

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**RECONFIGURACIÓN DE LAS INFANCIAS:
VICISITUDES DE LOS VÍNCULOS ENTRE
UNIVERSITARIOS Y AMIG@S DENTRO DEL PROGRAMA
PERAJ “ADOPTA UN AMIG@” DE LA UAM-X**

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

CARPIO ESCOTO MARÍA FERNANDA

ORTEGA URBINA JANET ELIZABETH

ROJAS CALERO MONSETRRAT

ASESORA:

DRA. GÓMEZ PLATA MINERVA

LECTOR:

MTRO. ARAUJO PAULLADA JOSÉ GABRIEL

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	9
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	11
JUSTIFICACIÓN.....	12
PROBLEMATIZACIÓN.....	14
ANTECEDENTES	16
MARCO TEÓRICO	22
Capítulo 1. Programa de Servicio Social PERAJ “Adopta un Amig@”	22
1.1 El servicio social en México	22
1.2 El Servicio social en la UAM-X.....	24
1.3 Antecedentes e historia del Servicio Social PERAJ “Adopta@ un amigo”	25
1.4 Ingreso del Servicio Social PERAJ “Adopta un Amig@”.....	27
1.5 Objetivos y roles dentro de PERAJ “Adopta un Amig@”	28
1.6 Preparación y etapas del programa	32
Capítulo 2. Perspectivas sobre las infancias	36
2.1 Importancia de la socialización y la creación de vínculos.....	36
2.2 La escucha y participación infantil.....	40
Capítulo 3. PERAJ: alternativa de educación/aprendizaje	44
3.1 Diferencias aprendizaje formal-informal	44
METODOLOGÍA	49
Instrumento Metodológico	55
ANÁLISIS	63
1. “¡Es fácil ser niñ@!”: Preconcepción de las infancias	63

1.1 “Tú hazme caso”: adultocentrismo	64
1.2 Idealización del trabajo con infancias	71
2. Educación informal, enseñanza/aprendizaje: ¿quién transforma a quién? ...	77
2.1 Participación infantil: ¿simulacro pedagógico o actores sociales?	77
2.2 “¿Actividades para l@s niñ@s? o ¿Niñ@s para la actividad?”: Cartas y actividades como elemento central ¿Cuál es el objetivo?	84
2.3 Mentoría: ¿les damos la voz? o ¿acompañamos sus voces?	87
3. La libertad del niño ¿es también la del mentor?	90
3.1 Vínculos: “Yo no pensaba que fueras así”	90
3.2 Apropiación y pertenencia al espacio: ¿Para quién es PERAJ?	96
REFLEXIONES FINALES	100
REFERENCIAS	103
ANEXOS	110
Cartas descriptivas de las “sesiones de intervención” (2 – 4)	110
Resultado de las “sesiones de intervención” (revista)	115
Proceso de montaje de la Revista	137

AGRADECIMIENTOS

A lo largo del arduo proceso de elaboración de este trabajo pasamos por diversas facetas que nos atravesaron de distintas maneras, y en cada una de ellas han estado presentes personas y lugares que nos guiaron para encontrar el camino que al final nos llevó a la consolidación de este proyecto terminal que nos llena de orgullo presentar. Es por eso que queremos agradecer:

A nuestras familias que siempre han estado presentes brindándonos el apoyo necesario, alentándonos desde antes de la licenciatura a ser dedicadas en cada cosa que hacemos.

Damos gracias a todos y cada uno de los profesores que han sido parte de nuestra formación académica, en especial gracias a nuestra asesora la Dra. Minerva Gómez Plata, al Mtro. Gabriel Araujo Paullada quien fuera nuestro lector y a la Mtra. Verónica Alvarado Tejeda, por el gran apoyo académico y emocional que nos brindaron y que fue de vital importancia para que este trabajo tomara el rumbo adecuado.

Al proyecto de servicio social PERAJ “Adopta un amig@” y a los coordinadores de este por darnos la oportunidad de ser parte de la 15va generación y dotarnos de aprendizajes. Agradecemos de manera particular a la Lic. Ana Lázaro, integrante del equipo coordinador, quien fue un elemento importante para la resolución de problemáticas que surgieron dentro del proceso de investigación y que nos brindó su apoyo académico y acompañamiento en momentos emocionalmente complicados.

Agradecemos a las niñas, niños y compañeros que formaron parte de la 15va generación de PERAJ Xochimilco, por brindarnos su amistad y permitirnos un acercamiento con ellas y ellos; agradecemos también todo el aprendizaje y momentos que nos regalaron, gracias por darnos la oportunidad de formar parte de un momento en sus vidas y por ser parte fundamental para que esté trabajo fuera posible.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer a nuestros amigos y compañeros, que dentro de su propio proceso también acompañaron el nuestro de diversas maneras.

Carpio Escoto María Fernanda

En mi tiempo de vida he pasado por lugares y contado con personas que me han llevado hasta el momento en el que ahora me encuentro, es por eso por lo que quiero agradecer a algun@s de ellas y ellos, ya que sin su guía mi camino habría tomado otro rumbo.

Agradezco primeramente a mi familia en general (abuela, tías y primos) por siempre apoyar mis decisiones, por tenderme la mano cuando he caído y estar presentes en todos y cada uno de los momentos más importantes; a mis padres Carlos A. Carpio Reyes y Cecilia Escoto por enseñarme a nunca abandonar mis sueños, por darme todo el apoyo y las herramientas que necesité para no abandonar los estudios, por darme todo el amor que han podido y nunca dejar que me rindiera. A mi hermano Carlos A. Capiro Escoto por ser mi lugar seguro y mayor soporte, estar ahí siempre que lo necesité, escuchándome en mis momentos de crisis, tranquilizándome cuando más estresada estaba, siendo mi apoyo moral y el mejor para hacerme reír y nunca olvidarme que la diversión también es importante.

Gracias a esas personas que se cruzaron por mi travesía universitaria y que hoy puedo llamar amigas y amigos. Me enseñaron lo valiosa e importante que es la amistad y se volvieron parte fundamental de mi vida en la Universidad; agradezco que hayan estado ahí para escucharme, divertirnos y pasar momentos que serán inolvidables.

Por último, agradezco a mi equipo de investigación, Janet Ortega y Monsetrrat Rojas. Gracias por confiar en mí, permitirme acompañarlas en esta travesía y por la valiosa amistad que me brindaron; sin su comprensión, compañía y escucha este trabajo no habría sido posible.

Agradezco ...

Al profesor Gabriel Araujo a quien le tengo mucho respeto y un profundo cariño al comprometerse a formarme como psicóloga y de quien ahora presumo fui la generación con la que se jubiló de su noble tarea como docente. Quizás ya no en vivo, pero espero seguir encontrándolo en los libros.

A la profesora Verónica Alvarado por sus atenciones a la hora de enseñar a escuchar, leer e investigar: aspiro a desarrollar esta habilidad como es debido y emplearla al *pitufar* en el futuro próximo.

A la doctora Minerva Plata por ayudarme a reconfigurar mi propia concepción de la infancia y sin la cual este trabajo no hubiera existido.

A mi amiga Nezussa de PERAJ porque sin ti no me habría sentido tan cómoda durante el servicio social.

A mi familia porque son y serán mi lugar seguro.

Quiero agradecer a mis padres que fueron una pieza fundamental para lograr el término de la licenciatura, a mi hermano que me acompañó en noches de desvelo y las hizo mucho más amenas. Gracias por brindarme todas las oportunidades que contribuyeron a ser quien soy hoy en día.

Agradezco a la Dra. Minerva Gómez Plata por haber coincidido con ella a partir del décimo trimestre, brindarnos su ayuda y apoyo siempre que la necesitamos y que, gracias a sus conocimientos y su manera de transmitirlos, aportó también a mis aprendizajes lo suficiente para cambiar mi perspectiva sobre temas relacionados a las infancias, además de trastocar el rumbo de algunos proyectos a futuro.

A la Mtra. Verónica Alvarado con quien contamos siempre que nos surgieron nuevas dudas y preguntas sobre nuestro proyecto y que siempre abrió un espacio de manera emergente para este equipo, por brindarnos seguridad cuando sentíamos que el suelo se nos movía un poco.

A la Lic. Ana Lázaro que en muchas ocasiones me brindó las palabras que necesitaba para salir de mi zona de confort y que siempre me ha invitado a hacerlo, por escucharme y acompañarme siempre que lo necesité y por su apoyo a este equipo de investigación.

A las y los niños que participaron en la 15va generación de PERAJ, por su participación dentro de nuestro proyecto y todo lo que me enseñaron de manera directa o indirecta, gracias por darme la oportunidad de escucharles, por compartir momentos juntos y por permitirme ser parte de un pequeño fragmento en sus vidas.

Asimismo, quiero dar las gracias a amigas y amigos que estuvieron conmigo dentro de este largo proceso, personas de las que también aprendí demasiado y con las que, en conjunto, creamos una gran red de apoyo.

Gracias a todas las personas que aportaron a mi aprendizaje y conocimiento durante mi vida académica, en especial, estos cuatro años.

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de compartir nuestro transitar en el campo así como nuestros encuentros y desencuentros con este, la sobreimplicación que en un primer momento pudimos haber pasado por alto, los incesantes saltos entre el ser mentoras/investigadoras/universitarias/adultas y más roles según el dónde estuviésemos posicionadas y otros tantos momentos anecdóticos que quedarán fielmente guardados en la memoria de este equipo investigador, plasmamos en el presente escrito la transformación derivada directamente del anteproyecto presentado en 10mo trimestre hasta su forma actual con el objetivo de optar por el grado de licenciadas en la Licenciatura de Psicología de la UAM Xochimilco, en octubre del 2023.

Presentando el escrito.

Desde que las áreas de la licenciatura fueron divididas en 9no, varios buscábamos dónde comenzar el servicio social según nuestros intereses, afinidades y proyecciones, las investigadoras en formación de este equipo encontraron el proyecto interno “PERAJ: Adopta un amig@” y vieron el suficiente atractivo para mantenerse allí.

El trabajar con infancias nos resultaba complicado, interesante, misterioso y demandante, sin embargo, sabíamos que el concebir esas ideas en base a supuestos no era algo que nos terminara de hacer sentido por lo que vimos en el proyecto la apertura a experimentar lo que descansaba tranquilamente en nuestra imaginación sobre la idea del trabajo con estas: una visión más certera de lo que implicaba y lo que eso implicaba.

Dicho lo anterior el presente trabajo está organizado en 8 secciones: en primera instancia compartimos la pregunta de investigación que es la piedra angular de todo este trabajo, enseguida veremos la justificación de la mano con los antecedentes, sección donde encontraremos trabajos relativamente similares que pudimos ligar a nuestro tema de interés y con los que pudimos notar la falta de trabajos relacionados

con los intereses del presente trabajo de investigación; pasaremos entonces al marco teórico donde descansan las construcciones principales y en las cuales se asienta el resto del escrito que versan en temas como la participación infantil, los vínculos y las diferencias del aprendizaje formal e informal.

En cuanto al apartado metodológico podemos expresar que en este se relatan varios encuentros y supuestos de lo que implica en su momento trabajar en el campo y que denotan una fuerte presencia de la institución universitaria que atravesaba a las investigadoras, se articula el armado de lo que se pensó en primera instancia sería el dispositivo de intervención y de lo que con el tiempo se volvió el verdadero foco del trabajo en campo. Como es de esperar, esto culmina en el análisis donde hablamos del significado que tiene trabajar con infancias en un espacio como PERAJ, lo que supone para los adultos enfrentarse a sus idealizaciones sobre estas, la facilidad o confianza que ofrecen los vínculos y lo que significa posicionarse en un servicio social como este.

Después de las intervenciones estructuradas con apoyo de la metodología y el ojo supervisor de la universidad llegamos a reflexiones finales donde exponemos distintos pensamientos surgidos tras la relectura y revisión de toda esta última travesía como estudiantes esperando que los ojos que naveguen entre todas esas palabras puedan palpar el asombro que nosotras experimentamos y finalmente, cerramos con los anexos que ayudarán a situar a futuras lectoras y lectores en ese espacio pasado.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Pregunta de investigación:

¿De qué manera se reconfigura la significación y trabajo con infancias en los universitarios prestadores de servicio social del Programa PERAJ “Adopta un Amig@” de la UAM-X a partir de los vínculos, discursos y vivencias experimentados con los sujetos que en él participan?

Objetivo general:

- Explorar los procesos de socialización y vinculación que se generan entre los participantes de PERAJ “Adopta un Amig@” de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y a partir de esto dar cuenta si existe una reconfiguración de las infancias y el trabajo con ellas.

Objetivos específicos:

- Comprender qué supone generar un proyecto que promueve la escucha y participación activa de niñas y niños
- Conocer lo que implica el interaprendizaje dentro del programa de servicio social PERAJ “Adopta un Amig@”
- Identificar si la detención de las actividades del programa durante el paro estudiantil presente en la UAM-X impactó a la comunidad de PERAJ
- Analizar la visión adultocentrista que se tiene en la concepción de la infancia y el trato hacia los niños.
- Reconocer si el programa PERAJ deconstruye la visión adultocentrista de la infancia y la enseñanza tradicional.

JUSTIFICACIÓN

El tema de esta investigación surge a partir de diferentes momentos de escucha que hemos tenido como equipo investigador dentro de las sesiones en PERAJ. Si bien en un inicio el tema de esta investigación iba relacionado a la alternativa de enseñanza/educación y entrelazar el tema con la forma de trabajo presentada dentro del programa, el tema fue reconfigurado con rumbo hacia la escucha que existe dentro de estas sesiones y la relación y vínculo que se desarrollan entre universitarios prestadores de servicio social con niñas y niños de 5to grado de primaria. Asimismo, como equipo de investigación, decidimos llevar este proyecto a la idealización o preconcepciones que se tienen sobre las infancias y el trabajo con ellas, además de las vicisitudes porque las que atraviesan los roles dentro del programa. Este interés también surge a raíz de intentar entender ¿Cómo es un espacio donde se promueve la participación y escucha infantil?, más allá de no ser un espacio de regularización o curso de verano.

La idea del tema surge a partir de nuestra inmersión en PERAJ y con el desarrollo de vínculos dentro de este, tomando en cuenta estas relaciones fue que notamos la importancia de la participación infantil y la relación que tienen adultos universitarios, con niñas y niños, y entre ellos mismos; además de dar cuenta de la idealización que existe sobre las infancias y el trabajo con ellas.

Por otra parte, nos interesa observar la forma en que el equipo de mentores, incluidas nosotras, se ha visto transformado a partir de su interacción con las y los niños que conforman el programa, ya que usualmente se cree que por ser mayores somos los adultos o los jóvenes los que debemos transmitir aprendizaje o conocimiento a los más pequeños. Queremos conocer cómo ha sido la experiencia de los mentores al ser un apoyo hacia la participación infantil, cómo se ha desarrollado el vínculo entre mentores y amigos e incluso visualizar si esta participación estuvo presente.

De esta manera, nos interesa cómo se han vivido las experiencias desde ambas perspectivas. ¿Cuál es la importancia de un espacio como lo es PERAJ? Lo que se vive en PERAJ ¿Influye en la vida cotidiana de los integrantes del grupo? En caso de que sea así ¿De qué manera influye? ¿Qué significados le dan los integrantes del grupo a un espacio como lo es PERAJ? Estas preguntas surgen a partir de la interacción en los primeros meses desempeñando el rol de mentoras. Asimismo, pretendemos reconocer la importancia del aprendizaje, vínculos y todo lo que conlleva ser parte de un programa cómo lo es PERAJ, además de dar cuenta de la relevancia de escuchar a niñas, niños y otros integrantes dentro del programa.

PROBLEMATIZACIÓN

Si bien nuestro proyecto comenzó con un punto focal más inclinado a los procesos de enseñanza/aprendizaje, durante nuestro transcurso dentro del programa de servicio social PERAJ “Adopta un amig@”, nuestro tema se vio modificado así como el equipo, por lo que dada nuestra inmersión en el campo durante aproximadamente 9 meses reflexionamos más sobre cómo era que se llevaban a cabo los vínculos dentro del programa y si realmente se le daba un espacio a la participación infantil, en caso de que se diera o no, cómo es que esta se presenta dentro de PERAJ.

Pensar la infancia es un trabajo que requiere mucho esfuerzo, en especial cuando se le ve desde una perspectiva adultocentrista: cuando no nos detenemos a observar y considerar esas otras voces a las que en muchas ocasiones se les considera inferiores y sin importancia. Como adultos, tenemos la tendencia de ver a la infancia como algo singular, la catalogamos, la segregamos, la idealizamos; no pensamos en que son muchas y muy distintas las infancias que existen, que son diversas y diferentes las formas de aprender y de vivir de cada sujeto.

Es así como nace en nosotras el interés por investigar sobre los procesos de vinculación entre niñas, niños y universitarios y la escucha hacia las infancias, relacionándolo al servicio social (PERAJ). Planteando, además que si bien a los universitarios prestadores de servicio social, se les asigna el rol de “mentores”, en la UAM-X el nombre de “mentoría” es solo eso, puesto que se plantea más una relación de acompañamiento.

Y en este punto recae gran parte de nuestro problema de investigación, pues consideramos relevante dar cuenta de lo que los infantes tienen por decir, dar respuestas a preguntas que los adultos creen poder contestar en lugar de los niños, además creemos de gran importancia dar respuesta a preguntas como: ¿Cómo es que los discursos dentro del programa PERAJ articula a sus participantes (niños) y cómo se manifiesta en su cotidianidad? ¿Qué tienen que decir los niños sobre los

temas en que se ven involucrados?, ¿Qué es para ellos el participar dentro del programa PERAJ?

Además de que podemos cuestionarnos aún más al respecto sobre cómo el discurso del programa PERAJ está impactando en las personas que en él participan, así como en qué es lo que realmente pueden estar reconfigurando las niñas y niños sobre lo que significa ser universitarios o lo que es una universidad, ya que, con el acercamiento con los mentores, ellos están generando sus propias experiencias y saberes.

Consideramos que la importancia de este proyecto radica en la escucha que muchos de los infantes demandan; Nos parece importante escuchar con atención la percepción que tienen sobre su relación con adultos (en este caso universitarios) y cómo se configura a sus necesidades un espacio como lo es PERAJ.

ANTECEDENTES

Sumado a lo anterior y para tener una perspectiva más amplia, nos dimos a la tarea de recabar información relacionada a trabajos que han abordado con anterioridad el tema de nuestro interés. Por el momento, encontramos una tesina de la Licenciatura de Pedagogía de la UNAM, e informes finales sobre el Servicio Social realizado en la UAM. Los cuatro documentos recopilados hablan sobre el Programa PERAJ - Adopta un Amig@ desde la visión de cuatro diferentes carreras.

1. Tesina para Obtener el Título de Licenciada en Pedagogía.

Propuesta pedagógica: *Desarrollo de habilidades en los tutores del Programa Social del programa de servicio social tutorial UNAM-PERAJ adopta un Amig@"

Esta propuesta nace a partir de la experiencia de una tutora y coordinadora que realizó su Servicio Social en el Programa. Se busca beneficiar a los niños de este, mediante la transmisión de estrategias pedagógicas para que los tutores logren desarrollar sus habilidades afectivas, interpersonales, de autoconocimiento, asertivas y didácticas.

Se aborda un panorama con respecto a la enseñanza a nivel básico, así como su estructura, objetivos y limitaciones (entre los que se encuentran: fracaso y deserción escolar), posteriormente se expone la posición del adulto como apoyo indispensable hacia la madurez y formación del niño, seguido de una descripción del programa PERAJ en cuanto a estructura, objetivos, y dificultades dentro de su forma de trabajo finalizando con la propuesta de acción del tutor (ahora mentor), la cual incluye: gimnasia cerebral, programación neurolingüística e inteligencia emocional.

- Entre los alcances que se muestran con respecto a lo que ha logrado el programa están:
- El mejoramiento del desempeño educativo mediante la creación de un vínculo de amistad, sirviendo de soporte en situaciones individuales, colectivas y sociales.

- Fortalece la autoestima y sociabilidad, fomenta los hábitos de estudio en niños ampliando su conocimiento.
- Se concluyó mediante la aplicación de test, que, al finalizar el servicio social, las tutoras fueron más reflexivas por las experiencias compartidas a lo largo del servicio, se mostraron más conscientes sobre sus fallas, problemas y causas y mantuvieron una actitud positiva para modificar las mismas, y finalmente prestaron mayor interés en la autorreflexión y en el establecimiento de relaciones interpersonales.

Por su parte, los tutores mostraron:

Se mostraron molestias físicas, posiblemente por la carga de trabajo durante el servicio. Se presentó estrés por la responsabilidad de acompañar al desarrollo del niño, hubo un incremento en la tendencia al trabajo con infantes y se mostraron más dinámicos y con mayor energía para la realización de diversas actividades. Entre las limitaciones en ambas partes se encontró:

- La falta de estrategias pedagógicas y de cooperación entre ellos para el apoyo del desarrollo de los niños.
- El acercamiento que han tenido hacia los niños (se genera en un primer momento poca confianza y se necesita empatía para lograr que surja la misma).
- Incluso al finalizar, hubo tutores que no lograron un lazo afectivo con los niños.
- Existe la posibilidad de que el tutor no esté preparado para el trabajo con niños y de orientación, y no dispone de los medios para dicha formación, etc.
- Semejanzas con nuestra propuesta de investigación:
- Se abordan diversas formas de entender la educación

- Se habla de un aprendizaje no meramente formal dentro del aula (como el desarrollo de habilidades sociales y afectivas con la familia y personas externas).
- Se abordan problemas actuales de la educación (no superación de las demandas que la escuela y los profesores les exigen)
- Se muestra objetivos, historia y misión del programa PERAJ
- Se muestra el impacto no solo de niños, también de mentores.
- Se muestra la forma de trabajo dentro del programa (que se hace, cómo y cuándo)
- Se muestra las limitaciones que han tenido los tutores (ahora mentores)
- Diferencias con nuestra propuesta de investigación:
- Nosotros no haremos una propuesta de estrategia de trabajo, simplemente una investigación
- Se obtuvo información con respecto a lo que se requiere y desea de la educación desde una visión gubernamental
- Se ocupa información de los planes de estudio de SEP
- No aplicaremos test
- Se enfoca mucho más en los tutores que en niños

2. Informe final del servicio Social UAM.X

Licenciatura Química Farmacéutica Biológica

El reporte final fue realizado por una estudiante de QFB de la UAM-X en el año 2018. En este, se considera a esta licenciatura como aquella de gran importancia para el conocimiento científico en los infantes.

- Dentro de las conclusiones, rescatamos lo siguiente:

- Hubo en un primer momento una limitación por parte de la mentora para acercarse a los niños (no se encontraba preparada para el trabajo con niños y de orientación, y no dispone de los medios para dicha formación)
- Se muestra la importancia del juego en la interacción, la compatibilidad, la empatía y el aprendizaje
- Se muestra que tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y de aprendizaje en la mentora

3. Informe final del Servicio Social UAM.X

Licenciatura de Arquitectura

Reporte final realizado por Erika González, en este reporte se encuentra su participación en el Programa PERAJ. La problemática a la que se vio enfrentada fue la situación de pandemia y encierro dados los contagios por COVID-19 y el rápido uso y adaptación de los medios digitales, tanto por parte de los niños como los mentores.

Gracias a la metodología utilizada por la compañera, de índole cualitativa, y la participación de mentores y amigos, se lograron adaptar al uso de las plataformas a su favor logrando los objetivos planteados que tenían con el Programa:

OBJETIVO GENERAL: Desarrollo de un proyecto individual con ayuda del Amigo referente a terremotos y sismos.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Que los niños conozcan y se beneficien con toda esta información sobre la arquitectura

- Semejanzas con nuestra propuesta de investigación son:
- Acompañar a las infancias dentro del programa sin fungir como una figura de autoridad.
- Divulgar de manera didáctica la carrera que cursamos de manera que les resulte interesante

- La promoción de la participación por parte de los Amigos a modo que forme un vínculo horizontal

Diferencias con nuestra propuesta de investigación son:

Más allá de la diferencia de carreras, otro detalle que separa la presente propuesta de investigación es que no está ubicada en un contexto de encierro y que se enfocará en la escucha hacia los niños y mentor acerca de su percepción sobre el Programa PERAJ, lo que aprenden dentro de este y cómo se refleja tanto en el aula como en su día a día.

4. Informe final del Servicio Social UAM.X

Licenciatura de Enfermería

Reporte final realizado por Stephanie Gutiérrez Velázquez, el cual aborda la importancia de la atención a la salud y cómo conservarla, desde el aspecto alimentario hasta cuidado personal; donde la problemática que construyó círculo alrededor del contribuir a la formación de estilos de vida saludables, así como promover el autocuidado, la aspiración profesional y un pensamiento crítico.

OBJETIVO GENERAL: Guía para estructurar un estilo de vida sano donde la prioridad de salud del Amigo responda a sus necesidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Brindar información general sobre la carrera de enfermería, así como conocer la importancia, el contenido, la funcionalidad y los aspectos generales básicos sobre el botiquín de primeros auxilios en la escuela y el hogar.

Las similitudes halladas con nuestra propuesta de investigación son:

- El papel del juego en la interacción con los niños y la facilidad que otorga para aproximarse a ellos
- El juego como herramienta principal para el apoyo en el desarrollo social, educativo y afectivo del niño, así como en la interacción con los mentores.

Algo que habría que detallar de este reporte es que, dista un poco sobre la importancia que el Amig@ tiene sobre el mentor.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Programa de Servicio Social PERAJ “Adopta un Amig@”

1.1 El servicio social en México

En junio del 2022 durante una entrevista, el Dr. Héctor L. Frisbie se une a la discusión sobre la vigencia del servicio social al término de una profesión, especialmente de la carrera de medicina. Explica que fue durante el Gobierno del General Lázaro Cárdenas, en 1934 el aquel entonces Rector de la UNAM, Manuel Gómez Morín presentó la primera propuesta para que estudiantes de Licenciatura, al término de su carrera, realizarán servicio social, sin embargo, fue hasta 1936 que el Dr. Gustavo Baz Prada, quien desempeñaba el cargo de Director de la Escuela de Medicina de la UNAM, propuso brigadas multidisciplinarias para que estudiantes de diversas facultades como lo son: Derecho, Odontología, Medicina, Biología, Medicina Veterinaria, Arquitectura, Artes Plásticas, entre otras, durante 5 meses fueran a ejercer servicio comunitario atendiendo las necesidades de obreros y campesinos en Atlixco, Puebla, evidentemente, en este mismo año los egresados de medicina ya tendrían que cubrir como requisito indispensable una práctica mínima de seis meses cuyo propósito era “permitir la realización del mayor beneficio posible para las capas desheredadas del pueblo” (“Sobre el servicio social de la Universidad”, en Revista Universidad, Tomo IV, Vol. 18, julio 1937, p. 42) , para obtener su título profesional.

Fue así como para el año de 1938 durante el periodo donde el Dr. Gustavo Baz Prada ya era rector de la UNAM que, el servicio social fue instituido como obligatorio para todos los pasantes graduados de esa misma Universidad, estableciéndose que como requisito previo a la titulación era obligatorio que se cumplieran 5 meses ofreciendo práctica médica en zonas rurales.

Para el año de 1940 mediante la formulación del “Proyecto de servicio social para estudiantes de carreras profesionales” se reconocen cuatro beneficios del servicio social y según los retoma Ángel Díaz Barriga en “En debate del servicio social en el marco de los planes de estudio” son:

El beneficio y retribución a la sociedad mediante la resolución de problemas sociales, sobre todo en el medio rural.

El beneficio que recibe el propio profesionista en formación, a través del contacto con la realidad del país, lo que resulta ser “la lección más efectiva y real de su carrera”

El beneficio de la propia institución universitaria, ya que la práctica del servicio social se convierte tanto en un recurso educativo como en un escenario de primera mano para realizar observaciones e investigación.

El beneficio del establecimiento de formas de vinculación entre las instituciones de educación superior y el propio gobierno.

Posteriormente, en el año de 1945 en el cumplimiento de la Ley Reglamentaria de los Artículos Constitucionales 4° y 5° se estableció que la realización del servicio social era obligatoria para que todos los estudiantes y profesionistas de todas las carreras universitarias obtengan su título profesional.

Y a finales de 1978 se crea la COSSIES (Comisión de Servicio Social de Instituciones de Educación Superior), la cual busca la elaboración de programas de servicio social con el objetivo de combatir los problemas de gran relevancia en el país y mejorar escenarios económicos, sociales y productivos del mismo. Dentro del Reglamento que tienen que seguir los estudiantes de las Instituciones de Nivel Superior para la prestación de servicio social a través de esta Comisión en conjunto con el Sistema Nacional de Servicio social, se pueden encontrar las bases y lineamientos para la prestación de este servicio, entre los cuales encontramos:

Que las dependencias del Ejecutivo Federal tendrán que impartir las medidas necesarias para llevar a cabo el servicio social en sus áreas de competencia.

Que la prestación del Servicio Social no debe crear derechos ni obligaciones de tipo laboral.

Como es evidente, y desde la perspectiva de Díaz Barriga (2003): dentro de la práctica del servicio social encontramos plasmadas las funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión de los beneficios del conocimiento y la lectura.

Sin embargo, aun cuando la relevancia y el objetivo del servicio social siguen vigentes, y en la actualidad la situación de esta práctica varía en cuanto a los beneficios que se obtienen de él, creemos que actualmente en muchos casos el servicio social ya no responde genuinamente a las razones con las que fue creado, ya que la mayoría de los alumnos que cursan una licenciatura se olvidan de valorar el proceso de formación profesional y personal con la retribución a la sociedad y solamente se interesan en cumplir con un trámite meramente burocrático realizando esta práctica con el único objetivo de titularse para lograr ingresar al mercado laboral.

1.2 El Servicio social en la UAM-X

La Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco ofrece el servicio social como una oportunidad de aprendizaje, donde la investigación, la formación y el quehacer universitario permiten tener un acercamiento y crear un vínculo con la sociedad.

El cumplimiento es obligatorio cuando se hayan cubierto al menos el 70% de los créditos (posterior al término del trimestre 9°), se deberán cubrir un total 480 horas, en un plazo mínimo de 6 meses y máximo de 2 años y será requisito previo a la obtención del título de licenciatura.

En primer lugar, encontrarás la opción de realizarlo en proyectos internos: aquellos que están aprobados, de la UAM o proyectos externos: igualmente aprobados, pero que no son de la UAM, en segundo lugar, te encuentras con diversas opciones en donde puedes realizarlo dependiendo de en qué área te encuentres:

- Ciencias y Artes para el Diseño
- Ciencias Biológicas y de la Salud
- Ciencias Sociales y Humanidades

Y de la carrera que estés estudiando o hayas concluido.

Puedes realizar tu servicio desde el trabajo en proyectos externos como la intervención en un hospital psiquiátrico infantil; en instituciones como “la casa de la sal”; la secretaría de cultura; el Instituto Mexicano de Sexología; la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales; el Instituto Nacional de las Personas Adultos Mayores; entre otras, hasta el trabajo en proyectos internos como: El programa de educación abierta para adultos; el Centro de Información y Documentación específica de Xochimilco; Revista Política y Cultura; Apoyo a la Producción Editorial del Departamento de Educación y Comunicación; Acompañamiento a trayectorias Académicas de Alumnos (ATAA); o como en nuestro caso dentro del Programa PERAJ-Adopta@ un Amig@, el cual tiene como responsables al Dr. Abel Antonio Ramírez Juárez y la Dra. Minerva Gómez Plata.

1.3 Antecedentes e historia del Servicio Social PERAJ “Adopta@ un amigo”

El Proyecto PERAJ nace en Israel (con el nombre de Perach) en el año 1974. Es iniciado por un pequeño grupo de científicos y estudiantes del Weizmann Institute of Science como un proyecto experimental de acompañamiento de estudiantes de educación superior a niños y jóvenes que requieren de apoyo educativo y emocional, y que residen en comunidades en vías de desarrollo o marginadas.

Chile fue el primer país en América Latina donde se implementó en 1999 este Programa bajo el nombre de “Adopta un hermano”.

Actualmente, en Israel es un proyecto nacional en el que participan alrededor del 20 por ciento de los estudiantes de licenciatura del país con más de 30,000 mentores anualmente.

Este proyecto se establece como un programa institucional en que estudiantes universitarios se comprometen y adquieren el rol que ha sido denominado de

diferentes formas a lo largo del tiempo (antes “tutores”, ahora se les conoce como “mentores”) de niños de educación primaria (y en esta generación, también de niños en sus primeros años de secundaria).

Su esencia radica en propiciar un entorno que favorezca y priorice el aprendizaje que genere cambios en su cotidianidad basándose en las distintas experiencias y actividades que puedan tener en el programa, en donde universitarios disponen de sus conocimientos y desarrollan actividades acordes a lo visto en su carrera, compartiendo sus cualidades profesionales y humanísticas para apoyar en el proceso educativo de los niños. Se trata de un proceso de formación mutuo, en donde, el universitario busca acercarse al niño para conocer sus intereses, habilidades, gustos, destrezas, debilidades, etc.

Desde la perspectiva del Programa Infancia; uno de los programas de investigación de la Universidad Autónoma Metropolitana que se dedica a la formación de redes de investigación y de formación permitiendo el seguimiento y retroalimentación de acciones a favor de la calidad de vida de infancias y juventudes en México, aprobado en el 2000 por el Colegio Académico de esta institución. El programa PERAJ busca el beneficio de los niños a partir de la relación con un joven universitario, el cual funge con un doble papel: “amigo mayor” y “tutor PERAJ”.

Uno de los objetivos del Programa infancia en colaboración con el sistema modular de la UAM-X es que a través de PERAJ se inicie un proceso de reflexión en busca de un concepto de infancia diferente, se pueda:

...potenciar las capacidades de esta fase de la vida, trascender de la visión paternalista, protectora y redentora para poder tratarlos como niños-sujetos y colocarlos como sujetos de derecho, desde esta perspectiva hemos construido las actividades a desarrollar a partir de ejes que pretenden articular el adecuado desarrollo de estas: introducción a la cultura científica, construcción de ciudadanía, extensión de los servicios, entretenimiento y acompañamiento a padres. (Programa Infancia, s.f)

A lo largo de los años, este programa ha contado con diferentes Instituciones aliadas de Educación Superior, actualmente existen más de 100 Instituciones que tienen un

convenio con PERAJ, entre ellas podemos encontrar evidentemente a la UAM, la UNAM, UPN, IPN, el DIF de Nuevo León, el Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, el TEC con sus diferentes sedes en Nuevo León, Norte de Nayarit, Tlalnepantla, etc., la UACJ, la Universidad ITSON, la Universidad de Celaya, Universidad de Guadalajara, la UVM, entre otras más.

1.4 Ingreso del Servicio Social PERAJ “Adopta un Amig@”

Para el ingreso al servicio social siendo estudiantes en la UAM-X del Área de Ciencias Sociales y Humanidades (que es en la que se encuentra nuestra carrera) se presentan varios requisitos y trámites a realizar según la página oficial de UAM-X (2023):

En caso de presentar tu servicio social en un proyecto interno:

1. Ya tuviste que haber finalizado el 9° trimestre de la carrera
2. Te tienes que inscribir a un proyecto de Servicio Social (interno o externo) previamente aprobado por el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades.
3. Se tiene que entregar un formato de solicitud de inicio de Servicio Social el cual se divide en tres partes:

Por un lado, piden datos personales (nombre, matrícula, dirección, teléfono, correo electrónico, etc.)

Por el otro, se solicitan los datos del proyecto/programa (nombre, clave, dependencia, fecha de inicio, entidad federativa, etc.)

Finalmente está el apartado que debe llenar tu asesor/a (sector, tipo, orientación, ni de registro/clave, etc.)

Asimismo, este formato tiene que ser firmado por el alumno, asesor (externo e interno) y la institución universitaria.

En caso de presentar tu servicio social en un proyecto externo:

1. Ya tuviste que haber finalizado el 9° trimestre de la carrera
2. Te tienes que inscribir a un proyecto de Servicio Social (interno o externo) previamente aprobado por el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades.
3. Deberás presentar una Carta de Aceptación oficial expedida por la Institución, para los alumnos que se inscriban a un proyecto externo (en donde incluyen datos personales del alumno, datos de la institución universitaria y datos del proyecto externo al que se va a presentar)

Para que se realicé esta carta, como alumnado tendrás que presentar una hoja blanca con los siguientes datos:

- Nombre del alumno
- Matrícula
- Licenciatura
- Nombre de la persona a la que va dirigida (con cargo académico)
- Cargo
- Nombre de la institución
- Proyecto (Según el catálogo del proyecto)
- Clave del proyecto (Según el catálogo del proyecto)

En nuestro caso, aunado a esos requisitos respecto al trámite del servicio social en un proyecto interno, también tuvimos que registrarnos como mentores en la página web de PERAJ, asimismo, nos solicitaron entregar varios documentos:

- Autobiografía
- CURP
- Fotografía tamaño infantil
- Carta de motivos

1.5 Objetivos y roles dentro de PERAJ “Adopta un Amig@”

Desde el enfoque de Programa Infancia (s.f), PERAJ tiene un objetivo que se definiría de la siguiente manera: El apoyo de niños de escuela primaria que asisten

a escuelas públicas idealmente ubicadas en comunidades desfavorecidas cercanas a centros de atención de instituciones de nivel superior, esto para desarrollar su potencial personal y social mediante la construcción de relaciones clave con nuevos estudiantes universitarios que actúan como mentores.

1.5.1 Misión, visión y valores de PERAJ “Adopta un Amig@”

Desde su página oficial PERAJ (2021) nos comparte datos que son indispensables para conocer la dinámica de su trabajo.

Como misión nos muestra que este programa busca apoyar el desarrollo integral de las niñas y los niños que se encuentren en un entorno económico, familiar y social limitante a sus oportunidades, esto a través del acompañamiento de universitarios que fungen el papel de mentores y que buscan inspirar a que estos niños tengan un mejor futuro, fortaleciendo su autoestima, y fomentando su desarrollo personal, al mismo tiempo, los universitarios también aprenden y desarrollan habilidades socioemocionales y su compromiso social.

Cómo visión pretende ser un programa de excelencia de mentoría para niñas y niños, con el mayor alcance a nivel nacional contribuyendo a prevenir la deserción escolar.

Finalmente, dentro de este programa de servicio social, se busca fomentar y consolidar valores que sean respetados por todas las partes que lo conforman, desde los mentores y niños, hasta los coordinadores y asesores.

Entre los principales valores que se trabajan a lo largo de esta dinámica social están:

El respeto: Se reconoce el valor de los derechos de todas las personas que lo conforman.

No discriminación: Se respetan a todas las personas y se trabaja para erradicar prácticas discriminatorias por razón de raza, sexo, religión, creencias, orientación sexual, dentro y fuera de la misma organización.

Igualdad: Se genera y promueve la igualdad de oportunidades para todas y todos los colaboradores, así también para los beneficiarios.

Honestidad: Se busca una coherencia entre las acciones, la misión y visión del programa, ya que todas las actividades tienen por objetivo ser el reflejo de los valores que tienen.

Transparencia: Se promueve entre todas las actividades de los colaboradores, beneficiarios, donantes y toda la comunidad PERAJ.

1.5.2 Integración y roles

1.5.2.1 Coordinadores

El rol de coordinadores funge, al menos desde nuestro punto de vista, como aquel enlace del programa para apoyar e instruir a los mentores y adentrarse en la dinámica grupal con los niños.

Sirve como guía y apoyo para que los mentores den seguimiento a todas las actividades del programa, así como para lograr alcanzar los objetivos de estas, de igual forma, capacita en la creación de nuevas propuestas y dinámicas dentro del grupo.

Por otro lado, también sirve como enlace para informar sobre los horarios y avisos a los padres de niñas y niños que se encuentran dentro de PERAJ, al igual que se encuentran en constante comunicación con los estudiantes universitarios para llevar un orden de asistencia y participación por igual.

Durante todas las sesiones es importante que un coordinador esté supervisando la dinámica y las actividades que se lleven a cabo, y durante las sesiones dedicadas a la retroalimentación de los mentores (que en nuestro caso son los días miércoles), el coordinador nos apoya para que esta misma se lleve de manera satisfactoria, nos cuestiona y nos ayuda a buscar soluciones en caso de que se presenten conflictos y/o problemáticas a lo largo de las sesiones y las relaciones que se mantienen en el transcurso de los días.

1.5.2.2 Niñ@s / Amig@s

El rol de niñas y niños es la base fundamental del programa, son aquellos actores principales, sujetos activos y agentes de cambio dentro del programa mismo.

Se vuelve un sujeto investigador y generador de sus propias interrogantes.

Se busca que esta parte indispensable de la comunidad PERAJ logre enriquecer sus experiencias y cultura general, así como ampliar sus horizontes, objetivos y metas de la vida.

Es eje fundamental en la creación de actividades que planean los mentores con ayuda de los coordinadores; ya que a partir de lo que se aprende de las niñas y niños como: sus intereses, gustos, aspiraciones etc. Se llevan a cabo las sesiones con el objetivo de que se realicen diversas actividades que les divierta y haga crecer el interés sobre el contenido que se trabaje a lo largo de las mismas, incluso, esta parte de la población PERAJ se vuelve dirigente y organizador de las mismas dinámicas y sesiones del programa.

1.5.2.3 Mentores

El alumnado universitario que está realizando su servicio social o simplemente se encuentra de voluntariado dentro de este programa se prepara y va fortaleciendo su formación personal y profesional, aumentando su vocación sobre el compromiso y responsabilidad social y trabajando constantemente en los valores que lleva consigo.

En primer lugar, se reúne con los Amig@s, coordinadores y demás mentores de 4 a 5 horas a la semana, realiza cartas descriptivas (planeaciones) con diferentes dinámicas (las cuales se abordan en el siguiente apartado; 1.6 Preparación y etapas del programa), planea actividades semanales con los demás integrantes de PERAJ, realiza y participa activamente en actividades y juegos en conjunto, y se enfrenta a diversas problemáticas a lo largo del trabajo con niños: que pueden ir desde:

Prepararse “desde cero” para trabajar con niñas y niños (si es que no lo habían hecho antes).

Confrontar diversos cuestionamientos respecto a las dinámicas que se llevarán a cabo.

Buscar la manera para proporcionarles a los niños las herramientas necesarias para sus actividades.

Lidiar con posibles conflictos durante el proceso de socialización y relación con los niños, coordinadores o incluso con los demás mentores, etc.

En segundo lugar, para reforzar sus conocimientos y lograr abrir sus horizontes respecto a la concepción de las infancias y juventudes, a lo largo de su servicio social tendrán que leer documentos y artículos varios que abordan dicho tema, asimismo, y a modo de reflexión y retroalimentación tendrán que ir realizando diferentes actividades como resúmenes, mapas conceptuales, carteles de divulgación científica, cartas descriptivas, y finalmente, entregar un informe final en donde recapitule toda su experiencia a lo largo del programa apoyándose en antecedentes teóricos.

1.6 Preparación y etapas del programa

1.6.1 Capacitación

Con el objetivo de desempeñarse mejor durante la ejecución del servicio social, se establecen dos formas de capacitación continua, la teórica y la práctica: siendo la segunda donde recae un mayor acercamiento a la participación dentro de PERAJ puesto que durante dos semanas son coordinados los aspirantes a mentores junto con los niños y sus padres mientras que en la segunda semana solo asisten los niños. La capacitación teórica se realiza por medio de lecturas y actividades que aparecen en el Manual de Capacitación que, en este caso abarca de 2022 a 2023 el cual es proporcionado por la coordinadora de PERAJ, sin embargo, esta responde más a la parte burocrática de la realización del servicio social.

El reconocer y familiarizarse con las características del programa y sus participantes facilitará el identificar sus particularidades: la prioridad es la convivencia grupal.

1.6.2 Sesiones

Es el espacio de tiempo ocupado por una actividad: lo que se hace en PERAJ es realizar una carta descriptiva que proporcione los objetivos y fines de esta.

Se pueden trabajar distintos tipos de sesiones: las dirigidas por los coordinadores, las dirigidas por mentores (que, al ser distintas carreras, estarían realizando una sesión inter y multidisciplinaria), las que son dirigidas por los niños, que son las más recientes en el programa, y las de festejo (organizadas por los mentores) que aplican en fechas como Navidad, Día de muertos y Día del niñ@.

En todas las sesiones es importante el compromiso individual y la participación grupal.

1.6.3 Cartas Descriptivas

Antes de iniciar con la sesión es importante que los mentores hayan leído y comprendido la carta descriptiva correspondiente. La carta descriptiva explicita de forma detallada el desarrollo de la sesión según los responsables que la hayan realizado: juego de inicio, presentación de la actividad, desarrollo de la actividad, resultado de la actividad y juego de cierre. Comúnmente esa es la estructura utilizada en las cartas, sin embargo, se toma en cuenta que las actividades pueden ir cambiando por circunstancias externas (clima, falta de mentores o niños, no tener una carta), que a los niños no les guste, entre otros.

La carta contiene el título de la actividad, la carrera o carreras involucradas, un tema, objetivos (para niños y mentores), horarios, materiales, lugar donde se desarrollan las actividades y detalles como la formación de los equipos, palabras claves entre mentores (en caso de algún imprevisto o de ser necesario) y los nombres de los mentores/es a cargo.

En caso de no presentar carta descriptiva para la sesión, lo mejor es informarle al grupo.

1.6.4 Presentación de carreras: Cartas descriptivas disciplinarias.

Ya sea por una u otra razón algunos mentores suelen cursar la misma carrera y en este caso y según su calendario de actividades, tendrán que reunirse, organizarse y presentar una carta descriptiva que muestre de forma lúdica de lo que trata su carrera.

Esta carta es una herramienta de aprendizaje que facilitará la entrega del informe final, no es una herramienta para un diagnóstico o etiqueta para los niños.

1.6.5 Presentación de carreras: Cartas descriptivas multidisciplinarias.

Dado que el Programa PERAJ hace converger a mentores provenientes de varias carreras, las sesiones deben tener el carácter interdisciplinario en su diseño: con esta carta se observa no solo como se ha acoplado el grupo de mentores sino la comunicación entre los mismos.

Esta suele ser una de las cartas más demandantes al principio dado que si los mentores no se han compenetrado con otros que no sean los de su carrera (o incluso su misma carrera), suele haber desacuerdos que retrasan la escritura de esta.

1.6.6 Presentación de mentores y niños: Cartas descriptivas en conjunto.

También conocidas como las “Cartas de los niños”, en esta se aplica la metodología que los motiva, con base a sus gustos e intereses, a realizar una sesión completamente dirigida por ellos, siendo los mentores un apoyo y guía para la estructuración de la carta.

Siendo guiados con las preguntas: qué, por qué, para qué, cuánto, cómo, cuándo, a quiénes, quiénes y con qué, es que los niños van asentando las ideas que serán compartidas con el grupo en la sesión que les corresponde guiar.

1.6.7 Presentación de binomios: Cartas descriptivas de mentor-niño.

Siendo PERAJ un programa de acompañamiento, esta carta (inscribe la planeación de actividades durante el ciclo escolar, define interacciones y retos para planear y diseñar las sesiones) da la oportunidad tanto a los mentores como a los niños de estrechar su vínculo, pero en duplas o bien, binomios: siendo dos sesiones seguidas con el mismo binomio, en la primera el niño y el mentor conversan sobre temas varios (principalmente propuestos por los niños) y en la segunda, apoyándose de la conversación, el mentor planea la sesión según los intereses del niño, pero vinculándolos con su carrera.

Capítulo 2. Perspectivas sobre las infancias

2.1 Importancia de la socialización y la creación de vínculos

Los seres humanos somos sujetos culturales, históricos y sociales, requerimos del otro para ser y conocer y para ello atravesamos por un proceso de desarrollo de socialización con el cual vamos siendo capaces de relacionarnos con los otros, de sensibilizarnos, formarnos como sujetos sociales y, conocer y aprender del mundo que nos rodea. Bourdieu, 1989 (como se cita en Solís, 2013,) expresa que:

[...] la socialización se construye en la convivencia diaria, donde la repetición de palabras, intenciones y acciones produce paso a paso la formación de hábitos que constituyen ciclos de interiorización y respuesta de un sentir determinado. El encadenamiento de estas acciones entre una persona y su entorno producirá una correspondencia entre “estructuras sociales” y “estructuras mentales” es decir, estar expuesto a ciertas condiciones sociales del entorno (cualquiera que éste sea), “inscribe dentro de la persona la inercia y las cohesiones estructuradas de la realidad externa” (p.199)

Es decir, que gracias a la socialización es que vamos inscribiéndonos al mundo real, siendo conscientes de los otros y de la propia realidad en la que estamos inmersos, vamos desarrollando hábitos de conducta, adquiriendo saberes y respondiendo a las vicisitudes del entorno en el que nos encontramos. Ahora bien, el desarrollo de la socialización es un proceso que comienza desde los primeros momentos del nacimiento, cuando interactuamos con la madre, reconocemos el entorno y vamos poco a poco, mientras crecemos, adquiriendo habilidades que nos permiten la incorporación al contexto social y cultural al que pertenecemos. “Cuando hablamos de desarrollo social del niño nos referimos, en un sentido amplio, a todo proceso de incorporación del niño al grupo social donde vive. Es pues, en otras palabras, el proceso de hacerse miembro de los diferentes elementos que componen el sistema social.” (López, 1985, p.5)

A medida que como niñas y niños nos vamos interactuando y convivimos con el entorno, adquirimos como sujetos, saberes y conocimientos más allá de lo educativo, se desarrollan los sentidos afectivos, lo que permite la creación de lazos con aquellos que nos rodean y son parte de nuestra cotidianidad, es decir que a medida que nos desarrollamos socialmente, vamos siendo capaces de ser receptores y mediadores de conocimiento y afecto. Tal como lo menciona López (1985) “El desarrollo social del niño es una de las dimensiones en las que la mediación del conocimiento y el afecto (inteligencia y emoción, en otras palabras) es más evidente.” (p.9)

Es importante acotar que si bien el desarrollo social nos dota de saberes que nos van haciendo parte de la realidad social a la que pertenecemos, son también los conocimientos intelectuales los que nos ayudan a tener noción de lo que implica lo social, puesto que, es gracias a estos conocimientos que somos capaces de diferenciar los acontecimientos sociales que nos atraviesan, es decir, tenemos la capacidad de conocer de temas sobre razones de género, condiciones políticas y económicas, situaciones raciales y de discriminación, en fin cualquier tema que apele a razones sociales. “De esta forma, el conocimiento no sólo mediatiza el desarrollo social, sino que, en sí mismo, es un proceso de socialización fundamental, dado que el niño adquiere nociones sociales que le permiten situarse en la realidad social, entenderse y religarse con los demás seres humanos.” (López, 1985, p.9)

Si bien los procesos de socialización permiten un reconocimiento del entorno en el que cada sujeto se encuentra y se fortalecen con el conocimiento intelectual, también es de importancia resaltar que es gracias a la socialización que los sujetos, en este caso niñas y niños tienen la posibilidad de formarse en grupalidad y comenzar a crear intereses en común con sus iguales e incluso con los mayores. López et al. (2014) expresa que en las niñas y niños de entre seis y doce años:

Los grupos se constituyen en base a las relaciones de amistad y a la realización de actividades lúdicas y deportivas. En esta etapa aumenta la importancia del grupo en la vida de los escolares, el tiempo que pasan los niños y niñas en compañía de sus

iguales, el tamaño de los grupos de juego y el número y diversidad de los contextos de interacción social de los niños respecto a la etapa anterior, a la vez que disminuye la supervisión que mantenían los adultos sobre las actividades infantiles. (p.257)

Todos estos aspectos además de favorecer la interacción grupal de las niñas y niños, favorece su formación, ya que, si bien los conocimientos intelectuales suelen aprenderlos de los adultos, entre ellas y ellos son capaces de desarrollar habilidades de convivencia, crear reglas o acuerdos que favorezcan la misma y a entender las diferencias entre gustos e ideas con las que pueden estar de acuerdo o no.

En esta etapa la amistad se define por la cooperación, la confianza mutua y la ayuda recíproca. Los amigos se perciben como personas que se ayudan una a otras para lograr objetivos comunes. El avance en la capacidad para ponerse en el punto de vista de los otros concede al niño la posibilidad de analizar, comprender y apreciar no solo las conductas manifiestas de los otros, sino también las intenciones, los sentimientos y los motivos que les mueven, comprendiendo que pueden ser distintos a los suyos. (López et al., 2014, p 257-258)

Ahora bien, estas relaciones entre iguales además de fortalecer los aprendizajes en las niñas y niños fomentan la creación de redes de apoyo y creación de vínculos, los cuales favorecen la integración y el reconocimiento entre iguales, no solo por la afinidad de ideologías y gustos, sino también por el reconocimiento emocional entre la grupalidad, lo que conlleva además que los sujetos involucrados en la grupalidad experimenten una sensación placentera al sentirse comprendidos y reconocidos en el otro. Las representaciones grupales o colectivas que han concentrado una variedad de sentimientos individuales son reconocibles por los individuos como signos distintivos que les permiten sentirse identificados con aquellos que las comparten. Esta resonancia implica, por consiguiente, una sensación de satisfacción. Al reconocerse en estas representaciones, los sujetos experimentan el placer de re-encontrarse, lo cual abre las posibilidades a nuevos encuentros y satisfacciones. Además, les permite establecer conexiones directas dentro de las extensas redes de relaciones sociales. (Rocha y Murga, 2007)

Como sujetos sociales requerimos del reconocimiento y validación del otro y esto se logra a través de los vínculos creados en los diferentes contextos en los que nos relacionamos. De acuerdo con Mier (2007) los lazos o vínculos entre las personas no se construyen ni se mantienen mediante estructuras simbólicas absolutas y unívocas, tampoco se apoyan en regulaciones o códigos uniformes, ni se rigen por marcos normativos específicos y explícitos. Además, la expresión física y tangible de un conjunto visible de leyes, normas y reglas influyen en las acciones muchos y diferentes, entramados que apenas pueden ser identificados a través de señales, referencias o sutiles evocaciones de recuerdos compartidos. Con esto podemos entender que los vínculos son importantes, pero no dependen de ningún tipo de reglas de convivencia, se requiere de una especie de reglas implícitas y dadas por los propios sujetos involucrados en la creación de esos vínculos, que más que relaciones dadas pertenecen al grado de lo simbólico y configuran una red de lazos que se modifican según las vivencias entre aquellos que se vinculan.

Por otra parte, las relaciones vinculares de niñas y niños se establecen en un primer momento con aquellos que tienen más cerca, es decir, madre, padre, hermana o hermano según sea el caso, puesto que, les permite en primera instancia una identificación socioafectiva con el otro y favorece su aprendizaje al tomar a estos como un ejemplo en su vida; en un segundo momento las niñas y niños han de vincularse con sus iguales e incluso con personas mayores como podrían ser maestros en la escuela, ya que al iniciar la vida escolar tienen un mayor contacto con otros con los que han de poder relacionarse y compartir vivencias semejantes. De acuerdo con López (1958) “Los vínculos afectivos que establece el niño con los padres, hermanos, compañeros y amigos, así como con otras personas del entorno (entre los que habría que destacar a los maestros), constituyen una de las bases más sólidas del desarrollo social.” (p.10)

Es importante no subestimar los vínculos que pueden presentarse en la etapa de la infancia, ya que, si bien estos pueden tender a no ser duraderos o fracturarse con facilidad, su creación es de impacto a lo largo de sus vidas, puesto que, es gracias a los vínculos que las niñas y niños pueden lograr sentirse parte de los espacios a

los que pertenecen y con ello lograr un mejor desarrollo tanto social y emocional como intelectual. “En efecto, hoy sabemos que la necesidad de establecer vínculos afectivos es tan primaria como la necesidad de comer y que estos vínculos, una vez establecidos, constituyen una poderosa fuerza de unión con los demás y uno de los motivos más fuertes de la conducta prosocial.” (López, 1985, p.10)

2.2 La escucha y participación infantil

Pensando en que a lo largo de la historia las niñas y niños han sido de algún modo ignorados y vistos desde un ojo que se ha colocado en un lugar de superioridad es que hemos considerado partir de la importancia de la escucha que se le da a las infancias y su participación dentro de todos los ámbitos en que están implicadas. Por esta razón nos parece relevante comenzar a hablar sobre cómo han sido vistas las infancias y cómo, a partir de la visión adulta, se han desarrollado.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño. Se considera niña o niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2006, p.10). Por otra parte, dando un recorrido por la historia, es interesante dar cuenta de cómo fue cambiando la concepción de “niño”, y sí, es importante resaltar “niño”, puesto que antes se usaba, y aun ahora, de manera general y coloquial para referirse a las infancias femeninas y masculinas.

En los principios de la historia occidental, infancia era un término que no existía, no se reconocía a las niñas y niños de la misma manera que en la actualidad, esto debido a que al infante o niño se le veía como un pequeño adulto que en cuanto tenía las capacidades se le ponía a trabajar en distintas labores, a participar en actividades realizadas por los adultos e incluso su convivencia y pasatiempos eran con las personas mayores. “En la sociedad medieval...el sentimiento de infancia no existía” (Aries, 1988, p.178), debe aclararse que dicho sentimiento “[...] no se confunde con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven.” (Aries, 1988, p.178) es por esa falta de distinción o reconocimiento que “en cuanto

el niño podía pensarse sin la solicitud de su madre, de su nodriza o de su nana, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se distinguía ya de ellos.” (Aries, 1988, p.178). En lo religioso las infancias fueron consideradas como símbolo del pecado; fue considerado el niño como propiedad de los padres y hasta se le consideró como un ser formado para la guerra. Pero el concepto cambió con el tiempo, entre los siglos XVIII Y XIX, ya que, como lo menciona Esteban Levin (2002), el gobierno comenzó a preocuparse por los niños, específicamente por su educación y bienestar, además de que fue mayor el vínculo entre padres e hijos. Sin embargo, las infancias no son reconocidas como sujeto de derechos sino hasta finales del siglo XX, especialmente con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Es destacable con lo anterior que el concepto de niño va siendo determinado por el contexto histórico y social de cada época, y está claro que no es lo mismo pensar en los niñas y niños de hace 4 o 5 siglos que referirnos a las infancias de la actualidad. Cultural, histórica y socialmente, son muchos los factores que intervienen en la conceptualización de las infancias, hay que tener en cuenta la forma de gobierno, la construcción familiar, las tradiciones y costumbres, la religión, la economía, el lugar geográfico, etc., pero lo que no hay que dejar de lado aunado a lo anterior, es que todas esas concepciones de lo que son las infancias, el lugar que se les ha dado y como han sido visibilizados o no a lo largo del tiempo, son todos ideales de los adultos que surgen a partir de sus propios sentires y que han ignorado la voz de las infancias.

Partiendo de las ideas de Larrosa (2020) pudimos dar cuenta de que la infancia, en la mayoría de las investigaciones, siempre se ha visto desde una concepción adulta. El humano en general busca una forma de conocer todo lo que desconoce, intenta encontrar una respuesta que resuelva las cuestiones que no se conocen sobre un tema, en este caso la infancia, a partir de ello se obtiene una información que permite tener casi cada detalle y lo que no se conoce se estudia para obtener la información y tener un dominio, sin embargo, este informe se obtiene a partir de una visión de “lo otro”.

Los estudios desarrollados con el objetivo de conocer la infancia están hechos por adultos lo que, a pesar de brindar una buena cantidad de información sobre el tema, siempre estarán incompletos, ya que no son pensados en conjunto con las infancias, y es aquí donde cabe preguntarse ¿cómo se supone que podríamos conocer las infancias sin siquiera contemplarlas para hablar sobre ellas? De alguna manera parece que nos hemos apropiado de algo que no nos pertenece, hemos estudiado a las infancias hasta parecer que se tiene un dominio absoluto sobre el tema, hemos trabajado tanto sobre ellas que se crean programas que impulsan su “adecuado” desarrollo a partir de sus necesidades y se han creado planes y proyectos en favor de dar “solución” a los “problemas” a los que se enfrentan niñas y niños; pero todo esto se ha desarrollado a través de la visión de un adulto, de lo que el adulto sabe de las y los niños, sin siquiera preguntar y tener un contacto directo con ellos.

Si bien los adultos pueden ser importantes a la hora de hablar sobre el tema, se necesita que sean las y los niños los que nos brinden la información de lo que se pretende obtener o conocer sobre ellos. Los adultos pueden ejercer un rol importante para poder dar voz a los que son menos escuchados, brindar herramientas que forjen lugares y propuestas para la escucha infantil; es importante reconocer que, a pesar de tener esta relación de poder, podemos poner en la mesa la disposición de momentos de escucha.

En tanto que encarna la aparición de la alteridad, la infancia no es nunca lo que sabemos (es lo otro de nuestros saberes), pero sin embargo es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar; no es nunca la presa de nuestro poder, pero al mismo tiempo requiere nuestra iniciativa; no está nunca en el lugar que le damos (es lo otro que no puede ser abarcado), pero debemos abrir un lugar que la reciba. (Larrosa, 2020, p. 5-6)

En este punto es relevante señalar que, si bien es importante trabajar y escuchar a las infancias para establecer un ambiente de confianza, también es importante trabajar con las personas que los rodean, enfocándonos en los adultos; es importante trabajar con los adultos y su concepción de la infancia, Adriana Apud (s.f.) menciona que al hablar de participación infantil los adultos presentan reacciones de desconfianza y miedo, además de dudas, les parece raro que se

plantee ofrecer a los infantes tener el control de alguna situación. Aunque es importante que para dicha participación es completamente necesaria la colaboración de los adultos, cooperación tanto para formar espacios seguros donde las y los niños se sientan capaces de expresarse, como para ellos mismos dar la confianza a los demás para hablar de manera segura.

La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa, ubicando a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. (Adriana, Apud, s.f, p.4)

De la misma manera suele ser igual de complicado lidiar con la resistencia que imponen los adultos, a este respecto Apud (s.f.) menciona que, a pesar de haber establecido derechos de las y los niños en la Convención, es muy complicado que los adultos terminen de aceptar a las infancias como partícipes activos de su formación y desarrollo , además de lo complicado que se puede presentar adaptarse a algo que se presenta como diferente, el hecho de escuchar a las y los niños puede ser algo difícil, aun mas si la propuesta inicial conlleva realizar cambios importantes y justo por esa razón Apud nos invita a cuestionarnos ¿hasta qué punto la sociedad es, realmente, un espacio abierto a la participación?

Finalmente, siguiendo en la línea de pensamiento de Apud es relevante no dejar de lado la importancia de colocarnos, como adultos, en un papel de verdaderos escuchas y actuar en favor de lo que niñas y niños nos confían, intentando en la medida de lo posible demostrar que la participación de ellas y ellos es de vital importancia y será tomada en cuenta. “Los verdaderos espacios de participación deben ser lugares de intercambio y encuentro de ideas, y el primer paso para que los niños y jóvenes participen es motivarlos y hacerles entender que su participación es imprescindible en todas las esferas.” (Apud, s/f, p.8).

Capítulo 3. PERAJ: alternativa de educación/aprendizaje

3.1 Diferencias aprendizaje formal-informal

Todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a las infancias. (E. Claparede, 1931, p.100)

El servicio social PERAJ es un programa que practica una educación alternativa informal, donde alumnos universitarios tienen el rol de mentores y l@s niñ@s como amig@s. El programa se caracteriza por las formas de vinculación entre mentor y niñ@, donde no se ve a la educación como algo en construcción sino como un estadio que cualquier ser social atraviesa, solo que, en compañía de otros, “a comparación de la escuela tradicional que mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto...” (Palacios, 1978, p.18).

Es por esta razón que se instituye una forma de aprendizaje que establece que el vínculo de interacción e intercambio con l@s niñ@s desde una perspectiva de respeto y de libre decisión, lo que ayuda a tener una mejor recepción del aprendizaje, igualmente llevando a cabo una de las principales estrategias que como continúa Schmid en el texto de Palacios “orientarse no al futuro, al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente” (J.R.Schmid como se cita en Palacios, 1978, p.19)

Esta postura claramente a favor del niño se manifiesta de manera directa cuando planear su educación se trata, la naturaleza infantil debe ser respetada, todo lo que sea actuar sin contar con ella tiene que ser evitado, de aquí que se considere que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad a interés del niño defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación.

De esta forma, uno de los grandes principios de este programa es la manera en que se llevan a cabo las sesiones, donde la planeación de estas es dirigida por el interés previo de los niños. Además, como menciona Ferriere, “la escuela no es el molde

adecuado para todos los niños y la mayoría se desarrollarán mejor fuera que dentro de ella". (Ferriere como se cita en Palacios, 1978, p.31). Es así como los niños pueden explorar sus intereses y habilidades, que le ayudan a tener una forma de obtener herramientas para el ambiente escolar formal por medio de una educación informal.

Seguidamente las sesiones se manejan respetando las subjetividades de cada niño, considerando su forma de adquirir y compartir conocimiento, además promover el desarrollo de vínculos colectivos. Lo que a comparación de las escuelas tradicionales de educación formal como continua Ferriere (como se cita en Palacios, 1978):

La escuela supone o parece suponer que todos los niños se interesan o pueden interesarse en todas las materias que se enseñan en esto evidentemente se engañan los intereses varían con la edad, pero varían sobre todo de individuo a individuo y la escuela tradicional parece preocuparse muy poco de los intereses grupales e individuales (p.31).

Es así como el aprendizaje que se lleva a cabo en PERAJ es de una educación informal, donde los niños pueden explorar sus intereses para decidir qué quieren aprender, además de qué quieren enseñar, de esta forma las sesiones continuamente promueven la formación de trabajos colectivos que les permitan compartir ideas y herramientas para reforzar su socialización.

En la escuela tradicional, la desventaja que puede observarse en la perspectiva de algunos niños es que en este sistema se:

[...] recurre a la razón pura con niños que no son capaces de ejercerla y utilizarla por falta de posibilidades y de materiales adecuados; esto implica que se recargue cada vez más a memoria con los conocimientos que no tienen fin; así, las escuelas aplican y defienden lo que Ferriere denominaba el principio de la incompetencia sirven sirviéndose de un tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en altas dosis. La escuela ocasiona de esta forma el agotamiento que conduce a la mediocridad. (Ferriere como se cita en Palacios, 1978, p.32)

Por esta razón el programa PERAJ tiene como objetivo buscar emprender una educación de doble vía entre mentores y niños que fortalezca la capacidad de poder transmitir conocimiento de la misma forma en que se recibe, para así posicionarse en un lugar de continuo respeto y valoración, esto con la finalidad de establecer un medio de confianza y de evitar la deserción escolar. Sin embargo y como explica Ferrier (como se cita en Palacios, 1978):

Los métodos escolares son por ella fundamentalmente autoritarios, impositivos. Como si no estuviera claro que imponer al niño desde fuera una serie de ideas a acciones que el adulto ha creado y decidido de antemano es una aberración que apenas puede excusarse en la tradición y la comodidad; como si se ignorase que la actividad forzada, realizada a regañadientes, ni es verdadera ni es útil ni creadora. (p.32)

Es por eso que “los nuevos pedagogos consideran que el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad (Palacios, 1978,p.19) Lo que en PERAJ significa concederles a los niños la libertad de decidir, específicamente cuando quieren o no llevar a cabo alguna actividad que no les interese, ya que si es el caso se replantean las actividades de la sesión para poder tomar en cuenta los intereses de todos los presentes y fortalecer el vínculo que se desarrolla entre mentores y niños para así validar sus emociones. Es así que como afirma G. Snyders (como se cita en Palacios, 1978):

“La pedagogía tradicional podría caracterizarse, como G. Snyders la ha hecho, según hemos visto, como el camino del niño hacía unos modelos establecidos por el adulto y a los que llega gracias a la guía y custodia de ese adulto, para la nueva pedagogía es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con entera libertad.” (p.17)

En él programa, los niños son posibilitados y referidos en un lugar de protagonistas y gestores de conocimiento, libres proponer temas para las sesiones, para así evitar ser impuestos por las ideas solamente de adultos mentores que interfieran con el poder de decisión dirigida al niño. De esta manera, podemos decir que se ha llevado a cabo una libertad que:

“Da como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. Schmidt indica con acierto que la nueva pedagogía ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro”. (J.R. Schmid, como se cita en Palacios, 1978, p.20)

La libertad establecida entre mentores y niños es algo que distingue al programa PERAJ porque se fundamenta en bases de la nueva pedagogía, donde el vínculo desarrollado entre niños y mentores genera un impacto favorable entre los participantes, y así tener una interacción mucho más enriquecedora que permite a los niños posicionarlos en un lugar distinto al que no solo la educación tradicional, sino la perspectiva social que mira al niño como únicamente receptor de conocimiento por parte de los adultos y así reproducir los conocimientos generalizados del medio. De esta manera, la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. (J.R. Schmid como se cita en Palacios, 1978, p.20)

Seguidamente, como se ha mencionado con anterioridad, el vínculo es de los aspectos más significativos que posibilitan el funcionamiento en el medio de visibilización y reconocimiento de cada persona participante en PERAJ, sin dejar de lado el rol que llevan a cabo los mentores durante las sesiones, como sigue su argumento J.R. Schmid (como se cita en Palacios, 1978):

En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad, el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar de libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo, el maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, por eso es muy del estilo de la escuela nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarla de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria. (p.26)

Es este el papel que tienen los mentores, el cual es de vital importancia para ofrecer a sus amigos las herramientas que necesitan para explorar sus intereses y la forma en la que quieren hacerlo, además de una estrategia que permita la práctica de toma

de decisiones que muchas veces permanece dormida durante la infancia, gracias al sistema que suele elegir por ellos.

Es así como damos cuenta del funcionamiento del sistema establecido en el programa PERAJ, el cual relacionamos con la versión de la escuela nueva, que puede explicarse también como continua Jesús Palacios (1978):

“La cooperación y la solidaridad tienden así a sustituir el aislamiento tradicional y las clases a escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los niños hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales.” (p.16)

De esta manera abrimos las puertas a niños de primaria y secundaria, con quienes se tiene como objetivo fundamental establecer vínculos significativos, brindar herramientas a niños por medio del desarrollo de las interacciones entre niños y mentores, para que de esta forma puedan resaltar, descubrir y practicar cada una de las habilidades que muchas veces no pueden fortalecer en un sistema tradicional, además de darle una mirada de reforzamiento colectivo, ya que cada aspecto en favor del grupo es una meta no evaluada, sino apreciada por cada integrante.

METODOLOGÍA

La investigación será trabajada desde la metodología cualitativa que se caracteriza por estudiar las formas en las que el mundo es comprendido, entendido, interpretado y producido por los sujetos; la investigación cualitativa nos permitirá explorar sobre la perspectiva de los participantes, sobre sus propios mundos y la dimensión social vinculada a ésta, que basada en métodos de generación de datos flexibles, posibilita el análisis desde la complejidad, el detalle y contexto en el que se producen (Vasilachis, 2006).

Las técnicas utilizadas para recopilar experiencias y dar cuenta de la voz del otro (niñ@s y mentores) fueron la entrevista etnográfica, la intervención psicosocial y grupal además de la observación participante, que de acuerdo con Guber (2001), esta primera:

... se diferencia del empleado en las encuestas y cuestionarios, porque la libre asociación permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que desde la del investigador. Promover la libre asociación en la entrevista etnográfica deriva en cierta asimetría en el plano del habla, con verbalizaciones más prolongadas del informante, y mínimas o variables por parte del investigador. (p.76).

Es importante aclarar además que la intervención grupal se enfoca en aprender a mirar los procesos de subjetividad a partir de la reconstrucción del sentido de la experiencia con el otro, y resulta ideal para observar, comprender y actuar sobre ciertos procesos y contextos de la realidad social (Baz, 1999) mientras que la intervención psicosocial se relaciona más al *por qué/ para qué* intervenir su objeto: no es la solución de problemas concretos e inmediatos (que eventualmente se pueden resolver en el proceso sino que el objeto de la intervención psicosocial es el no saber de los colectivos sobre sí mismos (Tello, 2012).

Como ya mencionamos, nos hemos remitido a tomar en cuenta las herramientas metodológicas propias de la investigación cualitativa para la intervención en este proyecto como lo es la observación participante: partimos de las múltiples

actividades que la conforman para obtener información, nos suscribimos a la idea de Guber (2001) que considera que el acto de participar cubre un amplio espectro que va de la observación pura a la participación plena en este tipo de observación, se problematizan las prácticas culturales que se observan y el observador participante trata, en la medida de sus posibilidades (comprendiendo esto como que el observador es consciente de sus propias subjetividades), de ser un sujeto crítico ante la realidad cultural que observa, de esta manera, Guash (1996) menciona que “Analizar la observación participante implica, pues, analizar lo subjetivo; supone revisar la distancia social y cultural respecto a aquello que se mira.” (p.34).

La observación participante es una técnica de investigación empírica que busca captar los significados de una cultura, indagar las formas de organización en una comunidad y comprender por qué los sujetos les otorgan ciertos significados y sentidos a sus prácticas culturales. Se aleja del paradigma positivista, reconociendo que el investigar tiene sus propias subjetividades, esto no le debería impedir adoptar una postura crítica en su proceso de investigación, por eso es por lo que se posiciona dentro del paradigma fenomenológico. “El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que acompaña y comparte con los actores principales esa misma cultura que investiga y experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.” (Taylor y Bodgan, 1984).

A partir de esto, podemos comprender por qué para el observador participante es importante interactuar en el contexto cultural que pretende investigar y no sólo observar desde afuera esos fenómenos sociales, ya que se pretende comprender las acciones que están detrás de las interacciones de los sujetos, a partir de la recolección de datos (que no están dados) sino que en muchas ocasiones, se tienen que construir a partir de la interacción que el investigador realice con sus informantes y el medio.

Dado que nuestro campo se encuentra en constante fluctuación por los distintos ánimos y ambientes de los que llegan los niños, nos guiamos de la idea de considerarlos como actores sociales y posicionarnos en un papel donde los adultos sean más bien facilitadores de los temas que consideran relevantes, buscar el consenso para las actividades que se requiriesen y que lo considerasen representativo, dado que participar requiere esfuerzo (Corona, Y. & Morfín, M. (2001).

El participar convoca a relacionarse con otras personas miembros de la comunidad de referencia y con los cuales se llega a acuerdos o toma de decisiones. Según Lansdow (2004):

...la participación infantil es un proceso continuo de expresión e intervención activa (también de creación, agregaríamos) por parte de los niños en la toma de decisiones en los asuntos que les conciernen. El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder. La participación auténtica reconoce el poder de los niños tanto para definir los procesos como los resultados. A su vez reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación (p.19).

Cabe destacar que todos los procesos son válidos cuando cumplen el requisito de que realmente se escuche a los niños y se tomen en serio sus opiniones. Lansdow (2004) propone tres categorías para nombrar el tipo de participación que los niños tienen:

...Existen procesos consultivos, participativos y autónomos, cuyos límites son dinámicos, por lo que las iniciativas realizadas pueden desarrollar al mismo tiempo más de un nivel. Respecto a los procesos consultivos, los mismos se desarrollan cuando los adultos reconocen que los niños tienen sus propias opiniones y experiencias, que pueden contribuir en los asuntos que les conciernen. Estos procesos son por lo general iniciados, administrados y dirigidos por los adultos, no pudiendo los niños controlar los resultados. Si bien estos son de alcance limitado permiten incluir ya las opiniones de los niños en espacios dominados sólo por adultos (p.23).

En cuanto a los procesos participativos los mismos son iniciados por adultos con la colaboración de los niños y se van generando oportunidades para que compartan el poder con los adultos a fin de influir tanto en el proceso como en los resultados facilitando procesos de creciente autonomía. Los procesos consultivos pueden transformarse en participativos si se permite que los niños identifiquen cuáles son los temas importantes, contribuyen en la metodología, asumen un rol de investigadores, se incorporan en las discusiones y también en la interpretación de los resultados. Por último, los procesos autónomos son aquellos en los cuales los niños mismos tienen el poder de comprender la acción, son ellos quienes definen sus propios intereses y prioridades como también las estrategias para abordarlos. Los adultos se constituirán entonces en facilitadores de este proceso generando espacios con oportunidades para que los niños y niñas desarrollen plenamente sus capacidades. (Lansdow, 2004)

Considerando las palabras de Lansdow, tenemos que pensar la escucha como un acto voluntario, una actividad de la que somos conscientes y en la que tenemos que estar dispuestas a participar. El acto de escuchar es el que nos permite la verdadera comunicación; “[...] la escucha es básica para el éxito del proceso comunicativo durante las diferentes relaciones interpersonales (familiares, profesionales, laborales, académicas, entre otras) y las circunstancias en las cuales se lleve a cabo [...]” (Cova, 2012, p. 131).

Implica seleccionar lo que se quiere o no atender del discurso que se está escuchando, el contexto en el que el mensaje es transmitido, así como la forma en la se está organizando la información que se está recibiendo. Cova (2012) señala que “El que escucha traduce los sonidos y los organiza en secuencias más complejas. El mensaje transmitido es lo que se construye, a partir de esa traducción y organización de unidades lingüísticas. El contexto es el que determina cómo va a ser recibido el mensaje por parte del que escucha” (p. 132). El escuchar implica entonces un tipo de análisis, atender el mensaje, pero también depende de las condiciones en las que se presente este acto de escuchar, porque a nuestro

parecer no es lo mismo escuchar a alguien en un consultorio que en un salón de clase o una conferencia política.

Es interesante pensar en la importancia de saber escuchar, en las implicaciones que esto conlleva y en por qué se decide o no escuchar a tal o cual persona. Un poco dentro de esta razón, Torralba (2009) señala que “La escucha no es más que un acto caprichoso ni resignado. Es la respuesta a una búsqueda, no escuchamos por casualidad. Escuchamos porque, previamente, hemos deseado escuchar” (p. 11). La escucha entonces implica buscar, al decidir escuchar al otro buscamos respuestas, aceptación, incluso en algún punto comprensión e identificación, buscamos, o mejor dicho fijamos un interés en el otro, deseamos escuchar la palabra del que habla. A este respecto del deseo Torralba (2009) destaca que “La escucha viene precedida por un deseo [...] El deseo de escuchar arranca de una intuición, de una mirada atenta que transforma al otro en sujeto de interés [...] La escucha siempre está relacionada con una expectativa creada” (p. 11-12); es decir, que cuando decidimos escuchar a alguien más de alguna manera lo hacemos de forma inconsciente, como esperando que ese otro nos de algo, además de que creamos expectativas de ese al que se está deseando escuchar, por el que se ha creado un interés.

Como hemos relatado, se trata de un acto que implica prestar atención al otro, que es voluntario, es decir, yo decido escuchar al otro, aunque también en esa decisión el inconsciente juega un papel importante, ya que dentro de ese “yo decido” que suena a una aseveración muy consciente, se encuentra un deseo por escuchar, deseo que a su vez genera un interés y una creación de expectativas por el otro al que se tiene intención de escuchar. Es una acción difícil, como ya lo hemos mencionado implica un grado de análisis, por lo que para hacerlo no solo basta con el puro acto de escuchar palabras, el discurso del otro, sino que también se requiere del uso de otros recursos como el observar; ver con detenimiento los movimientos del otro, lo que ve mientras habla, los gestos que hace. “Escuchar es, a la postre, estar atento al otro, a las palabras que salen de su boca, a los gestos que articula con sus manos y con su rostro” (Torralba, 2009, p. 16-17) y esta investigación parte

del trabajo que como investigadoras y futuras psicólogas tendríamos que hacer; debemos saber escuchar, ser conscientes de lo que escuchamos y compartir lo escuchado (e interpretado); en el caso de este trabajo, hacer llegar las vivencias y discursos de l@s amig@s y mentores que más interés despertaron en nuestro paso por PERAJ así como también reflexionar y ubicar el grado de interés y participación durante nuestra intervención psicosocial como equipo investigador, pero también como mentoras.

La escalera de participación de Hart (1993) describe diferentes formas de participación en distintos momentos del proceso seccionándola en grado de participación y la no participación; la manipulación, decoración y participación simbólica que vienen siendo la base de la escalera se refiere a cómo los adultos movilizan a los niños para sus fines sin informar a estos sobre el proceso. El cuarto escalón, es donde comienza a visualizarse los primeros grados de participación ya que al ser asignados pero informados los niños tienen suficiente información para involucrarse en la experiencia de una forma más genuina. En el quinto escalón los adultos dirigentes consultan e informan a los niños explicitando los propósitos y el proceso de su intervención, con el fin de que los niños emitan su juicio y a quienes se les tiene que escuchar con seriedad.

Podemos decir que en nuestro caso se busca una forma concreta de involucrar a los niños en un proyecto iniciado por adultas con el fin de compartirlo: este nivel de la escalera se considera importante dado que involucra a los niños en el proceso completo, se propone su participación en las decisiones de tipo técnico y hay un reconocimiento en el valor de la colaboración.

Dado que el presente equipo de investigadoras se vio atravesadas mayormente por la intervención psicosocial ejecutando sus papeles de mentoras en este campo, abría también que mencionar la implicación (o sobreimplicación) es una reacción emocional del “investigador” con su “investigado” y viceversa; en el marco de esta epistemología se entiende que la relación con el otro forma parte de un proceso de aprendizaje y crecimiento mutuo en la construcción de distinciones conjuntas, a

través de una conversación. Investigador e investigado están recursivamente conectados. La investigación se convierte en una conversación e intercambio de relatos (Ángulo,2018).

Según explica Tello y sus colegas, no es algo que se relacione a la ignorancia sino más bien a una dinámica propia del conocimiento que podría ser sintetizada en dos momentos: en primer lugar, nunca un saber es completo y en segundo cada que se obtiene ese conocimiento abre más interrogantes y por ende extiende las fronteras de este desconocimiento.

Instrumento Metodológico

Tras iniciar el Módulo X de la carrera de Psicología, el equipo investigador llega al campo con distintas ideas sobre este y, curiosamente, ninguna ligada a realizar el proyecto final allí sino con buscar una alternativa para realizar el servicio social:

“...Honestamente fue por puro impulso que fui al edificio central por informes y ya... Me gustan los niños (se lee e interpreta mal, pero me refiero al trato) así que no le saco a saber cómo trabajar con ellos...” (Janet, 2022).

“...aproveche para revisar algunos proyectos que fueran de mi interés; las dos coincidimos con el proyecto de PERAJ y, aunque yo solo la acompañe para recibir la información, terminé inscribiéndome...” (Monsettrat, 2022).

“...Da la casualidad de que yo también estoy en busca de empezar el servicio social y mi interés también está en las infancias, aunque siendo sincera mi preferencia está en hacerlo en algún proyecto externo por eso de las oportunidades y experiencias laborales... fui a escuchar de qué iba el proyecto del servicio, supe que se llama PERAJ... Pude decirme con ayuda de mi mamá y sí haré en PERAJ mi servicio, la verdad es que es una buena opción, el trabajar con niños es algo que me gusta, los días y horarios son muy convenientes...” (Fernanda,2022).

Una vez familiarizadas con nuestro rol de mentoras dentro de PERAJ, dábamos cuenta de situaciones que nos hicieron reflexionar sobre los procesos sociales que

atravesábamos todos los que formábamos el grupo y fue por ello por lo que surgió el interés de desmenuzar lo que pasaba y hacerlo tema de investigación

A lo largo de cada una de las sesiones se han presenciado distintas situaciones con l@s niñ@s y mentores que nos han llevado a pensar ¿De qué manera se reconfigura la significación y trabajo con infancias en los universitarios prestadores de servicio social del Programa PERAJ “Adopta un Amig@” de la UAM-X a partir de los vínculos, discursos y vivencias experimentados con los sujetos que en él participan?, esto derivado de observaciones que hemos hecho y que además nos dirigieron al supuesto de que gran parte del impacto que podría presentarse deriva de las relaciones grupales que aparecen en PERAJ; es decir, que los vínculos formados, la educación informal y el acompañamiento que existe en ese espacio son factores fundamentales de los procesos formativos que atraviesan a cada uno de los sujetos participantes del programa.

En distintos momentos, como sujetos pertenecientes y activas en PERAJ hemos sido testigos de cómo las infancias con las que nos encontramos en constante cercanía han sido capaces de enfrentarse a situaciones que en un comienzo les resultaban complicadas, como el caso de aquell@s que han decidido ser más participativos cuando no lo eran, quienes son más propositivos o quienes se han ido integrando cada vez con más facilidad a las dinámicas vividas durante las sesiones. Los mentores, por otro lado, también hemos enfrentado distintos acontecimientos que nos han llevado a ser más participativos, colaborativos e incluso más respetuosos e interesados en las dinámicas de cada sesión, nos hemos permitido posicionarnos sin darnos cuenta en otro lado de está grupalidad llamada PERAJ.

Creemos que mucho de lo que en el programa se logra en cada miembro de esta comunidad está relacionado con el método que en PERAJ en la UAM-Xochimilco se lleva a cabo, con la horizontalidad que se intenta practicar en cada sesión, con las experiencias de vinculación, el aprendizaje informal que nos saca de lo cotidiano, con la escucha activa y con cada dinámica en la que todos de manera homogénea participamos.

Para dar cuenta de todo esto que ponemos de manifiesto, además de la observación participante, decidimos crear una serie de sesiones de intervención con las que queremos poner de relieve cómo es que a partir de los vínculos que envuelven al grupo, de la propia colectividad, la participación y escucha activa se pongan a la vista los verdaderos intereses de las infancias que conforman el espacio PERAJ, que como hemos podido observar y escuchar son muchos y muy variados y merecen ser expuestos, puesto que la participación infantil también es parte fundamental de lo que PERAJ representa.

Por consiguiente, es que a partir de una lluvia de ideas surge la elaboración de una revista donde las niñas y niños fungen un papel protagónico de lo que desean dar a conocer a los demás y, por otra parte, somos los mentores los que proporcionamos las herramientas para que ellos cumplan sus objetivos; la propuesta que obtuvimos a través de las sesiones grupales fue la elaboración de una revista de entretenimiento. Propusimos que la revista se llevará a cabo dentro de este ámbito para poder abarcar los diferentes intereses que existen dentro del grupo. De la misma manera impulsamos el trabajo en equipo y el desarrollo de herramientas que son útiles para ambos roles dentro del programa. Para la planeación de dicho proyecto organizamos cartas descriptivas sobre las actividades que hicimos para presentar la revista y trabajar sobre ella durante las cuatro sesiones. Estas cartas están ordenadas por tiempos, cada actividad tiene un tiempo designado para comenzar y, para terminar. Asimismo, llevamos a cabo la elaboración de un encuadre para presentar la propuesta del equipo investigador al grupo en general, además de preguntar si estaban de acuerdo con hacer grabaciones de audio, tomar algunas fotos e incluir a una integrante de nuestro equipo como investigadoras. Cabe destacar que esto fue antes de la reconfiguración del actual equipo.

Antes del paro estudiantil, había un total de 30 niños (registrados como participantes del programa) quienes se dividían en dos grupos: los que asisten los lunes y jueves, y los martes y viernes; los miércoles son sesiones que los coordinadores tienen con los mentores para hablar sobre temas varios referentes a la dinámica de grupo, las

actividades (desarrollo de las cartas descriptivas correspondientes), la comunicación que se mantiene dentro de la dinámica del programa y durante las sesiones, etcétera. Habiendo un total de 24 mentores, las carreras que convergen son: Arquitectura, Planeación Territorial, Economía, Diseño Industrial, Veterinaria, Diseño de la Comunicación Gráfica, Nutrición, Administración, Sociología y Psicología, siendo esta última la carrera con mayor número de estudiantes en el programa.

Cursando de 5to a 6to de primaria o 1er grado de secundaria, los niños tienen entre 10-13 años y las escuelas de las que vienen son las primarias “María Epigmenia Arriaga Salgado” y “Xavier Villaurrutia”; tras el paro estudiantil ahora solo asisten 22 niños de los cuales figura una sola preadolescente.

Tanto al inicio como al cierre de las sesiones, los niños se pueden ver acompañados por: padres, hermanos/as, tíos/as y abuelas/os, que se encargan de llevarlos y recogerlos en el horario establecido. Nos parece importante añadir que, algunas veces asisten los hermanos menores de los niños que, a la hora de salida, son los que se acercan a llamarlos a sus hermanos de manera efusiva y enérgica.

La 15va generación se ve caracterizada por matices varios según a quién se le pregunte, sin embargo, con el grupo con el que se trabajó los martes y viernes, resaltan aspectos como una inclinación por las artes, apareciendo en temas como cortometrajes, baile y música, manga (estilo de dibujo japonés) y la afición por las actividades deportivas como fútbol.

Las herramientas utilizadas a lo largo de la realización de la investigación fueron:

- Diario de campo.
- Sesiones de observación participante.
- Proyecto compartido: creación de una revista con los intereses de los niños siendo apoyados por los mentores del Programa PERAJ.

Nos apoyamos de nuestro diario de campo dado que tras varias reflexiones con nuestra asesora y lector, notamos que la intervención comenzó desde el interés en ese campo, pasando por el primer día de capacitación, posicionándonos frente a esos otros (amig@s y mentores), estableciendo vínculos con ellos, en el montaje de la revista, hasta el día de clausura y que las sesiones programadas fueron más en dirección a esquematizar un orden que a ser nuestras primeras referencias para construir el análisis, pero eso se detallará más adelante.

A continuación, se detallarán los días de las sesiones, los encuadres y correspondientes:

Fecha	Sesión
30/05/23	Presentación del equipo investigador y la propuesta de trabajo en conjunto: una revista.
02/06/23	Exploración y búsqueda de información referente a los intereses de los niños.
06/06/23	Ejecución de las actividades diseñadas por los niños.
09/06/23	Creación de la revista y finalización de las intervenciones.

Encuadre: Propuesta de Intervención y petición de colaboración hacia niños y mentores del Programa PERAJ.

Buenas tardes a todos. Nuestros nombres son: Fer, Monse, Janet y Viri, somos alumnas de 11vo trimestre de la Licenciatura de Psicología en esta unidad y compañeras dentro de este servicio social. También se encuentra con nosotros nuestra compañera Karyme, ella también es parte de la carrera y de nuestro equipo de investigación, pero no se encuentra dentro de PERAJ, ella nos estará acompañando durante la realización de estas sesiones ya que también forma parte de nuestro equipo, si esto les causa algún inconveniente, nos gustaría saberlo.

Bueno chicos, queremos hablar un momento con ustedes porque nuestro equipo quiere realizar nuestro proyecto de investigación junto con ustedes. El objetivo de nuestro trabajo es conocer es la manera en la que ustedes se han sentido en este

programa, en este espacio; la relación que han tenido entre ustedes, tanto niños y mentores; si han sentido que han aprendido algo aquí; si les gustaría enseñar algo a los demás; si PERAJ se les hace diferente a su escuela primaria, qué cambiarían o agregarían de PERAJ...

Para esto nos gustaría trabajar con ustedes algunas sesiones, nuestra propuesta es realizar una revista donde cada uno comparta lo que quiera expresar a otras personas, ustedes pueden decidir a qué público va dirigida la revista. Consideramos buena opción ya que es un trabajo en el que creemos posible meter muchos temas de su interés, nos parece una actividad muy flexible que se puede ajustar a las necesidades de todos.

A lo largo de las sesiones trabajaremos todo lo relacionado a una revista, entonces nos gustaría saber ¿qué opinan al respecto? Nuestro objetivo es que la revista sea un trabajo en equipo con mentores y amigos, pero los principales participantes serán las y los niños ya que queremos que sean ustedes los que plasmen lo que quieran en ese espacio, los mentores seremos como un apoyo y una guía para que ustedes puedan desarrollar lo que se propongan dentro del proyecto.

Por otra parte, creemos importante mencionar que estas sesiones no se ocuparan para realizar algún tipo de diagnóstico ni será calificado, por lo que tienen total libertad de expresar lo que gusten. De la misma manera, nos gustaría tomar algunas fotos a lo largo del proceso, así como grabar el audio de las sesiones sólo para que nosotras como equipo podamos trabajar fuera de las sesiones y para que nuestros profesores conozcan lo que estamos haciendo y queremos saber si están de acuerdo con ello.

A fin de acoplarse a la dinámica manejada en PERAJ, se diseñaron cartas descriptivas como la siguiente:

CARTA DESCRIPTIVA “Revista PERAJ”

Sesión 1

Objetivos:

- Que niñas, niños y mentores conozcan a través de actividades qué es una revista, su clasificación y partes.

- Que los niños sean capaces de expresar sus intereses o preocupaciones y puedan acordar los apartados y temas que tendrá su revista.

Objetivo específico: Responder a las preguntas: ¿Qué es una revista?; ¿Qué partes tiene la revista? y ¿Qué tipos de revista hay? a través de juegos y dinámicas para que los niños y mentores cuenten con la información necesaria para la elaboración de su propia revista. Asimismo, en esta misma sesión se espera que en grupo se acuerden los apartados que estaremos abordando para la elaboración de la revista.

Hora	Materiales	Observaciones
4:00 a 4:10		Se realizará la presentación por parte de las integrantes del equipo investigador, y se explicará el proyecto que se pretende hacer y el objetivo de este.
4:10 a 4:30	- Hojas con diferentes tipos de revista (equipo) - Cinta (PERAJ) - Hojas con palabras (equipo)	Se formarán equipos de manera aleatoria a modo de que cada equipo tenga un conjunto de palabras con el que se formará una oración En el pizarrón pegaremos los conceptos principales que correspondan a las oraciones que cada equipo va a formar. Los equipos tendrán que juntar todas las palabras para crear el enunciado correcto y escoger el concepto que corresponda a dicho enunciado en 10 minutos. Al final anunciaremos si es correcta la frase y se les explicara mejor cada concepto.
4:30 a 4:50	Tarjetas con conceptos relacionados a la revista (equipo) Pizarrón (PERAJ) Cinta Adhesiva (PERAJ) Plumones para pizarrón (PERAJ)	Las tarjetas las pegaremos debajo de las sillas antes de que comience a llegar el resto del grupo. La actividad se llevará a cabo de la siguiente manera: el contenido de las tarjetas serán algunos conceptos, sus definiciones y fotos que representen cada concepto, el grupo deberá despegar la tarjeta que esté debajo de la silla en que se sentaron y deberá buscar al otro integrante del grupo que tenga el complemento de la tarjeta que tiene, de la misma manera buscarán al integrante que tenga la foto que lo represente. De esta forma se integrarán, al azar, equipos de tres integrantes, pegarán sus tarjetas en el pizarrón en el siguiente orden: concepto, significado e imagen. Y cada equipo deberá explicar lo que entendieron sobre el concepto que les tocó.

4:50 a 5:20	Pizarrón (PERAJ) Plumones (PERAJ)	Se explicará que a lo largo de las sesiones se hará la elaboración de una revista entre todos. Se hará una lluvia de ideas de los intereses de los niños para que al finalizar y en conjunto, se logre llegar a un acuerdo de los apartados que tendrá la revista, posteriormente, se formarán equipos para que cada uno sea el encargado de la realización de uno de los apartados anteriormente establecidos. Finalmente, en grupo, se establezcan las partes que tendrá la revista.
5:20 a 5:45	Hojas blancas (PERAJ) Plumas (PERAJ)	Cada equipo deberá escribir lo que desea trabajar en las sesiones próximas Cada mentora del equipo presentador estará apoyando a todos los equipos para poder hacer las planeaciones y organizaciones de las actividades con el fin de que se tenga contemplado lo siguiente: - Tiempo de la actividad - Apartado del equipo - Materiales que se necesitan - Integrantes del equipo - Nombre de la actividad - Descripción de la actividad - Roles que desempeñarán los integrantes del equipo
5:45 a 6:00	Juego de "Calles y callejones"	Instrucciones del juego: - Todos los jugadores menos dos deberán tomarse de la mano formando un cuadrado. - Uno de los dos jugadores que quedaron fuera será el corredor y el otro el perseguidor. - Los jugadores que están formando el laberinto deben estar todos mirando hacia la misma dirección, tomados de la mano, formando calles (hileras). Luego, cuando el líder grita "Callejones", todos giran hacia la derecha 90 ° y se agarran de la mano nuevamente cambiando el sentido de los pasillos. Cuando el líder grita "Calles", giran nuevamente 90° y se toman de la mano nuevamente y así sucesivamente. Todo esto mientras el perseguidor trata de atrapar al corredor. - Ninguno de los dos jugadores (corredor y perseguidor) pueden pasar en medio de las líneas que forman el laberinto. El objetivo es que el corredor atrape al perseguidor.

El resto de las cartas descriptivas elaboradas se encuentran al final del documento en las páginas 110 - 114

ANÁLISIS

A lo largo del proceso de intervención en el campo, los diálogos y observaciones realizadas de manera indirecta, dimos cuenta de situaciones que daban temas para reflexionar y es por eso que en el presente análisis queremos resaltar el proceso que el equipo investigador tuvo al entrelazar su servicio social dentro del programa PERAJ 15va generación, que además fue la primera generación post pandemia, con su propio viaje como estudiantes/investigadoras en una institución atravesada por un paro estudiantil donde se vieron implicadas ambas partes. Lo anterior a partir del entrelazamiento de las relaciones vinculares con la participación infantil y los procesos formativos de niñas, niños y mentores.

Es importante aclarar que todos los fragmentos usados para estos análisis relacionados con acontecimientos dentro de la estancia en PERAJ fueron tomados del diario de campo elaborado por el equipo y los nombres que puedan aparecer fueron cambiados para proteger la identidad de los involucrados.

1. “¡Es fácil ser niñ@!”: Preconcepción de las infancias

Desde una primera instancia nos parece importante darle un lugar a nuestra idea con respecto al servicio social; por una parte, el objetivo es precisamente tener un acercamiento a la sociedad, un acercamiento que permita “resolver” algunas de las demandas de esta, sin embargo, también vale la pena preguntarnos: como universitarios ¿en qué lugar ponemos al servicio social? Leyendo cómo cada una de nosotras llegó a PERAJ y compartiendo diálogos con los demás compañeros nos dimos cuenta de que, más que tener un acercamiento, lo vimos como mero requisito, claro que no sabíamos en lo que todo esto se convertiría y mucho menos aun lo que llegaría a significar. También se relaciona con nuestra significación hacia el trabajo con niñas y niños, ¿tenemos una idea de que el servicio social no suele ser difícil? ¿Por qué pensamos tan fácil trabajar con niñas y niños?

1.1 “Tú hazme caso”: adultocentrismo

Han sido los adultos a lo largo del tiempo quienes han moldeado a su conveniencia y necesidades los ideales de lo que las infancias representan y han configurado de diversas maneras el significado de lo que es ser niña o niño. Por eso cabe indagar en el adultocentrismo que de acuerdo con la UNICEF (2013):

“[...] destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad. (p.18)

Para dar cuenta de esta superioridad que como adultos universitarios tenemos, encontramos dentro de los discursos en el diario de campo y a partir de la descripción de la página oficial de PERAJ que uno de los ideales es que las niñas y niños se encaminen a conocer el quehacer universitario a través de los propios estudiantes. Una de las anotaciones en el diario de campo señala lo siguiente: “[...] fui a escuchar de qué iba el proyecto del servicio...más bien es como enseñarles a los niños qué onda con la universidad, como para evitar la deserción escolar” (fragmento tomado del diario de campo). Esta señalización nos deja pensando en el ideal que se tiene sobre un adulto universitario, la idea relacionada al éxito y el por qué un niño debe evitar la deserción escolar para poder llegar a ser un adulto “exitoso”

Ahora bien, el adultocentrismo también está presente en cada aspecto que atañe al ser humano como sujeto histórico, social, político y cultural; es un modo de percibir la vida que gira alrededor del saber adulto, enalteciendo y privilegiando en todo sentido a quienes están en esa etapa de vida. De acuerdo con Duarte (2012) el adultocentrismo tratado un poco más por el ramo de lo socioeconómico podría verse como:

[...] un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación

ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. Este sistema se dinamiza si consideramos la condición de clase, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta la posibilidad de —en contextos adultocéntricos— jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la condición de género en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas. (p.111)

El asunto del adultocentrismo visto como un método de dominación y control tiene ejes marcados, puesto que, depende no solo de los ideales adultos sobre lo que es ejercer ese papel en la sociedad, sino que también atraviesa las condiciones de clase e incluso de género y raza, haciendo que las niñas, niños y jóvenes envueltos en ese sistema adulto de dominación ejerzan poder sobre quienes no se encuentran inmersos en esos grupos considerados privilegiados por tener mejores oportunidades económicas. Por otra parte, el adultocentrismo también debe ser visto desde un enfoque más social, en el que más allá de lo material, las condiciones económicas o el dominio sobre el otro, el deber ser de adultos, niñas y niños es lo que destaca, a este respecto Duarte (2012) habla del adultocentrismo como:

[...] un imaginario social que impone una noción de lo adulto —o de la adultez— como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en ‘preparación hacia’ el momento máximo y a los últimos se les construye como ‘saliendo de’. De igual manera, este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, re visibiliza, pero desde unas esencias (que se pretenden) positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventudes. (pp.119 - 120)

Justo situadas en el ideal del ser adulto y pensado en la invalidación de las ideas de niñas y niños es que hemos de apuntalar que si bien PERAJ en la UAM-X funge como un espacio que apela a la participación de niñas y niños, y en el recorrido por la mentoría se intenta desconfigurar la idea adultocentrista sobre las infancias, que queda claro que es un menester complicado. Los diversos discursos, propios y ajenos que se manifestaron a lo largo del diario de campo, dan cuenta de cómo es que homologarnos y convivir en verdadera horizontalidad con niñas y niños en muchas ocasiones no fue tarea fácil.

En diversos momentos pudimos dar cuenta de que el pensar y actuar de los adultos que integramos el grupo poco tenía de integrado con el de las niñas y niños con los que interactuamos a lo largo del ciclo PERAJ. Uno de ellos sucede en aras del convivio que se planeaba para las fechas decembrinas, en el que la falta de comunicación, la poca integración y la desconsideración por las verdaderas ideas y gustos de las niñas y niños se hicieron notar, y dilucida lo adultocentristas que podemos ser, puesto que, todos los acontecimientos giraban alrededor de los adultos y sus conflictos, nada dentro de los discursos eran pensar de las infancias.

En un primer instante los conflictos iban en torno a la participación de los mentores, se expresa que unos participan más que otros, se planea y se piensan actividades que podrían ser las “mejores”, pero todo el conflicto se genera por el individualismo de los adultos y en ningún momento se toma en cuenta los verdaderos deseos de los amig@s. “El día de hoy fue sesión solo de mentores por lo que comenzamos con la planeación del convivio de fin de año. Empezamos haciendo propuestas sobre lo que podíamos hacer con los niños pensando en que ellos también lo disfrutaran.” (fragmento tomado del diario de campo)

“Un convivio me parecía lo más fácil de hacer cuando tenía 8 o 12 años y siempre pensé que los adultos se complicaban... Intentamos hacerlo, pero no llegamos a mucho y de hecho estábamos quejándonos más sobre porque varios de nosotros siempre se nos veían más comprometidos que otros...y si bien es momento de ir limando asperezas porque ya empieza a haber problemas y eso se refleja en las cartas”. (fragmento tomado del diario de campo)

Aunado a lo anterior la conclusión de la planeación de ese mismo evento siguió denotando lo poco considerados que estábamos siendo con el resto del grupo (los amig@s). En el día 7 de diciembre del diario de campo (fragmento tomado del diario de campo) se relata el conflicto y lo poco razonables que fuimos al planear un momento, sin realmente tomar en cuenta las ideas de las niñas y niños, todo lo sugerido y lo que al final se tomó como “bueno”, fue pensado y reflexionado por los adultos. Se planeó un día para los amig@s, creado por adultos desorganizados, desconsiderados, individualistas y poco vinculados en ese momento con las infancias que los rodeaba.

Siguiendo la línea de pensamiento sobre los adultos como superiores a las niñas y niños y cómo estos (adultos) no mantienen una relación verdaderamente horizontal con las infancias es que cabe mencionar un concepto que aparece en el texto de la UNICEF (2013), “adulthood”; al respecto de este y guiándolo a partir de las relaciones adulto-adolescente se señala que “En estas relaciones desiguales entre adultos y adolescentes está presente el adulthood. Este concepto se refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes, por el solo hecho de tener menos años de vida.” (p.19). A pesar de que en este caso la UNICEF apuntala a la relación con adolescentes, claramente pensarlo en términos de infancias no es distinto, tomando en cuenta además que de manera legal niñas y niños son aquellos menores de 18 años.

Ahora bien, partiendo de esas desigualdades y pensando también en el adulthood ligado a las concepciones adultocéntricas hemos de resaltar que, a lo largo del ciclo PERAJ situaciones como las reuniones de los miércoles entre mentores o la planeación de cartas descriptivas, como fue el caso de la carta de presentación de la carrera de economía en la que se resalta: “[...] algo que llamó mi atención en primera instancia fue que, en algunos de los equipos, eran los mentores quienes tomaban el liderazgo por la velocidad de contar las cantidades que tenía cada planilla”. (fragmento tomado del diario de campo); o en momentos donde se pudo ver la internalización del adultocentrismo en los niños quienes esperan a que sea el adulto quien les de instrucciones sin cuestionarlas: “En el equipo en el que estuve

noté claramente que los niños se dispersaban y ponían poca atención a las instrucciones, sentía que estaban acostumbrados a que los mayores del equipo les dijeran qué hacer, [...]” (fragmento tomado del diario de campo).

Más momentos que nos acercan a demostrar cómo los adultos pensamos a través de lo que observamos de las niñas y niños sin preguntarles, se exhibe a partir de discursos como el siguiente: “La actividad fue más sencilla para los mentores, pero nos percatamos de que para niñas y niños la actividad se tornó un poco complicada y aburrida; destinamos menos tiempo del planeado a esa actividad.” (fragmento tomado del diario de campo)

Fueron muchos y distintos lo momento en los que los adultos intercedimos por los niños sin cuestionarnos si realmente lo necesitaban o lo demandaban, lo que da cuenta de la mínima, sino es que nula intervención de las niñas y niños en el quehacer de los adultos. En muchas ocasiones las cartas denotaban haber sido hechas solo por requisito, para cumplir con un fin burocrático de liberar el servicio social y en su mayoría eran hechas más que para interactuar, compartir ideas o incluso aprender de las niñas y niños, para depositar en ellos un saber que, si bien podía hacerse de forma didáctica, a final de cuentas eran actividades planeadas desde el saber adulto y su ideal de lo que implica enseñar y/o aprender.

Finalmente, cabe señalar que la visión adultocentrista atraviesa además por el nivel del saber, esto refiriéndonos a los instrumentos de conocimiento sobre las infancias, los cuales no solo están hechos por adultos, sino que además son pensados y aprobados por ellos, quienes además se basan en muchos de los casos de meras observaciones, sin tener en cuenta la voz de aquellas y aquellos que son realmente el punto focal de los estudios o investigaciones. Alpízar y Bernal (2003) describen las perspectivas adultocentristas relacionadas a la construcción social de los jóvenes y exponen que:

[...] el parámetro de validez de muchos de los estudios sobre juventud es legitimado desde el mundo adulto. Asimismo, muchos estudios son realizados por personas (adultas o jóvenes) que consideran que desde su lugar (como investigadores/as)

saben lo que piensan, necesitan o sienten las personas jóvenes, sin tomar en cuenta la opinión de las y los jóvenes; o si lo hacen, las utilizan para ilustrar o ejemplificar conclusiones predeterminadas en sus estudios (p.17)

Pudimos relacionar lo anterior con lo que, pensábamos, como nuestra principal herramienta o producto de intervención, ya que denota lo adultocentristas que pudimos ser como equipo y que nos expone como mentoras, estudiantes de psicología y como investigadoras dentro del campo en el que éramos parte muy activa, es algo de lo que dimos cuenta una vez alejadas de todo el contexto. Como ya se ha mencionado, como parte del proceso de investigación decidimos realizar “sesiones de intervención” en las que se elaboró una revista. El fin de dicha revista era fomentar la participación infantil, que l@s amig@s pudieran expresar sus gustos a través de este espacio y hablarán de lo que ellas y ellos quisieran; y si bien se cumplió con el fin de que ellas y ellos se expresaran, la realidad es que de participación infantil tuvo muy poco, fue un proyecto pensado por nosotras para nosotras.

En ningún momento durante la planeación del proyecto de la revista, se platicó con l@s amig@s, al momento de plantearles la idea que ya teníamos elaborada no se les dio ninguna otra opción para trabajar, claro que se les dijo que se podía hacer otra cosa si no les gustaba la idea, pero con la esperanza de que no optaran por esa opción, íbamos muy decididas a que la revista se hiciera y así se hizo; y claro que ellas y ellos eligieron el tema de su sección y la llevaron a cabo con ayuda de las y los mentores, pero al final fue un proyecto que nosotras terminamos de armar, que no tuvo luz a la vista de nadie más del grupo que no fueran nuestras amigas dentro de PERAJ y que sirvió solo para cumplir con la parte de la investigación que involucra hacer intervención. Fue un proyecto que no fue hasta que nos alejamos del campo que pudimos nombrar como adultocentrista, puesto que, giró alrededor de nuestras ideas, planeaciones y necesidades como investigadoras y nunca de las propias iniciativas de las niñas y niños de PERAJ.

Las diversas perspectivas adultocentristas apuntan al control, ideales y posibilidades del adulto sobre aquellos que considera como inferiores o que a su

parecer requieren de él para ser nombrados y por tanto parte del contexto social. En el caso de las infancias, queda claro en la mayoría de los casos que es el adulto el que las nombra e interviene por ellas, haciendo de ese modo que todo gire en torno a la voz adulta, dejando de lado las ideas las niñas y niños, quitándoles voz y colocándolos en un lugar de inferioridad, desconocimiento e incluso de subordinación.

El asunto del adultocentrismo es algo que nos atraviesa a todos como sujetos adultos pertenecientes a la sociedad, se tiene tan normalizado que sin darnos cuenta ni cuestionarlo lo reproducimos. Tenemos cientos de libros que hablan sobre infancias, donde se explica cómo son y cómo deben ser tratadas, años de educación familiar e historia que señalan a la infancia como algo inferior y todo escrito y relatado por adultos que hablan desde esa posición “superior”; incluso las propias leyes que marcan los derechos de niñas y niños están hechas y pensados a partir de mentes adultas que si bien han sido creados para salvaguardar la vida de los “menores”, que ya el propio término denota algo en que pensar, siguen siendo palabras de adultos que en ningún momento han tomado en consideración la propia voz de niñas y niños.

En PERAJ el adultocentrismo se vio reflejado en distintos momentos y no fue algo que realmente denotara una postura firme y concreta de lo que para cada uno de los adultos ahí presentes representaban las infancias, todos y cada uno de los involucrados tenía una idea preconcebida de lo que es el trato con niñas y niños y que por lo tanto estaba normalizado. Es de rescatarse que con el transcurso del tiempo esas ideas internalizadas fueron modificadas y si bien se comenzó por tener como prioridad al adulto y sus necesidad como estudiante, prestador de servicio e incluso el propio del equipo como investigadoras al final muchas de las y los mentores nos vimos atravesados por los discursos y tratos con las distintas infancias con las que interactuamos, lo cual nos llevaba a tomar cada vez más en cuenta lo que estas nos demandaban, además interpeló la manera en la que veíamos a las niñas y niños, dejando de lado esa posición de adulto = a mayor en edad y superior en sabiduría.

1.2 Idealización del trabajo con infancias

Utilizado en este trabajo como una alternativa de vinculación con otros y una forma de posicionarse frente a las infancias, tanto la vivida como las encontradas en PERAJ; el juego podría ser definido como una manera de montar la cultura desde sus ciencias (tanto sociales como exactas) hasta las instituciones como lo es la escuela u otras y lo que podemos encontrarnos o nos imaginamos encontrar. Apoyándonos de la idea de Zambrano (1987) que versa sobre que en un nacimiento no se pasa de lo posible a lo real sino a lo verdadero, en el juego sucede lo mismo siendo que se pasa de lo imaginario a diversas realidades.

Pensado a partir de las ideas Caillois (1986), Morfin (2000 y 2005) consideramos que el juego es una operación que se desarrolla dentro de un marco temporal y espacial delimitado que, con reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, tiene como fin el hacer “*ser distinto*” a la vida cotidiana de sus jugadores; en este intercambio no se consigue nada más allá que el jugar por lo que cuando este consiste en imitar la vida, por ejemplo, el jugador no sabe qué inventar ni qué reglas seguir por lo que en esta puesta en escena hay una conciencia de que lo que se mimifica es seguido del fingimiento, sin embargo, estas palabras no lograrían englobar y mucho menos definir certeramente qué es el juego aunque sí podemos decir que en su montaje se vislumbra la necesidad de hallar o inventar respuestas o reacciones inmediatas que sean libres dentro de los límites establecidos por las reglas, puesto que todo lo que involucra misterio o simulacro, naturalmente es juego.

Pensar en el juego en este punto es necesario ya que en todo momento el ideal de lo que implicaba para mentores el trabajo con niñas y niños giraba en torno a jugar con ellos, mantenerlos activos en todo momento y que se divirtieran y no tomando en cuenta que a través de este I@s niñ@s se identificaban con los otros jugadores a la par que entendían la realidad social, educativa e incluso política que los rodeaba más que en una actividad de recreación sin sentido.

Lo anterior se vería reflejado en discursos como “...realizamos un juego para calmar el ansia que siempre tienen la mayoría de las niñas y niños por hacer actividad física”. (fragmento tomado del diario de campo) ya que, en nuestra concepción como mentores y adultos, asumimos que el juego relajaba, pero que también los cansaba y esto permitiría un mejor desempeño en la común actividad dentro del aula. Es un sinsentido contraponer los juegos de habilidad con los *juegos de sociedad* ya que ciertos juegos pueden movilizar o no varias cualidades a la vez, así como pueden mantener todo estrictamente estático y no necesitar de ninguna.

Cabe preguntarnos también ¿tenemos una idea de que el servicio social no suele ser difícil? ¿Por qué pensamos tan fácil trabajar con niñas y niños? Estas preguntas surgen a partir de lo poco que sabíamos del programa de servicio social PERAJ “Adopta un amg@”, además de nuestros primeros días dentro de él. En vista de que en estos primeros días las actividades no estaban organizadas por mentores y la mayoría de las veces solo debíamos seguir instrucciones, el trabajo parecía muy sencillo:

[...] aunque como tengo esta idea de que las cosas son cíclicas y eso, no espero encontrarme con algo tan extraordinario, quiero decir...si es un servicio que se ha mantenido funcionando tanto rato (creo que más de 10 años) pues deben tener una fórmula o algo ya captado y controlado. (fragmento tomado del diario de campo)

Pero una vez que la organización cambiaba de lado, las cosas comenzaron a complicarse en varios sentidos: “Muchos de los mentores hemos tenido complicaciones al trabajar con ese niño...”. (fragmento tomado del diario de campo)

No cabe duda de que es importante resaltar algunas observaciones recibidas a partir del diario de campo donde nuestra significación sobre la infancia jugó un papel importante a la hora de pensar qué era lo que haríamos, puesto que entre las tres integrantes del equipo investigador pensamos que nos gustaba el contacto con las infancias o que incluso el hecho de haber tenido un contacto con ellas con anterioridad nos ayudaría en cuestión de referenciar el nivel de dificultad.

Por otra parte, y relacionado con el apartado de adultocentrismo logramos dar cuenta de la idealización que teníamos o incluso seguimos teniendo los mentores al trabajar o interactuar con niñas y niños, en una de las sesiones al desenvolver una actividad de roles, pudimos notar que:

[...] los que desarrollaban el rol de dar y contar el dinero eran los mentores por lo que en la siguiente ronda los roles cambiaron y los niños y niñas del equipo tuvieron que organizarse para darnos el dinero de la manera más rápida posible; notamos que cuando las cantidades eran grandes solo tomaban el billete con la denominación más alta para no detenerse a contar las monedas o los billetes más pequeños. (fragmento tomado del diario de campo)

Tomando en cuenta lo anterior nos percatamos de que si bien el trabajo con las infancias está idealizado de alguna u otra manera para los universitarios, son incluso niñas y niños quienes tienen una idea de cómo los adultos trabajan con ellos, desde un primer momento, en la actividad presentada en el ejemplo anterior, orillaron a mentores a administrar el dinero y ser ellos los que solo recibían y pagaban por los productos, lo que nos lleva a pensar que ellos mismos se posicionan en el rol que les parece más sencillo, porque existe una poca colaboración de los adultos al exponer o acercar a las y los niños a actividades que parece, solo pueden ser desempeñadas por personas adultas y que por motivos de rapidez no se detengan a prestar esa oportunidad.

Hacemos notar que, aunque los instrumentos de juego son importantes no son imprescindibles el instrumento o bien el juguete no es más que un reemplazo de la presencia y palabras del otro. El niño juega con la palabra/discurso por lo que la interacción va más allá del instrumento de juego y atraviesa el lenguaje y otras situaciones cotidianas. (Renaud, 1981)

La categoría de juego *mimicry*¹ disfraza la personalidad a sus participantes además de que el gusto por optar por esta categoría a la hora de jugar trae consigo el gusto

¹ Mimicry: según el texto de Caillois (1958) "Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo" p.52. El jugador se "olvida", disfraza o reserva su personalidad para cambiarla por otra y donde justamente el placer reside en este tipo de juegos, sin embargo, el objetivo es más bien engañar al observador.

de cambiar la personalidad por otra y engañar al observador como en el siguiente ejemplo: “Comenzamos la planeación de la carta, empezamos por preguntar las cosas que disfrutaban hacer y después preguntamos cómo mezclarían todas esas cosas dentro de una misma actividad [...]” (fragmento tomado del diario de campo).

Este ejemplo, así como su categoría ofrece todas las características del juego: libertad, convención, espacio y tiempo delimitados además de la continua sumisión a reglas imperativas o bien: la simulación de una segunda realidad.

Lo cierto es que no se pretende hacer cuestionar si vale la pena jugar o no: eso sería una pregunta mal planteada; la verdadera problemática que habría que señalar es si en el juego uno puede soportar la paradoja donde este se está suscitando sin tratar de racionalizarla puesto que un espacio de juego, sin importar su categoría, es un espacio de constante conquista.

Si bien en un proyecto como lo es PERAJ existe una relación directa entre adultos y niños, es importante mencionar todas las vicisitudes que existen dentro de este vínculo; y una de las situaciones que encontramos al empezar nuestro servicio social dentro del programa fue precisamente darnos cuenta de que el trabajo que realizaríamos parecía muy sencillo y que si se trataba de estar de manera constante con las y los niños no podía haber mayor complejidad: “[...] hicieron suya la sesión y disfrutaron ser los protagonistas” (fragmento tomado del diario de campo).

Uno de los puntos clave que nos hizo llegar a pensar que estamos o estábamos idealizando las infancias fue en una de las capacitaciones de mentores; la pregunta focal fue: ¿qué es lo primero que se le viene a la mente cuando decimos infancia? Las primeras respuestas rondaban en: alegría, colores, diversión, juegos, etc. Entonces fue donde se nos explicó que las infancias, muchas veces son vistas de una manera idealizada, pero también existe esa otra cara de las infancias donde experimentan emociones y vivencias no tan positivas. Es así como logramos visualizar que la mayoría de los mentores tenemos un concepto idealizado sobre la infancia, además de que la mayoría de las veces es nombrada una sola infancia sin dar cabida a la diversidad de vivencias que se pueden presentar cuando hablamos

de las infancias o que la idealización no permite hacer contacto con el sujeto infantil, con su actoría.

A partir de lo que observamos dimos cuenta de que aún hay muchos estigmas con respecto a las infancias y los roles que la sociedad les ha asignado y que, a pesar de que este programa se lleva dentro de la universidad y dentro de un sistema relativamente diferente, un buen porcentaje de la comunidad universitaria sigue dentro de estos estigmas y las cartas y planeaciones diseñadas para estas sesiones dan cuenta de que, justamente, tenemos una idea sobre las actividades a realizar con el grupo, mayoritariamente hablando de l@s amig@s. Nos hace cuestionarnos dos partes, por un lado, por qué creemos que la forma más sencilla de “enseñar” algún tema sea a través de una presentación; consideramos que eso habla incluso de nuestra concepción al querer mostrar y explicar un tema, pareciera que las posibilidades se nos han agotado o que simplemente buscamos la salida más fácil. Y por otro lado nos hace reflexionar precisamente en que tenemos a las infancias y al trabajo con ellas en un concepto lúdico y lleno de movimiento, al entablar conversaciones con otra mentora y después de una reflexión entre el equipo investigador, además de la relectura del diario de campo, llegamos a la pregunta de ¿por qué todo el trabajo desarrollado era pensado a través de actividades de juego, movimiento, correr, salir, etc.? Era visible que nuestra significación de la infancia estaba hablando por nosotros dentro de nuestro trabajo con niñas y niños.

Sabemos que salir de lo habitual es complicado, hablando de participación infantil lo puede ser aún más; por ello dentro de esta investigación intentamos, no dar voz, sino acompañar las voces de niñas y niños dentro del programa, escuchar lo que querían decirnos; intentamos no dar por hecho lo que les gusta, o no suponer a partir de nuestro concepto o idealización, intentábamos no hablar por ellos.

Otro segmento importante que recuperamos de nuestro diario de campo es:

Una vez Toño (un coordinador del servicio, como Ana y Frank) nos platicaba algo interesante y cerró con una pregunta que quedé anonadada: ¿por qué les da miedo

tratar con los amigos? No me da miedo, pensé, y luego caí en que la negación es parte del proceso. (fragmento tomado del diario de campo)

Llamó nuestra atención porque al igual que creímos fácil el trabajo con niñas y niños nos dimos cuenta de que no sabíamos cómo tratarlos, había situaciones en las que sabíamos que algo no estaba bien, pero dudábamos como hacer un llamado de atención sin que pareciera un regaño, pero de la misma manera queríamos dar a entender que lo que estaba pasando no era correcto.

2. Educación informal, enseñanza/aprendizaje: ¿quién transforma a quién?

2.1 Participación infantil: ¿simulacro pedagógico o actores sociales?

Tomando en cuenta que la educación tiene un papel importante dentro de la sociedad y que está presente constantemente en la vida de cada sujeto, podemos observar que justamente es la educación un ámbito a considerar a la hora de construir la identidad de los infantes, esto ya que se encarga del aprendizaje de las niñas y los niños y establece un claro límite entre el mundo de los adultos y el mundo de la infancia.

Una vez mencionada la educación y su papel fundamental en el desarrollo de las infancias, nos parece relevante hablar un poco sobre la participación y escucha que se les da a niñas y niños dentro del espacio educativo ya que parte importante del fundamento de la investigación recae en la escucha que se le da a las infancias y su participación dentro de todos los ámbitos en que están implicadas.

Basándonos en el texto “La cuestión escolar” de Jesús Palacios (1976) comenzamos con el debate de la participación de las infancias dentro de los lugares en que están inmersas, en este caso, la escuela. Los argumentos que ponen en tela de juicio a la escuela comienzan a partir del siglo XIX y principios del siglo XX, esto con la idea de dejar a un lado a las instituciones que pretenden formar sujetos perfectos y volverlos sujetos modelo para la sociedad.

Cuestiona, precisamente, la importancia de lo que se enseña en la institución educativa. ¿Por qué preparar a las niñas y los niños para enfrentarse a un futuro que aún no viven, en lugar de prepararlos para vivir el presente en el que se están desarrollando?

De acuerdo con lo anterior podemos decir que si, la infancia llega a ser reconocida, pero muchas veces se piensa en ella como un “algo” que pasará en el futuro, como menciona Apud (s.f.):

Los niños de ahora son la esperanza del mañana”. Esta frase que hemos oído en muchas ocasiones, sin duda encierra una verdad, pero ¿dónde queda el ahora?, ¿hay que esperar a que llegue el mañana?, ¿por qué no oír “su voz” ya? Sabemos que la infancia tiene un futuro, pero sobre todo tiene un presente en el que hay que trabajar hoy y tener en cuenta la importancia de integrar a los niños y niñas en el mundo de los adultos, aquél en el que se toman decisiones. (p.2)

El argumento de modificar la idea que se tiene sobre la participación infantil sigue en pie, principalmente porque se tiene una idea concebida sobre lo que las y los niños saben que imposibilita que ellos crezcan con la plena seguridad de opinar sobre lo que les afecta de manera directa.

Vemos reflejada la importancia de lo anterior ya que en algunas de las sesiones en PERAJ pudimos notar que las o los niños que se mostraban un poco más renuentes a participar lo hacían por miedo a las burlas o por miedo a la calificación que se le asignara a lo que dijeran; en alguna ocasión escuchamos el miedo que existía de hablar en público, así fuera un grupo pequeño, nos daban las referencias de manera indirecta, sabíamos que donde más están expuestos a exponer sus ideas o exponer un tema en específico es dentro del ambiente escolar, donde al parecer reciben burlas por parte de sus compañeros e incluso sus participaciones son calificadas por los profesores:

Quando Janet y yo les comentamos a las niñas como es una carta y decirles que era una actividad en la que ellas harían la mayoría de cosas y nosotras como mentoras solo les ayudaríamos a conseguir los materiales que les hicieran falta o cualquier cosa que necesitaran para la actividad, que ellas tendrían que dirigir la actividad, explicar cómo se haría y dar las demás explicaciones; **las tres niñas se sorprendieron bastante, sus primeros comentarios fueron: “no, exponer no”, “si, que miedo exponer”, “ay no, que miedo”**. (fragmento tomado del diario de campo)

Por otro lado y en una sesión distinta, al finalizar, una de las mentoras se acercó con nosotras (chicas que habíamos dirigido la actividad del día) y nos comentó que ese día se le había complicado el trabajo con las y los niños de su equipo: Nos contó que, dentro de la organización, en la segunda actividad le dijo a una de las niñas que le ayudara a contar unas monedas y cuando le preguntó la cantidad que había, dijo

una cifra incorrecta y uno de los niños se burló de ella. (fragmento tomado del diario de campo)

Los dos segmentos anteriores del diario de campo llamaron mucho nuestra atención, principalmente porque en las dos ocasiones se trataban de niñas que sabíamos son muy cerradas a la hora de participar, por un lado pudimos notar que en su ámbito escolar suelen ser calificadas a la hora hablar, por ejemplo en una exposición, si se ponen nerviosas y la información se olvida o dicen algo “erróneo” reciben burlas de sus compañeros o su calificación no es tan alta, temen hablar o expresar sus opiniones ante los demás por el miedo a ser juzgadas; de esta manera es notable que la mayoría de las y los niños quieren opinar pero son limitados por miedo a ser juzgados, la mayoría de veces por los adultos que son los que “saben más”.

Por ello es necesario que los adultos aprendan a escuchar a las infancias, sin invalidar lo que sienten o piensan, es importante animar a niñas y niños a opinar sobre temas que los atraviesan y que su opinión sea respetada y tomada en cuenta. De aquí la importancia de permitir y estructurar actividades en que las y los niños sean conductores de las mismas y abrir espacios de escucha donde podamos brindarles la confianza de que, sin importar la edad, todos somos capaces de dirigir y desarrollar las actividades en las que seamos partícipes y que como adultos fungiremos más un rol de ayuda para conseguir las herramientas que sean necesarias.

Ejemplo de lo mencionado son las cartas en las que se tomaba como actor protagónico a niños y sus intereses respectivos la actividad que se desarrollaría, tales como lo son las cartas de binomios donde niñas y niños escogían con qué mentor trabajar y la actividad se planeaba poniendo como principal objetivo lo que niñas y niños querían desarrollar, si bien era un trabajo en conjunto predominaba la planeación que las y los niños construían. De la misma forma existieron cartas que, aunque eran en equipo de mentores con amigos, el objetivo era, precisamente, que niñas y niños se apropiaran de la sesión, la actividad se desarrollaría por parte de ellos, al igual que los materiales y la actividad sería dirigida por ellos mismos. El

último tipo de carta nos permite desarrollar, como mentores, un rol más como ayudantes que como propios organizadores y de igual forma, posibilita a niñas y niños participar de manera más activa al dirigir y planear toda una sesión. Creemos crucial mencionar que este tipo de actividades permitían que ambas partes (tanto amigos como mentores) aprendieran el uno del otro y fortalecieran el vínculo existente.

El día 9 febrero del diario de campo relata el proceso de ejecución de una carta en la que se dilucida de forma muy clara esta participación de niñas y niños.

Hoy fue un día muy bueno, la carta del día de hoy fue dirigida por 3 de los niños del grupo. los niños tenían curiosidad por la robótica y programación, por lo que se articularon una serie de actividades en las que ellos pudieran explicar cómo se programa y jugaran a ser programadores y robots/personajes de video juego por un día. (fragmento tomado del diario de campo)

Otros momentos clave que resaltan la participación y escucha infantil, y que además dan cuenta de cómo las niñas y niños sin problema pueden emitir opiniones en temas que son relativamente de adultos, son las dos primeras sesiones que se llevaron al término del paro y la reincorporación de PERAJ con niñas y niños. En ellas se les cuestionó acerca de lo que sabían sobre lo sucedido en la Universidad o si sabían qué era un paro, el primer día, 25 de mayo (fragmento tomado del diario de campo), ellas y ellos dieron respuestas muy interesantes entre las que resaltan:

“Para mí, sí lo entendí porque en mi escuela ya había pasado uno que-bueno: nada más duró un día, pero fue paro.”

“Pues yo me enteré eh... que fue porque le hicieron algo a alguien.”

“Ay no sé, pero me gustó no venir porque tenía tiempo para dormir o jugar”

“Es cuando los alumnos no quieren ir a la escuela”

“Yo la verdad no sé, solo que ya no me dejaron pasar ese día”

“Pues que no van a la escuela ¿no?”

por su parte las y los niños con los que se platicó el día 26 de mayo (fragmento tomado del diario de campo) expresaron:

“Pues...ajaja ay...es cuando todo se para.”

“Mmm yo solo sé que quitan todo.”

“Pero eso ya pasó ¿no?”

“Yo sí quiero preguntar qué pasó porque vi a la escuela en las noticias.”

Esa última cuestión nos costó trabajo manejarla, en algún momento nos sobrepasó que ellas y ellos quisieran saber lo que paso y lo único que en ambos grupos nos limitamos a decir a cerca de lo sucedido fue donde se había originado el problema, el porqué de la situación de una forma muy superficial, ya que hemos de resaltar y en este punto confesarnos, nos vimos renuentes a nombrar el abuso sexual y acoso. Es evidente como en este momento el adultocentrismo y los ideales de la infancia se mantienen presentes al no poder ser capaces como mentoras de nombrar lo acontecido y darles a las niñas y niños más contexto y tal vez entablar una conversación más a fondo a partir de su ideas y saberes. Además, es relevante resaltar que las voces de niñas y niños hablaron desde su conocimiento o desconocimiento y a partir de sus propias subjetividades, sin importar nada, fueron libres de expresarse y resaltar incluso su curiosidad por el tema y a partir de su experiencia e idea de la situación pensar que un paro es no ir a la escuela, porque claro a ellos así los atravesó.

Ahora bien, hemos en un principio articulado la participación infantil con el término de lo educativo, pero es importante aclarar que con este nos referimos no precisamente a la enseñanza de temas académicos, sino de cualquier proceso formativo en el que puede verse inmerso cualquier sujeto dentro de la sociedad, notamos, de manera general, que en las propuestas de educación planteadas por Rousseau, Ferriere, Piaget, Freinet, entre otros; se aborda principalmente la participación de los estudiantes como un papel principal y protagónico, donde sean ellos los constructores de su propio aprendizaje como agentes activos, además de

tomar en cuenta las necesidades y contextos en los que crece cada uno de ellos. Acercarlos, por medio del conocimiento y aprendizaje, a sus realidades, enseñar a partir de situaciones y experiencias que ellos viven de manera cotidiana y a partir de la escucha de lo que ellas y ellos quieran decir.

De igual manera, la participación infantil funge un papel importante a la hora de hablar sobre el desarrollo de habilidades en niñas y niños, habilidades cognitivas, emocionales, entre otras. Como menciona Sauri y Márquez (2005) “[...] la participación es una característica inherente de la vida humana porque tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de actuar en un entorno determinado y de transformarlo a la vez de ser transformado por este.” (p. 116).

Con relación a lo anterior Sauri y Márquez (2005) expresan la importancia de abrir espacios, tanto formales como informales, que den paso a la participación infantil y la relevancia en que, los adultos que rodean a las infancias sean difusores de esta participación pues de lo contrario podría existir un impacto negativo que limitará el potencial de niñas y niños a lo largo del tiempo.

En el texto “La participación infantil: un derecho por ejercer” de los mismos autores se hace mención de 4 razones por las que se objeta la participación infantil, que se relacionan con la falta de experiencia y capacidad en las infancias o que niñas y niños deberían primero aprender a ser responsables antes de poder ejercer sus derechos con totalidad, incluso se menciona no quitarles su niñez por medio de la participación o el riesgo que significaría permitir que las y los niños participen dándoles paso a faltar el respeto a generaciones mayores. A este respecto los autores señalan que:

[...] estos argumentos enfatizan la necesidad de prácticas que hagan descubrir a los padres de familia, a los educadores y a la sociedad en general, que la participación infantil es una herramienta educativa y de desarrollo esencial en el proceso de aprendizaje y formación, pero no sólo de niñas, niños, sino también de la sociedad adulta. (Sauri y Márquez, 2005, p.118)

Como equipo, y en varias reuniones que significaron revoluciones mentales, nos dimos cuenta de que el producto de las sesiones planeadas para la intervención y que, se tenía pensado, fuera un producto de participación infantil donde niñas y niños pudieran desarrollar un tema de su interés sin que los adultos interrumpieran esta elaboración, realmente resultó ser un proyecto más elaborado por adultos con la ayuda de niñas y niños. Por falta de tiempo la revista la unimos entre las integrantes del equipo de investigación, en la mayoría de los equipos había por lo menos una integrante para observar lo que pasaba dentro de cada equipo, la propuesta de la revista fue puesta a la mesa por parte del equipo investigador y a pesar de haber preguntado si todo el grupo estaba de acuerdo, realmente era una propuesta que teníamos bien definida, así como teníamos definido el tipo de revista con la que planeamos la intervención.

Aunque al poner en tela de juicio lo que era nuestra “principal herramienta de intervención” logramos visualizar todas las actividades que dentro de la conformación de esta se tornaron adultocentrista, no podemos hablar de que la participación infantil tuvo el 0% dentro del proyecto, puesto que si bien el producto fue, en su mayoría adultocentrista si hubo momentos en que notamos la participación infantil y la apropiación del espacio de niñas y niños; prueba de ello fue al desarrollar las actividades dentro de sus equipos de artículo para la revista, como lo hizo Kadir a pesar de haber llegado días después de la explicación principal, eligió un equipo y encontró la manera de integrar sus intereses con los que ya estaban plasmados en dicho equipo y a partir de ligar todos estos gustos planear una actividad utilizando y aprovechando todas las herramientas que tenía a su alrededor, todo esto a través de la planeación de uno de los niños dentro de uno de los equipos.

A partir de todo lo mencionado y reflexionado con anterioridad pensamos en el subtítulo: ¿simulacro pedagógico o actores sociales? Nos hace reflexionar en que sí, muchos de los sistemas de aprendizaje/educación se basan en poner en un papel de protagonistas a las infancias, sin embargo qué tan accesibles pueden llegar a ser este tipo de sistemas; por otra parte también nos invitan a preguntarnos

qué tan participativos realmente se les permite ser, por un lado en varias de las interacciones e intercambios de experiencias dentro del campo con otros equipos, pudimos notar lo contradictorio que se puede tornar la participación infantil y el aprendizaje lúdico dentro de las escuelas; muchas de las situaciones daban cuenta de una contradicción constante, se ponía como necesidad básica crear actividades en que niñas y niños pudieran seguir recibiendo el conocimiento y aprendizaje que estaban dentro de las planeaciones pero de una manera más divertida, sin embargo cuando nuestros compañeros se acercaban para realizar su investigación y pensaban en actividades donde los niños claramente se divertían y seguían aprendiendo, los limitaban a quedarse dentro del salón, a no moverse tanto o los vigilaban dentro del proceso.

2.2 “¿Actividades para l@s niñ@s? o ¿Niñ@s para la actividad?”: Cartas y actividades como elemento central ¿Cuál es el objetivo?

La principal descripción que tomamos en cuenta para la elaboración de las cartas y actividades fue la descrita dentro del manual de capacitación que se nos brinda como mentores dentro del programa, en el cual, se describe que:

“Las cartas descriptivas son una guía para orientar los cursos y recursos hacia un rumbo determinado y con un método definido, son la evidencia, la constatación de que hubo una planeación, aunque flexible de las actividades y no una improvisación. La carta descriptiva permite tener organización y estructura en el tema elegido para su exposición y divulgación de la información. La temática es el área de conocimiento a la que se dirigirá la actividad, pueden ser varias áreas, esto permite tener una idea de los objetivos de la actividad.” (Manual de capacitación PERAJ, 2022-2023)

Consideramos importante describir lo que son las cartas ya que fue una herramienta importante que estuvo completamente atravesada dentro de nuestra estancia en el programa y es completamente un hecho que fue lo que utilizamos para la planeación de la sesiones, es imposible hacerlo a un lado, puesto que fue la pieza fundamental, y por medio de lo descrito y a través de la lectura del diario de campo, notamos que

en muchas de las sesiones comenzó a darnos un poco más de trabajo del que pensamos nos podría dar, puesto que por medio de las actividades era complicado que incluso los mismos mentores encontráramos una forma de “enseñar” alguna de nuestras carreras de manera divertida, muestra de ello es el siguiente segmento del diario de campo: “[...] aunque fue difícil pensar y decidir las actividades que realizaríamos, porque no sabíamos cómo explicar de forma divertida y didáctica a las niñas, niños y mentores algunos conceptos como lo es la subjetividad.” (fragmento tomado del diario de campo). Es importante resaltar que aunado al pensar en que todo fuera divertido, por estar como mentores atravesados por lo que nos suponía el trabajo con niñas y niños, era claro que de forma constante nos preocupaba el hecho de hacer cartas y pensar en actividades, esas dos palabras formaron parte fundamental en los mentores.

“Realizar la carta entre tres personas fue ligeramente complicado, nos tomó un poco de tiempo decidir lo que queríamos hacer con niñas, niños y demás mentores” (fragmento tomado del diario de campo).

“Las instrucciones para la primera parte de la sesión fueron hacer una carta descriptiva donde las niñas y niños decidieran lo que quieren hacer basándose en sus intereses y gustos.” (fragmento tomado del diario de campo)

“Le propuse una forma de hacer todas las actividades que ella quería de una forma en la que nos diera tiempo de hacerlo todo y no vernos presionadas por el tiempo y el recorrido para llegar al aula, ella aceptó [...]” (fragmento tomado del diario de campo)

“Tras completar lo planteado en la carta [...]” (fragmento tomado del diario de campo)

En todos los momentos citados la palabra carta y actividad tiene mucho que decirnos, en primer lugar, pensando que las cartas representaban un reto al resultar complicadas y al mismo tiempo nos llevaban a la idealización del trabajo con las infancias y al propio adultocentrismo, pues era difícil salir de la idea de que el juego,

la diversión y el entretenimiento tenían que estar siempre presentes, además de que debíamos cumplir con todo un itinerario bien establecido (terminar con lo organizado para las sesiones). El menester de las cartas atravesaba incluso los intentos de participación infantil, puesto que hasta en los momentos de binomio en los que se tenía que pensar en sesiones con los propios niños o en las sesiones que debían dirigir ellas y ellos, no se podía dejar de lado el asunto de elaborar una carta descriptiva. Por otra parte, el asunto de las actividades era otra situación de la que no salimos, además en este punto es interesante pensar ¿qué estábamos entendiendo por actividad?, en todo momento se está relacionando las actividades con movimiento, atención a las sesiones y mantenerse alerta siempre.

Reflexionando un poco dentro del equipo y meses después de haber tenido la clausura de PERAJ nos preguntamos ¿en qué momento las actividades se volvieron la parte central? Si bien no podíamos llegar a una sesión con la intención de solo improvisar, tener actividades planeadas era el objetivo, en algún momento esta situación parece habernos rebasado para colocarse en el papel protagónico y es aquí donde cabe preguntarse ¿dónde quedan los niñ@s?

Con la misma lectura del material, repetidas ocasiones nos dimos cuenta de que, al parecer, la parte focal de las sesiones en PERAJ ya eran las cartas y el contenido de las actividades. Reflexionamos en que es probable que por ser prestadores de servicio social nos interesaba cumplir lo que se pedía, sin embargo, era evidente que todo era pensado y planeado más entre mentores, la mayoría de las actividades eran diseñadas por nosotros y basándonos en nuestras carreras, muchas veces suponiendo qué es lo que podría gustarle a niñas y niños, pocas fueron las veces en que preguntamos o nos basábamos en algún comentario escuchado con anterioridad para hacer dichas actividades. Viéndolo ahora, un poco de lejos, podemos darnos cuenta de que estas planeaciones se convirtieron en el centro de cada sesión, dejando de lado la opinión e intereses del grupo de las y los niños.

Siguiendo con la lectura del diario de campo y en relación con lo ya mencionado, notamos que dentro de estas actividades había situaciones donde mentores

(adultos) tomaban las riendas y el mando y que en algunos momentos no se respetaba del todo lo que se hablaba en equipo o se intentaba guiar las decisiones de niñas y niños, lo que nos sigue dando paso a relacionar el adultocentrismo y las idealizaciones preconcebidas sobre la infancia. Dentro de la misma reflexión pensamos en nuestra necesidad (hablando como mentoras) de hacer que todas las actividades fueran “divertidas”, ¿por qué una actividad que no incluyera salir y correr o mantenerse en movimiento constante significaría que lo que estamos haciendo no es divertido? Podríamos llamar evidente que nuestra significación de la infancia está hablando dentro de la construcción de las actividades en las sesiones de PERAJ. Esto además de mostrar una mirada adultocentrista de las infancias, da cuenta en su mayoría de la preocupación constante por la planeación de actividades y que estas fueran todo momento lúdicas, divertidas y en movimiento, situación que más allá de interpelarnos como mentoras, también nos atravesó como investigadoras, ya que en el propio quehacer de lo que en un primer momento asumimos como nuestro dispositivo de intervención fue imposible deslindarnos de hacer cartas descriptivas y tener toda una organización bien estructurada de lo que se haría todos los días de esas sesiones en las que se realizó la revista.

2.3 Mentoría: ¿les damos la voz? o ¿acompañamos sus voces?

La mentoría es un proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional. En esta relación, un mentor comparte su experiencia y conocimientos con un aprendiz para ayudarlo en su campo. Este proceso se basa en la comunicación y la transmisión de conocimientos asentándose en la confianza, el respeto y la comunicación afectiva-efectiva entre las partes; sus beneficios serían evitar errores comunes, ampliar la red de contactos y tener una visión clara del camino a seguir, sin embargo, también puede haber desventajas como la falta de claridad inicial y un compromiso insuficiente que puede presentarse en ambas partes.

En resumen, la mentoría es una relación de apoyo mutuo y supervisión, donde una persona con más habilidades y capacidades (el mentor) se convierte en modelo, maestro, consultor y estímulo para los participantes, podemos dar cuenta de esto en PERAJ gracias al siguiente fragmento del diario de campo: “[...] como para evitar

la deserción escolar [...]” (fragmento tomado del diario de campo), el objetivo es transferir conocimientos y pensamientos para desarrollar aún más las competencias de la persona que recibe la ayuda.

2.3.1 Mentoría en PERAJ

La mentoría en PERAJ significa ser consistente, un@ mism@*, saber comunicarse, anteponer la honestidad, ser paciente y tolerante, no evadir y abordar conductas inadecuadas, reconocer al amig@ como sujeto, establecer límites sanos, concentrarse en establecer un sentimiento de afecto e igualdad y en caso de sentirse desubicado o preocupado con alguna situación con la/el amig@ o el grupo, recurrir a la coordinadora. (Manual de operación,2022)

“La reunión de hoy fue para ponernos al tanto de las actividades que debíamos de entregar, lecturas que podían ayudar y material adicional que podríamos utilizar en las demás sesiones con amigas y amigos” (fragmento tomado del diario de campo).

Sin embargo, estas características fueron unas de las tantas con las que, quizás en nuestro rol de estudiantes de Psicología nos permitieron pensar nuestro servicio social un poco más allá y tras discusiones varias en asesorías, logramos nombrar lo que quizás verdaderamente hacíamos en PERAJ: un acompañamiento psicosocial que reconfigurándose de su asentamiento médico y en palabras de Aluna (et al., s/f):

El creador del método de acompañamiento psicosocial fue el jesuita Martín Baró, quien fusionó la psicología social, con la teología de la liberación latinoamericana y la educación popular para acompañar a las organizaciones en resistencia durante la guerra civil en El Salvador en la década de 1980. Desde entonces ha sido exportado entre países y generaciones, como patrimonio de quienes se resisten a ser víctimas de la violencia sociopolítica y se convierten en “sujetos políticos”

En otras palabras, el acompañamiento psicosocial es una práctica que respeta la autonomía, se opone al compañerismo*, se posiciona y converge con los sentimientos del otro; según Brito (2018):

El ejercicio del acompañamiento psicosocial, que supone no sólo la confianza, sino básicamente la empatía, se estructura en la institución de una separación, *en el olvido de nuestra condición de damnificado, de violentado, de vulnerado*. Las operaciones del llamado “fortalecimiento”, “fortalecimiento institucional”, etcétera, son prácticas que producen la organización a partir del olvido de las instituciones que atraviesan transversalmente, desde el Estado, a las mismas organizaciones civiles de acompañamiento.

Siendo que PERAJ es un espacio donde convergen profesionales en formación (mayoritariamente) así como miembros activos (laboralmente) de la sociedad, es válido pensar que este acompañamiento reestructure la visión del universitario en su posicionamiento e intercambio con las infancias, así como su formación social como sujetos; por otro lado las infancias se ven transformadas al entablar intercambios discursivos con nuevos pares* reconociendo sus aportes y tomándolos y posicionándolos como sujetos.

3. La libertad del niño ¿es también la del mentor?

3.1 Vínculos: “Yo no pensaba que fueras así”

La cercanía con el otro, la convivencia diaria y la creación de grupalidad y sentido de pertenencia van haciendo que los vínculos entre iguales se forjen y se refuercen. En el caso del Peraj la configuración de vínculos tuvo todo un proceso, empezando con la desunión o desencuentros que en principio existió con el grupo de mentores lo cual además se veía reflejado en los distintos grupos de niños.

Si bien los vínculos de manera general son más visibles cuando se trata de iguales, en el caso de los grupos de Peraj en algún punto pareció que para el grupo de adultos era más fácil conectar y vincularse con las niñas y niños, y con el largo camino recorrido cada uno de esas vínculos se vio reforzado, aunque también la propia configuración del grupo en general fue modificándose llevando no solo a la aparición de vínculos mentor-niñ@ o niñ@-niñ@ sino que también las relaciones vinculares entre mentor-mentor fueron surgiendo independientemente de la diversidad de carreras que existían en el grupo.

En un primer momento como mentores resultó difícil el proceso de vinculación entre iguales, en un principio el foque que se tenía era más por el de responder a las demandas burocráticas del servicio social, a las propias a través de la idealización de lo que en ese momento nos suponía trabajar con niñas y niños, y claro que también por el atravesamiento de nuestra propia infancia puesta en escena en momentos como la planeación de convivios y cartas descriptivas.

En un pasaje en el diario de campo que relata el primer encuentro grupal de los mentores en el entrelazar ideas y conectar unos con otros, ya que era necesario para planear el convivio de navidad, puede leerse la total desvinculación del grupo y cómo comenzamos a notar que eso impactaba en la planeación de las cartas descriptivas y en cierto punto también en el acercamiento grupal de mentores con los grupos de niñas y niños.

Intentamos hacerlo, pero no llegamos a mucho y de hecho estábamos quejándonos más sobre porque varios de nosotros siempre se nos veían más comprometidos que otros...y si bien es momento de ir limando asperezas porque ya empieza a haber problemas y eso se refleja en las cartas...agh [...] (fragmento tomado del diario de campo)

En otro momento del diario se escribió lo siguiente con relación al mismo menester de la no vinculación de mentores: “Considero importante mencionar que llegar a un acuerdo fue bastante difícil, primero porque se presentaron bastantes conflictos entre mentores y (a mi parecer) algunos mal entendidos. El grupo de los lunes y jueves es diferente [...] (fragmento tomado del diario de campo)

Los relatos anteriores ejemplifican de manera clara cómo es que en las relaciones entre mentor-mentor, fueron tortuosas, la falta de vinculación orillaba a desencuentros e incluso a comparaciones entre sus iguales ¿por qué no solo saber escuchar?, ¿dónde quedó la formación UAM-X? La falta de grupalidad aunada a la de los vínculos es muy evidente en el grupo de mentores y por ende en este punto era complicada, básicamente no existía y eso rebotaba en todos los ámbitos del quehacer del servicio social en PERAJ. Como mentores no estábamos conectados, sin pensarlo comenzamos a seccionarnos sin haber estado unidos nunca, lo que nos llevó en primera instancia a tener un poco de dificultades, en cuanto relacionarse se refiere, con las niñas y niños y esto terminó por reflejarse en la dinámica de grupo y por ende en la grupalidad. Según Sirota (2014):

Hay un grupo social a partir del momento en que los miembros potenciales de un grupo en formación han puesto un objetivo en común y se organizan garantizando un lugar a cada uno y una dignidad igual fundamental, es decir, a partir del momento en el que se reconoce al otro como su semejante y al mismo tiempo como diferente. (p.34)

A pesar de que el objetivo en común como mentores era lograr una buena comunicación y mejorar el acercamiento con niñas y niños, además de lograr entenderlos para trabajar con ellas y ellos, la creación de grupalidad y vínculos siguió siendo un conflicto. Cosa distinta sucedió entre amig@s-mentores y amig@s-amig@s, en estas relaciones la creación de vínculos empezó a configurarse de

forma más fluida y desde los primeros momentos del PERAJ. Al respeto de la formación Baz (2014) apuntala que:

No somos sujetos de nuestros vínculos (como si existiera una forma esencial de existir que luego sale al mundo a construir enlaces): somos nuestros vínculos. Expresados como relatos, darán cuenta de las batallas por la vida: las apuestas, los delirios las persistencias; pero también las derrotas, los desfallecimientos. Los vínculos generan memoria y temporalidades distintas; las formas que se van gestando, sus trayectos y desenlaces son en gran medida imprevisibles. Su condición procesual como expresión que los define nos coloca en el campo de la experiencia: hablan de cómo nos colocamos en el mundo, qué objetos – personas, lugares, tareas, cosas – activan nuestro deseo y cómo inscribimos en nuestra subjetividad la responsabilidad ante nuestros actos y ante los otros. (p.50)

Siendo que el sujeto es uno con sus vínculos, podemos pensar en la complejidad de estos. Es mediante la creación de vínculos que el sujeto es capaz de crear nuevas subjetividades, de ligarse al otro y a lo otro que le resulta atractivo y dota de sentido su existencia, generando con ello memorias y colocándolo en un lugar de experiencia distinto. Baz (2014) expresa que “El vínculo no es un enlace simple (no es de a dos), no es el sujeto y su objeto; se refiere, en cambio, a procesos de expansión de la subjetividad en tramas complejas.” en ellos “[...] palpita la dimensión pulsional, condición esencial que alimenta el movimiento de recreación, de invención de formas de estar en el mundo [...]. La capacidad de vínculo expresa una potencia, una fuerza incomparable para activar la vida.” (p.51).

En este sentido es que hemos de estar pensando en el vínculo que las niñas y niños establecen con las y los mentores y que dieron soporte a sus procesos subjetivos. De muchas maneras al sentirse identificados y acompañados, los apoyó para que en diversos momentos pudieran atreverse a vivir nuevas situaciones y enfrentar nuevos retos. Pensando en que la creación de vínculos subjetiva a los sujetos y los hace expandir su formación en todo sentido es que podemos pensar que los procesos de vinculación los ayuda a crecer, a tomar decisiones, a convivir y relacionarse con sus iguales y con jóvenes con los que pueden tener una relación

hasta cierto punto horizontal, a reflexionar, planear y explorar en compañía de aquellos con los que se sienten seguros, sus miedos e inseguridades.

En el diario de campo se pueden encontrar distintos escritos que relatan y dan luz a esos momentos de vinculación que acontecieron entre el grupo de mentores, niñas y niños.

Vicky comenzó a ver lo que los demás hacían y en algún momento me comentó que ella también quería jugar en el pasto con los demás pero le daba miedo y pena, un poco después me dijo que mejor no pero pasado un rato me volvió a decir que si, realmente estaba muy indecisa, me comentó que cuando estuviera en su casa no le gustaría arrepentirse por no haberlo hecho pero que, en serio, le daba mucha pena; intente animarla diciéndoles que si quería yo podía girar con ella en esa colina y así juntas romperíamos nuestro miedo porque a mí también me daba pena, la vi un poco más animada pero no convencida; los chicos que estaban cerca también la llamaron y comenzaron a animarla, finalmente me invitó a aventarme con ella e incluso los mentores que también estaban cerca la animaron diciéndole que si quería nos aventábamos absolutamente todos, Vicky acepto; todos giramos por la colina, nos reímos mucho todos pero cuando nos levantamos para regresar al aula, Vicky y yo coincidimos en que no lo volveríamos a hacer en un buen rato porque sentíamos náuseas en el estómago. De regreso al aula me dijo que le gustó romper ese miedo con todos los demás. (fragmento tomado del diario de campo)

[...] me encontré a un grupo de niñas que pensaban si pasaban o no y discutían entre ellas si las imágenes eran bienes o servicios pero *no se animaban a participar puesto que les daba mucho miedo equivocarse*, me uní a su grupo y juntas discutíamos en qué columna iba cada imagen, después de un momento la mentora que estaba presentando su carrera me pidió pasar a colocar una imagen que habíamos discutido entre todas y en el siguiente turno propusimos que pasara una de las niñas, después de esto noté que fue más sencillo para las demás integrantes del equipo acercarse a participar. (fragmento tomado del diario de campo)

[...] en algún momento un niño del grupo del lunes y jueves expresó su agradecimiento por haber organizado un convivio para ellos; sus palabras fueron muy lindas y la reacción de los demás a esas palabras, considero que nos hizo reflexionar un poco acerca del tiempo que está dedicado a este espacio en PERAJ. (fragmento tomado del diario de campo)

Finalmente es relevante resaltar que “Si enfocamos los vínculos en un escenario institucional particular podríamos pensar que se sostienen en un diálogo necesario con el espectro normativo que configura un mundo de reglas, creencias y organizadores de sentido establecidos, pero sustenta su potencia en la experiencia de colectividad.” (Baz, 2014, p.52), es decir, los vínculos no están sujetos a reglas condicionadas y dadas, sino que, es a partir de la compenetración colectiva que estos encuentran sentido y articulan una especie de acuerdos y sentidos que dan pie a su existencia.

Es así como la creación de vínculos y de grupalidad dentro del programa permite darle un significado colectivo a las experiencias que se desenvuelven, además de darle un nuevo sentido a la relación desarrollada, ejemplo de ello son los vínculos formados dentro del grupo y lo que significó tener una separación abrupta provocada por un paro estudiantil y el cierre de las instalaciones. sin embargo, estas significaciones no pudieron expresarse hasta que el paro concluyó. “Como sea, extraño a los amigos” (fragmento tomado del diario de campo) “[...] por fin podré verlos. Ya quiero ver a Nezu y a Vicky y a Yaz y bueno, ellas me caen mejor, pero extraño a todos.” (fragmento tomado del diario de campo)

Algunos de los mentores mencionaron su preocupación sobre lo que pasaría con los niños e incluso una de las mentoras comentó que se sintió extraña tras poner en pausa algo que ya era parte de su rutina, dijo que extrañaba relacionarse con los niños ya que sentía que, para ella era como una rehabilitación convivir con ellos, de la misma manera expresó su preocupación sobre lo que iba a pasar con ellos después del paro, ya que sintió que comenzaba a acercarse más a varios de ellos.” (fragmento tomado del diario de campo)

“[...] uno de ellos dijo que sí había extrañado a los mentores y estar en PERAJ, jugar y convivir con las otras niñas y niños[...] (fragmento tomado del diario de campo) “Pues yo solo sé que ya quería venir porque aquí sí puedo socializar” “Pues me da igual, jaja, igual ya los veía en la escuela solo que ahora si nos saludábamos.” “¿Por qué no nos hablaron?” (fragmento tomado del diario de campo) “Mmm...pues yo ya quería regresar [...]” (fragmento tomado del diario de campo)

Con todos los diálogos anteriores se da cuenta de lo importante que fueron la relaciones vinculares para todas y todos, cuando el paro nos despojó del espacio PERAJ tanto niñas, niños y mentores sentimos que algo pasaba y que nos hacíamos falta los unos a los otros. PERAJ nos transformó de muchos sentidos, pero todo partiendo de los procesos de vinculación.

Al final no todo fue trágico en las relaciones vinculares entre mentores y es por eso por lo que podemos pensar que sin darnos cuenta fuimos poco a poco entrelazándonos como grupo o por lo menos entre la gran mayoría, era inevitable notar que siguiera habiendo personas que veían a PERAJ como el requisito burocrático, pero con eso y todo, la clausura oficial del ciclo PERAJ 15va generación denotó esa unión de todo el equipo. Amig@s, mentores y coordinadores demostraban los mismos sentimientos, todos compartimos la nostalgia de que PERAJ se nos había ido para no volvernos a encontrar.

Algo que da cuenta de lo anterior son momentos en el transcurso del evento de clausura. Uno de ellos fue el momento de la entrega de reconocimientos:

[...] cada que alguien pasaba, la bulla, los gritos, aplausos e incluso porras se escuchaban fuertes, cuando pasaron las niñas y niños fue igual o mejor, a pesar de ser un momento de cierre, de despedida, la entrega de reconocimiento se tornó en una especie de agradecimiento, justo de reconocernos a nosotros mismos y a los otros, reconocer el trabajo que cada uno desde su lugar hizo, de celebrar esos momentos que pasamos juntos. (fragmento tomado del diario de campo)

Mientras tanto algun@s de las niñas y niños se nos acercaban para despedirse, a entregarnos algún detalle que habían hecho o pedirnos la foto del recuerdo, fue muy bonito que ellas y ellos quisieran llevar ese momento guardado en fotos y de alguna manera no olvidarnos. (fragmento tomado del diario de campo)

“Entre mentores, especialmente los que no compartimos carrera, nos abrazamos y despedimos, agradecemos el apoyo que nos dimos y los momentos que pasamos, nos dimos buenos deseos y dijimos que ojalá pudiéramos vernos en algún otro momento [...]” (fragmento tomado del diario de campo).

Es imposible negar que existieron diferentes formas de vincularse con cada rol dentro del programa y que la mayoría de los integrantes de ambos grupos, tanto niñas, niños y mentores salimos de PERAJ con algo nuevo. Para nosotras como equipo de investigadoras y además sobre implicadas dentro del campo, significó un cierre en diferentes sentidos, pues ahora entendíamos que sí, que nuestra intervención duraba más de 9 meses y acababa de terminar, dimos cierre a nuestro servicio social y en la mayoría de los casos diríamos que se cortó el vínculo que existía entre mentores y amigos.

3.2 Apropiación y pertenencia al espacio: ¿Para quién es PERAJ?

Todos los sujetos participantes en PERAJ venimos de un lugar. Un lugar de origen que se encuentra entre los roles, el cuerpo, la institución, las ideas, los vínculos y las palabras; ese lugar fundador transformó a nuestros cuerpos y aunque todos íbamos vestidos nos atavió de los otros, pero ¿qué hizo ese transitar en PERAJ con nosotras?, ¿qué hizo con otros mentores?, ¿qué hizo con l@s amig@s? y también valdría preguntar ¿atrasamos el lugar o el lugar nos atravesó a nosotras?

Ubicada cerca del Centro Cultural y la entrada de Bombas, el aula PERAJ cuenta a sus alrededores con extensiones de jardines lo suficientemente amplios para recrearse en ellos, pero con la consigna de que deben ser cuidados para poder seguir gozando de su uso, sin embargo, en PERAJ resulta un escenario propicio para asentar las bases de los vínculos con otros: “Iniciamos explicando cuáles serían las actividades del día y después salimos al jardín a jugar tripas de gato con la intención de crear rapport entre el grupo.” (fragmento tomado del diario de campo)

Las áreas verdes son pensadas para llamar a la sociedad a convivir en ellas además de fungir como alternativa ante el cambio ambiental presentado en la cotidianidad, aunque en este caso resulta interesante que las primeras actividades dan pauta a sentirse en un espacio que da rienda suelta a la libertad de estar en este sin priorizar mucho el con quién se comparte.

Formando vínculos, transmitiendo información y reconociendo a otros, l@s amig@s y mentores, simbolizan este espacio como el punto de encuentro donde si bien se ejecuta la planeación del día también se ve la transformación de esta:

“La última actividad fue fuera del aula, el objetivo de la actividad era comprar los bienes o servicios [...]” (fragmento tomado del diario de campo)

“[...] noté claramente que los niños se dispersaban [...]” (fragmento tomado del diario de campo)

Algo a destacar es que, a pesar de esta dispersión, l@s amig@s intrínsecamente sabían y nos hacían constar de que el espacio destinado al encuentro con otros, donde se suscitaba un reconocimiento mutuo también estaba sujeto a reglas, límites (espacialmente hablando) y permisiones que en PERAJ eran llamados “Acuerdos”.

Pensados en que su seguimiento tendría un orden horizontal, los acuerdos eran convocados tanto por amig@s como por mentores dentro del Aula PERAJ en búsqueda de una convivencia respetuosa, armoniosa y podríamos decir que hasta democrática ya que el seguir los acuerdos era una cuestión más de decisión (influenciada por el grupo) que el no seguirlos, sin embargo, al dar esta libertad de elección entre seguirlos o no, los amig@s restablecían la comunicación en ese espacio, en ese presente con aquellos que en todos sus intercambios, buscaban la mirada del otro, pero que también retiraban: “[...] el uso de celular por parte de mentores, respetar tiempos para todos los ámbitos que se pueden presentar dentro de una sesión, separarnos nosotros también de nuestros grupos habituales, temas de puntualidad...” (fragmento tomado del diario de campo)

La significación sobre lo que un adulto tiene la capacidad de hacer es algo que destaca dentro de la convivencia de PERAJ puesto que no fue una sino varias veces que, al ser llamada *aula*, convivir con universitarios e intercambiar con ellos y confiar en que saben lo que hacen, fue recurrente notar que l@s amig@s asociaran aquel espacio como un símil de la escuela, pero reconociendo en lo que PERAJ se diferenciaba de esta: “[...] es que es mucho tiempo (en PERAJ, tanto en el aula

como en área verde), pero cuando estamos haciendo las actividades se me pasa muy rápido...En la escuela el tiempo se pasa muy lento [...]” (fragmento tomado del diario de campo)

Como podemos notar en el párrafo anterior, la forma en que se hace la comparativa a la escuela recae en el tiempo invertido/dedicado a la realización de las actividades, pero diferenciándose gracias al interés que éstas les inspiran. Apoyándonos de la idea de Cortázar (2014) acerca de guiarse de la narrativa como estrategia de construcción colaborativa que relató las aspiraciones y las realizaciones de niñas y niños para procurarse un entorno escolar favorable, pudimos dar cuenta de esto en PERAJ como espacio, pero siendo los mentores los que buscábamos esta favorabilidad a la hora de ejecutar las actividades:

[...] yo me integré sin problema a pesar de que me sentía un tanto extraña...Fue un día distinto para mí, estoy acostumbrada a ser más activa con el grupo con el que regularmente interactué, pero en algunos momentos sentí que no encajaba y en otros me sentía algo cansada y acalorada, el día estaba muy soleado y creo que el vínculo con los otros niños también influye mucho en el querer participar más de las actividades. A pesar de que nadie me dejó de lado y que intenté integrarme sentí que la energía del grupo en general no es la misma. Extrañé a mi grupo. (fragmento tomado del diario de campo)

Una frase recurrente en PERAJ, tanto dentro como fuera del aula era “todo lo de aquí es suyo” o “este espacio es de ustedes” por lo que también vale señalar que si bien las actividades eran dirigidas a l@s amig@s a fin de que se sintieran tan compenetrados en el aula como nosotros parecía más bien que el aula imponía un aura similar a la de la escuela por lo que no era raro que los mentores mayoritariamente se movieran allí. Sin embargo, también significaba responsabilidad y quizás es ahí donde se suscita la siguiente situación que compara la comodidad y limitada libertad al estar en el lugar a simular una reunión en este:

Una vez terminada la información nos comentó que se había tomado la decisión de hacer las sesiones en línea puesto que eran sesiones que no exigían ir al aula, sin embargo, el hecho de que pocos mentores prendieran su cámara o participaran haría que se reconsiderara tener las reuniones en línea o de manera presencial.

Este tipo de reacciones no son mencionadas con el afán de criminalizar conductas sino como una forma de ver los estragos provocados por la pandemia: cámaras apagadas, micrófonos cerrados y poco por no decir nula participación, aunque si somos honestos, uno participa cuando se siente convocado a eso.

El convocar traspasa la barrera de la palabra y ejemplo de esto es el siguiente fragmento del diario de campo: “Vicky comenzó a ver lo que los demás hacían y en algún momento me comentó que ella también quería jugar en el pasto...” (fragmento tomado del diario de campo); remontándonos con Cortázar (2014) cuando aborda el fomento a los espacios de bienestar cabe preguntar: ¿Qué había en la exterioridad que impulsó a Vicky, viendo a otros, a unírseles? ¿Qué bienestar aguardaba a Vicky?

Siendo el tiempo un factor vital para acoplarse a los alrededores y a la propia aula de PERAJ, no podemos negar los distintos recibimientos que tuvo el paro de actividades el 10 de marzo del presente año es algo que no podemos pasar por alto: siendo el punto donde se asientan esfuerzos en los vínculos el que haya sido separado tan tajantemente de la normalidad de l@s amig@s significó algo o al menos explicitaron un sentir que se afinó más con las preconcepciones que tenían los mentores tras la suspensión de actividades:

[...] algunos niños comentaron que les gusta mucho asistir a PERAJ y que habían extrañado mucho a los demás amigos y mentores, dijeron que se aburrían en casa sin hacer algo, mencionaron también la importancia de la convivencia y pasar tiempo jugando con los demás, algunos incluso mencionaron que extrañaron el espacio porque es muy divertido [...] (fragmento tomado del diario de campo)

Siendo un punto donde los sentimientos y emociones encontrados se encuentran en constante fluctuación además de que la distribución de las sillas del aula recuerda a una mesa redonda donde todos pueden hablar, resaltamos en base a nuestra interpretación que si bien se añoraba el regreso al lugar este no era más que la fachada donde convergían todos y esos todos se encontraron conflictuados cuando fueron alejados del espacio destinado a verse.

REFLEXIONES FINALES

Si bien PERAJ no es una escuela formal donde se tiene como objetivo la transmisión de un conocimiento en específico, si nos da paso a cuestionarnos qué tanto, como mentores, dimos paso a la participación infantil; además nos invita a preguntarnos de nueva cuenta ¿cuál era el objetivo de las actividades y a quién va dirigida? Fue así como nos percatamos de que realmente eran muy pocas las cartas en las que se veían plasmados los intereses de niñas y niños; lo que nos orilla a reflexionar de nuevo en el ideal que tenemos sobre las infancias, ¿volvimos a tomar el espacio? Con ello nos referimos a que PERAJ podía o puede ser un espacio para ambas partes, sin embargo y con un afán de cumplir lo que demandaba ser prestador de servicio social, el adultocentrismo en la planeación de cada sesión se hizo presente, la estructuración de todo lo que se hacía dentro de las sesiones se convirtió en una labor solo de mentores donde las y los niños colaboraban. Con esto tampoco queremos decir que es necesario terminar con la “mentoría”, pues PERAJ es un espacio basado en y para niñas, niños y universitarios, el papel de ambas partes es fundamental dentro del programa, entonces, ¿por qué nos parece importante la presencia de adultos dentro del desarrollo de estrategias de participación infantil? porque niñas y niños permanecen en una constante interacción con adultos y son ellos precisamente los que pueden brindar un acompañamiento para poder brindar las herramientas que ayuden a potencializar la participación infantil.

Por otro lado, nos interesa decir que es una investigación de la que seguimos sacando temas que nos dan mucho para reflexionar y que para ello necesitaríamos más que un año de investigación. Si bien no podemos asumir que para todos los integrantes de esta generación hubo cambio, sí podemos afirmar que, para nosotras, como equipo de investigación hubo un antes y un después y pudimos visualizar aspectos que dieron un giro muy importante en la investigación, principalmente en nuestros posicionamientos como universitarias, investigadoras, mentoras y prestadoras de servicio social.

De la misma manera no podemos dejar de lado lo que vivimos como equipo de investigación y todas las vicisitudes por las que atravesamos, podríamos poner en primer lugar las complicaciones que comenzaron a surgir dentro del equipo ya que llegar al campo realmente no representó un mayor problema; la comunicación dentro del equipo fue una complicación para todas en algún momento y con la presencia de un paro estudiantil lo fue aún más. No podemos negar las preocupaciones que surgieron en nosotras de lo que pasaría con el campo e incluso con el equipo, esto con todas las complicaciones que cada una tenía en su día a día y que podían presentarse ajenas a la investigación. Asimismo, después de una reincorporación, una vez dado como terminado el paro, ya comenzamos a cuestionarnos hacia dónde, realmente, estábamos llevando la investigación.

Como equipo investigador atravesamos decisiones que, poco a poco, nos seguían definiendo como equipo y seguían estructurando nuestro tema y proyecto de investigación, es menester mencionar que los últimos meses fueron cruciales dentro del giro que tuvo el tema a investigar y que incluso entre las últimas semanas dimos cuenta de la cantidad de información que teníamos y que incluso comenzó a abrumarnos saber dónde meterla y como sintetizar puesto que las reflexiones seguían y el proyecto seguía ofreciéndonos más temas a reflexionar.

La propuesta que se plantea es la idea de poner a niñas y niños como protagonistas de su propio aprendizaje y al adulto como guía que les facilite el proceso, en el que además se fomenta su independencia. Nos parece de gran importancia reflexionar hacia donde se está dirigiendo el rumbo de la educación, en donde los adultos son los únicos transmisores de conocimiento, limitando a niñas y niños solo a escuchar sin preguntarse y cuestionarse todo lo que se les transmite, además de imponer la idea donde el niño, por ser pequeño, no puede opinar ni enseñar algo a los demás.

No podemos hablar de la infancia como si tuviéramos que construirla para poder ser parte o participe de su entorno en un futuro, sino debemos contemplarla, desde ahora, capaz de poder moldear y modificar todas las situaciones de la vida cotidiana donde se ven inscritos. Para ello es necesario cambiar la forma en que pensamos

a niñas y niños, recordando que el concepto de infancia que tenemos es parte de un constructo socio-histórico.

Para que la forma en que se piensa a niñas y niños pueda cambiarse, al igual que el aumento de su inclusión en temas que les conciernen, es necesario modificar también la relación que existe entre niños/niñas y adultos, principalmente en temas de poder y de participación infantil; y estar dispuestos a oír lo que tienen que decir sin la intención de modificar su discurso a lo que queremos escuchar, es importante dar cuenta de lo que ellos tienen que aportar, a partir de las experiencias que han tenido y de lo que han vivido en sus diferentes entornos, darle importancia, observar y escuchar sus silencios, sus miradas, lo que dicen pero también lo que callan; dar cuenta de la diversidad que existe en las necesidades de cada infancia. “Lo que necesitamos frente a un niño cargado de inquietudes que quieren ser escuchadas es un adulto que sabe multiplicar sus oídos para escuchar lo que el niño dice con palabras, con sus silencios, gestos o miradas... un adulto generoso.” (Barreno y Lizarazu como se cita en “estrategias participativas para niños” 2009, p.9).

REFERENCIAS

¿QUÉ ES EL ASISTENCIALISMO? (2012, septiembre 11). Sociología Necesaria. Recuperado de: <http://www.sociologianecesaria.com/2012/11/que-es-asistencialismo.html>

Aberastury, A. (1984). Entrevista a padres. En Teoría y técnica del psicoanálisis de niños, Buenos Aires: Paidós.

Alpizar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. Última Década, núm. 19, pp. 1-20. Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19501907.pdf>

Aluna Acompañamiento Psicosocial, C. Correa, L.A. Espinosa et al. (s/f). Modelo de acompañamiento psicosocial Aluna. México: Aluna. Impresiones El Recipiente

Angulo, Andrea. (2018) “Algunas implicaciones de implicarse en procesos de investigación” en ARGUMENTOS: ESTUDIOS CRÍTICOS DE LA SOCIEDAD: Intervención psicosocial, instituciones y sociedad civil: Septiembre-diciembre/año 31, No.88, pp. 35-48. Recuperado de: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_fasciculo.php

Apud, A. (s.f.) “Participación Infantil” Enredate con UNICEF. Formación del profesorado. Recuperado de: https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf

Araujo, G., Izquierdo, A., Ruiz del Carmen, O. (2011). Reflexión y formación: investigación-intervención en el Programa de Educación Abierta para Adultos. En Anuario de investigación 2011, 581–600.

Arce, R. E. A. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. TRAMAS, 22(2004), 31–54.

Arce, R. E. A. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *TRAMAS*, 33(2008), 177–208.

Aries, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España: Taururs.

Baz y Téllez, M. (2004). Por los caminos del vínculo colectivo: arte y educación infantil. En *ANUARIO DE INVESTIGACIÓN 2003*, UAM-X.

Baz, M. (1999). La intervención grupal: finalidades y perspectivas para la investigación. En *Anuario de Educación y Comunicación*. Departamento de

Baz, M. (2014). Vínculo e institución. En *La reconstrucción de vínculos en el ámbito universitario*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México.

Brito, R. M. (2018). Notas sobre el acompañamiento psicosocial. *Argumentos*, 87(2018), 15–34.

Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

Caillois, R. (1986). Definición del juego. En *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (27-38). México: FCE.

Carrillo, L., S. C. H. M. (2000). *De claros y oscuros los trayectos de la integración*. UAM-X.

Corona, Y. & Morfín, M. (2001), *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

COSSIES - NOSOTROS. (s. f.) Recuperado de: <https://cossies.tlaxcala.gob.mx/nosotros.html>

Cova, Y (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, Vol. 54, No 87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984413>

Creativo, P. M. (2021). ¿QUÉ ES UN ESPACIO SOCIAL?

Díaz Barriga, A. (2002) "El debate del servicio social en el marco de los planes de estudio", ponencia inédita presentada en el Foro sobre el Servicio Social, Facultad de Medicina, UNAM/ANUIES.

Díaz Barriga, F (2003). "El servicio social: ¿mero trámite, mano de obra gratuita, modalidad de aprendizaje o servicio a la comunidad?" En Bertussi, G. T. (coord.). Anuario educativo mexicano: Visión retrospectiva. México: Universidad Pedagógica Nacional, Tomo II, pp. 127-1

Duarte Quapper, C. (2012). SOCIEDADES ADULTOCÉNTRICAS: SOBRE SUS ORÍGENES Y REPRODUCCIÓN. ÚLTIMA DÉCADA N°36, CIDPA VALPARAÍSO, JULIO 2012, PP. 99-125. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>

E. Marcus, G., (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. Alteridades, 11(22), 111-127.

Educación y Comunicación UAM-X. México, DF. Disponible en: https://drive.google.com/open?id=1rKUG7lx_6Gw7i18vcoNbbye3z2CiRTFL

Frisbie, H. L. (2022, 22 julio). El Servicio Social en México. SinEmbargo MX. Consultado en: <https://www.sinembargo.mx/22-07-2022/4225442>

Gáal, Y. C. F. (2006). ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS PARA NIÑOS: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles. UAM.

Garza, R. M. (2010). Umbrales y ámbitos de la experiencia del tiempo: sujeto e interacción. TRAMAS, 36(2010), 11–41.

Gialdino, I. V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.

Guasch, O. (1996). Observación participante. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Guber, R. (2001). LA ETNOGRAFÍA MÉTODO, CAMPO Y REFLEXIVIDAD. Grupo Editorial Norma.

H., S. C. (2000). ENTRE EL DECIR Y LA ESCRITURA (La escritura en el proceso de formación del psicólogo) (pp. 41–54). UAM-X.

INETV. (2017). ¿Cómo apropiarse del espacio público?

Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. En Espacio para la Infancia. Bernard van a Leer Foundation. No. 22., La Haya, Países Bajos

Lardiz, A. (2023). [Entrevistado por J. E. O. Urbina].

Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. edu\causa.

Larrosa, J. (2020) "El enigma de la infancia" en pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Novedades educativas, Argentina.

Levin, E. (2002). La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. Buenos Aires: Nueva Visión.

López, F. (1985). La formación de los vínculos sociales. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=yZfwp3n5f4C&pg=PA10&dq=vinculos+afectivos&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiv3On0r9LnAhVWHrkGHVNH7IQ6AEIPjAD#v=onepage&q=vinculos%20afectivos&f=false>

López, F., Etxebarria I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (coord.), (2014). Desarrollo afectivo y social. Edición en versión digital. Ediciones Pirámide.

Makowski, S. (2007). Ética y micropolítica de la intervención psicosocial. TRAMAS 27, 39–56.

Mario Fuentes Destarac (2008). ¿Asistencialismo o inversión social? En: El Periódico de Guatemala, 10 de noviembre de 2008, Guatemala: Aldea Global, S.A.

Mier Garza, R. (2007). Calidades y tiempos del vínculo. TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, (21), 123-159. Recuperado de: <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/369>

Morfín, G. Q. Y. C. (2005). El juego como círculo mágico.

Morfin, Y. C. G. Q. (2000). El juego de la existencia ¿Cómo participamos?

Palacios, J. (1978). La cuestión escolar, críticas y alternativas. Barcelona: LAIA/Barcelona. (16-32)

PERAJ, adopta un amigo. (s. f.). Recuperado de: <https://programainfancia.uam.mx/PERAJ-adopta-un-amigo/>

Plata, M. G. (2018). La infancia no es riesgo, es oportunidad. Argumentos, 87(2018), 209–212.

Plata, S. C. H. M. (2001). Discapacidad y formación: espacio de encuentros y desencuentros. En Sujeto, inclusión y diferencia, investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el síndrome de Down y otros problemas del desarrollo (pp. 187–196). UAM-X.

Portic Marcel (2000) "La relación educativa. Factores instituciones, sociológicos y culturales, Narcea S. A de ediciones Madrid, pp. 9-61

R. Kuhn Corruption in Paradise. The Child in Western Literature (Hanover, University Press of New England, 1982).

Raúl Enrique Anzaldúa Arce Beatriz Ramírez Grajeda. (2010). Sujeto, autonomía y formación. TRAMAS, 33(2010), 113–130.

Requisitos y trámites UAM-X CSH. (s. f.). Recuperado de: <http://dcsh.xoc.uam.mx/index.php/requisitos-y-tramites>

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envión Editores.

Revista Universidad (1937) "Sobre el servicio social de la Universidad", Tomo IV, Vol. 18, p. 42

Rocha, G., & Murga, M. L. (2007). Deseo, vínculo social y creación colectiva. TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, (21), 161-177. Recuperado de: <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/370>

S. J. Taylor, Steven J. Taylor, Robert Bogdan. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Grupo Planeta (GBS).

Sauri, G. & Márquez, A. (2005) La participación infantil: un derecho por ejercer. En Derechos de la infancia. Infancia en riesgo. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. (pp. 115-125)

Servicio Social Y Orientación Educativa., P. I. S. (2022). MANUAL DE OPERACIÓN 2022-2023 DEL PROGRAMA UAM X PERAJ ADOPTA UN AMIGO. UAM-X.

Siota, A. (2014). Reconocerse semejante y diferente en la sucesión de generaciones si se quiere transmitir. En La reconstrucción de vínculos en el ámbito universitario. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. (pp. 33 – 48)

Smith, T. (2004). All Grown Up and No Place to Go: Teenagers in Crisis. <https://www.slideserve.com/Thomas/all-grown-up-and-no-place-to-go-teenagers-in-crisis>

Solís Fernández, R. Y. (2013). Subjetividad infantil: los dilemas de la comprensión del desarrollo y la socialización. TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, (37), 181-213. Recuperado de:

<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/621>

Tello, R. M. B. V. (2012). Intervención psicosocial en proyectos de promoción social. TRAMAS 36, 155–166.

Torralba, F. (2009). El arte de saber escuchar. Bilbao, España: Editorial Milenio.

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (2013). Superando el adultocentrismo. Santiago de Chile. Recupredo de:

<https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MICHIGAN. (2016). LISTOS PARA EMPEZAR: HERRAMIENTAS PARA LA CAPACITACIÓN DE TUTORES Construyendo la relación tutorial. Michigan State University Extension.

Vosniadou, S. (2000). Cómo aprenden los niños. Oficina Internacional de Educación.

Yolanda Corona. Fernando Gaál. Andrea Marrone. Julián Hernández. (2006). Consulta infantil: estrategias participativas. UAM.

Zambrano, M. (1993). Filosofía y Poesía. FCE.

ANEXOS

Cartas descriptivas de las “sesiones de intervención” (2 – 4)

Carta descriptiva viernes 2 de junio

Sesión 2 Revista

Realización de actividades acordadas.

Integrantes del equipo:

- ❖ Fernanda Carpio
- ❖ Montserrat Rojas
- ❖ Janet Ortega
- ❖ Viridiana Aguirre
- ❖ Karyme Velázquez

Objetivo:

- Dar inicio a las actividades establecidas por los grupos formados en la sesión 1 según el cronograma creado por estos e integrar a las y los amig@s y mentores que puedan integrarse a esta sesión

Objetivos específicos:

- Observar la comunicación y organización de las planeaciones que llevan a cabo las y los niños y cómo participa el adulto dentro de éstas.
- Reconocer los numerosos lenguajes que les permiten a los niños expresarse a su manera.

HORA	MATERIALES	OBSERVACIONES
4:00 - 4:05		Esperaremos cinco minutos para dar tiempo a que lleguen amigos y mentores.
4:05 - 4:15		En estos minutos integraremos a los integrantes del grupo que no estuvieron en la sesión pasada a alguno de los equipos, esto dependerá del tema de interés del participante que se integre.
4:15 - 5:20	Los materiales dependerán de la actividad que quiera realizar cada uno de los equipos y serán proporcionados por el equipo de investigación de psicología.	En todo este lapso de tiempo los equipos se dedicaran a realizar la actividad que acordaron la sesión pasada. Todos los equipos estarán dispersos por la universidad con el objetivo de visitar, planear y realizar la actividad que ayudará para ejecutar su artículo para la revista. Cada equipo contara con aproximadamente una hora para realizar sus actividades y regresar al aula PERAJ.
5:20 – 5:40		Ya con todos de vuelta en el aula compartiremos, por equipos, la experticia que tuvimos con las actividades que realizamos.
5:40 – 6:00		JUEGO CALLES Y CALLEJONES Instrucciones del juego: <ul style="list-style-type: none">➤ Todos los jugadores menos dos deberán tomarse de la mano formando un cuadrado.➤ Uno de los dos jugadores que quedaron fuera será el corredor y el otro el perseguidor.➤ Los jugadores que están formando el laberinto deben estar todos mirando hacia la

misma dirección, tomados de la mano, formando calles (hileras).

➤ Luego, cuando el líder grita "Callejones", todos giran hacia la derecha 90° y se agarran de la mano nuevamente cambiando el sentido de los pasillos. Cuando el líder grita "Calles", giran nuevamente 90° y se toman de la mano nuevamente y así sucesivamente.

➤ Todo esto mientras el perseguidor trata de atrapar al corredor. Ninguno de los dos jugadores (corredor y perseguidor) pueden pasar en medio de las líneas que forman el laberinto. El objetivo es que el perseguidor atrape al corredor.

Sesión 3 Revista

Integrantes del equipo:

- ❖ Fernanda Carpio
- ❖ Montserrat Rojas
- ❖ Janet Ortega
- ❖ Viridiana Aguirre
- ❖ Karyme Velázquez

Objetivo:

- *Dar continuidad a las actividades establecidas por los grupos formados en la sesión 1 y comenzar el borrador de el artículo que desean desarrollar.*

Objetivos específicos:

- *Observar la comunicación y organización de las planeaciones que llevan a cabo las y los niños y cómo participa el adulto dentro de éstas.*
- *Reconocer los numerosos lenguajes que les permiten a los niños expresarse a su manera.*

HORA	MATERIALES	OBSERVACIONES
4:00 - 4:10		Juego de espera. Mientras esperamos a que se integren amig@s y mentores se jugará basta mental. Se dará una categoría y una letra específica con lo que tendrán que decir una palabra. Al azar se pasaran una pelota de tal manera que a quien le toqué a pelota tendrá que decir una nueva palabra relacionada con la categoría, así sucesivamente hasta que alguien se equivoque y en ese caso se cambiara de categoría y letra y se iniciara de nuevo el juego. Tendrán 5 segundos para decir la palabra.
4:10 - 5:40	<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales dependerán de la actividad que quiera realizar cada uno de los equipos. 	En todo este lapso de tiempo los equipos terminarán sus actividades que acordaron la sesión 1 y comenzaran con la elaboración del borrador del artículo que planearon. De ser necesario los equipos estarán dispersos por la universidad con el objetivo de visitar, planear y terminar la actividad que ayudará para comenzar su artículo.
5:40 PM a 6:00 PM	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas, lápices y colores (aula peraj) 	Juego acordado por todo el grupo.

Sesión 4 Revista

Integrantes del equipo:

- ❖ Fernanda Carpio
- ❖ Montserrat Rojas
- ❖ Janet Ortega
- ❖ Viridiana Aguirre
- ❖ Karyme Velázquez

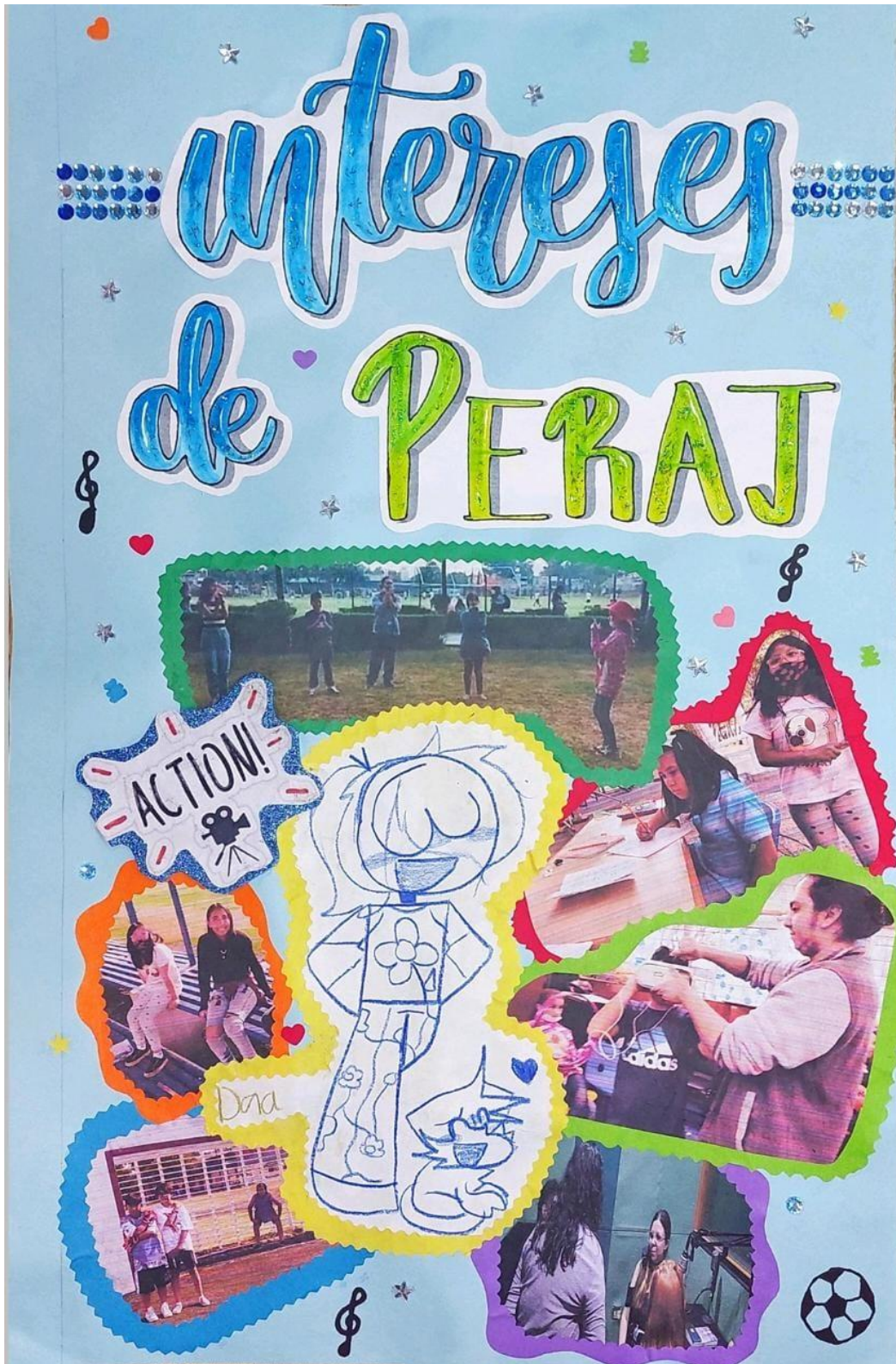
Objetivo:

- Finalizar el proceso de la creación de la revista
- Observar la comunicación y organización de las planeaciones que llevan a cabo las y los niños y cómo participa el adulto dentro de éstas.
- Reconocer los numerosos lenguajes que les permiten a los niños expresarse a su manera.

HORA	MATERIALES	OBSERVACIONES
4:00 - 4:10		<p>Juego de espera.</p> <p>Mientras esperamos a que se integren amig@s y mentores se jugará "¿para qué más sirve?" Se dirá un objeto al azar y se aventará la pelota a cualquier niña, niño o mentor, y dirá ¿para qué sirve ese objeto?, se seguirá pasando la pelota al azar y que a quien le toque a pelota tendrá que decir otro uso que se le puede dar a ese objeto hasta que alguien se equivoque y en ese caso se cambiará de categoría y letra y se iniciará de nuevo el juego. Tendrán 5 segundos para decir la palabra.</p> <p>Por ejemplo: Unas tijeras sirven para; cortar una hoja, cortar el cabello, cortar tela, cortar el pollo, etc..</p>
4:10 - 5:10	<p>Cartulinas (Equipo)</p> <p>Plumones (PERAJ)</p> <p>Colores (PERAJ)</p> <p>Pegamento (PERAJ)</p> <p>Fotografías (Equipo)</p> <p>Hojas de color (PERAJ)</p> <p>imágenes (Equipo)</p>	<p>Se les explicará que en esta sesión se realizará la revista entre todos.</p> <p>Cada equipo realizará su apartado con el material que desee y con las fotos que se tomaron a lo largo de sus presentaciones</p> <p>Todas las fotos se dejarán en una mesa en el centro del salón PERAJ y cada equipo tendrá que escoger sus fotos junto con el material que requiera para decorar.</p>

<p>5:10 – 5:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas (Equipo) • Plumones (PERAJ) • Colores (PERAJ) • Pegamento (PERAJ) • Fotografías (Equipo) • Hojas de color (PERAJ) • imágenes (Equipo) • 	<p>Entre todos se realizará la portada de la revista y se juntaran todos los apartados realizados con anterioridad.</p>
<p>5:30 – 5:50</p>		<p>Cada equipo realizará una breve presentación de su apartado y su o los artículos que contiene el mismo.</p>
<p>5:50 – 6:00</p>		<p>Se hará el cierre de la actividad, se les preguntará cómo se sintieron a lo largo de la misma y se les agradecerá por su participación.</p>

Resultado de las “sesiones de intervención” (revista)



Índice

Prólogo

Anime

Cine y cortometraje

Baile, dibujo y realidad virtual

Deportes

Recomendaciones

Comentarios

Psicología

Esta revista es producto del trabajo colaborativo entre las niñas y niños del Programa PERAJ "Adopta un Amigo" 15va generación que junto a los mentores y el equipo investigador retrataron en las páginas venideras sus intereses a fin de compartirlos con la comunidad de PERAJ.

La idea de la revista nos pareció buena, pero ustedes la hicieron extraordinaria. Gracias.

EQUIPO INVESTIGADOR

ARRE Manga

Leer manga te ayuda en la lectura, a leer rápido, descubrir nuevos géneros de consumo, leer recorrido y motivarte a aprender a dibujar.



Lo Malo

- Es difícil encontrarlo en formato físico.
- Según la editorial puede ser más o menos caro.
- Hay títulos que no son traducidos por su contenido cuestionable.



Lo Bueno

Los dibujos están chidos
Tiene buen drama e historia
Su formato es llamativo

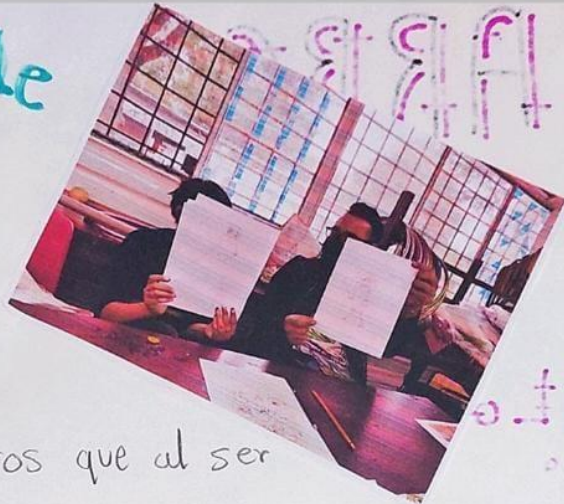
En editoriales como Kamite

Panini o en páginas web.

Normalmente se vende también en la Frikiplaza.



¿Que puede contener el MANGA?



o CENSURA: hay géneros que al ser violentos o que muestran el uso de drogas, son recortados.

o PROBLEMAS COTIDIANOS: expuestas de manera que el público puede sentirlos y relacionarlos a su día a día.

Ahora la mangaka Larissa nos hablará:



¿QUÉ SE SIENTE DIBUJAR MANGA?

Se siente muy comodo y más si estas escuchando un opening.

¿ES LA PRIMERA VEZ QUE ENSEÑAS A DIBUJARLO?

Si



¿CÓMO VISTE A LOS MENTORES MIENTRAS
DIBUJABAN? Concentrados



¿PLANGAS SEGUIR

DIBUJANDO MANGA?
SI



¿CÓMO SE SIENTE ENSE-
ÑAR A DIBUJAR? Bien



¿ QUÉ CONSEJO
LE DARÍAS A LOS QUE
COMO TÚ, TAMBIÉN SON
ARTISTAS? que no se
estresen, y que no se
preocupen por los detalles



Cortometraje



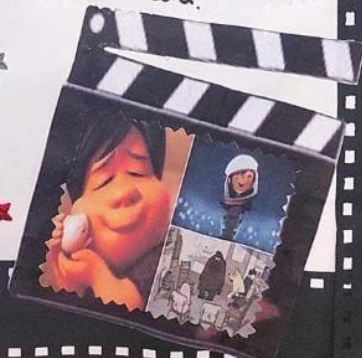
Proceso de elaboración de un cortometraje

1. Tener en cuenta cuáles la historia, cuál va a ser la premisa.
2. El protagonista debe alcanzar un objetivo
3. Escribir las ideas
4. Tomas para ver si se realiza en interior o exterior.
5. Hacer los diálogos y movimientos de los personajes
6. Tener en cuenta el presupuesto para producción, tener pensado si hay escenografía.
7. Ahora sí con todo planeado hay que considerar:
 - * Cuántas personas van a estar detrás del proyecto
 - * Buscar actores
 - * Tener claro cuánto se va a gastar.
 - * Considerar el catering (comida).



La importancia del tiempo en la elaboración de un cortometraje.

1. Dependiendo de la duración del cortometraje serán las horas que se ocuparan para hacerlo.
2. Se ocupa más tiempo si hay bloopers dentro de la grabación.
3. El tiempo también es un factor importante con respecto a la hora y la posición del sol. La luz debe ser muy similar o incluso igual entre tomas diferentes.
4. A la hora de elaborar un cortometraje no existe un tiempo específico, varía la cantidad de horas que se le dedican.
5. El tiempo mínimo de duración es de 5 minutos y el máximo es de 15, pasado este límite ya no es cortometraje, es mediometraje y si dura aún más es largometraje, también llamado: Película.





Roles en la elaboración de un cortometraje.

- El compa del catering.
- El encargado de la iluminación.
- El camarógrafo.
- Actores **IMPORTANTE!!!**
- Microfonista.
- Director.
- Continuidista.



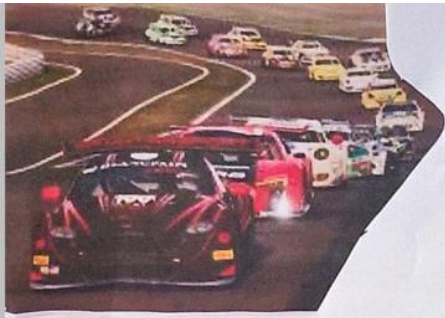
Recomendaciones para inexpertos

- Saber tomar fotos estáticas y en movimiento.
- Ubicar los artículos que se tienen a la mano y que se pueden usar.
- Pensar en una historia que sea fácil de filmar
- Saber cuántas personas estarán involucradas.
- Pensar el lugar

DIVERTIRSE







Kevin



Hicimos un carro con varios materiales del salón. Y con unos lentes de realidad virtual vimos dos videos; el primero simulaba una carrera de la F1 y el segundo fue una montaña rusa. Y me divertí.



REALIDAD VIRTUAL





Dibujo



Dana

yo cuando este mala pose
genial me divierte mucho
y me gusta perag me divierte
todas las actividades me
fascinan mucho.



Me dibuje y puse mis
canciones favoritas.
Tambien baile una cancion
de Black Pink y supe
sus pasos de la cancion
Flower
Utilice unos lentes de
realidad virtual y
simule estar en una camera
de T1 y una montaña rusa.
Me gustaron todas las
actividades





BAILE

Valentina

Me senti muy bien, me hacian sentir en confianza y me hicieron reir, tambien me gusto que me dieran la libertad de escoger la corea y la musica.



Les ensene a mis compañeros a bailar la canción de Flower. Primero les ensene la canción, despues los pasos sin música y al final bailamos y decidi quien lo hizo mejor.

Tambien use los lentes de realidad virtual y simule estar en una carrera de F1 y en una montaña rusa. Me gustaron mucho todas las actividades.



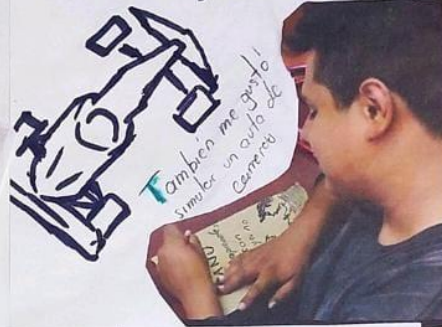
Viridiana

Me gustaron todas las actividades. Aprendí a bailar y fue muy divertido. Me gusto mucho pasar tiempo con mi equipo.



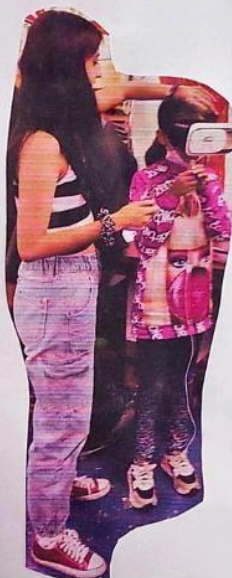
Manu

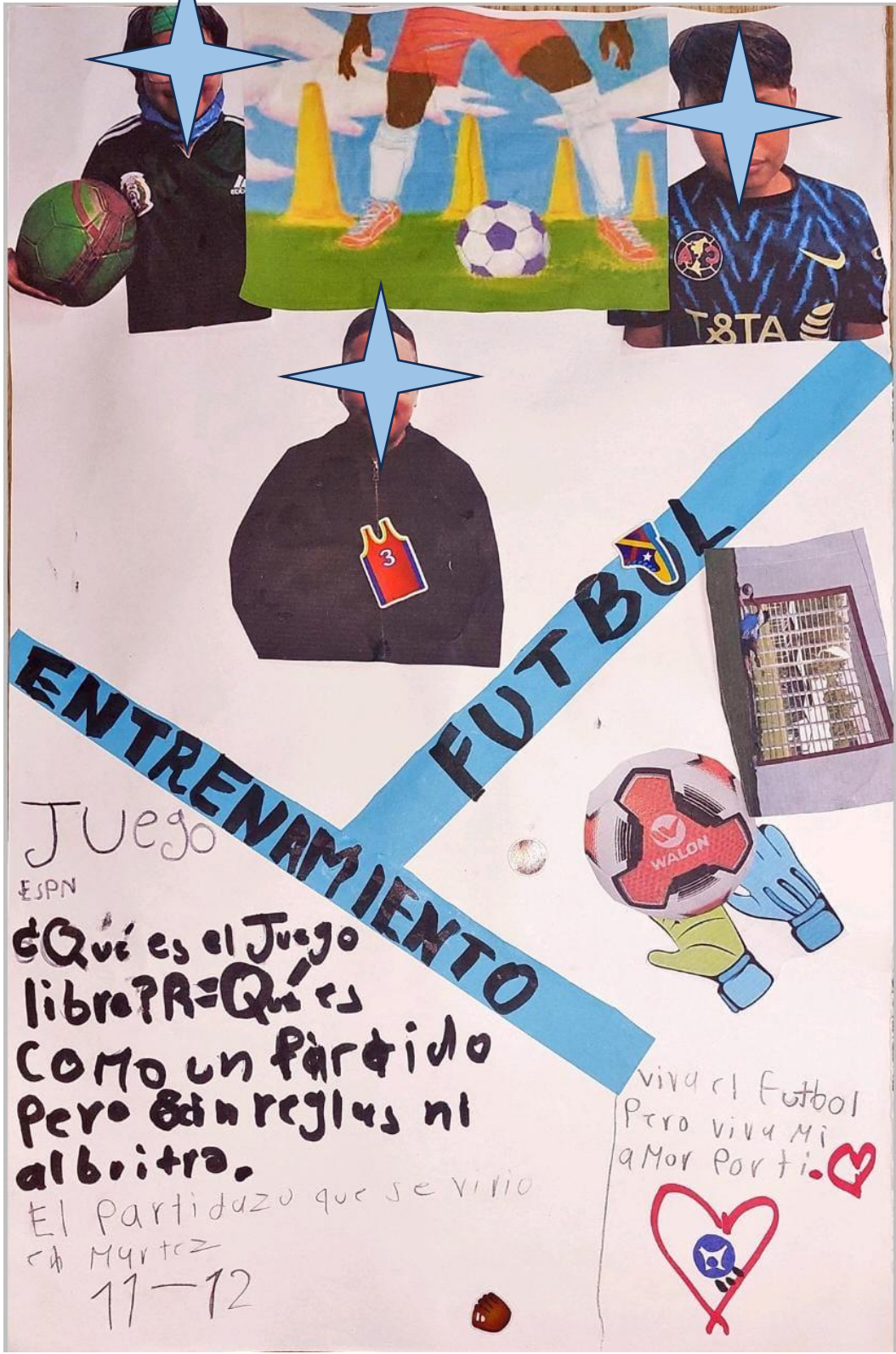
Me gustó aprender a bailar con todos, así ya no me dio pena. 😊



Rosalba

★ Todas las actividades que hicimos me gustaron, pero lo que más resaltó fue cuando re-creamos la experiencia de manejo, con materiales que tenemos en el aula y posteriormente con ayuda de la Realidad Virtual.





ENTRENAMIENTO FUTBOL

Juego
 ESPN
 ¿Qué es el Juego
 libre? R= Qué es
 Como un partido
 pero sin reglas ni
 albitro.
 El partidazo que se vivio
 ca Martinez
 11-12

viva el Futbol
 Pero viva mi
 amor por ti. ❤️



Penales

Para mí los penales es una actividad que se toma después de un partido que se toma que quedo en empate o cuando solo quieres divertirte entre amigos; se tira de un cuarto de cancha



ENTRENAMIENTO

Tiros Libres: Los tiros Libres se tiran entre media cancha y defensa.

Cuando se tiran un tiro Libre el equipo contrario se tiene que poner en posición de barrera



^ A Fonso Intentando hacer su posición

El portero tiene que hacer un bucco entrenam-
-iento y tener una buena Defensa

Recomendaciones de la UAM-X

Recomendaciones, ¿a quién no le gustan?
en esta sección podrán conocer los jardines,
comida, etc. que los alumnos prefieren,
además de ser una excelente guía para
conocer la UAM-Xochimilco.



UAM
Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

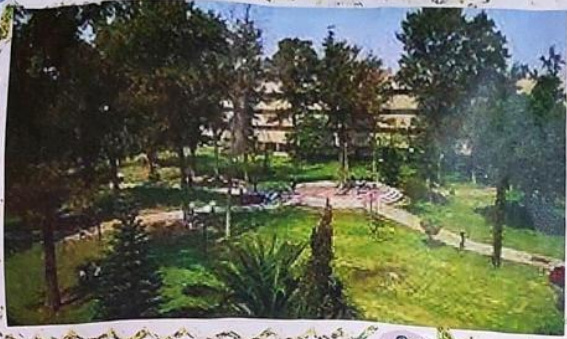
Las recomendaciones de la UAM-X
se basan en entrevistas hechas a
alumnos de la institución.



La mayoría
prefiere comer en
el comedor por
el bajo precio
y comedididad

Para ocasiones
de practicidad
y rapidez, la
barra fría.





Jardín favorito
Zapata



Jardín
menos
favorito
Edén. X
Tache



Dimos cuenta de que las
respuestas variaban con respecto
a la carrera, turno y
localidad donde regularmente
toman clase los alumnos.



Comentarios

VALE

pero; significa florecer
pero para mí significa
amistad, diversion,
imaginación, juegos y
confianza uno en otro



Rosalba

Fue una buena actividad
crear una revista con los
intereses de los
niños.



Afonso Manuel Márquez

Peraj; Es una gran
experiencia individual
las per sanas son muy
amables conmigo y me
gusta mucho.

Atentamente le sirvió
me gusta mucho la
actividad.



Si me gusta
Fue divertido y
Si me gusta venir
Si significa pero
diversión

Alejandra Rodríguez Casariego
Depto

Nuestra actividad fue súper entretenida
para el grupo del fútbol, en el se
prepararon 3 distintos tipos para
dejar en cancha y cada participante
dentro del campo.

Por esta actividad me sentí bien y
emocionada a pesar de las dificultades
que se presentaron para mi persona

PERAJ me dio la
oportunidad de volver a
aprender, re-conocerme y
pulsar la realidad con ayuda
de los amigos.

Les estoy agradecida por su
cooperación, tiempo y
enseñanzas.

=ERROR

En este espacio puedo ser yo misma y divertirme
 conmigo de la misma de content
 a mí misma todos los días con alegría
 me siento muy bien así
 me siento muy divertida y feliz

Fern Castro

Para mi PERAJ significa aprender, conocer, divertirse, es una experiencia muy confortable, un lugar en el que me recargo de energía y me olvido de los problemas mientras disfruto de la agradable compañía de niñas, niños y mentores. Me hace muy feliz poder escuchar y darle voz a las y los niñas, me encanta compartir con ellas y ellos, y es muy reconfortante poder tener esa cercanía y que puedan tener la confianza de contarme lo que sea que les suceda. La actividad fue espectacular, el poder dar espacio a lo que las niñas y niños quieren expresar es una experiencia mágica y muy bonita, además de muy interesante, las infancia tienen siempre algo bueno que decir y deben ser escuchadas.

NAME: Mateo Bautista

Albarrañ...

Peraj:

Es una nueva experiencia y muy bonita y conocida nuevas amigas y... Me encantó muy bien y

Me sentí bien al hacer esta actividad

Para mi PERAJ significa aprender de diferentes formas. Convivir y trabajar en equipo me encantó, aunque algunas veces fue complicado.

Amo este espacio por que es la forma en que salgo de la rutina y puedo divertirme con todo un grupo.

Es divertido desarrollar nuestra creatividad a partir de diversas actividades.

De mis partes favoritas fue escuchar a todos sobre cualquier tema que quieren hablar

Para mi PERAJ significa mucha felicidad y creatividad.

Monse

Peraj

Escritor Leticia

Personas ayudables.

En peraj es diversion.

Relajacion por dispositivos moviles.

Amables las personas.

Jijaja!.. :)

Peraj para mi fue muy entretenido, tambien fue como una clase extra muy entretenida.

Las actividades que hacemos son muy divertidas. Aparte haces amigos, y los mentores son buena onda. Y pos a mi me encanta venir a peraj. uwu Larissa.

Alondra

Peraj me porteo un lugar con
distinción me alegra mis días
me gusta venir aquí por que
es tranquilo tiene lugares
preservados y arboles bonitos
y me gusta todo.



Peraj

VIRIDIANA

Peraj es conocer nuevas personas,
hacer nuevos amigos y crear diverti-
das experiencias.

ES volver a ser niño y aprender la
importancia de jugar y divertirse.

ES cambiar tu rutina y en ocasiones
salir de tu zona de confort.

Me gusto esta nueva aventura.

En momentos era muy fácil y en otros
momentos era todo un reto.

Recordaré a mentores y amigos con
mucho cariño.

Peraj es aquel lugar que llevaré conmigo
siempre, un lugar donde comparti
alegría, enojo y tristeza con muchas
personas.

Comentarios

Para mi PERAJ Significó una nueva experiencia

Att: Karyme

Mariana García Ruvalcaba

Peraj es un
espacio para compartir

ser parte del
equipo de recomendaciones
fue enriquecedor y
muy divertido.

• Fue una socialización importante para mí, se hicieron
vínculos con los amigos y con los propios mentores.
Se mezclaron los licenciados que antes
habíamos pensado que se podían hacer.

• Es un espacio que nos brinda mucha diver-
sidad, lo cual es importante para las niñas
y los niños de 9 años.

→ me gusto mucho la actividad, me sente
muy cómoda hablando y conviviendo con los
otros equipos.

Mich

Una experiencia muy gratificante poder
convivir con compañeros y amigos.

Estar aquí significa tener muchas cosas
que ya había olvidado. Aprender me
divierte.

Me agrada la actividad, mucha suerte
en su proyecto.



Carlos Alcaraz Rojas 9-6-23

Manuel ☺

Para mí PERAJ
significa un espacio para
conocer amigos, despejarme
un rato y olvidarme de todo
lo demás, para jugar y aprender
con mis amigos.

Soy feliz
en PERAJ.



Proceso de montaje de la Revista





