitabilidad de las ciudades contemporáneas.

⁷ La organización retoma la propuesta de la Organización Mundial de la Salud sobre fortalecimiento de habilidades para la vida, y el autor revisado en el marco teórico Philippe Perrenoud formula una propuesta denominada *Competencias de formación para la ciudadanía*, en ambos casos se señalan elementos similares y ambas propuestas se pueden considerar complementarias, además dentro de las 10 habilidades para la vida consideradas por la OMS se enuncian directamente las competencias retomadas por Perrenoud (2011): Pensamiento crítico, comunicación asertiva, manejo de emociones y solución de problemas y conflictos.

contenedor, sino a través de sus elementos, relaciones, representaciones, acciones sociales y expresiones, en este sentido el espacio urbano

“no puede comprenderse sin considerar su interacción con las personas que lo habitan cotidianamente a través de las actividades y acciones sociales que realizan para convivir con otros individuos dentro de la sociedad, dotando de significados a los lugares que integran ese espacio con el paso de tiempo. Al considerar estos significados no se analiza al espacio urbano independientemente de las personas que lo habitan, sino se analiza al espacio orientado hacia sus habitantes. Esta orientación determinada por los significados, al ser analizada permite que el habitante juegue el papel principal en una investigación.”
(García, 2005: 25)

Capítulo I. Marco teórico

Enfoque de derechos

Los derechos humanos representan uno de los constructos filosóficos más relevantes para la humanidad en su época contemporánea al poner énfasis en el reconocimiento de la dignidad de la persona, marcando un punto histórico de referencia en el que se busca limitar las actividades del Estado en favor de los individuos.

Durante el proceso histórico en el que se han reconocido, reivindicado y desarrollado teóricamente, países alrededor del mundo han ido ratificando diversos instrumentos internacionales como tratados, declaraciones y convenios mediante procesos voluntarios y soberanos, que han impactado más allá del plano de lo formal, pues con estas adhesiones los Estados adquieren obligaciones jurídicas que deben cumplir y reflejar en sus marcos legales, políticas públicas, acciones y decisiones.

Sin embargo, aunque son un tema central en la discusión, su materialización aún carece de fuerza, calidad y permanencia pues no basta solo con el desarrollo de marcos teóricos, conceptuales, jurídicos y administrativos, sino que también es indispensable procurar el acceso a los medios necesarios para ejercerlos.

En este sentido Jorge Carpizo (2011) explica que existen dos perspectivas que abordan la naturaleza de los derechos humanos: una, la del derecho positivo, que sostiene que éstos son aquellos que el Estado otorga por la vía de lo jurídico, y otra, la del derecho natural, que señala que el Estado los reconoce y garantiza en alguna medida porque desde esta segunda perspectiva el ser humano es considerado persona por su existencia, lo que lo hace poseedor de derechos y obligaciones, el Estado no puede negarlo y al reconocer ese hecho, se convierte en el principal garante. Otro elemento de este pensamiento es que los derechos

humanos se basan o parten de la idea de la dignidad de la persona, por lo que nadie puede impedir u obstaculizar de manera legítima el goce de estos derechos a alguien más.

En línea con esto, los derechos humanos pueden considerarse entonces como esos aspectos mínimos de existencia, que nos permiten como personas movilizarnos en comunidades sociales para vivir de manera digna.

“El hombre sólo puede realizarse dentro de la comunidad social, y esta comunidad no tiene otro fin que servir a la persona. El fin de la comunidad es la realización de una obra en común, y ésta consiste en que cada hombre viva como persona; es decir, con dignidad humana” (Carpizo, 2011: 4).

Lo anterior, no quiere decir que la perspectiva del derecho positivo sea contraria o haya sido superada por la del derecho natural, más bien se complementan, pues ambas se fundamentan en la dignidad humana, que a su vez se ha establecido, en palabras de este último autor como principio universal, con reconocimiento internacional, que forma parte del acervo cultural de la humanidad, con una lucha histórica por objetivarse (en términos de expresión y colocación jurídica), así como principio superior que ya no puede ser desconocido por ningún ordenamiento jurídico.

Existen tres aspectos fundamentales que el enfoque de derechos humanos señala:

1. La obligación de las autoridades estatales: protegerlos, promoverlos, garantizarlos y respetarlos.
2. Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad e integralidad.

3. Los estándares jurídicos con los que tienen que cumplir los marcos legales, las políticas públicas, las acciones y las decisiones en la materia para fortalecer tanto dogmática como fácticamente la delimitación y el contenido de cada derecho, a través de los estándares también se podrán analizar las políticas públicas, sus alcances y limitaciones.

En términos generales Víctor Abramovich (2006) expone que lo que el enfoque de derechos busca en el ámbito del desarrollo y las políticas sociales es:

1. El reconocimiento de todas las personas como titulares, lo que las coloca en una posición en la que pueden informarse, organizarse y exigir al Estado ciertos beneficios, acciones y conductas.
2. La definición más precisa de las obligaciones estatales con respecto a los derechos humanos, lo que implica el compromiso del Estado y sus instituciones y agentes de diseñar e implementar mecanismos para la responsabilidad, información y transparencia hacia la comunidad ciudadana.
3. La creación de mecanismos claros y accesibles para la exigibilidad, cumplimiento, seguimiento y justiciabilidad que además de asegurar que al no ser garantizados los derechos sea posible acceder a las vías necesarias que conduzcan a su realización, así como la existencia de procesos judiciales a través de los cuales se sancione la violación, la omisión y se reparen los daños.
4. La inclusión de grupos que no han sido reconocidos en las políticas (no como beneficiarios sino como titulares), de manera que todos, especialmente estos grupos vulnerados, puedan acceder pública, informada y asequiblemente a sus derechos (Abramovich, V. & Pautassi, L. 2009 en: Medina, 2020).

Enfoque de derechos en materia de infancia y adolescencia

En lo que respecta a los derechos humanos en México el marco normativo se conforma por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales ratificados por nuestro gobierno⁸, así como por las leyes generales, federales y locales que se han expedido en esta materia.

Con respecto a los derechos de la niñez, México ha ratificado:

1962	1986	1990	1994
Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios	Declaración de las Naciones Unidas sobre asuntos sociales y principios legales relacionados con la protección y el bienestar de los niños, con especial referencia a la colocación de crianza y adopción a nivel nacional e internacional	Convención sobre los derechos del niño	Convención de La Haya sobre la protección de menores y la cooperación en materia de adopción internacional
2001	2002	2015	
Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación	Protocolos facultativos de la Convención sobre derechos del niño relativos a la participación de niños en conflictos armados y a la venta de niños, prostitución infantil y utilización de los niños en la pornografía	Convenio 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo	
Elaboración propia con información de Unicef México (2018)			

La ratificación de los anteriores instrumentos, principalmente de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, representa compromisos adquiridos por

⁸ Dentro de los tratados multilaterales de derechos humanos que han sido ratificados por México se encuentran: Declaración universal de los derechos humanos (1948), Pactos internacionales de derechos civiles y políticos y de derechos económicos, sociales y culturales (1981), Convención americana de los derechos humanos (1981), Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1975), Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belém Do Pará” (1999), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981), Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1986), Convención interamericana para prevenir y sancionar la tortura (1987), Convención interamericana sobre la desaparición forzada de personas (2022), Convención internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2008), Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (2001), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007), Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1999). Así mismo, México ha aceptado la competencia y atribuciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la jurisdicción vinculante de la Corte Interamericana (Unicef México, 2018)

nuestro país para adecuar su normativa interna y para adoptar las medidas necesarias en los ámbitos administrativos, legislativos y de acción para hacer efectivos los derechos de todas y todos los niñas, niños y adolescentes del país con el fin de transitar sustantivamente de la llamada irregularidad social, doctrina en la que niñas y niños son considerados objetos de protección, hacia el enfoque de protección integral en el que se les considere sujetos de derechos⁹. Una vez adoptado un enfoque de derechos, su implementación no queda a la libre elección de la acción gubernamental, como ya lo vimos debe asumirse como compromiso obligatorio una vez ratificados los instrumentos internacionales.

La adecuación del marco normativo mexicano puede catalogarse como innovadora, pues el país ha realizado una serie de cambios con los que va respondiendo al paradigma global de los derechos humanos, particularmente destacan los siguientes:

- 2010-2011, reformas constitucionales para fortalecer el juicio de amparo, la interposición de acciones colectivas y se incluyen disposiciones para fortalecer la investigación y sanción de la trata de personas.
- 2011, se publica la reforma al artículo constitucional 1° agregando por vez primera el término *derechos humanos* lo que representó más allá de un cambio en el lenguaje del cuerpo jurídico el reconocimiento y nuevas concepciones de la relación Estado-personas y grupos. De acuerdo con Mario Fuentes *et al.* (2015), con esta reforma se incluyen como parte de la protección constitucional los derechos humanos reconocidos en instrumentos y tratados internacionales ratificados por México, lo que en términos jurídicos se conoce como el “bloque

⁹ Al aprobarse la Convención de los derechos del niño y entrar en vigor en nuestro país en 1990 se rompe con el modelo tutelar o asistencialista basado en la doctrina de la situación irregular, en la que se consideraba a niñas y niños como un objeto de protección incapaz y frágil, dicha ruptura representa la adopción de la protección integral, que justo inicia con la mencionada Convención y se integra por el cuerpo jurídico internacional de protección de los derechos de niños y niñas, y es importante destacar que también contempla las leyes y políticas desarrolladas por los Estados parte después de ratificar este instrumento (Beloff, 2004).

de constitucionalidad” de los derechos; se incorporan los principios pro persona e interpretación conforme, para aplicar la norma con mayor amplitud de protección para las personas, ya sea que ésta provenga del texto constitucional o de los instrumentos internacionales y finalmente, se dicta el compromiso de las autoridades para promover, respetar, proteger y garantizar los derechos de acuerdo con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

- 2011-2017, el Congreso emite leyes generales que se han ido traduciendo en leyes estatales para el cumplimiento de derechos: Ley General de Inclusión de las personas con discapacidad (2011), Ley General de Prevención social de la violencia y la delincuencia (2012), Ley General de Prevención, sanción y erradicación de la trata de personas (2012), Ley General de Protección de personas defensoras de derechos humanos y periodistas (2012), Ley General de Víctimas (2013), Ley General de Transparencia y acceso a la información pública (2015) y Ley General para prevenir, investigar y sancionar la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (2017).
- 2013, se faculta al Congreso para expedir un código de procedimientos penales único para todo el país (Unicef México, 2018).

Con respecto a los derechos de niñas, niños y adolescentes:

1. 2011, se reforman los artículos constitucionales 4o. en materia de derechos humanos de niñez y adolescencia para adicionar el principio del interés superior de la niñez y el 73 para facultar al Congreso de la Unión para expedir leyes en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes de manera concurrente en todos los niveles de gobierno.
2. 2014, se da uno de los avances más significativos en materia de derechos humanos de la infancia, se promulga la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (en adelante LGDNNA). Instrumento que da prioridad a esta población, pues además de concebirlas como titulares y sujetos plenos de

derecho, establece mecanismos de garantía, respeto, protección y promoción de derechos¹⁰ y señala obligaciones claras para el Estado, personas cuidadoras y a sociedad en general en términos de observancia de lo dictado en la Ley, la cual es aplicable en todo el territorio mexicano y no puede ser contradicha por la legislación estatal, al contrario, en este nivel debe especificarse aún más.

De acuerdo con Karen Medina (2020) incorporar el enfoque de derechos humanos en materia de infancia y adolescencia supone:

1. Reconocerles como legítimos titulares sin importar su condición etaria, enfatizando en que ya no pueden ser tratados únicamente como destinatarios, objetos de preocupación, ni como propiedad de padres o del Estado.
2. Considerar sus derechos como fundamento y marco central de la actuación pública y privada.
3. Considerar al Estado como responsable principal y directo para la prevención, promoción, garantía, protección y restitución de sus derechos.
4. Reconocer e incorporar gradualmente el contenido de instrumentos internacionales en legislaciones nacionales y locales, en planes, programas, políticas públicas, infraestructura administrativa e institucional.

¹⁰ Destacando la creación del Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), cuyos objetivos son alinear, transversalizar, diseñar e implementar la política pública con perspectiva de derechos humanos de la infancia y adolescencia en órganos, entidades, instancias, leyes, normas, políticas, servicios y presupuestos de los distintos niveles de gobierno: nacional, local y municipal con la finalidad de respetar, promover, proteger, restituir y restablecer los derechos de las niñas, niños y adolescentes; y reparar el daño ante la vulneración de éstos (Gobierno de la Ciudad de México, 2016).

De acuerdo con el artículo 25 del reglamento de la ley, el SIPINNA nacional y los sistemas locales generarán sus acciones a través de un programa nacional basado a su vez en un diagnóstico sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes, ejercicio del cual se desprenderán las líneas de acción en cuanto a la protección y restitución de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Queda plasmado en el mismo reglamento que este programa nacional se realizará mediante la recolección de información, propuestas y opiniones de integrantes del Sistema, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, así como de las niñas, niños y adolescentes (González, *et al.*, 2016).

5. Incorporar mecanismos de exigibilidad y justiciabilidad para garantizar el cumplimiento de sus derechos.
6. Que los derechos que fungen como principios rectores de la Convención sean también ejes en legislaciones, políticas y programas dirigidos a esta población:
 7. Artículo 2. Derecho a la no discriminación
 8. Artículo 3. Interés superior del niño
 9. Artículo 6. Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo
 10. Artículo 12. Derecho a expresar su opinión y se la tenga en cuenta.

La investigación se centra en el último, aunque todos están intrínsecamente relacionados al plantearse la protección y trato integrales.

Enfoque de Ciudad educadora

La transformación y expansión de las ciudades, tanto física como culturalmente ha propiciado nuevos modos de estar en ella, Juan Jurado (2005) nos dice que las poblaciones urbanas se encuentran atravesando por una etapa de constante tensión entre los valores tradicionales que dieron cohesión y estabilidad social y las nuevas propuestas de modernidad, internacionalización y globalización de la cultura.

Así, la ciudad contemporánea es ahora una

“urbe fragmentada a raíz de la explosión de su centro histórico, en medio de una vertiginosa urbanización de dimensiones metropolitanas, [...] la pérdida de centralidad del sello histórico de la ciudad -que suponía cierta homogeneidad en las formas de vida-, da lugar a muchos centros -de características sociales, estructurales y físicas diferenciadas-, a muchas formas de habitar lo urbano, sin conservar, como antes, “un estilo” [...]. Lo cual supone la fragmentación de los grupos sociales y sus identidades atomizadas, -así como- la proliferación de una población urbana [...] más heterogénea” (Jurado, 2005: 01).

Lo anterior no es del todo negativo porque algunos discursos hegemónicos han ido perdiendo fuerza, poder y con ello, su capacidad de control, y las sociedades han buscado transitar hacia una mayor autonomía individual y grupal asociada a la diversidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del desarrollo urbano para mejorar los niveles y la calidad de vida de los habitantes urbanos, este tránsito de lo tradicional a lo moderno y metropolitano en un contexto de desigualdad ha provocado desequilibrios y conflictos que han superado la capacidad institucional de figuras como el Estado, la familia y la escuela para atender o contrarrestar la vertiginosa dinámica urbana.

En este sentido, cabe pensar en las áreas de oportunidad con las que cuentan las ciudades para generar procesos formativos y tomarlos como iniciativas para atender el caos de la sociedad actual, así, Juan Jurado (2005) nos dice que en las ciudades latinoamericanas se han desarrollado formas de organización social emergentes que frente a estos procesos de transformación y globalización de la cultura, permiten que persistan elementos y lugares de experiencia, aprendizaje cotidiano y valor histórico que pueden considerarse fuertes referentes para la identidad colectiva, y a través de los cuales es posible reconocer una dimensión pedagógica de la ciudad,

“esto es, la dinámica educativa que ella hace posible mediante las formas de socialización que le son propias. Es visible que las ciudades contemporáneas han desbordado los límites geográficos de sus núcleos históricos alrededor de los cuales se han conformado, para recomponerse permanentemente con nuevos escenarios de múltiples formas. En estos novedosos espacios las sociabilidades son continuas, novedosas y precarias, facilitando experiencias móviles, cambiantes y veloces, que caracterizan la vida en las metrópolis del siglo XXI” (Jurado, 2005: 03).

Pedagogía Urbana

El propósito de este preámbulo contextual es abrir la discusión sobre las posibilidades abordadas a través de los planteamientos de la llamada Pedagogía Urbana, campo de conocimiento que busca orientar acciones educativas cuyo

centro sea el ambiente de la ciudad y así, fortalecer la propuesta social del urbanismo al tiempo en que se innova en la identificación de ambientes de aprendizaje más allá de las instituciones tradicionales como la escuela para la formación de los individuos.

El vínculo entre la ciudad y la educación es evidente cuando identificamos que la mayoría de los escenarios formativos como escuelas, universidades y centros de investigación han sido situados mayoritariamente en el entorno urbano, desde el campo pedagógico reflexionar sobre esta relación ha tenido lugar de manera reciente, en el último tercio del siglo XX cuando se empezó a identificar que la ciudad en sí misma puede considerarse como espacio educativo, dando origen a la pedagogía urbana (Páramo, 2010 en Cuesta, 2010).

De acuerdo con Pablo Páramo (2009) la Pedagogía Urbana

“integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas que surgen del estudio de las relaciones transactivas de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos, con el entorno urbano y sus instituciones mediante mecanismos informales y no formales. Las acciones educativas que se derivan de esta teorización se sitúan principalmente en el espacio público y los lugares culturales de la ciudad. Su propósito es el de contribuir a la creación de una cultura ciudadana, a la formación del individuo, a facilitar la convivencia entre las personas y a la apropiación de la ciudad a través de la participación en los distintos escenarios que construyen la ciudad, elementos que constituyen buena parte de la experiencia urbana” (Páramo, 2009: 23-24).

La educación, la pedagogía y la ciudad son, para este autor, los tres elementos a través de los cuales se puede conceptualizar este campo y en los que se sustenta el movimiento de la ciudad educadora:

1. Educación, gracias a su propósito socializador que permite acceder a la cultura, a la información y al intercambio entre sujetos, instituciones y entorno; se divide

en formal, no formal e informal. La pedagogía urbana cuestiona las posibilidades de la educación formal, es decir, del sistema educativo y trata de reflexionar sobre las limitaciones y consecuencias de seguir centrando procesos cívicos y de socialización únicamente en la escuela ante el contexto contemporáneo.

2. Pedagogía, como el campo teórico-práctico que permiten la organización del proceso educativo en relación con la cultura y los sujetos involucrados en la relación enseñanza-aprendizaje, la pedagogía implica

“un discurso que reconozca unas necesidades educativas, unos contenidos, fines educativos, formas de abordarlos, alcances, una perspectiva, unas intencionalidades, un comprender la diversidad de posibilidades y representaciones alrededor de las temáticas implicadas” (Páramo, P., 2009: 19).

3. Ciudad, Moacir Gadotti (2004) nos dice que una ciudad posee innumerables posibilidades educadoras, el habitarla es en sí mismo un aprendizaje constante, y, sin embargo, se pueden generar intencionalmente procesos de enseñanza-aprendizaje en y a partir de ella, siempre y cuando cumpla además de sus funciones económica, social, política y de servicios con una función formativa para y por la ciudadanía. La ciudad puede ser considerada como recurso educativo en tanto que cuenta con dispositivos, infraestructura y equipamiento que ofrecen conocimiento o espacios para el aprendizaje.

El enfoque de la ciudad educadora responde a la necesidad de formar una ciudadanía con características que tiendan a la organización, la autonomía, la solidaridad, la convivencia plural y la solución pacífica y asertiva de sus conflictos.

Este enfoque es una propuesta originado en la década de los 70's cuando la UNESCO, a partir de la propuesta de Edgar Faure y sus colaboradores (1973), señaló como principio activo de las políticas educativas la idea de la educación permanente, que tiene que ver con brindar a los individuos las condiciones

necesarias para que adquirieran conocimientos de manera cotidiana y puedan aprender durante toda su vida, lo que implica por un lado, prolongar la educación y por otro, deshacerse de la idea que la limita solo a los espacios institucionales formales, es decir escolares y familiares, “se propone sacar la educación de los espacios cerrados en donde se hallaba confinada, para trasladarla a los lugares de reunión, a las fábricas, las plazas, a los parques, a las calles y, en fin, a los espacios públicos” (Rodríguez, 2001: 47), lo que nos lleva a concebir a la ciudad, ya no únicamente como fenómeno urbanístico, como espacio de aglomeración de grandes poblaciones, como sitio de concentración económica, política y financiera sino como un ambiente de vida y aprendizaje en constante cambio y con impactos importantes desde la cotidianidad y las prácticas de quienes la habitan.

El punto crítico de esto es sin duda, considerar que se puede pensar a la ciudad desde una perspectiva pedagógica, reconociendo que ésta tiene sus propias lógicas y prácticas educativas que se tienen que identificar, analizar y comprender, pues se concentran en un amplio y variado espectro de procesos de aprendizaje, formación y socialización, que se dan en la vida cotidiana de individuos y colectivos urbanos que a su vez cuentan con diversas condiciones sociales e identidades en constante interacción y tensión, lo que les hace experimentar y significar la ciudad a su manera.

“Pensar este problema supone reconocer una gran tensión entre un fenómeno y otro, la ciudad y la educación, que no se dejan reducir entre sí, y ni siquiera a categorías conceptuales de una sola disciplina, pues sus relaciones problemáticas involucran reflexiones complejas y diversas desde la sociología, la pedagogía, la antropología” (Jurado, 2005: 03),

y por supuesto, el urbanismo y otras disciplinas con las que éste a su vez interactúa.

Así, la Ciudad educadora se convierte en una alternativa para fortalecer mecanismos de gestión, participación y desarrollo urbano, poniendo en el centro

una nueva formación ciudadana y democrática, que supere lo que Jordi Borja describe como el ciudadano-usuario y consumidor de la ciudad, que debido a la configuración de ésta última se ha tenido que desarrollar viviendo en un espacio, trabajando en otro, teniendo relaciones sociales dispersas, movilidades variables y una conciencia cívica que cada vez más tiende a debilitarse y a diluirse (Borja, 2005).

Lo anterior, nos remite a la dimensión política de este enfoque en la que la ciudad y la educación se interrelacionan para desestructurar relaciones de poder autoritarias y configurar otras más democráticas, pues una ciudad educadora

“no puede centrarse solamente en la transformación física de la estructura urbana. Debe contribuir de manera significativa al cambio de las estructuras mentales, y en un sentido gramsciano, debe cambiar la superestructura de la sociedad. La transformación física del espacio es un factor importante de este proyecto de mejoramiento, pues [...] la configuración del territorio es, al mismo tiempo, elemento resultante y condicionante de los procesos sociales que en él tienen lugar” (Rodríguez, 2001: 52).

La construcción de la ciudad entonces no sólo debe ser física sino también social y ciudadana a través de un proyecto en el que se logre vincular lo político y el ejercicio de los derechos con la vida cotidiana de las personas y las comunidades, el espacio público puede ser el elemento a través del cual se puede alcanzar este objetivo.

Espacio público como ambiente formativo

La definición del espacio público en contextos urbanos no puede limitarse a la revisión de sus dimensiones físicas ni tampoco a las de corte social relacional que se dan entre individuos y comunidades, sino que es esencial considerar la variedad de combinaciones que pueden surgir a partir de estos dos elementos, debido a que uno soporta al otro en una relación dialéctica dando pie al desarrollo de diferentes procesos de encuentro, intercambio, identidad y demás manifestaciones a través de

las cuales una comunidad se reconoce a sí misma y se caracteriza, por ende es heterogéneo, Patricia Ramírez nos dice que

“el espacio de la ciudad, socialmente construido, percibido, vivido y apropiado por individuos y grupos diferentes, tiene un papel activo en la producción del orden urbano y en la configuración del mundo social en el que se produce y es producido. Entendido como elemento activo en la producción de la ciudad, el espacio se configura como contexto de relación donde convergen la diferencia, la pluralidad y la diversidad” (Ramírez, 2014:364).

Por lo anterior, podríamos decir que lo que nos permite definir a un espacio como público más allá del equipamiento y de la concepción jurídica (pública o privada), son las posibilidades individuales y colectivas de apropiación por parte de los ciudadanos, debido a que el comportamiento y desarrollo de los individuos no se da en aislamiento ni en el vacío, los entornos físicos son importantes gracias a la incidencia directa que tienen sobre los vínculos y las relaciones sociales, lo que a su vez nos hace reconocer también su dimensión simbólica.

Para complementar lo anterior, se retoma la referencia a la construcción propuesta por Fernando Carrión y Manuel Dammert, quienes señalan al espacio público como sitio donde puede operar una pedagogía de la alteridad, es decir del desarrollo heterogéneo de la ciudad y sus habitantes, posibilitador de intercambio, encuentro y convivencia.

“En otras palabras, el espacio público es un componente fundamental para la organización de la vida colectiva (integración, estructura) y la representación (cultura, política) de la sociedad, que hace su razón de ser en la ciudad y es uno de los derechos fundamentales a la ciudad: el derecho al espacio público, como derecho a la inclusión [...] a la alteridad “(Carrión & Dammert, 2019: 199).

En este sentido, tomando al espacio público como sitio donde los diferentes se encuentran, conviven y pueden complementarse, deberían ser entonces lugares donde las personas no se repelan respecto a las relaciones de poder que permean

en sus dinámicas, y conformarse con la representación de grupos cada vez más amplios.

Los análisis de este autor también permiten señalar, en este caso el intento por representar el interés general más allá de los particulares, colocando al espacio público en un orden protagónico de la gestión democrática de la ciudad y “en un lugar destacado dentro de los programas de gobierno local, convirtiéndolo en un derecho ciudadano, en el entendido de que justamente es allí donde se construye la ciudadanía, y, por lo tanto, la comunidad política que es la ciudad” (Carrión & Dammert, 2019: 193).

En este punto es importante incorporar a la conceptualización del espacio público una dimensión formativa de ciudadanía, a través de la cual las personas aprendemos reglas para relacionarnos con otros, la mayoría de las veces ajenos y extraños a uno mismo, así como con el propio entorno y ambiente físico. La adquisición de estas prácticas y hábitos sociales requieren de un escenario para su desarrollo y para hacerse visible para otros.

Históricamente, las ciudades se han valido de los sitios de concentración pública para informar, llevar a cabo eventos sociales y exhibir castigos públicos, los últimos con la intención de intimidar y conducir a las personas hacia conductas sociales aceptables dentro de los límites establecidos por los principios morales de las comunidades en tiempos específicos. (Lutz, 2005 en Cuesta 2010).

Así mismo, los fenómenos urbanos pueden ser identificados, descritos y construidos partiendo de los lugares en donde acontecen, Carr y Lynch destacaron en el año 1968 por sus trabajos en torno a la inquietud por saber *dónde* ocurren los aprendizajes, estos investigadores sostuvieron desde entonces “que debe crearse una política urbana para fomentar encuentros entre ciudadanos y aprender de las

experiencias cotidianas, es decir, concibiendo la ciudad como escenario de aprendizaje” (Cuesta, 2010: 183).

Puntualmente lo que se quiere destacar es que el espacio público puede ser protagonista en la consolidación de dinámicas culturales de convivencia ciudadana, para fomentar procesos de socialización crítica con la finalidad de contrarrestar los procesos de exclusión que forman parte de las características estructurales de las ciudades contemporáneas. En el caso de esta investigación, a partir de la apropiación y el reconocimiento de los espacios públicos y comunitarios como parte de la formación ciudadana de niñas, niños y adolescentes.

Participación infantil. Derecho y Proceso formativo

En un acercamiento básico al término participación, tenemos que proviene de los vocablos latinos *participatio* y *parte capere*, su significado es *tomar parte de* (Corominas, 1994).

Al vincular este significado con el tema de la ciudadanía destacan particularmente dos planteamientos indispensables para profundizar en ello: participación como derecho humano y participación como actividad para el desarrollo humano y social, es decir, formativa del ser y de su comunidad. El primero hace referencia al derecho que tienen todas las personas, sin excepción, a ser parte de la toma de decisiones y de la realización de metas políticas, económicas, sociales y culturales, y el segundo la considera como un proceso formativo que permite que cada persona desarrolle capacidades individuales y pueda aportar para el bien común.

Derecho infantil a participar

Hablar de la participación infantil como derecho humano nos remite a su incorporación dentro de la Convención de los Derechos del Niño, que ya abordamos con anterioridad, este instrumento identifica a la participación como el acceso a información, como la creación y emisión de opiniones sobre los temas de interés, y

a ser escuchados por los adultos, incorporándose también como principio transversal que contribuye a la consolidación de los otros derechos.

En concordancia con el instrumento internacional, en el caso mexicano, la participación de niñas, niños y adolescentes se integra como principio y como derecho dentro de la LGDNNA en el capítulo décimo quinto titulado Del derecho a la participación, se encuentran los artículos 71 al 74. A manera de resumen en el capítulo se enuncian 3 elementos centrales: que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, que las autoridades están obligadas a implementar mecanismos que garanticen su participación activa y permanente para la toma de decisiones en sus distintos ámbitos de desarrollo: familia, escuela y comunidad, y que tienen que ser informados sobre la forma en que su opinión fue tomada en cuenta:

“Capítulo Décimo Quinto Del Derecho a la Participación

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

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

Artículo 73. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan, en los términos señalados por el Capítulo Décimo Octavo.

Artículo 74. Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud” (SEGOB, 2014).

Este derecho permea en la constitución de otros instrumentos que regulan su aplicación y que van incorporando a la población infantil al cuerpo jurídico en este tema, por ejemplo, la Ley de Participación Ciudadana de la Ciudad de México tiene un título denominado *De la construcción de ciudadanía* en el que aparece el artículo 187 que a la letra enuncia que

“es derecho de las niñas, niños, adolescentes y personas jóvenes participar en la toma de decisiones públicas que les afecten o sean de su interés, en los términos que se establezcan en la presente Ley. El Instituto garantizará el derecho de las niñas, niños, adolescentes y personas jóvenes como parte de su educación cívica, a la observación y entendimiento de los mecanismos e instrumentos de participación ciudadana”
(Gobierno de la Ciudad de México, 2019:66)

En materia urbana, la incorporación de la participación infantil aún no es tan explícita, sin embargo, de manera general como participación ciudadana o participación social en distintas reglamentaciones existe como principio rector. Tal es el caso de la Ley General de Asentamientos Humanos Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (Cámara de Diputados, 2021) que habla sobre la participación social y la inclusión de la ciudadanía en diversos procesos del desarrollo urbano como la planeación seguimiento y evaluación de los Planes y programas de desarrollo urbano, e incluso reglamenta los mecanismos de consulta.

Cuando la normativa aplica los principios señalados por la Convención de los Derechos del Niño en la LGDNNA y se señala de manera expresa que la participación es un derecho entonces se abre un camino para cuestionar la perspectiva tradicional de la infancia a través de la cual se concibe a ésta como un estado de incompletitud y deficiencia que niñas y niños deben superar.

En este sentido, el derecho a la participación es imprescindible para la instauración de un nuevo paradigma de trato hacia esta población, en el que se conciba a la infancia como una etapa para desarrollar el pensamiento y formar juicios, de

promover la imaginación y el fortalecimiento del pensamiento crítico en función, claro está, del grado de desarrollo, respetando así el principio de autonomía progresiva.

Participación como proceso formativo

Podemos decir que el ser humano tiene una tendencia natural a participar cuando reconocemos que en su etapa infantil posee como característica la necesidad e impulso natural de preguntar, esa insistencia y curiosidad genuina para expresarse y compartir sus ideas, pensamientos, emociones y deseos, en principio alrededor de sus propios intereses, pero conforme se van desarrollando cognitivamente también toman conciencia de los demás. Niñas y niños así, tratan de tomar parte de lo que les interesa, con su disposición para explorar, descubrir y sorprenderse.

Cuando se entra a la etapa adolescente parecería que poco a poco adoptamos métodos del adulto para atender necesidades y problemas, pero internamente los adolescentes buscan partir de sus propios términos y códigos para controlar sus vidas, aparecen así las necesidades de experimentar y expresarse a través de vestimentas, lenguajes y comportamientos, además del constante cuestionamiento al entorno y a los demás, principalmente al adulto y sus formas predeterminadas, de acuerdo con Regina Katz y Gonzalo Barreno (1996), esta crítica radical a la realidad social es la aportación de la adolescencia al desarrollo humano y, sin duda, es una manera de participar en la vida cotidiana.

Reconocer en la participación esta tendencia natural del desarrollo humano, permite que podamos promoverla desde la infancia en beneficio del desarrollo de habilidades cognitivas que proveerán a la persona de herramientas para incorporarse a la vida ciudadana, vida regulada jurídicamente y que inicia al cumplir la mayoría de edad. Sin embargo, no es realista considerar que la mayoría de edad es garantía del ejercicio de este derecho o de desarrollo humano y social, esperar

que niñas, niños y adolescentes se conviertan en adultos responsables y comprometidos de manera automática es encasillar el proceso democrático en el mero discurso y en el pensamiento abstracto.

En este sentido, se puede decir que la participación se constituye como un fin en sí misma y como camino de aprendizaje para alcanzar ciertos objetivos. En este proceso de formación son indispensables dos elementos:

1. Desarrollar capacidades en las personas para participar, partiendo de actitudes y habilidades que se van fortaleciendo o aprendiendo en las prácticas y dinámicas cotidianas.
2. Fomentar oportunidades para la participación, es decir, diseñar condiciones y mecanismos adaptados a las características de las personas y los grupos, que puedan incluso insertarse en la cotidianidad.

Es importante para lo anterior, exponer a las personas desde edades tempranas, a experiencias que posibiliten el desarrollo de sus habilidades para la práctica democrática y la conciencia ciudadana, a través de la apropiación de los problemas sociales, la deliberación de soluciones y la construcción de espacios colaborativos con los otros, partiendo también de conceptualizaciones más flexibles y pertinentes para el objetivo de procesos como el que aquí se revisará.

La participación como proceso formativo requiere del fomento de actitudes y valores, así como de la adquisición de habilidades y destrezas psicosociales para fortalecer el desarrollo cognitivo de niñas, niños y adolescentes de manera que integren a sus esquemas y estructuras pensamientos cada vez más complejos que les permitan tener comportamientos más integrales.

A la idea anterior se suma lo que Ma. Eugenia Linares *et al.* (2000) enuncian como grados de incidencia: uno que se da a nivel de conciencia individual, en el que la persona reconoce su derecho a participar y a ser tomado en cuenta; otro, a nivel grupal, que implica ubicarse e identificarse en relación a un grupo, compartir responsabilidades y adquirir compromisos, y un tercero, más amplio cuando se alcanza la conciencia de pertenencia a ámbitos de mayor escala, como la escuela, la comunidad o la sociedad misma.

Participación infantil y ejercicio activo de la ciudadanía

La participación debe ser interpretada a partir del contexto social y político, y del momento histórico en que se desarrolle su interpretación, después de revisar el enfoque de derechos y su auge debemos comprenderla como un proceso a través del cual el ejercicio del poder es compartido, puesto que la democracia como forma de gobierno y de organización social se basa en incorporar a la sociedad en su conjunto en la toma de decisiones, lo que significa que a través de la participación, en relación con la ciudadanía, se es posible tomar en cuenta las opiniones de todas las personas. Y como lo enuncia Azucena Serrano (2011):

“[...] no importa que sea una democracia directa, representativa, deliberativa o participativa, cualquiera de éstas necesita de la participación de la gente. [...], en la primera, para tomar decisiones y llegar a acuerdos; en la segunda, para formar los órganos de gobierno y elegir a nuestros representantes; en la democracia deliberativa, porque es la forma en que los ciudadanos se hacen escuchar en la toma de decisiones públicas; y en la última, para concurrir con el gobierno en la elaboración y evaluación de políticas públicas.” (Serrano, 2011: 94)

Si se retoma el concepto básico y tradicional de la ciudadanía como el status que se le otorga a quienes son miembros de una comunidad a través del pleno derecho, no podemos seguir negando la igualdad de la infancia con respecto a los demás miembros de las comunidades democráticas actuales, como ya quedó revisado en

apartados anteriores, el reconocimiento de este grupo como sujeto de derechos, la legislación alrededor de ello son parteaguas para transformar percepciones estructurales más profundas.

La ciudadanía así, la entenderemos como una capacidad a desarrollar para que las personas puedan formarse como actores sociales, establezcan vínculos con otros actores, contribuyan a cambios culturales y a la distribución más equitativa y justa del poder a partir de procesos colaborativos, un ciudadano será entonces aquel “actor de transformaciones simultáneas en las dimensiones personal, interpersonal y social, no sólo para ejercer y proteger derechos, sino para transformar la misma realidad que se considera injusta” (Duhart, 2006: 122).

Esta alternativa formativa de ciudadanía propone la transformación tanto social como individual, otorgando un papel central a los actores sociales y a las comunidades, pues al ser complejo el impacto en las estructuras sociales, sin dejar de lado esta aspiración más bien se parte de ir transformando realidades cercanas, locales y cotidianas mediante el desarrollo de habilidades y capacidades psicosociales específicas.

Complementando los planteamientos anteriores Manuel Pérez y Azucena Ochoa (2018) sostienen que para que la participación infantil logre ser una realidad y una estrategia democrática viable lo que debe promoverse es el papel activo de la infancia en ambientes de respeto, confianza y aprendizaje permanente, situado y significativo, por lo que hablar de participación es hablar de convivencia y de educación para la convivencia, y si la convivencia es la base de la cultura ciudadana, entonces hablar de participación es hablar de ciudadanía “y en este sentido la ciudadanía no es una condición que se adquiere, es una condición que se construye en la medida en que se aprenda a participar, pues consideramos la participación el derecho que posibilita el reconocimiento, la exigencia y la defensa de los demás derechos” (Pérez y Ochoa, 2018: 86).

Formación para la ciudadanía

Desde la perspectiva de esta investigación, ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad, entendiendo a ésta como el espacio sociocultural, económico-político y de convivencia que no es excluyente para nadie, en ningún sentido. El ejercicio de la ciudadanía entonces es todo lo que la persona traduce y pone en práctica al vivir la ciudad activa y responsablemente, siendo capaz de tomar parte de lo que acontece y dar cuenta de ello, es decir, de participar, y ello requiere sentirse considerado en asuntos colectivos, constatarlos y comprenderlos.

La formación para la ciudadanía responde a lo anterior, pues sus propuestas se definen como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores disposiciones que ayudarán -a las personas- a asumir los roles que les depare la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias” (Marco, B. *et al.*, 2003: 08).

La propuesta recoge la necesidad de intervenir de manera significativa en la socialización, en este caso de niñas, niños y adolescentes, para desarrollar sus capacidades perceptivas, comprensivas, interpretativas y de acción social. Porque, como ya se había explicado, no se puede solo nacer en una sociedad democrática para saber actuar como sujetos de pleno derecho, pues “una democracia es más que una forma de gobierno; es, en primera medida, un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta” (Dewey J., 1966, en Marco *et al.*, 2003: 87), es decir, que el ejercicio de la ciudadanía es algo que se aprende con los demás.

La formación para la ciudadanía requiere de la adquisición y fortalecimiento de ciertas competencias. Antes de pasar a éstas, es necesario comprender que una

competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz ante situaciones definidas, apoyándonos en conocimientos sobre la situación, pero no agotando la acción en estos, sino complementándolos a través de recursos complementarios, esta sinergia entre conocimiento y recurso complementario da paso a la competencia. (Perrenoud, P. 2011)

Philippe Perrenoud (2011) explica que las competencias pueden ser entendidas como un *saber hacer de alto nivel* puesto que se construyen a través de conocimientos amplios, complejos y explícitos, además de procesos cognitivos que se hacen tangibles en la realidad, únicamente después del razonamiento transformado en acción (por ejemplo, la toma de una decisión). Por otro lado, el autor explica que una competencia suele ser flexible y válida en toda la gama de problemas a las que nos enfrentamos de manera cotidiana. “Se trata de un saber hacer en un sentido pragmático, a la esfera de la decisión y de la acción” (Perrenoud P., 1995 en Marco et al. 2003).

Dentro de las principales competencias o saberes de alto nivel trabajadas por este autor destacan las capacidades para informarse, comunicarse, anticiparse, inventar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, evaluar y asumir riesgos, afrontar la complejidad, analizar necesidades y llevar a cabo proyectos. Todas ellas, representan aprendizajes que el ser humano va adquiriendo a partir de la socialización y la vida cotidiana conforme nos vamos enfrentando a diversas situaciones y nuestras estructuras cognitivas se van desarrollando.

Sin embargo, lo que en esta investigación se busca es identificar su desarrollo situándonos en procesos intencionados para identificarlas, fortalecerlas e implementarlas a través de actividades específicas relacionadas con el espacio público y con el ejercicio de los derechos de la infancia ya trabajados anteriormente.

En este sentido, el aprendizaje de las competencias según este autor no puede promoverse ni evaluarse mediante métodos tradicionales, propone que quienes están en calidad de aprendices (alumnos o participantes de un proyecto) deben ser enfrentados a la necesidad de practicar sus conocimientos a través de situaciones-problema.

Berta Marco *et al.* (2003) mencionan que esta formación para la ciudadanía requiere del desarrollo de una serie de competencias en específico, las cuales se consideran transversales, por lo que podríamos inferir que no se puede prescindir de ellas al momento de promover procesos participativos con intenciones de formar ciudadanía (procesos de democratización):

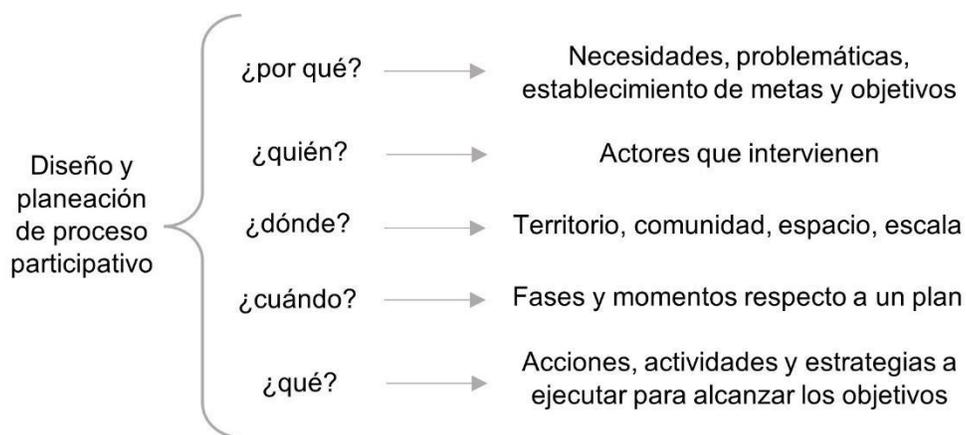
1. Competencia crítica. Actitud y capacidad para cuestionarse ante hechos, explicaciones y valoraciones, así como para analizarlas, aceptarlas o rechazarlas.
2. Competencia emocional y afectiva. Su finalidad es desarrollar de manera más holística e integral la personalidad, potenciando el desarrollo emocional al mismo tiempo que el cognitivo.
3. Competencia comunicativa. Imprescindible para generar y ser partícipe del diálogo en todos sus niveles y para potenciar la capacidad de tomar y gestionar decisiones.
4. Competencia para la resolución de problemas y la regulación de conflictos. Le da a la persona las capacidades de comprender que la ciudadanía no tiene lugar en el vacío sino en un contexto complejo, de enfrentarse a situaciones problemáticas o conflictivas y darles salida desde la perspectiva de la no-violencia.

Características del proceso participativo en el espacio público

Ya se habló acerca de la participación como proceso democrático para que las personas puedan emitir juicios y opiniones sobre temas diversos y/o situaciones que les afecten; como proceso social a través del cual las comunidades y sus habitantes se pueden unir y organizar con la intención de alcanzar metas comunes, como derecho regulado en instrumentos jurídicos y como proceso formativo en el que se pueden desarrollar ciertas habilidades que fortalecen el ejercicio ciudadano.

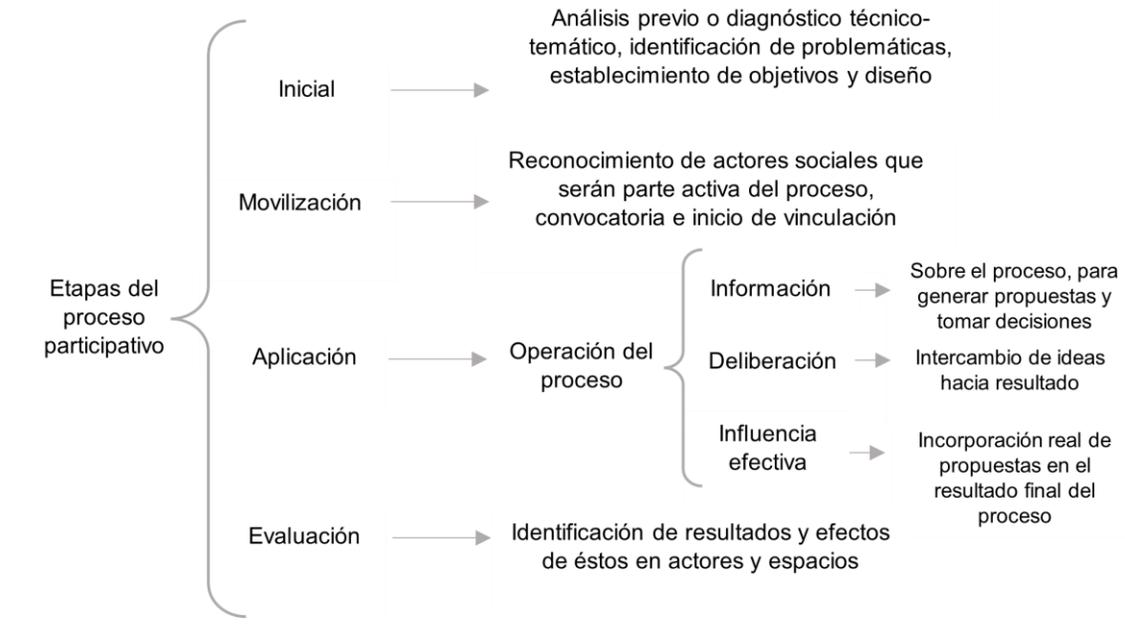
Para impulsar procesos participativos es importante reconocer los aspectos que caracterizan a la participación per se porque a partir de éstos se puede sistematizar y operacionalizar: 1) preguntas básicas que responde, 2) etapas, 3) niveles y 4) actores (Alvero, 2016; Arango y López, 2021). Estas características nos permitirán más adelante, reconocer cómo se pueden diseñar experiencias participativas con niñas, niños y adolescentes para responder a la necesidad de su incorporación en procesos de coproducción del espacio público.

1. Las preguntas básicas se refieren al proceso previo de la participación, que se lleva a cabo por parte de los actores que la promueven, sirven como guía para diseñar y planear un proceso participativo:



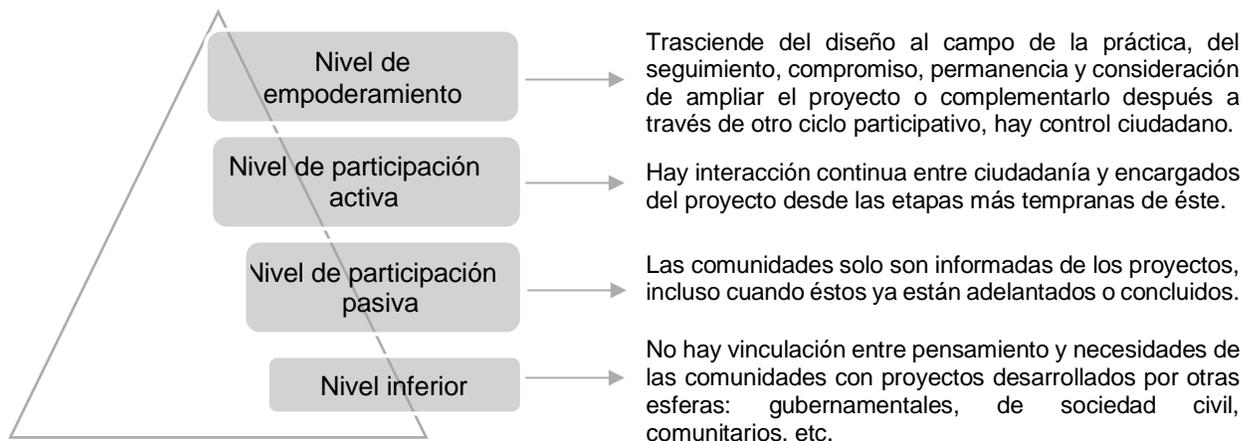
Elaboración propia con información de Alvero, 2016

2. Entendemos que las etapas son fases para el desarrollo de acciones o actividades determinadas, en el caso del proceso participativo las etapas son cuatro:



Elaboración propia con información de Alvero, 2016

3. Los niveles de participación señalan el vínculo de los actores hacia el proceso, si éste es más activo o pasivo:



Elaboración propia con información de Alvero, 2016; Fernández, 2013; Hernández, 2015; Hernández, 2016; Velásquez y González, 2003.

En el nivel más amplio de participación (empoderamiento) los participantes y promotores del proceso participativo buscan construir o complementar sus propuestas en vinculación con otros actores, principalmente se destacan 3 actores importantes para procesos de participación en los espacios públicos:

Comunidad	→	Actor central del proceso, es la beneficiaria y receptora directa de los proyectos y las transformaciones e impactos que estos tengan en su territorio. Representa la principal fuente de información con respecto a necesidades del territorio y sus habitantes, sus experiencias son directas y cercanas a los espacios y se van desarrollando gracias a relaciones dinámicas sociales, históricas, vivencias, significados y sentidos de pertenencia e identidad colectiva.
Sector Público	→	Actor que coordina proyectos de espacio público desde la política pública urbana. El gobierno debe estar dispuesto a colaborar con otros actores para que los procesos participativos realmente contribuyan a las intervenciones espaciales. Para ello, deben garantizarse espacios y mecanismos adecuados.
Academia y colectivos	→	Conformados o relacionados con profesionales o expertos en territorio que fungen como promotores o asesores y técnicos de la participación, así mismo pueden desempeñarse también como mediadores sociales, como intermediarios entre la comunidad y otros actores, al tiempo que fortalecen al proceso participativo desde otros procesos como la investigación y el trabajo de intervención social en territorio, desarrollando o fortaleciendo metodologías y mecanismos para incluir a la comunidad de maneras más genuinas y eficientes, complementando su labor a través de la innovación que puede brindar la tecnología, el aprovechamiento inteligente de vacíos en la gestión urbana o rescatando y visibilizando iniciativas comunitarias desde escalas de barrio.

Elaboración propia con información de Fernández, 2013; Hernández, 2015; Hernández, 2016; Velásquez y González, 2003.

Por otro lado, también es de suma importancia tomar en cuenta lo que Xavier Úcar (2007) destaca al explicar con respecto al espacio público que “cada proceso de participación es singular y se construye en el marco físico y sociocultural de una comunidad determinada” y plantea que no hay una sola manera “universalmente válida para desarrollar procesos de participación en los espacios públicos” (Úcar, 2007:9), que además por naturaleza son complejos, pero sí nombra condiciones de posibilidad para la participación, las cuales explica a través principios básicos de acción para la promoción de escenarios en los que ésta tenga más probabilidades de producirse. Dichas condiciones de posibilidad para la participación en el espacio

público se dividen en dos: las relacionadas con los sujetos participantes y los co-participantes.

Sujetos participantes			
Protagonismo	El proceso participativo debe buscar la generación de un interés por participar. Se participa en aquello en lo que se está interesado y dicho interés generalmente parte de la esfera personal-individual.		
Confianza	<p>Un proceso del cual los participantes desconfían puede estar relacionado con dinámicas de imposición o coacción, o tal vez de desconocimiento de fases previas o intereses ocultos detrás de las intervenciones.</p> <p>La confianza debe promoverse en dos sentidos:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Hacia el proceso participativo:</p> <p>Para dar certeza a los participantes a través de la información por lo que es necesario compartir cuáles son las razones y objetivos del proceso, así como cuál y de qué manera se realizará el manejo de los resultados obtenidos (consenso de decisiones y no manipulación)</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>En las competencias personales-individuales:</p> <p>Para desarrollar las acciones, actividades o procesos que la participación demanda:</p> <p>“La participación muestra a los demás lo que una persona o un grupo hacen o lo que son capaces de hacer. Eso significa que situaciones de inseguridad personal respecto a las propias competencias, pueden hacer percibir la participación como un riesgo. Participar puede implicar asumir un riesgo dentro de un grupo o una colectividad y es sabido que el miedo al riesgo puede ser un fuerte inhibidor de la participación” (Úcar, 2007:8).</p> </td> </tr> </table>	<p>Hacia el proceso participativo:</p> <p>Para dar certeza a los participantes a través de la información por lo que es necesario compartir cuáles son las razones y objetivos del proceso, así como cuál y de qué manera se realizará el manejo de los resultados obtenidos (consenso de decisiones y no manipulación)</p>	<p>En las competencias personales-individuales:</p> <p>Para desarrollar las acciones, actividades o procesos que la participación demanda:</p> <p>“La participación muestra a los demás lo que una persona o un grupo hacen o lo que son capaces de hacer. Eso significa que situaciones de inseguridad personal respecto a las propias competencias, pueden hacer percibir la participación como un riesgo. Participar puede implicar asumir un riesgo dentro de un grupo o una colectividad y es sabido que el miedo al riesgo puede ser un fuerte inhibidor de la participación” (Úcar, 2007:8).</p>
<p>Hacia el proceso participativo:</p> <p>Para dar certeza a los participantes a través de la información por lo que es necesario compartir cuáles son las razones y objetivos del proceso, así como cuál y de qué manera se realizará el manejo de los resultados obtenidos (consenso de decisiones y no manipulación)</p>	<p>En las competencias personales-individuales:</p> <p>Para desarrollar las acciones, actividades o procesos que la participación demanda:</p> <p>“La participación muestra a los demás lo que una persona o un grupo hacen o lo que son capaces de hacer. Eso significa que situaciones de inseguridad personal respecto a las propias competencias, pueden hacer percibir la participación como un riesgo. Participar puede implicar asumir un riesgo dentro de un grupo o una colectividad y es sabido que el miedo al riesgo puede ser un fuerte inhibidor de la participación” (Úcar, 2007:8).</p>		
Efectividad	Los participantes deben percibir o tener certeza sobre que lo que están haciendo generará efectos y, en la medida de lo posible, se debe promover que dichos efectos sean tangibles y concretos.		
Eficacia	Que los efectos y resultados del proceso estén orientados por un lado a conseguir lo que se plantea, y por otro, que se relacionen con los intereses o necesidades que originaron al proceso participativo, ello para que la participación pueda ser, en la medida de lo posible, sostenible.		
Sujetos co-participantes			
Reconocimiento	Este elemento exige una necesaria sensibilización y voluntad para reconocer que lo realizado, propuesto e impulsado por parte de los participantes existe y merece respeto, complemento y retroalimentación. Los sujetos co-participantes, pueden ser quienes están al frente de las políticas públicas, del financiamiento de los proyectos o de la toma de decisiones con respecto a éstos y necesariamente tienen que estar sensibilizados y conscientes de los procesos comunitarios de participación y sus dinámicas.		
Transparencia	Se relaciona con la honestidad como elemento para fortalecer la confianza y el desarrollo de procesos de gestión de expectativas sobre la participación. Este último punto, el autor lo destaca de manera particular como uno de los elementos que pueden determinar el éxito o fracaso del proceso participativo, en primer lugar, porque de esta gestión depende la eficacia que se espera para empatar efectos con objetivos y propuestas, así como atención real de		

	necesidades colectivas, de lo cual a su vez pende la sostenibilidad de los procesos.
Elaboración propia con información de Úcar, 2007.	

La consecución de estas condiciones

“depende, en primer lugar, de los técnicos (educadores, animadores, trabajadores sociales, etc.) que son los que se relacionan cara a cara con los participantes. Pero aquellos dependen, en buena parte de los casos (actividades, proyectos y programas), de decisiones políticas o directivas en lo que se refiere a la disposición y asignación de recursos” (Úcar, 2007: 9)

por lo que justamente el sentido de honestidad y transparencia en torno a las posibilidades reales del proceso y sus resultados puede incluso evitar sensaciones de frustración, engaño o traición que afecte a su vez los elementos de protagonismo y confianza.

Capítulo II. Antecedentes Contextuales

Como antecedentes del caso, se presenta un breve recorrido acerca del fenómeno del hábitat popular, dentro del cual se ubican las colonias populares. Esto con el fin de contextualizar el entorno en el que la metodología de PPC se desarrolla.

El fenómeno regional de las colonias populares

Priscila Connolly (2014) señala que regularmente se concibe como *hábitat popular* a aquellos asentamientos donde habita el *pueblo* o las personas más pobres de la escala social. Aunque estos asentamientos existen en todo el mundo, en Latinoamérica se considera un fenómeno regionalmente diferenciado, por sus particularidades: surgen por invasión espontánea o concertada en periferias urbanas, en terrenos de propiedad pública, se construyen por personas de bajos recursos organizadas sistemáticamente para obtener lotes, servicios o beneficios en común, primero se ocupan los terrenos, después se construyen viviendas, generalmente de manera autogestiva y progresiva, y después se considera el acceso a servicios y otra infraestructura.

Un elemento que agrega esta investigación a estas características del hábitat popular es la poca o nula contemplación para espacios públicos de esparcimiento o reunión, situación que prevalece incluso después de que los asentamientos se *consolidan*, como lo podremos ver en las colonias abordadas, donde estos espacios son escasos y resultan insuficientes para atender las necesidades de la población en este rubro.

El hábitat popular han tenido lugar gracias a la relación desigual entre espacio social (hábitat) y territorio, entre segmentos sociales apoderados y sectores desposeídos. Situación que suele explicarse a través de la lógica económica del mercado y la

lógica política del Estado que han generado dinámicas en las que los habitantes de una ciudad consumen bienes en relación con su poder adquisitivo. De esta manera, los servicios, más allá de ser elementos que satisfagan necesidades, se convierten en mercancías que deben adquirirse, acentuando las desigualdades y la segregación económica, social y territorial.

Estas lógicas son factor para que en el hábitat popular exista tanta precariedad en servicios urbanos como vivienda, saneamiento, electricidad y/o acceso al agua. Esta situación de accesibilidad limitada o nula a los servicios son una constante en la producción de asentamientos humanos en la región latinoamericana, cuya urbanización popular (autoproducción) se dio a partir de que los procesos formales (promovidos por el Estado) no estaban al alcance de las personas (incluyendo propiedades sin servicios ni infraestructura), por la falta de cumplimiento en las regulaciones e incluso la ausencia de éstas, como lo explica Pedro Pérez (2014):

“Una parte importante de la población latinoamericana no puede resolver esas necesidades dentro de la oferta formal porque no consigue la cantidad de dinero necesaria para acceder a esas mercancías, y no existen políticas públicas que lo permitan. Como consecuencia, se desarrollan procesos de urbanización por fuera del mercado y del Estado para acceder a los bienes urbanos en condiciones precarias (invasión de propiedad privada o estatal, compra a urbanizadores clandestinos –“piratas”–) y luego, las familias deben producir, normalmente por sí mismas, las viviendas, infraestructuras, servicios y equipamientos. Esa urbanización popular tiene relevancia cuantitativa ya que representa una gran proporción del territorio y de la población de las ciudades latinoamericanas. Marca un rasgo diferencial de la urbanización de esas formaciones sociales, mientras que los servicios urbanos tienden a ser un componente dado en la urbanización formal, en la urbanización popular son una carencia más” (Pérez, 2014: 275).

Los actores que están directamente relacionados con la urbanización popular son principalmente: los excluidos de los servicios de manera absoluta o precaria, sin recursos suficientes para insertarse en las dinámicas del mercado para resolver sus necesidades, por lo que optan por autogenerar lo que requieren, padeciendo

además el comportamiento y la toma de decisiones de otros dos actores que intervienen en el proceso: El Estado que omite sus funciones a través de la no generación de políticas adecuadas de atención a esta población, y los dueños de los medios y bienes que se requieren para acceder a los servicios.

La aparición de estos asentamientos populares en ciudades de Latinoamérica propició una creciente atención por parte de investigadores y políticos, pues la sociedad se enfrentaba a una nueva realidad. Sin embargo, las primeras aproximaciones se realizaron a partir de visiones positivistas y planteamientos epistemológicos cuyo centro era la preocupación por la planeación urbana y la salud pública, además, las metas finales de estos abordajes eran contabilizar y analizar los asentamientos para encontrar posibles *soluciones*, pues fueron planteados como un gran problema. Conforme estos estudios fueron registrando crecimiento y consolidación de los asentamientos populares, se empezó a reconocer su inminente permanencia como parte del entramado urbano.

En la Ciudad de México

La Ciudad de México sigue formando parte del fenómeno del hábitat popular latinoamericano, en un primer momento como parte de su expansión y poblamiento relacionado con la migración campo-ciudad y ahora por la expulsión de las clases bajas hacia las periferias. Se ha convertido, en palabras de Víctor Delgadillo (2013)

“en una urbe física y socialmente fragmentada que aloja a una sociedad cada vez más polarizada y que se expresa espacialmente en una urbanización expansiva voraz y precaria, el vaciamiento de sus áreas centrales, la recuperación selectiva del patrimonio edificado y un desarrollo urbano exclusivo” (Delgadillo, 2013: 124)

En este territorio, empezó a gestarse, a partir del segundo tercio del siglo XX una creciente demanda de suelo y vivienda propiciando

“el desarrollo de los primeros conjuntos habitacionales de alta densidad financiados por el Estado, aunado a la multiplicación de fraccionamientos residenciales de nivel alto y medio. Sin embargo, una proporción creciente de la población de menores recursos quedó fuera de estas iniciativas institucionales, y dieron lugar a la formación de asentamientos irregulares en las zonas periféricas menos atractivas para el mercado inmobiliario formal.” (Quiroz, 2013:117)

Esta población excluida de los procesos formales de vivienda ha dado origen a un 54% de la superficie urbanizada de la zona metropolitana de la Ciudad de México, porcentaje que corresponde a colonias populares de origen informal (Garza, 2002).

Este fenómeno en ciudades latinoamericanas responde a procesos relacionados con la urbanización capitalista, su crisis de desigualdad y la posición del interés privado sobre el público, eventos a su vez relacionados con procesos modernizadores en la ciudad que se concentran en áreas rentables, la formación de nuevas centralidades, la segregación y fragmentación socioespacial.

“el nacimiento de estos asentamientos populares [...] es un reflejo de los problemas urbanos generados por la forma en que se adoptó la modernización [...] y por la presencia de varios factores, entre los que destacan los siguientes:

- 1) La centralización económica y política. [...]
- 2) La migración de la población rural a las ciudades. [...]
- 3) El acelerado crecimiento demográfico de la ciudad de México.” (Romero, 1998: 80-81)

Para seguir comprendiendo el desarrollo urbano de la Ciudad de México, Héctor Quiroz (2013) propone el reconocimiento y estudio de cuatro morfologías “que han generado espacios bien diferenciados tanto en su traza, paisaje, actividades y prácticas sociales, las cuales denominamos racionalistas, residenciales, históricas y populares” (Quiroz, 2013: 113), dichas dinámicas en su conjunto permiten analizar a la ciudad mexicana contemporánea y han tenido lugar entre procesos histórico sociales a veces contradictorios/tensionantes y otros complementarios/de encuentro.

Esta propuesta de análisis responde, por un lado, a la configuración fragmentada de las ciudades latinas contemporáneas y por otro, a

“la imposibilidad de plantear un modelo teórico único para explicar la complejidad y el devenir de nuestras ciudades, que integre -en el marco de una economía de libre mercado- las expectativas de las clases medias con las necesidades y deseos de la población de menores recursos”. - A través de esta clasificación se reconoce de la misma manera la existencia de- “dos tipos de espacios: los que han sido proyectados y los que han surgido de manera informal como resultado de las necesidades de la población. La coexistencia de estos dos modelos de ciudad implica un enfrentamiento de diferentes ideologías, estilos de vida y formas de utilizar el espacio urbano” (Quiroz, 2013: 127)

Contexto de la organización, el Pedregal de Santo Domingo

La década de 1940, marca para la Ciudad de México el comienzo de una gran transformación, particularmente del crecimiento de su población y la expansión progresiva de sus manchas urbanas, en estos años tiene lugar la conformación de la región conocida como Los Pedregales de Coyoacán, cuyo poblamiento primero fue promovido por los mismos comuneros y líderes locales que dentro del marco de la ilegalidad lucraron con tierras, llegando el momento en que los procesos de fraccionamiento se descontrolaron por el arribo de más personas, culminando en abiertas invasiones.

Así, en 1971 se dio uno de los acontecimientos más significativos de la expansión: la llegada de miles de *paracaidistas* a los terrenos que pertenecían a los comuneros del pueblo de los Reyes, suceso que hasta ahora se reconoce como la mayor invasión urbana en América Latina, tanto territorial, social y políticamente, como por la cantidad de personas que participaron y el tiempo en que se realizó, pues el evento de la noche del 3 de septiembre vio la llegada de entre cuatro y cinco mil familias (Massolo, 1992).

El testimonio de Fernando Díaz, activista social y líder comunitario del Pedregal de Santo Domingo relata la experiencia:

“La idea de que se iban a invadir los terrenos se venía generando a través de juntas... Fue el informe presidencial del 1º de septiembre de 1971 el que dio pie a la invasión, en el sentido de que el presidente declaraba que los predios que estaban baldíos [...] se iban a regularizar a la gente que ocupara estos terrenos... Fue como un rumor muy grande en las zonas aledañas a Santo Domingo y aún más distantes como el centro de la ciudad o vía paisanaje: si venían gentes de Michoacán, inmediatamente ponían un telegrama y llegó gente de Michoacán, no sé cómo sería si por paisanaje o compadrazgo o amistad que se corrió la voz” (Díaz en Romero: 1998: 86-87).

Desde entonces, esta colonia cuya historia originaria es impresionante y se encuentra arraigada en sus pobladores fundadores ha visto pasar todo tipo de procesos: comunitarios, sociales, políticos, económicos y culturales que a lo largo de 50 años han contribuido en la transformación de aquellas cuevas y parajes adornados por piedra volcánica en un espacio *habitable*. La producción y consolidación de una colonia como el Pedregal de Santo Domingo es un ejemplo de autonomía, resistencia y respuesta de los sectores populares para dar salida a necesidades básicas, como nos dice Orquídea Vázquez (2019):

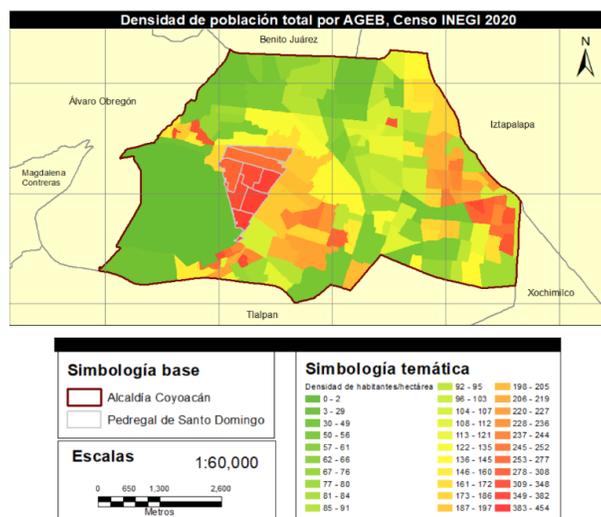
“Aquellos que con la única fuerza de sus propias manos picaron la áspera piedra volcánica para construir casas sobre un territorio inhóspito, cubierto por el antiguo manto de lava que dejó la erupción del volcán Xitle, construyeron con el paso de los años el derecho a la ciudad, al desarrollo humano, a la cultura, a la educación, a la libre organización y expresión. Crearon patrimonios, materiales e inmateriales, que hoy le dan un fuerte sentido de identidad a la comunidad” (Vázquez, 2019: 13).

Con el paso del tiempo el Pedregal de Santo Domingo ha ido consolidándose gracias a procesos como el mejoramiento de las viviendas, el acceso a servicios básicos como drenaje, electricidad y agua, la pavimentación de calles y vialidades.

“Ello supone una situación más favorable con relación a las zonas ubicadas en la actual periferia de la ciudad. Condición que también se ve favorecida por la consolidación del contexto inmediato que la rodea, servida con infraestructura vial de primer orden, de transporte y una amplia dotación centros comerciales y equipamientos entre los que destaca la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la que colinda en su lado oeste.” (Valverde & Ángeles, 2015: 91)

La colonia forma parte, como ya se mencionó anteriormente, de los Pedregales de Coyoacán, zona ubicada al sudeste de la Ciudad de México cuyos límites territoriales forman triángulo delimitado al norte por la Avenida Pedro Henríquez Ureña o Eje 10 Sur, al sur-poniente por Ciudad Universitaria y al oriente por Avenida Aztecas.

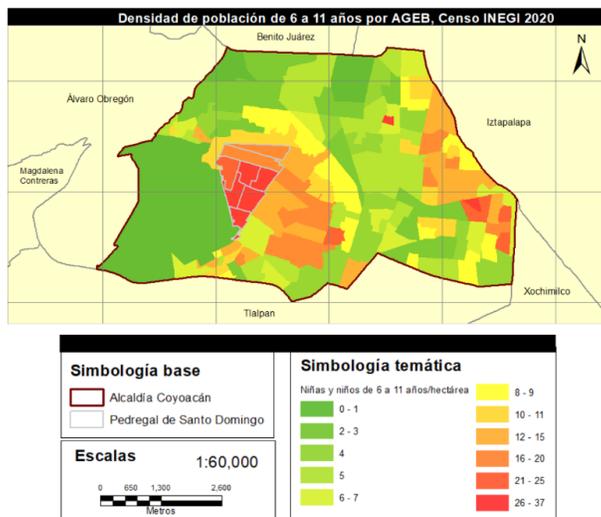
De acuerdo con el Censo 2020 y su Marco Geoestadístico (INEGI, 2020) el Pedregal de Santo Domingo tiene un área total de 261.69 hectáreas y un total de 89, 704 habitantes distribuidos en 8 áreas geoestadísticas básicas (AGEB).



Mapa 1. Elaboración propia

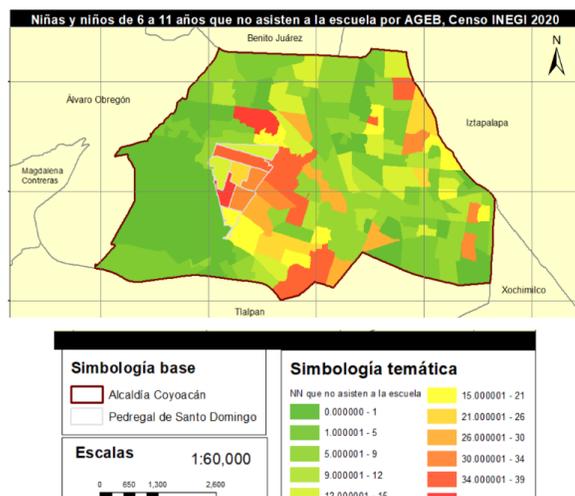
En el *Mapa 1* podemos observar que dentro del polígono de la alcaldía Coyoacán, el área correspondiente al Pedregal de Santo Domingo es la más densamente

poblada, pues sus AGEB oscilan entre los 309 y 454 hab/ha, mientras que la mayoría de AGEB en la alcaldía tienen menos de 200 hab/ha.



Mapa 2. Elaboración propia

Con respecto a la población infantil, tenemos que en el Pedregal de Santo Domingo habitan un total de 7, 006 niñas y niños de entre 6 y 11 años de edad, lo que representa el 7.9% de la población total de la colonia, podemos ver en el *Mapa 2*, que los AGEB del Pedregal de Santo Domingo, concentra una gran cantidad de población infantil: entre 16 y 37 niñas y niños en edad escolar primaria/ha.



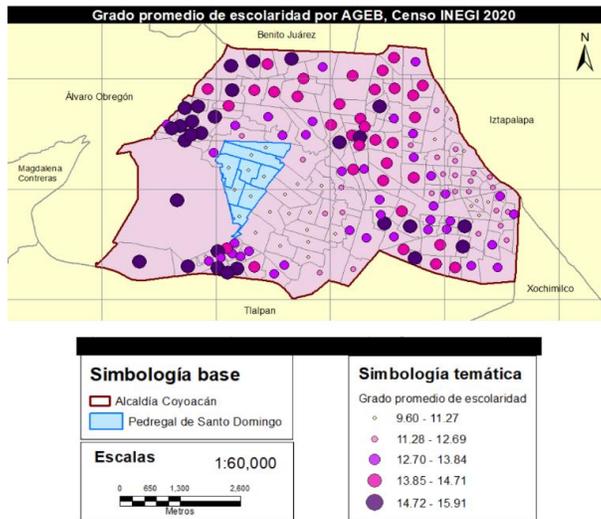
Mapa 3. Elaboración propia

De los 7, 006 niñas y niños entre 6 y 11 años de edad que habitan la colonia, 220 no asisten a la escuela y deberían estar cursando la educación primaria, en el *Mapa 3* se ilustra que dentro del Pedregal de Santo Domingo y la Colonia San Francisco se encuentran los AGEB con mayor población infantil en esta situación: entre 39 y 47, le siguen con datos que van de los 26 a 34, colonias como Ajusco, Adolfo Ruíz Cortínez, Santa Úrsula Coapa en el centro de la alcaldía, Bosques de Tetlameya al sur y Paseos de Taxqueña al noroeste.

A pesar de que la población infantil entre 6 y 11 años en el Pedregal de Santo Domingo ha disminuido [había 9, 507 niñas y niños habitando la colonia hace 10 años (INEGI, 2010)], existe aún una gran cantidad que vive en condiciones de desatención, pues el asistir a la escuela es un derecho que está siendo violentado al menos para el 3% de ellos y ellas, porque entre otras cosas asistir a la escuela es un indicador de bienestar para la población en general y para asegurar el cumplimiento de otros derechos en el caso de la infancia.

En México se utiliza el Índice de Progreso Social que es un mecanismo que permite “evaluar la eficacia con la que el éxito económico de un país se traduce en progreso social” (OEMCV, 2020: 06) y se compone de 3 dimensiones que a su vez integran varios indicadores:

1. Necesidades Humanas Básicas. Indicadores: Nutrición y cuidados médicos, Agua y saneamiento, Vivienda, Seguridad personal;
2. Fundamentos del bienestar. Indicadores: Acceso a conocimientos básicos, Acceso a información y comunicaciones, Salud y bienestar, Calidad medioambiental;
3. Oportunidades. Indicadores: Derechos personales, Libertad personal y de elección, Inclusión, Acceso a educación superior.

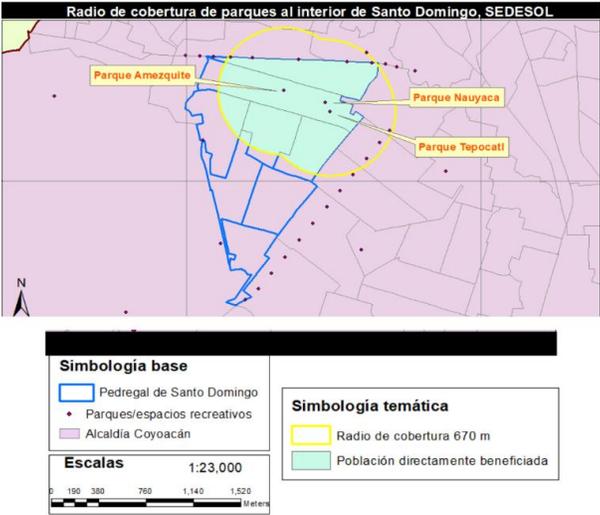


Mapa 4. Elaboración propia

De estos indicadores, la cuestión de la educación es visible cuando hablamos en términos nacionales, y tenemos los datos de que el 18.81% no tiene acceso a educación básica y el 41.04% a educación superior (OEMCV, 2020) y estas problemáticas inician en escalas locales, como ya lo vimos con las niñas y niños que en una sola colonia no están asistiendo a la escuela, en este sentido, en el *Mapa 4* podemos observar cómo se comporta el grado promedio de escolaridad en la alcaldía Coyoacán y que es justamente el Pedregal de Santo Domingo en su totalidad una de las colonias con menor grado de educación formal, junto con colonias aledañas donde nuevamente figuran Ajusco, Santa Úrsula, Adolfo Ruíz Cortínez, así como colonias que se van acercando a las alcaldías Tlalpan e Iztapalapa, cuyos promedios de escolaridad oscilan entre los 9 y 12 años, es decir, entre 2° grado de secundaria y 2° grado de bachillerato.

En el *Mapa 5*, se observa la poca cantidad de espacios públicos en el Pedregal de Santo Domingo, situación morfológica que afecta de manera directa a la población, incluyendo por supuesto a niñas y niños. Se señalan los 3 espacios abiertos de la colonia por sus características se clasifican como *Parques de Barrio*, de acuerdo con el Sistema Normativo de Equipamiento Urbano de la SEDESOL (s/a: 26). En los límites de la colonia se ubican también los espacios remanentes, que son

aquellas áreas que se habilitan como espacios públicos en medio de vías de tránsito vehicular o bajo puentes, en este caso, camellones (Eje 10 y Avenida Aztecas), que para el caso de la población infantil, representan una expresión de rechazo hacia su acceso a la ciudad y una limitante para llevar a cabo actividades que les permitan generar experiencias formativas de movilidad autónoma.



Mapa 5. Elaboración propia

Siguiendo las especificaciones de la normatividad de la SEDESOL, se dibuja en el mismo mapa un buffer de 670m de diámetro en cada parque para contabilizar a los habitantes beneficiados. El resultado es un área de influencia que alcanza a la población habitante de 10 AGEB, con un total de 98, 656 habitantes (INEGI, 2020), de los cuales 33, 770 son habitantes del Pedregal de Santo Domingo, los demás pertenecen a otras colonias aledañas: Ajusco y Los Reyes.

Estos 33, 770 habitantes beneficiados por la accesibilidad directa a estos espacios representan únicamente el 37% de la población total de la colonia.

Pro Pedregales Coyoacán A.C.

Pro Pedregales Coyoacán A.C. (en adelante PPC) es una organización sin fines de lucro cuyo principal tema de trabajo es el empoderamiento de la comunidad con la que trabaja desde 1993 al sur de la Ciudad de México, en la zona conocida como los Pedregales de la alcaldía Coyoacán, específicamente en la colonia Pedregal de Santo Domingo.

La misión de PPC es contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población de los pedregales de Coyoacán que se encuentra en estado de vulnerabilidad por edad, género o condición social, a través de actividades que fomentan el empoderamiento y el sentido comunitario, buscando que la población atendida cuente con herramientas necesarias para hacer frente a las adversidades por la presencia de factores de riesgo que existen dentro de la colonia y en la sociedad en general, pretendiendo formar a los sujetos como agentes de cambio que puedan resolver problemáticas sociales, económicas y culturales para alcanzar un desarrollo pleno (PPC, 2019).

La organización encamina sus acciones a través de tres líneas de acción:

Empoderamiento comunitario	Empoderamiento laboral	Empoderamiento infantil
<ul style="list-style-type: none">• Impulsando procesos para la reapropiación y resignificación del espacio público.• Tejiendo lazos y redes comunitarias, a través del acercamiento de la comunidad a distintas disciplinas artísticas dentro de la colonia.• “La Innombrable, Dispositivo cultural de los Pedregales”, camioneta	<ul style="list-style-type: none">• Promoviendo la autogeneración de empleo• Capacitación de hombres y mujeres para obtener o actualizar sus conocimientos teórico-prácticos en diversos oficios, brindando oportunidades para su emprendimiento económico.• Vinculación comunitaria para la realización de eventos colectivos de	<ul style="list-style-type: none">• Fortaleciendo HpV de NNA• Implementación de procesos formativos y participativos en el espacio público con actividades artísticas, plenarias de discusión, juegos colaborativos, promoción de la lectura, etc.• Reactivación y apropiación de espacios.• Seguimiento, acompañamiento y evaluación integral de NNA

adaptada como escenario rodante. • Vinculación con diversos colectivos artísticos.	emprendimiento económico.	y sus aprendizajes psicosociales (formación e integración ciudadana)
Elaboración propia con información de PPC (2016).		

Esta investigación se centra en la última línea: *Empoderamiento Infantil*, cuyo objetivo principal es promover los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes de 6 a 17 años de edad, fortaleciendo sus habilidades para la vida a través de las siguientes estrategias:

1. Implementación de procesos formativos diseñados pedagógicamente para promover los derechos humanos de la infancia a la participación, al espacio público y a la movilidad segura, a través del trabajo en territorio con dos grupos educativos extramuros¹¹: Barrio Kokone (niñas y niños de 6 a 10 años) y Súper chicles (adolescentes de 11 a 17 años).
2. Vinculación interinstitucional: con otras organizaciones y colectivos sociales para conformar de redes de trabajo e impulsar proyectos colaborativos, con instituciones de educación superior a través de programas de prestación de servicio social y prácticas profesionales en los que alumnos de distintas disciplinas se incorporan y practican sus habilidades profesionales, así mismo, la vinculación se hace con docentes y académicos interesados en los temas y/o procesos participativos con infancias para difundir en los ámbitos de investigación y docencia la labor social de la organización.

¹¹ Denominados de esta manera por dos razones, la primera porque se constituyen como grupos de trabajo que no necesariamente requieren tener un espacio físico específico para la reunión y realización de sus actividades (la organización trabajan principalmente en los espacios públicos y comunitarios) y la segunda, se relaciona con la perspectiva extramuros de la educación, desde la cual se percibe que los procesos formativos no deben limitarse a la educación formal institucionalizada que se da al interior de cierto equipamiento destinado a ello, la escuela, sino que el propio contexto social, las dinámicas de las comunidades en las que se insertan las instituciones pueden contribuir en la ampliación de la experiencia educativa (Sapatanga *et al.*, 2019). Así PPC, no limita sus acciones a un espacio físico, sino que busca la vinculación y acción comunitaria a través de los lugares que la rodean. El trabajar con niñas, niños y adolescentes en lugares abiertos, visibiliza sus actividades y permite integrar a la cotidianidad de la comunidad su presencia en el espacio público.

3. Vinculación con el sector gubernamental a través de mecanismos de diálogo y colaboración a través de los cuales se busca fortalecer e impulsar políticas públicas cuyo centro sea la participación infantil, principalmente en el espacio público y en la toma de decisiones para el desarrollo y construcción de la ciudad, promoviendo la gestión democrática al considerar a niñas, niños, adolescentes como aliados, en plena conciencia de que esta relación de alianza no puede promoverse sin el apoyo y colaboración de diversos actores que habitan e intervienen en el entorno urbano.

Programa de Empoderamiento Infantil

La metodología de intervención participativa en la que se centra el estudio de caso forma parte del denominado *Programa de empoderamiento infantil* que, como ya lo vimos, basa sus actividades en procesos participativos con niñas, niños y adolescentes a través de los cuales PPC lleva a cabo intervenciones en el espacio público.

Este programa se originó, de manera formal, después de ocho años de acción comunitaria con niñas y niños¹², en el año 2016 cuando la organización sistematiza sus prácticas y publica su *Modelo de Empoderamiento Infantil Pro Pedregales Coyoacán A.C. para la intervención con niñas y niños de 6 a 12 años*, documento elaborado en colaboración con la Dirección General de Profesionalización de la Asistencia Social del Sistema Nacional DIF (DGPAS) para “dar fortaleza a sus actividades, evitando que estas caigan en esfuerzos aislados” (PPC, 2016: 11) y quedaran consideradas únicamente como buenas prácticas de corte asistencialista.

¹² En el 2008 surge el proyecto *Niñas y niños en construcción de nuestra identidad* que consistía en actividades dirigidas a la integración familiar y para la inteligencia emocional, buscaba fortalecer vínculos familiares para disminuir índices de violencia familiar, adicciones, vandalismo y embarazos prematuros, problemáticas presentes en la población hasta entonces atendida (mujeres adultas, a través de otros programas de atención). Decidiendo trabajar con niñas y niños cuando las mujeres no asistían a las actividades porque no contaban con redes de apoyo o espacios seguros para dejar a sus hijos.

De esta manera, PPC trazó una ruta de trabajo con objetivos más concretos en torno a dotar a la población infantil de herramientas psicosociales para enfrentar los retos de la vida cotidiana, retomando los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en los que recomienda incorporar a los procesos formativos de las personas el fortalecimiento de las habilidades para la vida, definidas como todas aquellas aptitudes que permiten al ser humano enfrentar los desafíos de la cotidianidad de manera asertiva y positiva.

Estas habilidades son un grupo de 10 capacidades psicosociales e interpersonales que ayudan a dirigir toda situación de forma sana y provechosa (WHO, 2003). Se consideran psicosociales porque potencian la personalidad al mismo tiempo en que refuerzan la colectividad (Martínez, 2014). Se encuentran agrupadas en tres grandes categorías:

Habilidades sociales e interpersonales	Habilidades cognitivas	Habilidades para la salud emocional
1. Empatía 2. Comunicación asertiva 3. Relaciones interpersonales	4. Autoconocimiento 5. Pensamiento creativo 6. Pensamiento crítico 7. Toma de decisiones 8. Resolución de problemas y conflictos	9. Manejo de emociones ¹³ 10. Manejo de tensiones y estrés
Elaboración propia con información de Martínez, 2014.		

Desde la perspectiva de PPC, estas habilidades son un elemento primordial para el diseño de procesos de participación, pues se pueden considerar como principios básicos para las relaciones humanas pues los aprendizajes que promueven pueden aplicarse en todas las esferas de acción de las personas, entre ellas el espacio público y sus dinámicas.

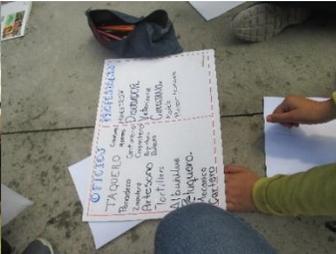
¹³ En negritas se señalan las que se revisaron en el marco teórico como las principales competencias de la formación para la ciudadanía, lo que nos da un buen elemento para considerar esta metodología trabajada por PPC para promover la participación infantil.

La manera que encontró PPC para cruzar el tema psicosocial con el urbano fue justamente el espacio público, pues de ser el repositorio del trabajo *in situ* con los grupos educativos extramuros, se convirtió en el tema y objetivo central de sus procesos.

Niñas y niños del Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán

A continuación, se presenta la síntesis de la revisión documental del proyecto *Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad*, implementado en el 2019, con niñas, niños y adolescentes del Pedregal de Santo Domingo.

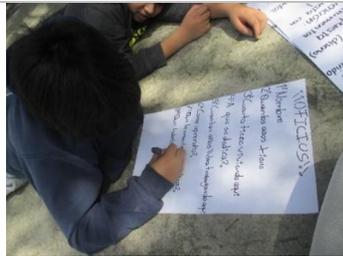
“Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad”, 2019 - Pedregal de Santo Domingo

Objetivo general	Fortalecer las habilidades para la vida de niñas, niños y adolescentes, a través de la mejora de espacios públicos como estrategia de participación en dinámicas comunitarias.	
Etapa	Actividades	Registro fotográfico
Presentación del proceso	<p>Se propuso el proyecto al grupo a partir de la intención de una voluntaria historiadora que deseaba trabajar con el grupo algún elemento representativo de la comunidad para valorar el proceso histórico y la identidad.</p> <p>Se discutió con el grupo la pinta de un mural, se realizaron lluvias de ideas y se eligió el tema <i>Oficios y profesiones del barrio</i>.</p>	
Conceptualización del tema: Oficios y profesiones	<p>El abordaje del tema empezó analizando la situación: ¿lo que me gusta hacer de pequeño, puede convertirse en mi trabajo de adulto?</p> <p>A partir de la narración de la biografía ilustrada de <i>Tito Puente, el Rey del Mambo</i>. (Quien desde niño golpeaba cosas para hacer ruido, amaba bailar y presentar sus ritmos en fiestas comunitarias, hasta que logró ingresar a una escuela de música, dirigir su propia orquesta y ser reconocido mundialmente), elaboraron dibujos de lo que les gusta hacer, imaginándose a futuro.</p>	 
	<p>Se elaboró un diagnóstico para identificar conocimientos previos en torno a conceptos y diferencias entre Oficios y Profesiones.</p> <p>Después de aclarar cada término y explicar sus diferencias, se generó un listado preliminar de Oficios y Profesiones presentes en la comunidad, a partir de lo que observan a su alrededor en</p>	 

	trayectos cotidianos, para lo que se les pidió recordar su trayecto casa-escuela ¹⁴ .	
Identificación práctica: Día de muertos y caminata en la colonia	<p>Para reforzar la conceptualización del tema y su relación con la comunidad, se retomó (por la fecha en que se estaba implementando el proyecto) el Día de Muertos.</p> <p>Se analizaron y reconocieron oficios tradicionales como parte de la identidad de quienes los realizan y como salida didáctica se elaboró una calaverita para pedir dulces con la técnica de la Cartonería.</p>	
	<p>El 2 de noviembre, se realizó una caminata por la colonia, ejercicio con varios objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparar el listado preliminar de Oficios y Profesiones con los que existen y se realizan la colonia. 2. Identificar Oficios particulares de la tradición del Día de Muertos para reforzar el tema de la identidad. 3. Identificación espacial de oficios y profesiones¹⁵ en puntos específicos e importantes para la colonia. 	
Análisis del recorrido y selección de intereses	<p>Se analizó el recorrido de Día de Muertos, para la reformulación del listado preliminar de oficios y profesiones. Se pidió al grupo que recordarán lo que habían visto en el recorrido y que eliminaran de listado original los Oficios y Profesiones que NO observaron y agregaran aquellos que no habían sido considerados en el principio, pero que si existían en la colonia.</p> <p>Del nuevo listado eligieron el Oficio o Profesión que más llamó su atención.</p>	

¹⁴ Es importante vincular los temas y actividades que se realizan con el espacio en el que se trabaja, es decir territorializar las experiencias para dotar de significado cada intervención en este caso, la identificación de oficios y profesiones en la escala barrial, así como en el ámbito familiar y con la proyección individual.

¹⁵ Estos ejercicios de reconocimiento del barrio como las caminatas sirven también para reforzar sentidos de apropiación peatonal de los espacios, así como de autoprotección y protección colectiva, la organización ha desarrollado todo un protocolo de seguridad para caminar en la calle, el cual es reconocido y apropiado por niñas, niños y adolescentes.

<p>Identificación de sujetos de investigación y diseño de instrumentos</p>	<p>Al ser un ejercicio de participación, se habló sobre la importancia de tomar en cuenta la opinión de otros sujetos que podrían involucrarse en el proceso, por lo que se diseñaron instrumentos para recabar información de quienes consideraron brindarían información importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizadores de Oficios. Para resignificar y complementar las ideas para el boceto del mural. ● Usuarios y vecinos del parque. Para conocer su opinión en torno a la intervención y tomarlas en cuenta para la composición final¹⁶. 	
<p>Elaboración de propuesta</p>	<p>Se generó un boceto-propuesta de mural, necesario para ser presentado a los sujetos a entrevistar.</p> <p>La elaboración de dicho boceto estuvo dividida en 3 momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de personajes: realizadores de oficios y profesiones 2. Discusión de la escena en la que los personajes interactuarían: El grupo tenía que elegir o diseñar un paisaje para colocar a sus personajes. Se discutieron 2 opciones: una plaza y un mercado, sin embargo, no todos los personajes tenían sentido en su totalidad en ninguna de las dos ideas, por lo que finalmente se propuso dibujar solo la calle con distintos “locales”, tal y como los encontramos en la colonia, donde pueden existir negocios distintos uno junto a otro. El boceto entonces se centró en representar un cruce de avenidas importantes en la colonia y que todo el grupo reconoce. 3. Culminación del primer boceto: Basándose en murales elaborados por otros niños y en escenas urbanas en libros, dibujaron y ubicaron espacialmente a sus personajes en la escena de un cruce de calles. 	

¹⁶ A través de este ejercicio niñas, niños y adolescentes integran a otros usuarios de los espacios en la toma de decisiones, reconocen diferentes figuras en la comunidad y activan la aplicación de estrategias de planificación, comunicación asertiva, empatía, mediación, argumentación, síntesis de un proceso y negociación.

<p>Aplicación de instrumentos</p>	<p>Se aplicaron los instrumentos diseñados¹⁷ con los siguientes objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar la propuesta de intervención a la comunidad (Proyecto y boceto). 2. Incluir las opiniones de los entrevistados en el diseño final. 3. Recabar firmas de apoyo para notificar a las autoridades administrativas del espacio a intervenir (estacionamiento del Chedraui Copilco). 	
<p>Complemento de propuesta con información de instrumentos</p>	<p>Se solicitó permiso para intervenir una barda de un centro comercial que se encuentra junto al parque.</p> <p>También se analizaron las respuestas de los instrumentos. Algunos resultados obtenidos fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo con la propuesta y apoyaron firmando la petición de apoyo <p>Con respecto a la pinta del mural, los entrevistados propusieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar a un músico y a un cuetero, eliminar al maestro - Dar una perspectiva diferente, pues en la propuesta original algunos personajes aparecen de cabeza - Pintar el mural con apoyo de los vecinos - Colocar una placa con información y explicación del mural <p>Tomando en cuenta lo anterior, el grupo realizó las adecuaciones al boceto original y se llegó al resultado final</p>	

¹⁷ Esta actividad refuerza varios elementos: el contacto con la comunidad, la centralidad de niñas, niños y adolescentes en el proceso participativo al partir de las personas con las que ellos y ellas desean hablar y la información que a ellos y a ellas les interesa conocer, de comunicación a través del diseño de instrumentos, la defensa de una propuesta y la organización colectiva para ello, la mediación para incorporar las propuestas de otros y el manejo de frustraciones ante posibles desacuerdos con otras personas.

<p>Ejecución: Taller de grafiti</p>	<p>Se buscó, a través del portal hacesfalta.org del Cemefi (Centro Mexicano para la Filantropía), a un voluntario que supiera manejar técnicas de pintura (grafiti) para que ayudara a dirigir la pinta del mural.</p> <p>Así, se contactó con David, psicólogo y aficionado al Street Art, quien dirigió un taller de 3 sesiones en las que enseñó al grupo a manejar algunas técnicas de pintura con aerosol.¹⁸</p>	
<p>Ejecución: Negociación con Administración de Centro Comercial</p>	<p>Cuando el grupo estaba preparado para pintar el mural se dio seguimiento a la petición de permiso.</p> <p>En esta parte del proceso se presentó un obstáculo, pues la gerencia del centro comercial negó el permiso para intervenir su barda, argumentando que tal proceso “dañaría la imagen del lugar”. El grupo entró en incertidumbre y preocupación por la situación, pues su trabajo de 3 meses quizá no concretaría la acción final.</p> <p>El grupo se reorganizó y creó una nueva estrategia para solucionar la situación: realizar una presentación más formal del proceso a la administración de la tienda para explicar mejor el proyecto, el grupo reunió evidencias sobre cómo beneficiaría la pinta del mural al espacio, pero no fueron recibidos por la gerencia por lo que se solicitó el permiso vía buzón digital de la tienda.</p>	

¹⁸ La vinculación con diferentes actores durante los procesos participativos y el acercamiento de niñas, niños y adolescentes a diferentes lenguajes y expresiones artísticas fortalece el análisis de los recursos con los que se cuenta para la implementación de una acción colectiva y que no necesariamente son económicos sino también de conocimiento o procedimentales.

	El corporativo emitió una respuesta y la gerencia concedió el permiso, incluso ofreciendo disculpas al grupo y expresando que “no era necesario haber contactado al corporativo”. ¹⁹	
Ejecución: Pinta de Mural	El grupo se organizó para realizar <ul style="list-style-type: none"> - Fondeo de pared - Pinta de mural 	
Presentación de resultados / Seguimiento	El evento comunitario de inauguración del mural no se realizó por el inicio de la pandemia a principios del año 2020. Sin embargo, como seguimiento del proceso, el mural sigue estando en el parque de la intervención y se encuentra intacto. Aunque no se ha realizado un seguimiento más puntual en torno a las percepciones de los distintos actores involucrados (usuarios del espacio, vecinos, personal del centro comercial).	
Elaboración propia con información e imágenes del proyecto “Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad 2019”		

¹⁹ La apropiación de las situaciones inesperadas o problemáticas como parte de un proceso colectivo, permite a la población infantil reconocer la amplitud de las intervenciones y muestra la necesidad de ser flexibles, tolerantes y resilientes, además de que permite gestionar la incertidumbre, a través de la reorganización del grupo, la búsqueda de soluciones, la mediación y la defensa argumentada de los procesos.

Este proyecto es tomado como antecedente directo del proceso documentado en el grupo de control, pues si bien hay otros como un taller de urbanismo implementado en el 2016, varios ejercicios de movilidad, peatonismo, uso del transporte público y algunas intervenciones de recuperación de espacios e intervención urbana como la limpia de parques, la siembra de árboles en camellones o la colocación de nombres en las calles sin señalamientos, estos se habían realizado como actividades separadas y no con una intención integradora.

Así, este ejercicio fue el primer proceso de PPC que propone una acción más organizada de promoción de la participación infantil para incidir en el entorno comunitario a través de la intervención de sus espacios.²⁰

La revisión fue profunda, los materiales guardados por PPC al respecto son bastos, sin embargo, como el interés de esta investigación al respecto de este proyecto es meramente descriptivo en la tabla anterior se sintetiza y a continuación se enuncian los aspectos que resultaron más relevantes relacionados con el proceso de participar para intervenir el espacio:

²⁰ También se llevó a cabo el proceso de reconfiguración del atrio de una iglesia local a través de la pinta de un patio de juegos, que no se describe aquí, pero que se diseñó bajo los mismos parámetros que el mural de oficios y profesiones.



Elaboración propia con información del proyecto "Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad 2019"

Capítulo III. Aplicación de la metodología de PPC

Como se ha venido enunciando, para conformar el caso de estudio se retomó, con fines explicativos y como antecedente metodológico el ejercicio descrito en el apartado anterior, el cual se retomó, rediseñó e implementó en una población diferente, con necesidades y localización también distintas a la original, con la intención de analizar su funcionamiento e impacto en la promoción del derecho infantil a la participación y su formación para la ciudadanía fuera del grado de sensibilización que PPC ha logrado con sus grupos.

Niñas, niños y adolescentes de Mesa los Hornos, Tlalpan

PPC implementó en la colonia Mesa los Hornos un taller participativo de intervención urbana que constó de 11 sesiones, con una duración de 2 horas cada una.²¹ El proceso se realizó gracias a la invitación directa por parte de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México para realizar actividades lúdicas con niñas, niños y adolescentes en la alcaldía Tlalpan en el marco del Día de los Derechos Humanos que se celebra en México cada 10 de diciembre.

PPC propuso retomar el proyecto “Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad” porque había sido un proceso con resultados importantes y considerando que se enfocaría en un contexto de promoción de derechos, representaba una oportunidad para visibilizar la acción de la organización y para trasladar el ejercicio de participativo a otro espacio y población.

La elección de la colonia se realizó de manera estratégica, pues en ese momento colaboraba en PPC una voluntaria habitante de Mesa los Hornos quien se encargó de la convocatoria del grupo: 20 niñas, niños y adolescentes entre 8 y 14 años de edad, quienes no contaban con experiencias previas de haber participado antes en

²¹ De octubre a diciembre de 2021.

un proceso similar al propuesto en el proyecto: intervención participativa en un espacio público. La elección del espacio fue sugerencia de la becaria, pues al ser habitante de la colonia fue capaz de reconocer necesidades en la misma y proponer un lugar

“éste es uno de los pocos lugares o parques cercanos a las viviendas de los niños, la mayoría puede llegar caminando, casi nadie lo usa por el estado en que se encuentra”
(observación en reuniones de trabajo en PPC, septiembre 2020)

El espacio de intervención: parque “árbol central”²²

El parque se encuentra ubicado en la colonia Mesa los Hornos, en el centro de la alcaldía Tlalpan. Esta alcaldía presenta una evaluación de grado bajo de acuerdo con el indicador de grado de desarrollo social y en el 2012 ocupó la tercera posición de las alcaldías con la concentración del mayor número de habitantes en situación de pobreza extrema y con un nivel alto de inequidad en la distribución de ingresos (Sosa et al., 2017). A pesar de que Tlalpan en general tiene un grado de marginación y rezago social evaluado como muy bajo, en su demarcación hay 68 de 141 localidades (48.22%) se encuentran en un grado de marginación alto; entre estas localidades se ubica la colonia Mesa de los Hornos (SEDESOL, 2010).

Mesa los Hornos tiene un total de 6 664 habitantes de los cuales 667 (10%) son niñas y niños de 6 a 11 años de edad (INEGI, 2020).

Al igual que el Pedregal de Santo Domingo, es una colonia que tuvo su origen en condiciones precarias de manera informal, en el Diario Oficial de la Federación con fecha del 3 de diciembre se describe las condiciones en las que vivían sus habitantes en sus inicios, a partir de las cuales se declara de utilidad pública el mejoramiento de este centro de población:

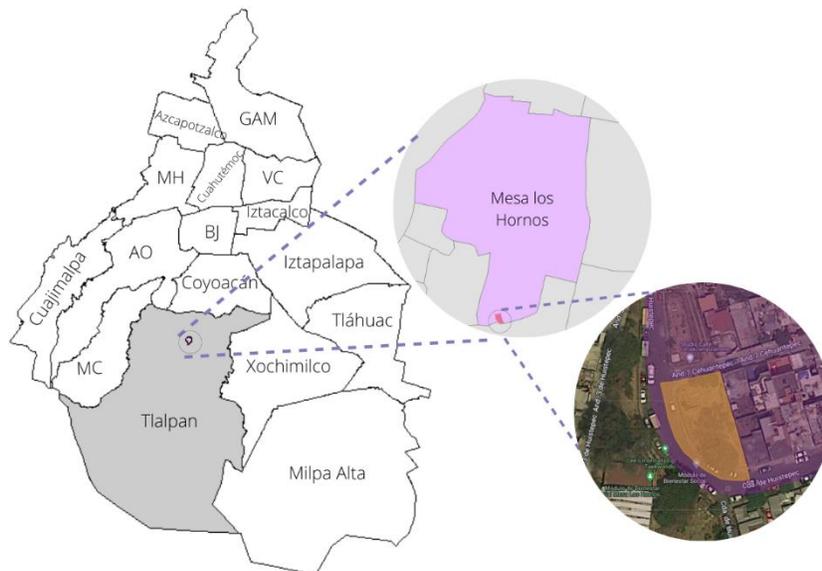
²² “Árbol central” es el nombre que el grupo eligió para el parque.

“ [...] en la Delegación de Tlalpan, Distrito Federal, existen diversas fracciones de terreno que conforman una unidad topográfica denominada "Mesa de los Hornos", con una superficie de 32-44-99.73 hectáreas, integrada por 1600 lotes, en donde desde hace más de veinte años existen aproximadamente 50 hornos productores de tabique, propiedad de 30 familias, terrenos que paulatinamente han sido ocupados en condiciones precarias, pues además de no existir claridad jurídica sobre la propiedad de los mismos, se carece, por su lejanía de la zona urbana, de todos los servicios básicos urbanos;

[...] a medida que el crecimiento urbano del Distrito Federal fue avanzando, los propietarios de los mencionados hornos de tabique permitieron, desde el año de 1987, la entrada de diversas familias al citado predio de "Mesa de los Hornos" para que trabajaran en sus hornos, dándoles permiso para levantar sus viviendas alrededor de los mismos, sin que mediara algún documento que acreditara la posesión legal;

[...] el asentamiento de dichas familias y su crecimiento, originó la creación de la Colonia "Mesa de los Hornos", que precisamente adoptan nombre por la existencia de los hornos o quemadores de tabique que en ese lugar se construyeron y que fueron la causa principal del asentamiento de dichas familias en condiciones precarias y sin servicios urbanos básicos;

[...] la mencionada Colonia ha ido creciendo desordenadamente y sin los servicios urbanos indispensables, lo que ha originado que quienes la habitan estén demandando a las autoridades del Departamento del Distrito Federal la prestación de estos servicios;" (sic) (DOF, 1990).



Para su caracterización se realizó una guía de observación siguiendo los indicadores y especificaciones de la NOM-001-SEDATU-2021 (DOF, 2022), a partir de la cual se identificó que el espacio es parte del equipamiento público con una función de parque, forma parte de las áreas verdes urbanas administradas en un nivel local-municipal y tiene una escala de servicio nivel A-1, es decir que forma parte de los espacios públicos que atienden la demanda de la ciudadanía residente en las unidades más pequeñas de la población, regularmente se encuentran en asentamientos nucleares con posibilidad de ser recorridas peatonalmente y con un rango de incidencia de 400m. A pesar de ser un espacio abierto de libre tránsito no cuenta con elementos para el acceso generalizado.

En cuanto a sus componentes naturales cuenta con vegetación; dentro de sus componentes construidos tiene banqueta, pero es angosta y el tránsito se corta por postes de luz, carece de andador, biciestacionamiento, módulo de vigilancia, rampas de acceso, superficie háptica y señales táctiles; como componentes sobrepuestos o móviles en el espacio hay aparatos de ejercicio, bancas, rejas, juegos infantiles y luminarias aunque estos elementos se encuentran deteriorados, carece de alarma sonora, basurero, bebedero, buzón, caseta telefónica, dosel, maceteros o jardineras, pabellón y sistema de videovigilancia; en sus componentes intangibles o de zonificación cuenta con un área de ejercicio y un área infantil, pero con mobiliario en mal estado y carece de sendero peatonal no planeado pues es origen de la dinámica de tránsito de la comunidad que al utilizar el parque como cruce ha marcado de manera *natural* la línea de deseo de los usuarios.

Con respecto a los elementos mínimos de diseño manejados por la norma, el parque no cuenta con diseño para la accesibilidad universal, ni con servicio de mantenimiento constante, el mobiliario para sentarse no cuenta con sombra, no hay resguardo del clima, no se integra al sistema de movilidad, no cuenta con biciestacionamiento y tampoco es permeable en su perímetro colindante con las vías urbanas para garantizar la seguridad de los usuarios.

En cuanto a los elementos mínimos de diseño para parques, éste sí contiene al menos dos posibilidades de uso simultáneo, aunque como ya se mencionó el mobiliario para ello es inadecuado; existen especies de arbolado nativo (pirules) y la vegetación (pasto) cubre al menos el 75% de la superficie promoviendo permeabilidad pluvial.

Para caracterizar el espacio de manera más cualitativa se diseñó una guía de observación, basada en la Propuesta de evaluación de espacios públicos en ciudades latinoamericanas (Páramo, 2016) obteniendo los resultados siguientes:

Dinámicas ambientales	Movilidad y accesibilidad	Servicios	Seguridad
Cuenta con elementos naturales como árboles, plantas y fauna. Carece de servicio de limpieza, recolección y reciclaje de residuos sólidos, de resguardo del clima, de mantenimiento de zonas verdes, no está libre de malos olores y hay presencia de vectores animales (ratas y perros).	Existe una distancia promedio con paradas de transporte público; pero la malla vial cercana no es óptima (grietas, baches y daños en pavimento), No hay infraestructura para el uso de bicicleta, no hay rampas que faciliten el desplazamiento peatonal, de cuidados y/o para discapacidad	Se pueden desarrollar múltiples actividades, hay lugares para recreación, puede ser un lugar de encuentro para jóvenes y se permite el acceso a mascotas; pero carece de señalización, cercanía a baños públicos, disponibilidad de agua potable gratuita y de limpieza y mantenimiento.	Se pueden observar en el espacio delitos contra la propiedad como vandalismo y daños en el mobiliario, no se percibe una inversión para prevenir el delito, no hay personal de seguridad cercano al espacio ni presencia de videovigilancia pública.
Dinámicas gubernamentales	Dinámicas sociales		Infraestructura
Hay equipamiento artístico-cultural cercano al espacio, aproximadamente a 500m de distancia (Centro de Artes y Oficios de la alcaldía), pero no se observó la presencia de proyectos gestionados por la comunidad en vinculación con las autoridades.	Aunque es un espacio abierto y de libre tránsito no se observan posibilidades de entrar en contacto social al utilizarlo, no se observó respeto por las normas de tránsito ni por las reglas de convivencia, en el espacio hay grafitis (los cuales no necesariamente son un indicador de una dinámica social negativa, pero se necesitaría un estudio más detallado y a profundidad para determinar el origen social de estos), se pueden encontrar excretas de animales y la presencia de personas consumiendo sustancias tóxicas		Existe la posibilidad de conectarse a internet a la red gratuita de la ciudad y una cantidad suficiente de mobiliario, aunque éste carece de mantenimiento y la cobertura de la iluminación nocturna no es suficiente.
Elaboración propia con información de observación participante			

El proceso participativo

En la tabla que se presenta a continuación se integra la descripción del proceso implementado con este grupo, sus características didáctico-operativas (objetivos y actividades centrales del proceso participativo) así como la identificación de resultados generales a partir de la observación participante realizada.²³

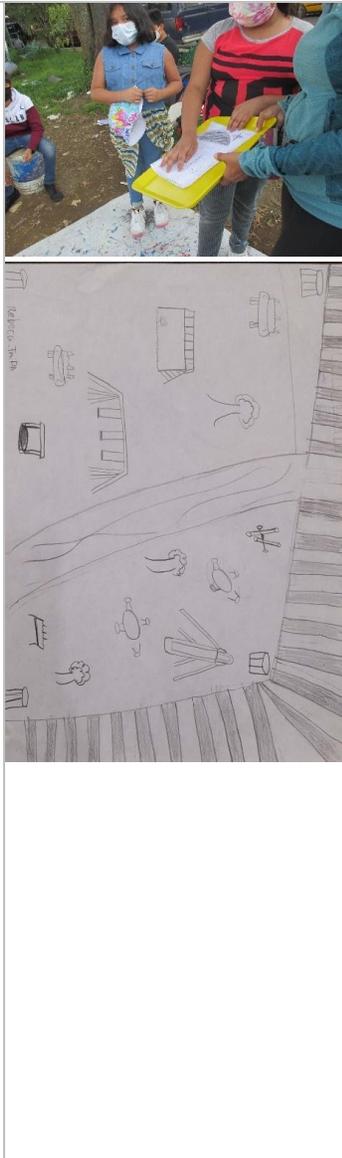
²³ Este registro de observación se complementa con información levantada en audios de plenarias de discusión-reflexión en la que niñas, niños y adolescentes compartieron percepciones, registros fotográficos, diarios de campo elaborados por las monitoras del taller, así como de comentarios realizados por la directora de PPC a través de la entrevista.

Sesión 1 - 4 octubre, 2021

Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
Presentación del proyecto, sus objetivos y del equipo de trabajo	Informar a niñas, niños y adolescentes sobre los detalles del proceso	Niñas, niños y adolescentes se enteraron de las características del proyecto, el equipo de PPC se presentó y detalló elementos del proyecto como a qué se dedica la organización, quiénes serían los talleristas del proceso, otros actores involucrados como la CDHCDMX, importante mencionar que se informó a niñas, niños y adolescentes que esta instancia era primordial pues estaba aportando el financiamiento del proyecto, a lo que expresaron sorpresa de saber que se requieren ciertos recursos humanos y materiales para impulsar acciones de rehabilitación y recuperación de los espacios:	
Plenaria sobre el espacio público (concepto y características)	Identificar la conceptualización y percepciones que tienen niñas, niños y adolescentes sobre el espacio público y sus características.	<p><i>“no sabía que se necesitaba todo eso para limpiar un parque tan feo” – niño 11 años.</i></p> <p>Para PPC es importante reconocer las percepciones que niñas, niños y adolescentes tienen sobre el espacio público en general, y en particular sobre los usos y sus experiencias en el sitio de intervención por lo que se llevó a cabo una plenaria grupal en la que se habló alrededor de una serie de preguntas:</p>	
Diagnóstico sobre percepciones, usos y prácticas de niñas, niños y adolescentes en el espacio	Conocer si niñas, niños y adolescentes hacen uso del espacio público, así como las impresiones que tienen del espacio a intervenir (parque), los usos que le dan, las problemáticas que identifican, las sensaciones que les provoca y las posibilidades que	<p>¿qué es el espacio público? Las respuestas de los niñas, niños y adolescentes se centraron en la definición del espacio público como lugar abierto para todas las personas (acceso generalizado):</p> <p><i>“donde podemos estar todos” – niña 9 años.</i> <i>“donde todos pueden acceder” – niño 11 años.</i> <i>“donde no se paga para entrar” – adolescente 13 años.</i></p> <p>También resaltaron algunos elementos de la dinámica social de convivencia en la que se integra el espacio público:</p>	

	visualizan para su transformación.	<p><i>“donde puede haber muchas personas conviviendo” – adolescente 13 años.</i></p> <p><i>“donde podemos estar de manera libre haciendo diferentes cosas y no te pueden prohibir, a menos que sean cosas malas, porque es de todos” – adolescente 13 años.</i></p> <p>¿conocían este parque? ¿lo usan? ¿les gusta?</p> <p>Todo el grupo expresó que sí conocían el parque, sin embargo, no les gusta y no todos lo usan por diversas razones:</p>	
Diagnóstico experiencial del parque a través del juego	Generar un diagnóstico experiencial en torno al parque a través de la actividad lúdica	<p><i>“los juegos están rotos” – niño 9 años</i></p> <p><i>“me queda otro lugar más cerca de mi casa” - niño 11 años.</i></p> <p><i>“no me dejan salir a jugar a la calle” “está muy feo y no me llama la atención venir aquí” – adolescente 14 años.</i></p> <p><i>“está muy sucio y lleno de pasto” – niño 9 años</i></p> <p><i>“huele feo, hay mucha basura y popó de perros” - niña 8 años</i></p> <p><i>“hay gente drogándose” - niño 11 años</i></p> <p><i>“me parece peligroso por los borrachos” - niña 11 años</i></p> <p>Analizaron el espacio y sus posibilidades a través de la experiencia lúdica (juegos de movimiento, colaborativos y rondas), se llevaron a cabo algunos juegos colaborativos y un momento de juego libre, para cerrar la sesión el grupo discutió sobre la pertinencia del espacio para realizar estas actividades.</p> <p><i>“jugar con otros niños está padre, pero en este lugar no se puede porque el pasto estorba, hay suciedad de animales, los juegos están maltratados y hasta son peligrosos porque te puedes cortar ” – adolescente 14 años.</i></p> <p><i>“me costó trabajo divertirme porque tenía que poner atención en no tropezarme o pisar alguna popó” – niña 12 años</i></p>	

		<p><i>“cuando jugamos en la banquetta estuvo bien, pero te tenías que bajar de la banquetta porque están muy chicas y no cabíamos todos, a parte los postes estorban el camino” – niño 10 años</i></p>	
Sesión 2 - 11 octubre, 2021			
Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
<p>Plenaria de discusión sobre el concepto de participación (como derecho infantil) y su ejercicio a través de la intervención en el espacio público</p>	<p>Identificar la conceptualización y percepciones que tienen niñas, niños y adolescentes sobre la participación infantil, compartir con ellos la perspectiva de PPC sobre la intervención participativa en el espacio público como estrategia de realización de este derecho</p>	<p>Después de la actividad de bienvenida, se organizó al grupo para reflexionar en torno a las preguntas: para ustedes ¿qué es la participación? ¿sabían que la participación es un derecho? ¿en qué espacios pueden participar?, entre las respuestas obtenidas se encuentran:</p> <p>Acerca de la noción que tienen sobre el término participación:</p> <p><i>“participar es compartir lo que piensas” – niña 12 años</i> <i>“dar tu opinión sobre algo” – adolescente 13 años</i> <i>“cuando te preguntan algo y tu respondes, pero no a todas las preguntas sino cuando tienes que pensar más, como en la escuela” – niño 12 años</i></p> <p>Al cuestionar al grupo sobre si reconocían que la participación es uno de sus derechos, todos expresaron que no lo sabían, cuando las talleristas de PPC se los explicaron se mostraron atentos, aunque llegaron a comentar algunas cosas como:</p>	  
<p>Dibujo del parque, cómo les gustaría verlo al final de su intervención.</p>	<p>Introducir a los participantes al proyecto, realizando un primer ejercicio de imaginación sobre la posible intervención, buscando también</p>	<p><i>“de qué sirve que tengamos ese derecho si los adultos no nos hacen caso” – niño 12 años</i> <i>“uy, yo no creo que podamos tomar decisiones importantes” – niño 10 años</i> <i>“los papás y los maestros son los que nos mandan” – niña 11 años</i></p> <p>Con respecto a los espacios mencionaron que pueden ser primordialmente en la escuela y en su casa, siempre y cuando los adultos estén dispuestos a escucharlos y tomarles en cuenta.</p>	

	<p>llevarlos al reconocimiento de la participación como un derecho importante para su desarrollo, así como para el diseño, gestión e intervención de los espacios públicos.</p> <p>Realizar un listado preliminar de las acciones de mejora del espacio, presentes en los dibujos.</p>	<p>En relación con la última pregunta, se pidió al grupo que pensarán ¿cómo podrían ejercer su derecho a participar a través este ejercicio en el que buscamos mejorar el parque?, respondieron en una lluvia de ideas:</p> <p><i>“limpiando el parque” “recogiendo la basura y recortar el pasto” “poniendo carteles de No tirar basura” “arreglar y pintar los juegos”</i></p> <p>Este tipo de respuestas se centran en la mejora física del lugar, más no en el proceso participativo como tal, lo único que nos da noción de éste es un comentario de una niña de 12 años que tiene que ver con acercarse a la comunidad, pero en general niñas, niños y adolescentes no tienen muy claro lo que representa participar:</p> <p><i>“pienso que podemos participar arreglando el parque, consiguiendo con los vecinos lo que necesitamos, hacer una colecta de dinero para eso”</i></p> <p>Para iniciar con el proceso participativo se pidió que realizaran dibujos sobre cómo podían mejorar el parque, qué les gustaría que hubiera para hacerlo más agradable – Este ejercicio se planteó como una actividad de total libertad imaginativa en la que niñas, niños y adolescentes pudieron expresar toda clase de ideas (hasta las más creativas y mágicas), más adelante, en otra parte del proceso estas ideas se analizaron en términos de viabilidad y recursos con lo que niñas, niños y adolescentes reflexionan acerca de lo que se puede realizar y los compromisos que se pueden adquirir, parte importante de la participación, de acuerdo con PPC es el compromiso y la responsabilidad sobre lo que se propone:</p> <p><i>“nuestro programa lo que busca es el empoderamiento, y una de nuestras metas más ambiciosas, de cierta manera, es que niñas y</i></p>	
--	--	--	--

niños puedan autocriticarse para transformarse, y eso lo vamos haciendo en procesos muy simples y cotidianos en los que les cuestionamos lo que hacen, sin la intención de suprimir su pensamiento sino de complementarlo identificando sus consecuencias, de esa manera, logran reflexionar y darse cuenta de lo que necesitan y de lo que pueden lograr [...] Por ejemplo, cuando iniciamos un proceso en el que tienen que proponer cosas o soluciones a una situación, en principio les dejamos proponer todo lo que se les ocurra y después se analiza si esas ocurrencias pueden ser o no, y por qué [...] Una vez, propusieron poner una alberca en medio del atrio de una iglesia, al revisar la propuesta se les preguntó: ¿quién hará el agujero? ¿de dónde vamos a sacar el agua? ¿quién se va a encargar de limpiar la alberca después? ¿quiénes podrán usar la alberca y quiénes no?, con la intención de identificar que no todo lo que decimos se puede lograr, porque no es viable o pertinente, estos ejercicios les permiten identificar recursos, materiales y propios, y empezar a buscar a otros actores con los que pueden aliarse para alcanzar sus objetivos” – directora de PPC.

Se compartieron y analizaron los dibujos realizados y se elaboró un listado de las intervenciones posibles a realizar:

Cortar el pasto, cambiar los juegos por otros nuevos, poner botes de basura poner letreros, quitar grafitis, menos política en las paredes, pintar un mural, poner más luz, arreglar el pasillo, sembrar un huerto, sembrar flores de colores, sembrar árboles de frutas, hacer las banquetas más grandes, mover los postes que estorban en las banquetas, poner juegos de piso, colocar bancas y mesas para picnic, colocar un arenero, poner puertas para abrir y cerrar el parque, organizar actividades para que vaya más gente al parque.

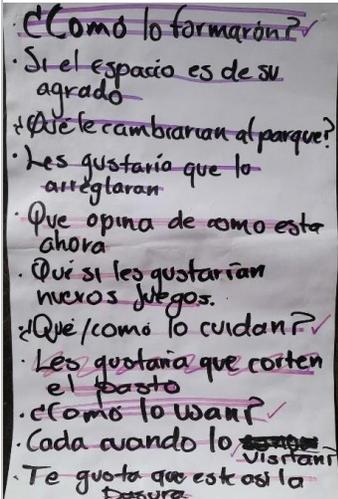


Sesión 3 - 18 octubre, 2021

Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
-----------	-----------	------------	----------------------

<p>Contracartografía²⁴ de identificación de usuarios del parque</p>	<p>Identificación de las personas que utilizan o podrían utilizar el espacio a intervenir, tomando en cuenta sus necesidades.</p> <p>Que niñas, niños y adolescentes reflexionen sobre los vínculos comunitarios y la importancia que tiene el tomar en cuenta a todas las personas en un proceso participativo.</p>	<p>Niñas, niños y adolescentes elaboraron un croquis del parque en el que identificaron los elementos con los que cuenta el espacio, ubicaron a través de este ejercicio a otros usuarios y sus dinámicas a través de la pregunta ¿quiénes y de qué manera utilizan el parque?:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niñas y niños para jugar - Adolescentes y jóvenes para practicar box en las mañanas - Jóvenes para drogarse <p>Así como qué otras personas podrían convertirse en usuarios después de la intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mamás con bebés - Abuelitos y abuelitas - Señoras y sus amigas - Personas que vienen de trabajar lo pueden usar para cruzar - Adolescentes y sus novios o novias - Familias completas 	
--	--	---	---

²⁴ Importante señalar la visión de PPC con respecto a la elaboración de croquis, planos y mapas dentro de sus procesos participativos con niñas, niños y adolescentes, a través de los cuales se busca promover la expresión espacial de manera natural sin señalar procesos predeterminados, partiendo de la idea de que el análisis del espacio debe entenderse como un proceso dialéctico entre espacio y sociedad (usuarios), en el que los lugares se producen pero también son resultado de interacciones, dinámicas y relaciones mutuas. Así se retoma la noción de contracartografía para examinar los espacios fuera de sus concepciones hegemónicas, usando los mapas, croquis, planos y otros productos similares como herramientas para repensar y plantear alternativas distintas a la realidad actual, pues “en el ejercicio de contracartografiar se abren posibles formas de hacer y reclamar territorios [...], mapear en contravía del poder hegemónico permite abrir espacios para otras formaciones socioespaciales menos desiguales y violentas” (Peluso, N., 1995 en Ojeda D., 2020: 168)

<p>Elaboración de Instrumentos para entrevista a miembros de la comunidad</p>	<p>Diseñar un instrumento con el que puedan hacer algunas entrevistas a la comunidad y conocer sus opiniones acerca del proyecto para tomarlas en cuenta al momento de la intervención</p>	<p>- Personas de otros lugares</p> <p>Después de este ejercicio, se habló con niñas, niños y adolescentes acerca de lo que representa ser parte de una comunidad y sobre la toma de decisiones colectivas para introducir la siguiente actividad que consistió en el diseño de un instrumento para acercarse a platicar con otras personas de la comunidad en la próxima sesión, niñas, niños y adolescentes eligieron los temas de su interés con respecto al parque y diseñaron las preguntas que podrían hacer a las personas. Esta actividad se plantea también para cruzar lo que niñas, niños y adolescentes piensan que son las necesidades de los demás usuarios con lo que éstos expresan, y fortalecer así sus propuestas), así mismo se decidió aprovechar el ejercicio para realizar la socialización del proceso con los vecinos del espacio.</p> <p>A esta sesión asistió el funcionario de la CDHCDMX, encargado de dar seguimiento al proyecto, se presentó con el grupo y ofreció su apoyo para generar estrategias para conseguir lo que los niñas, niños y adolescentes requirieran para su proceso.</p> <p>El personal de PPC reconocía como importante mantener una relación de comunicación constante con este funcionario para poder impulsar las propuestas de los niñas, niños y adolescentes, sobre todo aquellas que representaban un nivel de responsabilidad y actuación diferente a lo que el grupo podía realizar por sí mismo o en comunidad. Sin embargo, a través de la observación se pudo notar la falta de sensibilización y respecto que hay hacia los momentos de organización y dinámica del grupo de trabajo, pues el funcionario acudía sin previo aviso y se incorporaba a la sesión sin preguntar a niñas, niños y adolescentes y a cubrir su propia agenda, hablando de otras cosas e interrumpiendo la actividad del grupo, lo cual generaba distracción y poco interés, estas situaciones permiten reconocer la</p>	 
---	--	--	---

importancia y necesidad de mecanismos más profundos de sensibilización hacia los procesos de las infancias, pues en reuniones entre adultos las reglas de cortesía, de respetos a los tiempos y procesos está más presente que cuando se trata de infancias.

Debido a que, en estas primeras sesiones, por las condiciones del parque niñas, niños y adolescentes se enfrentaron a situaciones incómodas al intentar jugar en el espacio: pisaban heces de perros y se tropezaban con troncos y raíces de árboles que no podían ver por el pasto tan crecido. El grupo identificó la oportunidad ofrecida por el funcionario de la CDHCDMX y solicitaron su apoyo para la poda del pasto, realizaron una video-petición dirigido a la alcaldesa de Tlalpan (pues el funcionario comentó que tenía reuniones con ella una vez a la semana y podría facilitar el contacto).

En el material, los niñas, niños y adolescentes explicaron lo que estaban realizando en el parque, algunas problemáticas identificadas y solicitaron la limpieza del lugar y la poda del pasto. Cabe mencionar que este producto (vídeo) fue propuesta del grupo para contactar a las autoridades, no se tenía contemplado en la planeación original del proyecto, se puede tomar como un resultado directo de la participación de niñas, niños y adolescentes).

- Por qué ~~traen~~ basura
- Para qué lo usan? ✓
- Les gustaría un mural
- A qui hora lo ocupan ✓
- Si el parque estuviera cuidado lo usarían ✓
- Por qué no vienen? ✓
- Les gustaría plantitas
- Les gustaría tener los juegos bien cuidados
- Les gustaría lamparas
- les gustaría que no grafitearan ~~mmmm~~
- Les gustaría bancas de DICHIC

25



Entre la sesión 3 y 4 se entregó a la alcaldesa de Tlalpan, vía funcionario de la CDHCDMX, el vídeo elaborado por los niñas, niños y adolescentes en la sesión 3, para la sesión 4 el pasto del parque había sido podado.

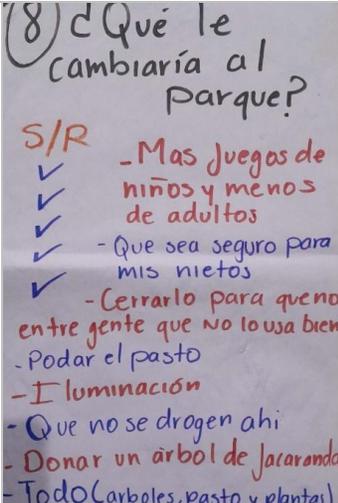


²⁵ En imagen: son las preguntas originales del proceso, es decir, las que surgieron específicamente de la plenaria de diseño del instrumento, estas se rediseñaron para redactar la versión final para aplicarse a la comunidad, por ello se encuentran tachadas en la fotografía.

Sesión 4 - 25 octubre, de 2021

Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
Plenaria de discusión sobre poda de pasto	Conocer las reacciones de NN sobre la poda del pasto, importantes para analizar este evento como un logro de su proceso participativo	<p>Cuando el equipo de PPC y los niñas, niños y adolescentes llegaron al espacio para llevar a cabo la sesión 4 del proceso se percataron que el pasto había sido podado, cuando los participantes iban llegando se sorprendían y hacían expresiones de asombro.</p> <p>Debido a esto, la primera actividad de la sesión fue una plenaria de discusión acerca de la poda del pasto, dentro de los comentarios del grupo se encuentran:</p> <p align="center"><i>“quedó muy bien, hacía falta para poder correr sin tropezar [...] también se ve mucho más grande, bonito y vamos a poder ver las popós para no pisarlas” – niño 12 años</i></p> <p align="center"><i>“me encantó, estoy muy feliz y además se ve muy grande” – niña 8 años</i></p>	
Aplicación de entrevistas a la comunidad	Que niñas y niños se acerquen a los usuarios del espacio y otros miembros de la comunidad mediante entrevistas para compartir el proyecto, escuchar su opinión e integrar éstas en el proceso de intervención del parque.	<p>Esta acción y respuesta por parte de las autoridades, trajo una gran motivación para el grupo de niñas, niños y adolescentes, se abordó el tema de la importancia de la organización para alcanzar resultados colectivos, así mismo se comentó al grupo que lo que habían logrado estaba relacionado con la gestión del espacio público y el uso de estrategias de comunicación asertiva, la plenaria finalizó cuando propusieron agradecer el apoyo a través de otro vídeo.</p> <p>Después de comentar la poda del pasto se procedió al ejercicio de acercamiento a la comunidad. El grupo se organizó en equipos en los cuales se definieron diferentes cargos de acuerdo con los intereses de cada uno: hablar y preguntar, grabar la entrevista y tomar notas.</p> <p>Importante resaltar que previo al ejercicio se reflexionó con niñas, niños y adolescentes acerca del respeto al espacio personal, sobre elementos de comunicación asertiva y la importancia de solicitar</p>	 

		<p>permiso para grabar a las personas centrándose la discusión en la imagen como información personal.</p> <p>Escucharon atentamente y con interés lo que las personas les compartieron, también compartieron sus propuestas y notaron que muchas de estas coincidían con el pensamiento de otros miembros de la comunidad lo que les hizo identificar puntos en común.</p> <p>Para cerrar la actividad, NN compartieron su experiencia en grupo, así como las sensaciones que les provocó hablar con otras personas en la comunidad, y algunos datos e información que llamó su atención de lo que las personas les compartieron:</p> <p><i>“me puse muy nerviosa porque casi no me gusta hablar en público” – niña 8 años</i></p> <p><i>“me llamó la atención que las personas con quienes hablamos no usan el espacio porque piensan que es peligroso, pero que ya con el pasto corto se ve mucho mejor” – niña 12 años</i></p> <p><i>“un señor nos felicitó y nos contó un poco sobre la historia del parque, nos pidió que le contáramos después, cómo íbamos y si necesitábamos ayuda ” – niño 10 años</i></p>	
Sesión 5 - 8 noviembre, 2021			
Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
Análisis de la información obtenida en la sesión anterior	Cruzar la información entre sus propuestas iniciales del dibujo realizado durante la sesión 2 y lo obtenido en las entrevistas a los	El grupo se reunió en los equipos con los que trabajaron el acercamiento a la comunidad durante la sesión anterior para recordar el ejercicio, revisar sus videos y sus notas. Después se abrió una plenaria en la que cada equipo compartió con el resto del grupo la información que consideraron más relevante, poniendo énfasis en las propuestas de la comunidad para la mejora del espacio, con lo que se realizó una lista de propuestas de la comunidad:	

	vecinos del parque.	<p>Más juegos para niños y menos de adultos, que sea seguro, cerrar el parque para que no entre quien no lo usa bien, podar el pasto, más iluminación, que no se droguen ahí, donar un árbol de jacaranda, más plantas, limpiarlo, quitar el grafiti.</p> <p>Se retomó también la lista de propuestas que surgió de los dibujos de la sesión 2, después de analizar ambos listados, se definieron las propuestas que podrían ser viables y cuya realización podría estar al alcance de niñas, niños y adolescentes y su comunidad, el grupo logró delimitar 5 propuestas finales: 1) Elaboración de letreros con mensajes para cuidar el parque, 2) Elaboración de un mural, 3) Elaboración de un segundo video-petición para solicitar apoyo a la alcaldesa para impulsar las propuestas para las que no se cuentan con recursos (gestión), 4) Limpiar y decorar las rejas y 5) Nombrar al parque.</p> <p>Para avanzar y cerrar la sesión se pidió al grupo realizar en casa un dibujo con sus ideas y propuestas para el mural.</p>	 <p>8) ¿Qué le cambiaría al Parque?</p> <p>S/R</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ - Mas Juegos de niños y menos de adultos ✓ - Que sea seguro para mis nietos ✓ - Cerrarlo para que no entre gente que no lo usa bien - Podar el pasto - Iluminación - Que no se drogen ahí - Donar un árbol de Jacaranda - Todo (Arboles, pasto y plantas)
Análisis acerca de la viabilidad de las propuestas – descarte de propuestas y votación para delimitar las intervenciones.	Delimitar las propuestas finales de intervención		

Sesión 6 - 22 noviembre, 2021

Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
Definir las líneas de acción para empezar la intervención	Iniciar la siguiente etapa del proyecto, en la que NN se organizarán para elaborar el plan y líneas de acción para las intervenciones acordadas en la sesión pasada.	<p>El grupo logró organizarse para trabajar en equipos, repartieron actividades de acuerdo con los intereses y habilidades de cada participante, el diálogo fue fundamental para llegar a acuerdos y tomar decisiones.</p> <p>Se decidió empezar con las propuestas consideradas “más grandes” – se dividió al grupo en dos equipos de trabajo: boceto de mural y guion de vídeo, cabe destacar que la división en equipos apeló al interés de cada niñas, niños y adolescentes por las actividades a realizar, sin dejar de lado que al final es un proceso colectivo y si fuera necesario todos y todas tendrían que colaborar con cada acción del colectivo. En este punto se abordó también la importancia del trabajo en equipo:</p>	

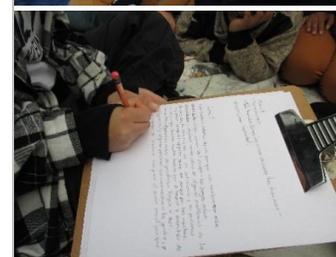
“trabajar juntos importa para terminar y mejorar el parque más rápido” – niña 8 años
“si uno falta o no quiere cooperar, nos faltan sus ideas [...] somos como un rompecabezas” – niño 12 años

En esta sesión también se obtuvo el guion para la video-petición y el boceto para el mural (se realizó una mediación colectiva en ambos casos).

Para el mural se revisaron los dibujos realizados por los niñas, niños y adolescentes en casa, se trabajó la identidad del lugar, llamó la atención que se incorporaran al boceto final elementos que para niñas, niños y adolescentes son importantes de su entorno: el quiosco de una plaza cercana y el lago de la reserva natural de las Fuentes brotantes.

Con respecto al vídeo petición se decidió realizar un material mucho más largo y estructurado que el primero en el que solo se solicitó la poda del pasto. En este segundo ejercicio niñas, niños y adolescentes decidieron dar mucho más contexto: primero se contó la problemática del espacio, se expusieron las propuestas para las que no se tienen recursos técnicos y materiales tales como la pinta de los juegos, elementos de seguridad para las personas que usan y que pasan por el parque y el arreglo de las luminarias del espacio.

Con respecto al tema de la seguridad niñas, niños y adolescentes dirigieron la propuesta hacia la atención para las personas que regularmente se encuentran en el parque consumiendo drogas y bebidas alcohólicas, identificándoles como un factor de riesgo para el mantenimiento de la intervención, aunque también se reflexionó acerca de su pertenencia a la comunidad y dejaron en claro que no



		<p>buscaban expulsarlos sino de lograr una convivencia segura para todos:</p> <p><i>“si nosotros respetamos su espacio, que ellos respeten el nuestro [...] no queremos que nos espanten ni que consuman sus cosas cuando estamos en el parque” – niño 12 años</i></p> <p><i>“no se trata de correrlo, sino de mantenerlo allá haciendo lo que quiera” – niño 10 años</i></p>	
Sesión 7 - 29 noviembre, 2021			
Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
<p>Acudir nuevamente con la comunidad para dar seguimiento a sus propuestas y mostrar avances del proyecto, mostrarán y explicarán el boceto del mural para reconocer la opinión de los vecinos.</p> <p>Realizar las tomas para la vídeo-petición para la alcaldesa.</p>	<p>Las niñas y niños expondrán a miembros de la comunidad el boceto del mural y comenzar con las tomas de la video-petición.</p>	<p>En esta sesión se llevó a cabo un segundo acercamiento, con la intención de mantener informada a la comunidad acerca del avance del proyecto y la forma en que sus propuestas fueron incorporadas por los niñas, niños y adolescentes. Así mismo son capaces de escuchar a la comunidad y de discernir información relacionada con el proceso del proyecto, discuten y toman decisiones en torno a lo que puede tomarse en cuenta y por qué.</p> <p>Al finalizar esta acción fue necesario reflexionar con el grupo acerca de la importancia del trabajo colectivo y la vinculación con la comunidad para ejercicios de mejora de los espacios públicos, niñas, niños y adolescentes expresaron lo que aprendieron al hablar con otras personas sobre su proyecto:</p> <p><i>“fue muy importante porque todos nos necesitamos, a veces no puedes hacer las cosas tú solo y necesitamos pedir apoyo” – niña 12 años</i></p> <p><i>“fue importante estar contándole a las demás personas que estamos arreglando el parque porque esas personas también pueden venir a estar aquí” – niño 10 años</i></p> <p><i>“para que nuestras ideas se hicieran más grandes y tener un lugar más bonito” – niña 8 años</i></p>	 

		Por otro lado, el grupo se organizó para la grabación de la video-petición, esta acción fue muchos más operativa pues se siguió el guion que se realizó la sesión anterior.	
--	--	---	--

Un elemento que el equipo de PPC defendió ante esta propuesta de vinculación fue que más allá de realizar actividades con el grupo en el CAO, que más bien fuera personal de esa instancia quienes apoyaran a la comunidad conformada de niñas, niños y adolescentes para seguir activando el parque, pues la intervención como tal tiene ese objetivo, no solamente mejorar físicamente el parque, sino que su uso y mantenimiento pudiera sostenerse una vez terminado el proyecto.

Entre las sesiones 7 y 8 se consiguió gestionar la participación del artista muralista, la pinta de los juegos y el fondeo de la pared del parque en donde se pintaría el mural con niñas, niños y adolescentes. Un proceso comunitario que se pudo registrar a través de la observación fue una problemática derivada de una disputa entre algunos vecinos y el enlace de PPC con la colonia (becaria) pues reclamaron por pintar la pared y borrar el mensaje de un colectivo comunitario en apoyo a una causa política, estas personas se comportaron de manera agresiva argumentando que si lo que se estaba haciendo era por parte de la alcaldía se estaba invadiendo “la zona” de otro partido y que podían quejarse amenazando de quitar el mural de los niñas, niños y adolescentes. La becaria recibió apoyo de los vecinos, varios familiares de los niñas, niños y adolescentes participantes del proceso que se unieron defendiendo la intervención, al final el problema se resolvió obteniendo el permiso del dueño de la propiedad de la barda.

Algo que llamó la atención fue que, ante esta situación, los chicos que regularmente consumen sustancias en el parque salieron a la defensa del proyecto, argumentando que era “una cosa buena para los chavitos y para todos”, que ellos apoyaban y se encargarían de cuidar el mural. La reacción de este grupo de jóvenes fue inesperada, pero también se toma como un resultado del proceso de apropiación de un espacio, de su uso constante y del mutuo reconocimiento que se pudo generar en el lugar entre sus usuarios, como ya vimos en sesiones anteriores niñas, niños y adolescentes reconocieron a estos actores también como usuarios y beneficiarios del espacio.

Sesión 8 - 4 diciembre, 2021

Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
------------------	------------------	-------------------	-----------------------------

<p>Primer parte del mural</p>	<p>Informar al grupo sobre la colaboración con el CAO y presentar al tallerista de muralismo.</p> <p>Que el grupo de niñas, niños y adolescentes expliquen lo que han realizado hasta ahora, presentando el boceto final del mural y se organicen para trabajar en conjunto con los artistas.</p>	<p>NN contaron al artista, de manera resumida y con apoyo de algunas preguntas guía de las monitoras los elementos centrales del proyecto: ¿qué proceso estamos haciendo en el parque? ¿por qué es importante que se organicen para intervenir los espacios públicos? ¿qué queremos realizar y por qué?</p> <p>Posteriormente, presentaron el boceto del mural con el que el artista trabajó para trasladarlo al muro. Les explico algunos elementos para iniciar la labor como las líneas guía, la técnica para utilizar las brochas y organizó al grupo en equipos de trabajo para realizar el contorno de los elementos del mural.</p> <p>El ejercicio de explicación sirvió al equipo de PPC a identificar qué tanto NN reconocían como tal el proceso de participación:</p> <p><i>“nos organizamos para mejorar este parque, que se encontraba abandonado y todo feo” – niña 8 años</i></p> <p><i>“estamos haciendo un taller de participación para arreglar el parque” – niño 12 años</i></p> <p><i>“también logramos hablar con la alcaldesa para que podaran el pasto, pintaran los juegos y le mandamos un video para ver si nos ayuda con otras cosas que no podemos resolver solos” – adolescente 13 años</i></p> <p>Es importante mencionar que también a las sesiones de la pinta del mural, llegaron varios de los niñas, niños y adolescentes acompañados de miembros de sus familias (hermanos y primos), además se integraron en esta parte del proceso otros 4 NN que llegaban a jugar al lugar en sesiones anteriores y que en esta se animaron a colaborar.</p>	
Sesión 9 - 10 diciembre, 2021			
Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico

<p>Segunda parte de pinta de mural y elaboración de letreros.</p>	<p>Concluir con la pinta del mural y elaborar los letreros con mensajes dirigidos a los usuarios acerca del cuidado del espacio.</p>	<p>En esta sesión se realizaron actividades más prácticas con respecto al proceso, el grupo se concentró en terminar el mural, nuevamente se incorporaron otras personas de la comunidad para apoyar la labor (familiares de los niñas, niños y adolescentes y personal del CAO), sin embargo, las talleristas recabaron información importante con respecto a la experiencia y sensaciones de NN, pues mientras pintaban se fueron dando pequeñas pláticas y comentarios, referentes a la pregunta ¿cómo te sientes de que casi terminamos con nuestra mejora en el parque?:</p> <p><i>“me encanta pintar y dibujar y me está gustando mucho como está quedando, siempre que pase por aquí me voy a sentir feliz” – niña 8 años</i></p> <p><i>“feliz pero triste porque el taller se va a acabar y quien sabe si mi mamá me quiera seguir trayendo al parque” – niño 12 años</i></p> <p><i>“se siente muy bien que estemos haciendo nuestras ideas realidad” – adolescente 13 años</i></p> <p><i>“muy padre porque hemos hecho muchas cosas y quedó muy bonito el parque” – niña 9 años</i></p> <p>Por otro lado, también se elaboraron los letreros con diversos mensajes para colocar en el parque, un grupo de NN que ya no deseaba pintar en el mural se incorporó en esta labor, se buscó el fortalecimiento del lenguaje y del pensamiento creativo para generar mensajes e imágenes que transmitan información de cuidado en los letreros.</p> <p>En esta actividad de los letreros se logró incorporar también a un par de NN que al pasar por el lugar les llamó la atención lo que el grupo estaba realizando, expresaron que habían visto el avance del mural en la semana y que habían salido a jugar pero que querían colaborar y que les hubiera gustado ser parte desde el principio.</p>	 <p>The top photograph shows a group of people, including children and adults, working on a large mural on a wall in an outdoor setting. The middle photograph is a close-up of a person's hands painting the words 'ESTATE' on a piece of cardboard. The bottom photograph shows a finished sign with the text 'CUIDA LAS PLANTAS' (Take care of the plants) and illustrations of flowers and a tree.</p>
<p>Sesión 10 - 13 diciembre, 2021</p>			

Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
<p>Concluir las propuestas pendientes</p>	<p>Inaugurar el mural, dar un nombre al parque, colocar letreros y decorar las rejas</p> <p>Realizar una retroalimentación del proceso y una reflexión con respecto a los logros y avance de este.</p>	<p>Se comentó con niñas, niños y adolescentes, al principio que se había recibido el apoyo de la CDHCDMX y que el proceso formaba parte de la conmemoración del Día de los Derechos Humanos por lo que llevaríamos a cabo el acto protocolario de inaugurar el mural, se reflexionó sobre este proceso explorando las percepciones de niñas, niños y adolescentes alrededor de la pregunta ¿cómo se sienten con esta actividad? ¿Qué piensan sobre el reconocimiento de su esfuerzo?</p> <p><i>“no me gustan esas ceremonias, me ponen nervioso” – niño 12 años</i> <i>“son cosas aburridas porque los del gobierno hablan mucho” – niño 11 años</i></p> <p>En atención a las percepciones de niñas, niños y adolescentes se decidió que solo se llevaría a cabo el corte simbólico del listón, sin discursos largos.</p> <p>Después de la inauguración del mural, se llevó a cabo la dinámica propuesta por los niñas, niños y adolescentes para nombrar al parque, mediante una lluvia de ideas quienes lo quisieron aportaron nombres posibles a una lista y después se llevó a cabo una votación, en la que participaron también los adultos presentes: equipo de PPC, personal de la CDHCDMX, personal del CAO y otros que acompañaban a niñas, niños y adolescentes (algunos padres y madres), vecinos (que se encontraban en los alrededores del espacio realizando actividades laborales) y otros usuarios del parque que se encontraban en el momento, niñas, niños y adolescentes se acercaron a estos diversos actores a explicarles la dinámica e invitarles a elegir un nombre de la lista.</p> <p>En este punto, resalta la presencia de un grupo de adolescentes que llegó al parque a tocar la guitarra, cuando NN se acercaron a invitarles</p>	

a la actividad, se les cuestionó si conocían el espacio, si lo usaban regularmente y qué opinaban del proceso llevado a cabo por los niñas, niños y adolescentes, uno de ellos compartió:

“sí conocemos el lugar porque vivimos cerca y pasamos por aquí, pero no lo usábamos porque no se podía pasar por la hierba que había [...], hace unas semanas vi que estaban cortando el pasto y pues ya vi que el parque se veía más grande y lucía bien para esperar a mis amigos [...] pensé que era obra del gobierno pero me parece muy padre que haya sido trabajo de los niños y que tuvieran la oportunidad de rescatar el parque porque muy pocas personas de la colonia lo hubieran hecho” – usuario del parque



A esta sesión también asistió el coordinador del CAO para hacer la vinculación con el grupo y proponer el seguir realizando actividades en el espacio una vez que las condiciones de la pandemia lo permitieran, a 3 meses de la intervención la becaria (también vecina del espacio) comentó que seguían en contacto con esta institución y que habían invitado a niñas, niños y adolescentes a algunas actividades, ella quedó como contacto directo entre esta organización y el grupo de niñas, niños y adolescentes.

El tiempo programado del proceso concluyó, PPC organizó la intervención en un plazo de 10 sesiones, dictado por el factor institucional del financiamiento otorgado por la CDHCDMX. Sin embargo, había quedado pendiente la implementación de la última propuesta del grupo: la limpieza y decoración de la reja del parque, lo cual fue recordado por el grupo durante la dinámica de cierre del proyecto, quienes expresaron que les gustaría terminarlo.

A esta reacción del grupo, el equipo de PPC decidió realizar una sesión extra para concluir con la totalidad de las propuestas de niñas, niños y adolescentes por lo cual se mostraron emocionados y

		agradecidos, además de expresar su deseo por continuar con actividades así.	
Sesión extra - 20 diciembre, 2021			
Actividad	Objetivos	Resultados	Registro fotográfico
<p>Concluir las propuestas pendientes</p> <p>Cerrar el proceso</p>	<p>Terminar con la intervención de las rejas</p>	<p>Se realizó el adorno de las rejas y se dio el proceso por terminado.</p> <p>Niñas, niños y adolescentes reflexionaron en torno a la intervención realizada, se elaboró un análisis retrospectivo y comparativo (antes y después). Identificaron la importancia de su papel en el resultado de la transformación del espacio y generaron propuestas de mantenimiento y continuidad:</p> <p><i>“se siente bien el resultado porque tenemos un espacio más bonito para jugar [...] el parque también está más limpio que antes” – niño 9 años</i></p> <p><i>“el parque se ve más colorido y se siente bien estar aquí” – niña 8 años</i></p> <p><i>“esperamos que se mantenga mucho tiempo así para que podamos venir mucho” – niño 8 años</i></p> <p><i>“fuimos un buen equipo porque todos hicimos lo que nos tocaba hacer” – niño 9 años</i></p> <p><i>“estuvo padre que nos escucharan a los niños y vieran que lo que logramos [...] entonces podríamos ir a mejorar más parques y así más niños jugarían bien” – niño 12 años</i></p> <p><i>“para cuidarlo podemos turnarnos para venir a limpiarlo, o juntarnos un día todos para eso” – niña 12 años</i></p> <p><i>“también podemos seguir juntándonos los lunes, para seguir jugando juntos” – niña 11 años</i></p> <p><i>“y que el de derechos humanos no deje de venir con actividades” – adolescente 13 años</i></p>	  
Proceso de seguimiento			

<p>Aplicación de cuestionarios con encargados de crianza (vía telefónica), reporte de monitoreo de la becaria-enlace.</p>	<p>A 3 meses de la intervención, realizar un nuevo acercamiento con la comunidad para conocer el estado del espacio y las dinámicas que tienen lugar en él</p>	<p>Se intentó realizar una reunión presencial para hablar con el grupo, pero las dinámicas de regreso presencial a clases de no nos permitió coincidir en un horario para realizarla, además de que no todos los adultos de contacto respondieron a la convocatoria.</p> <p>Se propuso realizar la reunión virtual, pero tampoco se obtuvo la respuesta esperada. Por ello, se optó por contactar de manera individual a los familiares de los participantes para aplicar un cuestionario breve (que no estaba originalmente pensado como parte del trabajo de campo) (Ver Anexo 2) e intentar dar seguimiento a la intervención.</p> <p>Adicionalmente a esto, se presentó una situación con el mural, el dueño de la propiedad en la que se ubica la barda decidió realizar una extensión a ésta, lo que preocupó a algunos niños, quienes se movilizaron para pedir apoyo para proteger su trabajo. A través de la becaria, se contactó al dueño de la barda, quien atendió la petición de los niños.</p>	
<p>Elaboración propia con información e imágenes del proyecto “Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad 2021”</p>			

Resultados

El primer ejercicio revisado, fue retomado por PPC dos años después para ser implementado en otra comunidad gracias a la invitación por parte de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, sede Alcaldía Tlalpan, determinando que podría ser una oportunidad para revisarlo y complementarlo.

La aportación, de esta investigación fue la sistematización de este último proceso para dar cuenta de que, con el diseño de intervenciones organizadas de manera integral, es decir, que contemplen tanto la parte física como psicosocial, se puede responder no solo a la mejora de los espacios comunes sino también al enfoque de derechos de la infancia y al desarrollo de competencias ciudadanas, ambos elementos imprescindibles para el desarrollo democrático de la ciudad.

En las descripciones de los procesos implementados por PPC, se da cuenta de las transformaciones físicas y estéticas que se pueden dar en el espacio público en colonias populares a partir de la promoción de procesos participativos con población infantil: limpia, gestión de servicios de mantenimiento, mediación de usos y usuarios, mejoras visuales, elementos decorativos. Pero en lo que se desea profundizar es en la parte de la formación para la ciudadanía, es decir, mirar más allá de la intervención y resaltar los impactos que tiene el trabajo de las habilidades sociales y la creación de significados a partir del proceso.

El primer resultado que se obtuvo es la identificación concreta de las estrategias y etapas necesarias para promover procesos participativos que sean sobre todo significativos y que conduzcan el aprendizaje de la infancia y su sentido comunitario a partir de la apropiación de los espacios, su análisis, cuidado e intervención:

ESTRATEGIAS		
Informar	Analizar	Vincular
Ofrecer al grupo información suficiente sobre el proceso de intervención participativa: objetivos, actores involucrados, alcances, importancia, derecho a participar, espacio público como elemento y sitio de ejercicio de este derecho.	Ejercicios de análisis de los espacios a intervenir: observación, dibujos, descripciones, identificación de problemáticas, análisis de recursos, proyecciones de cambio, identificación de usuarios, prácticas y necesidades, recorridos de identificación, diagnósticos lúdicos.	Comunicarse con la comunidad y otros actores que pueden ser clave para impulsar la intervención o alguna de sus etapas a través de recolección de experiencias, historias, percepciones y opiniones, entrevistas, charlas intergeneracionales.
Cuestionar y reflexionar	Argumentar y mediar	Colaborar
Práctica del pensamiento crítico con respecto a la acción participativa, el lugar que ocupa la infancia en la escala social y comunitaria, las propuestas, las formas en que se vinculan con la comunidad, las responsabilidades y compromisos que pueden adquirir, el reconocimiento de las fases del proceso, las estrategias de organización para la planificación e implementación.	Fortalecen la comunicación interpersonal y permiten desarrollar habilidades de ordenamiento del pensamiento para la transmisión de ideas, emociones, pensamientos, opiniones, etc.; argumentarlas y complementarlas a través de la escucha activa, respetuosa y comprensiva, y si es necesario, defender las posturas construidas e incluso prescindir de ellas para reformularlas.	De los elementos más importantes en el proceso debido a que nutren la formación para la ciudadanía en términos de autorregulación para la convivencia, para la superación de las diferencias individuales y grupales.
Elaboración propia con información de observación participante		

En la siguiente tabla se pueden observar las etapas, lo que busca alcanzar cada una en la intervención y se realiza un cruce transversal con las habilidades para la vida, necesarias para fortalecer la esfera psicosocial, lo que es una de las aportaciones clave de la propuesta de la organización al estar directamente relacionadas con las competencias de formación para la ciudadanía planteadas en el marco teórico.

Etapa	Actividades / procesos	Descripción general	Habilidades para la vida que se trabajaron ²⁶
Presentación	Compartir información general del proceso con la población infantil	Es el primer acercamiento con la población infantil, se presentan objetivos y alcances del proceso, las personas adultas involucradas (aliados, colaboradores, financiadores, etc.) / Se comparte el uso que se dará a la información que resulte del proceso (avisos de privacidad, protección de datos personales, usos de imagen)	Comunicación asertiva: Escucha activa Pensamiento crítico: Reflexión sobre la protección de datos personales
Diagnóstico	Identificación de conocimientos previos Análisis del espacio a intervenir Identificación de necesidades y problemáticas Identificación de usuarios y agentes de incidencia	Se sondan percepciones de la población infantil sobre conceptos de derecho a participar y espacio público, se reflexiona sobre el estatus de la infancia como sujeto de derecho y el papel que puede tener en el desarrollo de su comunidad Se analiza el espacio a través de la observación y experiencias previas, identificando necesidades y problemas Se identifica a las personas de la comunidad que usan el espacio, la manera en que lo hacen y los horarios. Así mismo, a los agentes que pueden ser o no de la comunidad que pudieran tener relación con el espacio, su funcionamiento y/o mantenimiento, o bien con quienes la comunidad infantil pudiera relacionarse para gestionar apoyos para la intervención	Pensamiento crítico: Reflexión sobre infancia como sujeto de derecho /Reconocimiento de necesidades Autoconocimiento: Reconocimiento de las experiencias y necesidades propias Comunicación asertiva: Escucha activa, ordenamiento mental de las ideas para expresarlas y argumentarlas oralmente Empatía: Discernir entre necesidades y problemáticas individuales de las grupales y/o comunitarias / Reconocimiento y consideración de otros miembros de la comunidad Pensamiento creativo: Reconocimiento de agentes de incidencia
Propuesta de intervención 1	Elaboración de la primera propuesta	La población infantil ya cuenta con una base de información para generar propuestas (estatus de sujetos de derecho, problemática, necesidades, usos, usuarios, agentes de incidencia)	Pensamiento crítico: Expresión de propuestas para solucionar problemáticas y atender necesidades (que sean viables) Pensamiento creativo: Variedad de propuestas

²⁶ Identificarlas desde el momento de diseño de los procesos permite utilizarlas como ejes transversales de la ejecución de estos, lo que da una mayor oportunidad de reforzamiento, fortalecimiento y posteriormente, con el seguimiento adecuado, su aplicación genuina en ámbitos de acción ciudadana más amplios.

		En esta etapa se permite que la población infantil explore de manera libre y creativa sus ideas, aunque no sean viables, pues esto permite que en etapas posteriores se reflexione sobre la viabilidad y el compromiso.	Empatía: Consideración de otros miembros de la comunidad como beneficiarios de la propuesta Relaciones interpersonales: Cooperación, trabajo en equipo
Trabajo de campo 1. Incorporación de la comunidad	Diseño de instrumentos Identificación de informantes clave Aplicación de instrumentos Análisis y sistematización de información	Se busca relacionar a la población infantil con otros miembros de la comunidad a través de recolección de información para compartir con la comunidad la intención de intervenir el espacio, ampliar el conocimiento sobre éste y reconocer otras propuestas y necesidades. Se diseña con la población infantil un instrumento (batería de preguntas) que será aplicado por los mismos niñas y niños a miembros de la comunidad identificados. Una vez aplicados los instrumentos se realiza una sistematización de la información en la que se revisan las respuestas, se identifican palabras clave y se analiza la frecuencia de respuestas para generar un panorama general de lo que la comunidad considera sobre la intervención	Comunicación asertiva: Para plasmar en forma de preguntas sus intereses de investigación / Al presentarse a hablar con otras personas (de cualquier edad), explicando la intención de la intervención / Escucha activa / Capacidad de mantener conversaciones / Capacidad para sintetizar información y llegar a conclusiones para establecer metas concretas Manejo de emociones: Al hablar con personas adultas, manejando sus nervios y reacciones corporales Pensamiento crítico: Elección de informantes clave Relaciones interpersonales: Cooperación, trabajo en equipo
Propuesta de intervención 2	Incorporación de resultados del trabajo de campo Análisis de recursos Análisis de responsabilidades y compromisos Elaboración de la segunda propuesta (final)	Con la información recabada y sistematizada de la etapa anterior, la población infantil cuenta con elementos para reorganizar su primera propuesta y realizar una segunda complementándola con lo que la comunidad a su vez propone. Durante las discusiones de incorporación de las propuestas de la comunidad, se busca que la población infantil reflexione acerca de cuáles benefician a la mayoría, cuáles son los recursos que se necesitan, con cuáles se cuenta, cuáles faltan y cuáles pueden ser aportados por ellos mismos, en cuáles se requiere apoyo de agentes externos. Así, se va prescindiendo de aquellas que no son viables.	Pensamiento creativo: Presentación de varias opciones para integrar las propuestas de la comunidad / Creación de una nueva propuesta Pensamiento crítico: Reconocimiento de los recursos (materiales y humanos) que el proceso requiere y con los que se cuenta / Reconocimiento de las propuestas que pueden ser realizadas por ellos y discernimiento de las que no, para crear estrategias de gestión con otros agentes de incidencia Autoconocimiento: Reconocimiento de compromisos y responsabilidades que se pueden asumir

		Se elabora una segunda propuesta discutida y reflexionada en términos de viabilidad, recursos materiales y humanos, y compromisos de seguimiento.	Relaciones interpersonales: Cooperación, trabajo en equipo
Trabajo de campo 2. Consentimiento de la comunidad	Presentación de la propuesta final Recolección de consentimientos	Se acude nuevamente a la comunidad (con los mismos miembros que fungieron como informantes, así como otros para ampliar el espectro de involucrados) para presentar la última versión de la propuesta, realizada en la etapa anterior con el fin de recolectar consentimientos para la intervención	Comunicación asertiva: Al presentarse a hablar con otras personas de la comunidad (de cualquier edad), explicando la intención de la intervención / Escucha activa / Capacidad de mantener conversaciones Relaciones interpersonales: Cooperación, trabajo en equipo
Planificación	Organización de tareas para la ejecución de la propuesta final	Cuando la población infantil cumplió con la parte de considerar a la comunidad y otras personas más allá de su propio grupo de trabajo procede la organización operativa para la implementación de la propuesta, es decir, la división de tareas para ello.	Relaciones interpersonales: Cooperación, trabajo en equipo Autoconocimiento: Reconocimiento de capacidades y habilidades propias para contribuir en el proceso Comunicación asertiva: Escucha activa / Expresión de ideas claras para la organización y dinámica del grupo Empatía: Reconocimiento de habilidades, destrezas, esfuerzo y trabajo en sus compañeros Solución de problemas: Creación de alternativas ante situaciones de riesgo o retos
Ejecución	Ejecución de propuesta final Análisis de resultados Presentación de resultados	En esta etapa se implementa la intervención directa en el espacio, retomando las etapas anteriores en términos de reconocimiento por el esfuerzo realizado hasta ahora e identificando los elementos que se requieren para realizar una intervención significativa y útil para la comunidad. Así como haciendo énfasis en el papel de la infancia como actores de cambio.	Relaciones interpersonales: Cooperación, trabajo en equipo Autoconocimiento: Reconocimiento de capacidades y habilidades propias para contribuir en el proceso Comunicación asertiva: Escucha activa / Expresión de ideas claras para la organización y dinámica del grupo

			<p>Empatía: Reconocimiento de habilidades, destrezas, esfuerzo y trabajo en sus compañeros</p> <p>Solución de problemas: Creación de alternativas ante situaciones de riesgo o retos</p> <p>Pensamiento crítico: Capacidad de asumir responsabilidades de acción y de ceñirse a un plan colectivo</p>
Cierre y seguimiento	Seguimiento de impactos	<p>Se busca que una vez terminada la intervención se realicen análisis pre-post tanto de la intervención como de los aprendizajes de la población infantil que participó en el proceso.</p> <p>Es importante tratar de realizar acciones de seguimiento para saber cómo ha funcionado, es importante que se realice con el grupo de trabajo inicial para que compartan sus impresiones. El equipo de facilitadores adultos puede asistir a realizar observaciones y sondeos a la comunidad.</p>	<p>Pensamiento crítico: Reconocimiento de impactos positivos y negativos de la intervención / Cuestionamiento de la utilidad de la intervención / Reconocimiento de acciones de compromiso y responsabilidad terminado el proceso</p>
Elaboración propia con información y materiales de los procesos implementados en 2019 y 2022, y proceso de observación participante.			

Fortalecimiento de habilidades para la vida

Se puede tener una idea general de la calidad y la legitimidad de un proceso participativo cuando sus resultados se extienden más allá de los fines operativos y tangibles del mismo, es decir hacia la esfera de construcción de valor social. El caso revisado en esta investigación supera el elemento de mejora física de un espacio, trascendiendo a la esfera de desarrollo psicosocial de sus participantes y obteniendo resultados relacionados con fortalecimiento de habilidades y adquisición de capacidades individuales que impactan en el dinamismo colectivo.

Para lo anterior, se analizó la aplicación de cuatro instrumentos que PPC utiliza como parte de su metodología de identificación de aprendizajes psicosociales²⁷ correspondientes a las habilidades: pensamiento crítico, comunicación asertiva, manejo de emociones y solución de problemas y conflictos. No está de más mencionar que las reflexiones se siguen nutriendo de otros procesos realizados durante el trabajo de campo.

Como lo vimos en el marco teórico, son cuatro las competencias destacadas por Perrenoud (2011) que se relacionan de manera directa con el desarrollo de capacidades para la formación de ciudadanía, mismas que tienen una correlación directa con las habilidades para la vida trabajadas por PPC.

Competencias de formación para la ciudadanía (Perrenoud)	Habilidades para la Vida (PPC)
Competencia crítica	Pensamiento crítico
Competencia emocional y afectiva	Manejo de emociones
Competencia comunicativa	Comunicación asertiva
Competencia para la resolución de problemas y la regulación de conflictos	Solución de problemas y conflictos

Elaboración propia con información de Perrenoud (2011) y PPC (2016)

²⁷ En estos instrumentos se presentan indicadores cualitativos que son medidos a través de una escala que permite clasificar el nivel de fortalecimiento de cada habilidad, identificando en qué nivel se encuentra esta capacidad antes y después de la implementación de un proceso.

Estas estuvieron presentes en el proceso de distintas formas: como eje transversal, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, como elementos mediadores de la convivencia, como objetivos a alcanzar y todos estos abordajes contribuyen a la formación ciudadana de niñas, niños y adolescentes.

Para su seguimiento en el ejercicio en Mesa los Hornos, se realizó el registro de 20 instrumentos, uno por cada participante para identificar el estado inicial de cada uno. Dicho llenado se llevó a cabo al finalizar la tercera sesión de trabajo, y al finalizar el taller de intervención urbana se realizó el llenado de 7 instrumentos, que correspondieron a los 7 niñas, niños y adolescentes que asistieron de manera ininterrumpida a todas las sesiones del proceso, pues es en estos en quienes se puede visualizar el ciclo completo de trabajo.

En total se obtuvo la cantidad de 56 instrumentos de seguimiento (8 por participante).

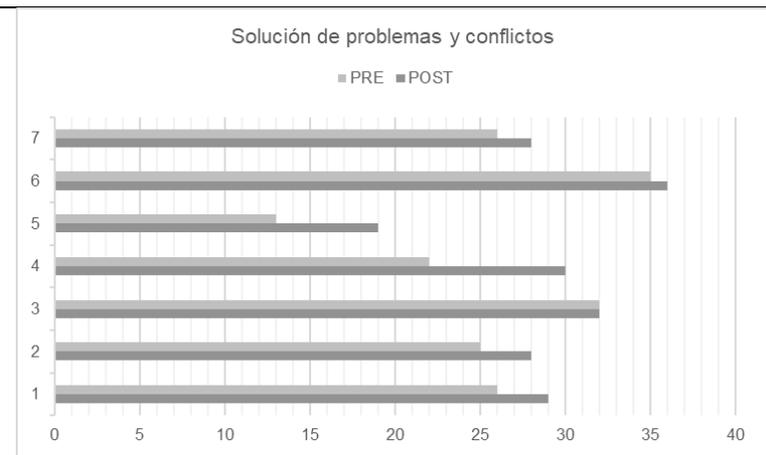
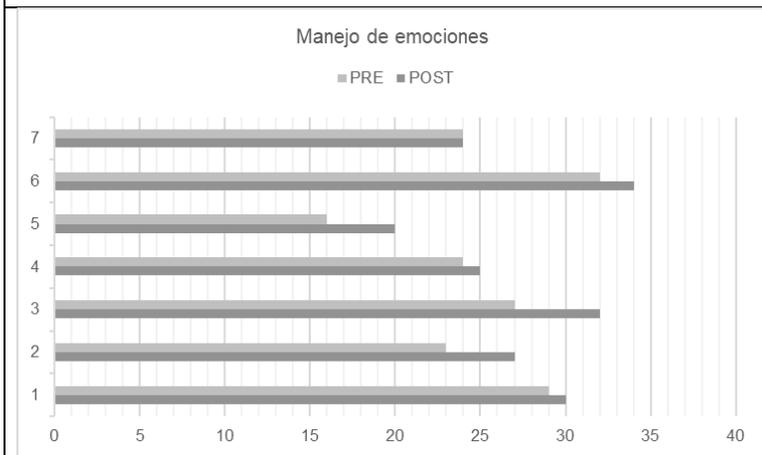
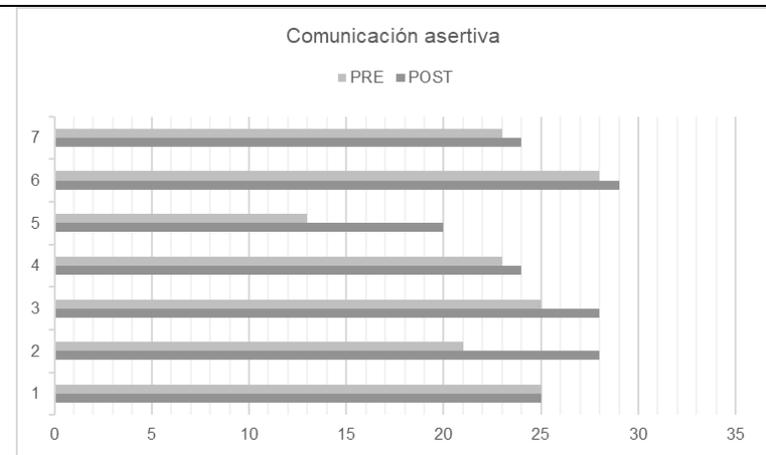
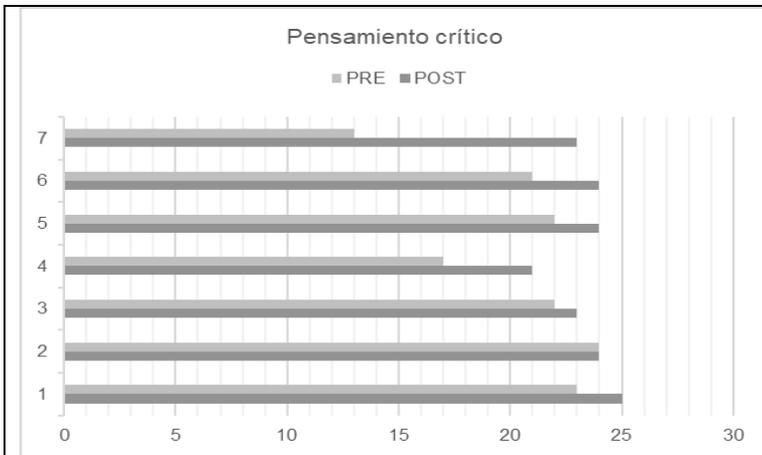
Niña, niño o adolescente	Género	Edad	Instrumentos								
			Pensamiento crítico		Manejo de emociones		Comunicación asertiva		Solución de problemas y conflictos		
			PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	F	8a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	M	11a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	F	12a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	M	12a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	M	12a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	F	13a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7	F	14a	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Total			56 instrumentos								

Elaboración propia con resultados de trabajo de campo

En la sistematización de estos instrumentos se observó, como se muestra en las gráficas siguientes que los 7 niñas, niños y adolescentes evaluados (de manera previa y posterior) iniciaron el proceso con un nivel de desarrollo de la habilidad intermedio (entre 13 y 26 puntos) mostrando indicios o un nivel básico de comprensión de cada una y al finalizar, 6 de 7 se situaron entre los niveles intermedio alto y favorable bajo (entre 21 a 34 puntos), es decir que inician

reconociendo las habilidades trabajadas y empiezan a utilizarlas, llegando a aplicarlas de manera constante mientras pasa el tiempo y se van fortaleciendo elementos como la confianza, el reconocimiento entre los integrantes del grupo y un nivel inicial de cohesión, provocado por el establecimiento de una meta en común que en este caso fue mejorar un parque, implementando sus propuestas, pero que sigue siendo necesario seguir reforzándolas para incorporarlas como parte de su personalidad, de manera consciente y cotidiana.

Clasificación	Desfavorable	Intermedio		Favorable	
		Intermedio bajo	Intermedio alto	Favorable bajo	Favorable alto
Puntaje	0 - 12	13 - 20	21 - 26	27 - 34	35 - 40
Descripción	El niño o niña no cuenta aún con elementos suficientes para desarrollar la habilidad	El niño o niña recién comienza a mostrar algunos indicios de la habilidad.	El niño o niña tiene la habilidad comprendida, pero puede mejorar.	El niño o niña hace un uso constante de la habilidad	El niño o niña ha integrado la habilidad a su comportamiento y comprende su importancia.



Elaboración propia con resultados de trabajo de campo

En algunos casos, el avance es más evidente en indicadores muy específicos, por ejemplo, en los indicadores marcados en los instrumentos (Ver Anexo 3), hubo avances sobresalientes en los participantes, y aunque estos resultados no pueden tomarse como generalizaciones o de manera representativa por la cantidad mínima que se logró, cualitativamente muestran que a nivel individual se pueden fortalecer capacidades específicas como:

Pensamiento crítico	Comunicación asertiva	Manejo de emociones	Solución de problemas y conflictos
Interés activo en temas que llaman la atención o que no se conocen	Continuar conversaciones con quien no se está de acuerdo	Fortalecer la tolerancia a la frustración	Adaptación a situaciones nuevas o imprevistas
Argumentar de manera cada vez más clara y justa cuando no se está de acuerdo con algo	Expresión de reconocimiento hacia los demás, capacidad para convivir y trabajar en equipo	Disfrutar del proceso y de la convivencia colectiva	Reconocer actitudes que afectan al colectivo
No aceptar las cosas como son e intentar mejorarlas	Mostrar comprensión hacia los errores del grupo, intentar ser justo	Identificación de sensaciones, análisis de factores que las provocan, búsqueda de estrategias para expresarlas y gestionarlas	Identificar problemáticas, proponer soluciones y tratar de ser parte de éstas Aprender de los errores
Elaboración propia con resultados de trabajo de campo			

De manera general se pudo observar que conforme el proceso avanza, la mayoría de los participantes genera confianza en el grupo y en las actividades, incluso en los monitores y otros actores que se fueron involucrando en distintas etapas, y comienzan a compartir información de sí mismos, más allá del ejercicio de intervención, cuentan sus intereses, comparten historias, anécdotas, características de sus entornos familiares y escolares, en este intercambio se fortalecen sentidos de pertenencia a un grupo, la generación de este ambiente depende también de la convicción de quien lo promueve, así como de la honestidad en el proceso, pues conforme se van presentando avances los mismos niños y niñas se motivan y la confianza se da también

hacia la propia participación y lo que a través de ella se puede conseguir, como lo vimos en el proceso por ejemplo, con la poda del pasto después de su gestión.

La misma convivencia, mediada por el reconocimiento de estas habilidades permitió también mediar situaciones conflictivas que llegaron a presentarse por desacuerdos entre algunos miembros cuando se discutían las prioridades de acción y las propuestas, llevando al grupo a la reflexión a través del cuestionamiento de los propios argumentos que se daban, de los recursos del proceso y la viabilidad de las propuestas, niñas y niños se enfrentaron a situaciones de negociación, de control de emociones como el enojo, la desesperación y el desánimo que puede provocar ceder al no poder sostener puntos de vista, en estos momentos se pone en juego también la capacidad de ordenar el pensamiento para expresar de manera oral lo que se requiere para realizar explicaciones, descripciones, opiniones, tomar decisiones y llegar a acuerdos, todo ello indispensable para la reflexión compleja de la realidad del espacio a intervenir, más allá de lo aparente, para reconocer problemáticas, actores involucrados y posibles soluciones, centrando las actividades en el análisis de éstas y en la construcción de argumentos en los que se expresara la necesidad pero también la responsabilidad y los recursos, tanto personales como colectivos, lo que en conjunto conduce a la definición de un pensamiento social.

El refuerzo de las habilidades para la vida o competencias para la formación de ciudadanía sin duda tiene impacto en distintos niveles:

- Individual: además del aprendizaje personal que representan se va fomentando la conciencia a través de la cual los participantes reconocen su función dentro de un proceso participativo, más aún cuando el trabajo de los promotores del proceso está basado en el constante

reconocimiento de las fortalezas de cada uno. Por ejemplo, en este grupo de trabajo había integrantes que no hablaban mucho, casi no opinaban, pero eran muy buenos escribiendo o tomando fotografías, o dibujando, a partir de la identificación de esas características lograron incorporarse en el proceso y comunicarse a través de su cooperación activa, lo que dio oportunidad a que mediante sus propias capacidades ejercieran su derecho a expresarse, opinar y a ser tomados en cuenta, y sobre todo hacerlo partiendo de sus propias capacidades.

- Grupal-colectivo, las habilidades permiten que los participantes se visualicen como parte de un grupo, como equipo de trabajo, en el que es necesario comunicarse, analizar las situaciones y los contextos situados en la colectividad, tienen la oportunidad de compartir responsabilidades, de negociar y gestionar decisiones y además se enfrentan al trato con personalidades diversas, con las que tienen que compartir espacios de convivencia y tolerancia, además de la clara oportunidad de adquirir compromisos cuyos impactos van más allá de sus propias necesidades.
- Social: los participantes de un proceso como estos pueden reconocerse como grupo social y visualizar que su contexto y situación son atravesados por factores distintos y que pueden organizarse para transformarles. El grupo de Mesa los Hornos, por primera vez tuvo acercamiento a un ejercicio de intervención en el espacio público, en las primeras sesiones expresaron no saber que la participación es un derecho y que no se reduce al ámbito escolar, al final la intervención incluso hacían peticiones para generar más cambios y mostraron interés por dar seguimiento al proceso.

El ofrecer información detallada del proyecto, la identificación de los diferentes actores que se fueron involucrando, el contacto que se logró generar con las

autoridades brindaron al grupo una imagen integral de lo que pueden alcanzar como grupo, lo cual se vio reflejado también en el momento que les tocó defender su mural ante una situación de la dinámica del espacio percibida como amenaza, estos elementos también son resultado del fortalecimiento de sus habilidades de comunicación, solución de problemas y pensamiento crítico.

Otros resultados que se lograron visualizar en distintas etapas y que se relacionan con la formación de ciudadanía en la población infantil están que la propuesta metodológica promueve:

- La apropiación de los problemas sociales
- La promoción de espacios colaborativos para deliberación colectiva, la toma de decisiones y la creación de soluciones reflexionadas y argumentadas
- El establecimiento de vínculos de colaboración entre diversos actores partiendo del reconocimiento individual de cada uno
- El desarrollo de actitudes cognitivas para el cuestionamiento y la argumentación sobre hechos, valoraciones y explicaciones
- El análisis de situaciones para aceptarlas o rechazarlas (pensamiento crítico y toma de decisiones)
- El desarrollo integral de la personalidad de los participantes (práctica y reconocimiento de habilidades para la vida)
- Diferentes tipos de aprendizajes: sociales, técnico-operativos, cognitivos, psicosociales y cívico-ciudadanos a partir de la actividad dialógica como método de intervención, convivencia, solución, atención y gestión de las situaciones
- La resolución de problemas y la regulación de conflictos desde una perspectiva no violenta y resaltando los recursos y posibilidades de acción con los que cuenta cada grupo social.

Comentarios finales

La finalidad central de este proyecto de investigación fue mostrar la necesidad e importancia de la participación como derecho humano de la población infantil que como lo vimos se encuentra reconocido y regulado en el ámbito formal de las relaciones sociales (ámbito jurídico) en distintos niveles, e indagar en su potencial como actividad formativa de niñas, niños y adolescentes en la esfera colectiva de la escala barrial, al implementarse en el espacio público como sitio físico contenedor de relaciones y dinámicas socioespaciales, como objeto de estudio-intervención y como ambiente dinámico de aprendizaje psicosocial y acción político-ciudadana.

El análisis se centró en los impactos en el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas de niñas, niños y adolescentes durante el proceso participativo, este último visto como estrategia no solo para la transformación física de un espacio sino como proceso formativo de ciudadanía temprana, concepto que atiende al aprendizaje infantil de sus derechos y al ejercicio de estos de manera integral en el ámbito de la gestión democrática de la ciudad.

Impactos en la formación para la ciudadanía

Como hemos estado revisando la nueva perspectiva que reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, como actores activos y agentes sociales de cambio, pone énfasis en la importancia de incluir a la población infantil dentro de la categoría de ciudadanía, para materializarse propiciando una participación cada vez más amplia y diversa.

El recorrido que hemos realizado hasta este punto nos deja ver que para que la participación infantil sea realidad genuina, una herramienta para el desarrollo democrático de la sociedad, un proceso para la creación de valor social desde

las escalas locales-comunitarias y en este caso, para una gestión más justa e incluyente de la ciudad a través de sus espacios públicos, lo que hay que priorizar es la aceptación del papel activo de la infancia y la promoción de ambientes respetuosos, honestos y de aprendizaje permanente situado y significativo que partan de información transparente, y que sean guiados por agentes adultos sensibles y dispuestos a deconstruirse para colaborar con la población infantil en una relación equilibrada en la que el poder se compartido y ejercido en equilibrio con miras a alcanzar metas colectivas.

Hablar de participación en este sentido es hacer referencia a procesos colaborativos basados en una educación para el reconocimiento individual en función de la convivencia social, partiendo de entender que la convivencia social puede ser la base de una cultura ciudadana fuerte, como lo hemos escuchado en los discursos cívicos presentes en diversos ámbitos de nuestro desarrollo y por supuesto, en lo relacionados con nuestros entornos urbanos.

Así, algo que no se debe perder de vista es que la ciudadanía no es adquirible, es más bien una condición que se aprende, y para que ese aprendizaje se vuelva significativo y sea útil debe practicarse, y una de las estrategias que pueden ser efectivas para ello es la participación, que al convertirse en un proceso formativo, abre caminos de posibilidad para reconocer, exigir y defender otros derechos, y finalmente ser parte de la conformación de una ciudadanía formada para ello hasta que sea un acto cotidiano, incluso un hábito y un camino claro a seguir para el bien común.

En la realidad, lo anterior es fácil de imaginar pero difícil de implementar por la multiplicidad de factores políticos, económicos y sociales que inciden en los procesos urbanos, en los ambientes sociales que se han ido conformando conforme la ciudad crece y en las dinámicas particulares de cada comunidad, lo que se complejiza aún más al particularizar a cada uno de los miembros de

éstas y sus familiar, pero es justamente esta diversidad la que permite recuperar propuestas locales que pueden incorporarse en la atención de la promoción de la participación, en este caso de la población infantil.

La palabra ciudadanía es uno de los objetos de estudio más presentes en distintas disciplinas, lo cual no es meramente extraño al ser un constructo sociopolítico que hace referencia a un estatus de pertenencia e identidad social y a una capacidad de reconocimiento y ejercicio de derechos, ambas percepciones que se mueven dentro del orden abstracto mediante el cual intentamos explicar la realidad social.

Sin embargo, para poder trasladar el término de lo abstracto a lo tangible, es necesario visualizarlo como el objetivo que se plantea cuando se le hace referencia: atender la necesidad sociopolítica de formar agentes de cambio, acoplados a la vida pública y con oportunidades para involucrarse en la dinámica permanente de construcción y transformación colectiva de la sociedad.

Esta visión, permite entonces nos reconocer que existe una base intangible que es el enfoque de derechos, el marco jurídico y la estrategia política que sirve de sustento para la actividad cultural que al final tiene lugar en las relaciones que conectan uno y otro ámbito. De esta manera, la ciudadanía trasciende al reconocimiento de los derechos y se materializa en escenarios complejos de convivencia y de encuentro, por lo que es imprescindible sostener que la ciudadanía se practica y es su práctica la que permite abrir camino a la organización social y a la participación, que a su vez permanece en mediación con imaginarios, significados e identidades comunitarias a diferentes escalas.

Para la democratización de la ciudad y sus espacios públicos, en términos de diseño, mejora, uso, disfrute y apropiación es necesario hacerlo mediante la

práctica, la práctica de la participación. A participar se aprende participando, parte del aprendizaje de la participación es experimentar al espacio público urbano como lugar para la convivencia y el encuentro, pero también como objeto y como ambiente de aprendizaje. Al promover procesos participativos para la mejora e intervención de los espacios públicos se ponen en marcha diversos tipos de aprendizaje: técnicos, procedimentales, operativos, cognitivos, sociales, afectivos, y por supuesto aprendizajes cívicos, todos útiles y relacionados con la materialización de la ciudadanía en la práctica social.

En este sentido, el programa de empoderamiento infantil analizado, parte de la idea de promover la adquisición de herramientas psicosociales que permitan a niñas, niños y adolescentes reconocerse como sujetos de derecho, como agentes de cambio y como grupo social que puede analizar su situación y transformarla a partir del reforzamiento de sus propias capacidades y de habilidades específicas relacionadas con la acción política.

En este sentido, se observó que el proceso implementado en la colonia Mesa los Hornos mantuvo una tendencia formativa con la intención de promover la práctica de la ciudadanía, enfocada en la población infantil participante.

Para cerrar este documento, quiero expresar que fue gratificante mirar como el esfuerzo de una organización de la sociedad civil se superó a sí mismo, a partir de la intención de expandir sus impactos. El trabajo focalizado temporalmente largo que han realizado con su población original les ha permitido generar herramientas importantes de medición e implementación de procesos pedagógicos cuyo centro de fortalecimiento es el espacio público a través de sus habitantes, en este caso infantes, y qué ejemplo más claro de propuesta para la formación ciudadana en entornos que históricamente han sido desfavorecidos y en muchas ocasiones estigmatizados y sistemáticamente vulnerados como las colonias populares.

En este sentido, es importante destacar el análisis del espacio público como un componente del contexto barrial, que más allá de lo físico, se distingue también por las relaciones y prácticas que promueve. En el caso de las colonias populares, se asocia a lo local y se convierte en un sitio inmediato al ámbito privado para conectarse con lo público y lo comunitario. En este puente entre lo público y lo privado el espacio público local toma relevancia ante la promoción de experiencias de quienes lo utilizan, se lo apropian, disfrutan y transforman, impactando en la comunidad a partir justamente de las prácticas sociales que tienen lugar en la cotidianidad.

“Los espacios públicos locales, son lugares vivos en los que las personas se encuentran y dan sentido a sus vidas, en nuestra colonia incluso representa un espacio de trabajo o una extensión de la casa cuando las vecinas salen y se sientan en una mesita afuera a platicar mientras venden cositas, cuando el mecánico hace de la banqueta su espacio para trabajar, incluso cuando los niños salen a jugar [...] en muchas ocasiones eso es lo que se quiere ordenar, sin involucrarse en esta red de dinámicas en las que no solo se generan redes de seguridad y sentidos de reconocimiento y protección cuando las personas se reconocen y se buscan en las calles afuera de sus casas, sino que también hay intercambios, se hacen favores, se comparte información, se generan contactos, hay conflictos y a veces se solucionan y a veces no, entre otras muchas, muchas dinámicas que nos ayudan a crear valor social” – Entrevista, directora de PPC

En esta producción de valor social local, es importante dar cabida a todas las personas involucradas, sabemos y hay una extensa literatura que nos habla de diversas poblaciones: ancianos, personas con discapacidad, mujeres, personas en situación de calle, población indígena, migrante y muchas más, y recientemente ha habido una proliferación de propuestas teóricas y metodológicas que integran a las infancias, buscando incorporar la perspectiva infantil en proyectos específicos de diseño e intervención urbana, sin embargo, falta fortalecer la incorporación de los entornos locales no solo como contextos que permiten diagnosticar o caracterizar problemas sino justamente como

fuentes generadoras de valor dinámico, productivo, relacional, de comunicación, tradicional, cívico, y cultural, pues de esta manera pueden también ser fuente y base para la promoción de procesos relacionales cada vez más complejos en estos territorios y escalas locales, así como de partir de las propias relaciones de niños y niñas con el espacio, de esto se trata la comunidad, la ciudadanía y la participación.

“Nuestra metodología, es una iniciativa que parte precisamente de lo local. Busca promover en niñas, niños y adolescentes el reconocimiento de sus entornos, sí, la mejora de sus espacios de juego y convivencia, pero también de la resignificación de aquellos que les dan identidad y pertenencia a su colonia, aquellos que les brindan información de su historia o de los procesos que nos han traído hasta el día de hoy, reconociendo actores que toman decisiones, pero también a aquellos que nos saludan mientras vamos en grupo caminando, los que nos ayudan a cruzar las calles, la señora que nos guarda la escoba con la que barremos el parque, eso es comunidad: fortalecer nuestras propias habilidades de comunicación, de empatía, de análisis y otras, para poder reconocer qué hace cada uno en la comunidad, de qué manera me pueden apoyar, con quien puedo hablar [...] la comunidad es comunicación, es convivencia, es reconocer lo que hace cada uno y lo que yo hago para completar lo que haga falta, y eso no se aprende en un día, es algo que implica constancia, es un proceso con muchas preguntas, incluso de reaprender” – Entrevista, directora de PPC

“Podemos también preguntar a los vecinos si tienen pintura y pedazos de tela para las rejas, invitarlos a que también vengan a ayudar a arreglar el parque [...] cuando ustedes se vallan ellos también lo van a usar y hasta podemos después organizar aquí nuestras fiestas de cumpleaños” – Observación participante, Niño 12 años.

La idea anterior, fue un comentario realizado por uno de los niños de la colonia Mesa los Hornos, a través del cual podemos reconocer la visión integral que pueden alcanzar después de la promoción de la participación en la que tuvieron oportunidad de analizar el espacio, sus problemáticas, a sus usuarios y sus

posibilidades, en esta breve idea está presente no solo la necesidad de integrar a la comunidad sino de hacer comunidad a partir del uso del espacio público, reconociendo también que la intervención requerirá de cierto mantenimiento.

Al reducir el entendimiento del diseño del espacio público a su dimensión física o incorporar a las comunidades post intervenciones se corre el riesgo de suprimir estos resultados significativos del proceso, por otro lado, la focalización y promoción de estas metodologías que se insertan en lo local, en las escalas más próximas pueden brindar información importante para complementar procesos participativos más complejos, a escalas superiores.

Referencias

- ABRAMOVICH, V. (2006), “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo” en *Revista de la CEPAL*, núm. 88.
- ALCALDÍA TLALPAN (2021). *Del oficio al arte. Reglas de operación del programa social*, en línea: [https://www.tlalpan.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/deloficioalarte.pdf]. Consulta: julio, 2022.
- ALVERO, P. (2016). *Participación y Sistemas Emergentes. Estrategias bottom-up en arquitectura y urbanismo*, España: Universidad de Sevilla.
- ARANGO, S. & Adriana López (2021), “Diseño urbano participativo del espacio público. Una herramienta de apropiación social” en *Revista Bitácora Urbano Territorial*, vol. 31, núm. 3, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, en línea: [https://www.redalyc.org/journal/748/74868029001/74868029001.pdf]. Consulta: enero, 2022.
- BAZÁN, J. (2009), “La infancia y el nuevo Estado en América Latina” en: LIEBEL M. & Marta Martínez (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima: IFEJANT.
- BELOFF, M. (2004), “Protección integral de derechos del niño vs derechos en situación irregular” en *Los derechos del niño en el sistema interamericano*, Buenos Aires: Del Puerto.
- BORJA, J. (2005), “Urbanismo y ciudadanía” en *Los monográficos* de B.mm, núm. 6, en línea: [http://www.publicacions.bcn.es/b_mm/ebmm_civisme/index.htm]. Consulta: febrero, 2022.
- CÁMARA DE DIPUTADOS (2021), *Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano*, en línea: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAHOTDU_010621.pdf]. Consulta: mayo, 2022.
- CARPISO, J. (2011), “Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características” en *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 25, México.
- CARRIÓN, F. & Manuel Dammert (2019) (eds.), *Derecho a la ciudad. Una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*, Ecuador: FLACSO
- CONEVAL (2019), Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016, México: Naciones Unidas, Unicef, en línea: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/UNICEF_CONEVAL_POBREZA_INFANTIL.pdf]. Consulta: mayo, 2020.
- CONNOLLY, P. (2014), “La ciudad y el hábitat popular: paradigma latinoamericano” en: PRADILLA, E. y Blanca Rebeca Ramírez (comps.), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, vol. I, Ciudad de México: UAM.
- COROMINAS, J. (1994), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3a. Ed., Madrid: Gredos.
- CUESTA, O. (2010), “Pedagogía urbana, convivencia ciudadana y aprendizaje por reglas” en *Revista educación y desarrollo social*, vol. 4, núm. 2, Bogotá: Universidad

- Militar Nueva Granada, en línea:
[<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/926/680>]. Consulta:
marzo, 2022.
- DELGADILLO, V. (2013), "Hábitat popular en la ciudad de México: entre la producción habitacional masiva y la exclusión social" en: Bolívar, Teolinda y Jaime Erazo (coords.), *Los lugares del hábitat y la inclusión*, Quito: FLACSO-Ecuador / CLACSO / MIDUVI.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2022), *NORMA Oficial Mexicana NOM-001-SEDATU-2021, Espacios públicos en los asentamientos humanos*, en línea: [https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643417&fecha=22/02/2022#gsc.tab=0]. Consulta: abril, 2022.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1990), *DECRETO por el que se declaran de utilidad pública el mejoramiento del centro de población asentado en el predio denominado Mesa de los Hornos, ubicado en la Delegación Tlalpan, D. F.* en línea: [https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4691772&fecha=03/12/1990#gsc.tab=0]. Consulta: octubre, 2022.
- DUHART, D. (2006), "Ciudadanía, aprendizaje y desarrollo de capacidades" en *Revista persona y sociedad*, vol. 20, núm. 3, Santiago: Universidad Alberto Hurtado, en línea [https://www.academia.edu/4720935/Ciudadan%C3%ADa_aprendizaje_y_desarrollo_de_capacidades]. Consulta: marzo, 2022.
- FAURE, E. et al. (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza / UNESCO.
- FERNÁNDEZ, V. (2013), "Participación ciudadana en diseño urbano: promoviendo una ciudad más inclusiva" en *Revista de urbanismo*, vol. 14, núm. 27, en línea: [<https://doi.org/10.5354/0717-5051.2012.26406>]. Consulta: abril, 2022.
- FUENTES, M. et al. (2015), *Conocimientos, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes. ¿Cambio o continuidad?*, Colección Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales. Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes. Ciudad de México: UNAM/IIJ.
- GADOTTI, M. (2004), "La escuela en la ciudad que educa" en *Revista Educación y ciudad*, pp. 47-60, Brasil.
- GARCÍA J. (2005), *Lugares de alta significación en la colonia Jardín Balbuena en la Ciudad de México*, Tesis de Maestría en Ciencias, Estado de México: IPN, en línea: [<https://docplayer.es/96513820-Instituto-politecnico-nacional-escuela-superior-de-ingenieria-y-arquitectura-unidad-tecamachalco-seccion-de-estudios-de-postgrado-e-investigacion.html>]. Consulta: enero, 2021.
- GARZA, G. (2000), *La ciudad de México en el fin del segundo milenio*, México: El Colegio de México/Gobierno del Distrito Federal.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO (2016), *¿Qué es el SIPINNA?*, en línea: [http://sipinna.cdmx.gob.mx/sipinna/_pages/que_es.php]. Consulta: abril, 2022.

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO (2019), Ley de participación ciudadana de la Ciudad de México, en línea: [http://www.contraloria.cdmx.gob.mx/docs/1908_LeyParticipacionCiudadanaN.pdf]. Consulta: mayo, 2022.
- GONZÁLEZ, N., *et al.* (2016), "Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2014 y su reglamento 2015" en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 146, Ciudad de México: UNAM-IIJ.
- GONZÁLEZ, P. (2018), *Espacio público y ciudadanía: ¿cómo trascender de lo privado a lo público?*, Ciudad de México: UNAM/Gedisa S.A.
- GÜLGÖNEN, T. (2016), *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*. Ciudad de México: Laboratorio para la ciudad, en línea: [https://issuu.com/labcdmx/docs/jugarlaciudad?utm_medium=website&utm_source=archdaily.mx]. Consulta: diciembre, 2020.
- HERNÁNDEZ, M. J. (2015), "Diseño de espacios urbanos desde el imaginario y la participación del ciudadano" en *Revista de urbanismo*, vol. 17, núm. 32, en línea: [<https://doi.org/10.5354/0717-5051.2015.36525>]. Consulta: abril, 2022.
- HERNÁNDEZ, M. J. (2016), "Urbanismo participativo. Construcción social del espacio urbano" en *Revista de arquitectura*, vol. 18, núm. 1, en línea: [<https://doi.org/10.14718/RevArq.2016.18.1.2>]. Consulta: abril, 2022.
- HERNÁNDEZ, R. et al., (2014), *Metodología de la investigación*, 6ª ed., México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- INEGI (2010), *Censo de población y vivienda 2010. Tabulados principales resultados por AGEB y manzana*, Ciudad de México: INEGI.
- INEGI (2020), *Censo de población y vivienda 2020. Tabulados principales resultados por AGEB y manzana*, Ciudad de México: INEGI.
- JURADO, J. (2005), "Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales" en *Revista Iberoamericana de Educación*, (s.l).
- KATZ, R. & Gonzalo Barreno (1996), *El educador: mediador para la actoría del niño*, Ecuador: CECAFEC.
- LINARES, M. *et al.*, (2000), "La promoción de la participación infantil y juvenil. Cosechando nuestros frutos: conocimiento generado a partir de la práctica", Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez.
- MARCO, B. *et al.*, (2003), *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*, Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ V. (2014), "Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana" en *Itinerario Educativo*, vol. 18, núm. 63, Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- MASSOLO, A. (1992), *Por amor y coraje: mujeres en movimientos urbanos de la ciudad de México*, México: Colmex.

- MEDINA, K. (2020), *El cuidado infantil provisto por el Estado y las familias en la ciudad de México. Análisis desde el enfoque de derechos humanos y de género*, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- MENDOZA, R. (2006), *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*, Perú, en línea: [https://insp.mx/images/stories/Centros/nucleo/docs/dip_lsp/cualitativa.pdf]. Consulta: enero, 2022.
- OJEDA, D. (2020), “Contracartografías: métodos en investigación socioespacial crítica” en LÓPEZ C. (ed.) (2020), *Investigar a la intemperie. Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- OBSERVATORIO ECONÓMICO MÉXICO CÓMO VAMOS A.C. (2020), Índice de Progreso Social México 2020, Ciudad de México: Editores Buena Onda SA de CV.
- PALACIOS, R. (2020), *Ciudadanía infantil: los espacios públicos como punto de partida para ciudades inclusivas*, nota informativa de la CEPAL, en línea: [<https://www.cepal.org/es/notas/ciudadania-infantil-espacios-publicos-como-punto-partida-ciudades-inclusivas>]. Consulta: febrero, 2022.
- PÁRAMO, P. (2009), “Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento” en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 57, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.
- PÁRAMO, P. et al., (2016), *Estructura de indicadores de habitabilidad del espacio público en ciudades latinoamericanas*, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- PÉREZ, L. & AZUCENA OCHOA (2018). “Formación para la ciudadanía y participación infantil” en *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, núm. 53, Valencia, en línea: [<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/344>]. Consulta: noviembre, 2021.
- PERRENOUD, P. (2011), *Construir competencias desde la escuela*, 2da. reimp., Santiago de Chile: JC Sáez.
- PICOT, M. & Fabián Moradillo (2010), *Infancia y ciudadanía. Un reto para educar en valores*. Alcalá: Editorial CCS.
- PÍREZ, P. (2014), “Los servicios urbanos en América Latina” en: PRADILLA, E. y Blanca Rebeca Ramírez (comps.) (2014), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, vol. I, Ciudad de México: UAM.
- PRO PEDREGALES COYOACÁN A.C. (2016), *Modelo de empoderamiento infantil para niñas y niños de 6 a 12 años*, Ciudad de México: *Publicación independiente*, en línea: [https://issuu.com/propedregales/docs/modelo_empoderamiento_infantil]
- QUIROZ, H. (2013). “Elementos para una teoría de la ciudad mexicana contemporánea desde la práctica urbanística” en *Andamios, Revista de investigación social*, vol. 10, núm. 22, Ciudad de México: UACM.
- RAMÍREZ, P. (2014), “La ciudad desde el espacio público y las prácticas ciudadanas” en: PRADILLA, E. y Blanca Rebeca Ramírez (comps.), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, vol. I, Ciudad de México: UAM.

- RAUSKY, M. (2010), "Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas" en *Renglones, Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, núm.62. Tlaquepaque: ITESO.
- RODRÍGUEZ, J. (2001), "Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad" en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 10, Colombia: Universidad de Los Andes.
- ROMERO, R. (1998), *Las organizaciones vecinales y el PRONASOL: El caso del Pedregal de Santo Domingo*. Tesis de Maestría en Sociología Política. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- SAPATANGA, D. et al., (2019), "Hacia una educación extramuros: ambientes para el aprendizaje" ponencia presentada en el *5to Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas en Ecuador*, en línea: [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239579]. Consulta: julio, 2022.
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2014). "Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes" en: *Diario Oficial de la Federación del 04 de diciembre de 2014*, en línea: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA_orig_04dic14.pdf]. Consulta: diciembre, 2020.
- SEDESOL (s/a). *Sistema normativo de equipamiento urbano, Tomo V. Recreación y deporte*, México.
- SEDESOL, (2010). *Microrregiones*, en línea: [http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=09&mun=012]. Consulta: octubre, 2022.
- SZULC, A. (2004), "La antropología frente a los niños: de la omisión a las "culturas infantiles", ponencia presentada en el *VII Congreso Argentino de Antropología*, Córdoba.
- SERRANO, A. (2011). "La participación ciudadana en México" en: *Estudios políticos*, núm. 34, Ciudad de México: UNAM/Facultad de Ciencias Políticas.
- SOSA, E. et al., (2017) "Diagnóstico Integral de Salud Poblacional de la colonia Mesa de los Hornos en Tlalpan, Distrito Federal, 2015" en *Diagnósticos Integrales de Salud Poblacional*, Morelos: Instituto Nacional de Salud Pública.
- ÚCAR, X. (2007), *Metodología de la participación en los espacios públicos*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNICEF MÉXICO (2018), *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*, en línea: [https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf]. Consulta: diciembre, 2021.
- VALDÉS, S. (2000), *Discursos de participación y ciudadanía: distinciones en el proceso de consolidación democrática*, Buenos Aires: CLACSO.
- VALVERDE, M. & María de los Ángeles Zárate (2015), "Densificación habitacional y procesos socioespaciales en colonias populares" en *Academia XXII*, vol.6, núm. 11, Ciudad de México: UNAM.

- VÁZQUEZ, O. (2019). *Espectros del Pedregal de Santo Domingo: a 48 años de la invasión de tierra más grande de América Latina*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Ciudad de México: UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- VELÁSQUEZ, F. & González, E., (2003), *¿Qué ha pasado con la Participación Ciudadana en Colombia?*, Colombia: Fundación Corona.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2003). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. United States of America: World Health Organization.
- ZICCARDI, A. (2012), "Sobre la participación ciudadana en las políticas públicas del ámbito local" en: Canto M. (comp.) (2012), *Participación ciudadana en las políticas públicas*, Ciudad de México: Siglo XXI.

Anexos

Anexo 1. Matriz metodológica de categorías de análisis

Título de la tesis: Participación infantil en el espacio público del Pedregal de Santo Domingo. Una propuesta de formación ciudadana en colonias populares de la Ciudad de México				
Objetivo general: Identificar la relación entre los procesos de participación en el espacio público con la formación para la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes habitantes de colonias populares, a partir del Programa de empoderamiento infantil de Pro Pedregales Coyoacán A.C.				
Pregunta general: ¿de qué manera estos ejercicios de participación en el espacio público contribuyen al fortalecimiento de la formación para la ciudadanía de niñas y niños en colonias populares de la Ciudad de México?				
Categoría de investigación	Dimensión de análisis	Objetivos específicos de investigación	Indicadores / ejes de análisis	Técnica de recolección de información / Informantes
Participación infantil	Ejercicios de participación infantil	Describir el programa de Empoderamiento Infantil de Pro Pedregales Coyoacán A.C., específicamente lo relacionado con los procesos de participación en el espacio público y su metodología.	Características generales: Antecedentes, objetivos, población beneficiada, lugares de intervención, metodología, resultados y proyección.	Revisión documental: archivo histórico de la organización. Entrevista semiestructurada: directora de la organización.
		Analizar la metodología participativa para la intervención en el espacio público, implementada por PPC a través de su programa de empoderamiento infantil.	Características de la participación a) Preguntas b) Etapas c) Niveles d) Actores e) Condiciones de posibilidad	Revisión documental: archivo histórico de la organización, referencias teóricas sobre participación infantil en el espacio público. Guías de observación para evaluación del proceso participativo. Entrevista semiestructurada: directora de la organización.

		Reconocer las percepciones y significados de diversos actores sobre la participación de niñas y niños en el espacio público	Concepto, propósito, condiciones, obstáculos, participación como derecho infantil	Entrevista semiestructurada: directora de la organización. Observación participante: niñas, niños y adolescentes del grupo de control, personal de la organización, otros actores involucrados
Espacio público	Intervención participativa	Caracterizar el espacio público que forma parte del caso de estudio (grupo de control) a partir de indicadores cuantitativos (NOM NOM-001-SEDATU-2021) así como indicadores subjetivos de evaluación de habitabilidad de los espacios públicos (propuesta para ciudades latinoamericanas).	<p>Cuantitativos: Definición y clasificación oficial del espacio público, componentes naturales, componentes construidos, componentes sobrepuestos o móviles, componentes intangibles o de zonificación, elementos mínimos de diseño.</p> <p>Cualitativos: Dinámicas ambientales, movilidad y accesibilidad, servicios, dinámica cultural, seguridad, dinámicas gubernamentales, dinámicas sociales, infraestructura.</p>	<p>Revisión documental.</p> <p>Guías de observación para caracterización del espacio público a intervenir.</p> <p>Observación participante: en el espacio de trabajo con grupo de control.</p>
		Reconocer las percepciones y significados de diversos actores sobre el proceso de intervención participativa en el espacio público	Usos y prácticas cotidianas, experiencias y sensaciones, valoración y significado del proceso de intervención participativa, percepción de los resultados de la intervención.	<p>Observación participante: personal de la organización, niñas, niños y adolescentes del grupo de control.</p> <p>Entrevista semiestructurada: directora de la organización.</p>

Ciudadanía	Formación para la ciudadanía	Dar cuenta del fortalecimiento de competencias de formación para la ciudadanía en niñas, niños y adolescentes y su relación con el proceso de intervención participativa para la mejora del espacio público.	Aprendizaje psicosocial de las competencias de formación para la ciudadanía: Pensamiento crítico, comunicación asertiva, manejo de emociones, solución de problemas	Observación participante: niñas, niños y adolescentes del grupo de control Instrumentos de medición de las competencias de pensamiento crítico, comunicación asertiva, manejo de emociones, solución de problemas: niñas, niños y adolescentes del grupo de control. Entrevista semiestructurada: directora de la organización.
-------------------	------------------------------	--	--	---

De esta matriz se desprende el diseño de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo para la recolección de información, mismos que se presentan en el siguiente anexo

Anexo 2. Instrumentos de recolección de información

1. Guía de entrevista semiestructurada para directora de PPC

Elementos previos a la aplicación: Saludo, agradecimiento por el apoyo, solicitud para grabar la conversación, explicación sobre la investigación (objetivo) y el uso de la información (únicamente con fines académicos)

Buenos días/tardes, soy Rocío García estoy realizando, en el marco de mi Maestría en Urbanismo, una investigación acerca de la participación infantil en el espacio público de colonias populares en la Ciudad de México. El objeto de estudio de ésta es el Programa de Empoderamiento infantil de PPC, por lo que tu opinión y experiencia es muy importante. De lo que se trata es que hables libremente y uses tus propias palabras, como en una conversación. Todo lo que me comentes será utilizado únicamente con fines académicos y tu colaboración se manejará de forma anónima. ¿Me permites grabar la entrevista?

Datos del informante: Nombre | Cargo en la organización | Tiempo que lleva en el cargo | Actividades que realiza

Bloque 1. Participación Infantil | Ejercicios de participación infantil

Programa de Empoderamiento infantil

1. Me puedes contar un poco ¿en qué consiste su programa de Empoderamiento Infantil?
2. ¿Cuál es su principal objetivo?
3. ¿A qué población en específico está dirigido este programa?
4. ¿Existe algún criterio en específico para admitir a niñas y niños en el programa?
5. ¿Cuál es la principal problemática que se atiende a través del programa?
6. ¿Qué actividades forman parte del programa?
7. ¿Este programa se podría replicar en otras poblaciones infantiles?
8. ¿qué aportes o beneficios tiene la implementación de programas como éste en las colonias populares?

Participación infantil | Derecho

1. ¿Cómo se visualiza el derecho a la participación infantil en PPC?
2. ¿En qué espacios niñas y niños pueden participar?
3. En tu opinión, ¿cómo impacta la participación en el desarrollo de niñas y niños a nivel individual y comunitario?
4. ¿Cuáles son los actores involucrados en el reconocimiento y materialización del derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes?
5. ¿De qué manera PPC contribuye en la implementación de este derecho?
6. ¿Cómo crees que se puedan incorporar estas contribuciones a las políticas públicas de infancia?

7. ¿qué obstáculos identificas para la implementación de este derecho desde tu posición como organización de la sociedad civil?

Bloque 2. Espacio Público | Intervención participativa

1. Para ti, ¿qué es el espacio público?
2. ¿Qué espacios públicos hay en esta comunidad? ¿qué características tienen? ¿cambiarías algo de estos espacios?
3. ¿Cómo utilizan el espacio público en PPC?
4. ¿Qué proyectos han realizado en el espacio público?
5. ¿Cómo es el proceso (los pasos) que siguen para intervenir un espacio público?
6. ¿en qué parte de este proceso se involucra la participación de niñas y niños?
7. ¿de qué manera se toman en cuenta sus opiniones?
8. ¿Cuáles son los actores involucrados (o que deberían involucrarse) en un proceso participativo en el espacio público?
9. ¿Cuáles son los beneficios de implementar estos procesos participativos en el espacio público para NN?
10. ¿Cuáles son los beneficios de implementar estos procesos participativos en el espacio público para la comunidad?
11. ¿Cuáles son los beneficios de implementar estos procesos participativos para el propio espacio público?
12. ¿Qué tipo de aprendizajes se promueven a través de los procesos participativos en el espacio público?
13. ¿De qué manera miden el impacto de los procesos realizados?

Bloque 3. Ciudadanía | Formación para la ciudadanía

1. Para ti, ¿qué es la ciudadanía?
2. ¿Cuáles son las características de un ciudadano/a?
3. ¿Cuál es la relación de un ciudadano/a con el espacio público?
4. ¿La ciudadanía se adquiere o se aprende?
5. ¿De qué manera promueve el programa de Empoderamiento Infantil de PPC la formación para la ciudadanía?

Agradecer y solicitar comentarios adicionales o finales

¿Deseas hacer algún comentario final, decir algo para complementar alguna respuesta o algún detalle en el que quisieras profundizar o seguir conversando?

2. Guías de observación para caracterizar el espacio a intervenir

Guía para la clasificación del espacio público (se retoma la matriz directamente presentada en el punto 4.5 de la NOM-001-SEDATU-2021, para obtener este dato se conjuntan las respuestas de los apartados A + B + C)

	A. Clasificación por función (puede ser más de una)		B. Clasificación por administración	C. Clasificación por escala de servicio
Equipamiento público	Áreas verdes urbanas	Parque		
		Jardín		
		Huerto		
	Plaza			
	Espacio deportivo			
	Mirador			
	Espacio abierto en equipamiento público		Federal	A-1
Infraestructura	Frentes y marítimos fluviales	Muelle	Estatal	B-2
		Malecón	Municipal	C-3
Áreas naturales	Espacio designado dentro de una ANP		Público - privada	D-4
	Bordes de los frentes de agua	Playa	Coordinación metropolitana	E-5
		Ribera		
Infraestructura	Vías urbanas	Vía peatonal		
		Vía terciaria		
		Vía secundaria		
		Vía primaria		

Guía de observación para caracterización cuantitativa y cualitativa del espacio

EVALUACIÓN CUANTITATIVA DE ACUERDO CON LA NOM-001-SEDATU-2021				
CATEGORÍA: 4. Definición del espacio público				
“Para los propósitos de esta Norma Oficial Mexicana, se entiende por espacio público a: las áreas, espacios abiertos o predios de los asentamientos humanos destinados al uso, disfrute o aprovechamiento colectivo de acceso generalizado y libre tránsito. Son considerados como bienes inmuebles de uso común en dominio del poder público, excluyendo a los destinados a un servicio público y a los bienes propios del estado cuyo uso y disfrute está restringido al aparato estatal en cualquiera de sus instancias de gobierno similares.” (DOF, 2022)				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
Espacio o predio abierto				
Acceso generalizado				
Libre tránsito				
Bien inmueble de uso común en dominio el poder público				
CATEGORÍA: 6.1 Componentes naturales				
“Para fines de esta norma, son aquellos que definen las características naturales del sitio en que se encuentran los espacios públicos y, por ende, su destino, usos y actividades.” (DOF, 2022)				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
6.1.1 Barranca				
6.1.2 Cerro				
6.1.3 Valle				
6.1.4 Topografía				
6.1.5 Cuerpo de agua				
6.1.6 Vegetación				
CATEGORÍA: 6.2 Componentes construidos				
“Los elementos construidos en el espacio público son los que resultan de una acción humana. Están implementados de forma fija e irremovible, a menos de que vuelvan a ser intervenidos por medios mecánicos.” (DOF, 2022)				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
6.2.1 Andador				
6.2.2 Arriate				
6.2.3 Bahía vehicular				
6.2.4 Banqueta o acera				
6.2.5 Biciestacionamiento				
6.2.6 Cobertizo				

6.2.7 Estacionamiento público				
6.2.8 Faja separadora, camellón o mediana				
6.2.9 Foro al aire libre				
6.2.10 Fuente				
6.2.11 Kiosco (tradicional)				
6.2.12 Módulo de vigilancia				
6.2.13 Monumento				
6.2.14 Puente				
6.2.15 Rampa				
6.2.16 Sanitario o baño				
6.2.17 Superficie háptica				
6.2.18 Señal táctil				
6.2.19 Trotapista				
CATEGORÍA: 6.3 Componentes sobrepuestos o móviles				
“Son los equivalentes al mobiliario urbano, que son los elementos urbanos complementarios, fijos o móviles, que sirven de apoyo a las personas en el espacio público. A diferencia de los elementos construidos, los de mobiliario urbano son fabricados en un sitio diferente para ser instalados en el espacio público.” (DOF, 2022)				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
6.3.1 Alarma sonora				
6.3.2 Alcorque				
6.3.3 Altavoz				
6.3.4 Aparato de ejercicio en exteriores				
6.3.5 Asta bandera				
6.3.6 Banca				
6.3.7 Barandal				
6.3.8 Basurero				
6.3.9 Bebedero				
6.3.10 Bolardo				
6.3.11 Buzón				
6.3.12 Cajete				
6.3.13 Caseta telefónica				
6.3.14 Cerca o reja				
6.3.15 Dosel				
6.3.16 Escultura				
6.3.17 Estela				
6.3.18 Estribo				

6.3.19 Juego infantil				
6.3.20 Luminaria				
6.3.21 Macetero o jardinera				
6.3.22 Máquina interactiva				
6.3.23 Mobiliario publicitario				
6.3.24 Módulo de comercio o kiosco comercial				
6.3.25 Pabellón				
6.3.26 Parada de transporte público				
6.3.27 Parasol				
6.3.28 Parquímetro				
6.3.29 Parrilla o asador				
6.3.30 Señalización				
6.3.31 Sistema de video vigilancia				
CATEGORÍA: 6.4 Componentes intangibles o de zonificación				
“Son aquellas zonas, espacios o recorridos del espacio público definidos por una preferencia de actividades o usos.” (DOF, 2022)				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
6.4.1 Área deportiva				
6.4.2 Área de ejercicio				
6.4.3 Área infantil				
6.4.4 Área para perros				
6.4.5 Espacio cultural				
6.4.6 Sendero peatonal				
CATEGORÍA: 8. Elementos mínimos de diseño				
“Con el fin de generar certeza en los programas de desarrollo urbano y en su cartera de proyectos, así como para asistir en los requisitos mínimos necesarios para establecer límites y evitar la existencia de lagunas legales, se enlistan a continuación lineamientos básicos de diseño y concepción de los elementos más importantes del espacio público.” (DOF, 2022)				
8.1 Elementos mínimos generales				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
8.1.1 Todo el sistema de espacios públicos debe aspirar al máximo nivel de diseño en accesibilidad universal de acuerdo con la Norma Mexicana NMX-R-050-SCFI-2006 o la que la sustituya.				
8.1.2 El mantenimiento, recuperación y mejora de los espacios públicos existentes deberá tener la misma jerarquía que la creación de nuevos espacios				

públicos. Es decir, se pueden crear espacios públicos nuevos siempre y cuando no se deje de lado el mantenimiento y operación de los espacios existentes.				
8.1.3 Todo el sistema de espacios públicos debe contar con mobiliario para sentarse y descansar, considerando que al menos del 30% al 50% de dicho mobiliario debe contar con sombra con un promedio mínimo de 1 lugar-mueble por cada 100 habitantes dentro de las fronteras políticas que contienen al sistema.				
8.1.4 Todo espacio público que sea un destino en sí mismo, como parques y plazas, debe estar integrado al sistema de movilidad. Estos espacios deben contar con estacionamiento para bicicletas y contarán con paradas de transporte público, si así lo determina la estrategia de movilidad local.				
8.1.5 La iluminación por la noche en los espacios públicos deberá ser diseñada para ofrecer luz blanca con una luminancia mínima de 40 luxes en los recorridos perimetrales y en los senderos internos rodeados de espacios oscuros. La relación de contraste entre los planos o superficies más y menos reflectantes debe ser de 1:5. Las luminarias deben cumplir con lo especificado en las normas oficiales correspondientes respecto a su eficiencia, evitando contribuir a la contaminación lumínica.				
8.1.6 Todo espacio público debe gozar de elementos de sombreado natural o construido que cubran al menos el 30% del total de su superficie. Esto incluye: sombra en el 100% de las áreas de descanso y espera, en un mínimo de 50% en áreas de juegos infantiles y de ejercicio, y en un mínimo del 50% sobre las gradas o áreas para espectadores. Las excepciones son las plazas duras que cotidianamente alberguen actividades marciales y la vialidad (que goza de su propia normatividad al respecto).				
8.1.7 Plazas y parques deben ser tan permeables y accesibles en todo su perímetro colindante a las vías urbanas como sea posible de forma que garantice una correcta administración y seguridad del espacio a sus usuarios.				

8.2 Elementos mínimos para parques				
Indicador	Presente	Ausente	No Aplica	Comentarios
8.2.1 Para que los espacios ubicados al centro de vías de proporciones largas y estrechas sean considerados como parques, deberán tener un ancho mínimo de 20 metros continuos en el menor de sus lados y contar con accesibilidad peatonal mínimo cada 500 metros. Deberán tener área verde con posibilidad de ser usado como espacio público: equipado con mobiliario, senderos y accesos que favorezcan las actividades recreativas, el uso y el encuentro social a lo largo del día. De otra forma, serán considerados como "fajas de separación" o "camellones" o "medianas", sin menospreciar su posible aportación ambiental.				
8.2.2 El suelo y la vegetación de los parques deberán promover la permeabilidad pluvial en más del 75% de su superficie total.				
8.2.3 Los parques deben planearse para contener un mínimo de dos actividades o usos que puedan realizarse paralelamente, con el fin de no generar actividades que otorguen preferencia a un sector socioeconómico, género o edad.				
8.2.4 Las áreas ajardinadas y el arbolado deben utilizar especies nativas y/o endémicas aprobadas por el marco legal ambiental vigente, que minimicen el mantenimiento y el uso de agua. Se recomienda el diseño de jardines xerófilos acordes tanto con el bioma como con las actividades correspondientes para no aportar al estrés hídrico.				
8.2.5 Las áreas verdes de riego intensivo (ej. el pasto o césped) no deben cubrir más del 15% de la superficie total del parque en el que se ubiquen. En caso de superar este porcentaje, se recomienda tomar medidas de mitigación como la captura de agua pluvial dentro del sitio con fines de riego.				

<p>8.2.6 Los parques nuevos que se proyecten en zona de humedales o lagos desecados, deberán contemplar recuperar los cuerpos de agua dentro de su perímetro en un porcentaje no menor al 20% de su extensión o lo que marquen las leyes y reglamentos ambientales aplicables.</p>					
INDICADORES CUALITATIVOS DE ACUERDO CON PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS EN CIUDADES LATINOAMERICANAS (2016)					
Categoría	Indicador	Presencia	Ausencia	No Aplica	Comentarios
Dinámicas ambientales	Reciclaje de residuos sólidos urbanos: Recolección especial de papel, vidrio, madera, y otros residuos objeto de reciclado				
	Elementos naturales: presencia de plantas, árboles, fauna.				
	Cambio climático: Se puede proteger del exceso de calor o lluvia				
	Mantenimiento de zonas verdes: corte de prado, mantenimiento de jardines, poda de arborización				
	Libre del humo de fumadores				
	Presencia de vectores animales: roedores, plagas en general				
	Libre de malos olores				
Movilidad y accesibilidad	Estado actual de la malla vial				
	Existe una distancia promedio en relación con el transporte público				
	Ciclovía: Infraestructura adecuada para el uso seguro de la bicicleta				
	Rampas que facilitan el desplazamiento de coches para bebes o personas con discapacidad física				
	Zonas peatonales disponibles y en buen estado				
Servicios	Señalización: Tránsito, mapas, etc.				
	Existencia, calidad, cantidad y ubicación de baños públicos				

	Oportunidad de desarrollar múltiples actividades				
	Disponibilidad de lugares de recreación para niños				
	Disponibilidad de lugares de encuentro para jóvenes				
	Permiso para acceso a mascotas				
	Disponibilidad de agua potable gratuita				
	Limpieza y mantenimiento del espacio público				
Dinámica cultural	Elementos culturales: Esculturas, monumentos, obras de arte				
	Actividades culturales gratuitas en el espacio: Desfiles o conciertos, obras de teatro, espectáculos, etc.				
	Identidad del espacio: que se pueda diferenciar de los demás				
	Monumentos declarados de interés público: Con declaratoria de interés nacional o provincial				
Seguridad	Inversión en prevención del delito				
	Presencia de policías o personal de seguridad				
	Delitos contra la propiedad: Vandalismo y daños al espacio público				
	Presencia, estado y funcionamiento de cámaras de seguridad				
Dinámicas gubernamentales	Proyectos gestionados por la comunidad en vinculación con las autoridades				
Dinámicas sociales	Respeto que se observa por las normas de tránsito				
	Presencia de trabajadoras sexuales en las calles				

	Población sin alojamiento ni medios de subsistencia: Presencia de indigentes				
	Presencia de músicos en la calle				
	Presencia de malabaristas en los semáforos				
	Diversidad de: usos, actividades y posibilidades recreativas				
	Presencia de grafitis o pinturas en el espacio público				
	Posibilidad de entrar en contacto social con otras personas				
	Respeto por las reglas de convivencia				
	Excretas animales y humanas en el espacio público				
	Población con adicciones: Presencia de drogadictos y/o alcohólicos en el espacio público				
Infraestructura	Acceso a internet y tecnología				
	Estética y mantenimiento de las fachadas de las edificaciones				
	Calidad de la iluminación nocturna: Cobertura y estado de las luminarias del espacio público				
	Mobiliario disponible en el espacio público: calidad y cantidad				
	Mantenimiento del mobiliario urbano				

3. Cuestionario de seguimiento

Para adultos acompañantes de niñas, niños y adolescentes del grupo de control

Elementos previos a la aplicación: Saludo, agradecimiento por el apoyo, explicación sobre la investigación (objetivo) y el uso de la información (únicamente con fines académicos)

Buenos días/tardes, soy Rocío García estuve presente como parte del equipo de trabajo en el taller que se llevó a cabo en el parque de Huistepec (frente al módulo techado), en el que participó su hijo (a). El objeto de mi llamada es ver si me puedes compartir tu opinión respecto a lo que sucedió en ese taller y la intervención que realizaron los NN, pues este ejercicio forma parte de mi investigación de Maestría en Urbanismo en la UNAM y su opinión y experiencia son muy importantes. Son 12 preguntas y sus respuestas solo se utilizarán con fines académicos

Recolección de datos del informante:

1. ¿Cuál es tu nombre de pila (sin apellidos)?
2. Nombre y edad del niño o niña participante del proceso (confirmar)
3. ¿Cuál es su parentesco con: el niño o niña participante del proceso?

A. Padre

B. Madre

C. Otro _____

Con respecto al taller realizado del mes de octubre al mes de diciembre del 2021 con niñas, niños y adolescentes en el parque de la calle Huistepec, en la colonia Mesa los Hornos, en el que su hijo (a) participó:

1. ¿Con qué frecuencia utilizaba usted y su familia el espacio?

- Nunca
- Una vez a la semana
- De dos a cuatro veces a la semana
- De cinco a siete veces a la semana

2. ¿Con qué frecuencia lo utilizan después de la intervención?

- Nunca
- Una vez a la semana
- De dos a cuatro veces a la semana
- De cinco a siete veces a la semana

- En caso de que si utilicen el espacio: ¿qué actividades realizan?

3. ¿Ha notado cambios en las dinámicas sociales del espacio? (mayor presencia de NN u otras personas, mayor realización y diversidad de actividades, limpieza y mantenimiento del espacio)

- Sí
- No
- Algunas
- ¿Cuáles?

4. En su opinión, el taller realizado ¿benefició de alguna manera a su hijo (a)?

- Sí
- No
- ¿De qué manera?

5. En su opinión, el taller realizado ¿benefició de alguna manera a su comunidad?

- Sí
- No
- ¿De qué manera?

Participación infantil

El taller realizado se diseñó a partir del reconocimiento del derecho infantil a participar, expresar sus opiniones y ser tomados en cuenta en la toma de decisiones de asuntos que les interesen y les afecten, en este sentido:

6. ¿En qué espacios o procesos considera que niñas, niños y adolescentes pueden participar?

7. ¿Usted considera que niñas, niños y adolescentes ejercieron este derecho en el proceso de intervención realizado? ¿de qué manera?

Espacio público

8. ¿Qué importancia tienen los espacios públicos, como el parque intervenido para el desarrollo de NN?

9. ¿Qué importancia tienen los espacios públicos, como el parque intervenido para la comunidad?

Continuidad

A tres meses de la intervención, ¿Cuál es el estado del parque actualmente?

10. Los elementos realizados por los niños ¿se conservan? (mural, malla, letreros) ¿en qué estado?

11. ¿A qué se debe el estado actual del espacio? ¿de qué manera ha contribuido usted y su familia al estado actual del espacio?

Agradecer y solicitar comentarios adicionales o finales

¿Deseas hacer algún comentario final, decir algo para complementar alguna respuesta o algún detalle en el que quisieras profundizar o seguir conversando?

4. Diario de campo²⁸

Diario de campo – Relatoría de actividades	
Sesión	
Actividad central del Taller de mejora participativa del espacio	
Lugar	
Fecha y horario	
Autor del registro	
Objetivo de la sesión	
Asistentes	
Adultos:	
Niñas, niños y adolescentes:	
Registro/elementos sobresalientes	
<p>Es importante registrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos a mejorar en la parte operativa de las actividades de la sesión - Elementos actitudinales y reacciones de niñas, niños y adolescentes ante las actividades, así como los relacionados con las habilidades para la vida 	
Actividad 1	
Actividad 2	
Actividad 3	
Actividad 4	
Actividad 5	

²⁸ Instrumento diseñado por PPC como parte del proceso de revisión y sistematización de la intervención participativa. El instrumento se fue requisitado por las monitoras del taller y también lo utilicé para recolectar mis observaciones del proceso.

Anexo 3. Instrumentos de adquisición de competencias de formación para la ciudadanía.

Se retomaron cuatro instrumentos diseñados por PPC como parte de sus actividades de evaluación de adquisición de habilidades para la vida, las cuatro señaladas como competencias para la ciudadanía.

1. Pensamiento crítico

Pensamiento crítico						
Objetivo	Evaluar en los niñas, niños y adolescentes la habilidad para la vida de pensamiento crítico.					
Habilidad	El pensamiento crítico implica nuestra habilidad de analizar, reflexionar y separar la realidad a fin de estudiarla. también implica que somos capaces de utilizar el lenguaje de una forma ordenada para explicarnos el mundo que nos rodea. La finalidad principal del pensamiento crítico es movernos por el mundo con soluciones a cuestionamientos de todo tipo.					
Nombre y edad del (la) evaluado (a)						
Instrucciones	Marque con una X según la oración corresponda a lo que se indica. Identifique si el niño o la niña cuenta con elementos para desarrollar la habilidad para la vida correspondiente					
Indicador	Nunca (0)	Casi nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)	
1. Le gusta conversar sobre los temas que le interesan						
2. Se expresa de forma clara						
3. Le gusta investigar cosas que le interesan						
4. Reflexiona cuando se le presentan ideas nuevas						
5. Platica de los temas que le gustan en grupo						
6. Muestra un activo interés por temas que no conoce						
7. Hace preguntas constantemente						
8. Da argumentos cuando no está de acuerdo con algo						
9. Se desprende fácilmente de los prejuicios que tiene						
10. No acepta las cosas como son y busca mejorarlas						
						Sumatoria total
Clasificación	Desfavorable	Intermedio		Favorable		
		Intermedio bajo	Intermedio alto	Favorable bajo	Favorable alto	
Puntaje	0 - 12	13 - 20	21 - 26	27 - 34	35 - 40	
Descripción	El niño o niña no cuenta aún con elementos suficientes para desarrollar la habilidad	El niño o niña recién comienza a mostrar algunos indicios de la habilidad.	El niño o niña tiene la habilidad comprendida, pero puede mejorar.	El niño o niña hace un uso constante de la habilidad	El niño o niña ha integrado la habilidad a su comportamiento y comprende su importancia.	

2. Manejo de emociones y sentimientos

Manejo de emociones y sentimientos					
Objetivo	Evaluar en los niñas, niños y adolescentes la habilidad para la vida de emociones y sentimientos				
Habilidad	El manejo de emociones y sentimientos permite reconocerlos en nosotros y en los demás, hacer conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social y a responder a ellos en forma apropiada. Las emociones generan sensaciones inmediatas que pueden ser placenteras o no, nos pueden orillar a tomar decisiones, actuar de forma positiva o negativa, o marcar nuestro futuro como consecuencia de lo que percibimos en un momento. Gracias al manejo y regulación de nuestras emociones y sentimientos podemos expresar lo que percibimos, son una vía no verbal efectiva para comunicarnos con nosotros mismos y con los demás; también pueden funcionar como herramienta efectiva de regulación del comportamiento propio y ajeno. Además, con relación al entorno, son un instrumento para poder establecer relaciones de cualquier tipo.				
Nombre y edad del (la) evaluado (a)					
Instrucciones	Marque con una X según la oración corresponda a lo que se indica. Identifique si el niño o la niña cuenta con elementos para desarrollar la habilidad para la vida correspondiente				
Indicador	Nunca (0)	Casi nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
1. Expresa sus sentimientos					
2. Evita herir a los demás cuando está de mal humor					
3. Comunica con claridad lo que experimenta					
4. Identifica sus cambios de humor					
5. Se recupera después de un contratiempo					
6. Cumple lo que promete					
7. Sabe resolver conflictos					
8. Fomenta la confianza con los demás					
9. Hace que los demás se sientan bien					
10. Muestra comprensión a los demás					
					Sumatoria total
Clasificación	Desfavorable	Intermedio		Favorable	
		Intermedio bajo	Intermedio alto	Favorable bajo	Favorable alto
Puntaje	0 - 12	13 - 20	21 - 26	27 - 34	35 - 40
Descripción	El niño o niña no cuenta aún con elementos suficientes para desarrollar la habilidad	El niño o niña recién comienza a mostrar algunos indicios de la habilidad.	El niño o niña tiene la habilidad comprendida, pero puede mejorar.	El niño o niña hace un uso constante de la habilidad	El niño o niña ha integrado la habilidad a su comportamiento y comprende su importancia.

3. Comunicación asertiva

Comunicación asertiva						
Objetivo	Evaluar en los niñas, niños y adolescentes la habilidad para la vida de comunicación asertiva					
Habilidad	La comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse, verbal y no verbalmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Un comportamiento asertivo implica pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a niñas, niños y adolescentes a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La habilidad se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad. La asertividad se refiere a defender los derechos propios expresando lo que se cree, piensa y siente de manera directa, clara y en el momento oportuno. Es una expresión gentil, totalmente honesta y oportuna, con el objetivo de comunicarse, por lo que una conducta asertiva fortalece la comunicación.					
Nombre y edad del (la) evaluado (a)						
Instrucciones	Marque con una X según la oración corresponda a lo que se indica. Identifique si el niño o la niña cuenta con elementos para desarrollar la habilidad para la vida correspondiente					
Indicador	Nunca (0)	Casi nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)	
1. Admite que tiene dificultades y necesita ayuda						
2. Continúa conversando con quien está en desacuerdo						
3. Se disculpa espontáneamente después de hacer algo incorrecto						
4. Expresa reconocimiento al trabajo de los demás						
5. Intenta detener una disputa o pelea						
6. Intenta ayudar a alguien que se ha herido o lastimado						
7. Muestra comprensión hacia alguien que se ha cometido un error						
8. Trabaja fácilmente en equipo						
9. Expresa sus ideas con claridad						
10. Intenta ser justo en las actividades en las que participa						
						Sumatoria total
Clasificación	Desfavorable	Intermedio		Favorable		
		Intermedio bajo	Intermedio alto	Favorable bajo	Favorable alto	
Puntaje	0 - 12	13 - 20	21 - 26	27 - 34	35 - 40	
Descripción	El niño o niña no cuenta aún con elementos suficientes para desarrollar la habilidad	El niño o niña recién comienza a mostrar algunos indicios de la habilidad.	El niño o niña tiene la habilidad comprendida, pero puede mejorar.	El niño o niña hace un uso constante de la habilidad	El niño o niña ha integrado la habilidad a su comportamiento y comprende su importancia.	

4. Solución de problemas y conflictos

Solución de problemas y conflictos						
Objetivo	Evaluar en los niñas, niños y adolescentes la habilidad para la vida de solución de problemas y conflictos.					
Habilidad	Solucionar problemas y conflictos requiere una actitud positiva pero también de liderazgo. requiere tolerancia a las situaciones difíciles y un pensamiento crítico que permita encontrar solución a las situaciones con las que nos enfrentamos en el día a día. es importante tomar en cuenta que los problemas y conflictos no deben desbordarnos ni aplastarnos, debemos salir de ellos fortalecidos.					
Nombre y edad del (la) evaluado (a)						
Instrucciones	Marque con una X según la oración corresponda a lo que se indica. Identifique si el niño o la niña cuenta con elementos para desarrollar la habilidad para la vida correspondiente					
Indicador	Nunca (0)	Casi nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)	
1. Tolera los problemas y los conflictos en el grupo						
2. Evita hacer los problemas o conflictos más grandes						
3. Evita tener conflictos con sus compañeros						
4. Se adapta a situaciones nuevas o imprevistas						
5. Sabe que una actitud negativa afecta a todo el grupo						
6. Propone soluciones a problemas y conflictos en el grupo						
7. Coopera con otros para la búsqueda de soluciones						
8. Se acerca a los demás cuando identifica un problema						
9. Prevé los problemas antes de tenerlos encima						
10. Aprende de los problemas que ha tenido anteriormente						
						Sumatoria total
Clasificación	Desfavorable	Intermedio		Favorable		
		Intermedio bajo	Intermedio alto	Favorable bajo	Favorable alto	
Puntaje	0 - 12	13 - 20	21 - 26	27 - 34	35 - 40	
Descripción	El niño o niña no cuenta aún con elementos suficientes para desarrollar la habilidad	El niño o niña recién comienza a mostrar algunos indicios de la habilidad.	El niño o niña tiene la habilidad comprendida, pero puede mejorar.	El niño o niña hace un uso constante de la habilidad	El niño o niña ha integrado la habilidad a su comportamiento y comprende su importancia.	