



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Universidad de la República**

**Facultad de Psicología**

Trabajo final de grado

Proyecto de extensión

Habitar, pensar y transformar la ciudad

desde las infancias

Estudiante: Jimena Grecco Biassini 5.163.939-3

Docente tutora: Profa. Ph.D. Gabriela Etchebehere

Docente revisor: Asistente Analía Duarte

Montevideo, Uruguay

Julio, 2024



Frato (2000)



Frato (2002)

## Índice de contenidos

Agradecimientos	3
Resumen	5
Introducción	6
Fundamentación y justificación de la pertinencia del proyecto	7
Identificación del problema social	12
Identificación del problema de intervención	15
¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo?	16
Marco conceptual	17
Construcción de la demanda	21
Objetivos	23
Objetivo general	23
Objetivos específicos	24
Estrategia de intervención y diseño metodológico	24
Cronograma	28
Modo de registro	29
Evaluación y monitoreo	31
Recursos disponibles y presupuesto	32
Referencias bibliográficas	33

## Índice de tablas

Tabla 1. Tabla con diseño de la estrategia de intervención	27
Tabla 2. Cronograma de las instancias para la ejecución del proyecto	29

## Agradecimientos

Este trabajo es mi carta de despedida a una formación que ha acompañado mi vida durante seis años. Mientras escribo estas últimas palabras luego de todo el proceso de redacción de la tesis, celebro y agradezco. Sonrío al pensar en todas las personas que me han acompañado estos años.

Agradezco a mis padres y a mi hermana. A mi mamá Analía, por siempre haber estado para acompañarme y alentarme cuando estaba cansada, me frustraba y no quería hacer más nada. Pero también por festejar mis logros y compartir mis alegrías. Por siempre animarme y enseñarme a no rendirme y seguir esforzándome. He llegado a donde estoy por todo lo que me ha dado desde hace más de 24 años. A mi hermana adorada Melanie, por conversar y discutir conmigo sobre la psicología, las infancias, la sociedad, el mundo... Siempre será la mejor compañía para dialogar y aprender. A mi padre Martín, por escucharme contarle mil veces las cosas que tenía que estudiar o los proyectos que había empezado. Por convertirse en un lugar al que puedo ir cuando quiero reír y desconectar del mundo.

A mi abuela y a mis tíos y tías. A mi abuela Nair, por siempre estar ahí para escucharme, por preguntarme cómo estaba y si había comido, por preocuparse por mis estudios pero también por mi salud. Le pido perdón por no habernos visto o ido a visitarla tanto como quería por estar estudiando y ocupada con trabajos. A mis tíos y tías, por regalarme siempre palabras de aliento y ánimo.

A todos mis amigos y amigas, pero en especial a Tomás, Jezebel y Nicolás. He conocido muchas personas en estos seis años. Algunas al inicio, a la mitad o al final de este camino, pero agradezco que estuvieran ahí para pensar y trabajar conmigo, y por acompañarme en este proceso formativo que está llegando a su fin. Agradezco de todo corazón a Tomi por ser el mejor *bestie* y estar siempre para escucharme, apoyarme y animarme cuando no podía más con las mil cosas que tenía que hacer, pero también estar para festejar las cosas lindas de la vida; siempre ahí para compartir alegría y energía. Agradezco a Jez por ser una aliada única e irremplazable y aconsejarme en todos mis momentos de crisis; festejo que seguiremos juntas en la maestría. Agradezco a Veppo, porque en todo el proceso de redacción de la tesis ha estado ahí para mí para acompañarme y ayudarme a reflexionar sobre mis metas, mis sueños y lo que quiero ser.

Agradezco a mi familia del CIBPsi por darme tantas oportunidades para crecer como persona y profesional. Así como crear espacios para que pueda aprender y seguir formándome.

Agradezco a Gabriela por aceptar ser mi tutora y seguir todo este proceso durante estos meses de trabajo. Es un gusto poder continuar creando cosas juntas.

Gracias, gracias y más gracias a todos y todas. Puede que en el 2024 mi carrera como estudiante de grado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología haya llegado a su fin, pero mi formación no lo ha hecho. La psicología me acompañará toda la vida y desde múltiples maneras, así que ansío ver qué me depara en el futuro.

## Resumen

A continuación se presenta el trabajo final de grado «Habitar, pensar y transformar la ciudad desde las infancias», en la modalidad de proyecto de extensión universitaria, para la obtención del título de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Este proyecto oficia como una propuesta de co-diseño para la transformación del espacio público de la entrada a la Escuela República de Ecuador N° 41. Se trata de una iniciativa de trabajo interdisciplinario que tiene como referentes a un equipo de Facultad de Psicología, un equipo del Colectivo Ciudad Abierta y la Concejal Vecinal de la zona en la que se encuentra la institución escolar. Esta, además, engloba la construcción y el intercambio con la comunidad barrial y escolar implicadas en el espacio a intervenir. El objetivo del proyecto es promover la participación ciudadana y el derecho a la ciudad de las infancias.

La intervención consta de diversas acciones que privilegian la participación de niños y niñas a través de diversos recursos y modalidades, en tanto se busca propiciar y habilitar la construcción de espacios que promuevan que sus percepciones respecto al entorno público y sus sugerencias y alternativas para transformarlo, sean escuchadas y valoradas en la de toma de decisiones y en la implementación de las estrategias propuestas.

La metodología en la que se enmarca el proyecto es la investigación acción participativa; otras herramientas metodológicas a utilizar son el taller y el urbanismo táctico. El primero para las instancias de intercambio, devolución y co-diseño. El segundo para la intervención y la transformación del espacio público.

Como proyecto de extensión busca generar una propuesta que integre y articule los saberes disciplinares y universitarios con los saberes de la comunidad y los actores del territorio, en donde se contemplen sus necesidades, preocupaciones y deseos en el proceso de construcción de una respuesta y un cambio ante la problemática identificada.

**Palabras claves:** participación infantil, ciudadanía, derechos de infancia, extensión universitaria

## Introducción

El presente proyecto de extensión universitaria se presenta como un trabajo final de grado (TFG) para la Licenciatura en Psicología. Se trata de un proyecto que busca promover la elaboración de una propuesta de co-diseño para transformar el espacio público que rodea a la Escuela República de Ecuador N° 41, principalmente la calle de su entrada, para que sea un entorno amigable, habitable y seguro para las infancias y los diversos actores que lo transitan y habitan. Esta surge a partir de las inquietudes de un grupo de familias/vecinos acerca de las preocupaciones y peligros que les genera e identifican en ese espacio.

Este pedido llega al Colectivo Ciudad Abierta que a su vez se contacta con Facultad de Psicología para integrar un equipo que pueda abordar en forma conjunta la solicitud. Se trata de un colectivo que aspira a generar propuestas y estrategias que devengan en cambios para que las ciudades sean espacios en los que las personas se sientan capaces de poder convivir con otros, establecer relaciones y encuentren una apertura a poder ser parte y estar en ellos, y en donde los ciudadanos tengan la seguridad de que pueden moverse, crecer y aprender en ellos (Colectivo Ciudad Abierta, s.f.).

El interés en presentar este tipo de modalidad de TFG surge luego de haber asistido a una Mesa Institucional realizada en el II Congreso Internacional de Psicología, llevado a cabo en la Facultad de Psicología en el año 2023. En ese encuentro fue posible visualizar las modalidades de los TFG de la Facultad desde el año 2013 y constatar que son muy pocos los trabajos en la modalidad de extensión. Es por ello que se elige esta modalidad para aportar al crecimiento de producciones de este tipo y para que más personas puedan conocer y aprender de las potencialidades de contar con propuestas de producción de conocimiento a través de procesos co-construidos con diversos actores de la sociedad y el medio.

El hecho de que se trate de un proyecto de extensión también se articula con el proceso formativo de la carrera, en tanto como estudiante se participó de prácticas y proyectos que eran en esencia actividades orientadas al trabajo desde la extensión. Además, ellas no solo se diseñaron y realizaron desde este pilar universitario sino que también contaron con la participación de una población semejante a la de los actores que participarán de este proyecto en particular, como lo son los integrantes de una institución educativa, los vecinos y vecinas, y las familias de los niños y las niñas, junto a ellos y ellas, por supuesto.

## **Fundamentación y justificación de la pertinencia del proyecto**

El término que hoy se conoce como infancia se trata de una construcción social, histórica y diversa en la que durante siglos los seres humanos han dejado su huella y sus palabras para poder dotarla de nombre y usarla para delimitar la existencia de una etapa del desarrollo a la que pertenece un grupo etario en particular: los niños y las niñas.

Se sabe que la infancia está atravesada por los diversos momentos de la época en los que se la aborda y con ellos viene acompañada de transformaciones y formas de percibirla, que moldean y resignifican las experiencias infantiles tanto desde el rol de los niños y las niñas como el de los adultos, además de los procesos de interacción entre ambos (Civarolo y Fuentes Torresi, 2013).

Según Tonucci (2016), actualmente las infancias encuentran espacios delimitados para que niños y niñas desarrollen su vida, espacios que están limitados y atienden a las necesidades de los adultos y de lo que ellos entienden como apropiado para niños y niñas. Es el adulto quien decide el lugar de estudio al que asisten, cómo han de ser los espacios públicos para que jueguen, cómo cierta actividad o propuesta «debería ser así» para que sea para niños y niñas (Tonucci, 2016).

No se niega el papel que cumple el adulto como guía y facilitador de ciertos procesos infantiles, pero la riqueza que pueden aportar niños y niñas a ellos es lo que escapa de la mirada que se tiene acerca de las infancias (Tonucci, 2016). Desde esta lógica, entonces, el adulto puede propiciar nuevas formas de ejercer su rol, de manera que pueda brindar y compartir herramientas y estrategias para que niños y niñas puedan desarrollar sus habilidades y avancen hacia mayores niveles de autonomía (Tonucci, 2016).

Las infancias también están atravesadas por los cambios que suceden en las ciudades actuales, que dotan a los sujetos de sentimientos de inseguridad y peligro cuando habitan los espacios públicos y cuando se encuentran con formas de transporte (sobre todo los autos) que repercuten en la vida social y en la manera en la que las personas se apropian del espacio y del ambiente (Tonucci, 2016).

Si bien hay propuestas que apuntan a modificar los espacios públicos y hacerlos habitables (Intendencia de Canelones, 2021; Intendencia de Montevideo, s.f.), continúa persistiendo un desarraigo de los sujetos de lo que sucede en el afuera, lo que hay más allá de la puerta de su hogar o en caso de que sí haya interés por lo que

pasa, no siempre las personas cuentan con las herramientas o las referencias acerca de qué hacer o a quién recurrir para mejorar la convivencia en los espacios.

Trasladando esta idea y reflexionando acerca de qué pasa en Uruguay:

El crecimiento de las ciudades, los cambios en los modos de vida, el aumento del parque automotor, entre otras razones, han conducido a una pérdida de las relaciones humanas, la vida en comunidad, y la inclusión de las diversidades en los espacios públicos. En muchos barrios de Montevideo es notoria la poca presencia de niños/as, en calles y espacios abiertos, más aún si pensamos en la primera infancia. (De Lisi et al., 2021, Resumen)

Es así que trabajar y pensar junto con niños y niñas no solo puede generar cambios en la forma en que los adultos perciben a las infancias, sino que también puede contribuir a que las ciudades sean más habitables y producto de una construcción colectiva entre todos los ciudadanos. Además, así lo sugiere Tonucci (2016) al destacar el papel representativo que tienen niños y niñas en la diversidad de opciones, actores y consideraciones a tener presente si se quieren producir cambios en las formas en las que se construyen las ciudades, y como bien lo ilustra al decir que «Se trata en cambio de bajar la óptica de la administración a la altura del niño, para no perder a nadie» (p. 12).

Incluir a niños y niñas en estas propuestas de transformación, no solo como integrantes sino también como autores de los procesos que se puedan implementar, propicia que se den condiciones favorables para su desarrollo. Desde sus primeros años de vida establecen vínculos y tienen interacciones con otros sujetos, con los lugares que habitan y las iniciativas de las que son parte, lo que desencadena en un fortalecimiento recíproco entre su proceso activo de desarrollo y los medios con los que se vinculan, lo cual los acompañará a lo largo de los años (Martínez, 2014). Es decir que las actividades que puedan pensar, crear y llevar a cabo junto a otras personas, como sería el caso de su participación en propuestas de transformación y construcción de los espacios públicos y de la ciudad, reflejarán instancias en las que niños y niñas participen desde un rol activo en su propio desarrollo (Martínez, 2014). Desarrollo que será integral y, por lo tanto, abarcará diversas formas de desarrollo: emocional, social, cognitivo, etc. (Martínez, 2014).

Previo a todo esto es necesario que se cumpla una acción clave: la promoción de la participación de niños y niñas. Esto implica visualizar la capacidad que tienen niños y niñas para expresar sus opiniones y visiones sobre los temas en lo que se ven implicados, las diversas formas que tienen de hacerlo, incluso trascendiendo el poder de la palabra, y las formas tradicionales de percibir cómo y desde qué lugar han de

participar las infancias (Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos, 2016; Correia et al., 2019; Lansdown, 2005). Por lo tanto:

No se trata de considerar que la participación de los niños significa la toma racional de decisiones como lo harían los adultos, ni formas adultas de expresión; se trata de reconocer su posibilidad de expresar, de acuerdo con su propia capacidad, su punto de vista en cuanto a las decisiones que los afectan. (Gülgönen, 2016, p. 428)

Trasladando esta idea a las acciones que ha de desarrollar un/a psicólogo/a que desarrolla su práctica profesional desde una perspectiva de derechos, se puede decir entonces que en la base de estas se encuentra lo establecido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2006). Según Lansdown (2005) y Blanco Guijarro (2008), lo establecido en este artículo destaca que el rol de los adultos está en crear y sostener condiciones que habiliten que niños y niñas puedan expresar sus opiniones siempre que lo deseen, en fomentar espacios de escucha y atención hacia lo que tienen para decir y en donde se cuente con los recursos apropiados para que ellos tengan diversos medios para expresarse. De igual importancia, el derecho implica tener presentes esas opiniones y sentires cuando se den situaciones en las que se deban tomar decisiones que conciernen la vida y el desarrollo de niñas y niños (Blanco Guijarro, 2008; Lansdown, 2005).

Dentro de los objetivos de este proyecto está generar los espacios antes mencionados, para ello el equipo de Psicología deberá desarrollar su accionar en articulación con los diversos actores implicados en el proceso. Atendiendo a lo propuesto en Udelar (2010, citado por Facultad de Psicología, s.f.), para que esto se dé será necesario entender que tanto el Equipo y el Colectivo como la comunidad educativa y barrial se encuentran en un plano horizontal: el intercambio y la producción han de darse de forma transversal y en ambas direcciones.

Según Udelar (2010, citado por Facultad de Psicología, s.f.), la producción de saberes que allí se genere va a ser producto de la intervención y del accionar de todas las partes, con un fin general para todos, que se orienta a diseñar estrategias y alternativas capaces de resolver o generar respuestas hacia problemáticas que atraviesan a la sociedad. Además, desde la lógica de quienes trabajan desde la extensión, se entiende que:

... poder visualizar y tomar contacto con diversas realidades, nutre la formación a la vez que nos enfrenta al desafío de pensar nuestra praxis desde otras perspectivas. Dimensionamos a la extensión como un proceso multidireccional

en tanto transformamos y somos transformados. (Etchebehere et al., 2017, p. 70)

Traducir esta noción al contexto de este proyecto implicaría entonces encontrar un punto de encuentro en el que los diversos contextos e historias de los integrantes de la propuesta alimentan los saberes y conocimientos puestos en juego para la misma. Cabe resaltar que esto resulta particularmente rico, es decir, el trabajar desde la extensión, ya que habilitaría conocer otras perspectivas, como en este caso las de los niños y las niñas. Como se ha mencionado previamente, escuchar a niños y niñas, promover su participación y hacerlos partícipes de la elaboración de estrategias dedicadas a abordar la ciudad y los espacios públicos, supone entonces dialogar desde la misma altura y valorar sus aportes (Martínez, 2014; Tonucci, 2016), porque son tan ricos como necesarios para la formulación de un proyecto integral y extensionista.

En Uruguay son diversas las propuestas que se han hecho desde diversos organismos y entidades para transformar los espacios públicos e intervenir en los lugares en los que niños y niñas desarrollan su actividad.

En primer lugar, existen las propuestas elaboradas desde actores institucionales y que obedecen a una lógica desde arriba hacia abajo. Es decir, se trata de propuestas en las que se generan cambios con los recursos y medios que se cree que pueden ser los apropiados para resolver un problema o bien que son las alternativas que pueden resolver una necesidad identificada. Para niños y niñas se elaboran propuestas según lo que se cree que es mejor para ellos o también propuestas de su interés, pero en las que ellos y ellas no son partícipes de su diseño y de la elaboración de la estrategia de intervención. Dos propuestas describen bien estos dos tipos de ideas.

Una de ellas es el proyecto «Camino a clases», que entre sus acciones está el mejorar la vía pública y las señalizaciones de tránsito en los entornos que rodean a instituciones públicas como jardines de infantes y escuelas, a la vez que también realizar talleres de seguridad en ellas (Intendencia de Montevideo, s.f.). La otra es el programa «Mi escuela, mi barrio» desarrollado por el Municipio B para sus escuelas. En él los objetivos apuntan a posicionar a niños y niñas como actores activos en el desarrollo de un municipio que contemple a las infancias y favorezca los vínculos de niños y niñas con los espacios educativos y públicos de los que son parte (Municipio B, 2021). Pero no solo se propone trabajar junto con ellos y ellas, sino también con los vecinos y vecinas y los diversos actores que construyen cotidianamente esos espacios (Municipio B, 2021).

En segundo lugar, están los proyectos que son más participativos y que apuestan a elaborar las intervenciones junto con los actores implicados y partiendo de las necesidades e intereses que ellos identifican que tienen.

Uno de ellos fue llevado a cabo por parte de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FADU) y la Facultad de Psicología, donde un conjunto de profesionales de diversas carreras de la Udelar elaboró un proyecto (desde una metodología de co-diseño) en el que participaron niños y niñas para identificar los aspectos y materiales necesarios que tendrían que incluirse en los espacios públicos para cuidar y facilitar la inclusión de las infancias en la ciudad (De Lisi et al., 2021 citado por Raimon, 2023). El otro se trata del proyecto de extensión universitaria «Ganando la calle para nuestros niños y niñas» presentado ante la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) por un equipo de Facultad de Psicología y llevado a cabo en diversos jardines públicos de Montevideo en el 2021 y 2022, y en Maldonado en el 2023. El foco de esta intervención ha sido promover el desarrollo integral de niños y niñas desde una perspectiva de derechos de infancia, así como propiciar la construcción de ciudadanía, el derecho a la ciudad y la participación, para que niños y niñas puedan tomar decisiones respecto a qué jugar y cómo en un espacio inusual para ello como es la calle de ingreso a su Jardín (Raimon, 2023). También, en el municipio de Ciudad de la Costa en Canelones se llevó a cabo en el 2021 un piloto del proyecto de movilidad urbana denominado «TuCalle». Se trató de una iniciativa que mediante la metodología de urbanismo táctico apuntó a transformar el espacio vial a través de modificaciones que dieran lugar a que la movilidad fuera a pie y en vehículos no motorizados (Intendencia de Canelones, 2021). Cabe destacar que fue una propuesta que apuntaba a involucrar a diversos actores involucrados con el espacio, profesionales y técnicos administrativos, por lo que:

A través de talleres participativos, de codiseño, instancias de prototipado y testeo de nuevos usos de la calle, se identificaron problemas en el área de intervención, principalmente la dificultad de desplazarse caminando, en bicicleta, patines y similares. A partir de este diagnóstico, se pensaron y codiseñaron ideas para dar respuesta a la dificultad detectada, que culminaron en la intervención de urbanismo táctico que se ejecutó de manera colaborativa [...] Parte de la ejecución de la intervención se llevó adelante con las niñas y niños de la escuela N° 229 de Ciudad de la Costa. Incluso, el diseño de triángulos que se realizó como parte de la intervención surgió de la conceptualización de los dibujos realizados por las niñas y niños que estuvieron

involucrados en el proceso y que referían a la identidad de la ciudad. (Intendencia de Canelones, 2021, Etapas del piloto TuCalle, párr. 2)

Para finalizar con este relevamiento de antecedentes de proyectos e iniciativas con diversos grados de participación y algunas con la participación de niñas y niños, sería pertinente presentar dos antecedentes más de propuestas que se han realizado en otros países y que recogen e incluyen en su proceso las voces de niños y niñas.

El primer antecedente es de España y se trató de una investigación que recopiló las percepciones y opiniones de niños y niñas respecto a temas que los afectan y en los que son protagonistas (Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos, 2016). Particularmente el tema a abordar fue cuál era la visión que tenían de la Escuela, para así poder no solo propiciar la participación infantil sino que también contar con esa información para proponer estrategias y transformaciones (en el plano escolar y docente) que tuvieran en consideración lo expresado por niños y niñas (Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos, 2016). El segundo antecedente es de Italia y versa sobre una propuesta de Francesco Tonucci denominada «La ciudad de los niños». Se trata de un proyecto que impulsa la participación activa de niños y niñas en temas concernientes a la ciudad, de forma que se habiliten y creen espacios de escucha e intercambio con ellos y ellas para que sus deseos, propuestas y opiniones sean escuchadas (Tonucci, 2016). Se propone que puedan ser valoradas en su rico aporte, ya que se entiende que la infancia es un grupo que representa a diversos sectores de la sociedad que no son contemplados cuando se toman ciertas decisiones en pro del bienestar de los ciudadanos (Tonucci, 2016).

A través de estos antecedentes nacionales e internacionales se ha buscado ilustrar el gran abanico de iniciativas que interpelan a los sistemas actuales y promueven la construcción de proyectos e iniciativas con niños y niñas, y el ejercicio de los derechos humanos de todos los ciudadanos.

### **Identificación del problema social**

En este apartado se presentarán las miradas y percepciones vigentes que contribuyen a la construcción de un problema socialmente compartido vinculado, en el caso de este trabajo, con el rol que cumplen niños y niñas en la sociedad, en el diálogo que establecen con los actores y la institución en la que se desarrollan: sus familias y la escuela, y en los procesos de creación de políticas públicas.

Para Lansdown (2005), desde la lógica adultocéntrica niños y niñas han interpretado el papel de sujetos pasivos, dependiente de los adultos e incapaces de poder transmitir sus necesidades dada su edad. Pero esta lógica obedece al lugar en

el que se posicionan los adultos con respecto a los niños y las niñas, así como el entendimiento que consideran tener sobre ellos (Lansdown, 2005). El adulto considera que niños y niñas se encuentran en un menor nivel de comprensión, conocimiento y opinión sobre las cosas, es por ello que (desde su lógica) cree saber lo que quieren decir o necesitan, a la vez que no colabora en crear espacios para que se expresen, porque desde su posición no sería necesario ya que no tienen cosas que decir (Lansdown, 2005). Esta visión parcial que solo habilita la expresión y el accionar del adulto no solo afecta la manera en la que niños y niñas son tratados, sino que también se extiende a otros grupos poblacionales que no son considerados como partícipes o buenos informantes de lo que sucede o se puede mejorar en la ciudad (Tonucci, 2009). Volviendo a cómo la percepción que se tiene sobre las aptitudes de niños y niñas incide en su inclusión y participación en ciertos ámbitos, Gülgönen (2016) entiende que en las fases de trabajo de propuestas públicas, no se contempla que niños y niñas puedan participar en ellas porque se considera que estos no están capacitados, son inmaduros y no se comparan con lo que puede hacer un adulto.

Duarte (2022) señala tres momentos que debería atravesar el adulto en el proceso de transformar su perspectiva adultocéntrica de forma que pueda ampliar sus horizontes y percibir a niños y niñas, así como su participación, desde un lugar de escucha y respeto. El primer momento y paso clave para dar inicio al proceso, supone que el adulto tenga el interés y la apertura para descubrir y emprender el tránsito por las diversas esferas y mundos en los que la infancia se desarrolla (Duarte, 2022). El segundo momento requiere que el adulto reconozca que hay cosas que no sabe sobre niños y niñas, porque si bien él lo fue la adultez trajo aparejada una forma diferente de ver las cosas en comparación con la infancia (Duarte, 2022). El tercer momento, y uno de los más importantes, implica que el adulto pueda atender y escuchar las expresiones infantiles e interpretarlas en clave de la mirada infantil, del mundo que construyen niños y niñas, es decir, no realizar una interpretación externa y adulta de lo que deben estar diciendo, sino una lectura de lo que realmente dicen (Duarte, 2022).

Cuando se piensa en la figura del adulto, las personas más cercanas a niñas y niños y que ocupan ese lugar son sus familiares y los integrantes de la institución a la que asisten (ya sea el jardín de infantes o la escuela), por lo que es de gran relevancia que ambos sean adultos capaces de escuchar, atender y habilitar espacios para que niños y niñas se expresen.

Jaramillo (2007) destaca la importancia de la familia y la escuela como potenciadores del desarrollo y el bienestar infantil a través de la creación de situaciones que predisponen a niños y niñas a un mejor desarrollo. Sobre todo, la familia como el grupo que promueve las primeras conexiones de niños y niñas con el

mundo que los rodea y facilita la producción de experiencias que revalorizan la individualidad de niños y niñas, así como su potencial social (Jaramillo, 2007).

A su vez, Tonucci (2009) cuando habla de la escuela y el vínculo con niños y niñas hace hincapié en que la participación de niños y niñas requiere escuchar lo que ellos y ellas tienen para decir, pero sobre todo que existan esos espacios donde puedan ser escuchados.

De León Siri (2012) reflexiona también sobre la participación y los espacios, pero también retoma el vínculo que estos tienen con la ciudadanía:

La infancia transcurre en los espacios y escenarios que le dan sentido a su existencia, por ello se hace imperiosa la necesidad de revisarlos en clave participativa, para poder reflexionar sobre la construcción de ciudadanía que estamos promoviendo desde dichos espacios. (pp. 223-224)

Pensando en esta problemática y cómo se da en Uruguay, Analía Duarte (integrante del proyecto de FADU mencionado anteriormente) en una entrevista comentó que:

... entiende que «Escuchar a los niños para abordar el tema de la primera infancia es un deber en nuestra sociedad y la academia no es ajena a esto [...]». Sostuvo que los adultos tienen que darse el espacio para pensar en conjunto con los niños y ya no por el niño. «Por más que tengamos las mejores intenciones y muchos libros leídos hay algo que no sabemos y es lo que implica ser niño en este momento», expresó. (Universidad de la República, 2021, El espacio de cuidado de la primera infancia en debate, párr. 5)

Desde este proyecto de extensión, lo antes expresado será de suma importancia para la construcción colectiva y para que las infancias se apropien de los espacios públicos y se las considere en la toma de decisiones sobre las transformaciones que se puedan dar en la ciudad.

A modo de síntesis y en consonancia con las dos problemáticas planteadas, surge una pregunta ¿cómo se piensa a los niños y las niñas en la ciudad?

En Tonucci (2009) se expresa que en la actualidad los adultos limitan el acceso y la frecuencia de asistencia de los niños y niñas a lugares fuera de sus hogares, dado que los peligros que hay o podrían darse en la ciudad deben ser evitados. Por lo tanto estos no pueden estar solos y es mejor que se vinculen y se desplacen adentro o afuera de su casa pero bajo ciertas condiciones: un tiempo ya determinado por el adulto y un lugar privado, preferentemente (Tonucci, 2009).

Por su parte, Gülgönen (2016) entiende que la ciudad se compone de espacios en los que se pueden generar relaciones e intercambios humanos y en los que la apropiación de los espacios se da en diversos gradientes, pero esto tiende a pertenecer a una órbita que excluye a niños y niñas de participar en ellos. Según Borja (2003, citado por Gülgönen, 2016), en cambio, en los casos en los que sí se llega a habilitar lugares para la circulación y apropiación infantil (como los lugares dedicados al juego), estos son pocos, no promueven la autonomía de niños y niñas y son supervisados, a lo que se suma la exclusión infantil en pos de una ciudad con un marcado foco en el uso de los autos.

Rodríguez y Pérez (2023) coinciden al mencionar que apartar a niños y niñas de su presencia en los asuntos concernientes a la ciudad deviene en la construcción de una ciudad lejana a un universo que acepta y promueve la diversidad.

### **Identificación del problema de intervención**

En el apartado previo se presentó el panorama social y las problemáticas enfrentadas, quienes ilustran el contexto en el que se inserta esta propuesta. Teniendo esto en cuenta es que se espera repercutir en este contexto social y poder presentar este proyecto como una alternativa y forma de resistencia a los cursos de acción que invisibilizan la diversidad y reproducen una forma de participación fragmentada y vertical. Ahora en este apartado se ilustrará lo que se identifica como el problema de intervención, que es aquel que deviene en la necesidad de crear una respuesta para solucionarlo. Este proyecto se formula como una herramienta a través de la que se pueda, junto con diversos actores y estrategias, construir una respuesta colectiva y participativa.

La identificación del problema surge por parte de un grupo de familias que consideran que el espacio público, principalmente la cuadra de la Escuela, es un lugar peligroso y propenso a generar riesgos en la comunidad educativa. Se señala que se trata de una escuela con una alta matrícula de niños y niñas, la cual cuenta con dos horarios diferenciados para la entrada y para la salida (un horario para Educación Inicial y otro para Educación Primaria). En estos dos momentos del día, el espacio de entrada de la escuela se satura de niños, niñas y familias. La capacidad espacial se ve limitada por las personas, los múltiples vehículos que circulan en la calle de la entrada y los medios de transporte que usan las familias para llegar a la institución. Es poco el espacio para que las familias esperen a los niños y las niñas, por lo que no solo deben estar apretadas esperando en la acera, sino que incluso se ven obligadas a esperarlos en la calle o bien usar sus autos y estacionar en doble fila para utilizarlos como

barrera. Este problema no solo afecta a los adultos que esperan, sino que también a los más pequeños. Los niños y niñas deben hacer en primer lugar, un sobreesfuerzo para poder identificar a sus familiares y en segundo lugar, desplazarse entre todas las personas para poder llegar a ellos.

Se trata de una zona que en los últimos años ha atravesado múltiples transformaciones, siendo algunas de ellas la creación de múltiples cooperativas, la reapertura del Mercado Agrícola de Montevideo y el establecimiento de tiendas que cuentan con zonas de carga y descarga de materiales. Además, este sector cuenta con varios servicios de la Universidad de la República y lo que se conoce como el «Barrio de los Judíos». Por todo esto se trata de un espacio muy transitado y reducido para la cantidad de personas que esperan en la entrada de la Escuela. La calle también es angosta y cuenta con muchos árboles viejos y cercanos unos a otros.

Con este problema identificado, el trabajo del Equipo que abordará este caso será poder propiciar instancias colectivas de co-diseño de estrategias para transformar el espacio público mencionado. De esta forma serán los propios actores afectados por la situación quienes podrán proponer alternativas de mejora. Esta iniciativa incluye además espacios para que niños y niñas sean partícipes en la recolección de las percepciones del espacio y en el proceso de co-diseño y modificación del espacio.

### **¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo?**

En el siguiente apartado se presentará a los actores que estarán implicados en la intervención, así como el encuadre espacial y temporal en el que se desarrollará la actividad.

La población principal de este proyecto son los niños y las niñas que asisten a la Escuela República de Ecuador N° 41, sus familias, el personal de la institución y los vecinos y vecinas del lugar. Se trata de una institución de tiempo completo ubicada en el barrio Aguada en Montevideo. Cuenta con nivel 3, 4 y 5 de Educación Inicial y desde primero a sexto de Educación Primaria, por lo que las edades de los niños y niñas que asisten a ella van desde los 3 hasta los 12 años. Tiene una clase por año escolar excepto tercero, que hay dos clases. Se ubica en el quintil 5 urbano y del total de alumnos para el 2023, más del 50% pertenecía a Educación Primaria, aun así la matrícula de primaria ha descendido en los últimos ocho años, mientras que la de inicial ha ido en aumento (Administración Nacional de Educación Primaria-Dirección General de Educación Inicial y Primaria, 2023).

El encuadre espacial del proyecto supone la realización de la intervención en la calle de la entrada de la Escuela: Dr. Ángel Floro Costa, entre Emilio Pardo Bazán y C.

Batoví. El territorio en el que se encuentra esta calle pertenece al Municipio C de Montevideo. La Concejal Vecinal de la zona es Victoria Cribari, quien desde que asumió su cargo ha trabajado activamente en mejorar la zona, por ejemplo agregando nuevas cebras en la cercanía de la Escuela.

En cuanto al encuadre temporal, el proyecto está pensado para ser realizado en 6 meses. Implica la realización de varias instancias, en principio, en tres momentos: 1) finalización del proceso de construcción de la demanda; 2) actividades para el co-diseño del espacio público a transformar; 3) intervención del espacio público.

El Equipo para este proyecto estará compuesto por Jimena Grecco, estudiante de grado de la Facultad de Psicología y su tutora Gabriela Etchebehere, docente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad. También por tres integrantes del Colectivo Ciudad Abierta: Agustín Greif, Paula Delfiol y Tim Vosskaemper. Además de la Concejal Vecinal.

### **Marco conceptual**

Esta sección condensa las ideas y teorías que conforman el marco conceptual que sirve de guía y terreno sobre el que se asientan las bases de las prácticas, decisiones y el rol a desempeñar en el transcurso de este proyecto.

Ello supone partir de la relación entre el rol del psicólogo/a y los derechos de infancia, y el vínculo con el desarrollo integral de niños y niñas. De esta forma, se hará hincapié en visibilizar los derechos de niños y niñas, y de destacar el rol que estos tienen en su desarrollo. Así como también dialogar con la propuesta de la autonomía progresiva y los puntos de encuentro que esta puede tener con la idea de infancia y de ciudadanía. Sin olvidar, por supuesto, el trabajo que realizan los profesionales que acompañan el proceso y el papel de la interdisciplina.

Niños y niñas se desarrollan como sujetos a partir de la interacción de dos factores: el que tiene que ver con su bagaje genético y el que se vincula con el diálogo que mantienen con el contexto del que son parte, los cuales devienen en el ejercicio de ciertas acciones y comportamientos observables para los espectadores (Pimienta, 2002). Este segundo factor está presente en toda la vida, en la medida que lo que se produce en el intercambio entre los niños y las niñas y el medio favorece su socialización y deriva en situaciones en las que aprenden sobre sí mismos y el entorno (Cáceres Suárez y Benavides Perera, 2019). Es entonces de esta forma que:

... estos procesos permiten el intercambio del sujeto con los demás, consigo mismo, con su entorno y en consecuencia su desarrollo integral, donde juegan un rol fundamental los otros; el adulto, los miembros de la familia, los

educadores, los propios niños, los que adquieren el papel de promotores del desarrollo infantil. (Cáceres Suárez y Benavides Perera, 2019, p. 7)

Más allá de enriquecer el desarrollo, el primer paso será contribuir a que se dé ese desarrollo en tanto se atiendan a las necesidades de niños y niñas, y estas sean satisfechas (Etchebehere, 2012). Desde una lógica educacional, se entiende que en la búsqueda de este desarrollo integral se requiere propiciar la autonomía de niños y niñas, elemento clave para el ejercicio de los derechos de infancia (Etchebehere, 2012). Por lo que cuando se generan instancias que habilitan la autonomía, la escucha de las voces y la participación de niños y niñas, se contribuye a su desarrollo, pero también se facilita que el adulto pueda dar cuenta de qué papel ocupa en la promoción de los derechos de este grupo y cómo ha de garantizarlos (Duarte, 2022).

Cuando hablamos de adultos, nos referimos a quienes integran las familias a las que pertenecen niños y niñas, los actores que participan de la institución, y los vecinos y las vecinas. Pero sobre todo al psicólogo/a, que desarrolla su quehacer desde una lógica de promotor/a y garante de derechos a través de la generación de espacios que habiliten que niños y niñas puedan dar cuenta del rol que tienen en su propio desarrollo así como demostrar que ellos y ellas también son sujetos con saberes, intereses e ideas de lo que pasa en su mundo y de lo que los rodea (Etchebehere et al., 2017).

El trabajo que se da en materia de los derechos de infancia se enmarca en el esfuerzo que día a día hacen los ciudadanos comprometidos en construir una sociedad más justa e igualitaria para todos. Esto se acompaña del trabajo que realizan los Estados para ejecutar los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño y su objetivo de contar con directrices para guiar el accionar de los Estados y de los ciudadanos en pos de proteger y propiciar los derechos de todos los niñas y las niñas del mundo (Unicef, 2006). En línea con esto, para Etchebehere et al. (2017), con la creación y lo expuesto en la Convención:

El énfasis puesto en el niño como sujeto de análisis, del niño como sujeto de derecho, implica respetar su individualidad, su singularidad. Este reconocimiento como personas humanas, como ciudadanos, supone a su vez que le correspondan derechos específicos como sujetos en desarrollo. (p. 169)

Pero además, al concebir a niños y niñas como sujetos de derechos que forman parte de una sociedad y que han de ser considerados como ciudadanos, también se está incluyendo al resto de los miembros de esa sociedad como sujetos que tienen tanto derechos como tienen obligaciones (Jaramillo, 2007).

Partir de una perspectiva de derechos de infancia requiere también entender que estos forman parte de un entramado más amplio y complejo en el que el pilar son los derechos humanos de todas las personas, y que el ejercicio de ambos depende de las acciones y políticas que se generen para que los ciudadanos puedan participar e implicarse en la comunidad y desplegar su potencial (Correia et al., 2019).

Si desde la sociedad se alienta a que niños y niñas crean en sí mismos, puedan proponer ideas y decidir sobre cuestiones que los afectan, se propicia que puedan verse como sujetos activos que inciden en su vida (Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos, 2016). Esto es lo que intenta transmitir la Convención: reconocer la dignidad y el lugar de sujeto de derechos de niños y niñas coloca en ellos el poder de decidir también sobre su desarrollo, que este no sea una cuestión externa y ajena en manos del adulto que decide sobre el niño y no contempla sus deseos, necesidades y preocupaciones (ONU, 1989, citado por Restrepo Segura y García Peña, 2021).

Etchebehere (2012) señala que cada vez más se cuenta con investigaciones que destacan el papel activo que niños y niñas tienen en su desarrollo, así como en el entorno en el que están, en el cual inciden y al que se ajustan desde pequeños, y cómo es esencial que se produzca una sinergia entre el niño, la niña y el entorno.

Niños y niñas también son sujetos representantes de la sociedad de la que forman parte, y desde la infancia comienzan a ser parte de un proceso de construcción de la ciudadanía que les permite, al igual que al resto de los sujetos políticos, poder capacitarse y dar cuenta de las prácticas que atentan contra el ejercicio de la ciudadanía y restringen el movimiento de los ciudadanos (Lara Salcedo y Suárez Rivero, 2021).

Es decir, la infancia se trata de un terreno fértil y próspero para que niños y niñas a través de la construcción de su ciudadanía puedan identificar cuáles son sus derechos y sus obligaciones en el marco de su participación como seres sociales, la cual se da cuando se implican en los asuntos públicos que los afectan y en donde esa identificación deviene en el efectivo ejercicio de ambos elementos (Graziella Reyes y Rivera Págola, 2018).

Siguiendo a Trilla Bernet y Novella Cámara (2011), en el vínculo entre la participación infantil y la ciudadanía se hallan las potencialidades y cambios que pueden surgir cuando niños y niñas participan en los espacios que les interesan y los convocan, porque al igual que el resto de los ciudadanos y de los adultos está participación es intrínseca a sus derechos. Esto también lo respalda y resume Arias Vanegas (2017) al expresar que «... el niño o la niña son seres completos, dignos, son ciudadanos partícipes desde su condición de ciudadanía, su voz debe ser escuchada como se escucha la voz del adulto» (p. 132).

Todo esto requiere partir de una lectura de la infancia que contemple a niños y niñas como sujetos con la capacidad autónoma de manifestar y expresar sus saberes y sus experiencias personales, a partir de los recursos con los que cuentan y desde el momento del desarrollo que están transitando cuando participan, como lo propone el principio de Autonomía Progresiva (AP) (Duarte, 2022). Giorgi (2019), por ejemplo, concibe que en la base de la participación está el entendido de que hay un otro que es capaz y competente que va a intervenir en función de su desarrollo y nivel de autonomía, lo que se cumple para niños y niñas más allá que el desarrollo es algo transversal a todos los seres humanos.

Para Hart (1993), las capacidades de niños y niñas también pueden exceder su nivel de desarrollo y superar lo que se cree que son capaces de lograr a cierta edad, sobre todo cuando se reconoce que lo esperado para cierta etapa está influenciado por el contexto cultural y social desde el que se los piensa y por cómo se los percibe desde su singularidad. Además, si trascendemos la idea de cierto niño o niña individualmente, abrimos paso a reflexionar lo que muchos niños y niñas pueden hacer cuando se unen y, a su vez, cuando los respalda un adulto (Hart, 1993). Es así que «La colaboración productiva entre los jóvenes y los mayores debe ser el núcleo de cualquier sociedad democrática que desee mejorar, mientras ofrece continuidad entre el pasado, el presente y el futuro» (Hart, 1993, p. 45).

Por otro lado, reflexionar sobre cómo hay diversos actores implicados en las acciones y la toma de decisiones acerca de lo que sucede en el contexto de trabajo, puede llevar a cuestionar ¿qué papel juega la interdisciplina en la relación entre el profesional y la comunidad? Para ello sería imprescindible describir primero qué se entenderá por interdisciplina.

Acerca de este concepto, Fernández (1997) entiende que la interdisciplina es una propuesta que invita a interpelar y trascender las fronteras de las nociones de individuo y sociedad y la reducción a la que lleva abordar ciertos temas desde una sola disciplina, para poder comprenderlos desde la misma complejidad en la que nacen y se encuentran. Mientras que para Follari (2013), cuando se trabaja desde la interdisciplina el material que puede aportar cada disciplina desde su individualidad e historia se funde y articula para devenir en nuevos saberes producto de esa integración, para intentar responder o abordar algo definido previamente. Carballeda (2001) indica que la interdisciplina oficia como un espacio construido a partir del intercambio entre los actores que participan de la intervención, que conforman un grupo que valora por igual y de forma horizontal los aportes de cada uno de sus miembros.

Articulado con el concepto de infancia, Arias Vanegas (2017) propone que dado que lo que se sabe y se produce acerca de los niños y las niñas es según lo que entienda cada disciplina independientemente, es pertinente habilitar y promover una perspectiva interdisciplinaria para generar conocimientos sobre la infancia.

Por todo ello, teniendo presente la modalidad de este proyecto cabe destacar el rol que desempeña la extensión en el trabajo de campo. Giraudo y Vergerio (2016) cuando presentan el concepto de extensión destacan como la producción de saberes se da desde diversos órdenes, en donde la Universidad es capaz de producir saberes al igual que los que genera la comunidad. Señalan que si los estudiantes salen fuera de la Universidad y entran en contacto con otros sectores sociales, podrán comprender más de cerca qué sucede en el entramado social (Giraudo y Vergerio, 2016).

Entonces si se tiene en cuenta lo propuesto por Carballada (2001) acerca de la interdisciplina y lo expuesto por Giraudo y Vergerio (2016) en relación a la extensión, este proyecto de extensión estaría oficiando como un espacio en el que profesionales de diversas disciplinas comparten sus saberes y piensan en conjunto las problemáticas vinculadas a la infancia y los espacios públicos, a la vez que impulsan a diversos actores a unirse a la propuesta y participar desde sus experiencias vitales y comunitarias.

### **Construcción de la demanda**

Este apartado busca describir el proceso transcurrido desde que el Equipo dialoga sobre la situación por primera vez hasta lo último realizado y los planes a futuro. Cabe señalar que la construcción de la demanda aquí descrita cuenta con instancias que ya se realizaron al momento de la presentación de trabajo, como con aquellas que se esperan realizar más allá de los límites de este formato de trabajo de proyecto de extensión.

El proceso de trabajo desde la Facultad de Psicología en este proyecto se dio inicialmente en el mes de febrero del presente año. En el marco de las reuniones de tutoría, tutora y estudiante conversaron acerca de la elección del tema de este trabajo y fue en una de ellas, que la Prof. Etchebehere planteó que conocía una situación en la que el Colectivo Ciudad Abierta había recibido el pedido de la madre de un niño de una escuela en relación al espacio público en el que se encontraba la Escuela. Se recaba información en algunas plataformas de red social con información para conocer más acerca del Colectivo y en marzo, se realiza una primera reunión. Allí el Colectivo expresa el pedido que recibió de la mamá de un niño de la Escuela República de

Ecuador N° 41 junto a un grupo de familias/vecinos del barrio. Manifiestan estar preocupados porque la zona que rodea a la Escuela es un entorno hostil, tiene una calle transitada y les preocupa la salida de la escuela de niños y niñas. Es así que el Colectivo se interesa por poder pensar una propuesta desde una lógica de transformación de la calle y hacer foco en el uso de vehículos lentos para generar un ambiente más amigable. Además de realizar un tipo de intervención que apunte a generar cambios en el espacio público de forma permanente.

Desde esta lógica entonces se le expresó al grupo que la participación de la Facultad de Psicología en esta propuesta, supondría la elaboración de un proyecto para co-diseñar estrategias que persiguieran el cumplimiento de estos objetivos, pero que también habilitaran la participación de diversos actores implicados en la situación. El especial hincapié por parte del Equipo estaría en habilitar un espacio en el que niños y niñas puedan ser escuchados y escuchadas respecto a las percepciones o no que puedan tener de estos problemas y preocupaciones de los adultos. Es decir, conocer si niños y niñas identifican a la situación como un problema y, en caso de que lo fuera, promover que sean parte del proceso con la expresión de sus necesidades, intereses, sugerencias, etc.

Partiendo de un documento elaborado por el Colectivo, que contaba con un posible plan de trabajo, información acerca de la situación y posibles estrategias, se organizó un documento compartido entre ambas partes para delinear la primera etapa del plan de trabajo para comenzar a abordar. Así, de esta forma, ambas partes podrían encontrar un espacio para organizar y articular sus saberes en el desarrollo de los aspectos más teóricos y de gestión del proceso.

Con el fin de darle continuidad a este proceso acordado en esa primera reunión, se realizaron diversas tareas y actividades. Para la construcción de la demanda se entendió que era pertinente conocer las percepciones de quienes plantearon la situación y de todos los actores que se ven implicados en la situación y las posibles transformaciones que se puedan dar. Esto implicó organizar diversas reuniones y la elaboración de materiales para acompañar el proceso de recolección de las percepciones, preocupaciones y necesidades de los diversos actores.

La primera reunión, como se mencionó, fue con el Colectivo Ciudad Abierta para aprender acerca del trabajo que hacen, conocer el pedido que se les hizo y entablar una alianza de trabajo colectivo para este proceso.

La segunda se hizo con integrantes de la Comisión de Vecinos del Mercado, quienes fueron los voceros de la problemática. El contacto con ellos permitió conocer más acerca de su planteamiento y dar cuenta del equipo que se ha formado para abordar el tema y desde qué lugares podría aportar. Los vecinos y las vecinas son

quienes habitan el espacio y desarrollan su vida en él como integrantes del barrio y sujetos sociales. En esa instancia, se expresó que en los últimos años ese sector del barrio ha tenido transformaciones a nivel territorial, sobre todo, con la creación de viviendas. Son muchas las personas que viven cerca de la Escuela y esos vecinos y vecinas también son familias con niños y niñas que asisten a ella. Un nexo con este grupo de actores ha sido la Comisión de Vecinos del Mercado, que ha presentado interés en la situación y también ha oficiado como colectivo vocero de ella. Se menciona que algunas familias de niños y niñas de la Escuela tenían preocupaciones que fueron compartidas pero otras desconocían ese pedido, por lo que se propuso una reunión con la Comisión Fomento de la Escuela, que está conformada por un representante de cada clase. Esto se valora como un paso estratégico en el involucramiento de la Escuela en el proyecto.

Es así que la tercera reunión se realizó con la Comisión Fomento y la directora de la Escuela. Tuvo como propósito presentar al Equipo y su rol, así como propiciar que sea un espacio para compartir con estas familias las preocupaciones y las necesidades que se había recabado hasta ese momento y los instrumentos elaborados para sondear y recolectar en primera instancia las voces de los diversos actores. Fue un encuentro en el que participó el equipo de Psicología y Agustín del Colectivo Ciudad Abierta. La recepción por parte de las madres presentes fue muy buena. Se mostraron entusiastas por hacer llegar a los vecinos y las vecinas uno de los materiales desarrollados: un cuestionario online que cuenta con preguntas abiertas y cerradas para recolectar las percepciones y necesidades acerca del tramo de la calle, previamente mencionado. Este cuestionario tiene tres versiones y cada una está disponible para grupos diferentes: vecinos y vecinas, integrantes de la institución escolar, familias junto a niñas y niños. Este último tiene una estructura general compartida por los otros dos, pero difiere en que tiene una sección para que niños y niñas puedan completar (acompañados de un adulto en caso de que lo necesiten). Para la elaboración de algunas preguntas del cuestionario se utilizó como guía un grupo de indicadores que deberían cumplirse para que las calles sean lugares sanos (Healthy Streets, 2024).

En la reunión con la Comisión se concluyó que el formulario hacia la comunidad del barrio y el de las familias se difundiría entre los interesados desde su individualidad, no como integrantes adscritos a un grupo. Esto es porque hasta que no se cuente con el permiso de la DGEIP, la Escuela como entidad no puede ser parte del proceso.

Una cuarta reunión se realizará con los integrantes de la institución. Es pertinente contar con su participación dado que también se ven atravesados por las situaciones que se puedan generar o no en el espacio público. Además, son quienes conocen y

están en contacto directo con niños y niñas durante varias horas al día, por lo tanto constituyen fuertes aliados en la comprensión de sus visiones y cómo acercarse a ellos para abordar los temas que surjan de esta situación. El formulario de este grupo no podrá ser completado hasta no contar con la habilitación.

Si bien está previsto que el proceso de construcción de la demanda continúe en las primeras acciones del proyecto, se considera que los datos recogidos hasta el momento son suficientes para la elaboración del proyecto de extensión.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Promover la participación ciudadana y el derecho a la ciudad de las infancias a partir de una propuesta de co-diseño para transformar el espacio público que rodea a la Escuela República de Ecuador N° 41 del departamento de Montevideo.

### **Objetivos específicos**

- Promover la participación de niños y niñas en la transformación y apropiación de los espacios públicos.
- Contribuir a la creación de espacios públicos amigables con las infancias desde la participación activa de los distintos actores implicados.
- Habilitar espacios de intercambio y co-diseño de propuestas que busquen generar ciudades más habitables y seguras para todos los ciudadanos.
- Propiciar la interdisciplina y el diálogo de saberes entre la Udelar y colectivos comunitarios y barriales.

### **Estrategia de intervención y diseño metodológico**

Para la ejecución de este proyecto de extensión se hará uso de tres herramientas metodológicas de trabajo que integrarán el plan de diseño metodológico. La elección de cada una de ellas obedece a que se considera que son las más adecuadas para trabajar los diferentes aspectos que engloba el proyecto. Siendo algunos de estos el trabajo con niños y niñas, los espacios de co-diseño con la comunidad y el tratamiento del espacio público.

La investigación acción participativa (IAP) será la herramienta guía de todo el proyecto. Kirchner (s.f.) la define como «... una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un

territorio con el fin de lograr la transformación social» (s.p.). Se podría decir que siguiendo lo expuesto por Kirchner (s.f.), esta metodología es apropiada para este proyecto ya que la conjunción de saberes que se puede producir a partir de los encuentros entre el equipo, el Colectivo y los diversos actores de la comunidad escolar y barrial, permitirá la creación de conocimientos innovadores y articulados que apunten a atender la situación y las problemáticas que convocan a que diferentes personas se unan para participar de este proyecto.

Galindo y Marroquín (2022) proponen que el trabajo en materia de investigación en este tipo de procesos reside en que el profesional ha de hacer uso de métodos que permitan indagar y recolectar información acerca de la situación: que sucedió para que ella devenga en un problema o sea identificada como tal, así como cuáles son los pro y los contra que están latentes en la problemática. Abarca Alpizar (2016), por su parte, indica que en propuestas participativas el foco estable debería estar en la concreción de encuentros donde las personas dialoguen y compartan sus saberes desde una mirada que los articule e integre. Donde también esté presente la interdisciplina, para así promover una participación que deje atrás abordajes que fragmentan y reproducen una lógica dicotómica (Abarca Alpizar, 2016).

Específicamente en relación al problema social identificado, será otra herramienta metodológica el urbanismo táctico. El mismo puede ser definido como

... una respuesta a los problemas de diseño del espacio público que puede surgir de cualquier grupo de personas o colectivo interesado en reformular la ciudad. El Urbanismo Táctico se puede entender como un prototipo de corto plazo que dota de información importante a la planificación a largo plazo. Este tipo de proyectos temporales utiliza materiales de bajo costo y poca duración para poner a prueba, a escala y en condiciones reales, soluciones de diseño que pueden mejorar sustancialmente la calidad del espacio público. (Pineda y Cardoso, 2020, p. 1)

Por lo que contar con un instrumento que tiene por fin la modificación del espacio público en tiempo reducido y accesible económicamente (Chaves Vargas, 2021; Pineda y Cardoso, 2020), servirá no solo para que los dos equipos puedan formarse y aprender sobre un tema ajeno a sus disciplinas, sino para que también los actores de la comunidad puedan apropiarse de una herramienta que contempla las necesidades reales del territorio.

Otro recurso metodológico de este proyecto es el taller. Cano (2012) lo entiende como un dispositivo en el que durante un tiempo determinado y con objetivos preestablecidos, un grupo de personas dialogan, comparten conocimientos y

aprendizajes, y son transformadas en el acto del encuentro. Además, que el protagonismo de la situación que acontece es compartido entre todos los participantes (Mussio, 2023). Por todo esto, se espera que el taller se constituya como el encuentro apropiado para trabajar con cada grupo poblacional participante.

A continuación se sintetiza la estrategia de intervención diseñada para la ejecución de este proyecto (Tabla 1).

Instancias	Participantes	Actividades	Objetivos
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familias, niños y niñas</li> <li>- Vecinos y vecinas</li> </ul>	Difusión de cuestionarios para la recolección de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevar información de las necesidades y percepciones que dieron origen al pedido.</li> <li>- Compartir una herramienta que permita que desde el inicio del proceso se puedan recoger las voces de niños y niñas.</li> <li>- Incluir la participación de otros actores involucrados en el entorno del espacio público.</li> </ul>
II	Niños y niñas de la Escuela	Taller de presentación y recolección directa de percepción y saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar al Equipo y la propuesta a los niños y las niñas.</li> <li>- Indagar qué percepciones tienen acerca del espacio (taller adaptado para Educación Inicial y para Primaria).</li> <li>- Articular con los datos recogidos de los cuestionarios.</li> </ul>

III	Niños y niñas de la Escuela	Jornada de devolución, exploración e intercambio sobre el espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colectivizar y devolver lo acontecido en la instancia previa.</li> <li>- Explorar junto con niños y niñas la calle de la entrada a la Escuela.</li> <li>- Compartir y pensar juntos qué cosas se podrían agregar, quitar o transformar en el espacio público de la calle.</li> </ul>
IV	Familias y vecinos y vecinas	Taller de presentación, devolución e intercambio sobre el espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar presencialmente la propuesta y al Equipo.</li> <li>- Colectivizar y devolver lo que surgió de los formularios y de las actividades realizadas con niños y niñas.</li> <li>- Intercambiar sobre sugerencias y propuestas para la transformación del espacio.</li> </ul>
V	Todos los actores involucrados	Jornada colectiva de co-diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar el espacio y co-diseñar la propuesta de intervención</li> <li>- Definir niveles de intervención, con propuestas a corto, mediano y largo plazo.</li> </ul>
VI	Todos los actores involucrados	Intervención desde el urbanismo táctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmar que los miembros de la comunidad hayan sido informados de la intervención.</li> <li>- Intervenir la calle de la entrada a la Escuela.</li> </ul>

			- Realizar un registro de la intervención que recoja los comentarios de los participantes en la situación misma y cómo se está desarrollando la intervención.
VII	Todos los actores involucrados	Evaluación de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar cómo fue la instancia final (semana siguiente a la intervención).</li> <li>- Definir los pasos para los siguientes niveles de intervención.</li> <li>- Evaluar los efectos de la intervención (pasado un tiempo).</li> </ul>

Tabla 1. Tabla con diseño de la estrategia de intervención

### **Cronograma**

La estrategia de intervención presentada incluye seis instancias de intervención. Estas estarán acompañadas paralelamente por reuniones de planificación del Equipo, la elaboración de los documentos necesarios para la solicitud de permisos para trabajar con niños y niñas, así como para hacer los cortes de calle necesarios para la realización de las jornadas propuestas. También por la organización y la compra de materiales necesarios para los talleres y la intervención.

La primera instancia engloba dos procesos: 1) la difusión de los tres cuestionarios elaborados para cada grupo de actores, tanto a través de redes sociales (Instagram y Whatsapp) como presencialmente a partir de folletos en las inmediaciones de la institución; 2) la revisión continua de la salida de datos de los cuestionarios, para asegurarse que se están recabando sin ninguna dificultad, saber a cuántas personas están llegando los cuestionarios y tener un panorama general de las respuestas.

La segunda y la tercera instancia favorecen dar prioridad a niños y niñas en la recolección de información y la puesta en común de sugerencias y posibles cambios. Si bien en el cuestionario hay un apartado para que ellos puedan expresarse, se entiende que el acceso a él puede verse limitado. No se cuenta con un dispositivo para hacer el cuestionario, porque la familia “transcribe” lo que cree que los niños y las

niñas quieren decir o bien porque no se tuvo acceso al cuestionario. Por todas estas posibles razones es que se considera necesario contar con instancias más directas y que contemplen las edades de niños y niñas y cuáles son los recursos más apropiados para que puedan participar y expresarse. En el caso de Educación Inicial, en la segunda instancia se propone el uso de técnicas gráficas, mientras que para Primaria una actividad que privilegie la palabra. Además, esta segunda instancia es necesaria para que niños y niñas se familiaricen con el Equipo, puedan conocer qué y cómo es lo que se quiere hacer, y qué lugar e importancia se les da a ellos en este proyecto.

La cuarta instancia será el primer encuentro presencial en conjunto con familias, vecinos y vecinas. No solo se favorecerá transmitir que se busca que sea un proceso colectivo y desde la extensión, sino que también los niños y las niñas de la institución saben cosas, son capaces de hablar de ellas y hacer aportes que puedan ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones y la elaboración de estrategias de transformación. Para ilustrar esto se les mostrará las producciones gráficas y lo que surja del diálogo con niños y niñas en las actividades previas realizadas con ellos.

Las últimas instancias convocarán a todos los actores y configurarán los espacios colectivos de diálogo y transformación del espacio. Así como permitirán seguir trabajando en una evaluación continua de los efectos de la intervención. El Equipo también se encargará de elaborar un informe y materiales de difusión acerca del proceso y de los resultados.

Si bien el proyecto de extensión se prevé finalice en este primer nivel de intervención, se propone acompañar a los actores en el desarrollo de otros niveles a mediano y largo plazo. Se entiende que pueden surgir desde el co-diseño modificaciones del espacio que requieran del acuerdo con el Municipio C y otras dependencias de la IM (Tránsito, Arquitectura y Urbanismo, por ejemplo). Ello requerirá establecer nuevas acciones, donde se apunte a acompañar el proceso y sobre todo que se resguarde lo planteado desde la perspectiva infantil para la modificación del espacio público.

	Meses					
	Agosto	Set.	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Difusión de cuestionarios						

Taller con niños y niñas						
Jornada con niños y niñas						
Taller con familias, vecinos y vecinas						
Jornada de co-diseño						
Intervención						
Evaluación						

Tabla 2. Cronograma de las instancias para la ejecución del proyecto

### Modo de registro

En este apartado se presentarán los recursos con los que el Equipo contará para poder registrar y documentar el proyecto a lo largo de su desarrollo.

La principal fuente de registro será la escrita. Esto se debe a que será el recurso que facilitará la comunicación y la transmisión de las decisiones, saberes y percepciones de los actores que participarán del proyecto (integrantes del Equipo y de la institución; familias; vecinos y vecinas). Sin embargo, este registro escrito se llevará a cabo a partir de diversos dispositivos: una bitácora y el uso de formularios.

La bitácora es una herramienta individual que permite recopilar datos, incógnitas y percepciones que su autor experimenta cuando vivencia lo que sucede en el campo, además de ser una fuente accesible y diaria en el caso de un investigador (Mosso, 2023). Por lo tanto se espera a través de ella recoger las percepciones y los sentires durante el curso del proyecto y usar ese material para poder emprender y evaluar acciones realizadas en el marco de la propuesta.

Los formularios online oficiaron como dispositivo a través del que se pudo acceder a la comunidad barrial y a las familias de la institución. Dadas las ilimitadas

posibilidades que ofrece trabajar con elementos en línea, así como el poder preparar un contenido que sea igual a todos los sujetos dentro de cada grupo, y sistematizar los datos ingresados, es que se eligió hacer uso de los cuestionarios. Además de que con ellos se podía establecer contacto con más personas que si la recolección de las percepciones hubiera sido individualizada o grupal, porque en estos casos es difícil coordinar la participación o que todos puedan expresarse sin restricciones de tiempo o espacio.

El otro recurso que permitirá registrar información, sobre todo en el proceso de construcción de la demanda, será el dibujo que elaboren niños y niñas. Se entiende que:

El dibujo de los niños constituye un medio para expresar sus temores, sus esperanzas y sus fantasías, la visión que tiene de sí mismo y de su ambiente, las cosas que considera importantes, las que subraya y las que se niega a incluir; por lo que tiene un gran poder de comunicación, en particular cuando el niño no es capaz de expresar verbalmente sus sentimientos. (Ochando y Peris, 2012, p. 45)

Por todo esto se cree que será enriquecedor contar con un medio más cercano a niños y niñas en el que se puedan expresar y dejar un registro individual de su experiencia. Si bien cuentan con una sección para ellos y ellas en el cuestionario de las familias, su percepción está limitada a si tienen las facultades para poder escribir en él o bien cuánto interviene o influencia el adulto que los acompaña durante el llenado.

El otro modo de registro es la elaboración de contenido audiovisual que pueda grabarse en las instancias de co-diseño y servir de ejemplar para ilustrar cómo se trabaja desde la extensión, qué implica realizar una propuesta articulada entre la comunidad y los diferentes actores institucionales que participan de ella. Acompañado de este medio de registro está la toma de fotografías para poder realizar comparaciones entre el antes y el después de la intervención, al igual que para conocer el espacio en sus diferentes momento del día y las transformaciones que acontecen con la presencia o ausencia de los transeúntes, los medios de transporte y la comunidad de la Escuela.

### **Evaluación y monitoreo**

En este apartado se presentarán las formas de trabajo que el Equipo llevará a cabo para revisar la continuidad y la realización de las actividades propuestas y, por supuesto, evaluar las diversas instancias de la ejecución del proyecto.

Se realizarán documentos que permitan hacer un registro de las reuniones de coordinación y planificación de quienes proponen el proyecto, que serán los encuentros previos a las instancias de devolución y de co-diseño que se tengan con la población objetivo del proyecto. Serán un recurso sobre el que se pueda volver las veces que sean necesarias cuando se quiera indagar qué cosas se acordaron, quiénes participaron de cada reunión y, también, para poder compartir con todo el grupo en caso de que algún integrante no haya podido asistir.

También se espera elaborar fichas de actividad que contengan los objetivos de cada taller y el desarrollo hipotético que se espera que tenga, la cantidad de participantes y quiénes son. Estas fichas permitirán monitorear el efectivo cumplimiento o no de lo planeado para cada instancia y así posibilitar hacer una evaluación de lo acontecido.

Realizar procesos colectivos y desde una lógica extensionista supondrá romper el esquema que se da en cierto tipo de intervenciones en las que:

... se establece un vínculo asimétrico entre el técnico y la comunidad en donde uno queda en el lugar de dar y el otro en el de recibir, en vez de concebir la relación como un intercambio en el que se ponen en juego necesidades y expectativas recíprocas. (Rodríguez et al., 2001, p. 102)

Es por ello que para que el vínculo con los diversos actores implicados en el proyecto se desarrolle en un plano de horizontalidad, se entiende que es clave promover y fortalecer una buena comunicación. Teniendo esto presente es que se buscará elaborar materiales que puedan ser compartidos, que den cuenta de una devolución realizada sobre todo el proceso.

Además, en la medida que se trata de un proyecto innovador, interdisciplinario y que no solo recoge la percepciones de niños y niñas, sino que también los incluye como sujetos activos y participantes de él, se espera poder difundir esta experiencia en eventos académicos e institucionales para que sirva de guía de las potencialidades que tiene realizar un proyecto de esta magnitud y lo enriquecedor que puede ser realizar transformaciones en la ciudad que se propongan y elaboren desde sus propios ciudadanos.

### **Recursos disponibles y presupuesto**

En esta sección se abordarán cuáles son los recursos humanos y materiales con los que cuenta el equipo de trabajo y cuáles se necesitarán comprar según lo que cada instancia amerite.

Respecto a los recursos humanos, el proyecto contará con un Equipo conformado por integrantes de la Facultad de Psicología, del Colectivo Ciudad Abierta y la Concejal Vecinal de la zona en la que se ubica la Escuela. Serán en total seis integrantes. Para la CSEAM, Gabriela Etchebehere será quien figure como responsable del proyecto, mientras que la estudiante Jimena Grecco será quien dirija la organización y coordinación de este.

Aun así, durante las reuniones de equipo se acordarán los roles que cumplirá cada integrante, esta elección apuntará a potenciar las habilidades y competencias de cada individuo, pero también a desafiar los saberes individuales y de cada disciplina para poder enriquecerse mutuamente a nivel individual y en pos del trabajo grupal.

La estudiante y el Colectivo se encargarán de preparar la documentación necesaria para solicitar los avales y permisos correspondientes para que niños y niñas puedan participar del proyecto. Se designarán referentes para la creación de materiales de difusión (afiches, invitaciones, etc.) y para el registro de las reuniones.

El presupuesto que se otorga por la CSEAM para ser usufructuado en los gastos del proyecto, se destinará a la compra de materiales para utilizar en las instancias que componen el proyecto, entre ellos se incluye: artículos de papelería para las actividades con niños y niñas, para los encuentros de devolución y co-diseño; impresión de fotografías del espacio; etc.

Los espacios físicos donde se realizarán las reuniones con los actores implicados se acordarán previamente con ellos. Dentro de las opciones se encuentra La Casa de los Sueños, que es una casa ubicada a unas cuadras de la Escuela y en la que se realizan actividades gratuitas para la comunidad barrial. O el Espacio Colabora, que es un establecimiento en el que se pueden realizar reuniones y eventos, y se ofrece a la comunidad universitaria de la Udelar. Cualquiera de estos dos espacios cuenta con la infraestructura y los muebles necesarios para los encuentros. Así mismo, luego de contar con el aval de la DGEIP, la Escuela y sus instalaciones podrán ser usadas.

## Referencias bibliográficas

- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Administración Nacional de Educación Primaria-Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2023). *Monitor Educativo*. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1101041.pdf>
- Arias Vanegas, B. E. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 127-142. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a6>
- Blanco Guijarro, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, (347), 33-54. [https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/inclusion/BASES\\_DE\\_LA\\_INCLUSI%C3%93N.pdf](https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/inclusion/BASES_DE_LA_INCLUSI%C3%93N.pdf)
- Cáceres Suárez, Y., y Benavides Perera, Z. (2019). La evaluación del desarrollo integral de las niñas y niños de la primera infancia, desde lo social personal. *VARONA*, (69), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311004>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECSv02n02a03>
- Carballeda, A. J. M. (2001). La interdisciplina como diálogo. Una visión desde el campo de la salud. *Margen*, 23, 1-3.
- Castro Zubizarreta, A. y Manzanares Ceballos, N. del Mar (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)
- Chaves Vargas, L. M. (2021). *Urbanismo Táctico: Reflexión y Crítica*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/179264>
- Civarolo, M. M., y Fuentes Torresi, M. A. (2013). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4696>
- Colectivo Ciudad Abierta (s.f.). Somos. <https://colectivociudadabierta.org/>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. y Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: a systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>

- De Lisi, R., Goñi, A., Duarte, A., Talmón, F., Giovanoni, C., Zino, C. y Segalerba, L. (2021). Por el derecho a la ciudad de niños y niñas. Prácticas de co-diseño y gestión colaborativa para el cuidado de la infancia en el espacio público. <http://www.fadu.edu.uy/investigacion/proyectos-investigacion/por-el-derecho-a-la-ciudad-de-ninos-y-ninas/>
- De León Siri, R. D. (2012). *Participación infantil. El centro de educación inicial como ámbito de participación* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4899>
- Duarte, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca!: los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León Siri, R., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2017). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros.
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Facultad de Psicología (s.f.). ¿Qué es la extensión universitaria? <https://www.psico.edu.uy/extension/que-es-la-extension>
- Fernández, A. M. (1997). Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. *Investigaciones en Psicología*, 2(3), 37-57.
- Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina*, 1(1), 111-130. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46517>
- Frato. (2000). [Fotografía sin título de niños jugando en la calle]. <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fes.pinterest.com%2Fpin%2F604186106261476008%2F&psig=AOvVaw0wq2muU6zubb0LctoXy36V&ust=1722216864312000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCNC0rvjLylcDFQAAAAAdAAAAABAJ>
- Frato. (2002). [Fotografía sin título de niños hablando]. <https://francescotonucci.org/wp-content/uploads/2023/02/ninos-parking.jpg>
- Galindo, D. C. y Marroquín, M. L. (2022). Una mirada de la investigación acción participativa desde el trabajo social. En M. C. Martínez y M. L. Marroquín (Comp.), *La investigación acción participativa, miradas desde la intervención en trabajo social* (pp. 19-32). Institución de Educación Superior-ITFIP.
- Giraudó, C., y Vergerio, G. (2016). La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. *Revista Ext*, (7), 1-19. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/14466>

- Giorgi, V. A. (2019). 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración. *Sociedad e Infancias*, 3, 329-334. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63797>
- Graziella Reyes, O., y Rivera Pagóla, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-69162018000100052&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100052&lng=es&tlng=es)
- Gülgönen, T. M. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En P. Ramírez Kuri (Coord.), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada* (pp. 409-438). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.  
<https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5190>
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.
- Healthy Streets. (2024). What is Healthy Streets?  
<https://www.healthystreets.com/what-is-healthy-streets#healthy-streets-indicators>
- Intendencia de Canelones. (2021). TuCalle: Piloto De Movilidad Urbana Sostenible En Ciudad De La Costa.  
<https://imcanelones.gub.uy/es/noticias/tucalle-piloto-de-movilidad-urbana-sostenible-en-ciudad-de-la-costa>
- Intendencia de Montevideo. (s.f.). Camino a clase.  
<https://montevideo.gub.uy/camino-a-clase#:~:text=Este%20programa%20busca%20garantizar%20caminos,de%208%20millones%20de%20d%C3%B3lares>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, 8, 108-123.  
<https://doi.org/10.14482/zp.08.658.44>
- Kirchner, A. (s.f.). La investigación acción participativa (IAP). *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*.  
[http://www.cvrecursosdidacticos.com/web/repository/1377950700\\_Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf](http://www.cvrecursosdidacticos.com/web/repository/1377950700_Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf)
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36. Fundación Bernard van Leer.

- Lara Salcedo, L. M. y Suarez Rivero, N. D. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *Magis*, 14, 1-24.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Martínez, J. W. (2014). Desarrollo infantil: una revisión. *Revista Investigaciones Andina*, 16(29), 1118-1137.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-81462014000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-81462014000200010&script=sci_arttext)
- Mosso, E. (2023). La bitácora, un modo de registro. *Polis*, 23, 1- 14.  
<http://hdl.handle.net/11336/223084>
- Municipio B. (2021). Mi escuela, mi barrio.  
<https://municipiob.montevideo.gub.uy/mi-escuela-mi-barrio>
- Mussio, A. (2023). *¿Juego estás? Promoción del derecho al juego en tiempos del fútbol infantil* [Tesis final de grado, Universidad de la República]. Sistema de Información, Facultad de Psicología.  
<https://sifp.psico.edu.uy/%C2%BFjuego-est%C3%A1s-promoci%C3%B3n-del-derecho-al-juego-en-tiempos-del-f%C3%BAtbol-infantil>
- Ochando, G. y Peris, S. (2012). Interpretación de los dibujos de los niños: lo que dice el niño con sus dibujos. *Anales de Pediatría Continuada*, 10(1), 39-45.  
[https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(12\)70062-8](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(12)70062-8)
- Pimienta, M. (2002). Una mirada al niño/a desde el desarrollo evolutivo. En Centro de Formación y Estudios del INAME (Coord.), *Primera Infancia: aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 101-111). Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia.
- Pineda, M. C. y Cardoso, M. (2020). *Manual de Urbanismo Táctico para Cuenca*.
- Raimon, J. (2023). *Ganamos la calle para jugar en Maldonado: ciudadanía en la primera infancia* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Sistema de Información, Facultad de Psicología.  
<https://sifp.psico.edu.uy/ganamos-la-calle-para-jugar-en-maldonado-ciudadan%C3%ADa-en-la-primera-infancia>
- Restrepo Segura, Y. C. y García Peña, J. J. (2021). El agente educativo en la garantía de la protección integral de la primera infancia. *El Ágora USB*, 21(1), 386-401.  
<https://doi.org/10.21500/16578031.4597>
- Rodríguez, A. y Pérez, M. (2023). "Un lugar donde poder jugar": espacio público e infancia. *Civitas*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42483>

- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J. y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 10(2), 101-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26410209>
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.  
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Tonucci, F. (2016). *La ciudad de los niños*. Losada.
- Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, (365), 23-43.  
[https://www.researchgate.net/profile/Jaume-Trilla/publication/277262782\\_Participacion\\_democracia\\_y\\_formacion\\_para\\_la\\_ciudadania\\_Los\\_consejos\\_de\\_infancia/links/564dd69908aefe619b0e2abc/Participacion-democracia-y-formacion-para-la-ciudadania-Los-consejos-de-infancia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jaume-Trilla/publication/277262782_Participacion_democracia_y_formacion_para_la_ciudadania_Los_consejos_de_infancia/links/564dd69908aefe619b0e2abc/Participacion-democracia-y-formacion-para-la-ciudadania-Los-consejos-de-infancia.pdf)
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Unicef Comité Español.  
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Universidad de la República. (2021). Udelar investiga acerca de los niños y el derecho a la ciudad.  
<https://udelar.edu.uy/portal/2021/05/udelar-investiga-acerca-de-los-ninos-y-el-derecho-a-la-ciudad/>