



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras | Licenciatura en Procesos Educativos

Invasión de niños comelibros: una experiencia de participación infantil a través de la lectura

Tesis presentada para obtener el Título de Licenciada en Procesos Educativos

Presenta

Magaly Concepción Ledo Martínez

Directora

Dra. Karla Villaseñor Palma

Marzo 2019

Ven y cuéntame una historia que me haga sentir bien

Las flores – Café Tacvba

A Fernando Ledo

Gracias por el recuerdo de tu risa

A Rosario y Rafael

Gracias por todo su amor

AGRADECIMIENTOS

A Rosario y Rafael, mis padres, gracias por la paciencia, la comprensión y por todo su amor.

Los admiro y los amo mucho.

A los niños comelibros, gracias por compartir sus juegos y sus voces.

A Fernando, gracias por tus palabras, tus consejos, por acompañarme en este camino, gracias por todo tu cariño.

Gracias a la Dra. Karla Villaseñor por todos los aprendizajes y los conocimientos compartidos, gracias por estar en la última etapa de este trabajo, te agradezco la espera y la paciencia.

A Rafa, mi hermano, gracias por estar a mi lado, por transmitirme el amor a la lectura.

A mis amigas, Laura y Paty, gracias por todo el camino recorrido y por recorrer, su amistad es maravillosa.

Gracias a Martín por ser, estar y compartir.

A las comelibros, Rosario, Maya, Claudia, Xuany y Sandy, gracias por las lecturas, los poemas y las canciones. ¡Qué la Invasión de Niños Comelibros llegue a todas partes!

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1. Antecedentes | 3 |
| 2. Justificación | 5 |
| 3. Objetivos de investigación | 9 |
| Objetivo general..... | 9 |
| Objetivos específicos | 9 |
| II. MARCO TEÓRICO | 11 |
| 1. La voz de la infancia: aproximación histórica | 11 |
| 1.1 Los derechos de la infancia en México | 16 |
| 2. La participación infantil a través de la lectura | 21 |
| 2.1 La participación infantil: un concepto multidimensional | 22 |
| 2.2 Tipos y criterios de participación infantil | 33 |
| 2.3 La lectura, el derecho a apropiarnos del mundo..... | 36 |
| 2.4 Actores sociales: la autonomía de las niñas y los niños | 40 |
| III. MARCO METODOLÓGICO | 47 |
| 1. El programa Invasión de Niños Comelibros | 47 |
| 2. Diseño de la investigación..... | 51 |
| 3. Trabajo de campo y observación participante..... | 52 |
| 4. Análisis de los resultados..... | 60 |
| 4.1 La importancia del juego para la comunicación y la convivencia..... | 67 |
| 4.2 La lectura comelibros: espacio, palabras y sentidos | 71 |
| 4.3 La conversación con los niños | 76 |
| 4.4 Desarrollo de una voz: creación literaria y artística..... | 83 |
| IV CONCLUSIONES..... | 90 |
| 1. Limitaciones del estudio | 92 |
| 2. Recomendaciones..... | 92 |
| REFERENCIAS..... | 93 |

Índice de imágenes

Imagen 1. Comelibros

Imagen 2. ‘Monstruoso’ marcapáginas

Imagen 3. Castillo de Aurora y Luna

Imagen 4. El patio

Imagen 5. Barrio de La Luz

Imagen 6. Barrio de El Alto

Imagen 7. Zapatito blanco, zapatito azul

Imagen 8. ¡Queremos jugar!

Imagen 9. Compartiendo la lectura

Imagen 10. Lectoras curiosas

Imagen 11. Libros favoritos

Imagen 12. Dibujo colectivo

Imagen 13. Ser un niño y niña

Imagen 14. Respetar la vecindad

Imagen 15. Colores primarios

Imagen 16. Cajón de pensamientos

Imagen 17. Tarde comelibros

Imagen 18. Mi mamá es una flor

Imagen 1. Comelibros



Descripción: Lectura en voz alta dirigida por una niña
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: marzo 2017

La infancia es ambigua, decididamente, y su ambigüedad es irremediable. Los niños son personas asombrosas, deslumbrantes, capaces de ser y dejar de ser al minuto siguiente, son los que crecen, los que quieren crecer más que nada en el mundo, y dejar de ser lo que son: niños.

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos, el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior.

Michèle Petit

INTRODUCCIÓN

Los niños nos piden afecto, tiempo, y nosotros les ofrecemos nuestra prisa. Nos piden que compartamos su presente y nosotros les decimos que trabajamos para su futuro. Nos piden confianza y les damos protección. Nos piden autonomía y les regalamos puertas blindadas, porteros automáticos y todo tipo de consejos. Nos piden poder jugar con sus amigos y nosotros les regalamos televisores y videojuegos para que puedan estar solos.

Francesco Tonucci

Los comelibros somos niñas, niños y adultos que nos gusta compartir historias, lecturas, juegos, palabras, saberes, curiosidades y toda una serie de experiencias y expresiones. Nos reunimos para crear, resignificar y dar sentidos a nuestro entorno y el mundo.

Durante una tarde o una mañana fría, calurosa o lluviosa los comelibros nos encontramos en las sesiones de lectura. Este encuentro se realiza en el patio de una vecindad, espacio del que nos apropiamos por unas horas, donde leemos, jugamos, dibujamos, escribimos, reímos, imaginamos, recordamos y, en ocasiones, nos enojamos, frustramos, lloramos, peleamos, pero también nos disculpamos y apapachamos. Los niños comelibros evocan algunas expresiones: “ya llegaron los comelibros”, “¿qué libro vamos a leer”, “¿qué vamos a hacer?”, “¡queremos jugar!”, “yo quiero leer”, “me toca leer”, “vengan todos los días”, “no se vayan”, “el último juego y ya” “ustedes nos prometieron...”. Estas manifestaciones que comúnmente se escuchan en una sesión de lectura, desatan reflexiones para entender, reconocer y visibilizar la realidad de la niñez.

La presente tesis surge de las visitas semanales en sesiones de lectura que se realizaron en dos vecindades del centro de la Ciudad de Puebla, específicamente en los barrios de La Luz y El Alto, que forman parte del programa Invasión de Niños Comelibros (INC).

El objetivo de este trabajo es describir de qué manera las sesiones de lectura del programa INC promueven y fortalecen la participación de niños y niñas que viven en los barrios de La Luz y El Alto de la ciudad de Puebla. Primeramente, esta investigación está conformada por el planteamiento de la problemática actual que viven los niños en contextos urbanos, un recorrido histórico de los derechos de la infancia, el concepto de participación infantil (dimensiones, tipos y criterios), la lectura como derecho a apropiarnos del mundo y la importancia de los niños como actores sociales. Para finalmente, describir los factores registrados en las sesiones de lectura, las cuales se realizaban de manera empírica.

El marco metodológico de este estudio se sustenta en la cuasi-etnografía, la cual propone realizar un trabajo de campo en un tiempo reducido, donde el investigador registra solamente aspectos que considera importantes (Silva y Burgos, 2011). A partir del trabajo de campo se desarrolla la técnica observación participante, la cual logra el análisis del grupo al establecer relaciones sociales. En este caso, se analizaron y se registraron en el diario de campo las acciones y expresiones de las niñas y los niños que asisten a las sesiones de lectura y que viven en las vecindades de los dos barrios antes mencionados. El papel de promotor de lectura cambió a ‘observador participante’, sin que ello afectara en los resultados.

Por ello, los resultados de este trabajo lograron una nueva perspectiva acerca de la participación infantil, a través de la promoción de la lectura. Es importante entender que la infancia es la etapa en que se decide la personalidad de los individuos y, por ende, es la infancia la gestora de las nuevas sociedades. Hasta hoy, hemos repetido fórmulas sin resultados dignos de recalcar, por ello esta investigación busca abrir el horizonte hacia nuevas formas de entendimiento y comprensión para trabajar con la infancia.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes

La participación infantil, así como el conocimiento de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes como indica la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), son temas relevantes en la sociedad actual. En diversos espacios públicos y medios de comunicación se hace visible la necesidad de atender a este sector y de preocuparse por su bienestar. Escuchamos el discurso de políticos, de profesionales, incluso de estudiantes universitarios preocupados todos por el porvenir de la infancia, además de la necesidad de estudiar, analizar y sistematizar los actos comprometidos que la apoyan, ya que nuestros niños sufren los estragos de un mundo deshumanizado. No hay duda de que hoy más que nunca la infancia necesita ser escuchada.

Podemos decir que, en el discurso, la infancia existe. Sin embargo, en la cotidianidad queda demostrado el desinterés y la poca o nula información que tienen las personas mayores sobre la participación de las niñas y los niños en la ciudad o en su entorno. En lo público, los adultos están preocupados por problemas socioeconómicos como el desempleo, el salario mínimo o el alza en los precios de la canasta básica. Los hijos forman parte de la vida privada, sobre todo en estos tiempos plagados de violencia e inseguridad. Tonucci (2012b) lo describe magistralmente en estas líneas:

La ciudad se ha tornado hostil para sus propios ciudadanos: es peligrosa, agresiva, está privada de solidaridad, de espíritu acogedor. El dueño y señor de la ciudad es ahora el automóvil, que produce peligro, contaminación acústica y atmosférica, vibraciones, ocupación del espacio público. Las calles son peligrosas, pero es en esta ciudad donde debemos vivir, y especialmente el que tiene hijos siente la necesidad y la urgencia de una solución. (p.31)

Desafortunadamente, la solución más sencilla, la que tenemos a la mano, es refugiarnos con nuestros niños en las cuatro paredes de nuestra casa. La casa, en palabras de Tonucci (2012b), es un refugio que nos protege de todos los males que hay en el exterior:

fuera, el peligro, los malvados, el tráfico, la droga, la violencia, el bosque oscuro y amenazante; dentro, la seguridad, la autonomía, la tranquilidad, la casita segura de los tres cerditos o, si se prefiere, el castillo medieval, rodeado de muros y con el puente levadizo elevado. (p. 32)

En esta seguridad juega un papel importantísimo el comercio y el poder adquisitivo, ya que el dinero le permitirá a la familia construir un mejor refugio para sus hijos y el mercado es sensible a estas necesidades, por lo cual “en el interior de la casa está todo lo que sirve para vivir bien y tranquilos, “por sí solos”, incluso por mucho tiempo: televisor, video, videojuego y juguetes, juguetes hasta el infinito” (Tonucci, 2012b, p.32).

Inevitablemente, la mayoría de los niños permanecen cada vez más en una especie de encierro, ya sea en la casa, en la escuela o en otros centros de actividades extraescolares cuya seguridad esté igualmente garantizada. La mayoría de estos espacios son pensados por los adultos y en muy pocos casos se toma en cuenta la opinión de los niños. Los niños, como decía, pertenecen a la esfera de lo privado.

El artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, establece que los niños tienen derecho a “expresar su opinión libremente en todos los asuntos que [les] afectan (...), en función de la edad y madurez” (ONU, 1990). Y, los asuntos que afectan a los niños deben visibilizarse, por lo cual la sociedad debería contar con los medios y recursos para escuchar su opinión.

En México, se realiza cada tres años la ‘Consulta infantil y juvenil’, organizada por el Instituto Nacional Electoral (INE). La finalidad de estas consultas es conocer la opinión de

niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años de edad sobre asuntos o situaciones que viven en la escuela, su entorno, la familia y el país. En la Consulta infantil y juvenil 2015 “Por un México con justicia y paz, tu opinión cuenta”, participaron un total de 2,916,686 niñas, niños y adolescentes. Uno de los resultados a nivel nacional muestran que los niños de 6 a 9 años se sienten seguros en la escuela (92.1%) y en la casa (96.1%), mientras que en la calle no se sienten seguros (75.4%) (INE, s.f.). Cabe decir que en el país residen 39.2 millones de niñas, niños y adolescentes, lo que representa 32.8% de la población total (INEGI, 2018).

Estas consultas se realizan a través de boletas. Los niños llegan a la casilla, llenan su boleta y la depositan en una urna. Podríamos preguntarnos si se trata de una auténtica participación infantil o simplemente son consultas que se realizan para mostrar a los organismos internacionales que se “escucha” a la infancia o que si de verdad estas opiniones se tomarán en cuenta para las políticas públicas. Por ello, es importante que los adultos, la sociedad civil, pensemos en alternativas para que los niños intervengan y opinen dentro de su entorno.

2. Justificación

La ciudad de Puebla es la cuarta más grande concentración urbana de nuestro país. Si bien fue concebida como un sitio de paso para comerciantes y sede de la conquista espiritual de Latinoamérica, en los últimos años se ha convertido en uno de los más importantes centros de negocios y complejos industriales del país.

Es la ciudad con más escuelas per cápita de México y cuenta con una enorme oferta de educación privada en muy diversas modalidades. Las principales universidades privadas tienen campus muy grandes y su oferta educativa genera una concentración de migrantes de todo el país. En cuanto a la educación básica e inicial, existen escuelas privadas que ofrecen muy

diversos modelos de educación. Puebla supera el promedio nacional (500) en aprovechamiento de la educación pública, esto es, en los campos formativos de lenguaje y comunicación (505) y pensamiento matemático (512) del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Sin embargo, en la relación con el puntaje promedio de Planea e Índice de Desarrollo Humano (IDH), la entidad se encuentra en el nivel bajo en los dos campos formativos antes mencionados (INEE, 2018).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México (PNUDM, 2015), señala que el estado de Puebla se encuentra en el nivel bajo (0.717) en el IDH, y ocupa el lugar número 27 de las 32 entidades federativas. El desarrollo humano se ve afectado por salarios insuficientes para cubrir las necesidades de la canasta básica. De acuerdo con la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (2018), se estimaba un salario mínimo general de 88.36 pesos diarios en todos los municipios del país. Este escaso ingreso condiciona el acceso de la población a los servicios de educación y salud.

Por un lado, la entidad cuenta con el mayor número de instituciones de educación; por otro, se sitúa en el índice de desarrollo humano más bajo del país. Este desequilibrio obliga a indagar para conocer los factores que lo provocan.

La educación es uno de los fundamentos del desarrollo humano. En el ámbito de la educación básica, los gobiernos presionan a las instituciones por ocupar los lugares sobresalientes, o al menos no en los más bajos a nivel mundial, en las pruebas como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), ya que deben mantenerse dentro de los estándares que marcan los organismos internacionales, sin considerar las condiciones de cada país o contexto.

En las escuelas públicas, los docentes se enfocan principalmente en trabajar campos formativos como lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, descuidando notablemente otras áreas. El docente, preocupado por atender los indicadores que establece el sistema educativo, se enfoca en que los estudiantes alcancen buenas calificaciones, realizando planeaciones, proyectos y trámites administrativos, de modo que desatiende los problemas y necesidades de su grupo.

Es así como el estudiante no hace propia a la escuela por el distanciamiento que ésta le provoca, ya que, como dice Tonucci (2012a), “normalmente, los niños, no suelen manifestar de forma tan abierta su disconformidad. Sufren, aceptan y se adaptan. Y eso es lo peor que puede pasar porque, entonces, aparece esa enfermedad tan difundida y peligrosa que es el mal de escuela” (p. 16).

Este mal de escuela es cuando el niño pasa tantas horas en una institución, obligado a responder correctamente actividades que no comprende y no provoca interés, “la escuela se ha ido alejando progresivamente de la vida real, de forma que se ha convertido en algo cada vez menos comprensible para sus alumnos” (Tonucci, 2012a, p.17).

Esto nos lleva a afirmar que la escuela impone el saber en una obligación, despojándolo del carácter vivencial y desnaturalizando las emociones y las experiencias:

Si el adulto le dicta al niño el comportamiento que se supone debe tener, la manera correcta de leer, si el niño se somete pasivamente a la autoridad de un texto y lo siente como algo que se le ha impuesto y de lo que después tendrá que rendir cuentas, hay pocas posibilidades de que el texto pase a formar parte de su experiencia, de su voz o su pensamiento. (Petit, 2009, p. 38)

Ahora bien, cuando existe la posibilidad del encuentro y el descubrimiento con los libros, de manera intuitiva, desinteresada o transmitida por otras personas, la lectura “puede

ser, a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado” (Petit, 2001, p. 43). Asimismo, Silvia Castrillón (citado por Petit, 2009) afirma que la lectura puede desatar acciones en los contextos y la cotidianidad de cada persona:

un individuo político que encuentra en la lectura un instrumento de reflexión le permite tener mayor injerencia en su destino y en el destino de su barrio, de su lugar de trabajo, de la comunidad en la que viven su familia y sus amigos. (p. 163)

Ante este diagnóstico escolar y social, cabe suponer con lo anterior que el niño no tiene voz en su entorno, no se le toma en cuenta, no se le atiende de acuerdo con su desarrollo, carece de espacios para jugar, en síntesis, se le ha excluido de la vida social y del entorno urbano.

Por ello, es importante reconocer a las niñas y a los niños como actores sociales en todos los ámbitos en los que se involucran, considerando que la participación infantil, en palabras de Novella (2012), se define como:

una experiencia educativa donde los niños se implican siendo intérpretes críticos de su cotidianidad (...), donde hay un reconocimiento del valor de la convivencia y del sentimiento de pertenencia a la colectividad; donde se construye el sentido autónomo de la disciplina; donde se desarrolla una fuerte autonomía de la voluntad que ayuda a gestionar la confrontación entre colectividad y la individualidad (p. 390).

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo puede contribuir a la visibilidad de la niñez, ya que la demanda de iniciativas como el programa Invasión de Niños Comelibros incorporan las problemáticas y necesidades de la infancia en el ámbito cultural, donde la promoción de la lectura puede fortalecer aspectos como la identidad, autonomía y la socialización en comunidad.

3. Objetivos de investigación

Objetivo general

Describir de qué manera las sesiones de lectura del programa Invasión de Niños Comelibros promueven y fortalecen la participación de niños y niñas que viven en los barrios de La Luz y El Alto de la ciudad de Puebla.

Objetivos específicos

- Identificar y describir los derechos de los niños a la participación, al juego y a la lectura a partir de la revisión teórica.
- Observar y describir las sesiones de lectura en dos vecindades que se localizan en los barrios de La Luz y El Alto.
- Analizar las acciones y expresiones de los niños y las niñas que asisten a las sesiones de lectura.
- Promover la participación infantil en comunidades urbanas a través de la promoción de la lectura.

Imagen 2. 'Monstruoso' marcapáginas



Descripción: Niña comelibros sosteniendo un marcapáginas que hizo en una sesión de lectura.

Lugar: Barrio de La Luz

Fecha: marzo 2017

Tomarlos en serio no es convertirlos, artificiosamente, en «adultos críticos», en «lectores avezados», en «devoradores de obras maestras», en «escritores excepcionales». Tomarlos en serio es reconocerles su naturaleza y su derecho a ser niños. Algunos se harán lectores, otros no. Pero ninguno renunciará (esto podemos darlo por hecho) a su fantástica niñez. Contra toda pedagogía.

II. MARCO TEÓRICO

1. La voz de la infancia: aproximación histórica

La infancia es un tema relevante que genera gran interés social, económico y político en el inicio del siglo XXI. En otro tiempo, la niñez era poco visible en algunos ámbitos (especialmente los niños más desprotegidos), no existían servicios específicos y no eran atendidos de acuerdo con su desarrollo, por consiguiente “el niño frecuentemente moría al nacer, durante los primeros meses o durante los primeros años de su vida; a menudo no podía asistir a la escuela y no superaba el analfabetismo” (Tonucci, 2009, p. 8). La mayoría de los niños no eran considerados como tales, sino como pequeños adultos que debían realizar las mismas tareas que los mayores: “tenía que empezar a trabajar antes de los diez años y realizar trabajos pesados e insalubres que le provocaban deformaciones o alteraban su salud; tenía que soportar las incomprendiones, las humillaciones y la violencia de los adultos” (p. 8). Es evidente que los niños no tenían derechos y no había interés por atenderlos.

En 1919, la activista social Eglantyne Jebb crea la Save the Children International Union, una organización no gubernamental dedicada a la supervivencia, protección, desarrollo y participación de las niñas y los niños de todo el mundo. Esta organización nació luego de

acabada la Primera Guerra Mundial. Su principal objetivo era reconocer a la niñez en la esfera internacional, de modo que fue un proceso que requirió mucha paciencia y acciones encaminadas a la protección y alimentación de niñas y niños (Bofill y Cots 1999). Eglantyne Jebb consideró necesario elaborar un texto de validez universal, aplicable a todos aquellos que estuvieran en contacto con la infancia y enunciar ciertos derechos que atendieran a sus necesidades.

En 1924, se firmó la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. Aparece uno de los primeros documentos que nombra los derechos de la infancia y, que posteriormente, sirve de inspiración y principio en otras declaraciones. Esta primera declaración comprende cinco puntos muy breves que señalan (Bofill y Cots, 1999, p. 14):

1. La relevancia del desarrollo del niño.
2. Los deberes para con la infancia.
3. Los niños y las niñas, los primeros en recibir socorro en situación de contingencia.
4. La protección de los niños ante cualquier explotación.
5. La educación, como un derecho inalienable.

El 20 de noviembre de 1959 se proclamó la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959), la cual contiene diez principios:

1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación.
2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios.
3. El niño tiene derecho a un nombre y a una nacionalidad.

4. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
5. Si un niño o niña sufre algún impedimento físico o social, deberá recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales.
6. Para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres, en un ambiente de afecto y seguridad moral y material.
7. El niño tiene derecho a recibir una educación, gratuita y obligatoria. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación. Debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones.
8. El niño debe figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.
9. Debe ser protegido contra toda forma de abandono y explotación.
10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

En 1989, se realizó la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) (ONU, 1990), donde se reconoció por primera vez el derecho fundamental a la participación.

Los artículos 12 y 13 mencionan la libertad de expresión y opinión de la niñez:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (Art. 12)
2. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Art. 13)

En 1990, se celebró la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (CMFI). Este encuentro adoptó una declaración y un plan de acción, que incluía 27 metas para la supervivencia, el desarrollo y la protección de la infancia y la adolescencia. La CMFI y la Convención impulsaron, de forma oficial, el reconocimiento de los derechos del niño y una mejora a sus condiciones de vida. Por otra parte, esta Cumbre ayudó a que distintos países firmaran la Convención, entre ellos México que ratificó su compromiso con la CDN.

En mayo de 2002, se realizó la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia, dedicada exclusivamente a la participación de niñas y niños de diversos países. En la sesión se evaluaron los progresos alcanzados de la CMFI y se definieron metas a largo plazo para el siglo XXI. Se congregaron 69 dirigentes mundiales con más de 1700 representantes de organizaciones no gubernamentales, 5 premios nobel de la paz y más de 600 niñas y niños delegados. El propósito fue formular metas a largo plazo que se recogieron en el documento “Un mundo apropiado para los niños”. Uno de los aspectos relevantes de la sesión lo constituyó el hecho de que los dirigentes mundiales afirmaran que “cambiar el mundo para los niños exige cambiar el mundo con los niños” (UNICEF, 2003, p. 2).

La evaluación de las metas alcanzadas por la CMFI arrojó logros modestos e insuficientes, por ello el secretario general Kofi Annan admitió que:

Nosotros, los adultos, os hemos defraudado... Uno de cada de tres niños ha sufrido desnutrición antes de cumplir cinco años, uno de cada cuatro no ha sido vacunado contra ninguna enfermedad, uno de cada cinco no acude a la escuela. (UNICEF, 2003, p. 3)

Por ello, los niños dieron un mensaje inicial en voz de dos representantes: “somos los niños y niñas cuyas voces no se oyen, es hora de que nos tomen en cuenta” Azurduy Arrieta,

de Bolivia. “Nosotros no somos la fuente de los problemas, somos los recursos que se necesitan para resolverlos” Audrey Cheynut, de Mónaco. (UNICEF, 2003, p. 3)

Algunos de los datos que arroja el diagnóstico de la ONU respecto a las condiciones de la infancia a nivel mundial, a principios del milenio, son abrumadores: cerca de 11 millones de niños menores de cinco años siguen muriendo cada año; alrededor de 120 millones de niños no pueden estudiar; alrededor de 246 millones de niños tienen que trabajar (UNICEF, 2003, pp. 4-5)

El documento “Un mundo apropiado para los niños” comprometió a los dirigentes de los países a concluir el programa de la CMFI y a cumplir con los Objetivos de Desarrollo para el Milenio. Obligó también a los dirigentes a promover y proteger los derechos de los niños, así como también reconocer jurídicamente la Convención sobre los Derechos de los Niños.

El documento precedente de la sesión especial en favor de la infancia estableció cuatro esferas de acción prioritarias:

- a) Promoción de vidas sanas para la infancia
- b) Educación de calidad para todos los niños
- c) Protección para los niños contra el maltrato, la explotación y la violencia
- d) La lucha contra el VIH/SIDA

En septiembre de 2015, más de 150 jefes de Estado y de Gobierno, aprobaron la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible con 169 metas. Estos objetivos pretenden afrontar las desigualdades, el crecimiento económico, el acceso a un trabajo decente, las ciudades y los asentamientos humanos, la industrialización, los océanos, los ecosistemas, la energía, el cambio climático, el consumo y la producción sostenibles, la paz y la justicia.

Es importante mencionar y relacionar en esta investigación el Objetivo 4: Educación de Calidad y particularmente la meta 4.7:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU, s.f.)

Dado que esta meta “la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (entendiéndose como desarrollo sostenible al “desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones), se debe considerar y promover durante los próximos años. (ONU, s.f.)

1.1 Los derechos de la infancia en México

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes expedida por el Senado de la República en noviembre de 2015, ofrece el marco legal a los derechos de niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y, al mismo tiempo, garantiza el respeto, protección y promoción de los niños y de las niñas, con base en la Constitución Política de la República y de acuerdo con los convenios internacionales suscritos por el país (Comisión de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia, 2015).

Algunos de los artículos señalados en esta ley que mencionan la participación, basados en los artículos 12 y 13 de la CDN, son:

Art. 2 II. Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Art. 13 XV. Derecho de participación.

Art. 60. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento.

Art. 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.

El 16 de agosto de 2017 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA). Nació con el referente de la Convención sobre los derechos del niño ratificada por México el 21 de septiembre de 1990.

El programa, primeramente, identifica el diagnóstico sobre la población hecho por el INEGI: las personas menores de 18 años en México constituían el 32% de la población, es decir, 39,214,411 en 2015, de los cuales un 65% eran menores de 12 años (Diario Oficial de la Federación, 16/08/2017, p. 30).

En 2014, el 53.9% de la población menor de 18 años era pobre y uno de cada cinco se encontraba en pobreza extrema. Un 62.6% no contaba con seguridad social, 27.6% no accedía a una alimentación suficiente, el 24.8% carecía de servicios básicos en vivienda, el 16.7% carecía de servicios de salud y el 8% se encontraba en rezago educativo (DOF, 16/08/2017, p. 32).

Los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca tenían los mayores porcentajes de pobreza y pobreza extrema, aunque el Estado de México era el de mayor porcentaje en términos absolutos (DOF, 16/08/2017, p. 33).

A partir de los resultados de la encuesta intercensal de 2015, se estima que de los 6.4 millones de niños y niñas que residían en los municipios de alta y muy alta marginación, 536,310 habitaban en viviendas sin drenaje ni excusado, 276,000 sin energía eléctrica y 1,120,000 sin agua entubada (DOF, 16/08/2017, p. 34).

En los resultados nacionales de las pruebas de Evaluación de Desarrollo Infantil (EDI), de febrero de 2015, se detectó que el 3% de niñas y niños presentan retrasos en su desarrollo y 15% rezago en su desarrollo (DOF, 16/08/2017, p. 35).

Aproximadamente 1.5 millones de niños y niñas presentan desnutrición crónica. La anemia afecta a más de 2 millones de niños y niñas menores de 5 años (DOF, 16/08/2017, p. 36).

La tasa de fecundidad adolescente en mujeres de 15 a 19 años ha aumentado considerablemente. En 2014, 2 de cada 1,000 niñas entre 10 y 14 años habían concebido por lo menos un hijo; dato que se agrava en los estados de Guerrero y Chiapas, donde el número es 4 de cada 1,000 (DOF, 16/08/2017, p. 37).

Por otro lado, la encuesta intercensal revela que el 85% de niñas, niños y adolescentes asiste a la escuela y que el 90% sabe leer y escribir. Sin embargo, la eficiencia terminal no es regular en todos los niveles. En la primaria es del 98%, en nivel secundaria es 88% y en el nivel medio superior de 65% (DOF, 16/08/2017, p. 42).

La deserción escolar está condicionada por la precariedad económica familiar y por la inseguridad. La violencia contra la niñez permea la sociedad. Según los registros de la Secretaría de Salud, las lesiones a menores de edad alcanzaron, en 2014, la cifra de 615,000 (DOF, 16/08/2017, p. 43).

Evidentemente, la población infantil está siendo vulnerada. A pesar de estar prohibido, según la Constitución Mexicana y las Convenciones Internacionales, en 2013, trabajaban 2.5 millones de niñas, niños y adolescentes entre los 5 y 17 años, 15% de los cuales eran menores de 11 años (DOF, 16/08/2017, p. 48).

Después del diagnóstico anterior, el PRONAPINNA definió los siguientes objetivos (DOF, 16/08/2017, p. 54):

1. Generar cambios para una cultura de acceso a la información y participación efectiva y sistemática con enfoque de derechos de la niñez y adolescencia.
2. Garantizar el acceso de niñas, niños y adolescentes al ejercicio de sus derechos relacionados con la supervivencia.
3. Garantizar el acceso de niñas, niños y adolescentes al ejercicio de sus derechos relacionados con el desarrollo.
4. Garantizar medidas de protección especial y restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes.
5. Coordinar y vincular actores involucrados para formular, ejecutar y acompañar articuladamente programas de protección de niñez y la adolescencia.

Para la consecución de los objetivos, se establecieron distintas estrategias enumeradas en líneas de acción. Las estrategias y las líneas de acción relacionadas con nuestra investigación son: (DOF, 16/08/2017, p. 60):

Estrategia 1.2. Asegurar mecanismos de participación efectiva, igualitaria y sistemática de niñas, niños y adolescentes en todos los ámbitos en que se desarrollan.

1.2.1. Establecer mecanismos de coordinación y colaboración a nivel nacional, que permitan a la infancia ejercer su derecho a la participación, de acuerdo con su edad.

1.2.2. Incentivar espacios de asociación y reunión de niñas, niños y adolescentes, que favorezcan el ejercicio y la cultura de derechos.

Estrategia 1.3. Garantizar a niñas, niños y adolescentes el acceso a actividades culturales, deportivas y de esparcimiento libres de violencia.

1.3.1. Promover que todas las niñas, niños y adolescentes tengan acceso a actividades culturales, deportivas y de esparcimiento.

1.3.2. Garantizar que la cultura y educación sean elementos para promover la participación activa de niñas, niños y adolescentes.

Con respecto al Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) formula ‘25 al 25 Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes’, estableciendo metas que deberán alcanzarse a más tardar en el año 2025. Estos objetivos conforman el primer instrumento de política pública que busca dar cumplimiento a la garantía de derechos de la infancia. Se basan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y responden a los derechos reconocidos por la LGDNNA. Los objetivos están

agrupados en cuatro dominios, utilizados a nivel internacional por la UNICEF, que son: supervivencia, desarrollo, protección y participación. (SIPINNA, s.f., pp. 8-10).

2. La participación infantil a través de la lectura

La mayoría de los adultos piensan y opinan por los niños. Creen siempre tener la razón sin aceptar sus errores ante ellos. No hay espacios donde las niñas y los niños puedan expresar de todas las formas posibles su sentir en este mundo. Los niños no explican situaciones, historias o problemas que no conocen o no vivieron; lo que sí hacen o deberían expresar es su parecer sobre las cosas y vivencias inmediatas de su entorno y sobre lo que sucede o perciben en su barrio y ciudad. Cuando logren enunciar sus necesidades y deseos será porque hay un adulto que entiende y da significado a sus palabras (Tonucci, 2010).

La participación infantil es una experiencia de encuentro, aprendizaje, escucha y diálogo profundo que se da entre niños y adultos o entre niños y niños que se reúnen para investigar, proponer, hacer y hasta jugar en un entorno donde se sienten a gusto y libres para expresar sus necesidades, problemas y deseos. La lectura crea esta posibilidad de acercamiento a los otros y a nuestro entorno de una manera significativa.

La participación infantil es, además, un derecho que cada niña y niño puede ejercer desde su singularidad y en su comunidad. Como señala María Morfín (2012) “se reconoce que niñas, niños y adolescentes tienen ideas propias, son capaces de tener un papel activo frente a la realidad y pueden contribuir en su desarrollo individual y el de los grupos a los que pertenecen” (p. 12). Leer y escribir son acciones fundamentales para que la participación de los niños y las niñas sea efectiva. De hecho, según Silvia Castrillón (2014):

La lectura es un derecho, no es un lujo ni una obligación. No es un lujo de élites que pueda asociarse con el placer y la recreación, ni es una obligación impuesta por la escuela. Es un derecho de todos que, además, permite un ejercicio pleno de la democracia (p. 12).

Según Morfín (2012), no es necesario memorizar los derechos, sino que “es preciso construir condiciones propicias para practicarlos” (p. 17). Los adultos, en este caso los promotores culturales o de lectura, que tengan el compromiso de generar el diálogo, la escucha y el respeto, con niñas y niños, podrán construir un entorno participativo donde la lectura y la escritura promuevan la construcción de espacios para la convivencia.

La lectura nos permite redescubrir espacios para encontrarnos de manera individual y colectiva; un espacio propio que nos inspire y motive a vivir a través de las historias. Según Petit (2015), “para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario” (p.23).

A continuación, retomaremos las propuestas pedagógicas de Novella y Trilla acerca de la participación infantil. Nos enfocaremos en las dimensiones, tipos de participación infantil: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación, así como en sus factores. Además, citaremos ideas de grandes promotores de la infancia y la lectura, como los pedagogos italianos Francesco Tonucci y María Montessori, la antropóloga francesa Michèle Petit quien ha realizado estudios acerca de la lectura en diversos países (como Colombia, Argentina y México), el escritor inglés Aidan Chambers quien ganó en 2002 el premio internacional Hans Christian Andersen y, además, cerraremos con reflexiones del escritor y editor que ha contribuido al fomento de la lectura en el país y en América Latina, Daniel Goldin.

2.1 La participación infantil: un concepto multidimensional

En la actualidad, la participación infantil se ha asociado a los derechos de los niños, lo cual ha propiciado una nueva actitud por parte de los adultos que se manifiesta en la promoción de leyes y reglamentos donde se justifica la importancia de los niños y la forma de trabajar con ellos. Por tanto, se espera que la participación infantil construya lazos de comunidad e identidad a partir del involucramiento y preocupación real de los adultos, puesto que “todos somos responsables de que los niños tomen parte activa en los asuntos que los afectan” (Novella y Trilla, 2012, p. 383).

El adulto debe cambiar o modificar la perspectiva que tiene sobre la niñez. Por ahora, la niñez ha sido envuelta por el consumismo y por la pasividad tanto en la escuela como en la casa donde no se permite o no se es consciente del desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del niño, de modo que éste debe hacer, decir, sentir y pensar de acuerdo a los comportamientos que observa del adulto, el cual difícilmente es capaz de reflexionar sobre sus acciones en el mundo. Cuando el adulto logre mirar a la niñez y darse cuenta de que le transmiten todo lo que ellos hacen sin tomar conciencia de sus actos, podrá cambiar o pensar cuidadosamente su manera de implicarse en su entorno.

Es fundamental que el adulto entienda la importancia de incorporar al niño a las experiencias habituales. Si esta implicación es constante se conseguirá que niños y adultos puedan establecer espacios de diálogos constructivos, hacer acuerdos y tomar decisiones, definir y asignar responsabilidades, o sea, que el niño tenga la oportunidad de “construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos” (Novella y Trilla, 2012, p. 386).

La participación infantil, según Novella y Trilla (2012), es multidimensional. No sólo se trata de un derecho que hay que cumplir o rescatar, sino ser conscientes de la dimensión que tiene la participación a partir de las voces y acciones de la niñez. Estos autores señalan que la participación de las niñas y los niños se ha convertido en uno de los referentes de las pedagogías activas y un principio de las teorías de la psicología del desarrollo. Asimismo, formulan siete dimensiones para comprender, relacionar y dar una visión más amplia al concepto de participación infantil, que ha surgido en diferentes momentos de la historia y que ha ido modificándose continuamente.

Así, pues, siguiendo con la propuesta de los autores, la primera dimensión de la participación infantil es el **principio educativo**, en la cual se argumenta la importancia de las propuestas pedagógicas libertarias de educadores y psicólogos (que posteriormente se resumen) como Freinet, Neill, Carl Rogers, Kohlberg, Freire, entre otros, quienes estaban en desacuerdo con las prácticas educativas que se empleaban en el siglo XX. La educación tradicionalista imposibilitaba el desarrollo y el pensamiento libre del estudiante, y estaba “dominada por prácticas autoritarias, donde la represión, el castigo, las verdades absolutas, la rectitud y la sumisión de la persona a aquello establecido eran principios que regían las instituciones y relaciones educativas” (Novella y Trilla, 2012, p. 389).

Algunos de los postulados más destacados de Célestin Freinet, maestro e impulsor de la escuela moderna y cooperativa, que rescata el autor Imbernón Muñoz (2007), se enuncian a continuación: el niño es de la misma naturaleza que el adulto, por lo cual “el adulto debe, de modo empático, ponerse en lugar del niño antes de juzgarlo o sancionarlo” (p. 254). De ser así, el maestro debe permitir que el niño decida en situaciones que le conciernen o que le dé la oportunidad de elegir libremente ya que:

A nadie le gusta que le manden de modo autoritario. A nadie le gusta ponerse en fila. A nadie le gusta hacer un trabajo obligatoriamente. A nadie le gusta actuar mecánicamente, doblarse a pensamientos en los cuales no participa. Al niño no le gusta escuchar una lección «ex cátedra». (p. 255)

El pedagogo francés mencionaba otro supuesto: “el libro de texto único es un error para el aprendizaje en la escuela. (...) Las experiencias vitales de los niños son la herramienta base del aprendizaje más que los manuales escolares” (p. 256), es decir, proporcionan al estudiante distintas experiencias y aprendizajes significativos dentro de la escuela. No hay que supeditarse a un libro, sino ofrecer más alternativas que favorezcan las relaciones entre los actores educativos. Esto nos lleva a otro postulado, “la escuela se convierte en una cooperativa escolar, que gestiona la vida y el trabajo escolar por todos los usuarios” (p. 256).

Freinet fue un gran impulsor de las asambleas escolares, espacios donde alumnos y maestros analizan el trabajo realizado en la escuela, toman decisiones y elaboran propuestas para mejorarla. Las asambleas escolares reemplazan el individualismo por el trabajo en equipo.

Las pedagogías antiautoritarias, como la de Freinet, favorecen el desarrollo de la libertad de cada persona a través de la confianza, la convivencia con los otros, el amor, la bondad y la empatía: “se organiza a partir de un combate contra la represión y contra todas las formas de poder establecidas, y se concreta abriendo espacios al ejercicio de la libertad expresiva de cada sujeto” (Puig, 2007, p. 152).

Las demandas que manifiestan estas pedagogías, fundamentadas en los pensamientos anarquistas, son que los problemas que aquejan a la sociedad se originan por ideologías religiosas que adoctrinan y reprimen la libertad de las personas; por el estado que somete a los ciudadanos a las demandas e intereses de las clases favorecidas, principalmente la clase política;

y por la economía capitalista, la cual vigila el poder adquisitivo y genera las desigualdades sociales (Puig, 2007, p. 154).

Además, las pedagogías libertarias eliminan todos los métodos autoritarios que impiden el desarrollo individual y colectivo de cada persona. Por esto, “buscan métodos que impulsen la cooperación, la autodisciplina, el trabajo en grupo y la diversidad de contenidos en función de los intereses y nivel de cada individuo” (Puig, 2007, p. 155).

Puig (2007), refiriéndose a Neill y las pedagogías antiautoritarias, explica cómo surgieron estas formulaciones teóricas que tomaron gran relevancia en el siglo XX y que se retoman en la actualidad, sobre todo por los regímenes autoritarios que provocaron la Segunda Guerra Mundial; de ahí que surjan pensamientos esperanzadores y utópicos que son transmitidos a las nuevas generaciones. En este respecto, el autor cita a Mead (2007):

Quando el pasado no ofrece nada que merezca la pena conservar ni transmitir, los hijos serán los que tracen las líneas del porvenir, sólo ellos están en condiciones de diseñar una nueva cultura y una nueva forma de vida que supere toda la oscuridad del presente. (p. 157)

La escuela Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill, “apostaba por una vida emocional equilibrada. (...) Fue la institución donde Neill desarrolló sus ideas, fundamentadas en la libertad y el autogobierno. El deseo de aprender era la garantía del aprendizaje” (Novella y Trilla, 2012, p. 390). Neill declaraba que “el niño problema es aquel que es infeliz. Está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, en guerra con el mundo” (Puig, 2007, p. 160), por lo cual promovía una educación emocional basada en el amor y cariño hacia los estudiantes.

Carl Rogers, siguiendo la síntesis que hace Puig (2007), era otro defensor de la educación sin imposiciones. Este psicólogo afirmaba que el estudiante tiene una capacidad

natural de aprender, pero lo hace cuando hay un clima de libertad donde se respetan la experiencia y los procesos de crecimiento personal. Para que este clima se dé, el educador debe tener un perfil no directivo y otras características como “la comprensión empática, la autenticidad o congruencia y la consideración positiva incondicional desde la aceptación y confianza” (Novella y Trilla, 2012, p. 390).

Lawrence Kohlberg, otro de los teóricos de la educación libertaria, psicólogo estadounidense, propuso que la escuela se guiara por valores como la autonomía, la comunidad y la justicia. Puig (2007) señala, continuando con el pensamiento de Kohlberg, que “la comunidad permite ejercitar el sentido de responsabilidad, el sentimiento de pertenencia y el espíritu de disciplina o voluntad de cumplir con las normas del colectivo” (p. 174). Por otra parte, es indispensable rescatar la idea de que la comunidad es el resultado de la participación. Así, pues, este psicólogo “demostró que los sistemas de participación, de no-dirección y de autogobierno son caminos esenciales para la formación moral de las personas” (Novella y Trilla, 2012, p. 390).

Por último, hay que destacar la propuesta educativa del pedagogo brasileño Paulo Freire, figura fundamental de la educación libertaria recordado, admirado y seguido por su pedagogía del oprimido. Freire vinculaba la reflexión con la práctica y fundó una corriente ideológica a favor de los excluidos, con un alcance social profundo. Freire afirmaba tajantemente que “un fuerte obstáculo a cualquier esfuerzo de educación democrática en favor de las clases populares: [lo constituye] (...) la ideología autoritaria y elitista que nos marca y sofoca” (Freire, 2010, p. 82).

A partir de este diagnóstico, Freire (2010) elaboró una pedagogía que ponía énfasis en “la búsqueda de una educación que denunciara la opresión y que anunciara la libertad, el de una pedagogía de la indignación” (p. 83).

El sistema educativo imperante en Brasil, y muchos otros países latinoamericanos, se regía por un verticalismo y marcadas tendencias autoritarias que, desde el ámbito político, determinaban la vida social y cultural. En este contexto, la postura del pedagogo brasileño se manifestó como un activismo que traducía en los hechos su pronunciamiento teórico:

En el juego democrático es que no es suficiente con que usted esté convencido del acierto de sus ideas y del acierto de su práctica. Usted necesita demostrarlo y convencer a los demás. Diría incluso que, en muchos casos, usted necesita cambiar. (p. 85)

De modo que la vida democrática supone una presencia e intervención de todos los actores sociales, esto es, la participación de los marginados o excluidos, de los grupos vulnerables que el sistema jerárquico y autoritario ha desatendido históricamente:

La participación implica, por parte de las clases populares, un “estar presentes en la historia y no simplemente estar representadas en ella.” Implica la participación política a través de sus representaciones en el ámbito de las opciones, de las decisiones y no sólo del hacer lo ya programado. (p.86)

El compromiso que demanda la postura de Freire pasa por reconocer la procedencia social y a partir de ésta, dimensionar las posibilidades de crecimiento que el conocimiento brinda:

La participación del alumno no debe ser entendida de forma simplista. Lo que propongo es un trabajo pedagógico que, a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación, no en el sentido de anular ese conocimiento o de

sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando. (pp. 95-96)

Para que el conocimiento se convierta en relevante y significativo, es necesario modificar la relación imperante entre el alumno y el maestro, desplazar la educación tradicional, vertical, jerarquizada, de carácter informativa y situarla en una condición dialéctica, democrática, crítica, donde haya un diálogo constante entre los actores educativos como condición del crecimiento y del aprendizaje:

Eso no debe y no puede ser hecho sólo depositando informaciones en los alumnos. Por eso repudio la “pedagogía bancaria” y propongo y defiendo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. (...) Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo. (p. 96)

Freire es un referente cuando se habla de participación social en los proyectos pedagógicos democráticos y libertarios. Sus tesis postulan una pedagogía que revierte la exclusión y plantea la inclusión además de impulsar una transformación social desde la educación.

Retomando la dimensión *principio educativo* de Novella y Trilla (2012), con respecto al tema de la participación infantil y la experiencia de los niños como intérpretes de su cotidianidad, podemos destacar que:

La participación infantil (...) son experiencias donde hay un reconocimiento del valor de la convivencia y del sentimiento de pertenencia a la colectividad; donde se construye el sentido autónomo de la disciplina; donde se desarrolla una fuerte autonomía de la voluntad que ayuda a gestionar la confrontación entre colectividad y la individualidad; donde la deliberación es el mecanismo para la concreción del activismo transformador. (pp. 390-391)

En lo concerniente a la dimensión **proceso de cambio**, Novella y Trilla (2014) apuntan que “la participación es motor de desarrollo, cambio, maduración y avance” (p. 16), esto quiere decir que la participación comprende aprendizajes significativos en un entorno educativo y sociocultural determinado, donde el individuo es capaz de tomar conciencia y responsabilizarse de sus experiencias y sus relaciones interpersonales. Considerando que los procesos educativos, según Franch (citado por Novella y Trilla, 2012) consisten en:

“aprender a actuar”, que quiere decir adquirir instrumentos para intervenir en la misma realidad; “aprender a relacionarse”, a adquirir las capacidades para interactuar con los otros, y aprender “a pensar”, a construir una forma específica de interpretar la realidad. (p. 391)

Sin duda, existe un proceso de desarrollo, mediado social y culturalmente por personas o grupos expertos que orientan a los participantes a ser cada vez más autónomos y a apropiarse de los conocimientos que adquieren en cada experiencia representativa. En este respecto, Rogoff (citado por Novella y Trilla, 2012) propone tres niveles de análisis de los procesos de desarrollo implicados en la participación de los individuos relacionada con las prácticas socioculturales.

El primer nivel es la **apropiación participativa**, la cual se refiere a los “procesos individuales y personales, del cambio en el individuo que resulta de la propia participación” (Novella y Trilla, 2012, p. 392), ya que al estar involucrado en un contexto participativo valorará sus comportamientos, emociones y actitudes. Para ello, se requiere de una **participación guiada**, el segundo nivel, que pone énfasis en los procesos interpersonales, la observación y la relación mutua entre los participantes que se encuentran en una actividad cultural y significativa. Hay que considerar ciertos aspectos clave en este nivel de participación: el concepto de guía que es el apoyo que ofrecen otras personas conforme a su cultura y valores,

la comprensión de los objetivos y la estructuración de las situaciones en un ambiente favorable donde los participantes se puedan comunicar y coordinar. El último nivel se refiere al **aprendizaje** que adquieren los participantes inexpertos guiados por los más avanzados para fortalecer la participación.

“La participación infantil es una práctica educativa que favorece la construcción de valores democráticos” (Novella y Trilla, 2012, p. 393). La dimensión **valor democrático** promueve la construcción de la identidad personal y colectiva a partir de la autonomía, la capacidad para tomar decisiones e intervenir de acuerdo a distintos factores socioculturales.

Ahora bien, el modelo basado en la construcción dialógica de la personalidad moral (Puig, citado por Novella y Trilla, 2012, p. 394), propone tres elementos y dinamismos que intervienen en la transformación de ésta: **experiencias de problematización moral**, identificar las experiencias cotidianas donde la persona participa; **instrumentos de la conciencia moral autónoma**: “el autoconocimiento; el conocimiento de los otros; el juicio moral; la capacidad para la comunicación, el diálogo y la deliberación; la comprensión crítica; la acción, y la autorregulación” (p. 365); y las **guías de valor** que son:

realidades informativas-significativas que modelan formas de vida y de convivencia entre individuos. Son productos culturales que, a manera de recursos o instrumentos, intervienen en la acción socio-moral con la finalidad de conseguir la máxima eficacia en la resolución de las controversias de valor que plantean las experiencias. (p. 365)

La participación como **procedimiento metodológico**, otra dimensión a mencionar, significa *ser parte de*, integrarse a algo, hacer causa común con los demás en las actividades que forman parte de una comunidad. La participación supone involucrar a todos para alcanzar juntos beneficios o resultados de un proyecto. Participar *es ser parte de*, e implica hacer a un lado

la postura pasiva frente a la comunidad o un proyecto. Novella (2014) apunta que la participación lleva implícito un proceso, y operativizarlo “supone movilizarse y responsabilizarse para la transformación del presente, aunque sólo sea en el proceso de articulación de esta idea, aunque no se pueda materializar” (Novella, 2014, p. 17).

La dimensión **responsabilidad ciudadana** consiste en saber que formar parte de la comunidad significa replantear el sentido originario de ser habitante de la ciudad, y la ciudad es lo público y nos concierne a todos. Por ello, la política es el ámbito de la acción ciudadana. El habitante de la ciudad manifiesta su interés por lo que ocurre en su entorno, es decir, la política le afecta y le interesa, porque ser ciudadano es aspirar a tener derechos y responsabilidades cívicas:

Formarse para la ciudadanía implica desarrollar una cultura política más allá de la política representativa emplazada en el plano institucional y estructural. Supone ejercer desde edades muy tempranas la ciudadanía participativa en acciones concretas que conlleven una democracia participativa a través de la cual los niños incidan y transformen la realidad próxima y cotidiana. (Novella y Trilla, 2012, p. 398)

En cuanto a la dimensión **bienestar personal**, participar es ser parte de una comunidad donde se establecen relaciones de identidad y de solidaridad que giran en torno a problemas comunes. La ciudad no es una abstracción, sino que constituye el entorno en donde los habitantes hacen su vida social. Por ello, participar en la comunidad permite atender distintas problemáticas cuyas soluciones benefician a todos sus integrantes. Somos sujetos y objeto de las acciones que creamos con nuestra participación. Además, “sentirse autónomo y reconocido por el entorno hace que la participación amplifique la confianza y la autoestima” (Novella, 2014, p. 18).

2.2 Tipos y criterios de participación infantil

Tal como hemos venido diciendo, uno de los focos de interés de esta investigación es la participación infantil. Tomando en cuenta las dimensiones expuestas en el apartado anterior, podemos definirla como un proceso educativo, sociocultural y político que identifica las diversas experiencias, problemáticas y necesidades que demanda cada niña, niño o adolescente que se encuentra dentro de una comunidad, donde se fomenta la capacidad de decidir, tomar acuerdos, dialogar y actuar conforme a su desarrollo. Novella y Trilla (2008) proponen cuatro tipos de participación infantil:

En primer lugar, la **participación simple**, señala que el adulto planea, desarrolla y dirige actividades que deberán realizar los niños, sin que intervengan en el contenido o la preparación, y que solamente cumplirán con las indicaciones establecidas de la organización. Por tanto, los niños tendrán un papel pasivo y de meros espectadores y sólo podrán influir en la propuesta final, si siguen los pasos definidos por los adultos, quienes los consideran necesarios para tener una cierta cantidad o medida de participación. Sin embargo, existe la posibilidad de participar en la toma de decisiones de una actividad (lúdica o festiva), sólo si así lo requiere la organización. Esta participación mínima depende del grado de efusividad y orientación de los participantes. Si los niños no inciden en la definición de las actividades, deberán responder a los estímulos externos:

una simple presencia en un acto supone un número importante de estímulos que desencadenan la activación de diferentes procesos cognitivos a partir de los cuales se incorporan nuevos aprendizajes, ya sea de competencias o de nuevos niveles de conocimiento. (Novella, 2008, p. 80).

En segundo lugar, la **participación consultiva** es cuando los niños intervienen en propuestas y asuntos que les conciernen. Dejan de ser pasivos y son escuchados por los adultos, quienes buscan la manera de alentarlos a opinar y a expresar sus necesidades y deseos.

Es necesario conocer las decisiones para que una participación consultiva sea efectiva. Esto nos ayudará a obtener resultados más precisos. Novella y Trilla (2014) sugieren tomar en cuenta cuatro decisiones esenciales: el dónde se hace la consulta (en la escuela, en determinado sector de una comunidad), en qué momento del proceso se requiere la intervención de los niños (antes, durante o después), qué métodos y estrategias se aplican para hacer la consulta y el grado de compromiso que demuestran los organizadores al desarrollar y tomar en cuenta las ideas, exigencias y propuestas que aporten los niños.

De acuerdo con Novella (2018), este tipo de participación tiene distintas direcciones, es decir, puede ser vista desde un plano vertical, o bien desde un plano interno y horizontal: “la consulta se genera ‘en’, ‘desde el’ y ‘por el’ grupo (...), son consultas de carácter deliberativo, donde hay un espacio de reflexión y se busca la definición conjunta de las propuestas”. (p.82).

La siguiente idea de Novella (2008) muy afín a nuestra investigación:

Dar la opinión es una forma de participación infantil que mediante el uso de la palabra de los niños y la disposición de escucha de los adultos posibilita diferentes intensidades de implicación desde el análisis hasta la transformación de una realidad. (p. 84)

En tercer lugar, la **participación proyectiva**, las niñas y los niños son agentes activos, asumen la responsabilidad, el desarrollo y la aplicación de un proyecto colectivo. Por tanto, “supone no sólo opinar, sino que implica imprescindiblemente pasar a la acción, a la transformación de la realidad” (Novella, 2014, p. 24). El adulto puede acompañar este proceso y hacer las sugerencias pertinentes conforme a las posibilidades y recursos disponibles.

Por último, en la **metaparticipación** los participantes son conscientes de sus derechos “piden, exigen, reivindican o generan nuevos espacios participativos” (Novella, 2014, p. 24). En este caso, “el objetivo de la participación es la participación misma. Y lo es de dos formas complementarias e interrelacionadas”: la primera hace referencia a la capacidad de

reivindicación que tienen determinados colectivos para que las voces de niñas y niños sean escuchadas y se tomen en consideración. La segunda hace referencia a la posibilidad que tienen de hablar de la misma participación, de analizar y reflexionar sobre cómo son sus procesos participativos, con la voluntad de mejorarlos (Novella, 2008, p. 38).

A continuación, presentamos los **criterios o factores modulares de la participación** que propone Novella (2014):

Implicación

En todo proceso en el que se participa existen niveles de acercamiento o de distanciamiento, dependiendo de cuanto nos afecta el conjunto de actividades que se realicen. Esos niveles de implicación parten de las motivaciones y las formas de alentar la participación. Por ello, el conjunto de actividades debe propiciar ese acercamiento o empatía.

Información-conciencia

Para que los participantes tomen conciencia son fundamentales la información sobre las actividades y su sentido. En la medida en que se brinde la mayor información posible a los participantes se genera una mayor conciencia que supondrá una mayor implicación en los procesos.

Capacidad de decisión

La capacidad de decisión en cualquier individuo depende de diversos factores. Sin embargo, para poder alentarla, hay que identificar las relaciones de poder en el grupo. En la medida en que se supriman las relaciones verticales o jerárquicas y se propicie un entorno de confianza, la capacidad de tomar decisiones podrá democratizarse e involucrar a los participantes en los procesos de la comunidad.

Compromiso-responsabilidad

La participación supone involucrar y hacer partícipes a todos los miembros de una comunidad. En la medida en que las decisiones se comparten y se aclaran los propósitos y alcances de un proyecto, mayor será el compromiso que adquieran los participantes y los resultados de dichos procesos serán compartidos por la comunidad. Esta es la manera de ejercer la responsabilidad. “A más participación más responsabilidad; y contra mayor compromiso más impelido se sentirá el individuo a participar responsablemente” (Novella, 2014, p. 27).

2.3 La lectura, el derecho a apropiarnos del mundo

Buena parte de los saberes humanos, hasta hace pocos años antes de la creación de archivos electrónicos e internet, estaban disponibles únicamente en libros. Desde la ciencia hasta la cocina, desde la pedagogía hasta los chistes y las nanas para arrullar a los bebés, todo estaba contenido en los libros, esos objetos maravillosos hechos con papel y tinta.

Muchos historiadores y teóricos consideran al libro la tecnología más avanzada a la que llegó la humanidad, ya que contiene una suma considerable de conocimientos que ha adquirido la humanidad por generaciones. Los libros no sólo contienen conocimientos técnicos y aplicables, sino también experiencias humanas, sensaciones, emociones de diversas épocas, situaciones y momentos. Incluso, podríamos afirmar que los libros son una suma tangible de humanidad.

Biológicamente, los seres humanos, al igual que otras especies, tiene como fin la sobrevivencia de sus descendientes. Esto solo podrá lograrse por una serie de interacciones, saberes aplicados y experiencias cognitivas que se deberán heredar de generación en

generación. Es por ello que las condiciones de la humanidad cambiaron positivamente con la creación y difusión de los libros.

Por ejemplo, la cura a diferentes enfermedades que generan pandemias que arrasaron con comunidades enteras está descrita en un libro. Otro ejemplo es el intercambio de conocimientos, sin importar las distancias y las regiones, ya que al tener registros de diferentes casos alejados unos de otros, la ciencia tuvo un desarrollo como nunca se había dado en la historia del mundo. Estos cambios también han derivado en nuevas y diversas maneras de vernos a nosotros mismos, trabajando a favor de sociedades más justas y equitativas. De esto dan cuenta los derechos humanos, los derechos de los niños y muchos otros estatutos y reglamentos con base en la democracia que buscan mejorar la vida de nuestra especie.

La lectura para niños y jóvenes es un tema muy reciente que tiene muchas visiones diversas. Partamos de que, históricamente, se estableció que durante años el «infante» no debía tener voz y que con el transcurso del tiempo eso cambió gradualmente. Ahora los niños son considerados sujetos que tienen el derecho de leer, expresarse y jugar, es por esto que se han creado diversos espacios para la infancia:

La palabra *infancia* proviene de latín *infantia*, que significa «mudez». El infante es el *infans*, literalmente el que no habla (de *in*, «no», y *fans*, participio activo de *fari*, «hablar»). (...) La transformación de un sujeto que no habla (tal vez sería más correcto decir al que no se escucha) en un sujeto al que se le reconoce el derecho de hablar y se le ofrecen condiciones para hacerlo. (Goldin, 2006, p. 36).

La lectura en voz alta es un acto significativo que nos muestra la diversidad del mundo. Los seres humanos hemos creado y escrito historias que se han transmitido durante años a través de la lectura oral, por lo cual el libro se ha convertido en una gran herramienta. Los

adultos cuentan estas historias a los niños, a través de expresiones singulares que marcan el descubrimiento del mundo, a través de la voz de un adulto. En palabras de Michèle Petit:

El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella. (Petit, 2015, p. 21)

Los libros nos permiten imaginar y reconstruir historias que nos transportan a diferentes escenarios de la vida. Cuando se cuentan y comparten estas historias a los niños, hay una gran posibilidad que ellos construyan otras maneras de contar su entorno:

Sin duda, al contar cuentos uno les ofrece a los niños un arsenal de vivencias y personajes para jugar a vivir. Son como tabiques con los que construirán casas, ciudades y avenidas donde habitar y por las que transitar. Pero quizá lo decisivo durante esos años no son los tabiques sino la argamasa con la que éstos se sostienen. (Goldin, 2006, p. 28).

Sin embargo, ante estos nuevos descubrimientos de la lectura, si los adultos no son capaces de comprender esta nueva forma de tomar en cuenta y escuchar al niño, difícilmente se podrán cambiar las prácticas que generan el desinterés por la lectura:

Si el adulto le dicta al niño el comportamiento que se supone debe tener, la manera correcta de leer, si el niño se somete pasivamente a la autoridad de un texto y lo siente como algo que se le ha impuesto y de lo que después tendrá que rendir cuentas, hay pocas posibilidades de que el texto pase a formar parte de su experiencia, de su voz o su pensamiento” (Petit, 2009, p. 43).

Por otra parte, “el niño que lee [sin obligación] siente que hay en él virtualidades infinitas, innumerables oportunidades; que, al igual que la selva ecuatorial o la isla desierta, él es un territorio que se ofrece a nuevas aventuras, a otras exploraciones” (Petit cita a Jean-Louis

Baudry, 2001, p.49). Los niños están dispuestos a descubrir nuevos horizontes, nuevas experiencias que sólo el libro les puede ofrecer, de modo que es importante que construyan espacios íntimos.

Para que se abran nuevos caminos en nuestro entorno, la transmisión cultural y la lectura, de acuerdo con Petit (2015) deberán, “construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento (...)” que abrirá posibilidades de ver el mundo desde distintos puntos de vista. Petit evoca a Hannah Arendt: “hay que transmitir el mundo a los niños, enseñarles a amarlo, para que un día tengan ganas de hacerse responsables de él” (p. 27).

En la actualidad, se publican muchos libros para niños, desde las grandes empresas comerciales hasta pequeños emprendimientos de diversos grupos e ideologías. Goldin (2006) afirma que la literatura para niños ha evolucionado significativamente, ha pasado de “una literatura para ser escuchada y acatada (no para hacer hablar), a una literatura que busca o propicia de diversas formas el diálogo, la participación activa de los niños en el mundo” (p. 36).

Uno de los grandes retos en la actualidad de las ciudades y grandes concentraciones urbanas es preparar a sus miembros para enfrentarse a una enorme diversidad en todos los ámbitos de su vida, hoy más que nunca la lectura literaria cobra un papel esencial en este proceso como lo menciona Chambers (2008):

La literatura se deriva de la humanidad que compartimos. Una de las grandes virtudes de la literatura es que puede trascender las diferencias humanas, como los grados de lo que llamamos inteligencia, grupos sociales, creencias o cualquier otra barrera, artificial o natural, que separa a los individuos (Chambers, 2008, p. 20).

Dicho lo anterior, el conocimiento se va construyendo a partir de interacciones significativas, en los diversos medios en los cuales el individuo está inmerso. Si bien tradicionalmente son los ambientes escolares encargados de este proceso, hoy sabemos que bibliotecas, libroclubs, salas de lectura y otros espacios para compartir la lectura nos permiten no sólo la reflexión, sino también la generación de conocimiento:

Mientras le podamos contar a otro lo que está sucediendo dentro de nosotros mismos y se nos cuente lo que sucede dentro de otras personas, seguimos siendo humanos, sanos, optimistas, creativos. En pocas palabras, seguimos vivos. Una vez que se detiene la narración, estamos muertos” (Chambers, 2008, p. 19).

Por todo lo anterior, sin duda alguna, el libro como vehículo de identidad comunitaria e individual nos permite un vínculo intergeneracional que facilita la apropiación de saberes, cultura, historia, ciencia, reflexiones y, sobre todo, diversidad de pensamientos. Como lo han señalado ya los teóricos citados, el interés de la lectura en voz alta como herramienta de la animación sociocultural es crucial en el presente trabajo, ya que esta herramienta es la puerta que nos permitió entrar en la comunidad.

2.4 Actores sociales: la autonomía de las niñas y los niños

Como se ha mencionado anteriormente, la infancia se considera un estado inacabado del ser humano, un subproducto del ciudadano cuyo valor sólo está en discursos y arengas de bienestar, sin profundizar en su ser como grupo social. Tan sólo en nuestro país, los menores de edad representan más del 30% de la población, así que resulta pertinente estudiar su incidencia en la toma de decisiones y en las manifestaciones de interés público.

Ni ciudadanos en proceso, ni humanos en formación, ni mucho menos seres inacabados, los niños y las niñas son actores importantísimos no sólo en términos sociales,

sino en materia económica, puesto que, si bien la prohibición del trabajo infantil los hace dependientes de sus padres y tutores, el capitalismo global toma a la infancia como uno de sus principales sujetos de consumo masivo. “Nunca, en la historia de la evolución humana, la mente de un niño estuvo tan sometida a un bombardeo de impulsos informativos tan intenso, tan veloz y tan invasivo”. (López cita a Berardi, 2016, p. 20).

Si bien el niño ha estado sujeto a diversos poderes a lo largo de la historia, desde la iglesia hasta el estado, hoy no son necesariamente sus padres los únicos responsables de su formación. Es un error “considerar al niño como propiedad del adulto, del padre y de la madre biológicos o de quienes ejerzan esta función. Nos parece algo natural hablar de ‘mi’ hijo, pero el niño no es nuestro, es ‘suyo’” (Tonucci, 2012, p. 21).

La infancia es la etapa del ser humano más abierta a los aprendizajes. Para nadie es novedad que de los 0 a los 3 años se sientan las bases del humano que se desarrollará en una vida promedio de 80 años. Y ¿cómo es que lo hace? Bueno, María Montessori (2004) afirmaba:

¿Cómo aprende el niño el lenguaje? Se responde que está dotado de oído y que escucha la voz de los seres humanos, y de este modo aprende a hablar (...) El niño oye y aprende solamente el lenguaje de los seres humanos, entonces esto indica que el lenguaje humano le debe causar gran impresión. Estas impresiones deben ser tan fuertes, y deben causar tal intensidad de sentimientos y un entusiasmo profundo, que deben poner en movimiento fibras invisibles de su cuerpo, fibras que empiezan a vibrar para reproducir aquellos sonidos. (p. 41)

Los niños de antaño, encerrados en mundos pequeños y controlados, o expuestos al trabajo manual, sólo podían aspirar a una serie limitada de saberes, lo cual ha cambiado por completo en la actualidad. Estos cambios de estímulos, tecnologías de la información y estructuras de pensamiento, son la base de una nueva infancia. En palabras de Montessori:

El niño crea su propia «carne mental», utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado *Mente absorbente* (...) Mientras vive alegremente saltando y jugando, es capaz de aprender una lengua con todas sus complicaciones gramaticales (...) Lo aprende todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría y amor. (Montessori, 2004, p. 43)

Sin bien en nuestra época, a diferencia de la visión de Montessori, la infancia está rodeada por muchos factores que no son solamente amorosos, alegres o lúdicos, esta “mente absorbente” es capaz de adaptarse y generar nuevas y diversas maneras de estructurar la realidad y, con ello, una identidad de la infancia potente y única.

Hoy la mayoría de los niños que viven en contextos urbanos, p.ej. los niños de este estudio, pasan más tiempo frente a las pantallas que con otros seres humanos. Sin embargo, esa pantalla univoca y unidireccional ha cambiado y algunos niños son capaces de elegir lo que quieren aprender, obtener de ese caudal de información que es la internet. Esa capacidad de elección es sin duda similar a lo que Montessori menciona a continuación como desarrollo y elegir siempre conllevará una carga de libertad:

La libertad es una consecuencia del desarrollo; es el desarrollo de guías latentes, ayudado por la educación. El desarrollo es activo, es construcción de la personalidad alcanzada a través del esfuerzo y de la propia experiencia; es decir el largo trabajo que debe cumplir cada niño para desarrollarse a sí mismo. (Montessori, 2004, p. 258)

El niño es un explorador de los nuevos mundos. Niñas y niños que tienen las posibilidades, condiciones y el privilegio de elegir, nunca se conforman con una sola fuente de información o entretenimiento. Por ello, el cachorro de humano, sigue siendo similar a los demás cachorros mamíferos, un buscador incansable de experiencias y sensaciones.

Jugar es una experiencia simple (...), significa salir, encontrar amigos, decidir un juego con ellos, elegir un lugar adecuado para el juego que elegimos, y no un espacio separado y dedicado; y vivir la experiencia hasta el fondo, haciendo todo lo que el juego necesita: correr, pelearse, trepar, ensuciarse y no ver la hora de volver a casa para contárselo a mamá (...). Esta experiencia de autonomía es posible que ocurran cosas estupendas, maravillosas como descubrimientos, sorpresas, emociones, frustraciones o satisfacciones; todo esto impulsa un crecimiento enorme. (Tonucci, 2015, p. 20)

Antaño al lobo, ahora a los superhéroes, antes a la casita y hoy a las princesas, pero la acción que genera comunidad es la misma bajo otras ideas y discursos. Los niños siguen hoy, como siempre, buscando y creando sus espacios para poner las reglas, para regularse y liberarse. A diferencia de otros momentos de la historia, la carga ideológica del bombardeo de información al que están sujetos desde muy pequeños los lleva a crear modelos muy particulares de comunidad que urgen ser estudiados. Ya que, como afirma Tonucci (2012), “el juego libre implica autonomía, reencontrarse por sí solos, libres de controles, con la posibilidad de arriesgar personalmente, a fin de experimentar la satisfacción de los problemas resueltos, de las dificultades superadas” (p. 69).

Observar con respeto las relaciones entre los niños es una de las tareas más importantes que podemos aprender de la infancia, ya que seguramente pueden ayudarnos a entender las urgentes nuevas maneras de relación entre los adultos.

Y es lamentable que el mundo actual tan lleno de incertidumbre por el futuro, aún no termine de entender la importancia de los niños y las niñas como actores sociales, ya que, en lugar de dar cabida a reflexiones, espacios reales para la crítica tomando en consideración la visión de sí misma que tiene la infancia, sigue repitiendo un modelo que ya es caduco:

En las actitudes y propuestas de los adultos, el niño se tiene en cuenta más por lo que será que por lo que es. Todo el trabajo educativo familiar y escolar tiende a sentar las bases y a construir gradualmente

aquel adulto que el niño encierra en su interior. [...] El niño es a menudo privado de su presente y condenado a un futuro que él, evidentemente, no conoce ni presume. (Tonucci, 2012, p. 83).

Hasta ahora cuando se habla de la mente de un niño se menciona la imaginación, la fantasía y un mundo idílico, como si ser niño fuera una extensión del paraíso o un estado de eterna contemplación positiva y cándida. Sin embargo, nada de esto puede tomarse por cierto en la actualidad, ya que hay algunos niños más capaces que los adultos de acceder a todo tipo de información, sin mencionar sus destrezas manuales para el manejo de dispositivos y su mente adecuada para la comprensión de todo tipo de aplicaciones.

Por lo anterior, es importante abandonar de una buena vez las ideas de siglos pasados y situar a los infantes desde una visión filosófica nueva y actual. Como lo menciona Tonucci (2012), “la riqueza del pensamiento del niño, no es tan sólo de sueños y fantasías, sino de conocimientos y de auténticas teorías, en las que se basa para evaluar y organizar el mundo” (p. 49).

La mayoría de los niños entienden mucho mejor su entorno que los adultos, ya que ellos han vivido “desde siempre” en un mundo cambiante y lleno de retos, en el cual el pensamiento único o absoluto cambia de un año a otro. La infancia posee rasgos únicos en la historia de la humanidad, sin embargo, nosotros los adultos hemos sido hasta ahora incapaces de renunciar a nuestros conceptos y, en lugar de guiar, encausar y potenciar esas capacidades nuevas, las omitimos y, a menudo, las relegamos y minusvaloramos.

La filosofía educativa de Tonucci hace un aporte claro al respecto:

Hace falta mucha curiosidad, atención, sensibilidad, sencillez. Hace falta creer que los niños tienen algo que decirnos y que darnos, y que este algo es distinto de lo que sabemos y de lo que sabemos hacer los adultos, y que entonces vale la pena ponerlos en condición de expresar lo que piensan realmente. Para

lograr esto, es necesario ayudar a los niños a liberarse de los estereotipos, de las respuestas obvias y triviales que la televisión y el mal ejemplo de los adultos, en casa, en la escuela, en la ciudad, le han impuesto a sus ojos, ocultando sus deseos, su creatividad. Es necesario llevar de nuevo a los niños a que se atrevan, a que deseen, a que inventen, y entonces surgirán las ideas, las propuestas, las contribuciones. (Tonucci, 2012, p. 58)

Si todo lo antes expuesto no deja clara la necesidad de cambiar nuestra visión acerca de la infancia a la luz de los nuevos modelos de sociedad, entonces el cierre del capítulo serán las palabras de uno de los teóricos que sostiene las ideas del presente trabajo. Quien en su estilo aparentemente coloquial nos invita a dejar que la infancia sea una de las guías fuertes en la conformación de los modelos de este mundo cambiante.

Tenemos que tener rabia y un coraje, y los niños tienen las dos. Nosotros normalmente hemos perdido la segunda, muchas veces tenemos rabia, estamos cabreados por cómo es una situación, pero no nos atrevemos a pedir cambios, porque los cambios cuestan. (Tonucci, 2015, p. 18). [Sin embargo], los niños son capaces de representar «el otro», lo diferente, lo lejano del poder, de la competencia, de la opinión común, homogénea y conformista de los adultos (...). El niño es, como un paradigma de la diversidad. (Tonucci, 2014, p. 111).

Imagen 3. Castillo de Aurora y Luna



Descripción: Tarjetas dibujadas por una niña, la actividad consistió en hacer un memorama entre todos.

Lugar: Barrio de La Luz

Fecha: marzo 2017

La infancia es ambigua, decididamente, y su ambigüedad es irremediable. Los niños son personas asombrosas, deslumbrantes, capaces de ser y dejar de ser al minuto siguiente, son los que crecen, los que quieren crecer más que nada en el mundo, y dejar de ser lo que son: niños.

Graciela Montes

III. MARCO METODOLÓGICO

1. El programa Invasión de Niños Comelibros

Hace más de cuatro años me enteré por Facebook de la convocatoria “Escuadrón de lectores en voz alta” 2014. En ese tiempo, pasaba por una etapa de incertidumbre, no sabía lo que era estar dentro de un colectivo y tampoco leer en voz alta a niños. Lo único que sabía era mi gusto por la lectura. Escribí la carta de motivos para formar parte de la INC, estaba entusiasmada y miedosa del porvenir como voluntaria, no era fácil para mí arriesgarse la primera vez. El taller de capacitación, impartido por promotores de lectura, fue extraordinario. Recuerdo la empatía, el respeto y la escucha hacia los otros dentro del grupo. Comelibros movió mi ser y mis pensamientos, estaba llena de preguntas, de información y la mirada que tenía acerca del acto de leer se enriqueció de distintos horizontes.

Cuando entré a la INC no conocía los barrios antiguos, con el transcurso del tiempo me di cuenta de su importancia y su historia en el desarrollo económico, social y cultural de la ciudad. La primera vecindad donde fui a dar sesiones de lectura estaba cerca del mercado la Acocota, la segunda en el barrio de la Luz sobre la Av. Juan de Palafox y Mendoza y la tercera en el barrio de El Alto, éstas dos últimas forman parte de esta investigación que más adelante se describen a detalle.

Mi desarrollo como promotora de lectura ha sido un descubrimiento personal muy valioso, a pesar de considerarme una persona introvertida, el hecho de formar parte de un colectivo y compartir distintas perspectivas ha impulsado mi interés por seguir aprendiendo de y con la comunidad, de la lectura y los libros. Recuerdo mi primera sesión de lectura con niños y mi primera intervención como lectora en voz alta, estaba nerviosa y preocupada del ‘¿qué

pasará?', '¿podrán atención a la lectura y a las actividades?', '¿les gustará?' '¿qué les voy a decir?', cuando menos lo esperé pasó ese momento, sin tanto embrollo en la mente; simplemente es ser y hacerlo. Me di cuenta de que lo que se va a compartir hay que hacerlo con mucho amor y cariño, eso lo fui descubriendo poco a poco a partir de las distintas miradas y expresiones que cada niño o promotor tiene del mundo. Es evidente que lo común que nos une a todos es la lectura.

El proceso de voluntariado o promoción de lectura es un aprendizaje, una toma de conciencia y un compromiso sobre el acto de leer y trabajar en colectivo que implica reconocerse en su singularidad y reconocer al otro, de ahí la importancia de considerarse un 'Comelibros', como una manera de identidad, que se ha transmitido a niñas y niños de los barrios que se han apropiado del nombre.

El programa Invasión de Niños Comelibros (INC), se creó en el año 2010. Los fundadores eran egresados de la licenciatura en lingüística y literatura hispánica, de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Interesados en promover la lectura en los barrios antiguos de la ciudad de Puebla, recibieron el apoyo y orientación de dos promotores de lectura de la CD-MX. En ese mismo año, se les otorgó el estímulo del programa "Creación Latente: fondo de apoyo para proyectos ciudadanos" del Instituto Municipal de Arte y Cultura de Puebla (IMACP). Los integrantes y creadores de la INC, además de sumarse y capacitar a personas de distintas disciplinas, plasmaron como objetivo principal y base del programa fomentar la lectura y la cultura en comunidad, para "hacer valer los derechos culturales de la población a través de propuestas creativas, innovadoras y de diálogo" (Comunidad Comelibros, s.f., p. 3).

La Comunidad Comelibros, que surgió a partir de la trascendencia de la INC, es un colectivo que "propone alternativas de gestión cultural promoviendo acciones que permitan

encontrarnos con los demás para abrir espacios de socialización.” Asimismo, reafirma su trabajo y participación en comunidades destacando notablemente su misión: “generar y promover el acceso a servicios culturales, garantizando su permanencia en comunidades específicas a través de propuestas incluyentes para propiciar la participación ciudadana en favor de los derechos culturales.” Además, el colectivo tiene como visión la reconstrucción del tejido social y la amplia participación de los actores sociales: “ser una organización cultural que genere procesos comunitarios de participación facilitando contenidos de calidad para construir una sociedad justa, digna, democrática e incluyente procurando el diálogo como eje motor” (Comunidad Comelibros, s.f., p. 1).

Es imprescindible destacar el trabajo realizado por el colectivo, que ha recibido becas a nivel local y nacional con los siguientes reconocimientos: Mención honorífica “Premio México LEE” (2011), “Fomento a proyectos y coinversiones culturales” (FONCA, 2011), Mención honorífica “Premio México LEE” (2012), “Programa de Estímulo al Desarrollo Artístico y Cultural” (Puebla, 2013), Beca IMJUVE 2013 con el proyecto “Jóvenes Cuenteros”, “Programa de Estímulo al Desarrollo Artístico y Cultural” (Puebla, 2014), “Premio UVM por el desarrollo social” (2014) y finalista de la convocatoria “Becas IMACP” (2015). Además, realizó el Primer Encuentro Nacional de Promoción de Lectura e Infancia “De las hojas a los ojos” (2013).

En los últimos ocho años, la Comunidad Comelibros ha desarrollado diversos proyectos de difusión cultural, tales como festivales culturales, ciclos de cine, cápsulas radiofónicas, producción de fotografía y, dentro de la formación y profesionalización de voluntariado que se realiza cada año, los talleres para promotores de lectura. El colectivo es

uno de los grupos pioneros del rescate de las actividades de promoción a la lectura en las comunidades urbanas.

Como se ha dicho, la INC es un programa de fomento de la lectura dirigido a niñas y niños de 5 a 12 años de edad que viven en los barrios antiguos de la ciudad de Puebla: Analco, El Alto, La Luz y La Acocota. Dicho programa anhela que “la lectura se convierta en una actividad cotidiana y necesaria en la vida de las personas que provoque la reflexión personal y colectiva; mantenga viva la memoria de las comunidades; siembre dudas e insinúe respuestas” (Comunidad Comelibros, s.f., p. 1).

Las sesiones de lectura, que se realizan una vez a la semana en los patios de las vecindades de cada barrio (Analco, El Alto, La Luz y La Acocota), se basan en la metodología que propone la INC (Comunidad Comelibros, s.f., p. 12), el *libroclub*, la cual consiste en:

- 1) Participación directa entre vecinos, niños y promotores de lectura.
- 2) Contenedor con acervo especializado en literatura infantil.
- 3) Red de micro-bibliotecas comunitarias que propician el acceso libre a los libros; y están a cargo de vecinos de las mismas comunidades.

Actualmente, la INC desarrolla dichas sesiones de lectura en cuatro vecindades de los barrios de Analco, El Alto, La Luz y La Acocota. Temporalmente el contenedor con acervo especializado en literatura infantil, que se entregaba a un vecino en cada vecindad para que los niños pudieran pedirlos prestados, se ha suspendido por cuestiones de inventario y registro de los libros. Hay que aclarar que esto no influyó en el análisis de la investigación ya que se registraron y analizaron otros aspectos.

2. Diseño de la investigación

Dadas las características de nuestro objeto de estudio y la naturaleza de esta investigación, hemos seleccionado un diseño cualitativo. El método elegido ha sido el etnográfico, el cual ha cobrado gran relevancia en las Ciencias de la Educación como un método que permite indagar, describir y analizar problemas de un grupo social determinado.

La etnografía es proceso metodológico por el cual se sistematiza la información y recopilación de datos que se mueven en distintos niveles de abstracción para producir conocimientos. Según Guber (2011) una etnografía es “un pronunciamiento sobre un problema que se funda en interpretaciones y datos” (p. 130). De acuerdo con Angrosino (2012) “la etnografía se realiza en el emplazamiento elegido y el etnógrafo es, en la medida de lo posible, un *participante* subjetivo en la vida de aquellos a los que estudia, al tiempo que un *observador* objetivo de su vida” (p. 35).

En el marco de los métodos etnográficos, hemos decidido utilizar la cuasi-etnografía (Silva y Burgos, 2011), una perspectiva que permite recopilar información relevante en un tiempo menor al que plantea la etnografía tradicional:

Los estudios cuasi-etnográficos y micro-etnográficos marcan una distancia respecto de la etnografía tradicional, en el sentido de que no arriesgan una descripción completa del fenómeno que les interesa, sino que se enfocan en el estudio de actividades particulares. El etnógrafo durante su trabajo de campo opta por una estrategia selectiva de recopilación de información. Registra solamente aquellos aspectos que considera importantes (Silva y Burgos, 2011, p.94).

En este caso, nuestro objetivo fue describir con detalle las acciones, situaciones y momentos que permiten evidenciar cómo las sesiones de lectura de la INC promueven y fortalecen la participación de los niños y las niñas. De acuerdo con Silva y Burgos (2011):

El principal objetivo que persigue este tipo de investigaciones es profundizar en un aspecto muy concreto. El registro de observaciones es suficiente cuando se alcanza un punto de saturación de las descripciones detalladas, i.e., cuando esas descripciones no parecen aportar información relevante o que la información tiende a repetirse (2011, p.95).

Por consiguiente, en esta investigación las visitas a las dos vecindades fueron de manera intermitente, ya que en este método el investigador no permanece todo el tiempo en el campo. Silva y Burgos (2011) afirman que “en un tiempo mínimo es posible generar un conocimiento suficiente”. Por tanto, estas visitas se realizaron un día a la semana durante 8 meses divididos en dos períodos: marzo, abril, mayo y junio de 2017 y 2018, en el barrio de La Luz y El Alto, respectivamente.

A continuación, describiremos cómo se desarrolló el trabajo de campo, la técnica ‘observación participante’ que nos permitió analizar la información de datos concretos a través de los registros del diario de campo.

3. Trabajo de campo y observación participante

El trabajo de campo es “una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos” (Velasco y Díaz, 2003, p. 18) que se registran y se estudian. Al mismo tiempo, busca alcanzar la objetividad misma que solo se logra por medio de una “directa e intensa comunicación entre el investigador y que el grupo al que se investiga”. (Velasco y Díaz, 2003, p. 31)

La observación participante es una técnica de investigación, con la cual el investigador obtiene información al involucrarse de manera directa con el grupo a investigar. No sólo se observa y registra lo que se percibe, sino que exige ser sujeto activo dentro del grupo. La observación participante:

Permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social. [Asimismo], es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades. (Guber, 2011, p. 57)

Con el trabajo de campo el investigador unifica dos actividades: registra información elabora teorías. La observación participante hace que dicha información permita realizar descripciones y formular el discurso propio del investigador, se configura, de ese modo, la investigación.

Decidimos usar la observación participante por la cercanía y el contacto con el programa Invasión de Niños Comelibros. Dicha relación no es sólo de conocimiento a la distancia ni nueva, al contrario, desde hace más de 4 años trabajamos de forma permanente en el libroclub y, además, hemos colaborado en diversos proyectos de este mismo colectivo.

Esta cercanía nos permitió incorporarnos al quehacer cotidiano de la comunidad. La observación participante no es un evento aislado, único o invasivo, sino un agregado a las acciones que de por sí ya se venían realizando. Para el registro de dichas acciones, eventos, situaciones utilicé el diario de campo y un registro fotográfico.

Dos años antes comenzamos a participar voluntariamente en el proyecto, con la finalidad de compartir un espacio de lectura y comunidad con los niños de las vecindades. Obviamente, en ese entonces no se tenía en mente la realización del presente trabajo. Participábamos por el gusto de compartir y por la necesidad de generar espacios de reflexión comunitarios.

Por esta razón, en las descripciones y en el análisis no hacemos referencia al proceso de acercamiento o de familiarización, puesto que, como hemos dicho, eso ocurrió antes. Además, la población impactada lleva muchos años cerca de un trabajo similar, sea por el mismo colectivo u otros que laboraron en el pasado con ellos. La observación participante, por tanto, nos permitió analizar los casos desde el trabajo de voluntariado que aporta una base para el desarrollo de la animación sociocultural que buscamos implementar.

Cabe señalar que, si bien ya las acciones habían comenzado cuando inició la presente investigación, no existía mayor compromiso ni vínculo solidario entre la investigadora y los actores del grupo social, lo cual ha ido cambiando lentamente. Sin embargo, esta investigación hizo posible un verdadero acercamiento, lo cual irá quedando manifiesto a lo largo de este trabajo.

Las visitas que dan sentido al presente trabajo fueron “sesiones de lectura”, entendiéndose por actividades de lectura, lúdicas o manuales preparadas para un grupo de niños entre 5 y 12 años. Si bien estas sesiones tienen como objetivo la lectura de libros especializados para niños, no solamente consisten en leer en voz alta o de forma particular, sino que se complementa esa acción con otras actividades como: juegos organizados, charlas acerca de temas específicos, talleres manuales y de escritura creativa.

La estructura general de estas sesiones de lectura se precisará puntualmente más adelante, sin embargo, hay que destacar que es un sistema que diversas instituciones dedicadas a la promoción de lectura llevan efectuando muchos años, sean bibliotecas, salas de lecturas o los ahora llamados Clubs de lectura en los ámbitos escolares.

Esta acción es realizada por voluntarios que asisten a vecindades y otros espacios alternativos donde los niños viven confinados y, muchas veces, poco o nada atendidos por sus padres o tutores. Este voluntariado surge de una convocatoria que hace anualmente la Comunidad Comelibros. Los voluntarios, en general, son jóvenes, profesionistas de diversas áreas, en su mayoría menores a 35 años.

Para impartir estas sesiones, los voluntarios pasan un taller de promoción de lectura, en el cual les dan las bases para trabajar dichas sesiones. Es decir, cómo preparar el trabajo, cómo generar mejor la lectura y, sobre todo, las maneras de escuchar y organizar a los diferentes actores de cada sesión.

Los dos espacios que se tomaron en cuenta para el presente trabajo fueron: el Barrio de La Luz y el Barrio de El Alto. Elegimos estos barrios por sus similitudes y diferencias en cuanto a la relación con los niños y sus contextos. En aquel tiempo nos parecieron lugares que contribuyeron al objetivo de la investigación.

Dichos barrios tienen características particulares y muy similares, por ejemplo, la gentrificación que se vive en estos barrios ha generado el desalojo de los habitantes hacia las periferias de la ciudad, ya que no pueden costear los servicios de vivienda porque estos se han elevado gradualmente. Por lo anterior, estos barrios se están convirtiendo en una zona turística de la ciudad, de modo que los dueños de los edificios prefieren vender estos terrenos a empresarios o, en el mejor de los casos, no darles mantenimiento de los servicios básicos como agua y luz, dejándolos en un gran deterioro.

Las niñas y los niños que viven en la vecindad que está en la Av. Juan de Palafox y Mendoza #1206 del barrio de La Luz, se desarrollan en un ambiente que si uno camina por

esta avenida pareciera un lugar tranquilo, sin embargo, han ocurrido diversos eventos de gran violencia e impacto. De acuerdo con algunas notas periodísticas se han registrado actos delictivos. Por lo cual en lo cotidiano las cosas suceden con regular calma, pero al menos una vez al año hay eventos de violencia que repercuten a nivel mediático en toda la ciudad, por lo cual son catalogadas zonas de alto índice de violencia.

Cabe aclarar que, dada la inseguridad antes mencionada los vecinos decidieron cerrar el portón con llave y por la confianza generada por los comelibros se nos otorgó una llave.

Los niños con quienes trabajamos en este espacio tienen una visión de limpieza en la que buscan que sus ropas estén limpias. El ejemplo más contundente es que sus ropas estaban bien coordinadas en colores y tallas, además de que en ocasiones no querían sentarse en el suelo ni jugar a cosas que pudieran ensuciarlos. Además, diversos adultos estaban presentes y/o pendientes de las actividades de manera que vigilaban todo el tiempo el bienestar de los niños.

Por otra parte, las niñas y los niños del barrio de El Alto viven en las vecindades que están en la Av. 18 oriente #1410 y #1407. Hay que aclarar que la vecindad que visitábamos, en la que se dan las sesiones de lectura es la #1410 y en la vecindad #1407 viven más niños que saben que nos prestan el patio de la otra vecindad. Dichos niños están expuestos de forma cotidiana a adultos adictos al alcohol y las drogas, ya que en sus calles es común ver sujetos muy ebrios y grupos de jóvenes fumando marihuana o inhalando solventes. Si bien físicamente es una vecindad muy cercana a Casa Puebla, donde despachan los mandatarios de Puebla, también se ha convertido en un centro delictivo importante en el centro de la ciudad. Por otra parte, se presume, es espacio cotidiano de narcomenudistas, ladrones y prostitutas.

Con los niños de El Alto, a diferencia de nuestro otro grupo de estudio, notamos que no hay una higiene frecuente. Desde su aseo personal hasta su vestimenta, pocas veces vimos niños acabados de bañar y, en general, sus ropas eran sucias, descuidadas y casi nunca de su talla. Esto puede derivarse de la insuficiencia de servicios públicos. Asimismo, no les importaba ensuciarse, mojarse o jugar de forma peligrosa, por ejemplo, suelen subirse a corretear en los techos sin que ningún adulto censure esas actividades.

Su carácter además refleja lo anterior, al ser difíciles de congregar y violentos en sus relaciones. Sobre todo, los niños de género masculino quienes suelen “jugar” a golpearse, insultarse, aventarse e, incluso, lastimarse como una manera de relación. En cambio, las niñas son mucho más tranquilas, apaciguadoras y cuidadoras no sólo de sus hermanos y hermanas menores sino de todos los demás niños de la comunidad.

Al salir de la escuela, los niños de El Alto solían quedar en completo descuido. Sus padres no estaban para cuidarlos en casa y, si estaban, los dejaban salir sin vigilancia alguna. Muchos de ellos pasaban toda la tarde y parte de la noche fuera de su casa, en el mejor de los casos en algún espacio público como una biblioteca, pero lamentablemente y por el contexto solían ser presas fáciles de la delincuencia y, en el caso de las niñas, de embarazos adolescentes.

Nuestras visitas eran directas en la vecindad #1407 del barrio de El Alto, de modo que cuando comenzamos a hacer el trabajo de campo ya existía una rutina, en la cual al vernos los propios niños avisaban a sus vecinos que comenzaríamos en breve y pronto nos dirigíamos a la vecindad de enfrente la #1410. Además de que ya esperaban la actividad previamente pactada y pactada en horarios y espacios la semana previa. En ambos sitios pasaba lo mismo, con diversas actitudes y ritmos que cambiaban de acuerdo con los días y las dinámicas de cada caso.

Debo aclarar que la realización de esta investigación fue informada y apoyada por los integrantes de la Comunidad Comelibros, de igual manera en las dos vecindades donde se trabajó los niños, sus padres y familiares estaban informados y autorizaron los registros ya que, en varias sesiones, y como se puede confirmar en este documento, se tomaron fotografías a los niños.

El trabajo en equipo es esencial en la promoción de lectura, además de generar ideas y propuestas, se crean lazos fuertes de compañerismo. El rol que desarrollé en esta investigación fue de ‘observador participante’, complementando mi papel como promotora de lectura dirigí en algunas ocasiones las actividades de las sesiones de lectura en las dos vecindades de los barrios de La Luz y El Alto. Las actividades se realizaron con otras promotoras de lectura, o sea, nunca estuve sola en la realización de éstas, siempre había una o dos personas que me apoyaban y que estaban informadas del registro.

Imagen 4. El patio



Descripción: Niñas jugando en el patio de la vecindad

Lugar: Barrio de La Luz

Fecha: junio 2017

Promotora de lectura: ¿Qué sienten cuando alguien los abraza?

Niña comelibros: Como me abrazan muy duro, yo exploto como un globo.

El papel que puede desempeñar la lectura en la elaboración de la subjetividad, en la construcción de una identidad singular, en la apertura hacia nuevas sociabilidades, hacia otros círculos de pertenencia. No porque pueda repararlo todo, no seamos ingenuos. Pero tal vez pueda contribuir, a veces, a que algunos niños, algunos adolescentes se encaminen más hacia el pensamiento y menos hacia la realización de actos violentos.

Michèle Petit

4. Análisis de los resultados

A continuación, se describen y analizan los resultados de esta investigación.

Desde el origen de la ciudad, los habitantes de los barrios fueron excluidos de los beneficios que gozaban los habitantes de la “traza española”. La marginación de los barrios fue una constante en el desarrollo histórico de la ciudad, ya que antes a la gente de estos barrios se les había visto como mano de obra para contribuir a la riqueza de la ciudad, sin que por ello fueran atendidas sus necesidades de servicios por parte de las instituciones tanto públicas como privadas. Los barrios surgidos en los márgenes de la “traza” son sitios que expresan la desigualdad social y problemáticas diversas como la inseguridad, insuficientes servicios públicos, deterioro de inmuebles, abandono de parques y edificios, y, en general, una depreciación de la vida social.

Un aspecto relevante que distingue a los barrios antiguos es el trabajo con el que contribuyeron al desarrollo económico de la ciudad. En estos lugares se desarrollaron los oficios de alfarería, forja y herrería, panadería, carpintería y orfebrería, es decir, el trabajo manual que requería la ciudad para su edificación y crecimiento. Actualmente, algunos lugareños siguen ejerciendo algunos de estos oficios en esta zona céntrica de la capital, pero gradualmente este ejercicio ha ido disminuyendo.

El barrio de la Luz comienza en el boulevard 5 de mayo, con dos avenidas importantes: la 2 oriente y Juan de Palafox y Mendoza. Es uno de los más antiguos de la ciudad, donde originalmente se asentaron los talleres de alfarería en los que se elaboraban las típicas cazuelas de Puebla. En la actualidad, aún se mantienen algunos de estos talleres, en un entorno que tuvo muchas vecindades y que ya han desaparecido. En sus alrededores, se encuentra una escuela

primaria-secundaria particular, uno de los mercados más antiguos de Puebla, la “Acocota”, algunas oficinas públicas,

Imagen 5. Barrio de la Luz

estacionamientos, el museo Puente de Bubas y la iglesia de la Luz.

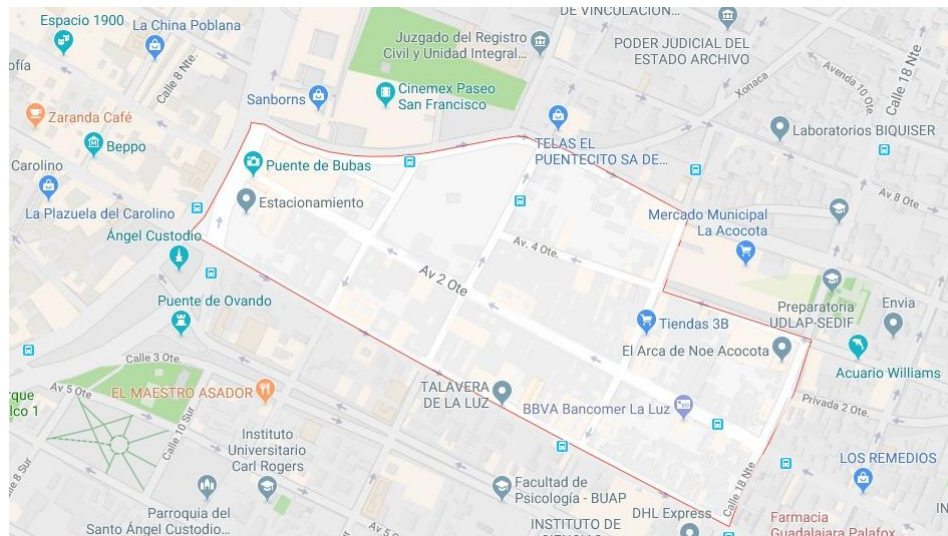


Imagen 6. Barrio de El Alto



El barrio de El Alto, es el lugar específico donde se fundó la ciudad de Puebla. Cuenta con una gran extensión territorial en la zona centro de la ciudad. Comprende el centro comercial y paseo San Francisco, el Centro de Convenciones, la iglesia de San Francisco y el Templo de San Juan del Río, escuelas públicas, hoteles de lujo, restaurantes, el característico mercado de El Alto y la sede de gobierno del ejecutivo del Estado ‘Casa Aguayo’. Además, por allí pasa la 14 oriente, una de las avenidas con mayor tránsito vial de la ciudad.

Tanto en el barrio de la Luz como en el barrio de el Alto la oferta cultural y de servicios no está orientada a atender a sus habitantes, es decir, no cuentan con lugares para la convivencia, no hay parques públicos suficientes y muchos se encuentran abandonados, no hay áreas de juegos o para las prácticas deportivas y, en general, carecen de un entorno que favorezca las relaciones interpersonales.

Esta carencia de oferta cultural es el marco en el cual surge el trabajo comunitario como una oportunidad para restablecer los vínculos de convivencia social vulnerada por diversas problemáticas. Los barrios han sido el escenario de la inseguridad desatada en la zona centro de la ciudad. Esto ha llevado a que las puertas principales que dan acceso a las vecindades estén cerradas y que solo los inquilinos puedan entrar. Antes, en algunas vecindades, las puertas permanecían abiertas como símbolo de confianza, seguridad y permanencia.

Ahora, es habitual que las casas estén cerradas y se tengan algunos o todos estos aditamentos: televisores, computadoras, videojuegos, celulares, tabletas electrónicas. Todo este instrumental tecnológico se utiliza para mantener ocupados y entretenidos a los niños sin supervisión ni control por parte de los adultos, generando un aislamiento y una alteración del comportamiento debido a la falta de atención.

La Comunidad Comelibros se propuso incursionar en cuatro barrios, con la finalidad de realizar un trabajo cultural a partir de un diagnóstico de las condiciones que predominan en dichos lugares y elaboran un proyecto para restaurar el tejido social.

Las actividades que realiza la INC rescatan el sentido de comunidad y pertenencia, indispensables para generar confianza, solidaridad, identidad, responsabilidad y compromiso entre los niños, vecinos y promotores de lectura y, al mismo tiempo, ofrecen alternativas de integración y rescate de la calidad de vida de los barrios. Antaño, la distribución étnica originaria de los barrios no limitó la integración de los habitantes de esas comunidades; no marcaron cotos, sino que fueron integrándose.

La dinámica de las sesiones de trabajo de la INC consiste en convocar a niñas y niños del vecindario a reunirse en algún patio para integrarse a las sesiones de lectura que comprenden la lectura de un cuento o de un libro álbum, charla derivada, juegos, actividades artísticas, manuales o científicas, escritura creativa y el préstamo de libros mediante la red de micro-bibliotecas comunitarias.

El patio de la vecindad se convierte en el espacio de socialización de los niños y propicia la participación integral, ya que todos se involucran en las actividades citadas. Dar la palabra a los niños “significa crear una situación propicia para que se expresen.” (Tonucci, 2010, p.). De esta manera se logra incentivar el sentido comunitario que ha sido vulnerado por el modelo de crecimiento urbano actual.

Las actividades permiten la integración de los niños que forman parte del vecindario, se solidarizan, se enfrentan, dialogan, se disgustan y finalmente se reconocen dentro de una

comunidad. Esta participación infantil facilita salir de casa para encontrarse con el otro, generando un clima de confianza y empatía entre niños y adultos.

La observación participante realizada nos dio la posibilidad de internarnos en la cotidianidad de dos comunidades cercanas en lo físico, pero muy distantes en cuanto a valores y comportamientos. Nuestro objeto de estudio fueron las niñas y los niños y, por ello, el presente análisis partió de los parámetros que se desprenden de las declaraciones y manifiestos de instituciones internacionales, así como de la forma de trabajo del libroclub dividida en cuatro apartados que más adelante se presentan.

A lo largo de la historia los niños se han tomado en cuenta como destinatarios de beneficios, mas no como protagonistas de su propia historia. Por ello las sesiones de lectura han favorecido a la participación, ya que, a partir de la comprensión de otras historias, las niñas y los niños saben que tienen más herramientas comunicativas y la libertad de poder expresarse en contextos no escolares y no familiares, sino comunitarios.

Los grupos estudiados se consideran en situación de marginación, por cuestiones económicas y sociales. Sin embargo, esto no repercutió en los resultados ya que fueron muy positivos, no podemos dejar de lado que en sus ambientes familiares y escolares los niños no son escuchados y, en general, poco tomados en cuenta como participantes activos. No así como sujetos pasivos de cuidado, alimentación y escolaridad.

Dentro de las sesiones de lectura fuimos logrando de manera indirecta diversas maneras de participación de niñas y niños. No sólo consensuando las propias sesiones, sino otros valores y otras maneras que implican áreas como:

- Conducta: respeto entre sí, acuerdos de convivencia propuestas y evaluados por ellos mismos.

- Afectivo: una vinculación afectiva con los adultos de manera horizontal, mejores modos de acercamiento entre sí, respeto y manejo de palabras de cortesía como por favor y gracias.
- Educativos: mejora de la lectura y la comprensión, escucha de instrucciones y seguimiento de actividades, expresión de dudas y preguntas concretas de temas específicos de su interés y, por supuesto, el mejoramiento de su expresión escrita de forma libre y creativa.
- Salud: Si bien nunca se trabajó directamente este rubro, entre ellos sí hubo cambios de tipo auto cuidado, es decir en las últimas sesiones procuraban ir un poco más aseados y los mayores cuidaban de los más pequeños tanto en cuestiones de prevención de accidentes, como respecto de alimentación y cuestiones básicas de aseo.

Lo anterior nos deja claro que la participación cotidiana y sistematizada que se ha realizado tiene muy buenos resultados respecto de lo propuesto en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), de acuerdo con el art. 2: “promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez”.

Las sesiones de lectura generan una diferente vía de posibles soluciones a las problemáticas comunitarias que han sido fragmentadas. Una intervención de este tipo no acaba con la marginación, ni la pobreza, pero sí puede ofrecer visiones diversas y nuevas que, en contextos urbanos y cercanos a los centros de cultura y acceso a la información, puede ayudar al mejor desarrollo de los niños hacia su juventud y madurez.

Lamentablemente, nuestro impacto positivo se ve limitado porque los niños conviven en sus ambientes familiares que no cambian con facilidad, de igual manera los ámbitos escolares siguen siendo reacios a darle voz a la infancia. De modo que, si bien se lograron importantes avances en los niños durante las sesiones, estos logros difícilmente pueden reflejarse en los otros espacios de convivencia. No dudamos que poco a poco esos espacios puedan cambiar, pero por lo pronto muchos niños prefieren estar en las sesiones de lectura que en la escuela y en sus casas, lo cual queda comprobado con su asistencia continua y que han expresado sus intereses en diversas ocasiones y su negación a concluir con estos trabajos.

Ahora bien, en relación con la escolaridad las cifras marcan que “la eficiencia terminal no mantiene regularidad en todos los niveles. Si bien, en la primaria es del 98%, en nivel secundaria es 88% y en el nivel medio superior de 65%”, observamos que las niñas, niños y adolescentes, tanto de la Luz como el Alto, continúan y concluyen sus estudios de nivel básico, medio superior y, en el mejor de los casos, estudian -o aspiran llegar a- la universidad.

Antes de nuestras intervenciones su desempeño escolar era tomado como una obligación difícil, una carga complicada y en la cual no se sentían seguros. El trabajo con las habilidades lectoras, el acompañamiento en las actividades manuales y la complicidad lúdica de los adultos voluntarios, sin duda ayudó a mejorar su visión de la escuela. Quizá no sus calificaciones, lo desconocemos por completo, pero sí se muestran hoy más interesados en estudiar una carrera y tener mayores alcances, incluso algunos hablaron de viajar y de salir de su contexto actual.

A continuación, se analizarán a detalle cada una de las intervenciones que se realiza en una sesión de una lectura con la siguiente estructura:

- La importancia del juego para la comunicación y la convivencia

- La lectura comelibros: espacios, palabras y sentidos
- La conversación con los niños
- Desarrollo de una voz: creación literaria y artísticas

Imagen 7. Zapatito blanco, zapatito azul



4.1 La importancia del juego para la comunicación y la convivencia

Los juegos en las sesiones de lectura son el punto de llegada y partida. Los promotores de lectura, los adultos, no ordenan o imponen un juego, al contrario, lo sugieren, dan opciones, lo acuerdan con los niños, entre todos decidimos a qué jugar. La mayoría entiende todas las implicaciones del juego, seguir indicaciones, reglas y condiciones. En el juego existe la voluntad de querer jugar y los niños lo tienen bastante claro.

‘Eres’, ‘el lobo’, ‘tiburón’, ‘venado’, ‘doña blanca’, ‘stop’, ‘policías y ladrones’, ‘carretillas’, ‘congelados’, ‘cebollitas’, ‘pato, pato, ganso’ ‘zapatito blanco, zapatito azul, ¿dime cuántos años tienes tú?’, ‘piedra, papel o tijera’... son los juegos que los niños transmiten y comparten a otros niños.

Empezamos a jugar ‘Eres’, este juego consiste que una persona debe perseguir y tocar a otra, decirle “Eres” para que inmediatamente persiga a los demás. Interrumpimos el juego porque, al inicio de la sesión, acordamos jugar al ‘Lobo’, sin más, nos colocamos en círculo y asignamos a un lobo. Y comenzamos a cantar... “jugaremos en el bosque mientras el lobo no está aquí, porque si el lobo aparece a todos nos comerá ¿lobo estás ahí?”

Diario de campo
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: febrero 2017

Cuando es el momento de jugar, reconocemos la presencia del otro, sabemos que el otro nos puede salvar, ‘descongelar’, nos puede atrapar y aterrorizar, por eso corremos y no queremos ser atrapados, a veces sí porque es nuestro turno de ser el otro, es el “me toca a mí”. Estamos presentes y existimos de otras maneras en el juego, silenciosos o gritones el juego nos salva o atrapa.

Terminamos las actividades y pregunto “¿qué quieren jugar?”, a lo que responden con un grito unísono “¡venado!”. [Este juego consiste en que una persona es el “venado” y los demás son los “cazadores”. El venado está al frente y de espaldas, los cazadores deben atraparlo cuando esté en esa posición, si el venado voltea los cazadores quedan inmóviles. El venado curioso puede acercarse a los cazadores quietos, observar si alguno se mueve y salirse del juego, después regresa a su sitio hasta que es atrapado]. Todos quieren ser el venado, se escucha el “¡yo primero!” “yo levanté primero la mano!” “después de ella”. En esta ocasión, elegimos al venado con el juego “zapatito blanco, zapatito azul...”. La primera en ser venado es Diana, los demás niños están en una línea y esperan a que mire hacia la pared. Diana se coloca para iniciar el juego y los demás caminan para atraparlo, pero

Observamos, además de ser evidente, que el juego representa una manera de salir del encierro, ya sea de la escuela o de la casa. Saben que cuando llegamos jugaremos los juegos que ellos proponen o que nosotros tenemos preparados, esos juegos donde les gusta correr y no dejarse atrapar por el lobo, el tiburón o cualquier ser que inventamos en conjunto.

Concluimos la actividad manual, es tarde y no nos da tiempo de jugar. Los niños nos piden que para la otra iniciemos con el juego, especialmente Natalia nos repite muy insistente “¡vamos a jugar, a jugar!” y nos pide “vengan los domingos”, mientras no nos deja salir de la vecindad. Le decimos que en la siguiente sesión sí jugaremos. A lo que ella resignada se despide y entra a su casa.

Diario de campo
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: marzo 2018

Imagen 8. ¡Queremos jugar!



Descripción: Jugando en el patio de la vecindad
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: mayo 2018

Imagen 9. Compartiendo la lectura



Descripción: Leyendo el libro 'Mi Mamá' de Anthony Browne
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: mayo 2017

4.2 La lectura comelibros: espacio, palabras y sentidos

Cuando los promotores y los niños reconocen que el patio es, también, un espacio que nos permite reunirnos, sentarnos en el piso, en algún escalón o bancas, sabemos que es la ocasión para leer con los otros y para los otros. Preguntar qué libro es, de qué trata, hojearlo, decir que ya lo leyeron en otro lugar, no soltarlo o dejarlo porque tienen la confianza de decirnos abiertamente que no les gustó o que está aburrido, son maneras de “crear espacios de libertad” (Petit, 2001, p. 37).

El patio es amplio, hay muchos tendederos y un escalón donde nos sentamos a platicar. Los niños nos preguntan “qué vamos a hacer” “¿qué libro es?, a ver” y nosotros respondemos “en un rato van a ver” o les mostramos el libro, lo hojean y ya lo quieren leer o lo empiezan a leer. En una sesión Paula, nos dijo “Ah, este ya lo leímos en la biblioteca”.

Diario de campo
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: mayo 2018

El ambiente de la lectura, entendiéndose como un ambiente de confianza que posibilita sentirse seguros de sí mismo y con los demás, adquiere otra manera de relacionarnos con la lectura, no sólo como una lectura individual o silenciosa, sino como una lectura compartida, escuchada por todos. La lectura en voz alta permite la presentación de historias diversas, libros favoritos o libros que no conocemos, es el descubrimiento y apropiación del mundo.

Se inicia la lectura con María, Daniel, Alejandro, Andrés y Diana, nos sentamos en círculo. Le entrego el libro a Diana [propuesto por ella], esperamos que ella lo lea, cuando muy efusiva dice “para que no piensen que soy envidiosa, vamos a leerlo todos”. Inicia con la lectura y así cada uno lee una parte, los hermanos Alejandro y Andrés no quieren leer y María tampoco. A pesar de que Daniel aun no lee, está dispuesto a que la promotora le ayude, sólo repite lo que ella lee. Mientras estamos leyendo, llega Lucía y por último Gema y participan en la lectura. Gema anima a María a leer y le dice que le ayudará, pero se niega.

Diario de campo
Lugar: Barrio de El Alto

Observamos que la lectura genera el diálogo, preguntas, dudas y cuestionamientos, otras perspectivas de nuestro entorno, seguridad y claridad de nuestros pensamientos y emociones. Las historias y las ilustraciones que nos muestran los libros, indudablemente, estimulan la imaginación y posibilitan diversas maneras de relacionarnos con los otros.

Finalizamos el juego, volvemos a sentarnos en círculo y muestro el libro “El pájaro del alma” (del autor Mijal Snunit) pregunto si lo conocen o lo han leído. Delia responde que se llama “pajarito corazón”. Alfredo, es reflexivo y reservado, comenta que lo ha visto en la biblioteca, a lo que Diana interrumpe y le contesta “¿te pregunté?”. Interfiero y comento que Alfredo nos está compartiendo su visita a la biblioteca.

Comienzo con la lectura del libro, todos escuchan atentamente. Delia observa las ilustraciones y pregunta:

Delia: ¿Por qué tiene esos rayones?

Promotora 1: Porque está volando.

Diana: Es el viento que está en estado gaseoso.

Promotora 2: ¿Qué pasa cuándo se pone triste el pájaro del alma?

Di: El pajarito del alma se esconde.

P1: Y si alguien lo abraza...

De: Yo me exploto.

P1: ¿Qué sienten cuando alguien los abraza?

Di: Cariño, respeto.

De: Como me abrazan muy duro, yo exploto como un globo.

“Bonito” se escucha entre las voces. Cuando alguien está enojado, “sienten feo y están tristes”. Mayte se siente feliz cuando alguien la abraza y cuando la regañan triste. Mientras escuchamos a Gema y Alfredo comentar sobre el libro, Delia y Diana se distraen, están impacientes. Delia observando la ilustración del libro grita: “samora, samora, samora (se enamora) ... le hacen cartitas, para que semore (se enamorê) y está corriendo por su corazón”.

Diario de campo
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: marzo 2017

También observamos que las niñas y los niños de ambas vecindades, veían a los libros como una forma de castigo o un pesado trabajo escolar, ahora reconocen que los libros pueden ser espacios de confort y de esparcimiento, además, de manera un tanto inconsciente, abren las puertas a un sinfín de posibilidades y de ideas en ellos.

De lo anterior, podemos darnos cuenta de su clara identificación de autores, ilustradores y colecciones. Si bien no por nombre, sí por medio de asociación de imágenes o ideas. “Me gustan los libros del changuito” para hablar de un autor como Anthony Brown o

“¿traes
libros
tiene

más
del que
una

Imagen 10. Lectoras curiosas



mordida?” para referirse a Oliver Jeffers.

Descripción: Leyendo el libro 'El corazón y la botella' de Oliver Jeffers
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: mayo 2018

Desde esta óptica, los libros se convirtieron en el puente entre adultos y niños, al principio con una idea de lectura en voz alta y un regreso manual o plástico, pero con el paso del tiempo ese puente fue en dos vías, ya que los niños se aprendían las historias y participaban de ellas. Además de pedir un mayor desafío en las actividades.

Pero más allá que un solo pretexto, los libros y su lectura implican la transmisión de valores humanos profundos, pues al ser los depositarios de la tradición cultural de occidente, conllevan en sí mismo lenguaje, ideología, filosofía y diversos valores que, bien conducidos, llevaron en este caso a generar comunidades más participativas.

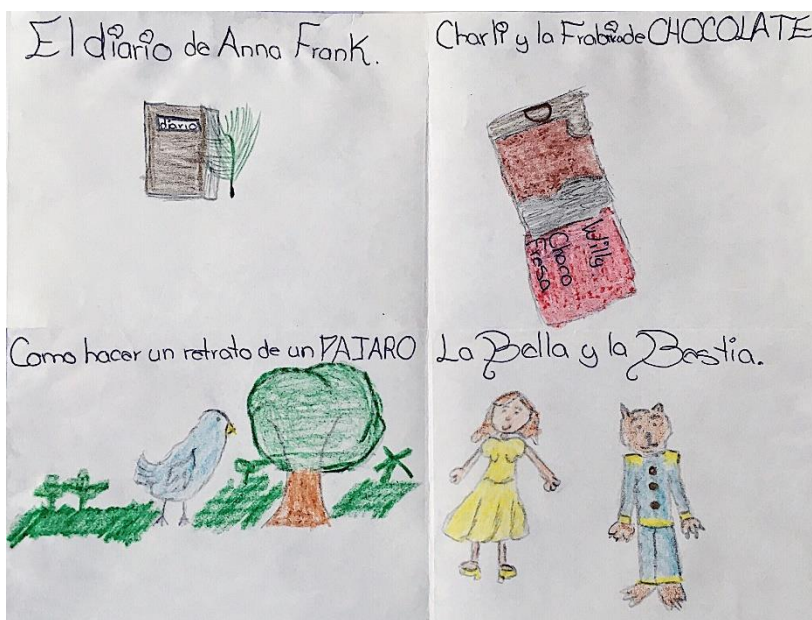
En los barrios, los niños cuyo lenguaje circundante es de violencia, dolor y molestia. Los niños encontraron en los libros palabras nuevas que les permiten nombrar con empatía y cariño a su propia comunidad y a sí mismos.

En las sesiones de lectura había palabras prohibidas, no por los adultos, sino por los propios niños que dejaron claro que no se dirían nunca, o al menos no en las sesiones, “malas

palabras”, ni “groserías”, ni “insultos”. Con este ejemplo tan sencillo, dejamos claro que la niñez desea y anhela crear su realidad, si bien están rodeados de gritos, golpes, insultos y hasta asesinatos, ellos deciden aún sin saberlo crear un cerco de palabras para estar seguros.

Sin duda el lenguaje es determinante para poder nombrar al mundo, las niñas y los niños de estos barrios tienen más herramientas para nombrarse y para determinar en dónde quieren estar. Además de cómo quieren vivir sus vidas, los libros entonces se vuelven no sólo un puente entre personas, sino entre mundos posibles para lograr que un aparente destino de marginación y violencia tome otros rumbos posibles.

Imagen 11. Libros favoritos



Descripción:

Lugar: Barrio de La Luz

Fecha: mayo 2017

Imagen 12. Dibujo colectivo



4.3 La conversación con los niños

Al inicio de las sesiones de lectura se hace un pequeño círculo de charla, la mayoría de las veces es imprevisto y, en ocasiones, un poco caótico, cada niña o niño habla de lo que le pasó durante la semana. Estas actividades en las primeras sesiones eran muy breves y varios no hablaban, en cambio, con el paso del tiempo servía para ponernos de acuerdo si querían leer o jugar, hacer una manualidad u organizar un juego, como se menciona anteriormente.

Descripción: Dibujando sus juguetes favoritos
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: abril 2017

Esta pequeña charla previa nos ayuda para dotarlos de una escucha, una identidad que iban recalcando semana a semana, de modo que esta pequeña comunidad genera otros valores, palabras y otras ideas que en sus ambientes cotidianos no pueden usar.

Terminamos de leer y comentamos sobre el libro “Harta del rosa” (de la autora Nathalie Hense), Gema menciona que “el color rosa y azul no son de niñas y niños, todos tenemos diferentes gustos”. Diana está muy ansiosa, la promotora de lectura pregunta por qué eligió ese libro, “porque trata sobre los gustos de los demás” responde. Gema menciona que “los trompos y los coches son juguetes de niños”. Lucía comenta que ha jugado con coches. Alejandro y Andrés afirman que los dinosaurios son de niños. La promotora de lectura les pregunta a los niños si las muñecas solamente son de niñas, a lo que Diana interviene “los dos (niños y niñas) porque los dos pueden jugar a lo mismo y si no son mujer no importa porque todos tenemos gustos diferentes”.

Diario de campo
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: abril 2017

Después de la lectura, se comenta sobre el libro, surgen preguntas hechas por los promotores para mantener la atención de los niños, por ejemplo ¿les gustó, no les gustó, por qué?, ¿cambiarían la historia?, ¿qué harían en su lugar?, lo anterior depende del libro, su historia y sus ilustraciones, ya que generalmente se leen álbumes ilustrados (por ejemplo, libros como el “Zoológico” de Anthony Browne, “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak, “El increíble niño comelibros” de Oliver Jeffers). Estos pueden desatar otras interpretaciones o lecturas acerca del libro.

En esta conversación no es obligatorio que cada niño comente sobre el libro, ya que observamos que hay niñas y niños que son reservados y, en estos casos, respetamos sus silencios porque sabemos que hay otras maneras de expresión y de hacerse escuchar como la actividad manual, artística o de escritura.

Al inicio del periodo, leemos los acuerdos de convivencia del libroclub que las promotoras de lectura, que nos antecedieron, redactaron con la participación de los niños. Sentados en círculo, empezamos a leer cada punto uno por uno. Diana, es intrépida, líder y extrovertida, hace reír a todos mientras lee un acuerdo. Cuando a María le toca leer, Diana grita “yo le ayudo a María”, además sus hermanas Lucía y Gema, igualmente, le ayudan a leer ya que se le dificulta.

Cuando es el turno de Delia, Mayte y Gema le ayudan a decir cada una de las palabras para que ella las repita. Delia es curiosa y le gusta hacer preguntas, Mayte es observadora, María es introvertida, Lucía es expresiva, y Gema es empática y atenta. Mientras leemos el acuerdo “escucharnos, no hablar todos al mismo tiempo...”, Diana, Delia y Mayte platican muy divertidas, después de leer este inciso todos guardan silencio para concluir con la lectura. Por último, se colocan los acuerdos de convivencia sobre una pared para recordar lo que está permitido y no hacer en las sesiones si se presenta algún problema.

P1: ¿Cómo creen que abre el cajón el pájaro del alma?

Delia: Con su pico.

Diana: Por los sentimientos de los demás.

P1: El pájaro del alma tiene muchísimos cajones.

Lucía: Millones de cajones.

P1: ¿Qué cajón agregarían ustedes?

Di: De los secretos.

De: Un secreto bueno.

Alfredo: Un cajón de nunca dormir.

Gema: Un cajón de la amistad.

L: Un cajón de fiestas.

Daniel: Un cajón de alegría y un cajón de juego.

L: Un cajón para la tristeza.

María: Un cajón para los cumpleaños.

Di: Un cajón para la naturaleza.

A: Un cajón para ser inteligente.

M: Un cajón de furia.

A: Y también de imaginar.

P2: ¿Y ustedes escuchan a su pájaro? Hay que pensar en nuestro pajarito interior y escuchar lo que nos quiere decir.

Di: Yo ya no tengo pajaritos... yo tenía dos pajaritos y ¡qué crees! que se murió.

A: Abre el cajón de la muerte.

Continúo leyendo hasta terminar el libro...

“y colorín colorado este cuento se ha acabado” añade Delia.

Di: Y cómo lo vamos a sacar si nuestro corazón está adentro.

P1: ¿Qué nos dice la última parte?

Di: Que cuando estemos en silencio vamos a escuchar nuestros corazones. Ahora, ¿qué vamos a hacer?

P1 y P2: ¿Qué creen que vamos a hacer?

M: Vamos a hacer nuestro pajarito.

Diario de campo
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: marzo 2017

Uno de los grandes conflictos de las comunidades en situación de marginación es el acceso a la información y una formación en su propio concepto de ciudadanía y, por ende, de la democracia. Las sesiones de lectura permiten que niñas, niños y jóvenes aprendan a generar entre sí valores democráticos al conocer sus necesidades, alcances y al poner reglas claras que permitan el sano desarrollo de las actividades. Si bien al inicio estas acciones fueron coordinadas por los adultos, con el paso del tiempo los propios niños pudieron hacer intervenciones, sanciones y decisiones claras y definitivas en su pequeña comunidad.


Si bien al arranque eran los promotores quienes tomaban la mayoría de las decisiones, conforme fue pasando el tiempo, cada grupo fue mostrando liderazgos naturales. En general sesgados más hacia la parte femenina, estos liderazgos llegaron al punto de tomar el papel de promotor y darle seguimiento a las actividades cuando llegaron a faltar. O bien, cuando se desarrollaba la sesión, las niñas se ofrecían a repartir el material y dar indicaciones.

Observamos que, las sesiones de lectura, sin duda alguna, fortalecieron la participación de los niños, si bien al inicio no fue así, con el paso del tiempo los niños fueron tomando una voz y un control de las situaciones. Por ejemplo, en la vecindad del barrio de El Alto cuando se acordaba una sesión en día y hora fijo y, por alguna circunstancia, no se hacía ellos de igual manera se reunían a esperarnos y jugaban libremente con las mismas pautas que si hubiese adultos con ellos. Además de reprender abiertamente a los adultos por sus faltas y fallas, en las siguientes sesiones. Asimismo, cuando la sesión se retrasaba o variaba su estructura, los niños pedían que se les repusieran las actividades faltantes de una manera cortés, amable pero clara y definitiva. Lo cual habla de un compromiso adquirido por ellos mismos.

Imagen 13. Ser un niño y niña

REGLAMENTO EL PORTAL DE LOS SUEÑOS

No ser irrespetuosos **No traer cosas PELIGROSAS.**

escuchar 

Levantar la mano para hablar **Divertirnos:**
(Jugar, cantar, bailar etc).
Compartir **LEER**

No burlarse de las actividades de otros **llegas puntualmente**
No interrumpir las LECTURAS **No jugar pesado**

Ayudar a levantar el MATERIAL **no pegar** **no patear**
No gritar a otros PARTICIPAR **no empujar** **no robar**

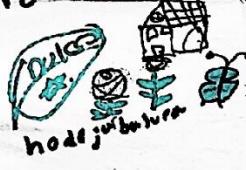


No traer aparatos electronicos **Pedir disculpas** **ordenar pas** **NO arrancar plantas**

Pedir las cosas con permiso **ordenar pas** **NO arrancar plantas**

No jugar en las escaleras y en lugares peligrosos **ordenar pas** **NO arrancar plantas**

Usar las palabras magicas **ordenar pas** **NO arrancar plantas**

ser un niño y niña **ordenar pas** **NO arrancar plantas**



Descripción: Reglamento del libroclub "El portal de los sueños"
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: marzo 2017

Acuerdos convivencia

1. No decir grocerias.
2. No pelear
3. No empujar
4. Poner atención
cuando alguien hable.
5. No jugar al celular
6. No hacer trampa
7. Jugar
8. Leer
9. guardar silencio cuando tenemos

9. Dibujar

10. Contar buenos chistes.
11. Respetarnos
12. Dibujar cosas
13. Hacer actividades
14. Tenernos paciencia.
15. Hacer cosas por nuestro nombre.
16. Respetar la vecindad por que nos las prestan
17. Respetar los matices y no jalarlos.
18. Respetar las puertas.
20. Respetar cuando estamos hablando.

Imagen 15. Colores prim

Imagen 14. Respetar la vecindad



**Descripción: Acuerdos de convivencia
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: marzo 2018**

4.4 Desarrollo de una voz: creación literaria y artística

Al inicio de las sesiones, las niñas y niños manifestaron muy poca iniciativa en cuanto a su capacidad de expresión, es decir que no deseaban más que escuchar un cuento, difícilmente leían por ellos mismos y preferían jugar fútbol o los juegos que realizaban a diario. En ambas comunidades ocurrió lo mismo.

Si bien ya algunas niñas y niños tenían una previa experiencia, la situación en general era similar. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, las niñas y los niños comenzaron a establecer tiempos previos y posteriores para hablar de lo que a ellos les parecía. Como resultado de los tiempos de organización previa de la sesión y las charlas durante las actividades manuales, ellos mismos decidían a qué querían jugar, proponían las actividades de los talleres solicitando, por ejemplo: hacer papalotes en temporada de viento o manualidades para navidad.

Las niñas eran más propositivas y comenzaron a hacer ellas mismas la lectura en voz alta para los más pequeños, además de ayudar y orientar a quienes se les dificulta esta tarea. Por otra parte, los niños bajaron considerablemente su nivel de violencia verbal y física, además de acatar los acuerdos de la sesión y lograron permanecer durante todo el tiempo.

Ana cuando lee en voz alta, toma y muestra el libro como lo hace un promotor de lectura, ha observado la postura de los mismos y lo repite. Noté que es una niña autosuficiente, me platicó que ella lava su ropa y que aprendió a coserla, esto lo cuenta cuando estábamos realizando conejos y osos de tela, marcamos el molde sobre la tela, recortamos y por último cosimos. En esta actividad Ana quiso intentarlo sola, sin ayuda de un adulto. Cuando leemos o realizamos las actividades, Ana ayuda a Raquel a leer o a escribir. Le gusta platicar y leer en la biblioteca.

Diario de campo
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: abril 2018

Con lo anterior, podemos afirmar que la creación de las actividades artísticas, manuales y de escritura fortalecen la comunicación entre niños y adultos, la seguridad en sí mismos en cuanto a su creatividad, ya que había niños que requerían indicaciones precisas y concretas en la realización de estas actividades. Por lo cual, nosotros comentábamos que podían hacerlo como más quisieran y gustaran, no importando los colores, trazos o formas.



Imagen 16. Cajón de pensamientos

Descripción: Actividad 'El cajón de las emociones'
Lugar: Barrio de La Luz
Fecha: marzo 2017

Reunidos en el patio los niños Darío, David, Isaac, Eduardo y Rafael quieren jugar fútbol, ya que Darío trajo su balón. Preguntándoles a Paula y Ana si quieren jugar, Ana me responde que no porque “los niños juegan muy pesado”. Sugiero el juego de ‘Eres’ utilizando el balón, todos dicen que sí e iniciamos el juego. Los niños se lanzan el balón y se dicen ‘Eres’. El juego se mantiene así por unos minutos. De repente, empiezan a lanzarse bruscamente el balón sin tomar en cuenta a las niñas. Les pido amablemente que juguemos todos y deciden jugar fútbol sin hacer caso a mis comentarios. Paula y Ana se quejan, ya no quieren jugar porque no les quieren pasar el balón. Trato de reunir a todos, niños y niñas, y les comento que vamos a iniciar la lectura, Paula y Ana dicen que sí. Darío responde “a mí no me gustan los libros, yo no quiero leer, vamos a seguir jugando fut”. Rafael me pide el libro, lo hojea, parece como si él sí quisiera leerlo y al final dice “no, no hay que leer, hay que seguir jugando” y se incorpora al partido. Les propongo que los que quieran leer, estaremos en la entrada de la vecindad [aclaro que el patio está al fondo de la vecindad]. Rafael sólo dice “ahorita las alcanzo” y los demás ignoran la propuesta. Estamos en la entrada, Paula y Ana leen el cuento. Darío llega y me dice que el balón está en el techo. Nos dirigimos al patio, Darío se sube a un lavadero de piedra y trata de subirse al techo, le pido que no haga eso porque los vecinos pueden llamarnos la atención y que si lo hace podría lastimarse o caerse. Le comento que el balón se puede bajar en otro momento con la ayuda de alguien más [este día no iba acompañada]. Les entrego el material y les digo que dibujaremos con acuarelas, los demás se alegran y dibujan. Todos están inmersos en su dibujo, Eduardo dibuja una casa, un árbol y escribe “Te amo”. Después de lo caótico que fue el juego de fútbol, ahora se mantiene la calma. Darío se ve molesto, toma la hoja y no sabe qué dibujar. Al poco rato, lo veo con mejor actitud, mira los dibujos de los demás y comienza a dibujar.

Diario de campo
Lugar: Barrio de El Alto

Es importante indicar que en algunas sesiones las niñas y los niños no querían involucrarse en las actividades. Había días que no salían de casa y preferían quedarse a ver la

tele o terminar tareas de la escuela. Otros días, llegaban a las sesiones niños que estaba enojados y peleaban con otros niños, especialmente en el barrio de El Alto esta era o es una constante que tratamos de evitar con ayuda de los acuerdos de convivencia, recordando los puntos “no pelear” “respetarnos”.

En estas situaciones de conflicto, tratamos de platicar con los niños, saber cómo se sienten, qué necesitan, pero, en ocasiones, les es difícil expresar sus emociones y necesidades. De modo que impulsamos las actividades artísticas para que, de alguna manera, puedan disipar estas actitudes.

Imagen 17. Tarde comelibros



**Descripción: Dibujando con acuarelas
Lugar: Barrio de El Alto
Fecha: mayo 2018**

Los promotores tienen la libertad de establecer la planeación de una sesión, ya que anteriormente era un modelo que se recibió de los primeros voluntarios y encargados. Sin embargo, con el paso del tiempo fueron los propios niños quienes solicitaron cierto tipo de lecturas, actividades y juegos. Es decir, que estas lecturas ofrecieron una posibilidad de empoderamiento que derivó en su libertad de elección, además de sensibilizarnos a los adultos y escuchar con respeto y diligencia sus propuestas. Y aquí queremos destacar que, sin bien las niñas se expresaban mejor oralmente, los niños lo hacían de forma plástica y mediante el juego. Por ende, podemos concluir que nuestras sesiones, apoyaron a la libertad de expresión, de acuerdo al artículo 13 de la CDN (1990): “ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.

Con preguntas simples como ¿qué quieren hacer hoy? o ¿qué quieren que hagamos la próxima sesión? Los niños fueron indagando y generando acuerdos para sus propios intereses con la interlocución de los adultos que, respetuosos y conscientes de la escucha y compromiso que eso implica, apoyaron las decisiones de las niñas y los niños. Los ejemplos más claros de esta participación consultiva y participativa son:

- Taller de papalote, solicitado por los niños para que lo implementaran los adultos.
- Taller de papel picado, el cual propusieron e impartieron las propias niñas.
- Inclusión de un libro personal, una niña del taller pidió incluir su libro favorito en las lecturas cotidianas.

Esto es un claro ejemplo cuando las niñas y niños proponen que se incluyan sus saberes y experiencias en la misma estructura de la sesión de lectura. Y, por otra parte, su interés de aportar un libro al conjunto de textos que se trabajan semanalmente.

Los niños que comenzaron hace unos años a tomar estas sesiones de lectura son ya adolescentes, cuya voz es escuchada por los niños y, en cierta medida, por los adultos. Esta implicación ha logrado dos casos excepcionales. Gracias a la constancia de las sesiones de lectura, durante los primeros años del colectivo, dos niñas (ahora jóvenes) pasaron a formar parte activa como promotoras de lectura, tanto en su propia vecindad como en otros espacios gestionados por la propia Comunidad Comelibros. Ambas son estudiantes universitarias cuya implicación y compromiso con su comunidad rebasó los límites temporales de la infancia y hoy son miembros destacados de sus barrios.

Finalmente, pareciera que la infancia sabe perfectamente lo que a Tonucci le ha costado tanto poner en libros, conferencias y charlas: “tratemos de hablar menos de violencia, tratemos de favorecer más el bienestar, la participación, la posibilidad de compartir, y la violencia disminuirá”. (2012b, p. 47).

Si bien hay mucho aún por trabajar con la infancia, sin duda las sesiones de lectura de la INC son un ejemplo de que es posible generar un cambio desde la propia sociedad civil, es posible mover conciencias desde muy pequeños para desplazar a la violencia y la marginación. Dotando entonces a las personas de mayor libertad para elegir su propia identidad y su propio futuro.

Nos sentamos en el piso, los niños hablan acerca de su cajón de las emociones y los colocamos en medio para verlos.

María: Mi cajón es de imagen, de amor, furia y tristeza

Diana: Son de muchas cosas, como yo, uno de amistad, de amor, imaginación, de la naturaleza, tristeza, alegría, de los arcoíris, de los abrazos, futuro, aire, televisión, cosas perdidas, escuela, helados, colores, pan y ya. Ya se quieren salir las groserías.

Alfredo: Se está moviendo para que salgan.

P2: Se está moviendo, quieren salir las groserías que se sabe Diana, no lo vamos a dejar.

Lucía: Yo no tengo ninguna grosería.

A: Solamente le puse de videojuegos (mostrando su cajón).

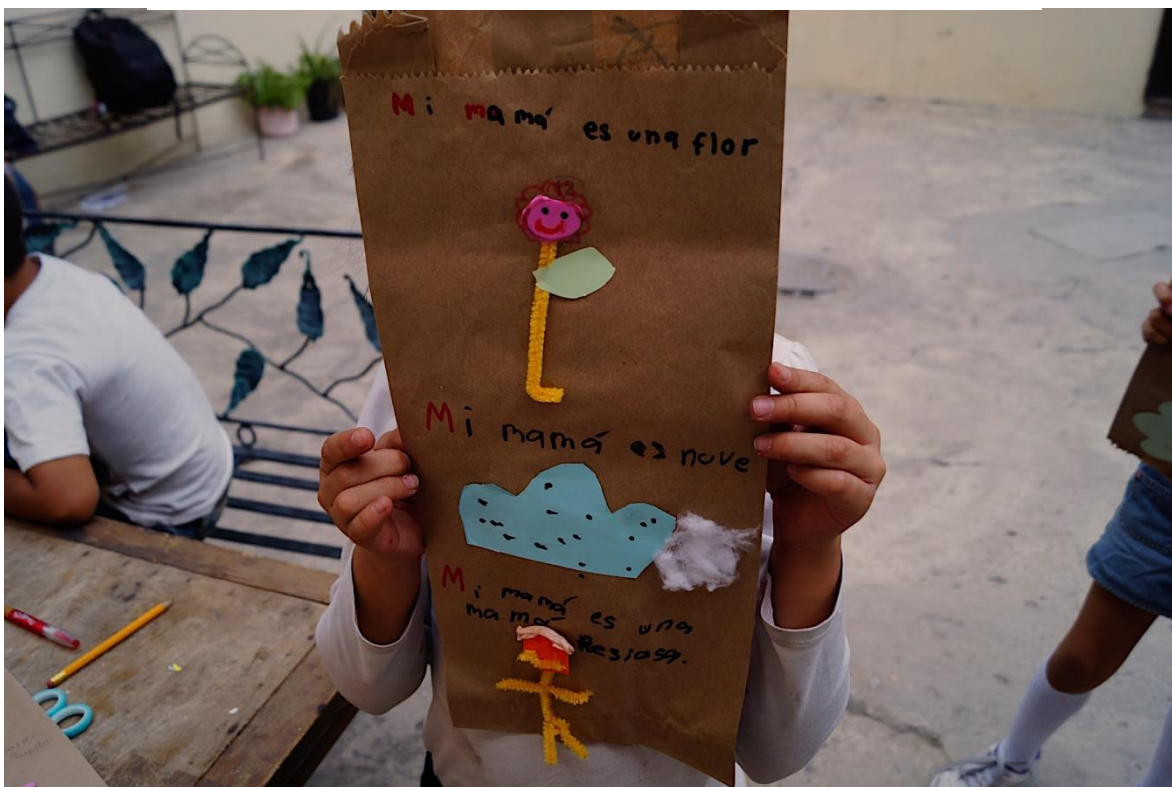
Daniel: Es de paletas, tiene un conejito, tiene groserías, no, tiene bonitas cosas adentro.

Delia: El mío es de muchas cosas, de corazones.

Mayte: Cajón de las nubes, de los dulces, de los conejitos y ya.

L: Mi cajón es de pensar. Mi cajón es de pensamientos y dibujé unos corazones y unas flores (y además se dibujó)

Imagen 18. Mi mamá es una flor



Descripción: Actividad realizada el día de las madres. Poema para una mamá comelibros

Lugar: Barrio de La Luz

Fecha: mayo 2017

*Mi mamá es una flor
Mi mamá es nube
Mi mamá es una
mamá preciosa*
Autora: Niña comelibros

IV CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo logramos entender diversas situaciones de la infancia, la reflexión necesaria a la luz de nuevas maneras de vernos como sociedades. Quizá lo más importante que destacamos es la necesidad urgente de tomar en consideración la participación infantil, ya que, si en una micro comunidad se lograron avances tan considerables, sin duda pueden aplicarse estos modelos e ideas en ámbitos más amplios como la escuela o ciertos espacios institucionales. Así pues, podremos contar con ciudadanos más activos y participaciones con un mayor grado de compromiso y responsabilidad sobre las decisiones del país y de nuestra comunidad.

Por otra parte, la importancia crucial de los libros en el desarrollo de los niños y jóvenes ofrece sentidos, espacios y significaciones para sí mismos y para las relaciones interpersonales. Pero los libros no deben considerarse sólo como portadores de textos formativos de una visión, sino como acompañantes en su formación como adultos, como ventanas a mundos posibles que despierte su capacidad para cambiar sus visiones personales y de su entorno.

Los seres humanos aprendemos mucho de la imitación y, al inicio, los niños sólo tenían fuentes cercanas, modelos de violencia que les rodeaban en su casa, la calle, el vecindario y el barrio mismo. Sin embargo, cuando comenzaron a asomarse a los libros de forma sistemática

fueron asumiendo otros roles, generando otras maneras de relación entre sí que al final decidieron ellos mismos prolongar al exigir que las sesiones siguieran realizándose.

Los niños no sólo necesitan ser escuchados, sino que los adultos debemos aprender a escucharlos. Lo anterior parecería una manera de abrirles a los niños la oportunidad de llegar a los mismos modelos y resultados que un adulto pudiera proveer, pero hoy no es así, para nada, al contrario, si aprendemos a escuchar a estas nuevas generaciones cargadas de saberes e información seguramente nos sorprenderemos de su capacidad para generar ideas nuevas, diversas y más adecuadas para sí mismos y para nosotros como adultos.

La metodología usada fue sin duda muy adecuada por su flexibilidad, pues nos permitió jugar, leer, entender sus problemáticas, no desde una visión vertical, sino codo a codo con niñas y niños. Si bien nunca sufrimos de manera directa la violencia, ni los conflictos de las vecindades y barrios, sí pudimos verlos reflejados en ellos, que sin mencionarlo ni alarmarse pudieron encontrar en estas sesiones herramientas para ir sustrayéndose poco a poco de esa realidad.

El aprendizaje obtenido es de mucha trascendencia ya que este estudio nos permitirá seguir sistematizando y registrando avances y diversas posibilidades de las sesiones de lectura. Es claro que las sesiones de lectura promueven la palabra y la voz de las niñas y los niños, desde conversaciones espontáneas, lectura en voz alta, creaciones artísticas o literarias, hasta las propuestas de leer otros libros o hacer otras actividades.

Los resultados de esta investigación evidencian que las sesiones de lectura sí promueven y fortalecen la participación infantil, de modo que consideramos que el objetivo sí se logró de manera significativa.

1. Limitaciones del estudio

Dentro de las limitaciones más fuerte que detectamos fue que no realizamos entrevistas a profundidad con los adultos que rodean a los niños, tales como vecinos, padres y familiares. Además de que nos hubiera gustado mucho tener mayores registros en audio y video para tener mayor certeza de todo el trabajo y cómo fueron cambiando las maneras de relación hacia dentro de la comunidad.

Sin embargo, este primer acercamiento es una experiencia muy enriquecedora sobre todo al estar bajo la metodología de la cuasi-etnografía, que nos ha permitido usar los materiales existentes y trabajar con ellos. Si hubiese a futuro oportunidad de ahondar sería ideal o, en su defecto, generar un proyecto similar en otros espacios ya con la experiencia recabada.

2. Recomendaciones

La participación infantil debe tomarse en cuenta de manera sistematizada cada vez más, no sólo por instituciones sino también por las propias comunidades. Consideramos importante el papel de un gestor de proyectos apropiado y con la capacitación adecuada, para que las actividades (en este caso las sesiones de lectura) no sean sólo un divertimento o actividad de tarde, sino el pretexto para generar espacios de escucha y reflexión entre los niños.

Sin duda, consideramos que es el libro un puente que permitirá, en diversos espacios y ambientes, la comunicación y el contexto más cálido y amable para la integración de una comunidad, que permita la reflexión y la inclusión de todos y de todas las visiones.

Este tipo de intervenciones pueden servir de manera sistematizada para dar a conocer a los niños otros temas, no sólo literarios. Uno que es de suma importancia es sin duda la Convención de los Derechos de Niñas y Niños, puesto que su difusión en distintos ámbitos coadyuvará a su aplicación cotidiana. Además, este tipo de intervenciones que van de la mano

de la animación sociocultural deben abrirse a temáticas urgentes en nuestra sociedad, tales como el cuidado ambiental, la justicia social y otros que van surgiendo de acuerdo con la agenda mundial, nacional y regional.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España: Morata
- Bofill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona: Comissió de la Infància de Justícia i Pau. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf
- Castrillón, S. (2014). *El derecho a leer y escribir*. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia. (2015). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/317422/LGDNNA_ed_Senado.pdf
- Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (2018). *Salarios mínimos vigentes a partir del 01 de enero de 2018*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/285013/TablaSalariosMinimos-01ene2018.pdf>
- Comunidad Comelibros. (s.f. a). *Comunidad Comelibros*. Manuscrito no publicado.
- Comunidad Comelibros. (s.f. b). *Corazón ideológico de Comunidad Comelibros*. Manuscrito no publicado.
- Comunidad Comelibros. (s.f. c). *Invasión de Niños Comelibros*. Manuscrito no publicado.

- Diario Oficial de la Federación (16 de agosto de 2017). Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 2016-2018. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/331413/PRONAPINNA_.pdf
- Freire, P. (2010). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Goldin, D. (2006). Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura. México: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (2007). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-268). España: Graó.
- Instituto Nacional Electoral. (s.f.). *Consulta infantil y juvenil 2015*. Recuperado de <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/Elecciones/Proceso Electoral Federal 2014-2015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/participa.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/nino2018Nal.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea Resultados nacionales 2018*. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS NACIONALES PLANEA2018 INEE.pdf>
- López, M. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. México: Secretaría de Cultura. Dirección General de Publicaciones.
- Montessori M. (2004). *La mente absorbente del niño*. México: Diana
- Morfín, M. (2012). *Participación infantil y juvenil. Una guía para su promoción*. México: Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (38), 77-93.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380-403. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/9015/9259>
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). España: Graó.

- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México*. Recuperado de http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf
- Puig, J. (2007). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). España: Graó.
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 87-108. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-146
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. (s.f.). *25 al 25 Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/170210/Anexo_nico_25_al_25_-_SSO_SIPINNA.pdf
- Tonucci, F. (2009). *La soledad del niño*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Tonucci, F. (2010). *Cuando los niños dicen: ¡basta!* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Tonucci, F. (2012a). *Peligro niños. Apuntes de educación 1994-1997*. España: Graó.
- Tonucci, F. (2012b). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Tonucci, F. (2014). La participación de niñas y niños en el gobierno de la ciudad: un desafío y un recurso. En *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 107-121). España: Graó.

Tonucci, F. (2015). Autonomía de movimiento de niños y niñas. Una necesidad para ellos, un recurso para la ciudad y la escuela. En *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad* (pp. 15-26). España: Graó.

UNICEF. (2003). *Crear un mundo apropiado para la infancia*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_7932.html

Velasco, H. y Díaz, A. (2003). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.