

## Participación infantil en la Costa de Chiapas durante el desastre por terremoto nocturno del 7 de septiembre del 2017 y en la reconstrucción con bibliotecas

Eliud Torres Velázquez<sup>1</sup>

Recibido: 26 de febrero de 2019 / Aceptado: 12 de julio de 2019

**Resumen.** En medio de un proceso de investigación colaborativa con comunidades rurales y de participación infantil en la Costa de Chiapas, la noche del 7 de septiembre del 2017 sucedieron un terremoto y un tsunami que devinieron en desastre social, material y subjetivo, para cientos de familias costeñas en los Municipios de Pijijiapan y Tonalá. Situación que apeló al compromiso profesional con las comunidades afectadas y en particular con niños y niñas, por lo que el rumbo de la investigación se transformó para responder a la situación de emergencia y posterior proceso de reconstrucción. Ante el estupor de la situación, niños y niñas participaron en los espacios colectivos propuestos, como parte de la atención psicosocial, para compartir sus experiencias, emociones y preocupaciones derivadas del acontecimiento nocturno y sus consecuencias. Pero también para proponer acciones de solidaridad con los más afectados y colaborar en el proceso de reconstrucción, en la sinergia generada entre diversos actores sociales para incluir como espacios de participación infantil la instalación de bibliotecas comunitarias en la reparación de las escuelas dañadas. El presente texto, además de dar cuenta de los procesos colaborativo y participativo a mediano plazo con actores sociales e infancia costeña respectivamente, propone la narración infantil para la primera aproximación adulta al conocimiento y análisis de una experiencia como metodología de investigación hacia la construcción de lugares epistémicos infantiles.

**Palabras clave:** Infancia; participación social; catástrofe; biblioteca.

## [pt] Participação de crianças na Costa de Chiapas durante o desastre por terremoto noturno de 7 de setembro de 2017 e na reconstrução com bibliotecas

**Resumo.** No meio de um processo de investigação em colaboração com as comunidades rurais e de participação infantil na costa de Chiapas, na noite de 7 de setembro de 2017 ocorreram um terramoto e um tsunami que resultaram em desastre social, material e subjetivo para centenas de famílias costeiras dos Municípios de Pijijiapan e Tonalá. Esta situação apelou ao envolvimento profissional com as comunidades afetadas e, particularmente, com as crianças, pelo que a direção da investigação foi alterada para responder à emergência e ao posterior processo de reconstrução. Diante a gravidade, as crianças participaram nos espaços coletivos propostos, como parte da assistência psicosocial, para partilhar as suas experiências, emoções e preocupações decorrentes do acontecimento noturno e das suas consequências. Mas também para propor ações de solidariedade com os mais afetados e cooperar no processo de reconstrução, na sinergia gerada entre os vários intervenientes para incluir, como espaços de participação infantil, a instalação de bibliotecas comunitárias na reparação das escolas danificadas. Este texto, além de explicar os processos colaborativos e participativos a médio prazo com os atores sociais e a infância costeira respetivamente, propõe a narração infantil para a primeira

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México).  
E-mail: eliud.torresv@gmail.com

abordagem adulta ao conhecimento e à análise da experiência como metodologia de investigação para a construção de lugares epistémicos infantis.

**Palavras-chave:** Infância; participação social; catástrofe; biblioteca.

## [es] Children's Participation in the Chiapas Coast Earthquake Disaster and in the Reconstruction with Libraries

**Abstract.** While a collaborative research process with rural communities and child participation was being carried out on the Chiapas Coast, an earthquake and tsunami took place on the night of September 7, 2017, and resulted in a social, material and personal disaster for hundreds of coastal families in the Municipalities of Pijijiapan and Tonalá. The situation called for professional commitment to the affected communities and in particular to the children; as a result, the direction of the research was transformed to respond to a situation of emergency and to the subsequent reconstruction process. Because of the totally unexpected nature of the event, children participated in the proposed collective activities, as part of psycho-social care, in sharing their experiences, emotions and concerns derived from the natural disaster and its consequences. They also proposed actions of solidarity with the most affected and collaboration in the reconstruction process, in the synergy generated among various social actors, which led to the inclusion of opportunities for child participation in the installation of community libraries in damaged schools. This text, in addition to giving an account of the medium term collaborative and participatory processes with social actors and coastal children respectively, proposes the children's narrative for the first adult approach to knowledge and analysis of the experience as a research methodology towards the construction of epistemic stages in children.

**Keywords:** Childhood; social participation; catastrophe; library.

**Sumario.** 1. Participación infantil e investigación colaborativa. 1.1. Derroteros teóricos y confluencias prácticas de la participación. 1.2. Con las niñas y los niños rurales costeos. 2. Niñas y niños rurales de la Costa de Chiapas. 3. Terremoto, desastre y participación. 3.1 Acontecimiento #7s desde los niños y las niñas. 3.1.1. Notas metodológicas. 4. Entre vulnerabilidades y desastre: Participaciones y colaboraciones entre sujetos sociales. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Torres Velázquez, E. (2019): Participación infantil en la Costa de Chiapas durante el desastre por terremoto nocturno del 7 de septiembre del 2017 y en la reconstrucción con bibliotecas, *Sociedad e Infancias*, 3, 83-113.

### 1. Participación infantil e investigación colaborativa

Si bien la participación de niños y niñas en procesos sociales y en las investigaciones académicas puede gestar posibilidades nuevas de prácticas y conocimientos, en la medida en que la perspectiva hegemónica adulta pretende suspenderse para dar cabida a procedimientos horizontales sin precedentes, en situaciones extraordinarias en tanto acontecimientos inéditos dicha posibilidad creativa podría potencializarse. Este tipo de procesos traerían consigo un cúmulo de factores individuales y sociales distintos que, de lograr consensos y sinergias en su devenir, aportarían elementos para convertir determinadas vulnerabilidades de niños y niñas en capacidades e iniciativas para la transformación de su realidad. El presente texto pretende mostrar un proceso particular de este tipo de intento pues, además de considerar las vulnerabilidades por edad y condiciones socioeconómicas, los fenómenos naturales detonaron un desastre social que hizo emerger otras vulnerabilidades pero también escenarios únicos para impulsar la participación infantil.

La noche del 7 de septiembre del 2017, sucedieron en México un terremoto de 8.2 grados de magnitud con epicentro en las costas de Pijijiapan y una alerta de tsunami, teniendo como consecuencia un desastre social que exacerbó las condiciones de vulnerabilidad de los habitantes de las comunidades costeras chiapanecas. Estos acontecimientos influyeron en el rumbo de un proceso de investigación colaborativa con comunidades rurales y de participación infantil en la Costa de Chiapas. El presente texto analiza en torno a las oportunidades coyunturales para impulsar la participación infantil a partir de las fortalezas reflexivas que niños y niñas expresaron en una situación de vulnerabilidad y sus posteriores actuaciones, en el marco de la investigación doctoral en curso del autor.<sup>2</sup>

En primer lugar, y como perspectiva teórico-epistemológica del presente trabajo, se hará un sucinto análisis retrospectivo sobre algunas cuestiones relacionadas con la participación infantil, además de explicitar algunas similitudes con componentes de la investigación colaborativa. Posteriormente, se ofrece la caracterización del contexto rural en la Costa de Chiapas para identificar vulnerabilidades y condiciones en que niños y niñas, de comunidades de los municipios de Pijijiapan y Tonalá, crecen y vivieron el desastre social por terremoto.

En la siguiente parte, se describen los acontecimientos únicamente desde la perspectiva infantil a través de sus dibujos, frases y narraciones, pues en este texto se busca que la perspectiva adulta se acerque por primera vez a un hecho por conocer desde la mirada infantil en tanto ambos son sujetos en diálogo mediatizado por el suceso. Que el acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que mediatiza a los sujetos sea dialógico (Freire, 1976), tiene su procedimiento inicial en el presente trabajo desde la posición de quien comunica su experiencia, intentando con ello sugerir un lugar epistémico infantil. Por lo que no se darán mayores explicaciones, cifras o datos en torno a las narraciones infantiles pues serían elementos interpretativos adultos, los cuales vienen después pero se intenta que el inicial abordaje adulto sobre el acontecimiento esté enfocado solo desde la mirada infantil. Es claro que el propósito no es arrogante ni idealizado como para concebir que esto es posible en su pureza o absolutismo, simplemente se ha elegido otra vereda metodológica en el campo de la investigación con niños y niñas.

También en este tercer apartado, se describe un poco el devenir general posterior al desastre durante la reconstrucción, las metodologías implementadas y las acciones emprendidas con las comunidades desde la colaboración investigativa, como resultado de la intervención psicosocial<sup>3</sup> pero también como proceso aún en marcha. Se resalta la potencia creativa y sinérgica de niños y niñas para darle rumbo a la idea de instauración de bibliotecas comunitarias como parte de la reconstrucción de espacios escolares dañados por el terremoto. Finalmente, en el último apartado, se reflexiona sobre las bibliotecas como inédita iniciativa en el contexto particular comunitario costero del desastre social regional como posibilidad de génesis para la participación infantil.

---

<sup>2</sup> Integrante de la VIII Generación 2015-2019 del Doctorado en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México, con la investigación titulada “La participación política de niños y niñas rurales en una organización campesina de la costa de Chiapas”.

<sup>3</sup> La perspectiva psicosocial sobre experiencias traumáticas considera la relación dialéctica entre lo personal y lo social para realizar un acompañamiento a víctimas, sobrevivientes o personas afectadas por un suceso (Beristain, 2011).

### 1.1. Derroteros teóricos y confluencias prácticas de la participación

A 30 años de aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), resulta oportuno reflexionar sobre las transformaciones sociales que este tratado internacional ha propiciado conceptualmente pero, sobre todo, en las prácticas para con los niños y las niñas. Es a partir de este momento histórico, el 20 de noviembre del 1989 en el pleno de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que se fue generando una amplia variedad de discursos, teorizaciones, metodologías y prácticas sociales que reconocen al niño y la niña sí como sujeto de derechos, pero también como sujetos sociales. El grupo de derechos plasmados en la Convención, relacionados con el ejercicio de la participación, constituyó una importante innovación pues explícitamente se asumió que las niñas y niños son actores activos, reconocidos como sujetos con capacidad de actuar y con pensamientos propios (Liebel, 2009).

Desde esta perspectiva, la participación infantil puede ser concebida como un derecho, un enfoque, un concepto o un accionar, pero la característica fundamental sobre la cual descansa es la consideración de que niños y niñas pueden y deben tomar parte de las decisiones relacionadas con su propia vida y con los diferentes ámbitos de la sociedad a la que pertenecen. Al paso de los años en que la Convención vino a poner en el centro de los discursos y reflexiones adultas la consideración de niños y niñas como sujetos sociales, los debates sobre los alcances, las posibilidades o limitaciones que tiene la participación infantil son una constante pues es una cuestión de ejercicio de poder, ya que forma parte de las dinámicas del tejido social, las instituciones del Estado y de los actores sociales (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

La mayoría de dichas reflexiones, formulaciones conceptuales y propuestas prácticas han sido elaboradas e impulsadas principalmente desde instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales y universidades occidentales ya que, como señala Cussiánovich (2010), antes que un concepto emanado de la Convención, la participación infantil ha sido una práctica cotidiana en los pueblos indígenas de Latinoamérica. Siendo México un país con cerca de 60 pueblos originarios, hay numerosas investigaciones sobre cómo niños y niñas indígenas participan plenamente en la vida comunitaria, aunque son menos las experiencias reflexionadas desde la perspectiva de la participación infantil con inclinaciones hacia cuestiones políticas (Corona, 2006; Smith, 2007; Torres, 2013; Velázquez y Lepe, 2013; Rico et al., 2018).

A tres décadas de la Convención, los avances logrados sobre la participación infantil como metodología de investigación se han diversificado, consolidado y mantenido vigentes (Hart, 1993; Corona y Morfín, 2001; Gaitán y Martínez, 2006; Liebel y Saadí, 2012; Rodríguez, 2017; Laclette y Rizzini, 2017). También, se están construyendo novedosas perspectivas reflexivas desde el pensamiento crítico latinoamericano respecto a la relación directa de las infancias con la colonialidad (Revista Internacional NATs, 2015; Goulart et al., 2015; Medina y da Costa, 2016; Liebel, 2016, 2017; Morales y Magistris, 2018). En los últimos años, estudios han avanzado en la construcción de lugares epistémicos infantiles (Shabel, 2014; Gandulfo, 2016; Singer, 2016; Barra, 2017), los cuales abordan aspectos relacionados con los planteamientos decoloniales sobre cuestiones epistemológicas en la investigación (Santos, 2006; Quijano 2007; Staff Periódico Andén, 2010; Aubry, 2011; Cerda, 2013).

Partiendo de esta mirada latinoamericana, algunos de los retos desde la participación de niños y niñas podrían resumirse en lo que Cussiánovich y Martínez (2017) señalan como cinco premisas epistemológicas necesarias: pensar las participaciones

infantiles desde el Sur cualitativo formulado por Santos (2009); asumir las cosmovisiones no occidentales modernas que desmitifican el discurso dominante de la participación infantil; reconocer la centralidad de la cuestión de poder tanto inter como intrageneracional; identificar la paradoja de la creciente participación infantil pero aún simbólica y alejada de los procesos formales de su institucionalización; y reconocer que en el marco ideológico dominante la protección es sinónimo de control.

Estas cinco proposiciones, pensadas respecto a las participaciones infantiles, también podrían ajustarse a las pretensiones de investigaciones que priorizan la participación y horizontalidad entre los sujetos que confluyen en el quehacer investigativo y de generación de conocimientos. Dado que es también un ejercicio de poder, explicitar las relaciones verticales entre sujetos y de oposición en las ciencias sociales sería el punto de partida para transformar la praxis investigativa comprometida con los actores informantes, sus problemáticas y propuestas para mejorar calidad de vida. La programación para hacer investigación desde la acción con el objetivo de generar conocimientos con los sujetos a quienes se investiga, es una explícita toma de posición política del enfoque decolonial (Grosfogel, 2007); desarrollar métodos horizontales basados en la reciprocidad y el diálogo está relacionado de forma intrínseca con una ética y política académica que no pueden ser ubicadas en un debate abstracto, sino que se sitúa en un proceso conflictivo de negociación de las propias contrapartes de la investigación (Kaltmeier, 2012).

La posición asumida en el presente trabajo se inscribe en la investigación colaborativa (Leyva y Speed, 2008) que aspira a producir conocimiento útil para la organización o sujetos investigados, mediante la búsqueda de una agenda compartida que propicie trabajar y decidir juntos durante el proceso, el cual es cambiante y transforma a quienes participan en la medida en que los diálogos y acciones son una apertura de posibilidades para incidir en la realidad social, problemáticas y necesidades de la población involucrada.

Esta perspectiva de investigación tiene como referencias básicas postulados fundamentales teórico-metodológicos de corrientes críticas latinoamericanas provenientes de la Pedagogía del Oprimido del filósofo brasileño Paulo Freire (1976), La Pedagogía de la Calle de la antropóloga social mexicana Libertad Hernández (1992), la propuesta metodológica sobre la Sistematización de Experiencias del sociólogo peruano Oscar Jara (1994), la Psicología de la Liberación del psicólogo español Ignacio Martín-Baró (1998), la Investigación Acción Participativa del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1999), la Psicología Comunitaria desde la psicóloga venezolana Maritza Montero (2004) y la Pedagogía de la Ternura del profesor peruano Alejandro Cussiánovich (2010). Asumiendo el compromiso social y político del quehacer académico, estas experiencias muestran una amplia diversidad de posibilidades para dialogar con los sujetos investigados con el mismo rigor científico, buscando generar juntos recursos para mejorar la vida cotidiana y resolver problemas de quienes, como sectores populares, oprimidos y excluidos, se convierten en objeto de estudio.

Cosificación muy parecida a la que históricamente ha sucedido desde el paradigma tradicional de la infancia que considera a niños y niñas como objetos de protección. En muchas experiencias investigativas, predomina la visión adulta consecuencia de la propia formación universitaria recibida, de los procedimientos académicos habituales y del disimulo del ejercicio del poder por lo que, siguiendo a Schibotto (2015), se convierte en una tarea fundamental buscar nuevos horizontes epistemológicos para poder pensar y dialogar con las infancias latinoamericanas de maneras

más coherentes con las realidades y coyunturas históricas, lo que permitiría hacer resignificaciones críticas desde el pensamiento decolonial.

## 1.2. Con las niñas y los niños rurales costeños

Así, la participación en la presente experiencia se bifurca en los enfoques de la participación infantil y de la colaboración en la investigación, los cuales se complementan en tanto pretenden establecer relaciones cada vez más horizontales entre el adulto investigador y la niñez investigada. La participación en la investigación apunta a producir conocimientos a partir de concebir la reflexión teórica y la acción social como dos aspectos de un mismo procedimiento, mientras que la participación infantil promueve la toma de decisiones personales y sociales partiendo de las propias necesidades e intereses de niños y niñas.

Desde estas dos maneras de concebir la participación, la metodología implementada con los niños y niñas costeños chiapanecos incluyó diversas herramientas y técnicas que en su conjunto y en el devenir del trabajo de campo fueron conformando estrategias acordes con el propósito general del proceso investigativo pero también con las necesidades particulares devenidas del contexto de vulnerabilidad del desastre consecuente del terremoto nocturno del 7 de septiembre del 2017.

Se consideran informaciones obtenidas durante el periodo de enero del 2017 a junio del 2018 con aproximadamente 150 niños y niñas de cuatro comunidades (Gustavo López, Joaquín Amaro, El Fortín y la Conquista) pertenecientes al municipio de Pijijiapan y una de Tonalá (Paredón) en el estado de Chiapas, México. Para el contexto, se retoma material de la investigación doctoral del presente autor, así como los trabajos realizados durante y después de la situación de emergencia, por lo que se incluyen datos de la observación participante, descripción etnográfica, entrevistas individuales, actividades lúdicas y de expresión creativa así como el registro de reflexiones y acciones colectivas comunitarias aún inacabadas cuando se escribe el presente texto. El análisis está centrado en los materiales obtenidos durante la etapa de mayor vulnerabilidad, es decir, de septiembre a diciembre del 2017 que duró la situación de emergencia. Concretamente se han considerado 30 dibujos individuales, 10 colectivos, 2 mapas comunitarios y 12 historias grupales con sus respectivos dibujos realizados en el marco de las labores solidarias de la Brigada #7s. La Brigada #7s estuvo conformada cada vez por diferentes integrantes<sup>4</sup> de organizaciones ubicadas en San Cristóbal de Las Casas y en la Ciudad de México que solidariamente ofrecieron recursos materiales y humanos para la atención de la población afectada, coordinados por la organización campesina Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas de Pijijiapan y por el Centro de Derechos Humanos Digna Ochoa AC de Tonalá. El objetivo general fue brindar atención psicosocial rápida post-emergencia a la población de cinco comunidades donde el terremoto-alerta de tsunami causó estragos severos, además de llevar víveres y materiales para la emergencia. La brigada fue nombrada así porque en redes

---

<sup>4</sup> Provenientes de San Cristóbal de Las Casas, Kathia Loyzaga de Iniciativa Whitaker para la Paz y el Desarrollo e Impacto AC; Andrea Bautista y Ariadna Roblero de Iniciativa Whitaker para la Paz y el Desarrollo; Andrea Ruiz de Tequio Creación Colectiva; Ingrid Díaz, Sandra Bravo, Sandra Rosales, Tania Tapia, Joselito Solís y Paulo Villalobos de Melel Xojobal AC; y Gustavo Díaz, ingeniero civil independiente. De la Ciudad de México, Alejandro Yáñez, por el Colectivo de Psicólogos; y Eliud Torres, del Colectivo de Psicólogos y doctorante de la UAM Xochimilco.

sociales para compartir información, necesidades, canalizaciones, dudas y solicitudes ante la situación de emergencia generalizada en los municipios del estado de Chiapas y varios estados más de la República Mexicana se usó el hashtag #7s.

Las dinámicas para la realización de las actividades de la brigada en muchas ocasiones fueron multitudinarias, intensas, caóticas y en condiciones difíciles por lluvia o precarias instalaciones, lo que hizo imposible registrar rigurosamente todos y cada uno de los dibujos creados por niños y niñas. Las inconsistencias de los materiales documentados y utilizados en el análisis del presente texto están relacionados con limitados datos y consentimiento de diversos autores, algunos materiales solo se conservan en fotografía tomada con teléfono celular, otros son ilegibles porque se mojaron y unos más están maltratados. Bajo el criterio de una mínima homologación para el análisis, en los materiales aquí presentados solo se proporciona al pie de cada imagen la transcripción de lo escrito por las y los autores, además de la información que el propio dibujo ofrece.

A continuación, se hace una breve descripción del contexto en el que viven los niños y niñas de la costa de Chiapas para comprender la potencia de las capacidades infantiles expresadas en sus narraciones, dibujos y actuaciones recopiladas durante la situación de emergencia, las cuales sugirieron el rumbo de la colaboración para la etapa posterior de la reconstrucción. Finalmente, se trazan algunos posibles horizontes teóricos-metodológicos en torno a la participación infantil derivados de esta experiencia aún en curso.

## **2. El sureste mexicano desde la costa chiapaneca**

La Región IX Istmo-Costa del estado de Chiapas está compuesta por los municipios de Arriaga, Tonalá, Pijijiapan y Mapastepec que concentran el 4.5% del total de la población estatal, mientras que en el interior de la región, Tonalá posee el 39% de la población, seguido por Pijijiapan con el 23% y Mapastepec el 20%. Cerca del 30% de la población de la Región IX tiene entre los 0 y los 14 años de edad, de estos el 51.17% son niños y el 48.82% son niñas (Ceieg, 2010). Pijijiapan cuenta con un alto grado de marginación y el índice de pobreza más alto, mientras que Tonalá y Mapastepec tienen marginación media (Coneval, 2015), lo cual se refleja al tener la Región Istmo-Costa niveles de pobreza que afectan al 78% de la población, de la cual el 29% está en pobreza extrema y el 49% en pobreza moderada. El 63% de la población en la región presenta carencias por concepto de servicios básicos y los cuatro municipios presentan un alto grado de vulnerabilidad en cuanto a lluvias, inundaciones, vientos, tormentas eléctricas y deslaves. Son pocas las investigaciones en ciencias sociales que hay sobre esta zona costa de Chiapas pero Castro (2011), en su trabajo “El mar ya no quiere dar más”, señala cómo la historia de los municipios de Arriaga, Pijijiapan y Tonalá está marcada por la falta de agua potable, drenaje y trabajo estable, además de migración constante, lo que hace que la mujer administre la pobreza en estas comunidades pesqueras.

Como parte del trabajo etnográfico, se ha constatado que la zona se caracteriza por altas temperaturas que pueden llegar a los 40 grados, transporte público escaso y caro, deficientes servicios públicos y educativos así como un histórico conflicto por altas tarifas de la energía eléctrica, escasez de agua en los pozos familiares y ríos comunitarios durante épocas de sequía y un alto índice de migración juvenil al norte de México y Sur de Estados Unidos. También, hay presencia de narcotráfico y

delincuencia organizada que ofrece empleo a los jóvenes y provee de servicios públicos a las comunidades, además de que en los últimos años han llegado a zonas muy cercanas proyectos extractivos mineros y concesión de territorios que amenazan las reservas de biósfera que hay en la región.

Las principales actividades económicas son la pesca, y en menor medida ganadería y agricultura, servicios y comercio informal; niños y jóvenes varones participan y aprenden en la pesca, agriculturas y ganadería, mientras que las niñas y mujeres colaboran en la ganadería, actividades domésticas, venta de alimentos preparados, atendiendo algún chico negocio o cuidando a hermanos en etapa de primera infancia. Además de ir a la escuela por las mañanas, durante el día y la tarde cuando el calor es sofocante niños y niñas ocupan el tiempo libre en diversas actividades dentro de casa, mientras que hacia el atardecer y por la noche salen a espacios públicos a jugar y socializar entre pares. Los dispositivos tecnológicos acaparan buena parte de la atención infantojuvenil, la televisión y los juegos de video tragamonedas en niños y niñas mientras que en adolescentes y jóvenes son los teléfonos celulares y los escasos servicios de internet público, lo cual crea constantes conflictividades con los adultos por desatender sus tareas.

Estos altercados son una de las diversas maneras en que se expresan las relaciones intergeneracionales en la ruralidad de los últimos años, pues los roles sociales van siendo definidos y transmitidos en gran medida por la socialización entre los individuos de diversas edades aludiendo que la noción de generación es una metáfora sobre la construcción social del tiempo actual en esta ruralidad, la conexión entre el tiempo individual y el tiempo social como relación crucial en la investigación generacional (Feixas y Leccardi, 2010). Comprender las continuidades y rupturas generacionales de las prácticas sociales en las nuevas ruralidades tiene como trasfondo la intención de identificar los espacios o puntos de encuentro intergeneracionales para dialogar colectivamente niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, afirmando los intereses particulares pero también los comunes.

Niños y niñas rurales asombrándose, descubriendo el mundo otrora exclusivo de los contextos urbanos, aprendiendo normas y límites entre la tradición y la emancipación, fascinados con la estimulación que las pantallas les proporcionan y ocupan su subjetividad, pensamientos y deseos; mientras que las y los adolescentes comportándose a ratos como niños en el campo y a ratos como jóvenes listos para la producción-reproducción, se ocupan en juegos, amistades y noviazgos, despertar de deseos y placeres que como consecuencia de informaciones limitadas y prácticas tradicionales machistas puede llevarles al temprano consumo de alcohol y drogas, embarazos inesperados y relaciones violentas.

### **3. Terremoto, desastre y participación**

Así transcurre la cotidianidad de la niñez mestiza costeña chiapaneca, entre el mar, el manglar y los esteros con mosquitos, calor y sudor al por mayor, entre la casa y el patio, la calle de arena y la cancha de concreto, la escuela encerrada y la plaza pública. En la planicie costera, entre la inmensidad del Océano Pacífico y la Sierra Madre de Chiapas, conviviendo con zancudos, abejas y avispa, perros, gatos y pájaros pero también con iguanas, tortugas y cangrejos; cuatrojos, jurel, mojarra, lisa y pargo por mencionar algunos nombres de peces, compartiendo exploraciones con



pululos, gallaretas, cigarritos, panchitas, gallinas, cotorros, patos y muchísimos más animales que conocen detalladamente en forma y hábitos, consecuencia de la interacción e investigación infantil con su entorno natural y seres vivos como una de las actividades que más tiempo les ocupa y genera saberes.

Esta minuciosidad del saber infantil sobre la fauna y flora costera está en consonancia con lo que señala Singer (2016) sobre la mayor complejidad en las relaciones que niños y niñas establecen con la naturaleza en comparación con las que sostienen los adultos, pues son detalladas, en transformación y con inventiva. Por lo que, el terremoto de 8.2 grados de intensidad a las 23:49 noche del jueves 7 de septiembre del 2017 y la posterior alerta del tsunami que sucedió con olas de bajo impacto, les causó mucho estupor en tanto fenómeno natural intempestivo, tremendo e inédito pero también por las consecuencias materiales, psicológicas y sociales que suspendieron su cotidianidad. Durante varias semanas, su vida ordinaria se transformó en tiempo extraordinario de angustia, miedo y duda pero también de incertidumbre, solidaridad y posibilidad.

### 3.1. Acontecimiento #7s desde los niños y las niñas

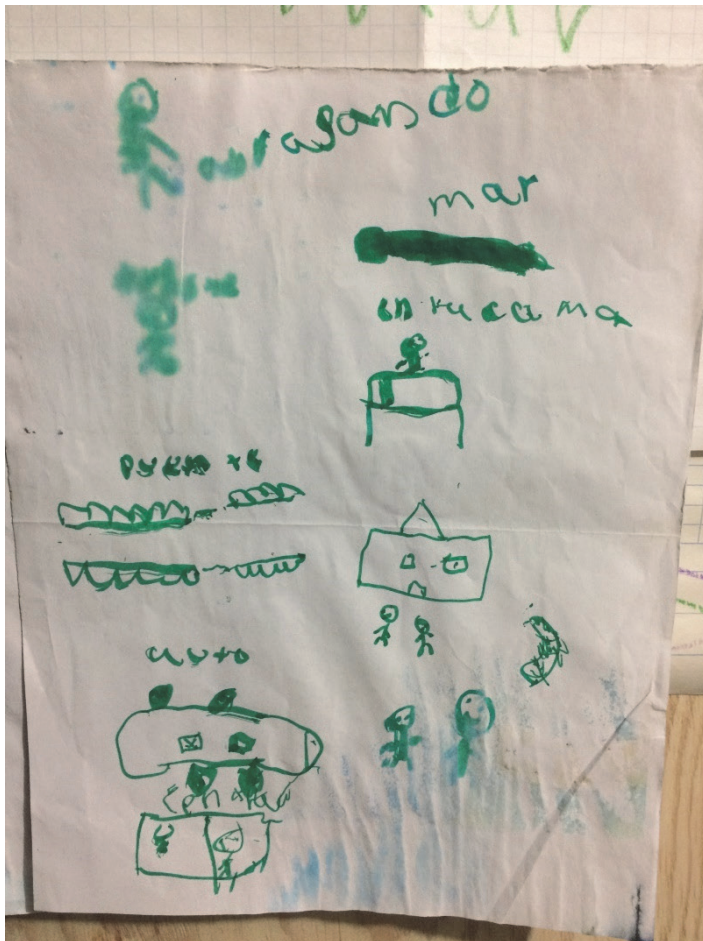


Figura 1. Abrazando, mar, en la cama, puente, auto, central. Niño, LC.

Como se fue la luz al mismo instante que tembló me levanté asustada y me caí de la cama y me golpeé la cabeza; Mi mamá nos levantó de la cama y nos fuimos corriendo a La Centra; Estábamos muy nerviosos porque decían que el puente se había roto; Mi mamá nos abrazó y estaba alumbrando con una lamparita y dije: ¡esta noche ya no voy a dormir!



Figura 2. Sentí miedo. Niña, GL.

Miedo porque brotaba el agua de la tierra y se veían luces en el cielo; miedo a que se cayera mi casa; miedo a morir...; miedo a que vuelva a ocurrir en cualquier momento; ¡miedo!

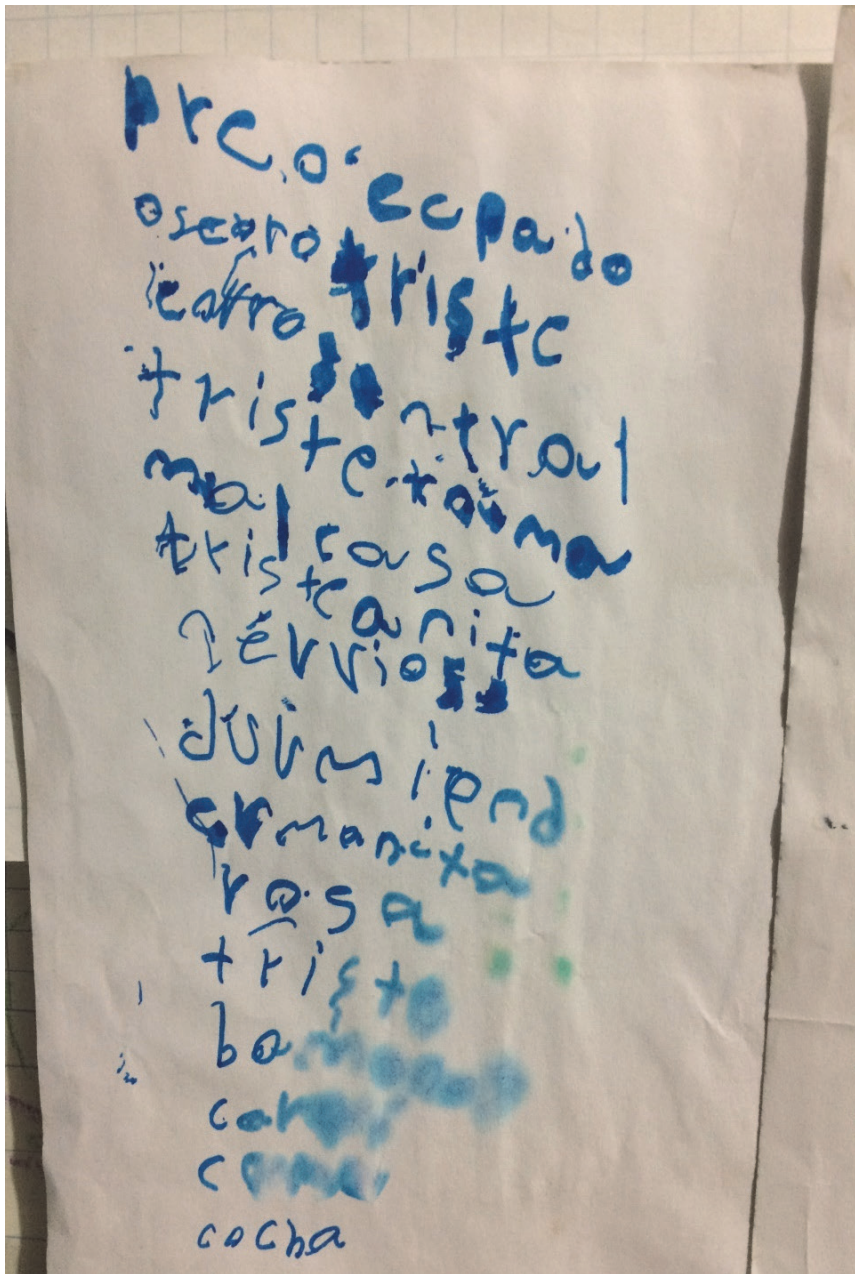


Figura 3. Preocupado, triste, central, mal casa, triste, anita, nerviosa, durmiendo, ermanita, rosa, triste, bamonos, corri, cama, ca(n)cha. Niño, EF.

Triste por mi casa; Angustiado por no saber qué estaba pasando; Nerviosa porque el terremoto tardó mucho; Preocupado por todos; Estábamos dormidos mi hermanita y yo y nos dio miedo, cuando salimos de la casa vimos a la gente que corría para todos lados y hasta un cerdo verde pasó rápido.

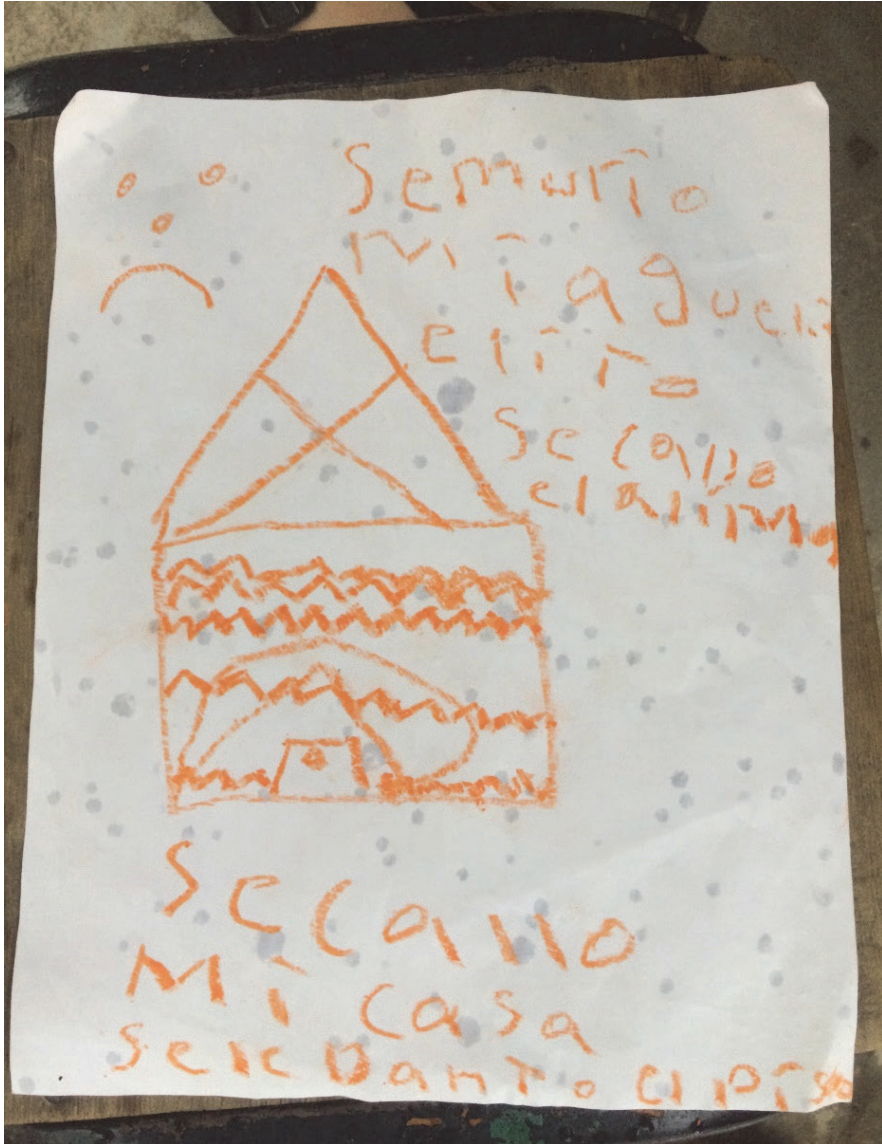


Figura 4. Se murio mi aguelito, se callo el clima, se callo mi casa, se levanto el piso.  
Niño, 9 años, P.

No pudimos salir de la casa porque la puerta se atoró; Nos abrazamos y recargamos en una pared pero se cayó; Nomás veía como los trastes se caían y se rompían y me daba más miedo...; Se quebró mi casa y tuvimos que dormir afuera; No puedo dormir por miedo a que tiemble de nuevo; No sé cuándo volverán a construir mi casa; Todo alrededor olía a podrido; Si los perros ladran es porque habrá otro temblor; A cada rato volteo a ver las cosas de la casa a ver si se están moviendo; Estuvimos viendo las noticias y nos enteramos que en otros lugares pasó igual o peor que a nosotros, nos pusimos tristes y preocupados.

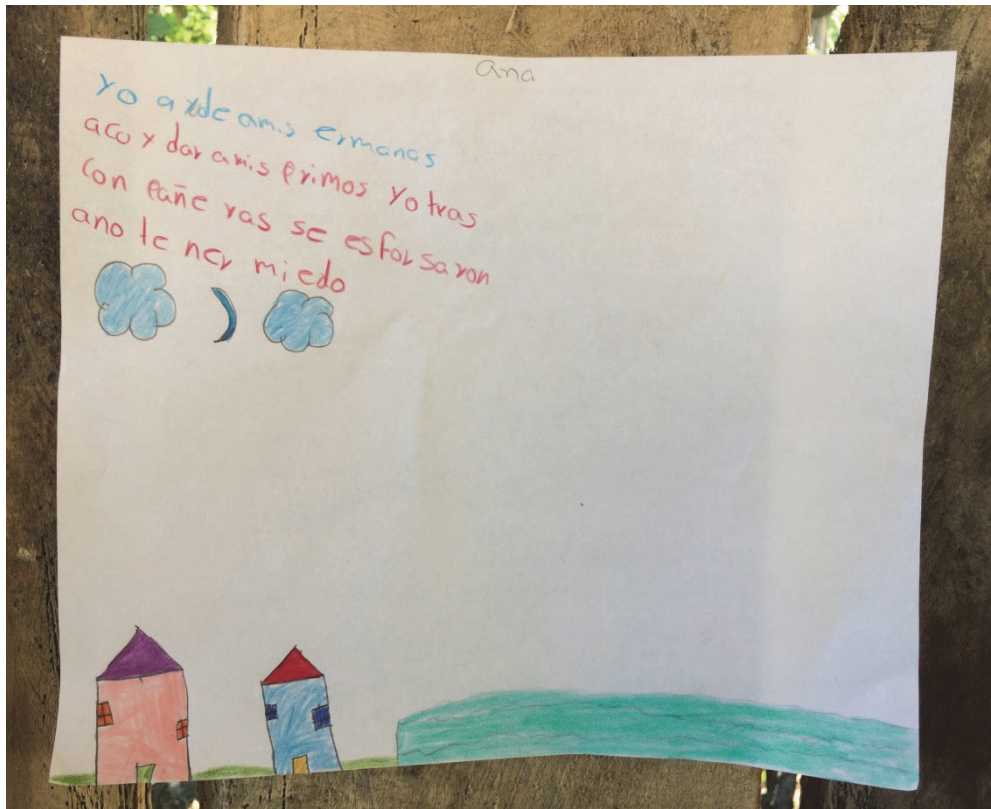


Figura 5. Yo ayude a mis hermanas a cuidar a mis primos y otras compañeras se esforzaron a no tener miedo. Niña, LC.

Tuvimos mucho miedo porque se iba a salir el mar; Miedo a morir; El viento mueve las láminas del techo y pienso que temblará otra vez; La gente dice que temblará otra vez y más fuerte; Me espanté mucho y más cuando vi que la televisión se cayó y se rompió entonces me dio frío y temblaba pero mi mamá me abrazó y me dio una lechita y así me tranquilicé... al otro día en la noche con mi magia compuse la televisión.

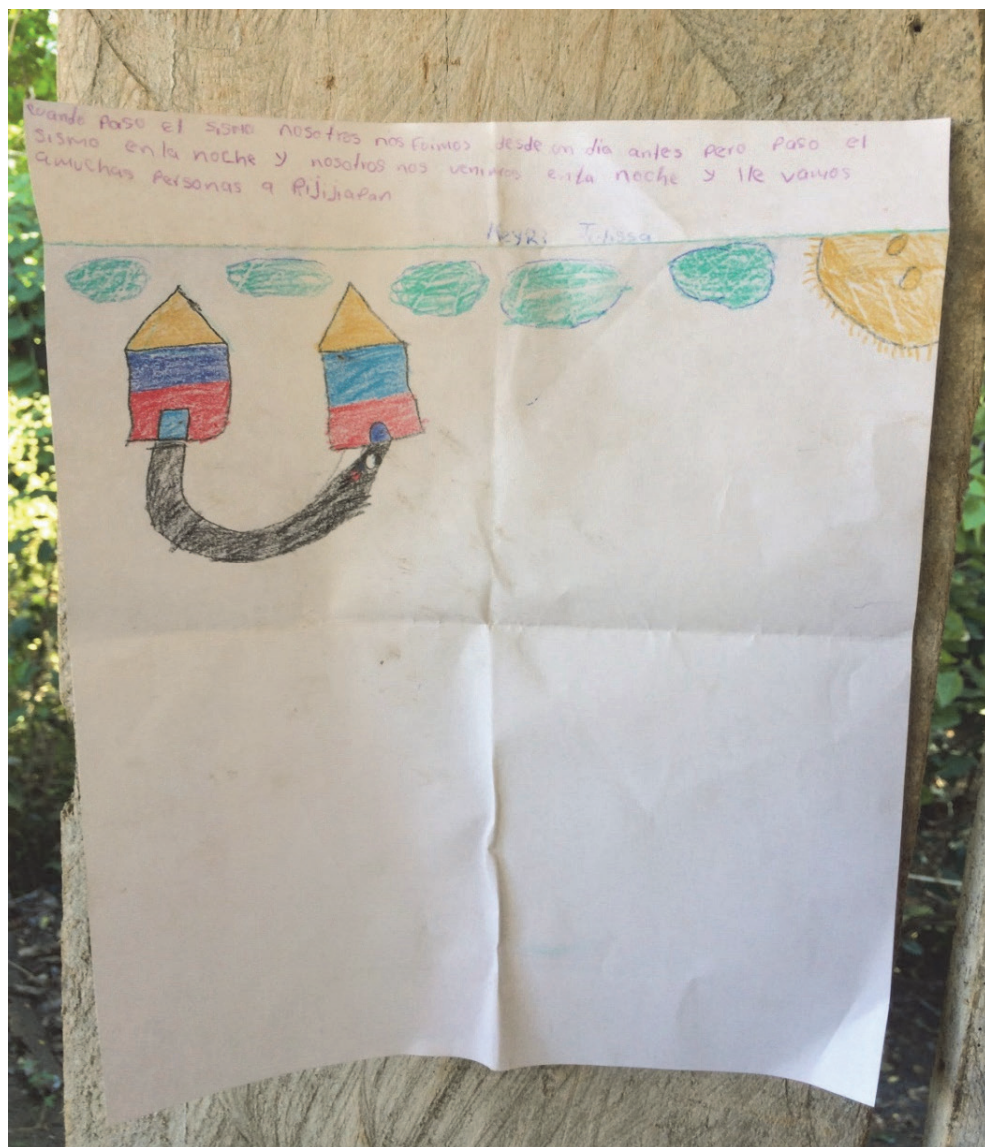


Figura 6. Cuando paso el sismo nosotros nos fuimos desde un día antes pero paso el sismo en la noche y nosotros nos venimos en la noche y llevamos a muchas personas a Pijijiapan.  
Niña, LC.

Sentí que se salía el mar y que mi mamá y yo nos hundíamos, gracias por escucharme; Cuando mi abuelita me abrazó me tranquilicé un poco; Me siento mejor cuando juego; Cuando paró el temblor estuvimos tristes porque dijeron que se iba a salir el mar y un niño dijo que nos iban a morder los tiburones; Pensé que se iban a caer las casas, se sintió feo y cuando pasó el terremoto se quebró el puente, se le hizo un hueco como una rajadura.

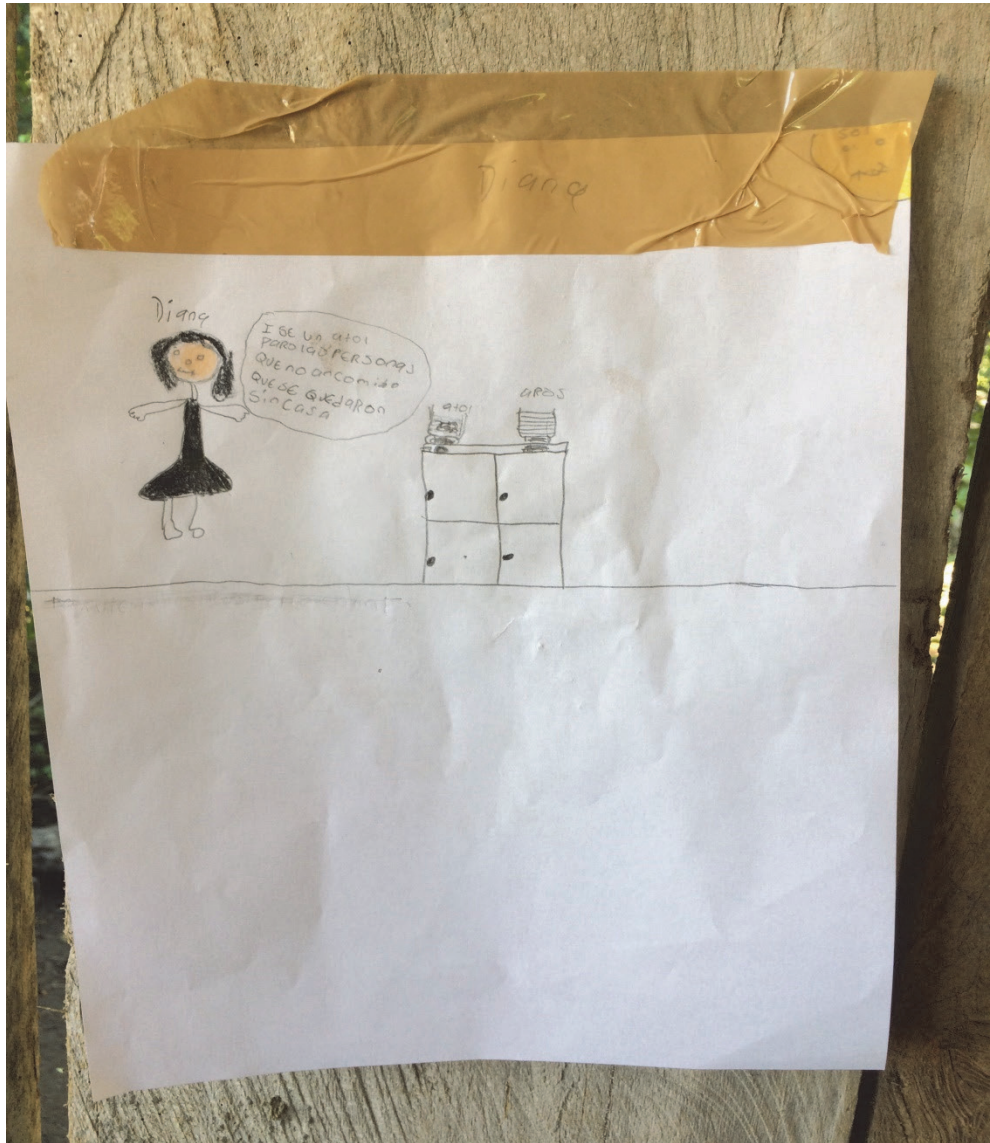


Figura 7. Ise un atole para las personas que no an comido que se quedaron sin casa.  
Niña, LC.

Hice unos frijoles para quien no ha comido; Acompañé a mi abuelita; Cantar y jugar nos pone contentas porque nos olvidamos del sismo y esas cosas; Cuando mi mamá me lee un cuento me calmo; Explicarles a los más pequeños ayudaría a que se tranquilicen; Dicen que sí hubo tsunami, que en la noche del terremoto unos señores andaban en la playa buscando huevo de tortuga y vieron como el mar se fue pa' dentro por unos segundos y luego volvió con más fuerza pero no tanta.

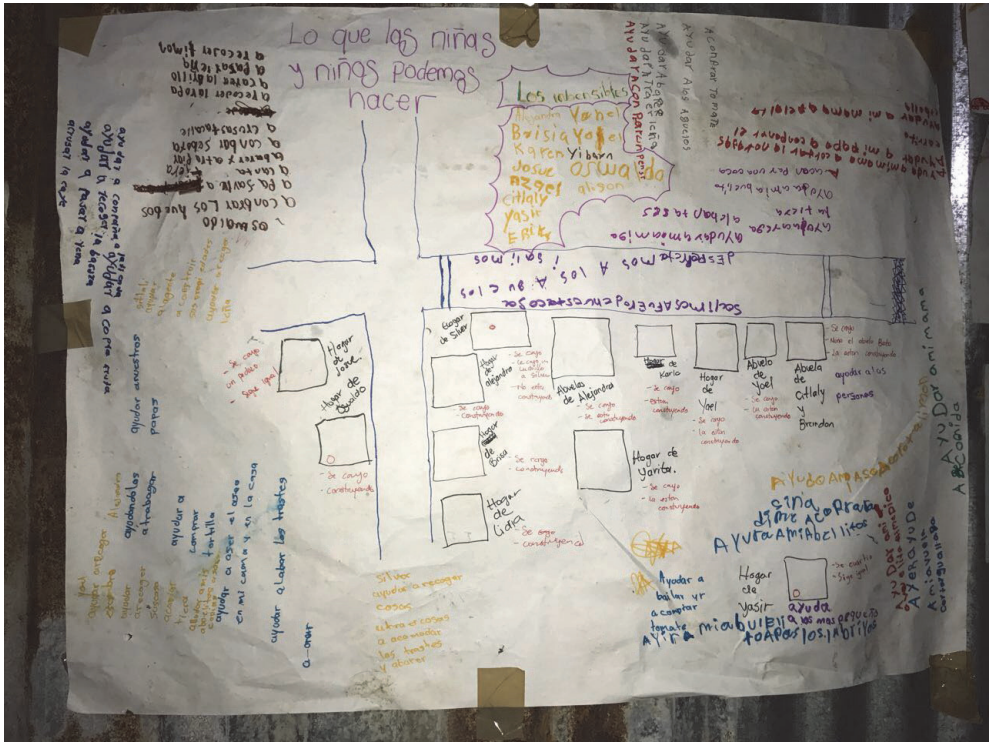


Figura 8. Lo que las niñas y niños podemos hacer. Colectivo, P.

Voy a ayudar a recoger los escombros, acarrear tierra; Ayudar a comprar la tortilla; A hacer el aseo de mi cama y casa; A recoger leña; Ayudaré a levantar la basura; Ayudé a acomodar los trastes que se cayeron; El baño de la escuela se cayó y por eso ahora que ya hay clases tenemos que ir al monte a hacer del baño pero cuando terminen de construir el baño nuevo me gustaría pintarlo de amarillo.



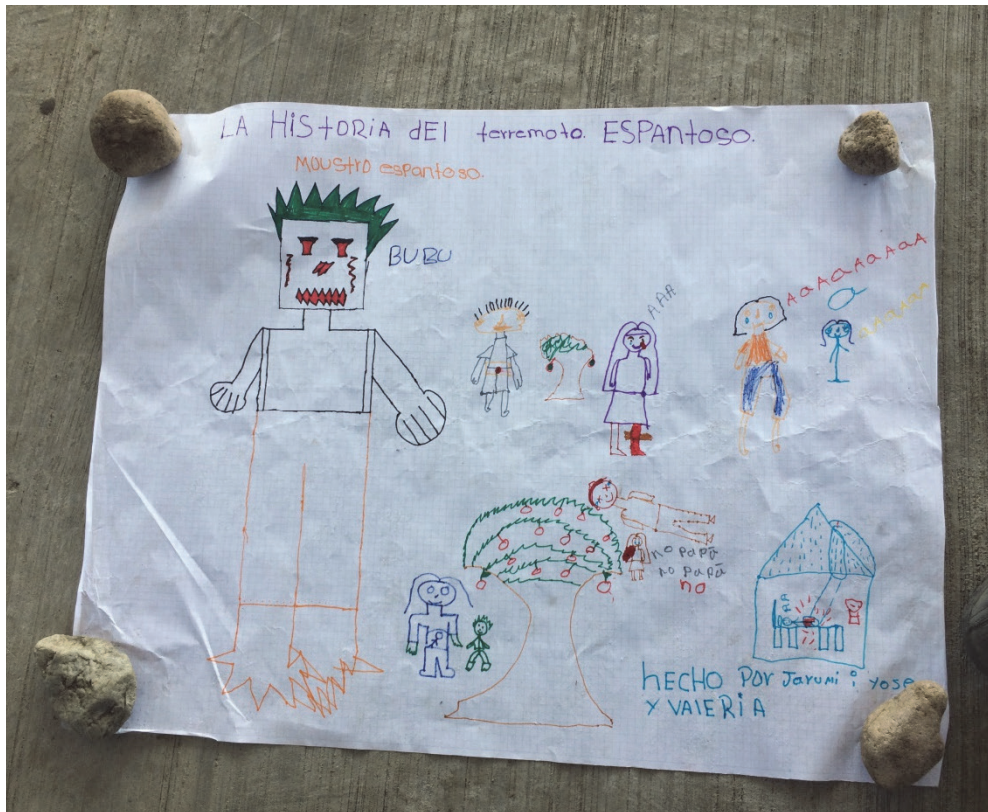


Figura 9. La historia del terremoto espantoso. Colectivo, EF.

Hicimos el moustro y alguna gente que salieron heridos, y las mamás que tenían su bebe gritaba, el moustro terremoto espantoso se alimenta de miedo...

El terremoto es un señor que salió del mar y que provocó el sismo pero como no pasó el señor se hundió y se fue a otro lado pero a un barco lo agarró y otros estaban levantando malla para pescar. Ese moustro come caballito de mar. Hay una ballena, un cangrejo, una medusa y un pulpo que andaban por ahí y por eso los dibujé y este otro animal no sé qué es porque lo hizo el otro niño...

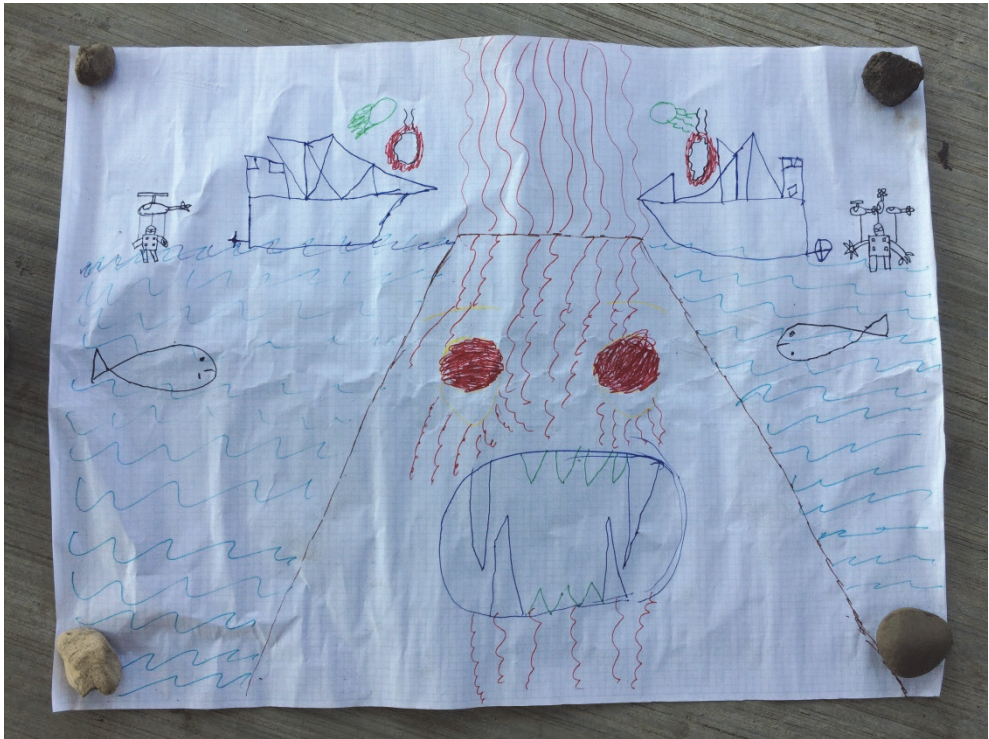


Figura 10. Volcán submarino enojado. Colectivo, EF.

Ya había pasado mucho tiempo que estaban contaminado tanto la tierra que el volcán se enojó tanto que hizo erupción, abrió la boca, hizo un rugido y luego hizo erupción, tiró muchos lugares, iban unos barcos de navegación que no supieron que tiró piedras y la gente esperando salvarse supieron que no iban a acabar de llevarse a todos así que soltaron robots con helicópteros y así estaban a salvo. Se alimenta de peces...

El mostro atrapó a un niño, se comió varios niños y por eso los trae en la panza, también se comió un animalito pero a la culebra no pudo porque es grandota y muerde.

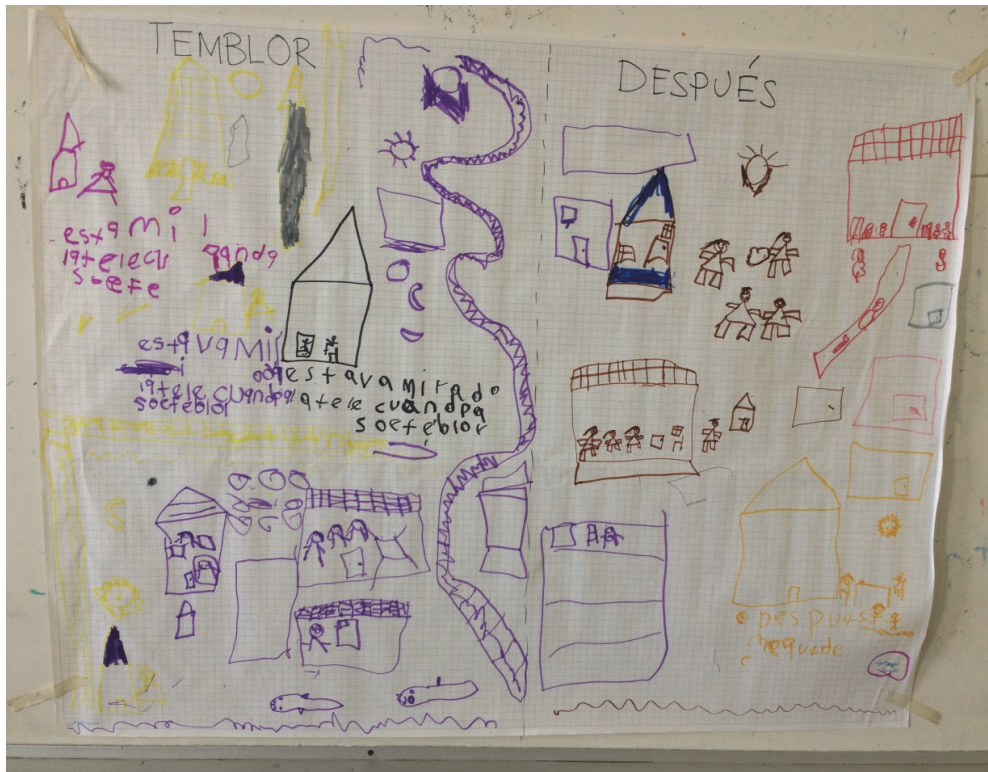


Figura 11. Temblor. Después. Colectivo, JA.

El terremoto ya pasó de moda; Las maestras que estaban acá pero que no viven aquí se espantaron mucho y desde ese día ya no se quedan a dormir acá en la colonia; Se cayó la tortuga de piedra del cerro y vimos cómo caían piedrotas hacia la carretera pero nunca vinieron a ver qué pasó con la tortuga, a mí se me hace que se bajó y se fue al mar; Los salones de la primaria siguen sin ser reparados y pues ahora ya les pusieron barda de palos para que nadie pase porque antes unos niños se metían a jugar y pues era peligroso porque qué tal que temblaba otra vez y se caían los salones con los niños dentro.



Figura 12. Niños y niñas con los primeros libros. GL.

Con los libros nos distraemos...; Los profes casi no nos hablaron del sismo yo creo que también tuvieron miedo; Más me gusta colorear; Prefiero que me lea mi mamá; Yo ya leí varias veces los libros y pues no han traído nuevos; Algunos tienen mensajes de apoyo como si me conocieran y pues eso es bonito y uno se siente bien, es como las cartas que recibimos de niños de San Cristóbal; Yo me quedé de responsable de la caja de libros, vienen a mi casa a pedirlos prestados, anoto el nombre del niño, del libro y la fecha en que se lo lleva... pero luego hay unos niños que no quieren devolverlo diciendo que ese libro lo compraron ellos, ¡¿pero cómo va a ser!?! Si los tengo anotados en la lista... así que tengo que decirle a su mamá para que lo devuelva; ¿Y si mejor compartimos los libros entre todos?...

### 3.1.1. Notas metodológicas

Ante las condiciones sociales inciertas y diversas en las localidades, la aplicación de las actividades donde se produjeron los dibujos aquí presentados no avanzó sincrónicamente en tanto proceso, sin embargo, es posible ubicarlas temporalmente en etapas mensuales de la intervención inmediata posterior al terremoto. El autor del presente texto, fungió como parte del equipo coordinador de la Brigada #7s tanto para el diseño y aplicación de las actividades como en la interlocución con los actores locales para la colaboración, pero la sistematización e interpretación aquí presentada es responsabilidad personal. A continuación, se ofrece un resumen general de las cartas descriptivas para las intervenciones mensuales para identificar el lugar de

procedencia de cada dibujo, la etapa del proceso, los actores y la orientación metodológica en que fueron producidos los dibujos seleccionados que narran el devenir del suceso.

Tabla 1. Narración en contexto.

Figuras - Localidad	Etapas	Con niños-niñas	Con adultos	Comunidad
1. Abrazando... (LC) 2. Sentí miedo. (GL) 3. Preocupado... (EF) 4. Se murió... (P)	I. Atención psicosocial rápida post emergencia. <i>Octubre 2017.</i>	Identificación de emociones en situaciones de crisis: Reconstrucción del hecho, qué hicieron, qué sintieron, cómo se sienten ahora.		Identificación de espacios comunitarios dañados para su diagnóstico.
5. Yo ayudé... (LC) 6. Cuando pasó... (LC) 7. Ise un atole... (LC) 8. Lo que las niñas y niños... (P)	II. Seguimiento de atención psicosocial por sector y grupos de edad. <i>Noviembre 2017.</i>	Reflexión sobre emociones en situaciones de crisis: Recapitulación de hechos, qué han hecho, cómo se han sentido, mirada prospectiva.	Herramientas para acompañar a niñas y niños en situaciones de crisis.	Diálogo con las organizaciones locales sobre el inicio del proceso de reconstrucción.
9. La historia... (EF) 10. Volcán... (EF) 11. Temblor... (JA) 12. Niños y niñas... (GL)	III. Seguimiento de atención psicosocial hacia la reconstrucción. <i>Diciembre 2017.</i>	Resignificar el suceso de crisis. Reflexión sobre acciones comunitarias posibles.	Análisis de la realidad sobre respuestas de actores a situaciones de emergencia y reconstrucción.	Valoración para colaborar en la instalación de bibliotecas comunitarias.

Las condiciones de producción se dieron de acuerdo a características específicas de las localidades y por lo tanto de las consecuencias del terremoto, resaltando particularmente las siguientes: Paredón (P), es la localidad con mayor densidad poblacional y fue la más devastada de toda la región con cientos de casas completamente destruidas; Gustavo López (GL), la más pequeña y alejada del mar a la orilla de la carretera Tonalá-Pijijiapan; Joaquín Amaro (JA), antigua estación del ferrocarril panamericano por lo que tiene la mejor infraestructura en comunicaciones; El Fortín (EF), ejido joven entre el mar y el manglar; y La Conquista (LC), rodeada de mar, río, estero y manglar se comunica con EF y el resto de la planicie costera únicamente mediante un puente que cruza un riçío.

Se trabajó con cerca de 150 niños y niñas de las cinco comunidades, número estimado de acuerdo a los reportes elaborados al interior del equipo de la Brigada y al diario de campo de quien esto escribe, cuya distribución que se ofrece a continuación es aproximada. Paredón, 15; Gustavo López, 30; Joaquín Amaro, 50; El Fortín, 30;

La Conquista, 30. No todos los participantes elaboraron algún dibujo, pero un gran número de trabajos individuales no pudieron ser incluidos en el presente trabajo debido a que muchos de los niños y niñas prefirieron llevárselos, otros se mojaron, rompieron o extraviaron durante los traslados.

Los trabajos seleccionados para esta narración intentan ser una muestra representativa de los 5 lugares, los 54 autores (30 dibujos individuales, 10 colectivos, 2 mapas comunitarios y 12 historias grupales) y las tres etapas mensuales que completan la narración del suceso. En estas 12 imágenes, ha sido posible identificar el sexo y la localidad de cada autor, no así la edad aproximada pues con muchos de los participantes fue el primer contacto. Las citas debajo de cada imagen, corresponden a lo escrito por los niños y niñas en el resto de los dibujos recopilados y a lo registrado en las propias notas del diario de campo.

### **3.2. Desastre social, no natural**

La consecuencia de los fenómenos naturales terremoto y tsunami fue un desastre social, material y subjetivo que ya se ha vivido anteriormente en la costa de Chiapas con los huracanes Mitch (1998) y Stan (2005). Se concibe el desastre como un proceso en el que intervienen uno o más fenómenos peligrosos que inciden en una sociedad vulnerable, trastornada en su funcionamiento cotidiano al experimentar pérdidas humanas y materiales cuya atención evidenciará determinadas decisiones y acciones del Estado antes, durante y después del suceso, haciendo que la escala, magnitud y duración de sus efectos sean variables (Toscana, 2003).

En medio de la urgencia por satisfacer las necesidades básicas, las consecuencias subjetivas del desastre y vulnerabilidades emocionales siempre pasan a un segundo plano, por lo que la atención psicosocial no es considerada como una prioridad, menos aún para implementar procesos profesionales a mediano plazo que mitiguen los efectos catastróficos en los sectores de población más vulnerable, tales como ancianos, niños y niñas. El contraste de esta situación, que llama la atención a Toscana (2010), es cuando los medios de comunicación masiva priorizan la reproducción de emociones con tintes trágicos y fatalistas sobre el fenómeno natural y no difunden información veraz sobre las consecuencias sociales y económicas de la destrucción en el corto, mediano y largo plazo, desvinculando el desastre de su dimensión social y, claro, política.

Desde esta lectura crítica sobre el desastre y desde las particularidades del acompañamiento psicosocial con niños y niñas señaladas por Beristáin (2011: 44), la atención se orientó a la reconstrucción de lo vivido y reconocimiento de emociones, a facilitar la expresión personal para compartir la palabra y escucha, así como a reflexionar sobre la solidaridad, generar propuestas de acción colectiva y resignificar creativamente los hechos. Al ser desde la mirada infantil la aproximación a la experiencia de la situación de emergencia en este texto, es posible identificar contrastes en su narrativa oral y gráfica: las emociones perturbadoras de la experiencia por las que predominó el sentimiento proteccionista familiar; la creatividad e imaginación infantil con la ausencia de información comprensible y sencilla; las acciones de bienestar proporcionado por los adultos con indiferencias a las opiniones infantiles para la toma de decisiones, así como la predisposición de niños y niñas para cooperar; pero se advirtió la inexistencia de espacios comunitarios participativos para canalizar inquietudes y propuestas de reconstrucción.

Además de estas narrativas que ponen especial énfasis en expresiones adulto-céntricas para contrastar con el interés potencial de la participación, se identificaron capacidades resilientes<sup>5</sup>, sentidos colectivos y prácticas solidarias infantiles, posibilitando la atención psicosocial en situación de crisis, el acompañamiento educativo para la resignificación del suceso<sup>6</sup> y la colaboración comunitaria para la reconstrucción de los espacios escolares dañados. El patio de la casa, la cancha de fútbol, el domo comunitario y las escuelas fueron los principales espacios donde se entablaron charlas, escuchas y reflexiones colectivas con niños y niñas de las cinco localidades en torno a la narración del sorpresivo suceso y sus emociones; lo que hacen para sentirse mejor y para ayudar; las acciones que emprendieron y las que vieron que hicieron los adultos tanto individual como comunitariamente, tales como ayudar a quienes tuvieron alguna pérdida material; la logística y estancia en cada comunidad para recibir a la brigada y a más actores ciudadanos que solidariamente acudieron; así como el involucramiento de las autoridades ejidales.

Especial atención se brindó a aquellos niños y niñas que durante las actividades y luego platicando con sus familiares adultos aún mostraban fuertes estragos de la tremenda experiencia: manos sudadas, ansiedad por hablar, extrema inquietud, distraimiento, demanda de atención, retraimiento, desgano, tristeza, insomnio, pesadillas y somatizaciones. Por lo que se trabajó colectivamente en imaginar acciones, herramientas y habilidades prácticas para enfrentar las emociones perturbadoras; además de proporcionar el acompañamiento adulto que les permitiera visualizar las actuaciones propias para sentirse mejor en medio de la adversidad. En tanto, además del consabido servicio terapéutico desde la narrativa, con hombres y mujeres adultas se problematizó desde los espacios familiar, escolar y comunitario, sobre las maneras en que se podría incluir la voz y acción de niños y niñas en estas situaciones.

Al paso de las semanas y visitas de trabajo de campo, se fue quedando atrás la emergencia para vislumbrar el proceso de reconstrucción en la zona, por lo que se compartieron informaciones e incertidumbres con niños y niñas sobre el trabajo del gobierno, la organización autogestionada para resolver necesidades, las diversas brigadas culturales que llegaron a la zona, la colecta de libros infantiles para su uso colectivo, entre otros temas que hacían sugerente la posibilidad de continuar el proceso colaborativo. Pues, aunque cada localidad donde se realiza la intervención cuenta con particularidades significativas de acuerdo a su cercanía geográfica al mar o manglar, todas comparten características regionales y recursos disponibles que se tomaron en cuenta para el proceso de reconstrucción por el terremoto de septiembre de 2017. Así, durante el primer semestre del 2018, superándose poco a poco la situación de emergencia y desvaneciéndose las emociones adversas en niños y niñas, fue cuando se pudieron reconocer sinergias durante las tareas de reconstrucción entre los actores comunitarios costeros directamente afectados, las organizaciones políticas de la región y las organizaciones de la sociedad civil de San Cristóbal de Las Casas.

Se identificaron fortalezas particulares y oportunidades colectivas para formular una propuesta de trabajo con niños y niñas en las localidades Joaquín Amaro, El Fortín y La Conquista a mediano plazo como parte del proceso de reconstrucción material

<sup>5</sup> En términos muy generales, la resiliencia hace referencia a las habilidades individuales y factores sociales que le permiten a una persona superar situaciones de alto riesgo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

<sup>6</sup> Desde la Terapia Narrativa, la intervención se centra en los circuitos subjetivos de diálogo y co-construcción, de manera que las historias son entendidas como una red de narrativas que se comparten y que están cargadas de creencias, afectos, etc. (Montesano, 2012).

sí, pero sobre todo psicosocial dirigido a generar habilidades y saberes compartidos: Las Bibliotecas Comunitarias. Dialogando con diversos actores sobre la viabilidad de incluir la instalación de bibliotecas en el proceso regional de reconstrucción, aceptaron ser considerados en el diseño de una propuesta para definir gestiones y cronograma a seguir. Constando de cuatro etapas (construcción, habilitación, funcionamiento y seguimiento) en las cuales cada actor tendría un papel particular de acuerdo a su razón social, tareas que cada uno podría asumir tomando en cuenta la experiencia de los primeros meses y las brigadas, el compromiso fue culminar en septiembre del 2019 con el funcionamiento de los espacios comunitarios para la lectura.

Desde la disposición de la colaboración investigativa, que se desborda de los ámbitos meramente académicos para involucrarse en la creación de acciones como posibles soluciones que respondan a determinada necesidad, problemáticas o interés tanto de las comunidades como de niños y niñas con quienes se investiga, se propusieron las bibliotecas comunitarias como un medio para generar espacios de participación infantil, de prácticas reflexivas y de autodeterminación así como para la gestación de acciones colectivas. Según reflexiona Ouviaña (2018), que las respuestas no sean teóricas, sino político-prácticas y (con)vivenciales en praxis colectivas que frecuentemente pueden ser invisibles, pero a la vez persistentes en el quehacer diario de las organizaciones y en las vidas personales de sus integrantes.

Las indagaciones críticas de la realidad y los diálogos de saberes son actos cotidianos con mayor horizontalidad, entre quien investiga y quien es investigado. Estas pueden aportar elementos a la ruptura de la tradicional dicotomía académica objeto-sujeto pero, y sobre todo, son actos que transforman de diferentes maneras a todos y cada uno de los sujetos participantes debido al intercambio de conocimientos, análisis y aprendizajes, pero también a las emociones, anhelos y perspectivas de vida compartidas. Después de cada experiencia investigativa con esta orientación, ya no somos los mismos adultos, investigadores, personas. La propuesta de las bibliotecas comunitarias, como iniciativa del investigador en colaboración con otros actores locales y regionales que confluyeron para la reconstrucción, es la praxis problematizada sobre las posibilidades de impulsar procesos de participación infantil.

### **3.3. Colaboración para las Bibliotecas Comunitarias**

Consecuencia de las colaboraciones en la emergencia y las brigadas psicosociales, el proceso de reconstrucción abrió oportunidades que en situaciones normales resultaba difícil que sucedieran y que el colaborador externo podría visualizar e impulsar. De acuerdo al desarrollo particular en cada localidad del proceso, surgió la posibilidad de proponer alguna iniciativa dirigida a niños y niñas que incluyera recursos materiales destinados para la reconstrucción de espacios comunitarios. Habría condiciones materiales para que las bibliotecas se instalaran en las escuelas primarias de tres de las cinco localidades donde se realiza la colaboración: Joaquín Amaro, El Fortín y La Conquista.

A partir del buen funcionamiento de los libros durante la emergencia, como herramienta para mitigar los efectos perturbadores en las subjetividades infantiles y maternas, detalles sobre los cuales se abordó muy poco en este texto por haberse priorizado ofrecer un panorama general del proceso, se gestaron probabilidades sociales para que la iniciativa de las bibliotecas se fuera concretando también en su aspecto participativo. Para ello, se ha comenzado a proponer estrategias a mediano plazo con adultos involucrados según su quehacer social: profesores, madres y pa-



dres de familia, autoridades ejidales, integrantes de organizaciones políticas y de la sociedad civil. A la par, con niños y niñas se continúan realizando actividades lúdicas y reflexivas en torno a las posibilidades participativas colectivas para la cooperación comunitaria, la importancia de la lectura como fuente de información, la transmisión a los adultos de sus necesidades sentidas, la expresión de sus emociones y preocupaciones, así como de acciones a realizar para reducir riesgos y saber qué hacer antes, durante y después de un fenómeno natural que deviene en situación de emergencia.

En enero del 2019, mientras que las etapas de construcción y habilitación de los espacios para las tres bibliotecas están por concluir con los adultos, se inician las etapas de funcionamiento y seguimiento con niños y niñas. Se contemplan diversas actividades lúdicas y operativas para la apropiación de los espacios y favorecer la participación: adecuación del mobiliario, realización de murales colectivos, lecturas en voz alta para la identificación de intereses, revisión y clasificación de los libros hasta ahora conseguidos, definir reglas de uso y convivencia en el espacio, diseñar algún mecanismo o sistema de préstamo a domicilio, entre otros aspectos a considerar para el funcionamiento. En general, se pretende motivar que niños y niñas habiten la biblioteca como espacio comunitario participativo y, en particular, identificar liderazgos infantiles para impulsar la conformación de un comité bibliotecario, apelando a que algunos jóvenes y adultos se integren y participen de las responsabilidades emanadas.

Retomando a Toscana (2005) sobre la evolución del desastre, la perspectiva a mediano plazo del proceso en las localidades de la costa chiapaneca ha permitido identificar oportunidades de acción colectiva para alcanzar nuevos equilibrios que en situaciones ordinarias parece improbable conseguir. El proceso de reconstrucción ha abierto posibilidades singulares en las localidades rurales costeras y, en este caso, de experiencias para la participación infantil. Por lo que la instauración de las bibliotecas comunitarias, como un medio para generar actividades informativas y reflexivas detonadas por la lectura, podría significar la creación de un espacio donde niños y niñas se expresen, construyan autodeterminaciones y acciones colectivas. Evidentemente, lograr en los próximos meses el funcionamiento de las bibliotecas comunitarias con la central participación infantil dependerá de la confluencia de diversos factores político-económicos y sinergias de actores socio-comunitarios, pero niños y niñas ya están preguntando sobre cuándo llegarán los nuevos libros y presionando a los adultos para programar alguna actividad de lectura en voz alta.

### **3.4. Continuidad de la experiencia... ¿La participación debilita vulnerabilidades?**

Se ha pretendido mostrar cómo es que, desde la línea de la participación infantil y la posición de la investigación colaborativa, se busca contribuir en la construcción o fortalecimiento de condiciones para desarrollar habilidades y saberes que contrarresten vulnerabilidades, tanto individuales como colectivas, presentes en los espacios donde crecen y se desarrollan niños y niñas rurales. En medio del desastre posterior al terremoto y alerta de tsunami, fue posible potenciar ciertas colectividades en diferentes momentos del proceso en la emergencia y la reconstrucción para visibilizar y escuchar a niños y niñas como sujetos cabales. La posibilidad de mostrar sus capacidades para expresar emociones intentando hacerlas mínimamente controlables en una situación catastrófica, de sensibilizarse y solidarizarse con el otro, de criticar a los adultos y proponer ante la destrucción, de dudar sobre la información mediática y de revisar la realidad social con suspicacia.

Cómo lograr juntos, adultos, niñas y niños, reducir riesgos sociales sabiendo que los factores económico y político superan las capacidades propias, proponer acciones para el bien común desde la perspectiva infantil apelando a las autodeterminaciones personales y autogestiones colectivas donde circule el saber y el poder, la reflexión y la decisión, el ver y hacer. Reflexionar desde y con los niños y las niñas es un punto de partida fundamental para concebir la investigación como una praxis abierta de significantes, aún inacabada y para escapar de los determinismos adultos hegemónicos en los quehaceres sociales y académicos, donde se concibe que esto es para y por los niños y niñas. Apela a buscar la construcción de caminos nuevos en las prácticas familiares, comunitarias e investigativas para que niños y niñas participen sin imposiciones y respetando sus roles, saberes y experiencias.

Reconocerlos como actores sociales capaces de imaginar y emprender acciones transformadoras sin paternalismos pero también sin idealismos, abordar sucesos y cuestiones sociopolíticas desde la perspectiva de niños y niñas, apela a imaginar nuevas prácticas y discursos comunes que inevitablemente se alejarían de las tradicionales jerarquías construidas desde el poder que ejercemos las y los adultos. Las relaciones familiares, comunitarias, sociales y entre pares, quedarían trastocadas por los constantes intentos de establecer horizontalidades colectivas que respeten roles y saberes individuales, sin importar edad ni situación social. Que niños y niñas puedan sostener autodeterminaciones personales e inclusiones sociales acompañadas y facilitadas por hombres y mujeres sin miedo a perder cotidianos ejercicios de poder.

Las voces y actuaciones infantiles, en una situación de excepcional fragilidad por fenómeno natural extraordinario tienen que ver tanto con lo personal como con lo familiar, con los territorios del cuerpo y de la naturaleza, con lo escolar y lo comunitario, con las singularidades y las colectividades, con las subjetividades y las organizaciones, con lo privado y lo público, con la prevención y el riesgo. La participación infantil es promovida desde la particularidad de las niñas y niños como sujetos sociales, donde las prácticas y discursos políticos adultos son parte de su socialización cotidiana que van permeando en la conformación de las subjetividades.

Niños y niñas regulan e interiorizan simbólicamente determinados elementos experienciales para crear sentidos que van moldeando así sus subjetividades individuales, las cuales son trastocadas sensiblemente por situaciones de grave vulnerabilidad como la del terremoto, pues es la vida misma la que está en cuestión. Las afectaciones de dichas experiencias perturbadoras podrán producirse en mayor o menor grado según sean las posibilidades de su participación e inclusión en los procesos sociales, pues lo colectivo y lo singular son dimensiones del mismo proceso de construcción y recreación de la subjetividad (Baz, 1998). La producción de sentidos que, como sujetos todos los hombres y mujeres mantenemos a lo largo de la vida, en las etapas tempranas del desarrollo humano son fundamentales para la definición del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones; para las maneras en que singularmente se van desarrollando y aprendiendo habilidades, capacidades y saberes.

#### **4. Entre vulnerabilidades y desastre: Participaciones y colaboraciones entre sujetos sociales**

La predisposición para escuchar, observar y acompañar atentamente las actuaciones de niños y niñas en torno a tremendos fenómenos naturales, posibilita la identifica-

ción de particulares posibilidades que se abren en los procesos de reconstrucción posterior a un desastre social para la participación infantil. La relación colaborativa con actores sociales involucrados en procesos de investigación es fundamental para la concreción de tales posibilidades, pues el diálogo y análisis sobre el funcionamiento de estructuras organizacionales y comunitarias devendría en ubicar espacios que posibiliten dicha participación infantil como proceso de mediano plazo.

En este sentido, la instauración de las bibliotecas comunitarias como un medio para generar habilidades y saberes infantiles, dependerá en gran medida del acompañamiento adulto para el involucramiento de niños y niñas, quienes podrían transformar el lugar de lectura en un espacio donde construyan autodeterminaciones y acciones colectivas. Habitar un espacio comunitario a donde puedan acudir para expresarse, escucharse mutuamente e imaginar acciones para la acción y propuestas que sean consideradas por los adultos, cotidianamente y en tiempos extraordinarios por algún conflicto, problemática o emergencia.

Los análisis y reflexiones aquí desarrolladas a la luz de la experiencia compartida con niños y niñas en las localidades rurales de la costa de Chiapas durante y después de la emergencia, pretenden ser un aporte teórico-práctico a los horizontes epistémico-metodológicos de la participación infantil a 30 años de la CDN. También, un llamado de atención a las investigaciones colaborativas que, emergiendo con fuerza a partir de las movilizaciones sociales latinoamericanas de la década de 1990 problematizando la relación de poder y conocimiento en las prácticas académicas (Leyva, 2015), aún son mínimas las que consideran a niños y niñas.

Ambas posiciones, la participación y la colaboración, implican necesariamente la transformación de la visión tradicional hegemónica perdiendo el miedo a soltar el control, como adultos e investigadores, para ser más sensibles y perceptivos a otros aspectos de la vida misma señalados por niños y niñas. Intentar y aprender maneras inusuales de expresarse, sentirse incluidos y tomados en cuenta, de dialogar para decidir e investigar desde procedimientos inciertos que reconozcan la potencia creadora y creativa de los sujetos, niños y niñas. Recordando siempre que para dialogar hay que jugar y que la participación es un juego serio y franco.

#### **4.1. La constitución de subjetividades infantiles en la costa de Chiapas**

Después del terremoto y la alerta de tsunami algo cambió. Y, en el marco de las transformaciones rurales latinoamericanas que vienen sucediendo desde hace tres décadas a consecuencia de los procesos globalizadores (Teubal, 2001), cobra singular importancia esta experiencia con niños y niñas costeos como influyente en sus subjetividades. Dichos fenómenos naturales al devenir desastre social, que aluden directamente al contexto rural costero que de por sí está teniendo modificaciones sustanciales, exacerbando las condiciones de vulnerabilidad infantil. Dado que la propia producción de subjetividad incluye el intercambio con los otros a partir de elementos individuales y sociales mutuamente constituyentes (Fernández, 2003), es pertinente compartir y reflexionar las participaciones infantiles en una situación de emergencia donde sus potencias y capacidades son puestas en juego absolutamente.

Se ha podido conocer someramente parte del bagaje infantil de habilidades reflexivas, saberes analíticos y sentidos comunes con los que cuentan y cómo los despliegan en sus espacios de socialización doméstico, escolar y comunitario. Lo cual, además de que ha sido indispensable para poder siquiera imaginar continuar la pre-

sente experiencia participativa infantil durante la reconstrucción, abona a líneas analíticas de investigación y posibilidades epistémico-metodológicas con niños y niñas.

Así, el proceso de constitución de las subjetividades de los niños y niñas rurales en la zona costa de Chiapas permeado por vulnerabilidades estructurales, ha sido trastocado definitivamente en aspectos cognitivos, emocionales y sociales por el desastre posterior al terremoto de la noche del 7 de septiembre del 2017. Pero también, es muy probable que esas subjetividades infantiles hayan sido trastocadas por sus participaciones sociales en medio de la emergencia, con lo cual han podido desplegar la potencia que, como sujetos, se genera al colectivizar creando sentidos distintos. Que el presente trabajo sirva como una muestra más de los intentos latinoamericanos por aportar para que ciertas prácticas, discursos y afectividades relacionadas con la participación infantil, generadas en el marco de un desastre social, trasciendan los momentos disruptivos para instalarse lentamente sin prisa pero sin pausa en la cotidianidad.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Aubry, A. (2011). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. En B. Baronnet, M. Mora, R. Stahler (Coord.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 59-78). Ciudad de México: CIESAS, UNACH, UAM.
- Barra, S. M. M. (2017). Epistemologias da latitude zero: jogos, brincadeiras e brinquedos de Sao Tomé e Príncipe. *Sociedad e Infancias*, 1, 81-106.
- Baz, M. (1998). La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En I. Jaidar, L. Vargas, L. Fernández, J. Perrés, M. Paz (Coord.), *Tras las huellas de la subjetividad* (pp. 137-151). Ciudad de México: UAM Xochimilco.
- Beristáin, C. (2011). *Manual sobre la perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos*. Ciudad de México: Serapaz AC, Fundar AC, CDHDF.
- Castro, I. (2011). *Región costa. Las mujeres y la costa; el mar ya no quiere dar más...Mujeres marginales de Chiapas: Situación, condición y participación*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Ceieg, (2010). *Análisis de los Resultados Definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del Estado.
- Cerda, A. (2013). Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes. En C. Martínez, M. Chapela, V. Ruiz-Velasco, *En el juego de los espejos. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud* (pp. 103-120). Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Coneval, (2015). *Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015*. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Corona, Y., Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Corona, Y. (2006). Todos como uno: La participación infantil en comunidades de tradición indígena, en *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe Niñez y Juventud:*

- Dislocaciones y Mudanzas. Childwatch International.* Ciudad de México: Childwatch International.
- Cussiánovich, A. (2010). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista.* Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A., Martínez, M. (2017). La participación de los niños y niñas como factor constitutivo del bienestar de la comunidad. En A. Cussiánovich, *Ensayos sobre infancia III. Sujeto de Derechos y Protagonista.* Lima: IFEJANT.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38(1), 73-89.
- Feixa, C., Leccardi, C. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade e Estado*, 25(2), 185-204.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido.* Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gaitán, L., Martínez, M. (2006). *El Enfoque de Derechos de la Infancia en la Programación.* Madrid: UCM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Gandulfo, C. (2016). “Hablan poco guaraní, saben mucho”: Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe en Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, 29(2016), 79-102.
- Goulart et al. (2015). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras.* Campinas, SP: Leitura Crítica.
- Grosfogel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro, R. Grosfogel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica.* Ensayos Innocenti, Número 4. Unicef (en línea). [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf), acceso 23 de febrero de 2019.
- Hernández, L. (1992). *Una pedagogía de la calle. Manual para educadores de calle.* Xalapa: Rádda Barnen.
- Jara, O. (1994) *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica.* San José: Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA.
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona, O. Kaltmeier, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 25-54). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia.* Santiago: Organización Panamericana de la Salud, CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Leyva, X., Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete, S. Speed (Coordinadoras), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). México: CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Leyva, X. (2015). Breve introducción a los tres tomos. En *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 24-34). México: Cooperativa Editorial Retos.
- Liebel, M., Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* Lima: IFEJANT.
- Liebel, M., Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC- Revista Digital de Ciencias Sociales* (Universidad de Cuyo, Mendoza), 3(5), 245-272.

- Liebel, M. (2017): Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social, *Sociedad e Infancias*, 1, 19-38.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Medina P., da Costa, L. (2016). Infancia y de/ colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação em Foco* (Universidade Federal de Juiz de Fora), 21(2), p.295-332.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 89(13), 5-50.
- Morales, S., Magstris, G. Comp. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Ternura Revelde, Chirimbote, Editorial El Colectivo.
- Revista Internacional NATs desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. (2015). Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs. *Revista Internacional NATs*, XIX (25). Lima: Ifejant.
- Ouviña, H. (2018). Prólogo. Una brújula para descolonizar(nos). En A. Guelman, M. Palumbo, *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos sociales* (pp. 7-18). Buenos Aires: Editorial El Colectivo-CLACSO.
- Porto, C. L., Rizzini, I. (2017): Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos, *Sociedad e Infancias*, 1, 299-320.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En S. Castro-Gómez, R. Grossfogel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Rico A., Corona, Y., Núñez, K. (2018): La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias*, 2, 79-101.
- Rodríguez, I. (2017): La participación de la población infantil en el ámbito de los métodos cuantitativos de investigación. *Sociedad e Infancias*, 1, 283-298.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI-CLACSO.
- Schibotto, G. (2015). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. *NATs-Revista Internacional desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*, XIX(25), 51-68.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170.
- Singer, K. (2016). “Tenemos mucho que decir, simplemente nadie escucha” Luchando por el (re)conocimiento de las y los niños (as) mediante un mapeo participativo”. En Cottyn, Hanne et al., *Las luchas sociales por la tierra en América Latina: Un análisis histórico, comparativo y global* (pp. 99-105). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Smith, A. (2007). Los niños de Loxicha, México: Exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. En Y. Corona, M. Linares, *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 179-216). Ciudad de México: UAM Xochimilco.
- Staff Periódico Andén, (2010). *Breve introducción al Pensamiento Decolonial* (en línea). <http://andendigital.com.ar/2010/05/breve-introduccion-al-pensamiento-descolonial/>, acceso 23 de febrero de 2019.

- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En N. Giarracca (Compiladora), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 45-65). Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, E. (2013). La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía. *Rayuela*, 9, 104-112.
- Torres, E. (2014). *Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México*. Tesis de Maestría inédita. UAM Xochimilco: Ciudad de México.
- Torres, E. (2016). La fiesta y la protesta en Latinoamérica: la irrupción de los niños y niñas indígenas como actores políticos. En K. Núñez, P. Ortelli, M. Estudillo, C. Villalobos (Coord.), *Niñez indígena, resistencias y autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina* (pp. 15-68). Tuxtla Gutiérrez: UNACH, Facultad de Ciencias Sociales.
- Toscana, A. (2003). Impacto del huracán Paulina en la política local de Acapulco. *Política y Cultura*, 19, 65-79.
- Toscana, A. (2005). La vulnerabilidad ex post: la cooperación en la mitigación de desastres. *Veredas*, 11, 57-72.
- Toscana, A. (2010). Imaginando un desastre. El huracán Stan en la prensa. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 24, 281-302.
- Velázquez, J., Lepe, L. (2013). Parankuecha, diálogos y aprendizajes: Los fogatas de Cherán como praxis educativa comunitaria. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 61-75.

