

# Jugar y participar

## El reto de la Ciudad de los Niños en México

Héctor Quiroz Rothe  
Juan José Gutiérrez Chaparro  
Coordinadores



la  
**fa**

## **Universidad Nacional Autónoma de México**

Leonardo Lomelí Vanegas

| Rector

Patricia Dávila Aranda

| Secretaría General

Luis Agustín Álvarez Icaza

| Secretario Administrativo

## **Facultad de Arquitectura**

Juan Ignacio del Cueto Ruiz Funes

| Director

Enrique Soto Alva

| Secretario General

Isaura González Gottdiener

| Secretaria Académica

Leda Duarte Lagunes

| Secretaria Administrativa

Lorenzo Rocha Cito

| Coordinador Editorial

Armando López Carrillo

| Producción y cuidado editorial

# Jugar y participar

## El reto de la Ciudad de los Niños en México

Héctor Quiroz Rothe  
Juan José Gutiérrez Chaparro  
(Coordinadores)



fa

**Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información**

**Nombres:** Quiróz Rothe, Héctor, editor. | Gutiérrez Chaparro, Juan José, editor.

**Título:** Jugar y participar : el reto de la Ciudad de los niños en México / Héctor Quiroz Rothe, Juan José Gutiérrez Chaparro, coordinadores.

**Descripción:** Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura, 2024.

**Identificadores:** LIBRUNAM 2236580 (libro electrónico) | ISBN 9786073088541 (libro electrónico).

**Temas:** Arquitectura y niños. | Entornos de juego -- Diseño y construcción. | Niños de ciudad -- México. | Urbanismo -- México.

**Clasificación:** LCC NA2543.Y6 (libro electrónico) | DDC 720.83—dc23

Licencia Creative Commons Atribución, No comercial, Compartir igual (CC-BY-NC-SA)



Con esta licencia, la persona que acceda a EL CONTENIDO DIGITAL es libre de:

**Compartir:** copiar y redistribuir EL CONTENIDO DIGITAL en cualquier medio o formato.

**Adaptar:** remezclar, transformar y construir a partir de EL CONTENIDO DIGITAL.

Bajo los siguientes términos:

**Atribución:** La persona usuaria debe dar crédito a la/s persona/s autora/s de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia de uso, e indicar si se han realizado cambios. La persona usuaria puede dar el crédito en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que el uso aplicado que hizo de EL CONTENIDO DIGITAL tiene el apoyo o respaldo de la persona licenciante.

**No comercial:** La persona usuaria no puede hacer uso de EL CONTENIDO DIGITAL con propósitos comerciales.

**Compartir igual:** Si la persona usuaria remezcla, transforma o crea a partir de EL CONTENIDO DIGITAL, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia de uso de EL CONTENIDO DIGITAL original.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Primera edición: 2024

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán  
CP 04510, Ciudad de México, México  
Facultad de Arquitectura

ISBN 978-607-30-885-41

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Está prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México / Made in Mexico

# Índice

07 *Presentación*

Héctor Quiroz Rothe

11 *Introducción*

Juan José Gutiérrez Chaparro

## **I. Notas para el estudio del juego y la participación en la ciudad**

19 Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias

Tuline Maia Gülgönen

39 Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho al juego en un municipio expandido y fragmentado

Olga Leticia Aguilar González

69 Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las infancias en zonas urbanas de México

Claudia Darinka Orozco Altamirano

## **II. Participar para la planeación de la ciudad**

99 ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño de espacios públicos en ciudades mexicanas

Paulina Saraí Peralta Serrano

121 Formación para la ciudadanía. Niñas y niños participando en la transformación del espacio público

Rocío García Flemate

## **III. Retos desde el urbanismo institucional**

143 El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio público desde un programa federal: el Programa de Mejoramiento Urbano de Sedatu

Jerónimo Monroy Figueroa

167 Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio público en el Centro Histórico de la Ciudad de México

Erick Serna Luna y José Luis Ávila Romero

191 ¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación de los niños de la tercera infancia en una periferia urbana

Linda Espinosa Gutiérrez

209 La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público. El caso del municipio de Toluca

Alejandro Guadarrama Gil

#### **iv. Iniciativas y prácticas multidisciplinares desde la academia**

237 El Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad. Una propuesta para la formación de ciudadanía temprana desde un ámbito académico

Laura Karla Marquez González y Juan José Gutiérrez Chaparro

257 Chilpayates en la UACM: la universidad pública en vinculación con comunidades de niñas, niños y adolescentes

Erika Melina Araiza Díaz

283 Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario con fotografías de y por niños de la Ciudad de México

Héctor Quiroz Rothe

#### **v. Iniciativas y prácticas multidisciplinares desde la sociedad civil**

317 Reflexiones del espacio público y doméstico en el contexto de la pandemia 2020-2021: experiencias de niñas, niños y adolescentes en el barrio La Raza de la ciudad de Pachuca

Nayeli Rigel Castillo Solano

349 Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades de la población infantil en Ciudad Nezahualcóyotl

Adriana Yadira Rentería Flores

373 Procesos participativos para intervenir el espacio público con niñeces. La propuesta de Pro Pedregales Coyoacán A.C.

Rocío García Flemate y Rita Magdalena Devaki Preciado Ríos

395 Apuntes sobre una investigación: artesanía de un cuerpo-investigador y de un sujeto-niñez

Alessandra Soares de Moura

# Presentación

Héctor Quiroz Rothe

¿Porqué un reto?

Desde 2016, un grupo de colegas iniciamos una línea de investigación que se puede sintetizar en el binomio “infancias y ciudad”. El inicio formal fue un seminario organizado por Tuline Gülgönen en la licenciatura de urbanismo de la UNAM y que tuvo por ponente principal a Victoria Derr, una referente internacional en el tema de la participación infantil. Su ejemplo y las experiencias compartidas entonces nos animaron a seguir adelante en la exploración de las condiciones existentes en México para impulsar la participación infantil en el ámbito de acción del urbanismo, la planeación y el diseño urbanos.

Desde entonces se han sumado otros colegas, investigadores, estudiantes y promotores en la sociedad civil. Algunos han tomado otros derroteros, con otros seguimos trabajando a distancia gracias a las tecnologías y, lamentablemente, alguna ya no está con nosotros.

En 2020, la pandemia impuso condiciones de trabajo extremas para la investigación y, en particular, para el trabajo de campo con la participación de niñas, niños y adolescentes. La amarga lección de aquel momento ha sido la constatación de las incontables injusticias que siguen padeciendo las niñas en un mundo normado por criterios establecidos desde la autoridad de los adultos. Específicamente en México, el confinamiento forzado y el cierre de escuelas por meses, pusieron en evidencia las contradicciones de nuestro sistema social que reconoce los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) pero que, al mismo tiempo —bajo el principio de la seguridad de todos—, los limita. Basta recordar que en la Ciudad de México, las restricciones para el funcionamiento de bares y lugares de diversión para los ciudadanos mayores de edad fueron levantadas mucho antes que el acceso a las áreas de juego en parques y jardines públicos. Pero también fue un momento para experimentar, descubrir el potencial y también las limitaciones de los recursos digitales con este grupo de población que, supuestamente, ya vive inmerso en redes sociales y dispositivos digitales. Creo que seguimos en busca de un balance ante un futuro ineludible y la

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

convicción de que la presencialidad —el contacto humano— y la activación de todos nuestros sentidos no podrán ser remplazadas por las pantallas.

En estos años, hemos documentado numerosas iniciativas a favor del reconocimiento de los derechos de NNA, desde cuestiones esenciales como la vida, la identidad y la familia, hasta aspectos que, desde nuestra perspectiva, tienen una expresión tangible en la forma de nuestras ciudades. Nos referimos a la participación, el derecho a opinar y ser tomados en cuenta; y al juego, cuya acción se asocia directamente a los espacios públicos abiertos —diseñados o no— de nuestros barrios, pueblos y colonias. Sobre cada una de estas categorías se podrían escribir uno o varios libros: tanto el juego como la participación han sido abordados por especialistas de todo el mundo desde diversos enfoques y posicionamientos teóricos y disciplinarios. La reflexión en torno a la práctica del urbanismo es, por definición, multidisciplinaria, holística y compleja. Este tipo de términos se repiten, como en otros textos especializados, una y otra vez en esta compilación, como argumento para sustentar la intervención urbanística que aspira a ser integral y que enfrenta las limitaciones de nuestras formaciones disciplinarias. Una conclusión anticipada en este sentido es la necesidad de consolidar los canales de comunicación entre el urbanismo y la pedagogía, la psicopedagogía y, muy probablemente, las neurociencias, cuanto se trata de incorporar la mirada y las necesidades de las niñas al proyecto de diseño o al proceso de planeación urbana. Se trata de un campo de frontera que urge consolidar.

No podemos dejar de mencionar y reconocer las contribuciones individuales y colectivas de quienes nos han antecedido en la investigación de nuestro objeto de estudio. Pensamos en los equipos que hace más de 60 años elaboraron los contenidos de los primeros libros de texto gratuitos que, en sus distintas versiones, han incluido temas de ciudad y participación. En este siglo, un referente ineludible es la producción de La Jugarreta-Espacios de Participación A.C., así como el trabajo de Hacia una cultura democrática A.C. En la última década, los proyectos financiados por organismos de cooperación internacional —como la Agencia Francesa para el Desarrollo, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Casa de España), la UNICEF, ONU Habitat, etc.— que han aportado información actualizada sobre la relación de las niñas con la ciudad y el medio ambiente en México. En el ámbito institucional, cabe mencionar los programas o proyectos promovidos desde el DIF, el INE, las asambleas legislativas y el Senado para activar la participación de NNA en temas prioritarios de la agenda pública. Cabe destacar la publicación del primer manual para la realización de ejercicios de participación infantil, por la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, en 2021. Al que recientemente podemos sumar los manuales de planeación y diseño publicados por UNICEF, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Fundación Femsam en México.

De forma paralela, hemos cruzado caminos con la Red de Ciudades Amigas de la Infancia, patrocinada por UNICEF, la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez y el proyecto internacional de la Ciudad de los Niños que preside Francesco Tonnuci. Cada una, desde su ámbito de acción, promueve principios con los que coincidimos.

Sería objeto de una investigación en sí la elaboración de un inventario o directorio de todas las organizaciones y colectivos que, en los últimos años, llevan a cabo acciones vinculadas con la promoción del derecho al juego o a la participación de NNA como objetivo principal o vinculado con otras causas: salud, seguridad, atención a la violencia, migrantes, etc. En esta compilación, encontramos algunos ejemplos de algunas de estas iniciativas individuales o colectivas centradas en el juego y/o la participación en contextos urbanos.

La selección de los trabajos incluidos en esta compilación ha sido el resultado directo de un encuentro al que convocamos en 2022 desde el Posgrado en Urbanismo y la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Durante una semana pudimos compartir experiencias, intereses e interrogantes sobre los temas de investigación que nos ocupan y colaborar en un ejercicio de intervención en el espacio público con niñas y niños de la organización Pro Pedregales Coyoacán A.C. Las contribuciones están organizadas en dos grandes componentes: en uno ubicamos los trabajos que profundizan más la discusión en torno a conceptos centrales de la compilación: el juego y la participación. En el segundo se ubican los textos que describen y discuten experiencias prácticas de intervención en el espacio público con NNA. En ambos componentes, las referencias a la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a los trabajos de Hart y Tonucci son recurrentes. Sin duda, podrían haber sido sintetizadas en algunos casos, pero tomamos la decisión de presentar las contribuciones con sus respectivas referencias para que pudieran mantener su autonomía al momento de su lectura o citación.

La redundancia de ciertos autores y fuentes en el aparato crítico de los capítulos de este libro sugiere la consolidación de un cuerpo teórico y normativo para el estudio de las niñeces desde el urbanismo y la posibilidad de abordar nuevas interrogantes de investigación desde una base más acotada; así como probar, mejorar y criticar las estrategias de intervención que hemos logrado llevar a la práctica desde nuestras distintas posiciones. Porque, justamente con el conocimiento y la experiencia acumulados hasta ahora, concluimos que la consecución de los ideales de la Ciudad de los Niños en el territorio sigue siendo un reto más que una realidad.



# Introducción

Juan José Gutiérrez Chaparro

En este trabajo se integran reflexiones de diferentes disciplinas que convergen en el campo del urbanismo y se preocupan por niños y niñas como actores de la ciudad que reclaman derechos como el del juego o la participación bajo el común denominador de su preocupación por el espacio público, aunque también hay otras contribuciones que discuten bases conceptuales para contrastar o explicar resultados de casos de estudio diversos que se han documentado en esta experiencia de explorar la ciudad desde la perspectiva de los niños y las niñas que hemos emprendido. Estamos convencidos de que este esfuerzo nos coloca en la ruta de superar los rasgos del adultocentrismo que nuestras ciudades heredaron del proyecto de la modernidad y, al mismo tiempo, creemos que las experiencias reunidas ofrecen elementos para que otras y otros se sumen en esta tarea.

Las discusiones de base conceptual son pioneras en su tipo, porque exploran aportes de campos disciplinarios poco conocidos en el ámbito del urbanismo; desde la multidisciplina y en la misma línea de discusión, los casos de estudio exploran innovadoras metodologías para conocer la opinión de los niños y las niñas de la ciudad, más allá de nuestros marcos metodológicos comunes; algunos se interesan en temas particulares como el juego o el espacio público que, podríamos decir, son propiedad de los niños y las niñas, y las discusiones de otros siguen de cerca esta tendencia que trata sobre los derechos de los niños y las niñas en apego a la Convención de los Derechos de los Niños de la UNICEF, que este año (2023) cumple 34 años de haber sido aprobada y que, sin duda, nos aporta importantes elementos para fortalecer la relación entre la infancia y la ciudad que exploramos en este trabajo.

Sin tratarse de un estricto corte temporal, la línea abierta en el ámbito de los derechos de los niños y las niñas es más o menos reciente cuando la comparamos con la que promoviera Lewis Mumford en el campo del urbanismo a mediados del siglo pasado, en su trabajo “La planificación para las distintas fases de la vida” (1949), donde examina cómo la ciudad se ha olvidado de sus ciudadanos, en particular de los niños y las niñas; y también en esta línea, hay que destacar la crítica que hiciera Jane

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Jacobs a comienzos de los años sesenta en su influyente trabajo “Muerte y vida de las grandes ciudades” (1961), en el cual advierte sobre las limitadas posibilidades de la población para participar en la construcción de la ciudad que habita aunque, en particular, Jacobs enfoca su trabajo a la función de la calle como elemento estructurador y de convivencia social y aquí, en la crítica de Jacobs, los niños y las niñas aparecen como los actores ausentes tanto de opinión como de uso y disfrute de la ciudad.

Destacar también desde el urbanismo las contribuciones de Kevin Lynch a mediados de los años setenta, en su trabajo “Growing up in Cities”(1977) o, de manera más reciente, “La Ciudad de los Niños” (1996), de Francesco Tonucci, que desde mediados de los noventa, y en coincidencia con la Convención de los Derechos de los Niños, promueve con éxito el programa del mismo nombre adoptado por diversas ciudades del mundo para escuchar a los niños y las niñas y llevar adelante iniciativas para transformar la ciudad desde una perspectiva diferente.

Sin ser exhaustivos, estos son algunos de nuestros referentes, tanto del campo del urbanismo como de la contraparte normativa internacional y de lecciones de la experiencia que, desde abordajes múltiples y líneas convergentes, se interesan por la percepción de los niños y las niñas sobre la ciudad y su entorno. A lo largo del libro, este reconocimiento se hace explícito en cada trabajo, en una suerte de lugares comunes que no hacen sino enfatizar, desde diferentes ángulos, la trascendencia de los derechos o el enorme reto argumentativo de esa relación entre la infancia y la ciudad, sin dejar de lado la trascendencia de cada una de las experiencias que se presentan y que analizan, una y otra vez, esos marcos que comenzamos a explorar de manera colectiva.

En esta dirección apunta nuestro trabajo y en esa línea convergen esfuerzos diversos que tienen como común denominador integrar a los niños y las niñas en las decisiones y los asuntos de la ciudad; sin embargo, no fue tarea fácil agrupar los trabajos que se presentan, porque cada uno muestra su aporte y originalidad además de que se justifican de formas diversas y en cada caso se construye el argumento desde perspectivas diferentes, siendo esos lugares comunes que comentábamos en el párrafo anterior los rasgos que visiblemente muestran los puntos de coincidencia.

Como resultado de este ejercicio de análisis y valoración de aportes, sumando la naturaleza propositiva y reflexiva de cada trabajo, la estructura del libro se compone de cinco secciones principales en las que se integran los 16 trabajos que componen la obra. Esta comienza con aportaciones de base teórica que reflexionan sobre la infancia en la ciudad con énfasis en el juego y la participación y, sobre esta última, enseguida se presentan experiencias concretas que dan cuenta de la importancia de la variable participativa de los niños y las niñas en la ciudad.

Algunos de nuestros principales referentes se caracterizan por su naturaleza empírica y se integran en la tercera parte del libro; así, sin dejar de lado la base argumentativa, han orientado sus esfuerzos a reflexionar sobre los retos de la práctica institucional como ámbito del que depende la concreción de las acciones, junto con la reflexión teórica y la base empírica de base institucional. En las dos últimas secciones se presentan iniciativas desde la academia y la sociedad civil que, en conjunto, representan casi la mitad de las aportaciones del libro; ninguna descripción podría ser suficiente para introducir cada trabajo siguiendo la estructura que hemos descrito, sin embargo, de manera general, podemos destacar lo siguiente:

La primera sección la llamamos “Notas para el estudio del juego y la participación en la ciudad” y la integran tres trabajos que se interesan en el juego infantil y, mientras unos proponen pistas de reflexión sobre los obstáculos físicos y sociales que se encuentran en el espacio urbano para que los niños y las niñas puedan habitarlo enfocándose particularmente en el juego, otros basan sus reflexiones en casos de estudio concretos como la ciudad de Querétaro donde, previa identificación, se analiza la oferta de espacios abiertos urbanos como escenario que propicia el juego infantil, o en la CDMX, que documenta experiencias que revelan una problemática sobre la manera en la que está siendo diseñado el espacio público en detrimento del ejercicio pleno de derechos tanto al juego como a la participación.

Los tres trabajos describen la ruta metodológica empleada para cada caso y, a su vez, señalan sus propios planteamientos con el común denominador de los niños y las niñas como protagonistas en la construcción de espacios públicos de juego, y también encontramos coincidencias al advertir que los niños y las niñas no son receptores pasivos sino actores que interactúan y, en este sentido, modifican también su entorno.

La segunda sección la denominamos “Participar para la planeación de la ciudad” y, sobre la base de dos experiencias que han sido documentadas, se comparten reflexiones sobre obstáculos y limitaciones en el proceso de participación de los niños y las niñas en la ciudad. La discusión de base normativa explora los diferentes marcos que respaldan esta práctica ciudadana y tratan de acercarla a la realidad particular de las infancias con el propósito de fortalecerla en beneficio de su entorno habitable.

Y así como una de las experiencias se apoya en la reflexión normativa, la otra centra sus planteamientos sobre la participación infantil en el espacio público y la formación ciudadana en dos colonias populares de la CDMX, y documenta procesos implementados en grupos de niños y niñas aportando evidencias del potencial participativo de este grupo de población que es necesario incorporar en los procesos de toma de decisiones en la ciudad.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

La tercera sección es “Retos desde el urbanismo institucional” e integra cuatro interesantes experiencias que, desde caminos y métodos distintos, analizan y contrastan con casos de estudio diferentes programas e iniciativas institucionales. Por un lado, se analiza el Programa de Mejoramiento Urbano (PMU) de la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu), que abre la posibilidad para la configuración de una ciudad menos desigual partiendo del diseño de políticas públicas que recuperen la integración comunitaria, aunque en especial de los niños y las niñas, en todas las etapas de mejoramiento de los espacios públicos.

Otro trabajo visualiza el espacio público, pero desde la perspectiva cultural, artística y deportiva, y con un sentido de inclusión en el centro de la CDMX, realizando un trabajo etnográfico y documental que destaca las colaboraciones y las tensiones que las acciones públicas han tenido con la comunidad, y también en relación con la percepción, el uso y la ocupación de la ciudad y sus espacios públicos por los niños y las niñas. Otra de las aportaciones analiza el caso de la periferia de la ciudad de Pachuca y nos aporta elementos para entender el valor de la participación y la percepción de los niños y las niñas en los espacios urbanos como herramienta para la transformación y producción de fraccionamientos cerrados.

Por su parte, el último trabajo de esta sección explora la técnica del dibujo infantil como medio para involucrar a este sector de la población en la práctica de la planeación urbana y el diseño de espacios públicos, con Toluca como caso de estudio.

La cuarta sección: “Iniciativas y prácticas multidisciplinarias desde la academia”, está integrada por tres experiencias innovadoras que tienen en común a la universidad como espacio de participación desde diferentes ángulos, en el primero se comparte la experiencia de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México donde se han promovido dos programas que han involucrado a niños y niñas en actividades sustantivas de esa institución, mientras que, desde otro ámbito universitario, también, se comparte la experiencia participativa del Primer Ciclo de Actividades del “Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad” que deja en evidencia, como otras experiencias, la importancia de conocer la opinión de los niños y las niñas en los asuntos de la ciudad. Esta experiencia, llevada a cabo en la ciudad Toluca, se basa en la realización de dibujos, mientras que el otro caso incluido en esta sección comparte la experiencia conjunta entre la Facultad de Arquitectura de la UNAM y la organización de la sociedad civil Pro Pedregales Coyoacán A.C., las cuales promueven actividades basadas en la interpretación y producción de retratos fotográficos cuyos resultados revelan el potencial y significado de la imagen fotográfica para la comprensión de la ciudad desde las infancias.

De manera semejante, pero desde otro ámbito de acción, en la quinta y última sección, que hemos denominado “Iniciativas y prácticas multidisciplinarias desde la sociedad civil”, cuatro experiencias ratifican el papel fundamental del espacio público desde este ámbito de la sociedad. Uno de los casos se basa en el análisis de un caso en la ciudad de Pachuca durante la pandemia, revela los cambios en la percepción y el uso del espacio durante el confinamiento, mientras que otro de los casos reflexiona, desde el campo de la planeación urbana, y nos confirma también sobre la necesidad de visibilizar a los niños y las niñas en los procesos de planeación de la ciudad con énfasis en el espacio público de Ciudad Nezahualcóyotl; finalmente, el último caso de estudio de esta sección describe la metodología participativa de intervención en el espacio público que realiza Pro Pedregales Coyoacán A.C. y se destaca el vínculo entre la intervención del espacio público, el ejercicio del derecho a la participación y el fortalecimiento de habilidades específicas para la formación ciudadana de las niñas.

Por último, a partir de una experiencia desarrollada en la ciudad de João Pessoa, en el estado de Paraíba, Brasil, Alessandra Soares de Moura nos comparte la metodología utilizada y los resultados de los talleres con niños y niñas de entre 8 y 11 años que tuvieron, como objetivo principal, fomentar la expresión de los participantes acerca de cómo perciben, piensan y observan la ciudad en la que residen; el taller se enfoca en las expresiones acerca de los espacios públicos, a partir de la relación entre el cuerpo, la vivienda y la ciudad. Para llevar a cabo este propósito, el taller trabajó con diversas escalas, incluyendo el cuerpo, la vivienda, la alcaldía y la ciudad.

En total, 16 trabajos de naturaleza distinta pero que tienen en común visibilizar a los niños y las niñas como actores de la ciudad. En este repaso hemos visto que, por ahora, pareciera que son más los retos que las oportunidades; sin embargo, creemos que este discurso en favor de la infancia se fortalece cada vez más con este tipo de trabajos e iniciativas, cuando lo analizamos desde la óptica del urbanismo; en una suerte de cambio paradigmático, tenemos el reto de fortalecer nuestra base argumentativa aunque ello implique despojarnos, en alguna medida, de marcos, explicaciones y experiencias heredadas de la modernidad, para transitar hacia nuevas explicaciones y nuevos discursos acerca de la relación de los niños y las niñas en la ciudad.

Avanzar en este reto podría llevarnos a construir marcos y explicaciones desde la decolonialidad pero, por ahora, hemos avanzado en la línea de la inclusión desde la óptica de la agenda internacional en convergencia con la Agenda 2030 o la Nueva Agenda Urbana y, en particular, sin ninguna duda, con la Convención de los Derechos de los Niños de la UNICEF.

## Referencias bibliográficas

Jacobs, J.

1961. *The Death and Life of Great American Cities*, Nueva York, Vintage Books.

Lynch, K.

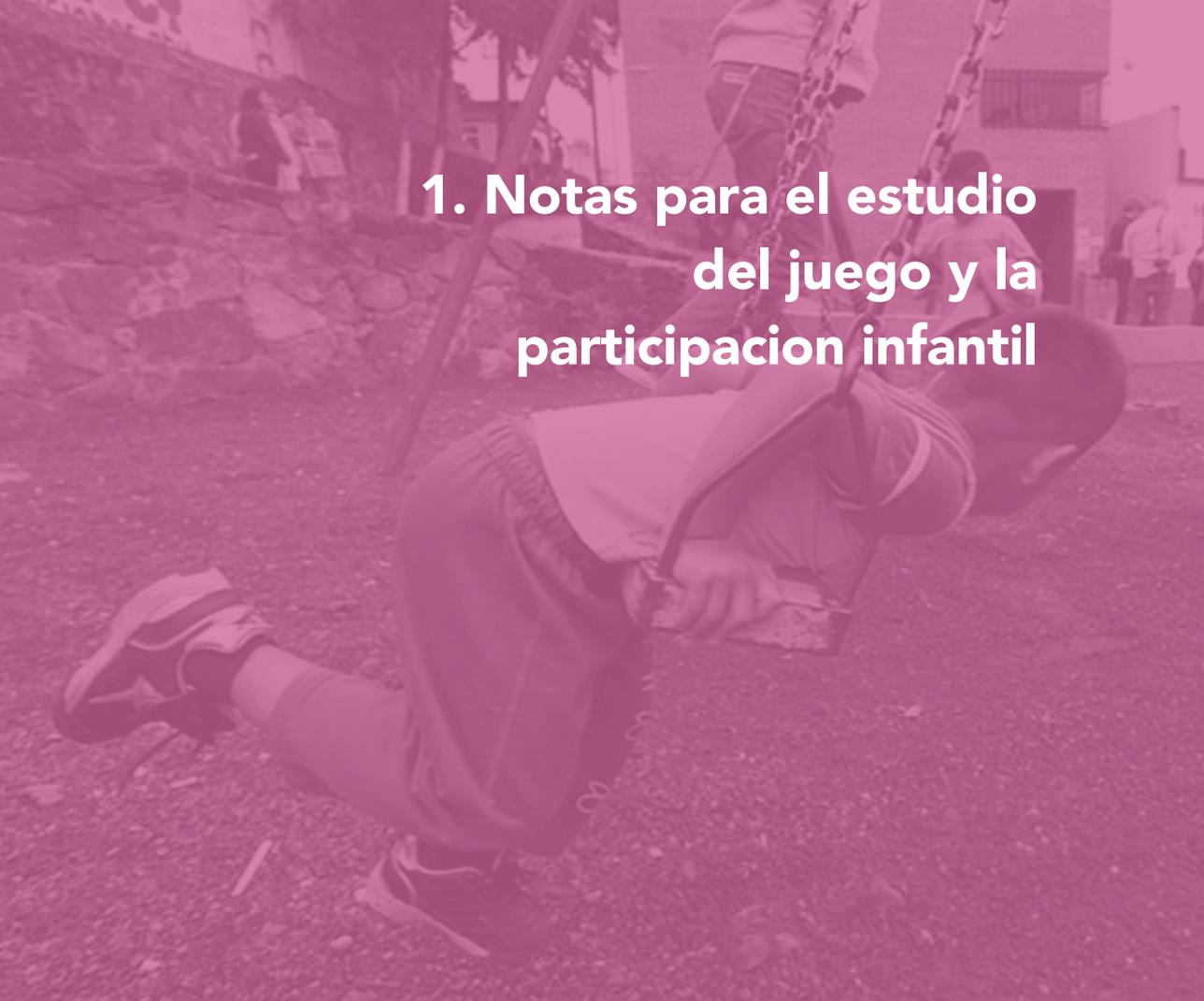
1977. *Growing up in Cities*, París, The MIT Press /UNESCO.

Mumford, L.

1949. "Planning for the Phases of Life", *The Town Planning Review*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-16.

Tonucci, F.

1996. *La Ciudad de los Niños; un nuevo modo de pensar la ciudad*, Argentina, Losada.



# 1. Notas para el estudio del juego y la participación infantil



# Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias

Tuline Maïa Gülgönen\*

Estoy convencida, junto con Haraway y tantos otros, que multiplicar los mundos puede permitir que el nuestro sea más habitable. Crear mundos más habitables sería entonces buscar cómo honrar las formas de habitar, e identificar aquello que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer. Es lo que pido a las y los investigadores. Digo habitar, pero tendría que decir co-habitar, ya que no hay ninguna forma de habitar que no sea ante todo “co-habitar”.

Vinciane Despret, 2019: 41 (mi traducción).

Siguiendo la invitación que hace Vinciane Despret, psicóloga y filósofa de las ciencias, en el marco de su trabajo sobre los pájaros y su forma de habitar el mundo, queremos pensar que niñas, niños y niñes, junto con muchos otros seres, nos pueden ayudar a reconocer y pensar otras formas de habitar la ciudad.

Habitar no es solo pasar, consumir o hacer uso del espacio. Para de Certeau, “el hombre habita cuando logra orientarse e identificarse con su morada o, de forma más simple, cuando experimenta el significado de un entorno” (1999 [1994]: 11, mi traducción). Habitar es, por lo tanto, dotar de sentido a los lugares, entendiendo que el sentido del lugar define más la relación afectiva que se teje con un lugar que la relación con un territorio físico (Derr, 2002; Matthews, 1992; Tuan, 1974 [1961]).

Existen múltiples formas de habitar la ciudad por parte de los niños, tanto como infancias. En las megalópolis, como la Ciudad de México, caracterizadas por su extensión y desigualdades sociales considerables, los niños que pasan una gran parte de su tiempo en el espacio público, porque viven ahí o porque acompañan a sus padres que trabajan en él, tienen una forma radicalmente diferente de vivir el espacio que los niños de clase alta —quienes transitan en la ciudad de un espacio privado a otro—, para citar dos extremos, entre los cuales existe un amplio abanico de formas de vivir la ciudad. La edad o las fases de desarrollo del niño, la clase social, el género, la pre-

sencia de capacidades diferentes, son elementos que influyen en la relación con el entorno, y es necesario tomar en cuenta aquí una perspectiva interseccional. La forma de la ciudad y el espacio físico del entorno que les rodea son, a su vez, factores que impactan directamente la forma de habitar que tejen los niños con su entorno. Las representaciones sociales de la infancia, pero también otros elementos socio-culturales, como la valoración de actividades al aire libre, se deben tomar en cuenta.

En este artículo se proponen pistas de reflexión sobre los obstáculos físicos y sociales que se encuentran en el espacio urbano para que los niños puedan habitarlo, enfocándonos particularmente en su juego. En la línea de las geografías de las infancias, las cuales plantean que los niños no son receptores pasivos sino actores que interactúan y en este sentido modifican también su entorno (Holloway y Valentine, 2000), nos preguntamos cómo es que los niños y las niñas se pueden apropiar un espacio urbano que no está pensado, en la gran mayoría de los casos, para ellos. A la vez, se trata de pensar si, junto a la necesidad de contemplar de manera situada la forma que tienen los niños de habitar la ciudad, existen elementos transversales que repercuten sobre esta forma de habitarla, que pueden ayudar a pensarla de otra forma, como prerequisite indispensable para pensar intervenciones urbanas que los incluyan y contribuyan a hacer ciudades más habitables para todos sus habitantes.

Las pistas de reflexión presentadas aquí se basan en la revisión de una bibliografía extensa sobre la infancia, la ciudad y el juego, que incluye una perspectiva histórica indispensable para entender el lugar de los niños en las ciudades hoy en día. Muchos de los autores que han escrito sobre estos temas se refieren a ciudades europeas o estadounidenses, y es necesario tomar la distancia necesaria a la hora de leerlos para entender las problemáticas en ciudades de otras partes del mundo. Pero entender cómo estas ciudades, o las ideas que han sido desarrolladas en su planeación, han servido de modelo o de inspiración para el desarrollo de otras, como la Ciudad de México, es también instructivo e importante. Sin olvidar nunca la necesidad de las perspectivas situadas, en este artículo se establecen vínculos entre los diferentes contextos; esto se basa, en el caso de la Ciudad de México, en una larga investigación que realicé tanto con niñas y niños sobre su percepción del espacio urbano, como con adultos que trabajan en la planificación y la gestión de la ciudad.

### **La expulsión de los niños de las calles y la integración del juego en la planificación urbana**

La idea de que las ciudades han sido durante mucho tiempo un escenario idóneo para el juego de los niños es un lugar común de la literatura sobre la infancia y la ciudad:

*Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias*

no es que previamente la planeación urbana los haya tomado en cuenta, o que su presencia haya sido siempre bienvenida, sino por la multiplicidad de oportunidades, espacios, personas, objetos, situaciones que les permitían experimentar, y por la libertad —y la relativa anonimidad— de la cual gozaban cuando se podían mover solos en ella. La ciudad permitía no solo correr y treparse, saltar en charcos, coleccionar objetos, seguir las líneas en el piso, perseguir sombras, sino también perderse en laberintos, esconderse en rincones, escapar a la mirada de los adultos, hacer travesuras, crecer.

El siglo xx marca la progresiva expulsión de los niños de las calles, transformando radicalmente su forma de habitar la ciudad. Como nos enseña la historia urbana de ciudades europeas y de Estados Unidos, los espacios de juego que empiezan a florecer al final del siglo xix y en las primeras décadas del siglo xx para “proteger” a los niños de la inmoralidad de la calle, son el pendiente de un urbanismo que quiere delimitar el juego de los niños y expulsarlo del resto de la ciudad y, más generalmente, ordenar los usos de la calle (Borja, 2010; Lynch, 1977; Wridt, 2004).

Jane Jacobs (1992 [1961]: 108), refiriéndose al movimiento urbanístico iniciado a principios del siglo xx en Inglaterra, y luego a la manera en que este tipo de urbanismo influyó el desarrollo de las ciudades en el transcurso de este siglo, escribe a principios de los años 1960:

Los urbanistas de la Ciudad Jardín, con su profundo odio a la calle, pensaron que la solución para expulsar a los niños de las calles y de la sana vigilancia era construir enclaves interiores para ellos en el centro de las supermanzanas de casas. (...) En la actualidad, muchas áreas urbanas están siendo rehabilitadas según los principios de los parques cerrados en el interior de modernas supermanzanas.

El movimiento moderno en urbanismo, con su ordenamiento funcional de la ciudad, pero sobre todo con el crecimiento del parque automóvil en la segunda mitad del siglo xx, fueron determinantes para sacar a los niños del espacio público en contextos urbanos diversos.<sup>1</sup> El “terreno de los niños” (Delgado, 2007: 9), su espacio social, fue apropiado por los adultos a lo largo del siglo.

En las últimas décadas, la tendencia creciente a proteger a los niños de los peligros —físicos, pero también morales, representados incluso por niños de clases sociales inferiores asociados con la ciudad— ha hecho que su margen de libertad se haya

<sup>1</sup> Sería interesante examinar la hipótesis según la cual otros factores, como la reconfiguración del espacio doméstico y, en particular, el surgimiento de un cuarto propio para los niños en la casa, que les ofrece un espacio propio que no tenían antes en el espacio privado, pueden haber tenido un impacto sobre la reclusión de los niños en el espacio privado (Monnet y Boukala, 2018).

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

reducido drásticamente en la mayoría de las ciudades. Esta tendencia no es ajena al incremento de la vigilancia en los espacios públicos que se debe, a la vez, a una creciente comercialización de los espacios y a la voluntad de controlar a quienes los usan y cómo lo hacen.

La representación predominante de la infancia en las sociedades occidentales hace de ella un tiempo idílico, separado de la edad adulta y de sus responsabilidades; a nivel urbano, se concentra la atención sobre la provisión de espacios de juegos que protejan a los niños de accidentes, del tránsito y de personas que les puedan ocasionar daño (Valentine y McKendrick, 1997). Existen por supuesto grandes diferencias en la formas mediante las cuales las ciudades han incluido áreas de juego para niños en el tejido urbano, y en el tipo de áreas de juego que se pueden encontrar.

En México, la colocación de espacios de juego a partir de los años 1920 se inspira fuertemente de la planeación urbana de ciudades estadounidenses y europeas; y como en estas ciudades, los espacios de juego han tenido su auge entre los años 1950 y 1970, donde la inversión del Estado ha acompañado la creación de un mobiliario variado por parte de arquitectos y diseñadores que buscaban encontrar formas que propicien el juego de los niños (Solano Rojas, 2018; Gülgönen, 2021). Sin embargo, la prioridad dada a los automóviles —pero también al desarrollo inmobiliario— es muy clara en este contexto, donde la planeación urbana ha dejado poco espacio para los niños.

La degradación de los espacios de juego por falta de mantenimiento a partir de los años 1980 es emblemática de la desaparición del Estado social, pero también de la ausencia de consideración de los intereses de los niños en el espacio urbano. Hoy día, las únicas acciones a nivel de la planificación urbana que son dirigidas hacia la infancia, tanto a nivel federal como en las distintas demarcaciones administrativas de la ciudad, se enfocan exclusivamente hacia la colocación de un mobiliario de juego que tiene otros objetivos (Gülgönen y Laboratorio para la Ciudad, 2016).

Estos están mayoritariamente colocados en espacios que no pueden tener otro uso: los espacios remanentes, como los “bajo puentes” o los camellones, que dejan claro la importancia dada a los niños en la planeación urbana. En su *Guía de diseño del espacio público seguro, incluyente y sustentable*, la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2007: 42) explica en este sentido que “[es] común que las zonas de restricciones federales, en donde no se permite la construcción, como debajo de las líneas de alta tensión, se utilicen para la recreación y el deporte”. Los niños, y su juego, están relegados a espacios elegidos porque no se puede construir en ellos.

Imagen 1. “Bajo puente”, Ciudad de México, Iztapalapa, 2016



Fuente: Fotografía de Börries Nehe.

La planeación de los espacios corresponde además, a menudo, más a un objetivo cuantitativo —cumplir con las normas fijadas por la Organización Mundial de la Salud en términos de espacios verdes por habitantes— que a las necesidades de los habitantes, como lo atestiguan, por ejemplo, la ubicación del mobiliario de juego en espacios que no son frecuentados por niños, como nos lo explicaron encargados de los espacios públicos de dos de las entidades territoriales de la ciudad en unas entrevistas:

...lo que estaban haciendo, de 2007 a 2010, hubo un programa interesante aquí en la Delegación [Miguel Hidalgo] de recuperación de espacios públicos con la instalación de juegos infantiles, que son muchos de los que actualmente ves en la delegación [...] No sé si ubicas el que está aquí en Periférico, casi a la altura del Museo de Cartografía de los Militares, es Periférico y Observatorio, pero la verdad es que la ubicación es muy mala, porque no es una zona con una alta afluencia de peatones y, si los hay, es gente que está transbordado a otro, no es el paso o la salida de una escuela o que te conecte con un paseo, que va la mamá con los hijos, no. Yo creo que por eso no tuvo éxito (Coordinación de Proyectos Especiales de la Delegación Miguel Hidalgo, entrevista, 28 de marzo de 2016). En el Parque Cuitláhuac, fue la administración pasada, hay juegos para niños con discapacidad. Y muy bonitos, muy modernos, costaron como un millón de pesos. Pero creo que nos falta publicidad, porque está muy abandonado el parque. En la administración pasada se invirtió bastante recursos allí, pero no veo que al parque vaya la gente... no veo que

vayan niños, no los llevan (Dirección General de Obras y Desarrollo Urbano de la Delegación Iztapalapa, entrevista, 21 de abril de 2016).

## Segurización de los espacios y restricción del juego

Durante la última década se colocaron, principalmente, equipamientos uniformes de juegos de plástico que han substituido el mobiliario de metal y de hormigón anterior, con el argumento de su peligrosidad. En México, no existen directrices claras para los espacios de juego; algunos pocos documentos, producidos por diversas instancias a nivel federal o municipal, contienen algunas directrices o recomendaciones, pero no han tenido difusión entre las diferentes dependencias encargadas de los espacios (Gülgönen y Laboratorio para la Ciudad, 2016). En la mayoría de los casos, las autoridades recurren directamente a la contratación de empresas que venden equipamientos para parques de juego, y que son designados como los “expertos”:

Las empresas tienen esa área como de proyectos. Si tú quieres instalar un juego infantil vas con, ahorita se me escapa los nombres, pero vas con la empresa y le dices “tengo 100 metros cuadrados quiero poner juegos infantiles, ¿cuáles me recomiendas?” Y ellos te hacen un proyecto y ellos te acomodan los juegos porque también colocar los juegos infantiles, dependiendo del juego, que no esté cerca de una rama de un árbol, el piso, que antes promocionaban de caucho para no ocasionar accidentes. El concepto fue cuando empezaron a hacer estos parques que hicieron como de corralito para tener a los niños un poco más vigilados. (...) Digamos, únicamente, es que ellos son los expertos colocando juegos, nos pueden recomendar como el módulo, el que tenga columpio, el que tenga un tobogán, el que tenga la telaraña, el pasamanos, la changuera que le decían, eso sí [...] Ya propiamente cuestiones de seguridad, ya sería con los proveedores. [...] Seguramente, obviamente el proveedor te quiere vender el *kit* completo y el te va a decir “cómprame el piso de caucho que la verdad que sí funciona” (Coordinación de Proyectos Delegacionales Especiales de la delegación Miguel Hidalgo, entrevista, 28 de marzo de 2016).

Como en otros contextos, las normas de seguridad juegan un papel mayor en el diseño del mobiliario de juego y del diseño de los espacios. Sin embargo, estas normas no existen como tal en México, son importadas de Estados Unidos y Europa por las empresas que presentan como una ventaja su incorporación al mobiliario de juego (Gülgönen, 2021). Este papel preponderante de las empresas de juego conllevó a la aparición de parques infantiles completamente idénticos en todo el mundo: los mismos equipos para parques infantiles, los mismos colores brillantes y los mismos suelos amortiguadores.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Las primeras normativas para la construcción de parques infantiles se produjeron en los años 70, en Estados Unidos y en algunos países europeos. En Estados Unidos, en particular, las demandas contra los ayuntamientos

## *Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias*

Por tanto, el mobiliario de juego no tiene como función primordial proporcionar un espacio adecuado para los niños y su juego, sino “estimular” su desarrollo y, sobre todo, cuidar su seguridad:

Pues son juegos un poquito más, que a los niños ya... No es la clásica resbaladilla, tal vez porque ya se vuelve un poquito agresiva, incluso por el material mismo, era un riesgo para los chiquitos que se podían cortar con la lámina. Otro tipo de juegos, telarañas, que les cueste un poquito más a ellos, que les ayude a desarrollar un poquito más la destreza, las habilidades. [...] Es la idea ahora, cambiar por ese tipo de juegos que los niños les estimulen, pues andar ahí jugando de otra manera, metiéndose, subiéndose, bajándose. Tal vez les cueste un poquito más de trabajo, pero les ayude a pensar un poquito más como hacerlo (Coordinación de Proyectos Especiales de la Delegación Miguel Hidalgo, entrevista, 28 de marzo de 2016).

La preponderancia de la seguridad influye directamente en la arquitectura de los parques infantiles, y en la posibilidad que tienen los niños de usarlos. Aquí, la “hipervigilancia de los niños” (Katz, 2006) se materializa en forma de un “intento paranoico de crear entornos libres de riesgo” (Hart, 2002: 144): espacios vallados, sin obstáculos que puedan bloquear la vista; equipos de juego diseñados para anticipar el comportamiento de los niños y no permitir que se caigan o se hagan daño, y suelos amortiguadores. El diseño de los parques infantiles ya no se rige por el deseo de permitir el juego libre de los niños, sino de reducir al máximo los riesgos asociados. La obsesión por la seguridad limita el margen de libertad de los niños y, por lo mismo, la posibilidad que les está dada de apropiarse de los espacios.

### **Espacios de juego y revalorización inmobiliaria**

Existen sin embargo excepciones a la colocación de mobiliario de juego de plástico en la Ciudad de México; se puede observar, desde hace unos años, la creación de espacios de juegos más atractivos, como el Jardín Pushkin, en la Colonia Roma, cui-

tos por accidentes en los parques infantiles llevaron a la creación de estrictos reglamentos y normas de seguridad. A nivel europeo, a finales de la década de 1990 se introdujeron normas obligatorias para el diseño y el mantenimiento de los parques infantiles (Jansson, 2009). Estimuladas por el crecimiento de la industria mundial del juguete, las normas europeas y estadounidenses también se han extendido a otras partes del mundo en los últimos años. Pero la normatividad no es la única responsable de la uniformización de los espacios de juego: existen en efecto ejemplos de ciudades, como Berlín, donde esta normatividad existe y no impide que los espacios de juegos presenten un equipamiento variado y estimulante para el juego libre de los niños. En este caso, la atención prestada al diseño y a la planificación de los espacios es determinante, y refleja también la importancia prestada a la inclusión de los niños en la planeación urbana.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

dadosamente diseñado por arquitectos y paisajistas.<sup>3</sup> Allí, la remodelación minuciosa de los antiguos juegos infantiles de hormigón se ha complementado por la colocación de nuevos juegos infantiles metálicos de bonito diseño.<sup>4</sup> En lugar de un suelo de goma, se colocaron materiales naturales que forman figuras geométricas en el suelo. Los viejos árboles se retiraron y se sustituyeron por otros, lo que, junto con la iluminación, permite una visibilidad total de día y de noche.

Imagen 2. Jardín Pushkin, Ciudad de México, 2016



Fuente: Fotografía de Bõrries Nehe.

No obstante, el juego de los niños sigue allí sin ser la prioridad. La remodelación del espacio tiene por función, sobre todo, la seguridad de la zona —como se puede observar también en los distintos programas de rescate de espacios públicos—, con la

<sup>3</sup> En la Ciudad de México, la Autoridad del Espacio Público (AEP), que existió entre 2008 y 2018, se dedicó, entre otros, a la planificación y ejecución de proyectos estratégicos. Además de los mencionados “bajo puentes”, o el programa de “parques de bolsillo”, la AEP se encargó de la construcción de zonas peatonales y del rediseño de espacios públicos, entre ellos la remodelación de algunas áreas de juego en barrios más acomodados, como el Jardín Pushkin.

<sup>4</sup> El discurso para la rehabilitación de los juegos está aquí en completa oposición con el discurso de los otros entrevistados, quienes mencionan la peligrosidad de los juegos de metal para justificar su supresión en otras zonas de la ciudad: “Entonces, lo que hicimos fue, por un lado, tratar de retomar ciertos elementos y reconocer como arraigo y esta memoria histórica que había de algunos elementos de juego, como son los animales de concreto que son juegos muy tradicionales en los parques que se desarrollaron en los setentas. Bueno y reconocer, recuperar y rehabilitar esos juegos para que no desaparezcan de esa memoria y ese reconocimiento urbano y social. Por otro lado, rehabilitar muchos de los juegos existentes” (Agencia de Gestión Urbana, entrevista, 4 de mayo de 2016).

*Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias*

expulsión de grupos considerados como indeseables; aquí, como en otras partes de la ciudad:

Una de las grandes problemáticas que había [antes de la remodelación del Jardín Pushkin] eran los desniveles, ¿se acuerdan? Era una serie de plataformas como sobrepuestas, que se encharcaban o que los niños se podían tropezar, los juegos estaban en pésimas condiciones, había una resbaladilla que era donde se subían los jóvenes a fumar y a usar droga, entonces eran focos de infección. [...] Se demolió la resbaladilla porque era un foco de problemática social, reconocida por los mismos residentes, y se pidió que se quitara (Agencia de Gestión Urbana, entrevista, 4 de mayo de 2016).

En el caso de los espacios remodelados, como el Jardín Pushkin, emerge también otra función del espacio de juego, que tiene que ver con la revalorización inmobiliaria. Desde el principio, la creación de áreas de juego ha estado vinculada con la conciencia de que estos contribuyen a aumentar el valor de los proyectos inmobiliarios cercanos: si hay un parque cerca, las familias más adineradas son más proclives a comprar una casa. En Nueva York, la industria inmobiliaria lleva presionando desde los años 1920 para promover la construcción de parques infantiles mediante asociaciones público-privadas. En la revista *Playground Association of America* (PAA), en un número publicado en 1928 (citado por Cazalis, 2018: 182), se afirma:

Es un hecho comprobado que las hermosas áreas de juego no solo mejoran el valor inmobiliario en el vecindario circundante, sino que también contrarrestan las emociones discordantes de los niños que las usan, superando las tendencias destructivas habituales de los niños que disfrutaban de espacios de juego poco atractivos y estériles.

Los parques infantiles de los barrios acomodados y de los barrios en proceso de gentrificación están más cuidados pero, al igual que las calles y las plazas, son “meros adornos para los grandes negocios inmobiliarios” (Delgado, 2015: 11). De hecho, algunos de estos espacios públicos —financiados con fondos públicos— se construyen justo al lado de grandes proyectos inmobiliarios —privados—, como el “parque lineal” de Nuevo Polanco (Delgadillo, 2014).<sup>5</sup> La atención prestada a estos parques infantiles urbanos seleccionados no se debe tanto a un interés por la infancia y su

<sup>5</sup> Con el cambio de gobierno en la Ciudad de México, en 2018, la AEP fue disuelta. En este movimiento, la en ese entonces Jefa de Gobierno de la Ciudad de México criticó duramente la acción del gobierno anterior, destacando en particular que “[el] espacio urbano no puede estar al servicio de los intereses de los desarrolladores inmobiliarios, de la corrupción de los gobernantes y de la planeación con programas externos que no reconocen el derecho de los ciudadanos a la planeación participativa de sus barrios, colonias y ciudades” (Programa de Gobierno de la Ciudad de México, 2019).

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

juego, sino a medidas para revalorizar el barrio. En este proceso, la “estetización del barrio” aumenta su valor comercial y constituye una “reconstrucción de clase del paisaje del centro de la ciudad” (Smith, 1996: 351).

La diferencia entre los espacios más cuidados, como el Jardín Pushkin, y el resto de los espacios de juego, corresponde por ende a una concepción de la planificación urbana que guía a una visión clasista de la infancia y de la ciudad. Esta concepción se refleja en la desigual distribución de los espacios públicos y en la muy diferente calidad de estos espacios en la ciudad fragmentada y territorialmente desigual, defendida abiertamente por algunos de los funcionarios de la ciudad que entrevistamos:

[La pregunta es] ¿qué tipo de juegos infantiles necesitamos?, ¿qué tipo de juegos infantiles para los diferentes tipos de niños?, porque los niños de Iztapalapa no son iguales que los niños de Santa Fe, no son iguales, aunque coman igual. Pero tienen necesidades diferentes (Dirección del Patrimonio Cultural Urbano de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda [Seduvi], entrevista, 3 de mayo de 2016).

Bueno, considerando todos los aspectos... depende del entorno, ¿no? Por ejemplo, el barrio de San Felipe de Jesús, en [la delegación] Francisco I. Madero, es un barrio muy conflictivo. Y luego vamos al barrio de Lindavista: ese es un barrio diferente. No pongo los mismos juegos infantiles en San Felipe de Jesús y en Lindavista, ¿sabes? Ahí es donde voy a poner otro tipo de juegos infantiles [que] son más resistentes, que están más probados en la batalla, ¿no? En el otro [barrio], son más caros. Pues porque los de allí, los desmontan, los roban, los trocean, se llevan kilos, no sé. Bueno, depende del barrio, de muchas cosas (Dirección General de Obras y Servicios Urbanos de la Delegación Iztapalapa, entrevista, 21 de abril de 2016).

Los espacios de juego —que son la única acción de los gobiernos dirigidos hacia la infancia en la ciudad— corresponden por lo tanto a varios motivos que no tienen en realidad a los niños, ni a su juego, como principal preocupación. Pero, al establecer entornos cuya función es limitar lo más posible la toma de riesgos y la exploración, restringen al mismo tiempo la posibilidad que tienen los niños de jugar, y por tanto de habitar estos espacios.

El lugar acordado a la infancia nos enseña su ausencia de reconocimiento social en la planeación urbana, que es una condición indispensable para que los niños puedan habitar plenamente la ciudad. Este reconocimiento es un reto más urgente y difícil de conseguir que la simple presencia de espacios físicos diseñados para ellos (Ward, 1978).

## **La experiencia urbana de los niños. Jugar como forma de habitar en los intersticios**

Sin tener la libertad de andar solos en el espacio urbano y transitando de un espacio, en general privado, a otro, acompañados de adultos, los niños tienen una experiencia principalmente de consumo de la ciudad. Esta se desarrolla en un espacio insular, donde pasan de una isla a la otra (Gülgönen, 2020). El “empobrecimiento experiencial” (Breviglieri, 2015) que caracteriza la relación de los niños con su entorno urbano en este contexto, incluyendo los espacios de juego, difiere radicalmente de la experiencia sensorial, y en particular táctil, descrita por varios autores, para diferenciar la experiencia de los niños, a ras de piso, de la experiencia de los adultos en la ciudad (Ward, 1978; Lukashok y Lynch, 1986; Matthews, 1992; Rasmussen y Smidt, 2003; Moore, 2019 [1986]).

La relación de los niños con la ciudad no es tan diferente en este sentido de la de los adultos que los acompañan. Los niños son pasajeros más que habitantes, espectadores más que exploradores, del espacio urbano con el cual tienen una relación distante y mediata. Siguiendo a Marc Augé (1992), los niños frecuentan más “no lugares” que lugares en la ciudad, si por allí se entiende la oposición entre el lugar donde vivimos y el lugar por donde transitamos. Aún más, con la pérdida de experiencia directa que implica, la ciudad entera se vuelve un “no lugar” para ellos, o al menos un lugar que no es para ellos, en un sentido tanto físico como social.

Sin embargo, a pesar de los obstáculos que existen para su inserción en el espacio urbano, los niños siguen jugando por todos lados, saltando las líneas en el piso o escalando los troncos de los árboles, agarrándose de cualquier objeto para acompañar el juego, como uno lo puede ver observándolos en la calle, y como lo enseña, por ejemplo, la serie de retratos de niños jugando realizada por Francis Aljys desde finales de los años noventa, entre otros lugares en México.<sup>6</sup> El espacio tiene una repercusión sobre el juego de los niños: es un escenario que lo puede favorecer, o no; sin embargo, los niños están y se hacen un lugar en los intersticios de la ciudad y de la planificación urbana, que nos revela la dimensión material y transformadora de su forma de habitar.

Aunque la infancia es un constructo social y, por lo mismo, no es inmutable, hay algo en común en la forma de habitar el mundo de los niños. En primer lugar, existe una cuestión de escala que, por obvias razones, hace que los niños vean el mundo de forma diferente a los adultos, y que su uso de los espacios sea también diferente. Los

<sup>6</sup> Véase <<https://francisalys.com/category/childrens-games/>>.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

niños no solo están más cerca del piso, de sus relieves y asperidades, tienen también una forma distinta de percibir, donde otros sentidos, diferentes a la vista, están más alertas y, en particular, el tacto. A su vez, la forma de experimentar el mundo de los niños es más variada porque su mirada no está, como la de los adultos, condicionada por asociaciones mentales que remiten a experiencias ya vividas o apreciaciones sociales (Ward, 1978).

Considerar la forma en la cual los niños perciben y viven su entorno urbano, desde su altura, permite darse cuenta de formas distintas de habitar, pero también de la poca consideración que la planificación urbana tiene de sus dimensiones físicas y sensoriales. El campo visual de los niños es aproximadamente de 70°, y por lo tanto con mucho, inferior al del adulto que puede superar 180°; su visión lineal es menos aguda que la de los adultos; la forma que tienen de localizar los sonidos es también distinta, a pesar de tener una audición superior a los adultos (Legué, 2015: 55). Estas diferencias de percepción incrementan, entre otras, la vulnerabilidad que tienen los niños en entornos donde predomina el automóvil, pero también la forma de percibir y de moverse en el entorno urbano en general:

Así, todo es demasiado grande para el niño en estas ciudades “modernas”. Nada se adapta a sus formas de habitar. [...] Sin embargo, a pesar de todos los miedos que la ciudad les procura, los niños dicen que quieren su barrio, su ciudad. Se construyen allí un universo personal que los adultos apenas pueden sospechar (*idem.*, mi traducción).

Imagen 3. *Still* de la película “Ciudad grande”, de T. Gülgönen y A. Álvarez, 2017



Fuente: Fotografía de V. Díaz.

Este universo personal se relaciona con la forma lúdica de habitar el mundo que tienen los niños. Más que una actividad entre otras, el juego caracteriza su forma de estar en el mundo, como lo indica la etimología del verbo jugar en griego antiguo (παίζω), que significa originariamente “actuar como un niño” (Casevitz, 2018), aunque no se limita a la infancia.<sup>7</sup>

El juego es la forma que tienen los niños de interactuar con su entorno, tanto físico como social (Moore, 2019 [1986]), y con el mundo en general. Con una referencia al “*Homo ludens*”, de Johan Huizinga (1951), que analiza la importancia fundamental del juego para los hombres —no solo para los niños— a través de las culturas, Robin C. Moore (*idem.*: 9) sugiere denominar “*Terra ludens*” las relaciones particulares de los niños con el entorno, así como el conocimiento particular y el apoyo al desarrollo que el niño adquiere a través de la interacción lúdica con materiales naturales. La interacción —y no la voluntad de dominación— es para Moore la base de relaciones más respetuosas con el entorno, del cual el niño —y más tarde el adulto— es solo una parte.

El juego se entiende aquí en el estricto sentido del término, como juego libre de los niños, que es ante todo libre y voluntario, creativo y fundamentalmente anti-utilitario, y cuyo desarrollo es hasta el final incierto:

El juego es una acción libre, sentida como “ficticia” y situada fuera de la vida corriente, capaz sin embargo de absorber completamente al jugador; una acción desprovista de todo interés material y de toda utilidad; que se cumple en un tiempo y un espacio expresamente circunscritos, se desarrolla con orden según reglas dadas, y suscita en la vida relaciones de grupos que se rodean con gusto de misterio o que acentúan por el disfraz su extrañeza con respecto al mundo habitual (Huizinga, 1951: 31, mi traducción)

El juego tiene reglas, pero son propias. Para Roger Caillois, “[se] juega solo si se quiere, cuando se quiere, el tiempo que se quiere. En este sentido, el juego es una actividad libre. Es además una actividad incierta. La duda tiene que permanecer hasta el final sobre su desenlace” (2012 [1958]: 39, mi traducción). Por otra parte, siguiendo a Walter Benjamin (2015), el juego tiene un carácter profundamente transgresivo, al establecer una relación creadora con objetos, materias y huellas. El juego consiste

<sup>7</sup> “Le verbe παίζω a une signification originelle : ‘jouer, jouer comme un enfant, agir en enfant’” (Casevitz, 2018). La etimología que establece Huizinga (1951: 53, mi traducción) del término juego en griego antiguo coincide con este planteamiento. Según él, existen en griego antiguo tres palabras para referirse a la esfera lúdica, de las cuales “el término más cómodo para definir el juego” es *paidiá*, cuya “etimología es plenamente transparente: el término designa lo que pertenece al niño, pero se distingue inmediatamente por el acento de *paidía* (puerilidad). En su uso también, *paidiá* no se limita en absoluto a la esfera del juego infantil”.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

en la desviación, la corrección, la reapropiación de objetos —incluso juguetes— y de la materialidad misma por los niños, a partir de la imaginación, y no puede ser en absoluto confundido con objetos —sean juguetes o mobiliario de juego. Benjamín (*ídem.*: 22, mi traducción) subrayaba:

...el error fundamental de considerar la carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés. Si el niño quiere arrastrar algo, se convierte en caballo; si quiere esconderse se hace ladrón o gendarme. [...] Porque cuanto más atractivos, en el sentido común de la palabra, son los juguetes, tanto menos “útiles” son para jugar; cuanto más ilimitada se manifiesta en ellos la imitación, tanto más se alejan del juego real, vivido. [...] La imitación —así podríamos formularlo— es propia del juego, no del juguete.

Pensar en la naturaleza del juego ayuda a entender los usos que pueden hacer los niños tanto del entorno urbano en general, como de los espacios que fueron diseñados para su juego en particular. En muchas ciudades actuales, los espacios que les han sido reservados para que puedan jugar —y simplemente estar— no corresponden a esta definición del juego libre, dado que su objetivo principal es ofrecer entornos estimulantes para la motricidad del niño pero, sobre todo, minimizar todo riesgo: lo querer prever y guiar el comportamiento de los niños en el juego, lo limitan. No obstante, los niños siguen jugando en ellos, trasgrediendo a menudo sus reglas de uso.

Imagen 4. Ciudad de México, 2021



Fuente: Fotografía de T. Gülgönen.

Jane Jacobs (1992 [1961]: 109) escribía, refiriéndose nuevamente a la construcción de espacios de juegos para los niños:

El error de este esquema [...] consiste en olvidar que ningún niño mínimamente inquieto y emprendedor quiere permanecer en lugares tan aburridos a partir de los seis años. La mayoría prefiere marcharse antes. Estos mundos protegidos y *cercanos* solo son adecuados (y se usan en la vida real) para los tres o cuatro primeros años de la vida de un niño, en muchos sentidos los años más fáciles de manejar.

Sin embargo, podemos observar que cuando no hay otros espacios para hacerlo, los niños, incluso más grandes, juegan en los espacios de juego. Más que un cambio en la naturaleza de su juego y la obediencia a las reglas que quieren restringir el juego, esto nos parece ser el signo de la capacidad de los niños de insertarse en los intersticios de la planeación urbana para jugar y, por tanto, habitar a su manera la ciudad.

## Conclusiones

Para Marie-José Chombard de Lauwe (1976: 527, mi traducción):

¿Qué significa para un niño apropiarse un espacio construido? Por un lado, existir por uno mismo ante sus propios ojos, percibir su propia imagen como situada en un lugar familiar, tener derecho a la intimidad, a una experiencia personal; por otro lado, ser reconocido por los demás como sujeto situado socialmente, tener derecho a actuar por uno mismo. Si bien el movimiento que incita a los niños a integrar el entorno y a actuar sobre él es común a todos los individuos, los modos de apropiación varían según los “modos de socialización”.

La noción de habitar remite fundamentalmente al reconocimiento social de la infancia, que le está denegado en la ciudad: la expulsión de los niños, en el transcurso del siglo xx, de un entorno urbano que no era hecho para ellos, pero que se apropiaban como terreno de juego, ha dado lugar a una ciudad donde la planificación urbana los excluye de los espacios comunes. Los espacios de juego, donde se quiere cercar a los niños, no tienen por motivación principal la inserción del juego de los niños en la vida urbana. Sin embargo, los niños logran jugar, a los juegos que deciden ellos, en los espacios de juegos como en los pedazos de banquetas donde transitan acompañados. El habitar de los niños es la suma de experiencias que los niños hacen en interacción con su entorno material. Esta forma de habitar se realiza en los márgenes de la planificación urbana y escapa a menudo a la mirada de los adultos que los acompañan.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Jugar es una forma de habitar el mundo que se contrapone a un uso racional del espacio urbano, que busca la securización y la mercantilización del espacio más que la forma de albergar diferentes formas de habitar. Para Manuel Delgado (2020: 242):

La ciudad como producto parece triunfar, pero no ha conseguido derrotar definitivamente a la ciudad como obra. En un marco general hoy definido por todo tipo de procesos negativos de dispersión, de fragmentación, de segregación... lo urbano se expresa en cuanto que exigencia contraria de reunión, de juego, de improvisación, de azar y, por supuesto, de lucha. Frente a quienes quieren ver convertida la ciudad en negocio y no dudan en emplear todo tipo de violencias para ello —de la urbanística a la policial—, lo urbano se conforma en apoteosis de un espacio-tiempo diferencial en que se despliega o podría desplegarse en cualquier momento la radicalidad misma de lo social como pasión, sede de todo tipo de deserciones y desafíos, marco e instante para el goce y la impaciencia.

Pensar el habitar la ciudad en clave de infancia nos permite entrever una forma, junto con otras, que desafía el orden urbano neoliberal.

### Referencias bibliográficas

- Augé, M.  
1992. *Non lieux : Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, París, Editions du Seuil.
- Benjamin, W.  
2015. *Jugetes*, Madrid, Casimiro.
- Borja, J.  
2010. *La ciudad conquistada*, Madrid, Alianza.
- Breviglieri, M.  
2015. "L'enfant des villes. Considérations sur la place du jeu et la créativité de l'architecte face à l'émergence de la ville garantie", en *Ambiances, Enjeux-Arguments-Positions*, en <<http://ambiances.revues.org/509>>. [Fecha de consulta: 29 de febrero de 2016.]
- Caillois, R.  
2012 [1958]). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, París, Gallimard.
- Casevitz, M.  
2018. "Les noms du jeu et du jouet en grec", *Kentron*, 34, pp. 51-60, en <<https://journals.openedition.org/kentron/2545>>. [Fecha de consulta: 2 de julio de 2022.]
- Cazalis, F.  
2018. "Le gouvernement des playgrounds. Histoire fragmentée des aires de jeux, 17702010", Jean Loisy (ed.), *Palais*, núm. 27, *Encore un jour pour le poissonrêve*.

*Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias*

*Another banana day for the dreamfish*, París, Palais de Tokyo, pp. 167-189, en <[https://www.jefklak.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/10/Playground\\_SiteJK.pdf](https://www.jefklak.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/10/Playground_SiteJK.pdf)>.

Certeau, M.

1999 [1994]. *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*, México, Universidad Iberoamericana.

Chombart de Lauwe, M.J.

1976. "L'appropriation de l'espace par les enfants, processus de socialisation", en Perla Korosec-Serfaty (ed.), *Actes de la 3ème Conférence Internationale de Psychologie de l'Espace Construit*, Strasbourg y Louvain-la-Neuve, Université Louis-Pasteur/CIACO, pp. 523-531.

Delgadillo, V.

2014. "La política del espacio público y del patrimonio urbano en la Ciudad de México: discurso progresista, negocios inmobiliarios y buen comportamiento social", XIII Coloquio Internacional de Geocrítica, "El control del espacio y los espacios de control", Barcelona.

Delgado, M.

2007. *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de la calle*, París, Anagrama.  
2020. "Introducción. Lo urbano, más allá de la ciudad", en Henri Lefebvre, *El derecho a la ciudad*, Madrid, Capitán Swing.

Derr, V.

2002. "Children's Sense of Place in Northern New Mexico", *Journal of Environmental Psychology*, núm. 22, pp. 125-137.

Despret, V.

2019. *Habiter en oiseau*, París, Actes Sud (col. Mondes sauvages).

Gillis, J.R.

2018. "L'insularisation des enfants. Remodeler les paysages mythiques de l'enfance", en Jean de Loisy (ed.), *Palais*, núm. 27, *Encore un jour banane pour le poisson-rêve*, París, Palais de Tokyo, pp. 135-141.

Gobierno de la Ciudad de México

2019. "Programa de Gobierno de la Ciudad de México 2019-2024", en <<https://plazapublica.cdmx.gob.mx/processes/programa-de-gobierno-cdmx/f/1/propopsals/46>>.

Gülgönen, T. y Laboratorio para la Ciudad

2016. *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*, Ciudad de México, CEMCA/Laboratorio para la Ciudad.

2020. "The Notion of Neighbourhood: Children's Perspectives on City and Sense of Place in Mexico City", en Victoria Derr y Yolanda Corona (eds.), *Latin American Transnational Children and Youth*, Nueva York, Routledge.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

2021. “Von Kinderdomänen zum Reich der Normen: Überlegungen zu Spielplätzen in Mexiko-Stadt und globale Perspektiven”, *suburban zeitschrift für kritische stadtforschung*, vol. 9, núms. 3/4, pp. 83-103.

Hart, R.

2002. “Containing Children. Some Lessons on Planning for Play from New York City”, *Environment and Urbanization*, vol. 14, núm. 2, pp. 135-148.

Holloway, S. y V. Gill

2000. *Children’s Geographies: Playing, Living, Learning*, Londres, Routledge.

Huizinga, J.

1951. *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, París, Gallimard.

Jacobs, J.

2013 [1961]. *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Madrid, Capitán Swing.

Jansson, M.

2009. “Management and Use of Public Outdoor Playgrounds”, tesis doctoral, Alnarp, Swedish University of Agricultural Sciences.

Katz, C.

2006. “Los terrores de la hipervigilancia. Seguridad y nuevas espacialidades de la niñez”, *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, núm. 47, pp. 15-29.

Legué, P.

2015. “Des villes pour les enfants”, en Thierry Paquot (ed.), *La ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*, Gollion, Infolio.

Lynch, K.

1977. *Growing Up in Cities*, Cambridge/París, MIT Press/UNESCO.

Lynch, K. y A. Lukashok

1956. “Some Childhood Memories of the City”, *Journal of the American Institute of Planners*, núm. 22, pp. 144-152.

Matthews, M.

1992. *Making Sense of Place: Children’s Understanding of Largescale Environments*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Monnet, N. y M. Boukala

2018. “Postures et trajectoires urbaines : la place des enfants et adolescents dans la fabrique de la ville”, *Enfances Familles Générations*, en <<http://journals.openedition.org/efg/2763>>. [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2022.]

Moore, C.

1986. *Children’s Domain. Play and Place in Child Development*, Londres/Nueva York, Routledge.

*Jugar en las ciudades: apuntes para pensar el habitar urbano de las infancias*

Rasmussen, K. y S. Smidt

2003. “Niños en el barrio. El barrio en los niños”, en Pia Christensen y Margaret O’Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Londres/ Nueva York, Routledge Falmer.

Rissotto, A. y M. Giuliani

2006. “Learning Neighbourhood Environments: The Loss of Experience in a Modern World”, en Christopher Spencer y Mark Blades (eds.), *Children and their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 75-90.

Rivière, C.

2016. “‘Les temps ont changé’. Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d’aujourd’hui”, *Les Annales de la Recherche Urbaine*, núm. 111, pp. 6-17.

Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social)

2007. *Guía de diseño del espacio público seguro, incluyente y sustentable*, Ciudad de México, Sedesol.

Solano Rojas, A.

2018. *Parques infantiles del México moderno*, Ciudad de México, Promotora Cultural Cubo Blanco.

Tuan, Yi Fu

1974 [1961]. *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*, Nueva York, Columbia University Press.

Valentine, G. y J. McKendrick

1997. “Children’s Outdoor Play: Exploring Parental Concerns about Children’s Safety and the Changing Nature of Childhood”, *Geoforum*, vol. 28, núm. 2, pp. 219-235.

Ward, C.

1978. *The Child in the City*, Londres, Architectural Press.

Wridt, J.

2004. “An Historical Analysis of Young People’s Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City”, *Children Youth and Environments*, vol. 14, núm. 1, pp. 86-106.



# Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho al juego en un municipio expandido y fragmentado\*

Olga Leticia Aguilar González

El juego en el espacio urbano es un ejercicio básico para el desarrollo integral de las infancias; sin embargo, en Querétaro se ve limitado debido a una pobre oferta de espacios abiertos, o a la falta de accesibilidad a ellos. Asimismo, el derecho al juego —interpretado dentro del derecho a la recreación— forma parte de los derechos de las infancias reconocidos internacionalmente, y ratificados en México y Querétaro. Por tanto, al limitarlo, se acepta automáticamente que garantizar este derecho no forma parte de las voluntades que influyen en la construcción del territorio urbano.

El objetivo principal de esta investigación plantea la territorialización del espacio de juego en el municipio de Querétaro, bajo una metodología centrada en identificar y analizar la oferta de espacios abiertos urbanos desde tres premisas: que cualquier espacio abierto urbano podría ser el escenario que propicie el juego infantil (Breviglieri, 2017: 32, 42); que entre más oferta programática exista en un mismo espacio abierto urbano, más posibilidades tendrá la infancia de generar juego libre; y que, para que el espacio abierto urbano sea accesible para la población infantil, este deberá localizarse a máximo 400 metros de la vivienda de las niñas y los niños, para que puedan trasladarse peatonalmente a ellos. Siendo así, el presente capítulo se compone de los siguientes apartados: caracterización del municipio de Querétaro como caso de estudio en relación con las infancias; la territorialización de las infancias en el municipio; la localización, análisis y clasificación de los espacios abiertos urbanos presentes en el municipio; finalizando con un análisis de accesibilidad peatonal, relacionado con las premisas ya mencionadas.

\* La presente investigación es un extracto del trabajo de tesis *Infancia y ciudad. Diagnóstico urbano sobre el derecho al juego y a la participación en el municipio de Querétaro* (2021), realizada por la autora para obtener el grado de Maestra en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México, en el campo de conocimiento de Desarrollo Urbano y Regional.

## El municipio de Querétaro como caso de estudio

Siendo una ciudad que actualmente ostenta una tasa de crecimiento poblacional de más del doble a la media nacional —1.2 nacional *versus* 2.8 (INEGI, 2020b)—, el municipio de Querétaro resulta desafiante como caso de estudio; es una ciudad que, además, crece en extensión territorial, pero no en densidad poblacional, lo que trae consigo fragmentación y demás problemáticas urbanas reconocibles en la mayoría de las ciudades latinoamericanas. Desde hace algunas décadas, se ha convertido en una ciudad donde se prioriza el mercado inmobiliario y el uso del vehículo privado, antes que la calidad de vida o la dignidad humana de sus habitantes, principalmente las de aquellos que no tienen voz ni voto en las decisiones que se toman.

Esta estructura urbana segregada y expandida, determina en Querétaro la experiencia e involucramiento de la infancia con la ciudad, influenciando sus hábitos de movilidad, recreación, convivencia social y autonomía urbana. La expansión de la mancha urbana en la ciudad de Querétaro, iniciada fuertemente a partir de la década de 1970, modificó gradualmente la manera en que las infancias se relacionan con el territorio urbano; si una generación atrás era normal que ellos la vivieran y descubrieran de manera segura y autónoma, ahora es prácticamente imposible que eso suceda.

Diversas razones explican este fenómeno. En materia de vivienda, la necesidad de optar por la periferia —debido al encarecimiento del valor del suelo al interior de la ciudad—, así como la tendencia a vivir en fraccionamientos cerrados —bajo la oferta de obtener mayor seguridad como valor agregado—, genera que las infancias se vean enfrentadas a convivir en zonas o espacios alejados, controlados y con personas de su mismo nivel socioeconómico.

En materia de movilidad, la dispersión de la ciudad provoca la necesidad de utilizar casi exclusivamente un modo de transporte motorizado para trasladarse, especialmente el automóvil particular; por un lado, las infancias pasan sus trayectos por la ciudad en un asiento trasero, siendo transportados por sus cuidadores. Al priorizar al automóvil, la ciudad ha dispuesto que este se beneficie de un movimiento fluido, cómodo y eficiente, consintiendo altas velocidades, secciones amplias y pocos cruces semaforizados, es decir, que aquellas niñas y niños que no se mueven en automóvil privado, se ven enfrentados a condiciones adversas y peligrosas al moverse por la ciudad.

Por último, respecto a los espacios públicos físicos, lamentablemente estos suelen presentar una limitada accesibilidad peatonal para sus usuarios, al limitarse al porcentaje de territorio que un desarrollador inmobiliario está obligado por ley a donar o a los sitios residuales en la ciudad que el municipio destina como espacios públicos.

Además, son diseñados sin entender las necesidades específicas que las infancias requieren para generar una atmósfera de juego libre, así como un sano desenvolvimiento. Estas necesidades van más allá de la simple provisión de módulos de juegos infantiles. Lo anterior resulta en espacios que carecen de infraestructura o elementos atractivos para el juego y el esparcimiento en general, sin sensibilidad humana, a lo que se suma la frecuente carencia de servicios básicos y mantenimiento.

En síntesis, la ciudad de Querétaro, desde la perspectiva de las infancias, presenta una serie de obstáculos urbanos que imposibilitan a estas conocerla empíricamente, limitando el desarrollo de su habilidad espacial, el entendimiento del entorno y la construcción de su propia imagen urbana. Lo que menos preocupa es dónde y cómo juegan las infancias en Querétaro. Esta investigación, basada en una metodología descriptiva y con resultados cuantitativos, plantea la territorialización del derecho al juego urbano, entendiéndose como el acceso a los espacios abiertos urbanos del municipio de Querétaro donde puede provocarse el juego, y considerando que esta práctica se incluye en los derechos humanos de las infancias, y que nosotros, como adultos, tendríamos que garantizarles.

## **Las infancias en el municipio de Querétaro**

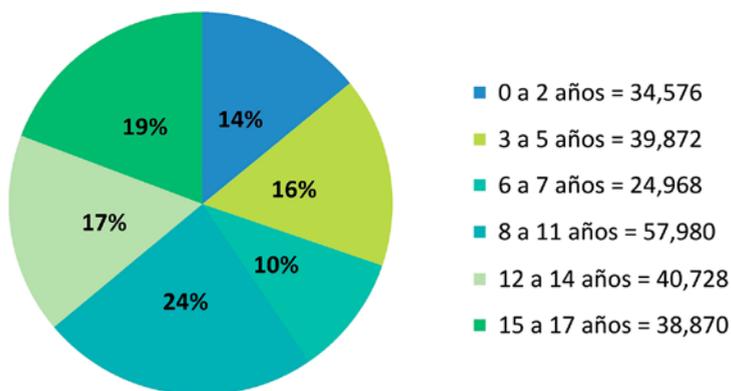
Las características del entorno en el que la infancia se desenvuelve son parte crucial para el desarrollo de sus capacidades motrices, intelectuales, sociales y afectivas. Por entorno se entiende no solo el conjunto de espacios y ambientes interiores en los que niñas y niños conviven —tales como la casa, escuela o espacios cerrados en general—, sino también los escenarios urbanos que acompañan a sus actividades y trayectos diarios. Estos espacios y entornos urbanos no han sido diseñados, construidos y/o evaluados en términos de las necesidades de la infancia, la cual comúnmente representa alrededor de un tercio de los habitantes de la Ciudad en México. En el caso del área urbana del municipio de Querétaro esta proporción es de 24% (INEGI, 2020a). A pesar de que casi una cuarta parte de la población en Querétaro está constituida por menores de edad, es palpable la limitación de su desenvolvimiento en ella, debido a la falta de empatía y conocimiento sobre sus necesidades, las cuales son ignoradas en la planificación urbana y, por ende, en la construcción del medio físico urbano. Se reconoce entonces una grave invisibilización de la población infantil en la ciudad.

Como primer paso, se busca territorializar a la infancia, entendiéndola como la etapa entre el nacimiento y hasta los 17 años, lo que comprende la niñez y la adolescencia. Los datos utilizados, tanto estadísticos como cartográficos, provienen del Censo de Población y Vivienda 2020, de donde se obtiene que el municipio de Querétaro cuenta con una población de 251 266 niñas, niños y adolescentes de entre

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

0 y 17 años de edad (*ídem.*), de los cuales 236 994 (94.32%) residen en ámbitos urbanos. Debido a que lo que se pretende estudiar es la relación entre las infancias y la ciudad, a partir de los espacios urbanos donde estos pueden generar dinámicas de juego, queda implícito que se deben contemplar solo los ámbitos urbanos. En consecuencia, en la investigación no se contemplan las áreas rurales y su población. La población infantil urbana se distribuye de la siguiente manera por grupos de edad:

Gráfico 1. Distribución por grupos de edad de población infantil urbana 0-17 años en el municipio de Querétaro



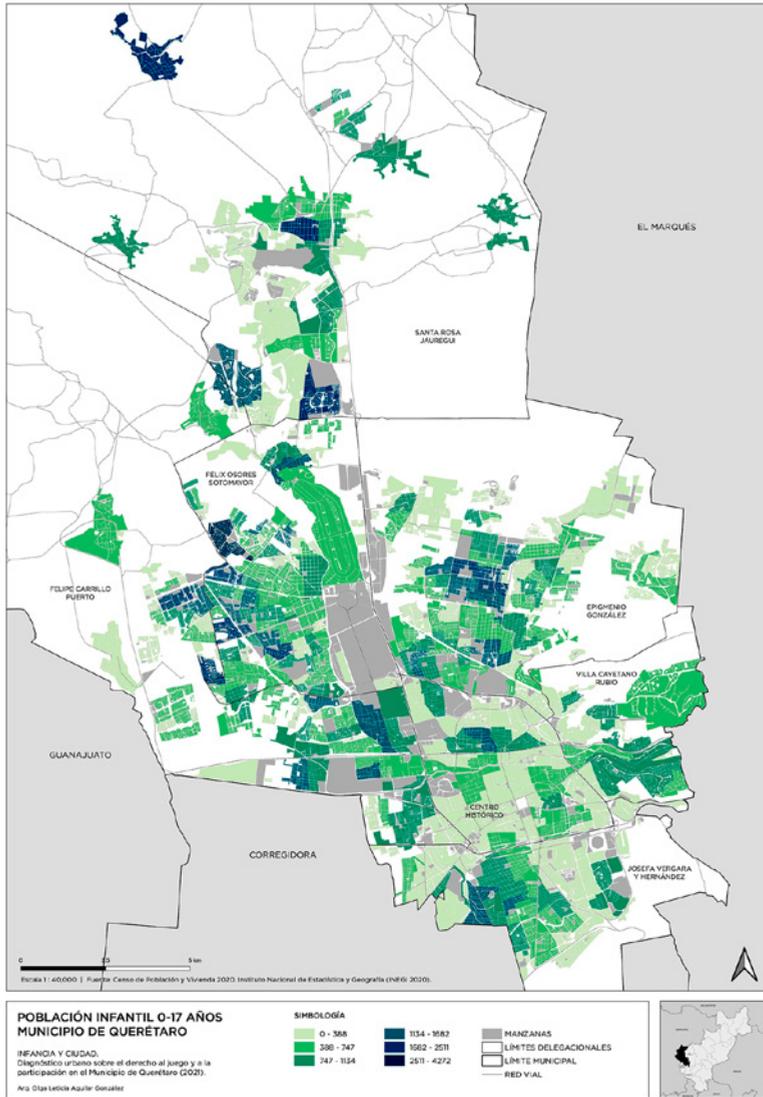
Fuente: Elaboración propia con información del Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2020.

Se puede observar que existe una distribución relativamente equitativa de población infantil urbana por grupos de edad. Si se toman en cuenta los grupos entre los 8 a 11 años y 12 a 14 años, se observa que suman 41% de la población infantil urbana del municipio de Querétaro, siendo el segmento mayoritario. Lo anterior es relevante, pues a partir de los ocho años el nivel de reconocimiento del individuo hacia el entorno urbano aumenta, así como su intelecto, razonamiento cognitivo y sociabilidad. La movilidad es totalmente autónoma, la dependencia hacia el núcleo familiar comienza a disminuir y, además, son capaces de recorrer distancias a pie más largas para llegar a destinos de interés alrededor de sus colonias.

La distribución territorial de la población infantil urbana en el municipio de Querétaro se obtuvo a partir de los datos censales disponibles por manzana y por Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEBS). En la cartografía se categorizó dicha información en rangos para mostrar la acumulación de niñas y niños de 0 a 17 años en el municipio de Querétaro, resultando en el siguiente mapa:

Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho

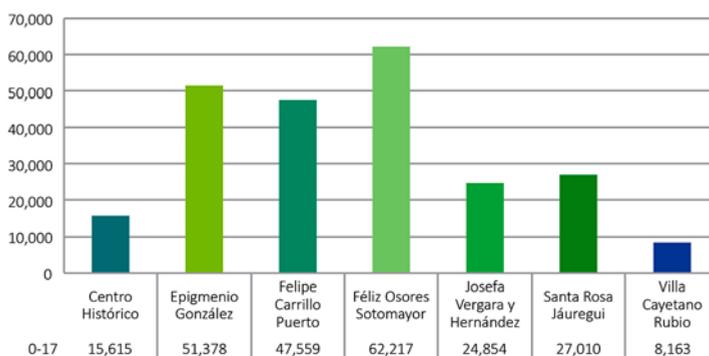
Mapa 1. Población infantil 0-17 años en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia con información del Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2020.

Surgen algunas conclusiones de este primer resultado cartográfico. Previo a ello, es pertinente entender la distribución de población infantil urbana por delegación, presentada a continuación:

Gráfico 2. Población infantil urbana 0-17 años por delegación del municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia con información del Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2020.

Tanto en el gráfico anterior, como en el mapa, se observa una mayor acumulación de población infantil en las delegaciones Félix Osores Sotomayor (26%), Epigmenio González (22%) y Felipe Carrillo Puerto (20%), zonas que, a su vez, coinciden con rangos de índice socioeconómico medio-alto a muy bajo (véase mapa 1 para ubicar delegaciones en el territorio). En contraste, entre las delegaciones con menor población infantil están Santa Rosa Jáuregui (11%) y Josefa Vergara y Hernández (10%), ambas contrastando entre niveles socioeconómicos muy alto a precario; así como Centro Histórico (7%), que ocupa el penúltimo lugar, manteniéndose con baja acumulación a excepción de ciertas zonas —lo que se conoce como “La Otra Banda” y algunas colonias aledañas de menor tamaño,<sup>1</sup> ubicadas al norte del río Querétaro y las vías del ferrocarril, mismas que forman parte de los barrios tradicionales de la ciudad de Querétaro—,<sup>2</sup> y teniendo en conjunto una estructura urbana, densidad

<sup>1</sup> Las Hadas, Los Fresnos, Los Alcanfores, Los Eucaliptos y Los Molinos, y San Francisquito, al sureste de la delegación.

<sup>2</sup> Los barrios tradicionales de Santiago de Querétaro datan desde la fundación de la ciudad, con la particularidad de que fueron integradas por comunidades indígenas y mestizas y localizadas alrededor del núcleo (PMZ-MHSQ, 2014: II-136), hoy conocido como la Zona de Monumentos Históricos. La Otra Banda, en específico, está conformada por siete de los trece barrios tradicionales, estos son: San Sebastián, San Gregorio, Santa Catarina, San Roque, El Tepetate, El Cerrito y La Trinidad; obtiene su nombre debido a la separación física que representa su localización al norte del Río Querétaro (*ibid.*, II-137), una barrera que en su momento diferenciaba a la clase alta de la clase baja y que eventualmente se acentuó con la construcción de las vías del ferrocarril en 1875. Hoy día estas diferencias persisten, con la particularidad de que la Zona de Monumentos

poblacional y dinámica social distinta al resto de la delegación, lo que explica esta diferencia. Por último, la delegación con menor acumulación de población infantil es Villa Cayetano Rubio (3%), con un índice socioeconómico que va de medio a muy alto. Se puede detectar rápidamente que las delegaciones que contienen zonas —o colonias— con altos índices socioeconómicos, se encuentran en delegaciones con baja ocupación de población infantil.

La conclusión más relevante, quizás, es el hecho de evidenciar que la infancia se ha convertido en un fenómeno periférico, tal como lo señala Roch (2008: 57), pues a excepción de las zonas antes mencionadas en la delegación Centro Histórico, la acumulación de población infantil tiende a ser mayor en las periferias del área urbana, especialmente hacia las delegaciones Epigmenio González, Santa Rosa Jáuregui, Félix Osores Sotomayor y Felipe Carrillo Puerto, zonas que coinciden con la tendencia de crecimiento urbano actual.

### **Los espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro**

Parte del trabajo realizado durante esta investigación consistió en generar un inventario de todos los espacios abiertos urbanos del municipio de Querétaro. En el proceso se pudieron observar particularidades de cada uno de ellos, entre las que destacan: el rol que toma la estructura urbana para su conformación y morfología; las diferencias que surgen dependiendo del nivel socioeconómico de la zona —desde la existencia u omisión de espacio abierto, hasta las condiciones de mantenimiento en las que se encuentran—; las condiciones de accesibilidad que presentan: libre, semicontrolada o totalmente controlada; el nivel de servicio y cobertura que tienen dependiendo de su escala, pero también de su oferta, entre otros. Estas particularidades se fueron analizando de manera informal, pues el objetivo del levantamiento del inventario no alcanzaba a cubrir detalles tan específicos; sin embargo, resulta alentador descubrir que existen diversas formas de visualizar la atención del derecho al juego infantil mediante diferentes perspectivas.

Mapear la totalidad de los espacios abiertos urbanos, no solo aquellos espacios que promueven el juego a través de su equipamiento, es decir, con módulos de juegos infantiles, persigue una lógica simple, misma que nos retorna a la teoría; y es que, de acuerdo con Breviglieri, el espacio público urbano es, en su totalidad, la mejor ofer-

presenta un claro despoblamiento (Kunz, 2009: 53), mientras que los barrios tradicionales continúan siendo ricos en tradiciones y costumbres, pero con ciertas problemáticas sociales, tales como inseguridad, delincuencia organizada, drogadicción, precariedad, etc.

ta para que niñas y niños exploren las inmensas posibilidades del juego libre (2017: 32, 42). Sin importar en dónde se esté “el niño no dejará de querer jugar y divertirse” (*ibid.*, 31). Tonucci respalda lo anterior, asegurando que los espacios de juego dedicados exclusivamente para ello son rígidos y eliminan la oportunidad de promover una experiencia donde niñas y niños puedan generar sus propios mundos de juego. Menciona que “prefieren los espacios dúctiles, utilizables de formas diferentes según las exigencias del juego” (2006: 122) a aquellos espacios con visión adultocéntrica en los que se asegura que la existencia de un columpio o una resbaladilla es suficiente para provocar el juego (*ibid.*: 29). Se concluye que cualquier espacio público puede ser el escenario para propiciar el juego infantil; por ello, al buscar analizar los espacios públicos urbanos de juego, no es viable solo enfocarse en los que actualmente contienen módulos de juegos infantiles, sino en todos aquellos espacios abiertos donde existe la posibilidad de brincar, correr, esconderse, entre otras actividades comunes que ocurren al jugar.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación propone tres criterios para analizar la relación entre el espacio abierto urbano y la población infantil: el primero considera la totalidad de los espacios abiertos contemplando la hipótesis de que una niña o un niño podrían jugar en cualquier lugar; el segundo, la relación con los espacios que cuentan con módulos de juego infantil; y el tercero, los espacios abiertos urbanos que cuentan con una oferta programática más amplia para estancia, juego y práctica de deporte. De esta manera, se puede visualizar una realidad más precisa de la naturaleza de estos lugares.

A continuación, se presenta un mapa en el que se muestra la oferta completa de espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro. Cabe señalar que, metodológicamente, se tomaron ciertas decisiones en la realización de dicho inventario:

- La omisión de todos los camellones y áreas verdes donde no existe la posibilidad de realizar alguna actividad debido al reducido ancho que presentan, o a su condición de baldíos.
- La omisión de todas las áreas verdes existentes alrededor de distribuidores viales, que son inaccesibles para peatones.
- La omisión de todas las áreas verdes de carácter privado, ubicadas en condominios o fraccionamientos cerrados de cualquier nivel socioeconómico. Las cuales, si bien son utilizadas por los infantes que ahí residen, no son parte de la oferta de espacios públicos del municipio y no promueven los mismos beneficios como la posibilidad de encuentro y convivencia entre personas de diferentes niveles socioeconómicos.

*Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho*

A su vez, lo que se presenta en el siguiente mapa no hace distinción sobre algunas cuestiones clave con las que usualmente se evalúa el espacio público, entre ellas:

- Su tamaño o la capacidad máxima de personas que puedan albergar, es decir, se muestran espacios desde 160 m<sup>2</sup> hasta de 700 000 m<sup>2</sup>.
- Su oferta programática, es decir, podría ser que el espacio no cuente con ningún mobiliario que promueva su uso de alguna forma, o por el contrario, de tenerlo, no se toma en cuenta si es suficiente o si la oferta es precaria.
- Su condición de apertura, es decir, si cuenta con reja perimetral; si esta es controlada por algún vigilante o si el paso es libre a pesar de la reja; si existe horario para su uso; si se cobra la entrada, o si es completamente abierto.
- Su estado de mantenimiento, es decir, no se hace distinción entre los espacios abiertos en condiciones precarias, o aquellos con excelente cuidado —como suele presentarse en los espacios controlados o aquellos cercanos a colonias de niveles socioeconómicos altos.

Siendo así, lo que se busca con el mapa 2 es señalar, puramente, todos los espacios abiertos urbanos con los que cuenta el municipio de Querétaro y que, sin importar sus condiciones u oferta, son espacios que podrían propiciar el juego infantil.

El mapa muestra, a simple vista, una distribución relativamente homogénea de espacios abiertos urbanos en prácticamente todo el municipio de Querétaro, a excepción de las periferias del municipio —siendo en su mayoría fraccionamientos residenciales cerrados—, así como del área industrial ubicada al poniente de la Av. 5 de febrero, es decir, la zona oriente de la delegación Félix Osores Sotomayor, la zona suroriente de Felipe Carrillo Puerto, así como la zona norponiente del Centro Histórico.

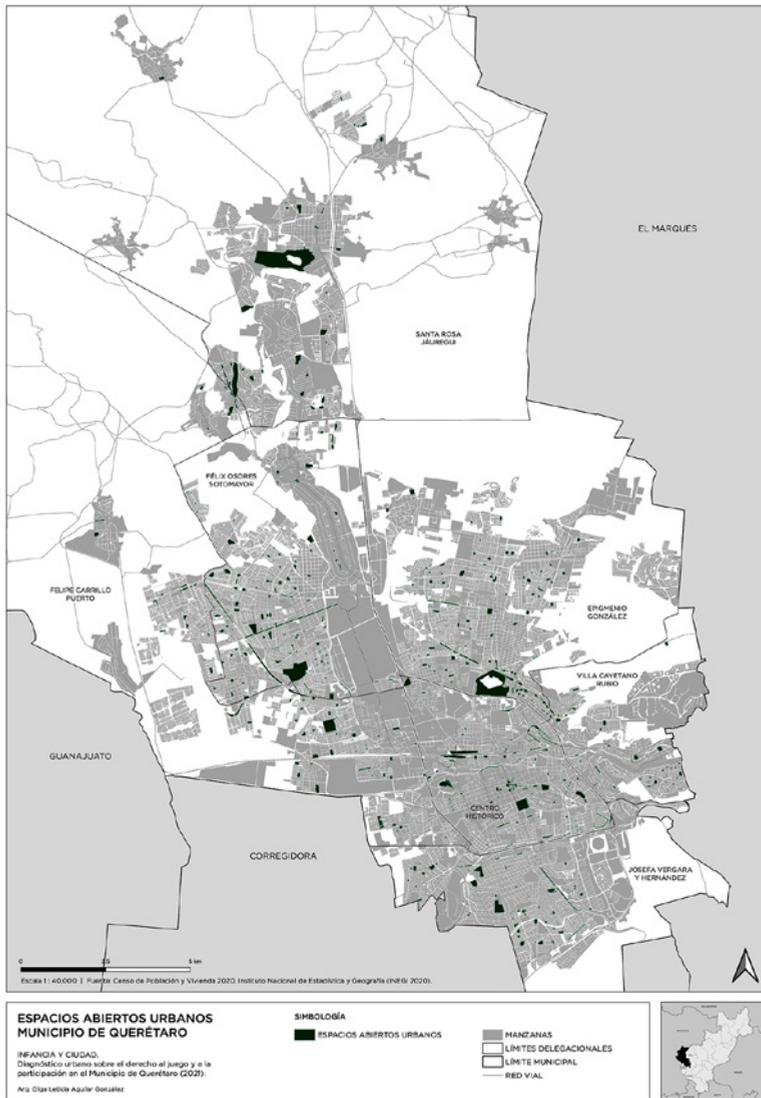
Derivado del levantamiento y procesamiento cartográfico, se logró obtener el total de m<sup>2</sup> de espacios abiertos que cada delegación municipal ostenta, lo cual se muestra a continuación:

Tabla 1. Metros cuadrados de espacio abierto urbano por delegación del municipio de Querétaro

Centro Histórico	Epigmenio González	Felipe Carrillo Puerto	Félix Osores Sotomayor	Josefa Vergara y Hernández	Santa Rosa Jáuregui	Villa Cayetano Rubio
566,318	846,259	488,171	888,562	368,524	1,141,289	125,348

Fuente: Elaboración propia con información del levantamiento cartográfico.

Mapa 2. Espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia con información obtenida del IMPLAN Querétaro y mediante observación en Google Earth.

Como se puede observar, Santa Rosa Jáuregui presenta una mayor cantidad de m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano, los cuales provienen, casi en su totalidad, del Parque Bicentenario. En segundo lugar se encuentra Félix Osores Sotomayor, con un gran número de

*Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho*

pequeños espacios abiertos, además de contar con el Parque Alfalfares en su límite suroriente. Epigmenio González se ubica en tercer lugar, con un caso similar al anterior, encontrando en esta delegación el Parque Querétaro 2000, además de muchos pequeños espacios abiertos en su parte norte. La delegación Centro Histórico ocupa el cuarto lugar, resultado de contar con la Alameda Central, el Parque Alcanfores, el Parque Nacional Cerro de las Campanas, así como numerosas plazas en la zona de monumentos. En quinto lugar, la delegación Felipe Carrillo Puerto, en la cual destaca la Unidad Deportiva Plutarco Elías Calles; en sexto lugar, Josefa Vergara y Hernández, donde se encuentra la Unidad Deportiva Reforma Lomas, así como la Unidad Deportiva José María Truchuelo. Por último, Villa Cayetano Rubio, delegación que se queda muy por debajo del metraje que presentan el resto de las delegaciones.

Ahora bien, en el siguiente gráfico se muestra la relación entre la superficie de espacio abierto urbano presente en las delegaciones y la cantidad de población de entre 0 y 17 años que habitan en ellas. Se observa la disparidad entre las delegaciones que más población infantil tienen y la cantidad de m<sup>2</sup> de espacio abierto con el que cuentan para satisfacer las necesidades de juego urbano. En ese sentido, Felipe Carrillo Puerto es la tercera delegación con mayor cantidad de población infantil, sin embargo, resulta ser la quinta en superficie de espacios abiertos; por el contrario, Santa Rosa Jáuregui es la cuarta delegación en relación a población infantil, pero la que queda en primer lugar en cuanto a m<sup>2</sup> de espacio abierto disponible.

Gráfico 3. Relación entre población infantil urbana 0-17 años y m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano por delegación del municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, expresado en la cantidad de m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano con el que cuenta cada niña o niño de entre 0 y 17 años que habita en cada delegación, se traduce así:

Tabla 2. Metros cuadrados de espacio abierto urbano por habitante 0-17 años por delegación del municipio de Querétaro

Centro Histórico	Epigmenio González	Felipe Carrillo Puerto	Félix Osores Sotomayor	Josefa Vergara y Hernández	Santa Rosa Jáuregui	Villa Cayetano Rubio
36.27	16.47	10.26	14.28	14.83	42.25	15.36

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con este gráfico, la Villa Cayetano Rubio resulta ser la cuarta delegación que mayor superficie de espacio abierto urbano oferta por cada niña y niño —lo que puede traducirse en mayores oportunidades de juego—, incluso tomando en cuenta que es la delegación con menor cantidad de  $m^2$  de espacio abierto urbano. Por otro lado, el Centro Histórico, la segunda delegación con menor cantidad de población infantil, ocupa también la segunda posición respecto a la proporción de  $m^2$  de espacio abierto urbano por menor de edad que habita en ella. Por el contrario, las delegaciones Félix Osores Sotomayor y Felipe Carrillo Puerto, que ocupan el primero y tercer lugar en cuanto a población infantil, respectivamente, resultan ser las que menos superficie de espacio abierto urbano brindan por cada niña y niño. En resumen, no existe relación directa entre la población menor de edad y la dotación de espacios públicos abiertos para el juego.

Sin embargo, surge la necesidad de concluir si es suficiente o no lo que se oferta como espacio público urbano para satisfacer las necesidades de la población infantil, al menos desde una visión cuantitativa. Para ello, se retoman distintas metodologías que estipulan los  $m^2$  de espacios abiertos y/o espacios de juego que deben existir por habitante en una ciudad, aunque cabe señalar que estos no se basan en la cantidad de población infantil, sino en la población total; por tanto, la numeralia debe actualizarse. Algunos referentes son:

- La Ley sobre los Espacios de Juego para Niños de Berlín, estipulaba a finales de los años ochenta la existencia de 1 metro cuadrado de espacio de juego por habitante (CEMCA y Laboratorio para la Ciudad, 2016: 43).
- La norma designada por la Asociación Nacional de Espacios de Juego del Reino Unido establece la presencia de 0.8 hectáreas de espacio de juego por cada 1 000 habitantes o, simplificado, 8  $m^2$  por cada habitante (Lai y Low, 2019: 652).
- El Departamento de Planeación de Hong Kong para el Plan HK 2030+ estipula 20 hectáreas de espacio abierto por cada 100 000 habitantes, que corresponde a 2  $m^2$  por habitante (*ídem*).

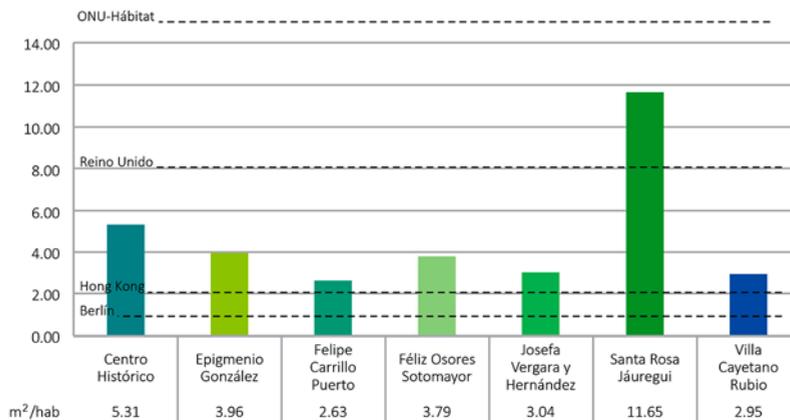
Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho

- El indicador de áreas verdes *per cápita* que establece el Índice de las Ciudades Prósperas de ONU-Hábitat, estipula 15 m<sup>2</sup> de áreas verdes por habitante (ONU-Hábitat, 2019: 33).

Siendo así, se concluye lo siguiente:

El Reporte Nacional de Prosperidad Urbana en México señala, para Querétaro, un promedio de 3.23 m<sup>2</sup> *per cápita* (*ibid.*: 160), probablemente este indicador fue calculado contemplando la Zona Metropolitana de Querétaro en su totalidad y no solo el municipio de Querétaro. En nuestro caso, obtuvimos un promedio para la zona urbana del municipio de Querétaro de 4.41 m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano por habitante,<sup>3</sup> lo cual supera el parámetro de Berlín y Hong Kong, pero queda muy por debajo del parámetro del Reino Unido y, por supuesto, también de aquel de ONU-Hábitat.

Gráfico 4. Comparación de m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano por habitante por delegación del municipio de Querétaro con parámetros internacionales



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el parámetro de Berlín y de Hong Kong, las siete delegaciones cumplen con el espacio abierto urbano requerido por habitante; por su parte, al medirlo bajo el parámetro del Reino Unido, solo la delegación Santa Rosa Jáuregui logra alcanzarlo, e incluso superarlo. Sin embargo, ninguna delegación alcanza el parámetro establecido por ONU-Hábitat.

<sup>3</sup> El municipio de Querétaro cuenta con 1 002 247 habitantes en ámbitos urbanos (INEGI, 2020a) y 4 424 471.65 m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano.

## Clasificación de los espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro<sup>4</sup>

Si bien se ha aceptado el precepto de que las niñas y los niños pueden jugar en cualquier espacio abierto urbano, detenerse ahí puede resultar en un diagnóstico incompleto. El municipio de Querétaro posee una diversa gama de espacios abiertos urbanos que, dependiendo del equipamiento con el que cuentan, se vuelven más o menos atractivos para diferentes grupos de edad, de acuerdo con las posibilidades de uso. Entender la oferta actual de estos y cómo se distribuyen en el territorio municipal, es crucial para una segunda hipótesis que considera que entre más oferta de equipamiento exista en un mismo espacio abierto urbano, más oportunidades habrá para que niñas y niños generen distintas dinámicas de juego.

En ese sentido, se realizó la clasificación de la totalidad de los espacios abiertos urbanos, basándose en la propuesta de Garnica y Jiménez (Jiménez, 2016: 76) quienes, a partir de su composición, identifican tres tipos: deportivos, infantiles y de estancia. Al mezclarse generan las distintas tipologías de espacios públicos que conocemos. Esta propuesta es la que funciona mejor para nuestro propósito de entender la diversidad de oferta que tienen los espacios abiertos urbanos del municipio, más allá de clasificarlos por tamaño o función.

De esta manera, se desglosan los siguientes espacios abiertos: deportivo e infantil, de estancia e infantil, de estancia y deportivo, así como de estancia, infantil y deportivo (*ídem.*). A partir de la observación en campo, se decidió agregar una tipología más, la del espacio de contemplación, pues algunos de los sitios revisados no contaban con ninguna de las características establecidas previamente. A continuación, se muestra con más detalle los componentes de cada tipo:

Tabla 3. Clasificación de espacios abiertos urbanos

Tipología	Nomenclatura	Descripción
Contemplación	EA.C	Áreas verdes o plazas sin ninguna oferta programática, es decir, espacios vacíos de equipamiento.
Estancia	EA.E	Espacio dotado con mobiliario para sentarse.
Infantil	EA.I	Espacio dotado con módulos de juego infantil.
Deportivo	EA.D	Espacio dotado con una o varias canchas (de fútbol, basquetbol, o multiusos) y/o dotado con módulos de ejercitadores al aire libre.

<sup>4</sup> La presente investigación se realizó en los meses previos a la publicación y entrada en vigor de la Norma Oficial Mexicana NOM-001-SEDATU-2021 Espacios Públicos en los Asentamientos Humanos (DOF 22/02/2022), por lo que no se menciona en el desarrollo del texto, ni se toma en cuenta su propuesta de clasificación del espacio público, o la determinación de cobertura en el territorio urbano para cada tipología.

*Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho*

<b>Diversos:</b>		
<b>Deportivo e infantil</b>	EA.D.I	Espacio con módulos de juego infantil, así como canchas y/o ejercitadores al aire libre.
<b>Estancia e infantil</b>	EA.E.I	Espacio con mobiliario para sentarse, así como módulos de juego infantil.
<b>Estancia y deportivo</b>	EA.E.D	Espacio con mobiliario para sentarse, así como canchas y/o ejercitadores al aire libre.
<b>Estancia, infantil y deportivo</b>	EA.E.I.D	Espacio con mobiliario para sentarse, módulos de juego infantil, así como canchas y/o ejercitadores al aire libre.

Fuente: Elaboración propia con información de Garnica y Jiménez (2016: 76).

En la siguiente tabla se sintetizan las cifras de cantidad y superficie de tipologías individuales y compuestas de espacios abiertos urbano en el municipio de Querétaro por delegación:

Tabla 4. Metros cuadrados y número de espacios abiertos urbanos por tipologías por delegación en el municipio de Querétaro

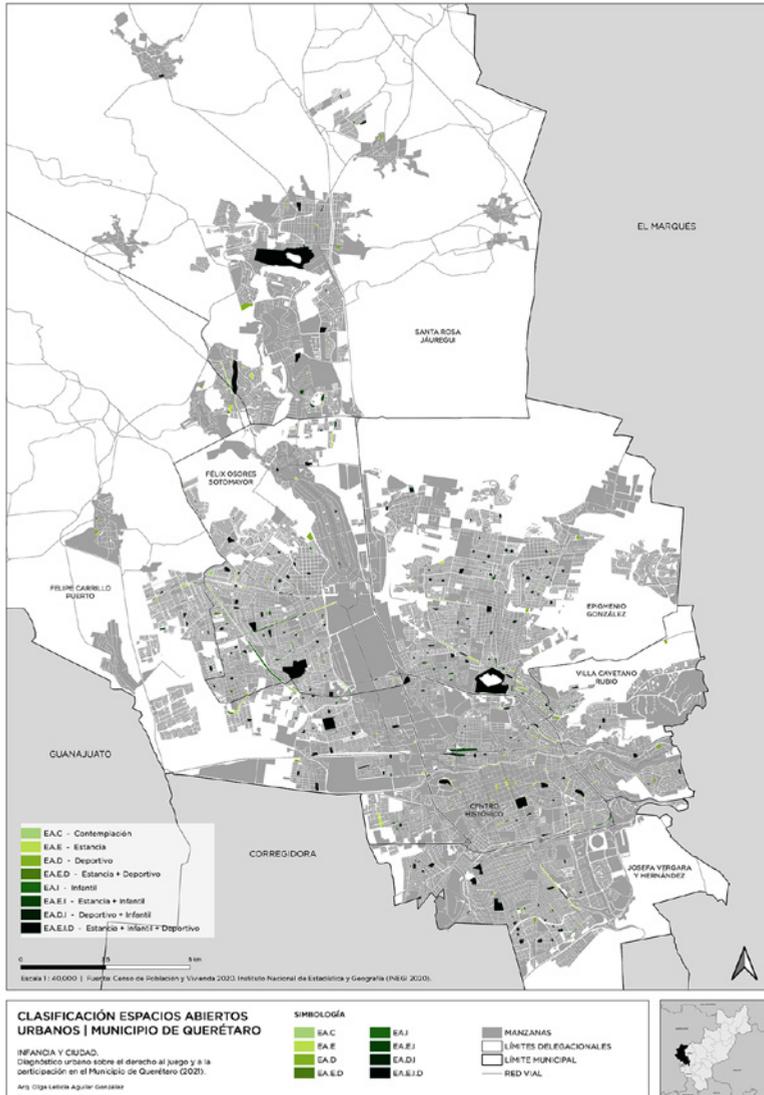
	Tipologías de espacio abierto urbano (m <sup>2</sup> / no. de espacios)							
	EA.E.I.D	EA.D.I	EA.E.I	EA.I	EA.E.D	EA.D	EA.E	EA.C
Félix Osores Sotomayor	483,596.84	42,636.19	56,567.43	73,709.37	20,740.01	56,463.03	57,891.46	96,958.02
	32	15	15	14	7	13	28	32
Felipe Carrillo Puerto	252,519.07	16,349.02	23,506.17	4,281.15	18,907.98	36,591.22	78,979.18	57,036.68
	20	5	9	2	4	8	17	23
Epigmenio González	587,629.31	51,326.10	56,037.28	5,909.67	393.21	21,134.37	55,811.69	68,020.58
	33	13	15	6	1	5	17	30
Santa Rosa Jáuregui	948,146.73		37,965.30			74,700.98	30,461.37	50,014.58
	9	0	8	0	0	7	7	14
Josefa Vergara y Hernández	258,680.97	10,313.56	11,481.17	2,408.15	6,702.78	16,791.10	51,560.86	10,585.82
	23	4	5	1	4	5	13	12
Centro Histórico	299,954.16	8,004.53	94,698.06	148.17	7,956.05	3,953.53	106,189.47	45,414.12
	22	5	14	1	7	4	68	34
Villa Cayetano Rubio	47,561.98		5,045.08	240.17	8,234.11	38,062.81	9,568.00	16,645.78
	8	0	4	1	3	4	11	23
<b>Total m<sup>2</sup></b>	<b>2,878,089.11</b>	<b>128,626.43</b>	<b>285,300.52</b>	<b>86,696.72</b>	<b>62,934.16</b>	<b>247,697.06</b>	<b>390,452.05</b>	<b>344,675.62</b>
<b>% superficie</b>	<b>65%</b>	<b>3%</b>	<b>6%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>	<b>6%</b>	<b>9%</b>	<b>8%</b>
<b>Total espacios</b>	<b>147</b>	<b>42</b>	<b>70</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>46</b>	<b>161</b>	<b>168</b>
<b>% espacios</b>	<b>20%</b>	<b>6%</b>	<b>10%</b>	<b>4%</b>	<b>4%</b>	<b>7%</b>	<b>24%</b>	<b>25%</b>

Fuente: Elaboración propia con información del levantamiento cartográfico.

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

En el mapa 3 se observa la distribución de cada una de las tipologías en el municipio de Querétaro. Entre más oscuro se presenta el espacio, más oportunidades existen para generar dinámicas de juego.

Mapa 3. Clasificación de espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia con información obtenida mediante observación en Google Earth.

De lo anterior destacan las siguientes afirmaciones:

- En total, existen 685 espacios abiertos urbanos en el municipio los cuales suman una superficie de 442.45 hectáreas. En orden descendiente, las delegaciones ofertan la siguiente cantidad de espacios abiertos urbanos: Félix Osores Sotomayor, 156; Centro Histórico, 155; Epigmenio González, 120; Felipe Carrillo Puerto, 88; Josefa Vergara y Hernández, 67; Villa Cayetano Rubio, 54; y Santa Rosa Jáuregui, 45.
- De los espacios abiertos urbanos del municipio, 20% son integrales, es decir, contienen las tres funciones —de estancia, deportiva e infantil— en el mismo sitio y, por tanto, garantizan una mayor diversidad de posibilidades de uso.
- De los espacios abiertos urbanos del municipio, 40% contienen módulos de juego infantil. El restante 60% se trata de espacios de estancia, de contemplación y deportivos.
- De los espacios abiertos urbanos 35% solo ofertan una función, ya sea de estancia, deportiva o infantil.
- De los espacios abiertos urbanos, 25% son de contemplación, es decir, son áreas verdes o plazas sin equipamiento.
- En total, existen 168 espacios abiertos urbanos de contemplación (EAC) en el municipio, con una superficie que ocupa solo 8% del total. En cambio, existen 147 espacios abiertos urbanos de estancia, infantil y deportivos (EAEID) que representan 65% de la superficie.
- Félix Osores Sotomayor es la delegación municipal con mayor número de espacios abiertos urbanos que contienen módulos de juego infantil, con un total de 76 espacios. Le sigue Epigmenio González, con 67; Centro Histórico, con 42; Felipe Carrillo Puerto, con 36; Josefa Vergara y Hernández, con 33; Santa Rosa Jáuregui, con 17 y, por último, Villa Cayetano Rubio, con 13.
- De la superficie total de los espacios abiertos urbanos del municipio, 16% lo ocupa un solo sitio, el Parque Bicentenario, en la delegación Santa Rosa Jáuregui, con 71.35 hectáreas.
- La delegación Centro Histórico destaca por ser la que cuenta con mayor número de espacios abiertos urbanos de estancia, con un total de 68 espacios, abarcando 27% de la superficie en dicha categoría. Esto responde a la gran cantidad de plazas y andadores que se encuentran en el casco histórico de la ciudad.

Retomando la segunda premisa planteada al inicio de este apartado, es posible que una quinta parte, es decir 20% de los espacios abiertos urbanos del municipio de Querétaro, son los más aptos para provocar mayores posibilidades de juego libre que el

resto, pues contienen equipamiento de estancia, deportivo e infantil dentro de ellos, tales como bancas, canchas y ejercitadores que facilitan múltiples acciones imaginadas por niñas y niños en situación de juego. El siguiente paso será determinar los radios de influencia de estos espacios a partir de la accesibilidad peatonal.

### Cómo llegar a los espacios de juego. Análisis de accesibilidad peatonal

La UNICEF determina que la medida de 400 metros es la ideal para que niñas y niños de 12 años puedan caminar a parques y jardines comunitarios (2020: 29); así como ONU-Hábitat, que establece una distancia de 400 metros para calcular el indicador de Accesibilidad al Espacio Público Abierto dentro del Índice de las Ciudades Prósperas (2019: 138). Otras referencias son: Corral estipula que los juegos infantiles en un conjunto habitacional deberán contemplarse a no más de 400 metros (1997: 104); Stein, establece el cuarto de milla —400 metros— como el radio para acceder a los espacios de juego para la infancia (en Roch, 2008: 55). Oslon, estipula que la unidad de medida ideal para distancias caminables es mediante radios de 400 metros (citado en Inani *et al.*, 2012: 408); Meenakshi, establece una distancia máxima a parques de juego de 400 metros (*idem.*). El Departamento de Planeación de Hong Kong, determina para el Plan HK 2030+ una distancia de 400 metros entre la vivienda y un espacio abierto (Lai y Low, 2019: 652).

Ante tal coincidencia, en este trabajo utilizamos el criterio de los 400 metros como la distancia caminable ideal para que niñas y niños puedan acceder a un espacio de juego urbano. Con este radio hemos definido las áreas servidas y no servidas de acuerdo con la concentración de población infantil.

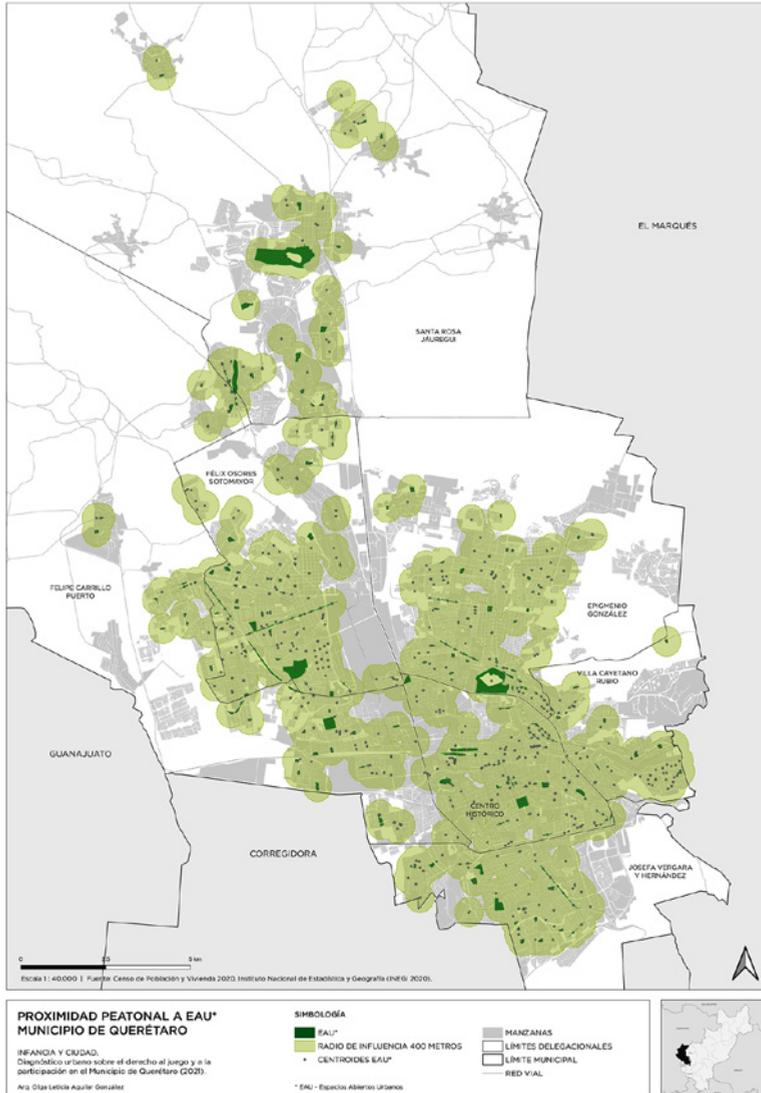
Como se ha planteado, los espacios abiertos urbanos contemplan una oferta de equipamiento distinta en cada caso que favorece su uso para actividades de juego. Si bien se tiene clara la premisa de que todos los espacios abiertos urbanos son lugares con la posibilidad de inducir al juego, para generar conclusiones más enriquecedoras, en esta investigación se analiza la accesibilidad considerando tres criterios:

1. La totalidad de espacios abiertos urbanos.
2. Los espacios abiertos urbanos que cuentan con módulos de juegos infantiles. Las tipologías: EAI (infantil), EAEI (estancia e infantil), EADI (deportivo e infantil), así como EAEID (estancia, infantil y deportivo).
3. Los espacios abiertos urbanos integrales que presentan las tres funciones en ellos: de estancia, deportivo e infantil (EAEID); los cuales promueven la máxima posibilidad de juego.

*Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho*

A continuación, el resultado cartográfico de cada criterio.

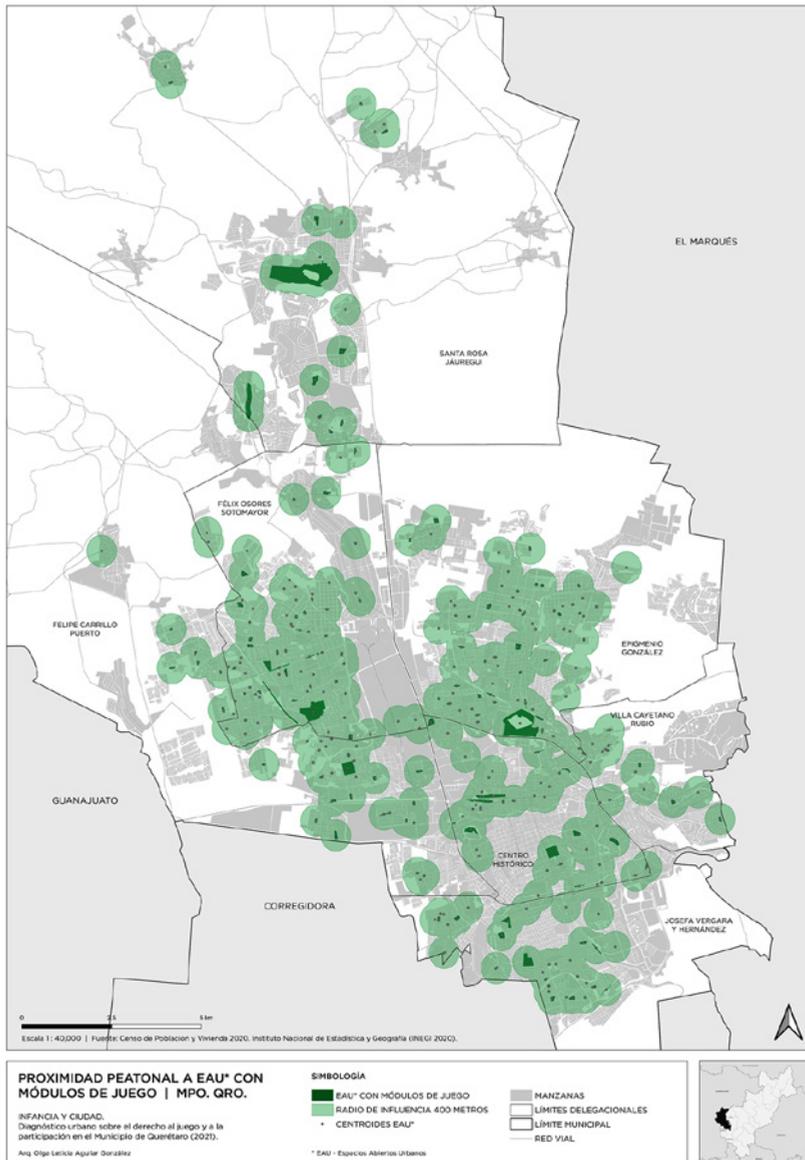
Mapa 4. Proximidad peatonal a espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia.

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

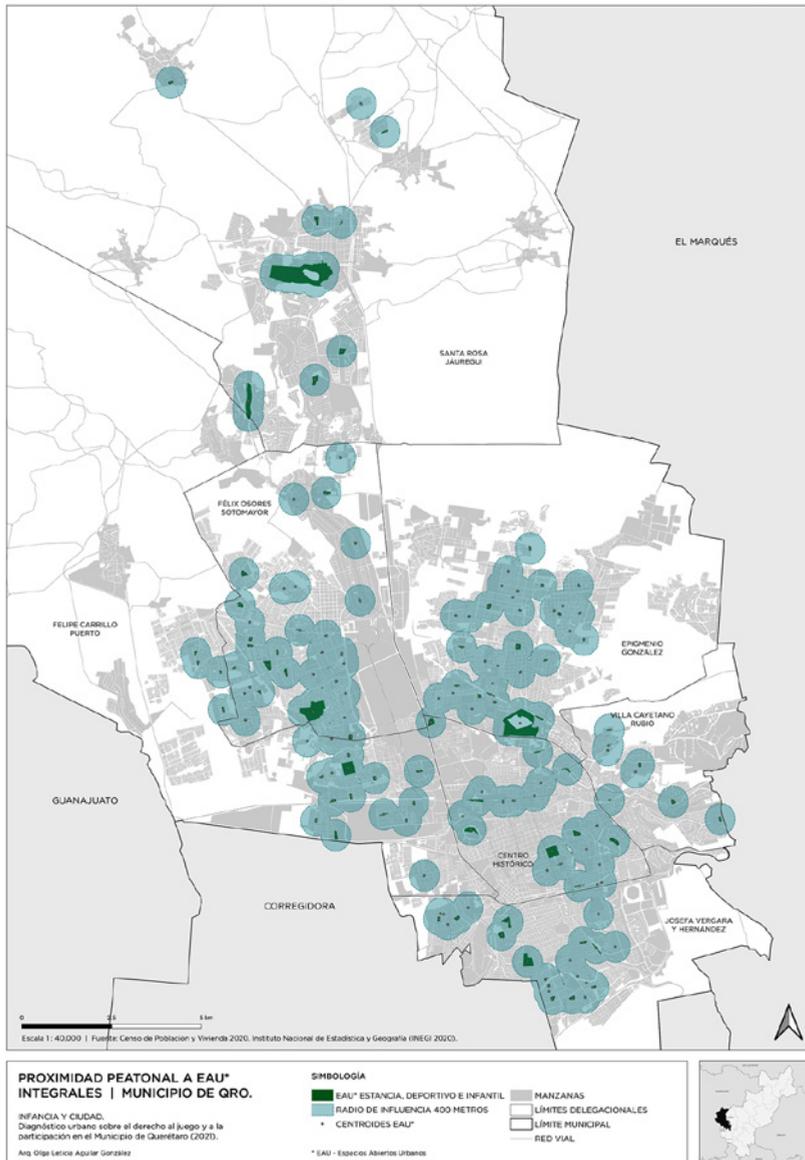
Mapa 5. Proximidad peatonal a espacios abiertos urbanos con módulos de juego en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia.

Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho

Mapa 6. Proximidad peatonal a espacios abiertos urbanos integrales en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Los mapas anteriores muestran diferencias considerables en la cobertura que tienen los espacios abiertos urbanos del municipio. De acuerdo con el mapa 4, parece que una gran porción de la población infantil cuenta con un espacio abierto urbano a no más de 400 metros de distancia. En el mapa 5 se eliminaron 60% de los espacios abiertos urbanos que no cuentan con módulos de juegos infantiles. Las áreas no servidas se amplifican, especialmente al sur de la delegación Santa Rosa Jáuregui, al sur de Villa Cayetano Rubio y al centro de Centro Histórico. En contraste, destacan Epigmenio González y Félix Osores Sotomayor como las delegaciones con mayor acumulación de espacios abiertos urbanos que contienen módulos de juegos infantiles.

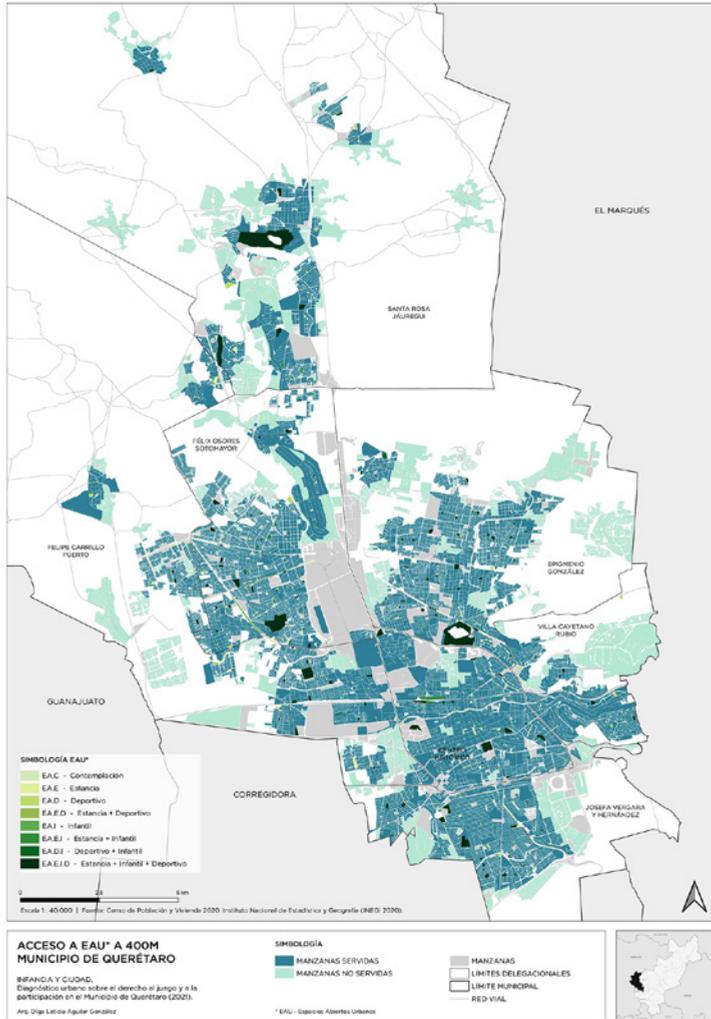
En el mapa 6 se muestran solo los espacios abiertos urbanos que cumplen con la triple oferta funcional. Bajo este escrutinio, pueden observarse aún más vacíos de zonas no servidas; especialmente, en Santa Rosa Jáuregui; al norte de Félix Osores Sotomayor; al centro, sur poniente y norponiente de Centro Histórico; al norte y poniente de Villa Cayetano Rubio; al poniente de Felipe Carrillo Puerto, así como casi todo el territorio de Villa Cayetano Rubio. Se reconocen zonas de acumulación de este tipo de espacios abiertos en algunas delegaciones, principalmente en Epigmenio González y Félix Osores Sotomayor.

Con la intención de cuantificar a detalle el acceso a los espacios abiertos urbanos referenciamos la dotación por manzana, para destacar las diferencias al interior de cada delegación. Cabe señalar que los radios de influencia se interrumpen por bordes urbanos que limitan la movilidad entre zonas —como vías del tren, vías rápidas o elementos naturales limitantes—, por lo tanto, a pesar de estar dentro del radio de influencia, las manzanas sin acceso directo o fácil fueron eliminadas.

El mapa 7 confirma que la cobertura de espacios abiertos urbanos es vasta; 82% de la población infantil de 0 a 17 años (193 492 niñas, niños y adolescentes) tiene acceso a un espacio abierto urbano a no más de 400 metros. Las zonas no servidas se encuentran principalmente en la periferia suburbana de cada delegación. Al considerar solo la proporción de niñas y niños que habita en manzanas urbanas a no más de 400 metros de un espacio abierto urbano se tiene que la mayoría de las delegaciones municipales están en un nivel elevado, obteniendo porcentajes de entre 78% y 92% de población infantil con acceso a estos. Sin embargo, destaca la delegación Santa Rosa Jáuregui, con solo 54%, a pesar de ser la delegación que cuenta con más m<sup>2</sup> de espacios abiertos urbanos y más m<sup>2</sup> de estos por habitante. Lo anterior coincide con la estructura de un territorio expandido y fragmentado, la existencia de localidades alejadas, así como la existencia de fraccionamientos privados exclusivos que cuentan con sus propias áreas verdes privadas.

Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho

Mapa 7. Acceso a espacios abiertos urbanos a 400 metros de población infantil de 0-17 años en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los espacios abiertos urbanos que cuentan con módulos de juegos infantiles se obtiene que, en promedio, 69% de la población infantil de 0 a 17 años tiene acceso a espacios abiertos urbanos con módulos de juegos infantiles a no más de 400 metros. Las delegaciones Epigmenio González y Félix Osores Sotomayor se perciben con una mayor cobertura, con 79% y 83%, respectivamente, mientras que Santa Rosa Jáuregui solo ofrece cobertura de 35%.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Por último, respecto a los espacios abiertos urbanos integrales, que contemplan las funciones de estancia, infantil y deportivo en ellos, se obtiene que 50% de la población infantil de 0 a 17 años del municipio cuenta con acceso a este tipo de espacios abiertos a no más de 400 metros de sus viviendas. Lo anterior significa una reducción de 23% en relación con la cobertura que muestran los espacios abiertos urbanos en su totalidad. En cuanto a las proporciones de dotación por delegación, resulta una reducción considerable respecto a los dos criterios anteriores. El descenso más drástico se da en Centro Histórico, que disminuye de 92% a 10%, lo cual es entendible, pues los espacios abiertos existentes en esta delegación principalmente son de estancia, es decir, en su mayoría son plazas públicas ubicadas en el casco histórico. En contraste, en las delegaciones Félix Osores y Epigmenio González, 60% de su población infantil tiene acceso a espacios integrales de juego ubicados a una distancia caminable de 400 metros (véase mapa 8).

A manera de síntesis, la siguiente tabla compara las cifras de cada delegación por cada uno de los criterios utilizados.<sup>5</sup>

**Tabla 5. Población infantil (0-17 años) con acceso a espacios abiertos en el Municipio de Querétaro**

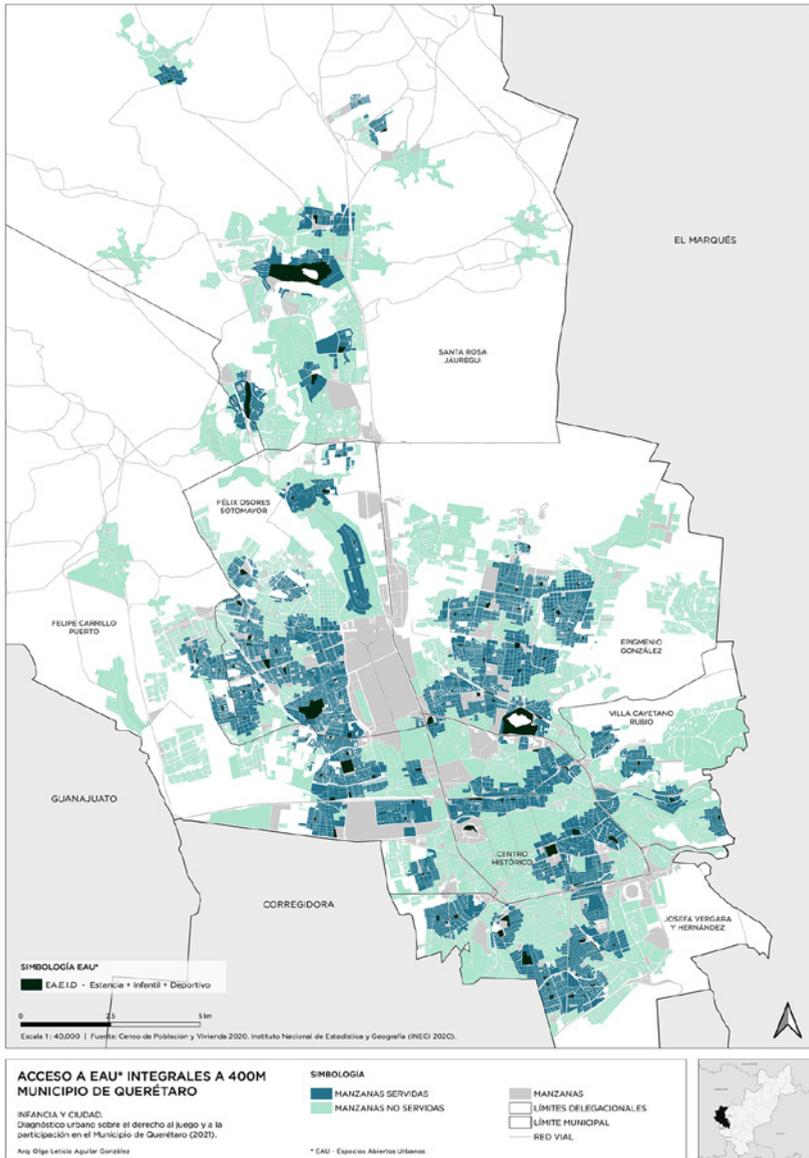
	Acceso a espacios abiertos urbanos (población 0-17 años,%)		
	Espacios abiertos urbanos	Con módulos de juegos infantiles	Integrales: con equipamiento de estancia, infantil y deportivo
Félix Osores Sotomayor	56,068	51,577	37,142
	90%	83%	60%
Felipe Carrillo Puerto	36,980	28,328	20,423
	78%	60%	43%
Epigmenio González	42,425	40,384	30,856
	83%	79%	60%
Santa Rosa Jáuregui	14,602	9,467	5,622
	54%	35%	21%
Josefa Vergara y Hernández	21,851	16,274	12,697
	88%	65%	51%
Centro Histórico	14,384	11,882	1,619
	92%	76%	10%
Villa Cayetano Rubio	7,182	5,394	4,317
	88%	66%	53%
<b>Población infantil con acceso (0-17)</b>	<b>193,492</b>	<b>163,406</b>	<b>118,532</b>
<b>% población con acceso</b>	<b>82%</b>	<b>69%</b>	<b>50%</b>

Fuente: Elaboración propia.

<sup>5</sup> Para mayor detalle revisar: Aguilar, 2021.

Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho

Mapa 8. Acceso a espacios abiertos urbanos integrales a 400 metros de población infantil de 0-17 años en el municipio de Querétaro



Fuente: Elaboración propia.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Las cifras absolutas nos permiten dimensionar la magnitud de la situación de accesibilidad a los espacios de juego por parte de la población infantil. Siendo así, de los 236 994 niñas, niños y adolescentes que habitan en el municipio de Querétaro, solo 119 532 tienen acceso, a una distancia de no más de 400 metros, a espacios abiertos urbanos que promueven mejores y mayores posibilidades de juego, gracias a la oferta diversa de equipamiento que tienen.

### Conclusiones

La relación entre infancias y ciudad no debe seguir siendo una cuestión de la que no se discute e investiga en Querétaro. El crecimiento expansivo de la mancha urbana en las últimas décadas ha provocado la concentración de la población infantil en zonas periféricas donde predominan los fraccionamientos cerrados y las unidades habitacionales, cuyo diseño propone resguardarlos en espacios acotados —y vigilados— privándolos de la oportunidad de desarrollarse en el entorno urbano inmediato y de aprender de él. Sin embargo, queda claro que esta decisión no nace de la buena intención de proteger a las infancias, sino de intereses económicos que mueven al mercado inmobiliario y que rigen la evolución urbana de Querétaro y de todas las ciudades en México.

La presente investigación retomó el derecho al juego como punto de partida para un diagnóstico sobre las infancias y la ciudad en el municipio de Querétaro. Al analizar la oferta y accesibilidad a los espacios abiertos urbanos por parte de las infancias, podemos darnos una idea sobre qué tanto respetan y defienden este derecho los tomadores de decisiones. El análisis se basó en tres premisas principales:

1. Cualquier espacio abierto urbano podría ser un escenario para propiciar el juego infantil (Breviglieri, 2017: 32, 42), por tanto, se trabajó en un nuevo y actualizado inventario de la oferta de espacios existentes, del que resultó el análisis de los m<sup>2</sup> de estos por habitante, bajo cuatro parámetros internacionales (Ley sobre los Espacios de Juego para Niños de Berlín, la Asociación Nacional de Espacios de Juego del Reino Unido, el Departamento de Planeación de Hong Kong para el Plan HK 2030+, y el Índice de las Ciudades Prósperas de ONU-Hábitat).
2. Entre más oferta programática exista en un mismo espacio abierto urbano, más oportunidades tendrán las niñas y los niños de generar distintas dinámicas de juego libre; siendo así, se clasificaron todos los espacios abiertos urbanos, basándose en la propuesta de Garnica y Jiménez (Jiménez, 2016: 76).

*Infancias y ciudad en el municipio de Querétaro. Territorialización del derecho*

3. Para que el espacio abierto urbano sea accesible para la población infantil, este debe ubicarse a una distancia caminable de 400 metros respecto a la vivienda. Se mapeó esta distribución en la escala del municipio y de las delegaciones con el propósito de entender la diferencia de oferta en relación con la cantidad de población infantil en ambas escalas y por manzana. De esta manera, se detectaron con detalle zonas servidas y no servidas, que confirman o contradicen las conclusiones basadas en criterios e indicadores más generales; pero, sobre todo, se sugieren valiosas explicaciones asociadas a las características de la forma urbana de cada sector que en otro ejercicio pueden derivar en recomendaciones urbanísticas.

La población infantil urbana en el municipio de Querétaro comprende a 24% de la población total. A nivel municipal, solo 20% de los espacios abiertos urbanos del municipio son integrales, es decir, los más aptos para generar mayores posibilidades de juego libre. En este sentido, mientras que 82% de la población infantil tiene acceso a un espacio abierto urbano a no más de 400 metros, solo 50% tiene, a esa distancia, un espacio abierto urbano integral.

Al retomar los resultados más relevantes de cada delegación y enfocándolos hacia la máxima posibilidad de acceso a espacios para generar juego libre, se concluye que, en general, existe una oferta entre intermedia y mediocre de espacios abiertos urbanos integrales, yendo de un acceso a 400 metros de distancia de 60% hasta 10% por parte de la población infantil, es decir, no es posible afirmar que el municipio de Querétaro cuente con espacio público que esté suficientemente equipado para que niñas y niños generen, cerca de sus viviendas, dinámicas de juego que promuevan su crecimiento físico, mental, emocional y social de manera integral. Entre las delegaciones que mejor oferta tienen se encuentran Félix Osores Sotomayor y Epigmenio González, con 60%; sin embargo, le siguen en detrimento Villa Cayetano Rubio, con 53%; Josefa Vergara y Hernández, con 51%; Felipe Carrillo Puerto, con 43%; Santa Rosa Jáuregui, con 21% y, finalmente, Centro Histórico, con 10%.

Las dos últimas delegaciones son las que presentan más contrastes en cuanto a su conclusión; por su parte, Santa Rosa Jáuregui, siendo la que presenta la mayor cantidad de m<sup>2</sup> de espacio abierto urbano —atribuible casi en su totalidad al Parque Bicentenario—, es también la que menor cantidad de espacios abiertos urbanos tiene, provocando que la población infantil requiera trasladarse kilómetros para acceder a un espacio abierto integral; en una delegación compuesta por localidades semi-rurales, con una gran extensión territorial y sin un sistema de transporte público que la conecte eficientemente. En este mismo territorio, donde convive el índice

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

socioeconómico precario con el muy alto, se encuentra uno de los focos de desarrollo inmobiliario más grande del municipio donde, contrariamente, las infancias acceden al juego en los espacios abiertos internos a los fraccionamientos, acción que se puede percibir como excusa, por parte de la administración pública, para evitar la necesidad de dotar de espacios abiertos urbanos alrededor, de ahí su inexistencia. En cuanto a la delegación Centro Histórico, si se toma en consideración su gradual despoblamiento, es la segunda delegación con menor población infantil; sin embargo, es también la segunda con mayor cantidad de espacios abiertos urbanos que, al analizarlos, se reducen a espacios de estancia —plazas— y no a lo que se consideró en esta investigación como espacios integrales, a los cuales solo 10% de su población infantil tiene acceso.

Finalmente, cabe destacar que la totalidad de este diagnóstico se basó en criterios cuantitativos que, si bien nos permite calcular la oferta de espacios abiertos urbanos en el municipio de Querétaro, no termina por mostrar la realidad del uso y la apropiación de cada uno de ellos. No basta con saber que 50% de la población infantil tiene, a 400 metros de distancia, un espacio abierto urbano integral, si no se realiza un estudio puntual de la condición y mantenimiento en el que se encuentran estos espacios, o de la percepción que las niñas y los niños puedan tener al usarlos, para así poder comprobar, que lo revisado y determinado cuantitativamente es, en realidad, lo que ellos aprecian. Por tanto, se reconoce que hay muchos enfoques mediante los cuales se puede evaluar el espacio urbano y que, sin duda, uno sumamente relevante es el cualitativo. Se vuelve crucial recordar que las cifras que se han manejado durante esta investigación son niñas, niños y adolescentes, personas reales que habitan la ciudad, a quienes debemos —como urbanistas, diseñadores, tomadores de decisiones, ¡en fin!, adultos— garantizar su derecho a jugar y recrearse, así como su derecho a la ciudad. El municipio de Querétaro garantiza cuantitativamente ese derecho para 50% de la población infantil; sin embargo, la meta debería ser que, todas y todos, pudieran ejercerlo sin importar la zona en la que habitan, o el nivel socioeconómico que tengan.

## Bibliografía

Aguilar G., O.L.

2021. *Infancia y ciudad. Diagnóstico urbano sobre el derecho al juego y a la participación en el Municipio de Querétaro*, tesis de maestría en urbanismo, Universidad Nacional Autónoma de México.

Breviglieri, M.

2017. “La ciudad y los niños. Juego y creatividad arquitectónica frente a la emergencia de la ciudad garantizada”, en H. Quiroz y L. López (comp.), *Infancia y vejez. Los extremos de la vida en la ciudad*, Ciudad de México, UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo / Facultad de Arquitectura.

Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA) y Laboratorio para la Ciudad

2016. *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*, México, CEMCA / Laboratorio para la Ciudad.

Corral, C.

1997. *Lineamientos de diseño urbano*, México, Trillas.

Inani, D. et al.

2012. “Comparing the Walking Behaviour between Urban and Rural Residents”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 68, pp. 406-416.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática)

2020a. *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI.

2020b. *Presentación de Resultados. Querétaro. Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI.

Jiménez, J.

2016. “Metodología para la medición del déficit cualitativo de espacio público en Colombia: un indicador clave del ordenamiento territorial”, *Revista de Urbanismo*, núm. 35, pp. 69-99.

Kunz, I.

2009. *Procesos actuales de reestructuración urbana en la Zona Metropolitana de la Ciudad de Querétaro*, México, Secretaría de Desarrollo Social.

Lai, P.C. y C.T. Low

2019. “Provision of Convenient Play Space in a Densely Populated City”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, núm. 4, pp. 651-665.

ONU-Hábitat

2019. *Reporte Nacional de Prosperidad Urbana en México. Índice de las Ciudades Prósperas (CPI)*, México, ONU-Hábitat.

*Plan de Manejo y Conservación de la Zona de Monumentos Históricos de Santiago de Querétaro* (PMZMHSQ)

2014.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Roch, F.

2008. “Cambios en la ciudad actual y sus repercusiones en la vida ciudadana”, en P. del Cura *et al.*, *V Encuentro La Ciudad de los Niños. La infancia y la ciudad: una relación difícil*, Madrid, Acción Educativa.

Tonucci, F.

2006. *La Ciudad de los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Argentina, Losada.

UNICEF-España

2020. *Cuadernos para la acción local. Propuestas para una planificación urbana sostenible y responsable con la infancia*, Madrid, UNICEF-España.

# Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas en zonas urbanas de México

Claudia Darinka Orozco Altamirano

Los espacios públicos de juego enfrentan una problemática en torno a la manera en la que están siendo diseñados, bajo un esquema tradicional donde la participación de niñas y niños no es considerada. Este hecho afecta directamente la posibilidad de que estos ejerzan sus derechos tanto al juego como a la participación y recalca la importancia de volverlos protagonistas de dichos espacios, tanto de los nuevos como de los existentes. Este artículo busca profundizar en la problemática que enfrentan los espacios públicos de juego, asociada a la nula participación de las niñas. A su vez, describe el planteamiento y rescate de miradas a partir de una propuesta metodológica de evaluación que pone a las niñas como protagonistas en la construcción de espacios públicos de juego.

## Introducción

Actualmente, en las zonas urbanas de México, existe una serie de espacios públicos de juego que han sido y son diseñados por personas adultas bajo un esquema de diseño tradicional el cual, a pesar de estar dirigido a las niñas, no contemplan su participación en el proceso de diseño, convirtiéndolos en un grupo socialmente reconocido pero que no se le ha considerado como protagonista en la construcción de sus espacios. Resultado de esto, es posible que la calidad del diseño de estos espacios públicos de juego no sea la adecuada para que las niñas se desarrollen con plenitud, debido a la poca aplicación de métodos de diseño que incorporen su participación, que las considere protagonistas tanto en el diseño de nuevos espacios como de la evaluación de los existentes y que reconozcan sus necesidades físicas, sociales, psicológicas, espaciales y lúdicas, coartando el ejercicio de sus derechos al juego y la participación e incidiendo en sus interacciones con el entorno. En ese sentido, este

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

artículo, que se enmarca en el proyecto “Calidad de diseños de espacios públicos de juego. Evaluación desde la participación de las niñeces de la Colonia Obrera y la Localidad de San Pedro Tlaltizapán”, del Posgrado en Diseño y Estudios Urbanos (CYAD, UAM Azcapotzalco), muestra algunas reflexiones generadas a partir de la investigación, sobre la importancia de incorporar a las niñeces en los procesos de diseño de los espacios públicos de juego.

En primer momento, parte de algunas reflexiones conceptuales sobre el espacio público, las características de diseño que determinan su calidad y cómo esto se ve reflejado en los espacios públicos de juego programados. Posteriormente, se aborda la importancia de la interacción entre las niñeces y los espacios públicos de juego y los aspectos que generan apropiación, así como el papel que deberían jugar en la construcción de estos.

En un cuarto momento, se muestra un recorrido y análisis de diferentes ejercicios prácticos para la evaluación y el diseño del espacio público en el que las niñeces fueron protagonistas. A partir de esto, se rescataron ideas, posturas y técnicas que ayudaron a la creación de una metodología que tuvo como objetivo evaluar la calidad de dos espacios públicos de juego, el caso del Parque Peñafiel, en la colonia Obrera de la Ciudad de México, y el Parque del Auditorio en la localidad de San Pedro Tlaltizapán, en el Estado de México, y comenzar a determinar si estos satisfacen las necesidades de las niñeces, mirándolas no solamente como un usuario más en el entorno urbano, sino como un actor relevante, de opinión y un parámetro de evaluación.

### **La calidad de los espacios públicos de juego**

Para hablar sobre la calidad de los espacios públicos de juego, es relevante iniciar con una breve reflexión sobre el concepto de espacio público, de cómo se determina su calidad y la relación que tiene con el juego, aunado a la importancia de las niñeces cuando estos factores se conjuntan.

El espacio público es y ha sido un sistema multidimensional, al contar con características físicas formales, socioculturales y políticas, las cuales se encuentran interactuando entre sí. Para que el espacio público pueda ser un lugar de encuentro, de expresión, representación social, construcción del poder, participación y ciudadanía. como lo plantean Borja y Muxi (2003), se debe contar con un espacio físico, materializado, que pueda albergar dichas prácticas.

En este sentido, el espacio público es resultado de las prácticas y acciones socioculturales que se manifiestan en la materialidad y formalidad de este (Lefebvre, 2013); a su vez, estas características físicas formales y socioculturales, brindan un

## Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas

soporte a la dimensión política, ya que se encuentran ligadas a los encuentros colectivos que dan pie a la participación y toma de decisiones para la creación y apropiación del espacio, con el objetivo de ejercer los derechos y satisfacer las necesidades de la sociedad, como lo plantea Alguacil (2008).

Con estas referencias, se puede decir que el espacio público no es únicamente una construcción que parte del ámbito social, material o político, sino que se construye de la interacción entre estos. Es un elemento urbano en el cual la sociedad convive y comparte valores, costumbres, opiniones, donde se toman decisiones que les afectan partiendo de un espacio físico y estructurado.

Cabe resaltar que este espacio físico y formal también se ve modificado por estas expresiones sociales y características políticas, ya que hay una relación directa entre la forma y la ideología, en el sentido de que cada percepción generada por la primera, remite a concepciones del entorno, de la comunidad y del espacio en sí. Consecuencia de esto, el espacio público tendrá una diversidad de elementos tangibles e intangibles, en diferentes escalas, con diferentes organizaciones políticas, manifestaciones sociales que se adaptan a las complejidades del entorno ya sean funcionales, constructivas, formales o simbólicas (Montaner, 2008).

La capacidad que tiene el espacio público de albergar estas diversidades se relaciona directamente con las maneras de diseñar e intervenir el espacio público, de cómo la práctica del diseño logra considerar no solo lo material sino lo social y lo político. Es en este punto donde se incorpora el concepto de calidad de diseño aplicado al espacio público.

El acto de diseñar, en términos generales, se encuentra íntimamente ligado al contexto social, político y cultural en el que se llevará a cabo. Esto quiere decir que el plano abstracto de la forma y la función, que tiene como objetivo la creación de un espacio, están condicionados por el entorno (Antuñano *et al.*, 1992). Aunado a esto, el diseño es una herramienta que permite comprender los componentes del espacio público y lograr relacionarlos, ya que el diseño no es únicamente proporcionar forma al espacio, implica también otorgar habitabilidad, significados y símbolos.

Sin embargo, en diversas zonas urbanas de México, las intervenciones que actualmente se realizan al espacio público bajo un enfoque meramente estético y de embellecimiento, obedeciendo a imaginarios de la modernidad, con tipologías y funciones basadas en intereses, gustos, expresiones de ciertos grupos hegemónicos (Filipe y Ramírez, 2016), dejan de lado las formas de habitar y apropiación.

Es importante mencionar que este actuar no es el predominante, ya que existen prácticas que han abordado proyectos de espacio público de manera “integral”, con ejercicios donde se consideran los aspectos socioculturales y los físico-formales, con el objetivo de no caer únicamente en el embellecimiento estético; sin embargo, la apro-

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

ximación con la comunidad no se realiza por cuestiones profesionales, presupuestales, tiempo o institucionales y se cae en intervenciones que parecen hechas bajo los lineamientos convencionales.

Este hecho ha traído una especie de crisis en el diseño de los espacios públicos, ya que se cae en modelos estandarizados, descontextualizados y aspiracionales reflejados en la desvinculación entre las características físicas formales, las socioculturales y las políticas. Mariana Enet (2020) determina que la causa de dicha crisis tiene un origen en la práctica de un diseño tradicional dominado por un enfoque positivista y tecnocrático, aunado a una mirada patriarcal y de clase que dificulta la posibilidad de adecuar las intervenciones a las diversidades sociales, culturales, políticas y al contexto, donde se asume que el conocimiento del diseño únicamente radica en los profesionales y técnicos especializados, y que, a partir del planteamiento de sus soluciones, el usuario modificará sus formas de habitar, no existe participación ni adecuación a los contextos.

Por otro lado, la autora menciona que esta mirada patriarcal está relacionada con el dominio del género masculino en el área del diseño arquitectónico, misma que excluye a quienes no son sus pares, como las niñas, las mujeres o las personas de la tercera edad. El diseño tradicional propone la estandarización y homologación del habitar, de la apropiación, asumiendo que todas y todos habitamos el espacio público de la misma forma, sin considerar el contexto, los cuerpos, la edad y las diversidades. Es una práctica excluyente que merma la posibilidad de ejercer con plenitud los derechos individuales y colectivos.

Contrario al diseño tradicional, existen prácticas de diseño que intentan romper con este, vinculando a la comunidad, el entorno y la diversidad de intereses y necesidades, generando diseños de calidad que favorecerán social y culturalmente, ofreciendo diversidad de soluciones y estableciendo vínculos profundos y significativos (Gehl, 2006). Una de estas prácticas se basa en el diseño participativo, en el cual no solo se integran las opiniones de la sociedad respecto a los criterios físicos y formales del espacio público, sino también el cumplimiento de los derechos, en la posibilidad de construir hábitats apropiados y adecuados que permitan el desarrollo de una vida plena y, en los cuales, los grupos excluidos sean los más beneficiados (Filipe y Ramírez, 2016).

En este sentido, la participación, además de ser un derecho y una necesidad humana, es un aspecto fundamental en el proceso de diseño, como un articulador político entre la dimensión sociocultural con la físico-formal, ya que es a través de esta que se generan soluciones de diseño para resolver problemáticas del espacio público desde el cumplimiento de los derechos y la satisfacción de las necesidades. Uno de

*Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas*

los principales aspectos que se atienden por medio del ejercicio del derecho participativo es el derecho a la ciudad, ya que este reside en la posibilidad de que la sociedad participe activa y voluntariamente en la toma de decisiones para la construcción de sus hábitats urbanos. Sin embargo, la práctica de diseño participativo no es la regla sino la excepción, por lo que los discursos sobre el anhelado derecho a la ciudad se caen por completo.

El papel que juega un diseño de calidad es de suma importancia en la producción de un espacio público, es la herramienta con la que podemos vincular cada aspecto de este, replanteando las formas en que se ha venido interviniendo, tomando la participación como base, teniendo proyectos adecuados y apropiados. Por ello, también es relevante que los actores encargados del diseño e intervención del espacio público sean conscientes de que el papel que juegan es ser mediadores para lograr su producción, ya que no son la parte fundamental ni los creadores máximos del espacio.

Este planteamiento es reafirmado por Jesús Rábago (2006) cuando menciona que los usuarios son los auténticos diseñadores del espacio público y los arquitectos, constructores y diseñadores ayudan a darle una forma viable y acorde con las necesidades, ya que las dinámicas sociales, culturales y políticas siempre existirán antes y después del diseño.

Por ello, la calidad del diseño del espacio público está asociada a la integración de las múltiples características del espacio en el proceso de diseño y a la incorporación de la participación activa de los habitantes como principal herramienta, donde las necesidades y demandas se digan y escuchen de manera colectiva y así se pueda llegar a soluciones adecuadas para la construcción de sus hábitats. La calidad de diseño del espacio público invita a dejar las imposiciones, lo tradicional y establecer propuestas que brinden a los habitantes las posibilidades de adaptar, transformar y apropiarse de sus espacios.

Finalmente, profundizar en los conceptos del espacio público y su calidad ayuda a entender la situación en la que actualmente se están interviniendo los espacios públicos de juego y la importancia de comenzar a integrar a las niñas en el proceso de diseño de estos.

La mayoría de los espacios públicos de juego existentes en las zonas urbanas de México carecen de calidad en su diseño. Como se muestran en la imagen 1, estos espacios han sido estandarizados, homologados. Todo está prestablecido: los usos, los materiales, las formas, las actividades. Estos espacios se diseñan y ejecutan, en su mayoría, desde la visión del adulto, desde un planteamiento que solo considera el aspecto físico y formal, sin adecuación al contexto y, mucho menos, incorporar en

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

el proceso la participación y necesidades reales de los usuarios para los que supuestamente van dirigidos: las niñas. Estos espacios no consideran sus formas de desarrollo y juego en sus entornos, limitan sus actividades y su autonomía.

Imagen 1. Espacio público de juego ubicado en la colonia Roma Sur. Cuauhtémoc, Ciudad de México. 2022



Fuente: Fotografía propia.

Partiendo de lo anterior, es importante reflexionar sobre las prácticas para intervenir dichos espacios públicos de juego y, posteriormente, orientar los procesos de diseño hacia la escucha activa y participación de las niñas, quienes han sido un grupo excluido en el diseño y la planificación de las ciudades y con menos posibilidades de incidir en la construcción de sus espacios.

### **Del espacio programado para las niñas al espacio apropiado por las niñas**

Cuando se habla de niñas, no solo nos referimos a una etapa de la vida del ser humano que va de una edad a otra. Hablar de niñas también significa diversidad de formas de aprendizaje, de juego, de movimiento y de habitar. Tuline Gülgönen (2016) afirma que las niñas se presentan como diversidad de ideas, representaciones y necesidades y todo parte de las características socioculturales con las que se identifican e influyen directamente en la relación y percepción del espacio público en su carácter físico-formal.

## Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas

Con lo anterior, se quiere decir que la relación de las niñas con el espacio público es completamente diferente a la de las personas adultas, ya que la percepción y experimentación que tendrán será diversa, puesto que están viviendo un proceso cognitivo donde se vinculan y construyen representaciones particulares y desarrollan sus capacidades sensoriales (Carballo, 1964, citado en Caballenas *et al.*, 2005). De esta manera, el espacio público también se transforma en un espacio de aprendizaje donde se generan ideas, se participa, se coopera, se establecen valores, lazos afectivos, identidad y, además, se tienen estímulos visuales, sonoros, táctiles y olfativos; por ende, también se forman nuevas maneras de imaginar, reconocer y habitar la ciudad y sus entornos. Cabe subrayar que estos múltiples aprendizajes se dan principalmente a partir de una de las actividades primordiales para las niñas: el juego.

El juego no solamente se observa como una actividad de ocio, sino como una actividad vital para las niñas y los niños; con él aprenden a pensar, a razonar, a cuestionarse. También, el juego se considera una escuela de ciudadanía, donde se aprende a ser, estar, negociar, convivir, compartir con otros y, por supuesto, es una fuente de imaginación, de creatividad, crecimiento y concientización acerca del propio cuerpo (Bantulà y Payà, 2019).

Si bien el juego se puede desarrollar en diversos espacios significativos para las niñas o niños, poder realizarlo en el espacio público permite tener un juego más diverso en el que podrán tener una lectura, aprendizaje y apropiación de su entorno urbano. Clara Eslava y Miguel Tejeda (2005) mencionan que el espacio público se convierte en un territorio de exploración rico en elementos, estimulante a nivel sensorial, emocional y significativo, que se interpreta y vive mejor desde el juego.

Cuando se juega en el espacio público, las niñas se reconocen en los elementos físicos y formales y se crean narrativas e imaginarios que inciden en las prácticas colectivas y culturales. Por ello, un espacio de calidad destinado al juego no solo debe contar con elementos materiales adecuados para el desarrollo de las niñas, como accesibilidad, iluminación y seguridad, sino que debe promover la apropiación, las relaciones, los significados y la construcción de narrativas (Ruiz y Abad, 2011).

Es importante resaltar que, dentro de la ciudad, existen diversos espacios de juego con variaciones en escala y ubicación, incluso hay elementos que son objetos de juego sin que este sea su fin, también existen aquellos que propician esta actividad y los que son diseñados “exclusivamente para el juego”. Estos últimos son los que presentan principalmente una problemática evidente ya que, como ya se mencionaba, a pesar de estar diseñados no toman en cuenta las necesidades físicas, psicológicas, sociales, espaciales y urbanas de las niñas.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Tuline Gülgönen (2016) plantea una definición para estos casos: espacios para niñas y niños (niñeces). Estos son los espacios que previamente han sido diseñados partiendo de necesidades supuestas, donde se generaliza tanto el contexto como las formas de habitar. Anteriormente se habían analizado las consecuencias de espacios de este tipo, las cuales son la limitación de la autonomía de las niñeces, llevándolas a realizar actividades preconcebidas como juego, por ejemplo, usando los juegos preestablecidos bajo el uso asignado, sin ninguna otra intención de juego o de exploración en el espacio. Estos espacios limitan la identidad, la apropiación, la imaginación y la propia concepción del entorno. En términos generales, el espacio está programado y no es apropiado por las niñas y los niños.

Por el contrario, la autora también define a los espacios que no entran dentro de la categoría de diseñados y que incluso pueden llegar a ser espacios informales que pasan desapercibidos para el adulto, pero no para las niñeces, ya que generan una apropiación hacia estos. Los espacios de juego de las niñas y los niños pueden ser desde un poste, una banqueta, un área verde o cualquier objeto con el cual el niño pueda jugar, recrearse o aprender, como se observa en la imagen 2 donde un grupo de niñas y niños usan cartón y una rampa de acceso para el juego. Esto permite que las niñeces construyan su propio espacio.

Imagen 2. Niñas y niños jugando en rampa inclinada con un cartón de asiento, 2022



Fuente: Fotografía propia.

*Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas*

La diferencia que existe entre los espacios para las niñas y de las niñas, denotan la idea planteada con anterioridad de la crisis de diseño que sufren algunos espacios públicos de juego, siendo excluyentes al plantear diseños bajo supuestos de habitar, desde la estandarización. Son espacios públicos programados donde la dimensión físico-formal no corresponde con la dimensión sociocultural de las niñas, sus necesidades y demandas. Podemos observar en la siguiente imagen cómo los dos tipos de espacios para las niñas incluso pueden presentarse de manera cercana, al fondo se observan los juegos estandarizados que se colocan tradicionalmente en los parques, donde niñas y niños juegan siguiendo los usos preestablecidos. Al frente observamos a un par de niñas que juegan con autonomía, con otro tipo de movimiento, en un área verde que no está diseñada ni cuenta con mobiliarios destinados al juego.

Imagen 3. Espacio para las niñas vs. espacio de las niñas, 2022



Fuente: Fotografía propia.

Si bien el título de “espacio para las niñas” tiene implícito una intención de atender a la población infantil, pocas veces se les vincula a los procesos de diseño y se propone a partir de sus realidades, aspectos socioculturales, psicológicos, emocionales y/o perceptuales. Para quienes intervienen estos espacios, realmente no importa lo que las niñas y los niños requieren, sino únicamente hacer. En este sentido, Gülgönen

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

y Corona (2015) enuncian la siguiente reflexión del pedagogo Francesco Tonucci, quien cuenta con una postura similar ante estos espacios estandarizados:

...un ejemplo interesante de cómo los servicios son pensados por los adultos para los adultos y no para los niños, a pesar de que estos últimos sean sus destinatarios declarados. Estos espacios son todos iguales, en todo el mundo, al menos en el occidental, rigurosamente nivelados, a menudo cerrados, y siempre con la presencia de resbaladillas, columpios y volantines [...] Los espacios de juego son todos iguales porque representan un estereotipo: la presencia de resbaladillas, columpios y volantines garantizan que el adulto padre se dé cuenta fácilmente que el adulto-administrador utilizó el dinero público para realizar un servicio para su hijo. Que, después, no les gusten a los niños no importa mucho (2015: 36).

Diseñar los espacios públicos de juego con las niñas invita a los profesionales, técnicos, tomadores de decisiones e incluso a la misma comunidad adulta, a experimentar otra altura, a comprender otro tipo de manifestaciones y de vivencias de la ciudad, dejando a un lado la mirada de adulto y adentrándonos en el mundo de la inquietud, de la alegría y exploración de las niñas y los niños (Breviglieri, 2017).

A pesar de la importancia de la interacción de las niñas dentro del espacio público, anteriormente explicada, y de la capacidad de estas para construir sus hábitats de juego, han sido y siguen siendo excluidas en diversos sentidos de los procesos tanto de planificación de las ciudades, como de sus entornos inmediatos y espacios de juego. Se sigue teniendo el estigma de que las niñas son seres simples que no cuentan con procesos cognitivos complejos (Delgado, en Caballenas, 2005), ni con necesidades físicas, psicológicas o sociales y, mucho menos, con necesidades espaciales y urbanas. Realmente no son sujetos ni usuarios de interés.

Este factor, la visión adultocéntrica que limita su juego, sus percepciones y usos, la escasa participación de las niñas en el proceso de diseño y el hecho de que no se les visualiza como protagonistas, son las causas de la existencia de espacios públicos de juego programados que no están adaptados ni pensados para satisfacer sus necesidades.

En el libro *La ciudad de los niños* (2015), Francesco Tonucci hace mención de que el posible origen de esta problemática sea que las ciudades contemporáneas, desde su concepción, han sido planificadas y diseñadas a partir de un parámetro de usuario "ciudadano varón, adulto y trabajador" (2015: 40), reforzando también la idea que se tocaba al inicio, donde Mariana Enet (2020) hablaba del diseño tradicional y la dominación de grupos hegemónicos en el área, excluyendo tanto a la población de adultos mayores como a la infantil.

## Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas

En ese sentido, Tonucci brinda una estrategia para comenzar a planificar las ciudades y el diseño de sus espacios desde otra óptica, poniendo a las niñas como parámetro de diseño y evaluación de las ciudades, aceptando su diversidad intrínseca “como garantía de todas las diversidades” (2015: 40) ya que considera que el principal problema del diseño en la ciudad es no aceptar la diversidad.

### Niñas como protagonistas en la construcción de espacios públicos de juego

Si las ciudades y sus espacios públicos de juego se diseñaran tomando en cuenta a las niñas como punto de partida, estas podrían “vivir algunas experiencias fundamentales para su desarrollo, como: la aventura, la búsqueda, el descubrimiento, el riesgo, la superación del obstáculo y, por lo tanto, la satisfacción, la emoción” (Tonucci, 2009: 151). Para que esta experiencia se pueda generar, es indispensable que las niñas puedan tener tanto autonomía de movimiento como participación en la toma de decisiones sobre sus espacios (Tonucci, 2009), dos elementos que difícilmente se viven en los espacios públicos de juego programados y en sus procesos de diseño.

La autonomía del movimiento refiere a la posibilidad que niñas y niños tienen de moverse libremente por la ciudad y el espacio público, explorarlo y jugar en él. Sin embargo, existe una problemática evidente en este sentido, ya que los padres o cuidadores adultos limitan su libertad y el uso del espacio público, no dejan que salgan por cuestiones de seguridad, tanto vial como ciudadana (Tonucci, 2009). Asimismo, el doctor Luis López Aspeitia (2017) comenta que, a pesar de que dejar solo a un niño en la ciudad puede llegar a sonar impensable o un acto irresponsable, la liberación de la vigilancia del adulto y del control de sus movimientos e interacciones hace que entre en una “dimensión sensorial diferente” ya que se aventura a un espacio lleno de estímulos, que lo aterrorizan pero que se puede considerar un acto de “emancipación”.

Por otro lado, cuando se habla de la participación de las niñas, se quiere decir que estas últimas cuentan con la posibilidad de participar en los procesos para diseñar sus espacios públicos, no solo como un acto de apropiación del espacio sino como un derecho universal, el cual está estipulado dentro del Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF-Comité Español, 2006).

Estos dos factores no solo cobran importancia por el hecho de que ayudan a generar una experiencia en niñas y niños, sino que están directamente ligados a otro de los derechos de mayor importancia para ellos, el derecho al juego. Este derecho fue establecido en un primer momento en la Declaración de los Derechos del Niño

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

(ONU, 1959), en su Principio 7, el cual establece que niñas y niños deben disfrutar con plenitud el juego y la recreación con el objetivo de fomentar su educación. También menciona que tanto la sociedad como las autoridades públicas deben promover y garantizar el cumplimiento de este derecho. Posteriormente, este derecho se estableció en el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF-Comité Español, 2006), reconociendo el derecho de niñas y niños al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades propias de su edad. El diseño del espacio público tiene una incidencia directa con este derecho debido a que, en estricto sentido, debería responder a las formas libres y autónomas de juego de las niñas.

La problemática se sigue situando en el hecho de que ni la autonomía, ni el juego, ni la participación son considerados al momento de diseñar ciertos espacios públicos de juego y en el hecho de que no se deja a niñas y niños opinar sobre sus espacios, puesto que el adulto asume un rol de poder donde minimiza su capacidad de toma de decisiones; sin embargo, es el adulto quien no logra entender con claridad la importancia y el rol de las niñas en estos procesos. Consecuencia de lo anterior, las niñas se ven obligadas a jugar y habitar en espacios públicos no adecuados, donde difícilmente pueden explorar, convivir con otros niños y niñas, disfrutar la autonomía, ejercer su ciudadanía (Tonucci, 2018) y, por ende, se ven limitados en el ejercicio de sus derechos.

La inclusión de las niñas en los procesos de diseño, en la toma de decisiones de los espacios que estarán destinados a ellas, es una herramienta clave para comenzar a tener ciudades más incluyentes. Las niñas tienen que comenzar a externar sus ideas genuinas para que los espacios se ajusten a sus necesidades, deben ser autónomas en movimiento y pensamiento, sentando una base para el mejoramiento de las ciudades (Tonucci, 2018). Una participación activa por parte de niñas y niños y la transformación de sus opiniones en ideas de diseño, podrían generar espacios de calidad no solo para ellos, sino para las diversidades existentes en el espacio público. En pocas palabras, niñas y niños deben ser protagonistas en el diseño de sus espacios.

Para que este protagonismo pueda visibilizarse en el espacio público es importante comenzar a reforzar dos aspectos: el primero, la inclusión de las niñas dentro de los procesos de diseño de los espacios públicos de juego, ya sean concebidos por ellas —idealmente— o concebidos para ellas, ya que no solamente ayuda a ejercer sus derechos al juego y la participación, sino que también ayuda a diseñar con las diversidades.

El segundo aspecto tiene que ver con la evaluación del diseño de los espacios públicos de juego que ya se han construido y en los cuales no fueron partícipes, por medio de procesos donde den sus opiniones y percepciones sobre estos, abriendo la posibilidad de que realicen aportes para su mejora, y para que en un futuro no se

## *Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas*

sigan llevando a cabo intervenciones que solo responden a una cuestión estética, política o de presupuesto.

La incidencia y el protagonismo de las niñas en el espacio público brinda diversidad en el espacio, incluye la diversidad de lenguajes, cuerpos, actividades, emociones y significados. La diversidad es algo que falta en el diseño actual. También, brinda una apertura entre lo posible, lo imposible, lo real y lo imaginario, a partir de sus miradas curiosas sobre la realidad, de la espontaneidad y sus constantes interrogantes hacia el pensamiento adulto, formulando supuestos e ideas que rompen con la lógica adultocéntrica y llenas de creatividad (Corona y Morfín, 2001).

Implementar procesos de evaluación y diseño participativo de espacios públicos de juego, donde niñas y niños sean los protagonistas, permitirá que se relacionen con su territorio y su comunidad, puedan aprender y transformar sus espacios desde cero o desde lo preexistente. Permite abrir su voz y el ejercicio pleno de sus derechos pero, sobre todo, que construyan espacios habitables y con calidad en su diseño, desde la visión de sus necesidades, no siendo estandarizados por las ideas adultas.

Volver a las niñas protagonistas de los espacios públicos de juego ayuda a que sus derechos se ejerzan con plenitud, y que el espacio pase de ser programado a ser apropiado. Para ello, se deben comenzar a implementar estrategias y herramientas que ayuden a abrir sus voces, a que ellas mismas asuman su protagonismo y, poco a poco, dejar que tomen la iniciativa para la conquista de sus territorios. El planteamiento de metodologías de evaluación y diseño de espacios públicos con niñas es una de las herramientas que pueden coadyuvar a este objetivo, con técnicas adecuadas a su lenguaje.

### **Métodos de evaluación y codiseño con niñas**

Desde hace algunos años ha existido la inquietud por parte de teóricos y ciertos técnicos de comenzar a incorporar a niñas y niños en los procesos de diseño de las ciudades y sus espacios. En ese sentido, han ido construyendo métodos y técnicas para incluir sus voces e incidir en la construcción de sus espacios. El análisis de los siguientes casos tiene dos objetivos: el primero es demostrar que la población infantil puede ser protagonista en la transformación y concepción de sus espacios y, el segundo, reconocer técnicas que sumen en la construcción de metodologías propias.

Este análisis parte del rescate de cinco ejercicios participativos, principalmente a nivel latinoamericano, que incidieron en la evaluación y el diseño de espacios públicos donde niñas y niños tomaron protagonismo. Algunas de ellas están fundamentadas en teorías pedagógicas y urbanas, pero también existen casos donde el ejercicio tiene un carácter meramente práctico.

### *Growing up in Cities*

Esta investigación, liderada por Kevin Lynch (1977), tenía como objetivo analizar y documentar en diferentes zonas urbanas de diversos países, el uso y la percepción del microentorno y cómo afecta a la vida de niños y adolescentes y, a su vez, sugerir políticas públicas para mejorar el entorno espacial.

La investigación tenía como base un enfoque metodológico de análisis y diagnóstico de los espacios para la construcción de un programa internacional de investigación que pudiera derivar en la generación de políticas públicas de mejora del entorno de las niñas y los adolescentes, para ello sumarían a diversos actores, como niñas, adolescentes, padres, cuidadores y a algunos actores de la comunidad.

El proceso metodológico implementado consistió en plantear el objetivo general de la investigación, el cual se describió con anterioridad, elegir en un segundo momento los países de estudio —los cuales fueron Argentina, Australia, México y Polonia— y posteriormente hacer la selección de una unidad socioespacial concreta de análisis —que fueron las ciudades de Salta en Argentina, Melbourne en Australia, Toluca y Ecatepec en México, y Cracovia y Varsovia en Polonia.

Con el fin de recabar la información necesaria para elaborar el diagnóstico se implementaron técnicas de observación, donde se analizaba el comportamiento de los jóvenes en su vida cotidiana y se reforzaba por medio de diagramas y fotografías, también se elaboraron mapas cognoscitivos, como una técnica no verbal donde niñas y adolescentes expresaban, por medio del dibujo, las percepciones espaciales.

En cuanto a las técnicas verbales, se aplicaron entrevistas ahondando principalmente en sus espacios favoritos, en cuáles les parecían bellos o desagradables. Se hizo énfasis en los peligros y las dificultades de habitar el espacio, en opiniones de modificaciones del espacio para el futuro.

Otra técnica fue el registro de cambios históricos en el espacio, esto por medio de la comunicación verbal de padres y actores de la comunidad. Una de las técnicas implementadas más importante fue el trabajo en grupo y darles voz a las niñas y adolescencias a partir de la pregunta ¿Qué harías si fueras arquitecto?, de donde se rescataron diversas ideas y propuestas espaciales.

Los resultados de esta investigación determinaron, de manera general, que las percepciones de niñas y adolescencias sobre los espacios urbanos no son evaluadas ni tomadas en cuenta, como si no fueran parte de los habitantes de sus respectivas ciudades y los problemas a los que se enfrentan en la cotidianidad no existieran.

También se llegó a la conclusión de que una de las principales condiciones para generar entornos urbanos amigables con la infancia es que los planificadores y diseñadores tomen en cuenta las necesidades de niñas, niños y adolescentes y, a su vez,

## *Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas*

se creen instituciones a nivel local y nacional que desarrollen investigaciones sobre sus percepciones para que tengan un impacto real. Además de estos aspectos, se enfatizó la importancia de involucra a niñas y adolescencias en la vida comunitaria y en la planificación tanto de los espacios existentes como en el desarrollo de nuevos proyectos.

Finalmente, algunas de las recomendaciones rescatadas de este caso para la implementación de metodologías propias son el uso de lenguaje no verbal, el cual denota sentimientos y conceptos genuinos que difícilmente pueden ser transmitidos y rescatados mediante la comunicación verbal y, por otro lado, la paciencia y persistencia de estar en el sitio de manera constante para ganar confianza en los actores involucrados, ya que no es una tarea que se dé de un día para otro.

### *Callejeo pedagógico*

El callejeo pedagógico surgió como una herramienta de análisis para conocer las narrativas que las niñas tenían de sus espacios urbanos. Esta herramienta se inserta en el proyecto de investigación “Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá” (Jiménez e Infante, 2008), el cual abordó escenarios pedagógicos o vivenciales con niñas y niños que habitan en zonas con alto grado de pobreza y donde se vive una exclusión social importante. Un aspecto importante de esta investigación es que el proceso de acercamiento y socialización con las niñas se hizo principalmente en las calles.

Con respecto al callejeo pedagógico, este tenía el objetivo de sensibilizar a las niñas en torno al tema de la historia de la ciudad dentro de sus barrios, ampliar sus mapas cognoscitivos, sus referencias espaciales y enriquecer la relación con sus espacios; para ello, se centró a la ciudad como un posible espacio educador donde se recopilan experiencias y cotidianidades.

Este caso involucró a la academia en el proceso, en él participaron alumnas y alumnos de la licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas como investigadores y apoyo en el desarrollo de los ejercicios, y las niñas y los niños de la escuela Agustín Nieto Caballero y del centro histórico de la ciudad.

Para llevar a cabo los callejeos pedagógicos fue indispensable seguir tres etapas: la primera fue dar una formación histórica breve para que las niñas tuvieran una base histórica de reconocimiento de su espacio, posteriormente se hizo el recorrido en sus espacios con visitas a referentes históricos e incluso ambientales. Al final, esta información fue rescatada a partir de la construcción de mapas cognoscitivos, donde plasmaron los sitios culturales más representativos de su barrio. A la técnica de los

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

mapas cognoscitivos se le suman el uso de recursos narrativos y literarios como las leyendas.

Como resultado de este callejeo, y de la recuperación de la información en los mapas, se determinó que la exclusión y marginación que niñas y niños viven ha generado que desconozcan su ciudad, sus límites, polígonos, rutas, espacios de recreación, cultura e historia, pero también se observó que esta herramienta enriquece la relación y apropiación de las niñeces con la ciudad, no solo de manera espacial sino históricamente.

Por último, algunos aspectos de esta herramienta a rescatar es que la ciudad se analiza desde tres niveles: la ciudad objetiva asociada a la vida cotidiana de las niñeces; la ciudad objetiva asociada a lo que existe en el espacio, pero resulta desconocido para niñas y niños, y la ciudad soñada, donde se externa la voz de las niñeces, sus opiniones y deseos (Jiménez e Infante, 2008).

### *Leo Leo ¿Qué ves? La ciudad contada por los niños*

Este proyecto se desarrolló en el marco del Programa de Gestión de Actividades Artísticas y Culturales de la Subsecretaría de Cultura, en conjunto con la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, vinculando a la academia con el trabajo comunitario, con el objetivo de revalorizar y rescatar las historias y miradas sobre las localidades de El Fortín y Alejandro Roca, de la provincia de Córdoba, a partir de las visiones y producciones artísticas de niños y niñas que las habitan, tomando como enfoque metodológico la transformación de los espacios públicos desde el derecho de las niñeces a la creación de sus espacios por medio de talleres lúdicos y creativos desde la arquitectura y el urbanismo (Antonietti, 2017).

Para llevar a cabo el proyecto, se realizó en un primer momento la aproximación hacia la comunidad infantil en dos escuelas de las localidades mencionadas, y posteriormente se llevaron a cabo los talleres en aula, realizando un diagnóstico participativo y la sensibilización en temas de arquitectura y urbanismo adecuados a ellos; posteriormente se realizó el diseño y planteamiento de propuestas sobre los espacios públicos de las localidades con técnicas de escritura, dibujo y maquetas y, finalmente, la socialización y difusión del proyecto, todo esto realizado con las niñeces. En el proceso estuvieron involucrados tanto las niñas y los niños de la comunidad escolar como sus familias, docentes y colegas.

Este proyecto resultó bastante interesante en su desarrollo, ya que incorporó diferentes técnicas lúdicas y culturales para sensibilizar a las niñeces y que estas pudieran expresar sus ideas jugando. Se usaron técnicas de lectura y oralidad, se leyeron

## Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas

libros infantiles con textos e imágenes referentes a la ciudad, se generaron espacios de imaginación tomando como tema la ciudad. También estuvo presente la escritura lúdica, con la construcción de un texto acompañado de dibujos acerca de cómo viven y habitan sus localidades. Estas vivencias e ideas se recopilaron por medio de *collages* y maquetas y, finalmente, se mostraron a la comunidad (Universidad Nacional de Córdoba, 2017).

Algunos de los hallazgos de este proyecto se relacionan con la exclusión social de las niñas en la toma de decisiones sobre sus espacios, la cual se logró romper con los talleres y la ejecución del proyecto, compartiendo saberes con las niñas, desarrollando la apropiación espacial, facilitando el ejercicio de ciudadanía y fomentando la colectividad. Ahora se dan talleres de manera continua y las publicaciones producidas<sup>1</sup> por las niñas participantes se usan como material didáctico escolar.

### *Las niñas y los niños también tienen la palabra*

Este proyecto fue derivado de una beca de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, vinculando a la academia en conjunto con el trabajo de las niñas. El proyecto se desarrolló en la localidad de Unquillo, Córdoba, con el objetivo de promover el diseño participativo de un espacio público e impulsando el protagonismo de niñas y niños en el ejercicio de sus derechos, así como indagar en sus percepciones y necesidades dentro del barrio donde habitan (Marciani *et al.*, 2016).

El desarrollo del proyecto se hizo en diversas etapas y con distintos actores, en un primer momento hubo una aproximación con la Municipalidad de Unquillo, con la finalidad de analizar qué acciones estaba tomando el gobierno antes las necesidades de los ciudadanos, derivando en una especie de diagnóstico de la situación de la localidad en temas de espacio público. Posteriormente, se realizó una metodología para aplicarse dentro del Instituto Nuestra Señora de Lourdes, donde las y los alumnos, mostraron interés por el desarrollo del proyecto; esta metodología consistió en diagnosticar las necesidades e inquietudes de las niñas por medio del juego y, una vez obteniendo esa información, comenzar a plantear ideas y propuestas de intervención en un espacio elegido por la escuela.

<sup>1</sup> Uno de los productos finales del proyecto fue la publicación de dos fanzines "Ciudad niñez-ca Cartografías Infantiles" (Antonietti, 2018) y "Leo Leo! Que ves? La ciudad contada por las niñas y niños" (Antonietti, 2017) donde se describen las actividades realizadas y las propuestas de intervención de los espacios públicos. Estas publicaciones fueron mostradas a la comunidad infantil y en general.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Las necesidades e ideas de las niñas fueron compartidas con organizaciones sociales y actores interesados en participar en el proyecto, por lo que se lograron acuerdos comunitarios para afinar el proyecto. Finalmente, el proyecto se ejecutó desde la participación comunitaria y las niñas tuvieron gran protagonismo en su desarrollo.

Es importante rescatar que las técnicas implementadas siempre tuvieron como base el juego y la comunicación adecuada para las niñas; por ejemplo, se llevaron a cabo juegos para el reconocimiento del espacio, se construyó una maqueta colectiva de necesidades de la plaza y se logró reflexionar con las niñas los cambios de mobiliario urbano y arbolado. Resultado de esto, niñas y niños lograron expresar sus imaginarios y deseos, se logró la firma de un acuerdo entre vecinos, municipio y niñas; otro aspecto importante que resultó fue la construcción de un espacio desde su concepción hasta su materialización donde las niñas fueron protagonistas, empoderándolos y también dejando satisfacción y apropiación hacia su espacio. Producto de lo anterior, se logró concretar la intervención de cinco plazas más con el mismo enfoque.

Este proyecto denota que niñas y niños tienen la capacidad de incidir en sus espacios. También se observa la importancia de la intersectorialidad, donde diferentes actores se involucran en el proceso. Por último, y no menos importante, se recata que el juego es un buen elemento para reconocer el espacio.

### *Cuidando Paravachasca*

Al igual que el caso anterior, este proyecto tiene una vinculación entre la academia y la comunidad. Surge de un proyecto de beca de la Secretaría de Extensión Universitaria, donde los vecinos del barrio “La 8 de agosto” plantearon la construcción de un multijuego en la Plazoleta “El Encuentro”, como un centro de vida comunitaria. Este proyecto se diseñó con las ideas de niñas y niños del barrio (Universidad Nacional de Córdoba, n.d.).

Dicho proyecto tenía como objetivo contribuir en el proceso de producción social y sustentable del hábitat, aunado a la preservación de la reserva natural donde el proyecto estaba ubicado, donde la participación de niñas y niños en la construcción de un espacio público fuera el enfoque principal, construyendo conocimiento colectivo. En este proyecto, las niñas fueron protagonistas, sentaron las bases del diseño del multijuego y se apoyaron en los demás miembros de la comunidad para la ejecución del proyecto.

El proyecto surgió debido a que las niñas no tenían acceso a bienes culturales debido a la vulnerabilidad social de su contexto, tampoco contaban con un espacio de

## Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas

encuentro y recreación en el que pudieran construir identidad y colectividad y, a su vez, se dio por la necesidad de la conservación del medio ambiente del Valle de Paravachasca.

Para su implementación, se realizó en un primer momento un taller de formación ambiental con las niñas mediante técnicas lúdicas y metacognitivas, como la lectura de cuentos o películas que les diera información sobre el valor ambiental de la zona en la que habitaban. En un segundo momento, se realizó un diagnóstico participativo con diversos actores de la comunidad, para posteriormente tomar las decisiones proyectuales planteadas por las niñas y ejecutarlas, usando también técnicas artísticas, como murales y esculturas.

Uno de los aspectos relevantes de este proyecto es que fue un proceso integral de autoproducción colectiva de espacios barriales en el que no solo se definió, por alguien externo, los usos del espacio, la ubicación la vegetación y el mobiliario, si no que se acordaron y consensuaron de manera colectiva a partir de técnicas de votación, *collages* colectivos y donde el arquitecto únicamente apoyó en la producción final de los planos y detalles técnicos a partir de las propuestas (Agüero, 2020).

### **Evaluación del diseño de espacios públicos de juego: una propuesta metodológica**

A partir del análisis y rescate de herramientas, técnicas, resultados y aprendizajes de los métodos de evaluación y codiseño presentadas, la investigación en curso planteó una propuesta metodológica cuyo objetivo fue evaluar la calidad del diseño de dos espacios públicos de juego en zonas urbanas mexicanas desde y con las niñas. Dicha metodología no solo responde al objetivo de la investigación, sino que también se adecua a los intereses, lenguajes y necesidades de las niñas, ya que son las protagonistas.

Hacer partícipes a las niñas en el proceso de investigación implicó que la metodología propuesta tuviera un enfoque lúdico, creativo, que invitara a la exploración, el movimiento, las risas, lo abstracto, los riesgos y la diversidad. Otras de las implicaciones radicarón en encontrar prácticas que permitieran a las niñas transmitir sus vivencias en el espacio público de juego, observando, escuchando, preguntando y acompañando. Fue un proceso de aprendizaje continuo.

La propuesta metodológica encontró en la Investigación Acción Participativa (IAP), la forma de incorporar a las niñas en el proceso de investigación. La IAP propone una investigación con los actores de la comunidad, interactuando, dando valor a sus opiniones y reconociéndolos como sujetos transformadores de sus realidades (Enet, 2020a).

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

El filósofo y sociólogo Ander-Egg (citado en Enet, 2020a) menciona que la IAP nos lleva a un proceso reflexivo sobre una realidad expresada de manera práctica, orientando la investigación hacia la acción, y esta acción es la participación, un proceso en el cual están involucrados tanto investigadores como los actores de la comunidad y estos últimos ayudan dando a conocer sus realidades. En este caso, la IAP se aplicó en el estudio de las experiencias de la población infantil habitante en los casos de estudio con el objeto urbano diseñado, que en este caso son los espacios públicos de juego, por medio de técnicas participativas apropiadas a sus características.

A su vez, el enfoque metodológico partió de dos ejes principales: el primero es el espacio público como espacio de juego, un campo de juego donde existe libertad de movimiento y autonomía, donde las niñas pueden ejercitar su imaginación, establecer reglas individuales y/o colectivas y, sobre todo, jugar de maneras diversas; el segundo eje es el espacio público como espacio de aprendizaje en la vida cotidiana de niñas y niños, un espacio donde pueden percibir, experimentar, socializar, observar y establecer símbolos con los elementos existentes dentro del mismo.

El proceso metodológico se conformó por tres fases de acción que se basan en los tres momentos del diseño participativo: aproximación al caso, diagnóstico y diseño participativo.

En cada una de estas fases se plantearon técnicas participativas con la comunidad infantil de los casos de estudio, las cuales se retoman de los modelos metodológicos antes analizados, modificadas para nuestros objetivos y contextos. Estas fases se describen a continuación:

### *Fase 1. Aproximación al caso*

Esta etapa planteó un acercamiento a los casos de estudio y al grupo de análisis. En un primer momento, de manera individual, por medio de la observación participante, y en un segundo momento, por medio de convocatorias para el grupo de niñas y niños dentro de la zona de estudio. Por el contexto de la pandemia de COVID-19, la convocatoria se inició en redes sociales y, conforme lo permitía el semáforo epidemiológico, se comenzaron a hacer en el entorno inmediato a la zona de estudio por medio de carteles y volantes con actores de la comunidad.

Para llevar a cabo esta etapa de la investigación se incorporaron técnicas y herramientas como la observación participante, las convocatorias en redes sociales, la vinculación con actores estratégicos y la sensibilización de las niñas con estrategias lúdicas y metacognitivas, como la lectura de cuentos o juegos de presentación.

## Fase 2. Diagnóstico participativo

Dentro de esta etapa, el objetivo era obtener la mayor información sobre la calidad de diseño de los espacios públicos de juego a partir de las experiencias de niñas y niños, esto se realizó por medio de técnicas de diagnóstico participativo basadas en la pedagogía y en el uso de lenguajes gráficos con los cuales se expresaron de mejor manera. A partir de estas técnicas, se obtuvo información de la lectura que tienen del espacio, tanto en su dimensión física-formal como en la sociocultural y política. Algunas de las técnicas implementadas fueron los recorridos pedagógicos comentados, basados en los casos de Bogotá ya descritos, y los mapas cognoscitivos cambiando un poco la dinámica del dibujo por asociación emocional o mediante la imagen.

## Fase 3. Diseño participativo

Esta etapa buscaba obtener la mayor información sobre las características de un diseño de calidad de los espacios públicos de juego partiendo del debate, la discusión y la construcción colectiva de ideas de las niñas y niños participantes. El resultado de esta etapa son acuerdos generados, ideas y propuestas de los espacios por parte de niñas y niños con las cuales se pudieran obtener resultados sobre la evaluación del espacio.

Algunas de las técnicas implementadas fueron el dibujo de deseos y propuestas de su parque ideal, votación de propuestas de manera colectiva y construcción de una maqueta colectiva del espacio ideal, como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 4. Niñas y niños del caso del Parque del Auditorio, dibujando su parque ideal



Fuente: Fátima Bravo Lara, 2021.

## Resultados de casos

Para analizar los resultados de la información obtenida en cada uno de los casos, fue necesaria la construcción de variables asociadas a diversos componentes del espacio público de juego como lo es la parte física, considerando la materialidad del espacio, lo referente a la prácticas sociales y culturales del mismo y la política, asociada al cumplimiento de los derechos de las niñeces.

En cuanto al tema de la materialidad, se observó que ciertos participantes tenían la necesidad por jugar no solamente en los espacios designados por el programa para esta actividad, sino en todo el espacio en conjunto, incluso en zonas poco accesibles para ellos.

Las áreas de mayor interés para las niñeces resultaban ser áreas verdes y lo que refiere al contacto con la naturaleza. Por ejemplo, una de las participantes del Parque Peñafiel demostró deseos de tener un espacio público de juego con mariposas rojas, juegos y sube y bajas para sentir que vuelas, así como flores olor a cereza, fresa y mandarina (Flores, 2021).

En cuanto a los temas sociales y culturales, se observaron dinámicas sociales en los parques que impactaban en el uso colectivo del espacio por parte de niñas y niños. Las infancias jugaban y convivían entre ellas en momentos específicos, como a la salida de la escuela, en actividades impulsadas por parte de dependencias públicas o, en este caso, convocadas, como lo fue el taller. Cuando estas actividades sucedían, surgían otras dinámicas con otros grupos, los cuales se apropiaban de los espacios en lugar de convivir de manera colectiva.

Por otro lado, los ejercicios aplicados en el taller propiciaron que las infancias pudieran jugar y explorar el espacio de una forma más libre y autónoma; sin embargo, había zonas a las cuales no podían tener y su deseo era establecer contacto con estas, como las áreas verdes enrejadas, o mobiliario de ejercicio que, por la escala, no podían utilizar. Sin embargo, en la cotidianidad se observó que las infancias se limitaban a usar únicamente las zonas donde está el mobiliario de juego y bajo el cuidado de una persona adulta.

En un mapa cognoscitivo (véase imagen 5), se lograron reconocer las emociones que les generaban las áreas de los parques y los usos y dinámicas sociales que se presentaban en ellos; en el caso del Parque del Auditorio, las y los niños participantes lograron plasmar sus emociones espacialmente derivadas del recorrido del parque. Se observa una mayor carga de emociones, como la felicidad en las zonas de juego; en las zonas de canchas, desagrado o tristeza por el calor que se experimentaba; tristeza en los juegos que se encontraban rotos o en lugares donde había basura.

*Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas*

Imagen 5. Mapa cognoscitivo de emociones generado por las niñas y niños participantes del caso del Parque del Auditorio



Fuente: Niñeces habitantes de San Pedro Tlaltizapán, 2021.

Por último, en lo que refiere al aspecto de cumplimiento de derechos, principalmente al de la participación, no se obtuvo información de procesos anteriores donde niñas y niños fueran protagonistas de estos espacios analizados. Si bien hubo actores interesados en los talleres y en la participación de las infancias, no era una garantía que sus opiniones fueran a ser tomadas en cuenta para la mejoría o modificación de estos espacios.

Resultados como los anteriores y el análisis detallado de los mismos, así como de las opiniones, percepciones y propuestas de las niñas en los casos de estudio, derivan en el desarrollo de indicadores de carácter cuanti-cualitativos que permiten hacer una evaluación más precisa de la calidad del diseño de ambos espacios, y determinar si son adecuados para que las niñas se desarrollen con plenitud, y el planteamiento de recomendaciones puntuales de procesos y criterios de diseño.

**Conclusiones**

Evaluar los espacios públicos de juego de la mano de las niñas fue y es un proceso largo y complejo que rompe con diversas posturas teóricas del espacio público como lugar de encuentro y de colectividad, o la participación como herramienta para esta-

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

blecer calidad en el diseño de los espacios. En algunas ocasiones por el contexto en el que los espacios están inmersos, en otras por el contexto global en el que se vive y en otras por el poco o nulo interés de los habitantes en dejar participar a niñas y niños en ejercicios como el propuesto.

La aplicación de la metodología generó una serie de reflexiones en torno a la relación entre las niñeces y la participación de estas en el espacio público. Una de ellas tiene que ver con los procesos participativos, ya que estos son vistos, desde el enfoque teórico, como la herramienta ideal para el diseño de espacios públicos de calidad, en el cual los usuarios tienen injerencia en la construcción de su hábitat. Sin embargo, las realidades, como la del Parque Peñafiel, donde hubo muy poca participación, demuestran que esta última no es de interés para todos los miembros de la comunidad.

Por otro lado, los ejercicios denotaron ciertas dificultades de la participación infantil en los procesos de diseño. En los ejercicios se encontró que las personas adultas, principalmente cuidadoras, eran quienes limitaban la posibilidad de que niñas y niños pudieran integrarse a estos procesos, al no mostrar interés o al llevárselos incluso cuando querían permanecer. Como menciona Tonucci (2009), al final, los adultos terminaron decidiendo la interacción de las niñeces con el espacio y esto también se refleja en la vinculación con el mismo.

Esta es una realidad que preocupa, ya que repercute directamente en las posibilidades de que niñas y niños conozcan y puedan ejercer sus derechos, tanto al juego como a la participación, y rompe el discurso teórico de que el espacio público es un lugar social por excelencia.

A su vez, en el camino de la evaluación también surgieron dificultades en la gestión y obtención de recursos para implementar la metodología; sin embargo, hubo actores que fueron apareciendo en el proceso que se convertirían en aliados estratégicos, quienes también consideraban relevante la participación de las niñeces en la construcción de los espacios públicos.

Por otro lado, una de las primeras conclusiones sobre los resultados es que las niñeces tienen necesidad de transformar y apropiarse de sus espacios, de hacerlos más jugables, coloridos y correspondientes a su escala, demostrando que sus ideas son creativas, válidas y bien representadas.

A su vez, comienzan a ser útiles en la reflexión sobre la improvisación y los ajustes de la metodología, ya que algo aprendido fue que los procesos de evaluación y diseño participativo, los itinerarios y los planes pueden no resultar como se planificaron. Hay que adaptarlos a las circunstancias que se van presentando en el momento, al contexto, el sitio y los participantes, de modo que lo ideal no sea estandarizar una metodología, sino tomar una base e irla adaptando y apropiando.

## Evaluación de espacios públicos de juego desde la participación de las niñas

Otro de los apuntes finales recae en el hecho de no caer en la romantización de la participación, si bien es un aspecto deseado para el cumplimiento de los derechos, no es una constante en la realidad; sin embargo, es de suma importancia continuar sumando esfuerzos para incorporar cada vez más a las niñas en los procesos.

Por último, y no menos importante, la investigación también da pauta para explorar y establecer nuevos métodos de investigación, de encontrar caminos para establecer comunicación con grupos de estudio tan diversos como son las niñas.

### Bibliografía

Agüero, G.M.

2020. "Parque Autóctono 'La 8 de Agosto'. Diseño participativo y formación ambiental en el proyecto paisajístico", en <[https://www.academia.edu/43137753/PARQUE\\_AUTÓCTONO\\_LA\\_8\\_DE\\_AGOSTO](https://www.academia.edu/43137753/PARQUE_AUTÓCTONO_LA_8_DE_AGOSTO)>.

Alguacil Gómez, J.

2008. "Espacio público y espacio político. La ciudad como el lugar para las estrategias participativas", *Polis. Revista de Universidad Bolivariana*, vol. 7, núm. 20, Santiago, pp. 199-223.

Antonietti, P.L.

2017. "Leo Leo , ¿Qué ves? La ciudad contada por las niñas y niños", *TecYt*, núm. 3, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura Facultad de Humanismo y Filosofía, pp. 71-72, en <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tecyt/article/view/18852/18740>> <[https://issuu.com/paoo4/docs/leo\\_leo\\_\\_que\\_ves\\_\\_a\\_roca](https://issuu.com/paoo4/docs/leo_leo__que_ves__a_roca)>. 2018 (comp.). *Ciudad niñez-ca Cartografías Infantiles*, Universidad Nacional de Córdoba, en <[https://issuu.com/paoo4/docs/ciudad\\_ni\\_ezca\\_\\_baja](https://issuu.com/paoo4/docs/ciudad_ni_ezca__baja)>.

Antuñano, J.S. *et al.*

1992. "Contra un diseño dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional", *Zaloamati*, repositorio institucional, UAM Azcapotzalco, en <<http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/402>>.

Bantulà, J. y A. Payà

2019. *Jugar. Un derecho de la infancia*, Barcelona, Grao.

Borja, J. y Z. Muxi

2003. *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Electa.

Breviglieri, M.

2017. "La ciudad y los niños. Juego y creatividad arquitectónica frente a la emergen-

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

cia de la ciudad garantizada”, en *Infancia y vejez. Los extremos de la vida en la ciudad*, Ciudad de México, UNAM.

Caballenas, I. et al.

2005. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Grao.

Corona, Y. y M. Morfín

2001. *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México, UAM Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Enet, M.

2020a. “Clase 5: La IAP Investigación-Acción Participativa en procesos de diseño participativo sustentable del hábitat”, México, UNAM.

2020b. “Los 10 efectos negativos de las propuestas de diseño tradicional de conjuntos habitacionales”, apoyo teórico, clase virtual 7.

Eslava, C. y M. Tejada

2005. “Juego y libertad experimentadora en los sesenta y setenta”, en *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Grao, pp. 128-136.

Filipe, C.A. y B.R. Ramírez.

2016. “Discursos, política y poder: el espacio público en cuestión”, *Territorios*, vol. 18, núm. 35, pp. 37-57, en <doi: 10.12804/territ35.2016.02>.

Flores, N.

2021. “Comunicación personal”.

Gehl, J.

2006. *La humanización del espacio urbano*, Barcelona, Reverté.

Gülgönen, T.

2016. “Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad”, en *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada. Ciudad de México*, México, UNAM, pp. 409-435.

Gülgönen, T. y Y. Corona

2015. “Los espacios de juego para la primera infancia”, en N. del Río Lugo (ed.) *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*, OEI, UAM, Child-watch Int. Research Network, pp. 31-44.

Jiménez, A. y R. Infante

2008. *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lefebvre, H.

2013. *La producción del espacio*, España, Capitán Swing, en <doi: 10.2307/j.ctt201mp2s.7>.

Lynch, K.

1977. *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warszawa*, París, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization y The Massachusetts Institute of Technology.

Marciani, F., M.J. Schiavoni y P.L. Antonietti

2016. "Diseño participativo del espacio público: los niños/as aportan sus ideas en Unquillo", *tecYt*, núm. 2, en <[https://issuu.com/tecyt-invihab/docs/00-maqueta\\_revista\\_tecyt\\_2015\\_sprea](https://issuu.com/tecyt-invihab/docs/00-maqueta_revista_tecyt_2015_sprea)>.

Montaner, J.M.

2008. *Sistemas arquitectónicos contemporáneos*, Barcelona, Gustavo Gili.

Organización de las Naciones Unidas

1959. "Declaración de los Derechos del Niño", p. 5, en <<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/10565/v87n4p341.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

Rábago, J.

2006. *El sentido de construir*, México, Universidad de Guadalajara / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Ruiz de Velasco Gálvez, Á. y J. Abad Molina

2011. *Espacios para el juego simbólico, El juego simbólico*, Barcelona, Grao.

Tonucci, F.

2009. "Ciudades a escala humana. La ciudad de los niños", *Revista de Educacion*, núm. extraord., pp. 147-168.

2015. *La ciudad de los niños*, Barcelona, Grao.

2018. *Manual de guerrilla urbana para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos*, Barcelona, Grao.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

UNICEF-Comité Español

2006. *Convención sobre los derechos del niño*, Madrid. Nuevo Siglo, en <doi: 10.18356/51f8034c-es>.

Universidad Nacional de Córdoba

2017. Formulario de presentación de proyectos PGAAC 2017, en < <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Carpio%20Programa%20Universidad%20C%C3%A1rcel%20SociedadFormularioPGAAC2017%20%281%29.pdf> >.

S./f. “Construcción de multi-juego para plazoleta de los vecinos de Paravachasca”, en <<https://www.unc.edu.ar/extensi3n/construcci3n-de-multi-juego-para-plazoleta-de-los-vecinos-de-paravachasca>>.



## 2. Participar para la planeación de la ciudad



# ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño de espacios públicos en ciudades mexicanas

Paulina Sarai Peralta Serrano

El presente artículo presenta los primeros avances de mi tesis doctoral, la cual tiene por objetivo entender integralmente el proceso participativo con niñas y niños en el urbanismo, desde la práctica de los actores: el gobierno federal, el local y las organizaciones civiles, para contribuir a mejorar sus propuestas, en consideración de sus diferentes visiones y objetivos, y fortalecer así la participación de las niñas en su entorno habitable.

La importancia radica en el hecho de que niñas y niños son habitantes presentes y futuros de la ciudad y que no hacen uso y disfrute de la ciudad por el solo hecho de habitar en ella, requieren de familiarizarse con el medio ambiente, con las personas que les rodean, con las que comparten, conviven y convivirán en la ciudad. ¿Cómo puede alguien apropiarse de un espacio que le es desconocido, hostil e inseguro?, ¿no debería ser la ciudad el catalizador de convergencias y desencuentros con los otros, con nuestros pares? En este caso, otras niñas y niños.

Es indispensable generar las condiciones adecuadas para que las infancias se familiaricen con la ciudad desde diferentes ámbitos y perspectivas, para que la (re) conozcan, sepan desenvolverse en ella, disfrutarla, preocuparse por conservar y renovar los espacios públicos —que son suyos— y, también, ser conscientes de las dificultades a las que intrínsecamente se enfrentan solo por vivir en ella.

## **Infancias y derechos, en el espacio público**

No solo la cuestión del desarrollo integral en los infantes nos obliga a voltear a verlos y hacerlos partícipes de su entorno; los niños se han convertido en sujetos de atención prioritaria en materia de derechos. Gozan de derechos derivados del sistema jurídico internacional, nacional y local; entre estos derechos se incluye el derecho al

juego y el disfrute del espacio público, es por ello de suma importancia considerar la normatividad vigente en torno a ello.

El marco normativo en relación con los infantes es amplio en México, se cuenta con una serie de tratados internacionales firmados y ratificados con diversos países e instituciones internacionales que lo comprometen a considerar y emprender acciones en beneficio y cumplimiento de lo pactado en los mismos. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo primero, establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Entre los tratados internacionales firmados y ratificados se encuentra la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York, el 20 de noviembre de 1989, y adoptada por diversos países, incluido México.

Este acuerdo internacional reconoce los derechos humanos de los niños y adolescentes (menores de 18 años) y compromete a los Estados partes a respetar, proteger y garantizar el ejercicio de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales de los infantes, considerando que son sujetos que no han alcanzado el pleno desarrollo físico y psicológico por lo que requieren de condiciones especiales para ello.

Con relación al juego, la CDN establece en su artículo 31 que “los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

Esto compromete a México, como Estado-parte, a generar y propiciar las condiciones adecuadas para que los niños participen activamente de las actividades culturales, artísticas, recreativas y de esparcimiento para lograr “la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible” (CDN, Artículo 23).

Los cuatro principios rectores que se desprenden del entendimiento de la CDN para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, representan el respeto y cuidado por la aplicación de los derechos de la convención, de acuerdo a la evolución de sus facultades cognitivas, culturales, motrices y a las oportunidades a las que accede para desarrollarse. Estos ejes rectores son:

¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño

1. *No discriminación.* Ningún niño debe ser perjudicado de modo alguno por motivos de raza, credo, color, género, idioma, situación al nacer o por padecer algún tipo de impedimento físico.
2. *Interés superior del niño.* Cuando las instituciones públicas o privadas, autoridades, tribunales o cualquier otra entidad deben tomar decisiones respecto de los niños y las niñas, deben considerar aquellas que les ofrezcan el máximo bienestar.
3. *Supervivencia y desarrollo.* Las medidas que tomen los Estados para preservar la vida —y la calidad de esta— de los niños, deben garantizar un desarrollo armónico en el aspecto físico, espiritual, psicológico, moral y social de los niños, considerando sus aptitudes y talentos.
4. *La participación como principio.* Los niños, las niñas y los adolescentes, como personas y sujetos de derechos, pueden y deben expresar sus opiniones sobre los temas que los afectan. Sus opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para la agenda política, económica o educativa de un país. De esta manera, se crea un nuevo tipo de relación entre niños, niñas y adolescentes y quienes toman las decisiones por parte del Estado y la sociedad civil.

En lo que corresponde al último principio, los artículos 12 y 13 describen los componentes de la participación infantil:

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

A su vez, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ratifica y garantiza estos derechos y a la letra dice que “los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez” (Capítulo I, Artículo 4°).

La Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de diciembre de 2014, reconoce una serie de 20 derechos de los niños y adolescentes. Dando reconocimiento al derecho al

descanso y el esparcimiento, esta ley obliga en su artículo 60 a la federación y a las entidades federativas a que “niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento”.

En México, las leyes en vigor nos permiten considerar que el fomento al juego como herramienta para el desarrollo pleno de los infantes es de vital importancia, y que es obligación del Estado mexicano garantizarlo por medio de políticas públicas enfocadas a la niñez, que bien pueden ser dirigidas específicamente a los espacios públicos de juego para este fin.

Si bien la normatividad federal es de orden superior, la Ciudad de México también cuenta con sus propias leyes que reconocen y velan por los derechos e intereses de los niños, así como por el desarrollo de espacios públicos apropiados para ello.

Dentro de los principios rectores de la Constitución Política de la Ciudad de México, se reconoce el interés superior por los niños, las niñas y los adolescentes, como sujetos de derecho, contemplando los derechos al tiempo libre, el esparcimiento y el espacio público. Considerando que, en materia de infraestructura, el Plan General de Desarrollo de la Ciudad considerará “la importancia de las niñas, niños y adolescentes como parámetro y garantía para las necesidades de todas las personas en la ciudad”.

Para consolidar este objetivo, es indispensable que la disciplina urbanística integre la participación de niñas y niños en su quehacer frecuente. Contemplando su participación de manera integral y con el valor requerido para tomar decisiones.

Para concluir este apartado, proponemos revisar algunas concepciones del espacio público que han permeado en instituciones públicas y privadas y que, al ser asimiladas por la población, funcionan como un hilo conductor de su representación social.

Fernando Carrión (2016: 16) afirma que es un concepto polisémico, es decir, que tiene una pluralidad de significados y sentidos. Se cuestiona si el espacio público se debe conceptualizar a partir del lugar mismo o de las relaciones sociales que lo generan y/o que se generan a partir del mismo.

Patricia Ramírez Kuri (2016: 52) sostiene que el espacio público está determinado principalmente por su uso y apropiación por parte de los usuarios, más que por una conceptualización rígida e inflexible del mismo: el espacio de lo público es un proceso relacional que se construye entre personas diferentes que establecen formas de compromiso cívico en torno a un propósito común.

El espacio público moderno resulta de la separación formal —legal— entre la propiedad privada urbana y la propiedad pública que normalmente supone reservar este suelo libre

## ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño

de construcción [...] La calidad del espacio público se podrá evaluar sobre todo por la intensidad y la calidad de las relaciones sociales que facilita, por la fuerza mezcladora de grupos y comportamientos; por la capacidad de estimular la identidad simbólica, la expresión y la integración culturales (Borja y Muxi, 2000: 27-28).

Diversos estudios desde las ciencias sociales nos exponen que el espacio público se ha vuelto ejemplo claro de las consecuencias de las políticas y acciones del capitalismo neoliberal en las ciudades, y han determinado la manera en que se planea, vive y recrea el espacio público, pues es allí donde se contienden muchos de los conflictos entre los intereses públicos y privados, por imponer el mercado financiero e inmobiliario y acrecentar los procesos de privatización.

Otros estudios advierten la relación con los movimientos sociales y los procesos identitarios; sobre la correlación entre las actividades y relaciones enmarcadas en el espacio público con la construcción de “ciudadanía” (Ziccardi, 2012) y han apuntado hacia un símil entre el espacio público y la esfera pública, entendida la segunda en términos de Jürgen Habermas (1962): los espacios públicos son lugares de encuentros y desencuentros a diferentes escala e importancia. Son escenario de los conflictos urbanos que aquejan a las ciudades, ya sean estos políticos, jurídicos, culturales y ambientales, donde actores sociales e instituciones se posicionan dependiendo de su poder, influencia e intereses.

### **El juego: clave de la relación de las infancias con la ciudad**

Al analizar los principales ejes que han dirigido el diseño de los espacios públicos, podemos reconocer que en las últimas décadas se han incorporado las perspectivas ambientales, la sostenibilidad, la resiliencia, los derechos humanos y la perspectiva de género, pero que poco ha avanzado en el desarrollo de parámetros para el diseño participativo con infantes, conservando una visión adultocéntrica.

La vida en las ciudades conlleva retos sociales, económicos y psicológicos, debido a la complejidad y masividad de las actividades cotidianas, acentuadas por las desigualdades propias de los países del Sur global, como es el caso de México y el resto de Latinoamérica. La sobrepoblación, las largas distancias entre los centros de trabajo y la vivienda, la dificultad de acceder a servicios básicos y a una vivienda asequible; son algunas de una larga lista de condiciones, mayormente negativas, que caracterizan la vida en nuestras ciudades, y que la disciplina del urbanismo pretende atender a partir de diversas herramientas de planeación territorial y diseño urbano. En teoría, los niños y adolescentes han sido considerados por esta disciplina como grupos de atención prioritaria, al suponer que no cuentan con la independencia suficiente —físi-

ca, emotiva y económica— para su supervivencia en la ciudad. Y con ello se han convertido en foco de atención gubernamental, académica y de la opinión pública.

Para el análisis que compete a esta investigación, podemos destacar condiciones generales en la relación de los infantes y los espacios públicos en los contextos urbanos. Nadie pondrá en tela de juicio que los niños no son independientes pero que es indispensable poner atención en la construcción de su autonomía —ya que se encuentran en el proceso de conocerse a sí mismos y a su entorno— y así desarrollar grados de independencia en los ámbitos sociales, psicológicos y motrices. Por ejemplo, la dinámica cotidiana imperante en las ciudades dificulta el juego, esto debido a la falta de espacios diseñados para tal fin, a los horarios y las distancias que se deben recorrer para acceder a ellos, al control que ejercen las personas responsables del cuidado de los menores de edad —generalmente los padres— sobre los tiempos y actividades que estos realizan. A esto se añaden los altos índices de inseguridad y la percepción de esta que se vive en nuestras ciudades, los cuales persuaden a los padres a no frecuentar espacios públicos con sus hijos y mucho menos permitirles asistir sin la compañía de un cuidador.

En palabras de Francesco Tonucci (2006: 62), en las ciudades actuales, los niños no pueden vivir ninguna de las experiencias fundamentales para su desarrollo, como por ejemplo la aventura, la investigación, el descubrimiento, la sorpresa, el riesgo o la superación de un obstáculo y, como consecuencia de todo ello, la satisfacción y la emoción. No pueden jugar. Todas estas experiencias requieren de dos condiciones fundamentales que han desaparecido: el tiempo libre y un espacio público compartido.

Esta realidad describe las condiciones actuales que viven la mayoría de los niños que habitan o realizan gran parte de sus actividades en las ciudades. Las largas distancias y el tiempo invertido en los traslados entre la casa, la escuela, el centro de trabajo de los padres y las actividades programadas —generalmente privadas—, dificultan en gran medida la disponibilidad que tienen los infantes a la recreación en los espacios públicos de su ciudad o barrio.

Como hemos mencionado, la falta de espacios públicos de juego cercanos y accesibles, el deterioro de los mismos, la falta de mantenimiento, la ausencia de entidades responsables de su manejo y un mal diseño, son factores determinantes para que estos espacios sean poco o nulamente aprovechados, no solo por los niños sino por cualquier persona que desee realizar actividades de esparcimiento y recreación en ellos.

Generalmente, las ciudades se muestran como un escenario hostil para las actividades propias de niñas y niños. Las ciudades son cada vez menos peatonales y con mayores consideraciones para los vehículos particulares, lo que aumenta las posibilidades de tener un accidente; los índices de inseguridad van en aumento y los espa-

cios públicos de juego le son cada vez más desconocidos a los infantes (Gülgönen, 2017).

Para el caso de los espacios públicos de juego, siguiendo con la idea de Rasmussen (2004), es importante considerar si los espacios públicos de juego están pensados como espacios para los niños o espacios de los niños (*places for children / children's places*). Lo que aparenta ser un simple juego de palabras no es una consideración menor en el momento de analizar, planear y crear estos espacios.

Un espacio para los niños es abordado más como una suerte de preconcepción desde una mirada adulta, sobre lo que los niños —o el cuidador— necesitan y desean en el espacio/tiempo de juego. Mientras que un espacio de los niños es aquel en que estos tienen la posibilidad de apropiarse de él, de hacerlo suyo.

Es cierto que muchos de estos espacios para los niños pueden convertirse en espacios de los niños, pero no existe una fórmula para ser aplicada a todos los casos. No es difícil considerar que los infantes no necesitan que “se les enseñe a jugar”, ellos requieren de espacios que les promuevan su imaginación y sociabilización con otros niños y con cualquier otra persona que los frecuente.

La importancia del juego durante la etapa infantil es un tema de gran relevancia. Hablar de la importancia del juego es también hablar del desarrollo humano, el juego tiene una gran importancia para el desarrollo integral del infante. Existen estudios realizados desde diferentes disciplinas que corroboran que jugar les permite desarrollar habilidades y competencias motrices, psicológicas y de socialización (Reid, 2000).

Destacados autores, como Freud, Piaget y Vygotsky, han señalado que el juego es una actividad para la etapa infantil y buen desarrollo a la edad adulta. El juego forma parte de la vida del ser humano desde que nace hasta que muere; aunque en la etapa adulta cada vez es más complicado realizar esta actividad.

En la teoría de Piaget, la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran ligadas al medio social y físico y se exponen los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación consiste en la interiorización de un objeto comportamental y cognitivo preestablecido, es decir, los niños ajustan su conocimiento para incorporar ideas nuevas; mientras que la acomodación es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a condiciones extremas, es decir, modifica esquemas para acomodarse a nueva información (Piaget, 2016).

Piaget basa su teoría en el desarrollo cognitivo, sin embargo, no pone el mismo interés en el estudio de las emociones y motivaciones infantiles. Para Piaget, el juego es una herramienta que coadyuva al razonamiento, la capacidad de abstracción y el control; vincula los tipos de juegos a las grandes estructuras de conocimiento —esquema sensorio-motriz, símbolo y operación mental— y les atribuye funciones dife-

rentes en función de ello. El juego de ejercicio explora y consolida habilidades muy diversas a lo largo de la vida (Linaza, 2013).

Revisando a Lev Vygotsky, este define la actividad de jugar como el “núcleo central para explicar la naturaleza sociocultural de muchos procesos psicológicos y especialmente el entramado de relaciones, sentimientos, percepciones y conocimientos que constituyen los micro-contextos en los cuales se produce el aprendizaje y el desarrollo de los niños” (García, 2009).

De acuerdo con Vygotsky existen dos fases de juego:

1. *Juego simbólico*: se desarrolla entre los 2 y 3 años, donde los niños juegan con los objetos de su entorno y empiezan a darles significados, pues aprenden lúdicamente las funciones reales de dichos objetos y, conforme van adquiriendo el lenguaje, aprenden a surtir la función, comienzan a relacionar el objeto, su nombre y su función.
2. *Juego socio-dramático*: entre los 3 y 6 años los niños imitan el mundo de los adultos, lo que les permite avanzar en la superación de su pensamiento egocéntrico y produce un intercambio lúdico con su entorno y las personas que les son próximas.

En la teoría de Vygotsky destaca la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces”, es decir, considera que la interacción con los pares o compañeros tiene un rol eficaz en el desarrollo de habilidades y estrategias. En resumen, para Vygotsky, el juego tiene dos tipos de valores: como valor socializado, donde al niño, por medio de acciones espontáneas, se le permite socializar, transmitiéndole valores, costumbres y cultura de su contexto, es decir, características del medio social donde vive; y como factor de desarrollo, donde el niño desarrolla el pensamiento abstracto al permitirle saber, conocer y dominar objetos y situaciones.

Piaget y Vygotsky desarrollaron dos de las teorías más importantes y dominantes en materias del desarrollo cognoscitivo, la infancia y el aprendizaje. Si bien ambos son catalogados como psicólogos constructivistas, hay notables diferencias en sus posturas: mientras que para Piaget el potencial cognoscitivo depende de la etapa de desarrollo en que se encuentra el sujeto, para Vygotsky va a depender de la calidad y cantidad de interacción social y la ZDP del sujeto; no obstante, sin duda, ambos encontraron en la actividad de juego una herramienta indispensable e irremplazable para el desarrollo humano.

## *¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño*

Los aportes teóricos nos confirman algo que, sin necesidad de ser expertos en la materia, podemos afirmar: la relevancia que tiene el papel del juego en el desarrollo integral de los niños, el sentido común y la experiencia nos refieren a lo mismo.

Podemos relacionar un sinnúmero de recuerdos infantiles con momentos de juego: los fines de semana en casa de los abuelos compartiendo con nuestros hermanos o primos; partidos de fútbol con los amigos vecinos en las calles hasta que cayera el sol, “no pisar las rayas” en las aceras o las cebras peatonales, juegos de ronda en la escuela o en los parques, en fin, una serie de recuerdos que nos permiten afirmar su relevancia sin otra evidencia que la experiencia, y que nos invita a reflexionar no solo en la acción de jugar, sino con el “lugar” donde se lleva a cabo. Muchos de los recuerdos enunciados, acompañados a los que el lector pueda evocar, tuvieron como escenario espacios públicos: los parques, las calles, las plazas públicas y las fuentes de las ciudades.

Es necesario replantearnos la relación intrínseca y evidente de la infancia, el juego y los espacios públicos pues, particularmente, el espacio público ha sido el escenario por excelencia de aprendizaje y exhibición de las prácticas sociales que identifican y cohesionan a los grupos culturales. Como lo señalaron Jacobs y Liebow, las aceras y las esquinas son lugares importantes para las transacciones sociales en la ciudad, para los encuentros informales de los adultos, el juego de los niños, el encuentro entre adolescentes, contribuyendo a la definición de la individualidad, la formación de la identidad de lugar y la identidad social urbana (Páramo, 2010: 131).

### **El urbanismo y el diseño participativo con niñas y niños**

El urbanismo se caracteriza por ser un ejercicio multidisciplinario, desde su surgimiento ha echado mano del conocimiento y la metodología de diversas disciplinas para formar las propias, permitiendo que el campo de aplicación tenga muchas perspectivas desde donde abordar un tema o problema urbano. Así, ya sea que hablemos de ordenamiento territorial, planeación urbana, políticas y programas públicos, vivienda, prácticas sociales, apropiación de espacios y un sinnúmero de temas, todos ellos son elementos que influyen o conforman una ciudad.

El diseño, planificación y desarrollo de las ciudades se plantea con base en las necesidades y el futuro deseable para sus habitantes pero ¿desde qué posición se plantean estas estrategias?, ¿cuáles son las bases teóricas, sociales, ideológicas y profesionales? Durante las últimas décadas se ha hecho notar que las concepciones sobre el devenir de la ciudad no es la misma para todos sus habitantes, pues estos no son una masa homogénea de personas que vivan bajo las mismas condiciones ni tienen las mismas expectativas presentes y futuras respecto al espacio que habitan.

La enseñanza y práctica de la planificación urbana ha tenido una visión del espacio urbano homogéneo y universal centrado en ciertos intereses y preocupaciones. Concebido principalmente por un colectivo masculino, que cuenta con un nivel socioeconómico estable y cuyas bases materiales les permite tener una serie de necesidades solventadas, las ciudades se han construido ignorando las experiencias y las necesidades específicas de las mujeres. Prevalcen así, mayoritariamente, aquellas propias de un colectivo masculino con una visión del espacio urbano homogéneo y universal centrado en sus intereses y sus preocupaciones.

El espacio público es pilar de la conformación de las ciudades y el uso y disfrute del mismo es causa y efecto de las relaciones sociales que en él se presentan, así como de los programas y políticas públicas que a él se han dirigido. Uno de los temas más trascendentes en el urbanismo es la creación, mejoramiento y uso del espacio público; ya sea abordado desde una perspectiva espacial, social o política.

Si reconocemos la importancia de los espacios públicos en la vida cotidiana de todos los que habitamos las ciudades, es necesario voltear a ver a todos los que los utilizan, entre ellos claramente se encuentran las niñas y los niños, quienes deben ser tomados en cuenta en el diseño y la intervención de estos. Dicho lo anterior, es indispensable considerar el papel que desempeñan los diferentes niveles de gobierno, por medio de los programas y políticas públicas que se han implementado en beneficio de la participación activa de niñas y niños en el desarrollo de su espacio habitable.

Si bien es función y obligación del Estado garantizar y satisfacer necesidades básicas de este grupo de edad —entre las que se incluye la educación, la alimentación, un hogar y vivir en condiciones de bienestar, entre otras—, el ejercicio pleno de los derechos de la infancia incluye “el sano desarrollo integral”, en el cual ineludiblemente se encuentra contemplado el entorno físico y social.

La relación entre condiciones habitacionales y las diferentes condiciones de vida de la niñez y la adolescencia y sus familias, es evidencia clave para las decisiones de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de niñas y niños en las ciudades, pero estas políticas deben de considerar el papel activo de los mismos. La participación social o comunitaria en las gestiones gubernamentales debe ser uno de los pilares fundamentales desde el origen de cualquier iniciativa o proyecto de intervención urbanística. Dicha participación permite: conocer las propuestas de la población durante las intervenciones urbanas; promover la vinculación entre las necesidades de la población y las acciones gubernamentales; fomentar la apropiación de los espacios; fortalecer y mejorar las actividades sociales previamente existentes y/o aquellas que surjan a partir de la intervención.

Históricamente, la infancia ha sido relegada de la posibilidad de participar activamente en decisiones de diversa índole, por considerarla un actor de poca relevancia

## ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño

o con capacidad limitada para decidir cuáles son las acciones más beneficiosas y relevantes para su desarrollo. Esta situación también se aplica en la concepción y el diseño del espacio urbano, donde las decisiones generalmente son tomadas desde una visión “adultocéntrica”, sin considerar a la ciudad como un espacio propicio para el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas y motrices que incentiven el conocimiento, la curiosidad y la significación de niñas y niños.

Dada la relevancia de la relación entre la infancia y el entorno urbano, deben incorporarse en la agenda pública las políticas y los programas que en materia urbanística atiendan las áreas de oportunidad, sus causas y efectos en esta población, con la participación de expertos en la materia, la población en general, así como las niñas y los niños. A continuación, damos cuenta de algunas de las propuestas metodológicas, implementadas por diferentes actores, que consideran la participación activa de niñas y niños en el desarrollo urbano.

### **Un par de experiencias de/para la participación infantil**

En 2021, la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU), publicó el “Proceso de participación comunitaria con niñas, niños y adolescentes para el mejoramiento urbano. Manual para personas facilitadoras”, como parte de las acciones del Programa de Mejoramiento Urbano (PMU), diseñado y ejecutado por dicha secretaría.

Dicho manual tiene por objetivo brindar herramientas que fomenten la participación de la niñez y la adolescencia, así como ser un instrumento importante para fomentar el trabajo que niñas y niños pueden realizar en las obras de espacio público y equipamiento urbano.

La importancia de este manual radica en el hecho de ser el primer instrumento a nivel federal que prioriza la participación activa de niñas y niños durante el proceso de desarrollo urbano del país, fundamentando el juego y la escucha efectiva como pilares fundamentales para conocer la visión, deseo y aspiraciones de estos, considerándolos como actores fundamentales en el proceso.

Las intervenciones gubernamentales en los espacios públicos son acciones que emanan del cumplimiento de los programas y las políticas públicas vigentes, en este caso en materia urbanística. Estas intervenciones tienen por objeto resolver un problema o atender una necesidad de interés público.

Es necesario tener en cuenta que para que los procesos participativos sean exitosos, deben ser prioridad para los propios actores que los están impulsando, en el caso de SEDATU, de los propios servidores públicos. Durante julio de 2022 tuve la oportunidad de participar en el ejercicio “La niñez y la recuperación de espacios públi-

cos”, organizado desde la Dirección de Proyectos Estratégicos (SEDATU), de manera coordinada con la Secretaría de Gobernación.

Este ejercicio es parte de una serie de acciones implementadas para recabar información necesaria para la elaboración y el diseño de un curso de capacitación virtual pensado para las y los servidores públicos en temas relacionados con el ejercicio de los derechos de niñas y niños en la participación de los procesos de producción del espacio público.

Se contó con la participación de 313 servidores, de diferentes instituciones y áreas que conforman la dependencia; todos ellos con diferentes perfiles de género y edad, área de formación y nivel académico, así como de unidad/dependencia y cargo laboral.

En primer lugar, es prioritario conocer el sentir de las y los funcionarios públicos respecto a los derechos de niñas y niños y cuáles consideran que son los más relevantes en relación con su actividad en la administración pública. Los participantes consideraron como los más importantes en su quehacer los siguientes: el derecho a la salud, la educación y la vida en familia (72%), seguido del derecho a la vida, la paz y el desarrollo (21%) y, por último, el derecho de participación, a la asociación y reunión, y al descanso y esparcimiento (6%).

Entre los resultados más relevantes que arroja este ejercicio se puede resaltar que las y los servidores públicos consideran que la participación de niñas y niños en la toma de decisiones es relevante porque ayuda a ampliar la visión de los tomadores de decisiones (42%) y favorece la formación temprana de ciudadanía (37%). Sin embargo, 80% de ellos no ha tenido experiencia en ejercicios de participación con niñas y niños, ya sea que no ha participado directamente (34%), porque dentro de su dependencia no se requiere (18%), o no tienen atribuciones de trabajo con niños (29%).

Ahondando sobre este tipo de ejercicio participativo, 40% de los participantes consideran que el mayor obstáculo que se presenta es el manejo de grupos infantiles y el diseño de actividades. Sin embargo, consideran que participar de los mismos les permitiría tener una nueva perspectiva para la toma de decisiones (44%) y mejor identificación de áreas de oportunidad (29%). En contraste, 20% de los participantes considera que vivir estas experiencias no tiene, o no tendría, ningún tipo de aporte relevante para su vida.

Este apunte breve sobre dicho ejercicio nos releva algo que ya se ha enunciado: es necesario un trabajo constante de sensibilización y capacitación sobre los derechos de la infancia y los mecanismos de participación. Las y los funcionarios públicos tienen interés y deseo de profundizar más sobre los derechos de niñas y niños, así como de involucrar su participación en el quehacer de la administración pública. Por ello, es necesario identificar las fortalezas y áreas de oportunidad para llevar a cabo este objetivo.

## ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño

La metodología participativa para el diseño del espacio urbano no es una idea novedosa, se ha implementado en diferentes puntos geográficos e históricos; sin embargo, en nuestro país no es todavía una idea arraigada en muchos de los responsables del ordenamiento y desarrollo urbano, sean estas instituciones o profesionistas.

Dichas metodologías son un proceso de trabajo que permite a los participantes desenvolverse como agentes activos; por lo que la percepción, el análisis y la solución del problema a tratar no recae únicamente en el experto o responsable del proyecto, sino que prioriza las expectativas, prioridades y necesidades de los actores o beneficiarios directos. En la actualidad, encontramos iniciativas que poco a poco han impulsado un cambio en dicho paradigma.

No se pueden olvidar las acciones que se han desarrollado desde la sociedad civil, muchas de ellas en alianza con instituciones gubernamentales, pero que generalmente tienen su visión y misión encaminadas a propiciar el empoderamiento de la población infantil en contextos urbanos.

Para considerar este tipo de actores, en esta investigación analizamos el caso de Pro Pedregales Coyoacán, asociación civil, conformada desde 1993, que ha desarrollado un proyecto de empoderamiento infantil a partir del conocimiento de su entorno, siendo conscientes de las situaciones que los rodean ya que, al ser críticos de la realidad en la que están inmersos, pueden proponer nuevas formas para transformar y mejorar sus condiciones de vida.

Como parte de las actividades que realiza esta asociación, durante abril de 2022 se realizó el Encuentro Internacional “Participación ciudadana en infancias y métodos co-creativos en el espacio público”, en el marco del evento se llevó a cabo el “Taller de co-creación con niñas y niños”, que contó con la participación de diferentes artistas internacionales que colaboraron, junto al grupo infantil con el que trabaja la asociación, para realizar un mural en una barda que delimita una cancha de fútbol ubicada en la colonia Los Reyes Coyoacán de la Ciudad de México.

La intervención tuvo como objetivo que niñas y niños plasmaran sus ideas de manera libre y abierta, donde artistas y participantes fuéramos como facilitadores sin intervenir directamente en su acción. El grupo de niños decidió que el tema fuera el fútbol, dentro de un ambiente de confianza realizaron una lluvia de ideas sobre los elementos que incluiría, donde los niños presentaron y dialogaron sus propuestas. Después de ello, los artistas les presentaron un boceto que fue aprobado por todos ellos y ¡manos a la obra! Todos los niños echaron mano de sus habilidades artísticas para pintar sobre el muro.

Varias horas de trabajo y litros de pintura, vegetación, un balón de fútbol, tribuna de aficionados, colibrís, mariposas, las huellas de la manos de todos los involucrados

y la frase “¡lo hiciste muy bien!”, fueron algunos de los elementos que hoy engalanan el espacio y que son observados por cualquier persona que pase por el lugar.

Este tipo de intervenciones plásticas son proyectos cooperativos, que fomentan la apertura, el diálogo y el consenso en la toma de decisiones. De igual forma, permite una mayor vinculación con el espacio mismo, lo que hoy llamamos “apropiación del espacio”, que genera pertenencia y arraigo. Cada vez que alguno de los niños involucrados transité por el lugar puede manifestar “ese mural lo hice yo, esa mano es mía”, e invita a la memoria, a recordar y reflexionar sobre el conjunto de acciones y sujetos involucrados para que fuese una realidad.

Esta experiencia es uno de los muchos ejemplos que de manera cotidiana realizan organizaciones civiles para vincular a la infancia con su entorno, su labor es de vital importancia y se encuentra respaldada por un marco jurídico normativo que les permite ser excelentes aliados para cumplir con los objetivos que las políticas y programas públicos en materia de infancia y ciudad se planteen, pues la gran mayoría cuentan con un amplio trabajo en el que han forjado experiencia y confianza con la población con la que trabajan.

La documentación y el análisis teórico-metodológico de este tipo de iniciativas nos permite tener una idea general de la manera en que se “está haciendo ciudad”, la cual, aunque es perfectible, permite retroalimentar las acciones desde la administración pública, siempre y cuando exista la voluntad política de continuar con dicho proceso.

La integración de la participación infantil posibilita la oportunidad de hablar de una “ciudadanía temprana” que, si bien es un término motivo de debate, contempla a niñas y niños como actores principales de las ciudades, como agentes de derecho y alentando su participación cívica y el uso de los bienes públicos. Si tenemos la capacidad de incorporar la noción de “ciudadanía temprana”, podemos hablar de las prácticas socio-espaciales de los niños en las ciudades ligadas a la serie de derechos y obligaciones que ellos mismos tienen respecto a estos espacios. Si alguna de estas dos consideraciones no se cubre, estaremos hablenos de una incapacidad social, administrativa y estatal para brindar a este sector de la población de espacios dignos, seguros y accesibles.

La importancia de la participación activa de niñas y niños en el desarrollo de su entorno es fundamental, tanto para su desarrollo, como por el hecho de cumplir con los derechos y obligaciones que como personas y “ciudadanos” tienen. La importancia del desarrollo de espacios que promuevan la internalización y práctica del derecho a la participación en contextos urbanos, como parte del enfoque de derechos, radica en la creación de factores que permitirán posicionar de forma crítica a niñas y niños frente a su contexto.

## ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño

Es necesario revisar y reconsiderar las propuestas teórico-metodológicas que han servido como base en el desarrollo de los espacios urbanos considerando la participación activa de niñas y niños. Considerar si durante el desarrollo de los mismos se ha incluido la participación infantil durante el proceso de diseño, creación y/o remodelación de los espacios públicos, por ejemplo, que se puedan conocer las inquietudes, deseos, necesidades y problemas reales de los infantes, para que el desarrollo de su trabajo sea más eficiente y eficaz a largo plazo con beneficios reales para este sector de la población.

¿Cuáles son los problemas que se presentan cuando se realizan propuestas que integran la participación infantil en el quehacer urbanístico?

Uno de los obstáculos principales para la participación infantil es el adultocentrismo, un término que aún no se ha terminado de conceptualizar cabalmente, pero podemos referirnos al mismo como un sistema de dominio que construye el orden social legítimo en las relaciones de poder entre los adultos, los jóvenes y la infancia.

En los últimos años del siglo XIX, el adultocentrismo tomó relevancia para estudiar las relaciones sociales y culturales entre los adultos, los jóvenes y los niños, especialmente en relación con las expresiones asimétricas de poder en el orden socialmente establecido.

Un adultocentrismo que claramente está presente en el trabajo de cualquier disciplina que aborde o trabaje directa o indirectamente con niñas, y el urbanismo no escapa a esta situación. Empecemos la reflexión con la siguiente pregunta: ¿quién, que ha pasado gran parte de su vida estudiando, acumulando grados académicos y experiencia profesional, no se sentiría algo abrumado al conocer y reconocer que debe tener la capacidad, apertura y empatía para aprender a trabajar con niñas y niños en su quehacer profesional, cuando nunca lo había considerado necesario o deseado?

El camino de sensibilización sobre la infancia y su participación puede ser largo y sinuoso, no todas las personas tienen el interés en ello y muchas veces puede volverse una suerte de obligación; mientras que otras personas pueden tener deseo de integrarlo a su vida y/o quehacer profesional, pero no cuentan con el conocimiento y las herramientas para ello.

El enfoque de participación infantil requiere de un proceso de aprendizaje. Un proceso que tiene varias etapas y niveles de integración. Debemos entender a qué nos referimos cuando hablamos de participación infantil, sobre el concepto de ciudadanía abordada desde la infancia, técnicas y metodologías para realizar ejercicios de participación, la creación de ambientes que lo promuevan, el rol de las y los facilitadores que realizan dichas actividades y, un punto importante para esta investigación, el diseño de procesos y programas donde la voz de niñas, niños y adolescentes esté presente y sea realmente tomada en cuenta.

A esta ya larga lista se debe agregar que nosotros, los adultos, debemos entender que nos toca incluir ese enfoque en nuestros hogares, instituciones, lugares de trabajo, escuelas y comunidades y, para ello, debemos generar disposición y empatía; tener la capacidad de ponernos en el lugar del otro es un aspecto fundamental y gracias a esta cualidad somos capaces de comprender a los demás y relacionarnos con ellos de forma satisfactoria, en este caso con niñas y niños.

Sin embargo, la visión adultocéntrica, es decir, la denominación que se da a las capacidades y posibilidades de decisión, control social, económico y político inherentes a la adultez (Glockner, 2007), representado en las diferentes instituciones de la sociedad, llámense estas escuela, familia, Estado, etc., continúan manteniendo este paradigma basado en una estructura plenamente jerárquica y vertical.

Afortunadamente, diferentes instancias han reconocido que la infancia demandan mayores espacios de democratización, favoreciendo su escucha y participación activa en los procesos de desarrollo de su propia vida. Desde las convenciones internacionales, instituciones gubernamentales, cuerpos académicos, organizaciones civiles, entre otros, se han comenzado a apuntar e incentivar la participación activa de niñas y niños en diferentes ámbitos y contextos.

La inclusión en estos espacios de intervención es indispensable, puesto que permite fomentar mecanismos desde donde se protegen y forman los derechos de niñas y niños, especialmente el derecho y ejercicio de la participación infantil.

## **Conclusiones**

Las ciudades deben ser espacios habitables para las infancias, es decir, contextos que les provean de las condiciones necesarias para fomentar su desarrollo integral, no solo en cuanto a la infraestructura urbana, sino que sean espacios que fomenten su desarrollo cognoscitivo, social y de integración comunitaria. Podemos considerar a las ciudades como espacios lúdicos y de aprendizaje, donde los infantes aprendan a desenvolverse de manera activa, considerando las oportunidades y los obstáculos que los contextos urbanos les ofrecen.

El hecho de que 35% de la población nacional sea menor de edad,<sup>1</sup> precisa a las autoridades poner especial atención en el diseño y mejoramiento de los espacios donde desarrollan las actividades propias de su edad, sin perder de vista los aspectos demográficos, la situación socioeconómica y las condiciones urbanísticas de la zona a intervenir.

## ¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño

Considerar el disfrute de las ciudades por las niñas no solo debe ser un tema que atañe al desarrollo de parques o espacios públicos de juego. Se deben considerar sus necesidades y deseos, su interacción e integración en las dinámicas sociales, no solo con sus pares sino con el resto de la población y en diferentes espacios públicos; por poner algunos ejemplos: la escuela y el traslado a la misma, la visita al mercado local o supermercado cuando la familia surte su despensa, el cruce de calles y avenidas y sí, claramente, los parques y jardines que frecuenten.

Cada uno de estos temas es sumamente importante para comprender la complejidad que viven niñas y niños cotidianamente en los espacios urbanos, sobre todo considerando la relación entre el juego y los espacios urbanos, el nivel de accesibilidad que tengan los menores de edad a los mismos es sumamente importante para su desarrollo y entendimiento futuro del medio donde se desenvuelven.

Actualmente, las investigaciones que versan sobre la relación entre el espacio urbano y la perspectiva de género se han multiplicado, evidenciando la necesidad de considerar a las mujeres como sujetos de atención especial, con necesidades y usos diferentes a los impuestos por el patriarcado. Es necesario agregar en esta transformación las demandas específicas de la población infantil y adolescente. Ahora bien, en el estudio de la relación entre la infancia y la ciudad existen múltiples aristas desde las que se podría abordar el tema: la infancia y el espacio público, la infancia y el sistema educativo, la infancia en condición de vulnerabilidad, etc. Cuando niñas y niños son definidos solo como sujetos de tutela, su educación, diversión y visión será dirigida y supervisada en consideración de los padres o adultos cuidadores; quienes determinarán “lo mejor” para los menores de edad, bajo su propia perspectiva y ambición de vida.

Haciendo una revisión bibliográfica, en nuestro país no existe un amplia variedad de trabajos de investigación que analicen las políticas y programas públicos enfocados en la infancia y los espacios urbanos, por lo que desarrollar este tipo de investigaciones es relevante para la disciplina.

Como ya se ha comentado, el juego tiene una gran importancia para el desarrollo integral del infante. En las ciudades tenemos dos condicionantes para que los infantes puedan jugar y aprender: la primera, que se disponga de espacios adecuados para realizar esta actividad y satisfacer una necesidad; y la segunda, que a los infantes se les permita integrar a su cotidianidad la visita a dichos espacios. Si bien ya hemos

<sup>1</sup> De acuerdo con los datos registrados en el Censo de Población y Vivienda 2020, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el país habitan más de 40 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 17 años.

aclarado que la vida urbana de los niños no se debe centrar únicamente en los parques y jardines, es indiscutible que estos han sido considerados los lugares por excelencia para la intervención urbanística para la infancia; pero incluso en ellos se debe considerar la participación de niñas y niños para su creación y diseño.

El estudio del espacio público en las ciudades no se limita únicamente a la comprensión del espacio físico determinado ni a las relaciones sociales entre grupos e individuos que se generan en el mismo, pues ambas posturas de manera separada solo dan cuenta de una parte de la complejidad de los procesos y fenómenos urbanos. Las características, conflictos, diversidad de actores y elementos que conforman al espacio público son cuasi-infinitas, y complejizan un análisis holístico del mismo, sin embargo, abstraer los elementos que le componen para su estudio no significa que todos ellos no estén interrelacionados, sino que requerimos de su análisis por partes para llegar a entender el todo, como lo apunta Milton Santos (1986).

El espacio debe ser considerado como una totalidad, a modo de la propia sociedad que le da vida. Considerarlo así es una regla de método cuya práctica exige que se encuentre, paralelamente, por medio del análisis, la posibilidad de dividirlo en partes. Ahora bien, el análisis es una forma de segmentación del todo que permite, al final, la reconstrucción de ese todo. La división analítica del espacio puede ser operada según diversos criterios.

Es claro, que niñas y niños también son sujetos y actores que participan, viven y sufren todas estas características que tantos estudios enuncian sobre el espacio público. En nuestro país, existen diferentes instancias que han mantenido un trabajo con la infancia para el diseño de espacios públicos desde una perspectiva de metodología participativa, sobre todo hablamos de algunas ONG y asociaciones civiles que han realizado grandes esfuerzos en dicha materia. Sin embargo, no se contaba con instrumentos desde la administración pública federal que fuesen una guía para dicho tipo de trabajos.

La participación de las infancias en el desarrollo de su entorno habitable ha sido asumida por instancias públicas y privadas con resultados diversos. En la mayoría de los casos corresponde a buenas prácticas que no han trascendido en el tiempo ni en el espacio.

Los programas y políticas públicas en materia urbanística son acciones orientadas a realizar objetivos con valor para la sociedad, es decir, una forma organizada de intervención pública para atender situaciones o resolver problemas de carácter públicos en materia urbana. Se deben analizar las propuestas que integran la participación activa de las niñas y el desarrollo de su entorno urbano para conocer los aciertos y errores de estos, con el convencimiento de que la inversión en la infancia es la diferencia actual y futura del proceso.

Para ello se destacan ciertos aspectos a considerar:

- a) Incentivar el desarrollo integral de niñas y niños agrupa, entre otros aspectos, a la familia, la salud, la educación y el juego y, para este último, es requisito tener acceso a espacios sanos y satisfactorios de sus necesidades y deseos.
- b) La idea de que los “niños son habitantes presentes y futuros de la ciudad”. Un infante no hace uso y disfrute de la ciudad por el solo hecho de habitar en ella, precisa de conocer el medio ambiente que le rodea e identificar dentro del mismo los espacios que le son propios, ajenos y hasta peligrosos.
- c) El papel que juegan las instituciones públicas y privadas en el “quehacer urbano” y los mecanismos que implementan para fomentar la participación ciudadana en el proceso.
- d) El trabajo con niños tiene ciertas consideraciones especiales, a diferencia del realizado con adultos, pues se requiere de un proceso de sensibilización previo donde se consideren los niveles de atención, contextos de las infancias y herramientas disponibles para cumplir con los fines de las actividades a realizar.

Es necesario considerar una adecuada y pertinente planeación de los espacios públicos, siguiendo como eje primario el diseño participativo con infantes. Podría ser una alternativa de trabajo para los profesionales dedicados a la planeación, gestión, diseño y mantenimiento de los espacios públicos, con especial atención a los destinados al esparcimiento infantil.

El quehacer urbanístico en México necesita fortalecer el trabajo participativo con la población beneficiaria de los proyectos, planes o programas que se proyectan. Lamentablemente, no se puede considerar un “manual” que nos permita acercarnos a cualquier sector de la población infantil por igual, se deben tomar en cuenta los contextos socioculturales, las dinámicas cotidianas, remarcar la sensibilidad para trabajar con los niños y la capacidad de generar lazos de confianza con los responsables de crianza y, con base en lo anterior —entre muchos otros aspectos— generar una propuesta de trabajo específico para el diseño participativo con infantes, que puede incluir acciones como talleres, convivencias familiares y consultas, entre otras.

El urbanismo, con su cualidad multidisciplinaria, debe tener la capacidad de ocuparse de construir un entorno urbano para y de los niños, considerando sus necesidades, nivel de madurez e independencia, generando un diálogo entre niños y adultos que, si bien es difícil considerarlo en igualdad, debería de ser un ejercicio reiterativo y perfectible en la práctica urbanística.

## Bibliografía

Borja, J. y X. Muxi

2000. *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Electa.

Carrión, F.

2016. “El espacio público es una relación, no un espacio”, en *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales / Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.

García, A.

2009. “La importancia del juego y desarrollo en educación infantil”, en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Grupo Eumed.net, Universidad de Málaga, núm. 10, diciembre, en <<http://www.eumed.net/rev/ced/10/amgg.htm>>.

Glockner Fagetti, V.

2008. “Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales”, *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, vol. 2, núm. 28, pp. 67-84, en <<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/478>>.

Gülgönen, T.

2016. *Jugar la ciudad: reimaginar los espacios públicos*, México, CEMCA/Laboratorio para la Ciudad.

Linaza, José Luis

2013. “El juego es un derecho y una necesidad de la infancia”, en *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 65, núm. 1, en <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65107>>.

Páramo, Pablo

2010. “Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano”, *Psicología y Sociedad*, vol. 22, núm. 1, pp. 130-138, en <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a16.pdf>>.

Ramírez, P. (coord.)

2016. *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales / Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.

Rasmussen, K.

2004. “Places for Children-Children’s Places”, en *Childhood*, vol. 11, núm. 2, pp. 155-173.

*¿La ciudad de los niños? El proceso de participación infantil aplicado al diseño*

Reid, A.

2002. "El niño y su entorno", en M.A. Aguilar y A. Reid (eds.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*, México, UNAM.

Tonucci, F.

2006. "La ciudad de los niños: ¿por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?", en *Ingeniería y Territorio*, núm. 75, pp. 60-67.



# Formación para la ciudadanía. Niñas y niños participando en la transformación del espacio público

Rocío García Flemate

## Introducción

Este artículo se centra en los planteamientos y perspectivas teóricas que permitieron el abordaje de la problemática planteada en la investigación titulada “Participación infantil en el espacio público del Pedregal de Santo Domingo. Una propuesta de formación ciudadana en colonias populares de la Ciudad de México”, en la cual se analizó la metodología para la intervención en el espacio público como parte de las acciones llevadas a cabo por una asociación civil<sup>1</sup> ubicada al sur de nuestra ciudad, que ha desarrollado un programa que busca fomentar el empoderamiento infantil mediante ejercicios de participación de niñas, niños y adolescentes como estrategia fundamental en la formación para la ciudadanía, retomando el fortalecimiento de las diez habilidades para la vida.<sup>2</sup>

Para este estudio, se sistematizaron y analizaron procesos participativos implementados en grupos de niñas y niños en dos colonias populares de la Ciudad de México: el Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán, y Mesa los Hornos, Tlalpan.

La exposición inicia con la descripción de la problemática de la investigación, continúa con la presentación del marco teórico compuesto principalmente por los enfoques y conceptos de derechos humanos, participación infantil, ciudad educadora,

<sup>1</sup> Pro Pedregales Coyoacán A.C.

<sup>2</sup> Recomendadas por la Organización Mundial de la Salud como destrezas a fortalecer en las escuelas principalmente, pero también a través de estrategias de educación permanente que permitan a niñas, niños y adolescentes desarrollarse psicosocialmente para hacer frente a las exigencias y retos de la vida cotidiana. La propuesta tiene como objeto mejorar la calidad de vida de las personas mediante su bienestar emocional, cognitivo y social para participar activamente en la construcción de comunidades más justas y equitativas (WHO, 2003).

pedagogía urbana, dimensión formativa del espacio público y competencias para la ciudadanía. Después se aborda brevemente el enfoque, método y técnicas utilizadas para la recolección de información y se cierra presentando algunas consideraciones acerca de los procesos de intervención y su impacto en la formación de ciudadanías tempranas, lo cual es imprescindible para la gestión democrática de las ciudades.

## **Problemática**

En la Ciudad de México, la población excluida de procesos formales de vivienda representa el 54% (Garza, 2002) lo que, a lo largo de la historia, ha dado paso a procesos de urbanización popular y a la conformación de una morfología urbana<sup>3</sup> en la que los habitantes se organizan para usar y producir el espacio, primero para habitarlo y después para acceder a servicios básicos e infraestructura, dejando fuera de las prioridades a los espacios comunes, exponiendo a sus comunidades a una insuficiencia de sitios para el encuentro.

Si consideramos las “actividades sociales, deportivas, culturales y recreativas, como una forma de hacer efectivo el derecho a la ciudad y contribuir a desarrollar una mejor convivencia comunitaria en el ámbito local” (Ziccardi, 2012: 188), esto implica una vulneración, pues las personas no acceden al espacio como componente intrínseco de la vida urbana y de su desarrollo.

Cuando hablamos de niñas y niños, la cantidad de espacios públicos en su entorno es solo una parte de la problemática, Rosario Palacios (2020) destaca que para que estos lugares respondan benéficamente a la salud y convivencia es imprescindible incorporar necesidades y propuestas de las comunidades. Desafortunadamente, las experiencias de intervención urbana en que se han solicitado ideas de la población infantil son escasas, poco prioritarias y no del todo adecuadas para la promoción genuina de su participación en el tema.

Por otro lado, respecto a cómo se ha construido el conocimiento y la percepción social de la infancia, María Rausky (2010) plantea que, desde la investigación social y antropológica, se ha representado a niñas y niños como aditamentos en la sociedad adulta y al margen de la producción sociocultural de significados, teniendo un papel predominantemente pasivo y de espera para ser formados e incorporados a la realidad adultocéntrica.

<sup>3</sup> Héctor Quiroz propone el reconocimiento y estudio de cuatro morfologías “que han generado espacios bien diferenciados tanto en su traza, paisaje, actividades y prácticas sociales, las cuales denominamos racionalistas, residenciales, históricas y populares” (2013: 113).

Asimismo, los estudios sobre la infancia pueden clasificarse como presociológicos y sociológicos, en los primeros se sitúa a la infancia como fenómeno natural antes que social, Jean Piaget destacó aquí gracias a su teoría de los estadios de la inteligencia humana cuyo objetivo es llegar al pensamiento operativo adulto.<sup>4</sup> En los segundos, se sitúan teorías de la socialización que, aunque otorgan cierto grado de centralidad a la infancia, la siguen considerando una etapa de transición, con el ser adulto como meta a alcanzar.

Estas percepciones de la infancia desde lo pasivo, moldeable y reproductor de la cultura han contribuido para perpetuar la imagen de niñas y niños como seres incompletos, incapaces y en proceso para llegar al estado humano completo: el adulto.

En cuanto a lo urbano, además de que la relación de la infancia con la ciudad es interpelada por factores como la fragmentación, morfologías y desigualdades en el acceso, infraestructura, servicios y experiencias, se encuentran obstáculos como las distintas maneras en que los adultos acompañan a la infancia y el cómo estos experimentan a su vez a la ciudad, así como el imaginario y las representaciones sociales de este grupo poblacional (Gülgönen, 2016).

## **Marco teórico**

Para la comprensión del problema planteado, se retoman el enfoque de derechos de la infancia, la propuesta de la ciudad educadora, el derecho infantil a la participación, la formación de competencias para la ciudadanía y la dimensión formativa del espacio público.

### *Enfoque de derechos de la infancia*

En la actualidad, los derechos humanos son uno de los constructos filosóficos más relevantes al poner énfasis en el reconocimiento de la dignidad de la persona para marcar límites a las actividades del Estado en favor de los individuos. Se han reconocido, reivindicado y desarrollado teóricamente; países alrededor del mundo los ratifican en

<sup>4</sup> Jean Piaget ha sido considerado uno de los autores más importantes y un referente obligado para reconocer el desarrollo de la inteligencia, principalmente infantil, sus trabajos han representado avances importantes para el desarrollo de modelos pedagógicos que ponen al centro al niño como sujeto de aprendizaje y no es el objetivo de este trabajo contradecir, criticar o poner en duda sus planteamientos psicogenéticos, pero sí el fundamento cultural que hay detrás de ellos, es decir la visión del infante como adulto en construcción, lo cual es una característica estructural del contexto social persistente.

instrumentos y adquieren obligaciones que deben reflejarse en sus marcos legales, políticas sociales y acciones.

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

En México, el marco normativo en materia de derechos humanos de la infancia se conforma por la Constitución Política, tratados internacionales ratificados por el gobierno y por las leyes generales, federales y locales, que se han expedido en la materia.

Destacan la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), instrumentos que han permitido transitar sustantivamente de la llamada irregularidad social, doctrina en la que niñas y niños son considerados objetos de protección hacia la protección integral en la que son sujetos de derecho.

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

1. Reconocerles como legítimos titulares sin importar su condición etaria, dejar de tratarles únicamente como destinatarios, objetos de preocupación o como propiedad de padres y/o del Estado.
2. Considerar sus derechos como fundamento y marco central de la actuación pública y privada.
3. Considerar al Estado como responsable principal y directo para prevenir, promover, garantizar, proteger y restituir sus derechos.
4. Reconocer e incorporar gradualmente el contenido de instrumentos internacionales en legislaciones y acciones nacionales y locales —planes, programas, políticas públicas, infraestructura administrativa e institucional.
5. Incorporar mecanismos de exigibilidad y justiciabilidad para garantizar el cumplimiento de sus derechos.
6. Que los derechos que fungen como principios rectores de la convención sean también ejes en legislaciones, políticas y programas especiales: artículo 2. No discriminación, artículo 3. Interés superior del niño, artículo 6. Vida, supervivencia y desarrollo, y artículo 12. Expresión de la opinión y que se la tenga en cuenta.

Se profundiza en el último, aunque todos están relacionados al plantearse la protección integral.

### Participación infantil

El término participación proviene de los vocablos latinos *participatio* y *parte capere*, significa “tomar parte de” (Corominas, 1994). Al vincular este significado con el tema de la ciudadanía, destacan la participación como derecho humano y participación como actividad para el desarrollo humano y social, es decir, formativa del ser y de su comunidad. El primero hace referencia al derecho que tienen todas las personas, sin excepción, a “ser parte de” la toma de decisiones y de la realización de metas políticas, económicas, sociales y culturales; y el segundo la considera como un proceso formativo que permite que cada persona desarrolle capacidades individuales y pueda aportar para “ser parte del” bien común.

Hablar de participación infantil como derecho humano implica considerarla como el acceso a la información, como la creación y emisión de opiniones sobre temas de interés y como la escucha de adultos hacia niñas y niños, y como principio transversal que contribuye a la consolidación de otros derechos.

En el caso de la LGDNNA, es en el capítulo xv, titulado “Del derecho a la participación” (artículos 71 al 74), donde se destaca que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, que las autoridades están obligadas a implementar mecanismos que garanticen su participación activa y permanente para la toma de decisiones en sus distintos ámbitos de desarrollo: familia, escuela y comunidad, que deben ser escuchados y que tienen que ser informados sobre la forma en que su opinión fue tomada en cuenta (Segob, 2014).

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

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

En este sentido, el derecho a la participación es imprescindible para la instauración de un nuevo paradigma de concepción y trato activo hacia esta población.

### *Ciudad educadora y pedagogía urbana*

La transformación y expansión de la ciudad, tanto física como cultural, ha propiciado nuevos modos de estar en ella, Juan Jurado (2003) dice que las poblaciones urbanas atraviesan por una etapa de constante tensión entre valores tradicionales, que dieron cohesión y estabilidad social, y nuevas propuestas de modernidad, internacionalización y globalización de la cultura, y a pesar de los esfuerzos del desarrollo urbano por mejorar los niveles y la calidad de vida de las personas, este tránsito de lo tradicional a lo moderno y metropolitano, en un contexto de desigualdad, provoca desequilibrios y conflictos, superando la capacidad institucional de figuras como el Estado, la familia y la escuela.

En este sentido, cabe pensar en las áreas de oportunidad con las que cuentan las ciudades. El enfoque de la ciudad educadora responde así a la necesidad de formar ciudadanos que tiendan a la organización, la autonomía, la solidaridad, la convivencia plural y la solución pacífica y asertiva de sus conflictos.

La propuesta se remonta a los años setenta cuando la UNESCO, a partir de la propuesta de Edgar Faure y sus colaboradores (1973), señaló como principio activo de las políticas educativas la idea de la educación permanente, que tiene que ver con brindar las condiciones necesarias para adquirir conocimientos de manera cotidiana y aprender durante toda la vida, lo que implica, por un lado, prolongar la educación y, por otro, deshacerse de la idea que la limita solo a espacios institucionales formales, es decir, escolares y familiares, “se propone sacar la educación de los espacios cerrados en donde se hallaba confinada, para trasladarla a los lugares de reunión, a las fábricas, las plazas, a los parques, a las calles y, en fin, a los espacios públicos” (Rodríguez, 2001: 47).

Esto permite imaginar a la ciudad más allá del fenómeno urbanístico que aglomera grandes poblaciones y de concentración económica, política y financiera, sino como un ambiente de vida y aprendizaje en constante cambio y con impactos importantes desde la cotidianidad y las prácticas de quienes la habitan.

Esta dimensión pedagógica de la ciudad:

...es la dinámica educativa que ella hace posible mediante las formas de socialización que le son propias. Es visible que las ciudades contemporáneas han desbordado los límites geográficos de sus núcleos históricos alrededor de los cuales se han conformado, para recomponerse permanentemente con nuevos escenarios de múltiples formas. En estos novedosos espacios las sociabilidades son continuas, novedosas y precarias, facilitando experiencias móviles, cambiantes y veloces, que caracterizan la vida en las metrópolis del siglo XXI (Jurado, 2003: 03).

## Formación para la ciudadanía. Niñas y niños participando en la transformación

La llamada “pedagogía urbana” viene a complementar este enfoque a partir de la práctica, pues busca orientar acciones educativas cuyo centro sea el ambiente de la ciudad. De acuerdo con Pablo Páramo (2009), la pedagogía urbana:

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

Esta última idea nos ayuda a definir al espacio público en contextos urbanos sin limitarnos a la revisión de sus dimensiones físicas ni tampoco a las de corte social-relacional que se dan entre individuos y comunidades, es esencial considerar la variedad de combinaciones que pueden surgir a partir de estas dos dimensiones y comprender que hay una relación dialéctica que le da heterogeneidad, en este sentido, Patricia Ramírez nos dice que:

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

En complemento, Fernando Carrión y Manuel Dammert (2019) conciben al espacio público como sitio donde puede operar una pedagogía de la alteridad, es decir, del desarrollo heterogéneo de la ciudad y sus habitantes, y como posibilitador de intercambio, encuentro y convivencia. En otras palabras:

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

De esta manera, el espacio público tiene un papel protagónico en la gestión democrática de la ciudad y “un lugar destacado dentro de los programas de gobierno local, convirtiéndolo en un derecho ciudadano, en el entendido de que justamente es allí

donde se construye la ciudadanía y, por lo tanto, la comunidad política que es la ciudad” (Carrión y Dammert, 2019: 193).

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

### *Formación para la ciudadanía*

Desde la perspectiva de esta investigación, ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad, entendiendo a esta como el espacio socio-cultural, económico-político y de convivencia que no es excluyente para nadie, en ningún sentido. Entonces, el ejercicio de la ciudadanía es todo lo que la persona traduce y pone en práctica al vivir la ciudad activa y responsablemente, siendo capaz de tomar parte de lo que acontece y dar cuenta de ello, lo cual requiere sentirse considerado en asuntos colectivos, constatarlos y comprenderlos; esta sensibilidad, a su vez, exige un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, disposiciones que ayudarán a asumir los roles que les depare la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias” (Marco *et al.*, 2003: 8).

Intervenir de manera significativa en la formación de las niñeces para desarrollar sus capacidades perceptivas, comprensivas, interpretativas y de acción social, es comprender la ciudadanía desde el ángulo del aprendizaje, pues no se puede solo nacer en una sociedad democrática y saber actuar en consecuencia, pues “una democracia es más que una forma de gobierno; es, en primera medida, un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta” (Dewey, 1966, en Marco *et al.*, 2003: 87), el sentido ciudadano se aprende a partir de ciertas competencias.

Philippe Perrenoud (2011) explica que las competencias son un “saber hacer de alto nivel” que se construye mediante conocimientos amplios, complejos y explícitos, y de procesos cognitivos que se hacen tangibles en la realidad únicamente después del razonamiento transformado en acción, es decir, practicando.

Con respecto a la formación ciudadana, el autor destaca como indispensables cuatro competencias:

Crítica	Emocional y afectiva	Comunicativa	Para la resolución de problemas y la regulación de conflictos
Actitud y capacidad para cuestionarse ante hechos, explicaciones y valoraciones; analizarlas para aceptarlas o rechazarlas.	Desarrollo más holístico e integral de la personalidad, potenciando el desarrollo emocional al mismo tiempo que el cognitivo.	Imprescindible para generar y ser partícipe del diálogo en todos sus niveles y para potenciar la capacidad de tomar y gestionar decisiones.	Capacidades para comprender que la ciudadanía no tiene lugar en el vacío sino en un contexto complejo, para enfrentarse a situaciones problemáticas o conflictivas y darles salida desde la perspectiva de la no-violencia.

Fuente: Elaboración propia con información de Berta Marco *et al.* (2003).

## Metodología

Estos conceptos y planteamientos se pusieron en juego a partir de un estudio de caso,<sup>5</sup> retomando el enfoque cualitativo de la investigación, con la intención de comprender que los procesos de participación para la intervención y apropiación del espacio público se pueden abordar como fenómenos sociales y que es posible generar, sistemáticamente, experiencias significativas para que niñas y niños puedan acceder de manera concreta al ejercicio de su derecho a participar dentro de la temática urbana, a la vez que se fomenta su formación ciudadana.

El caso se abordó mediante diversas acciones, entre ellas:

1. Revisión bibliográfica sobre los conceptos presentados para conformar el marco teórico y diseñar una matriz conceptual para la generación de instrumentos de recolección de información en campo: guías de observación y cotejo, guía de entrevista.
2. Revisión documental del proyecto “Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad”, implementado por la asociación en 2019 con niñas, niños y adolescentes de 6 a 17 años de edad, para sistematizar el proceso metodológico de la propuesta y tener un punto de comparación.

<sup>5</sup> El cual solo es descrito en este capítulo y será profundizado en otro.

3. Observación participante<sup>6</sup> en la implementación del proyecto “Niñas y niños participando en la transformación de su comunidad”, llevado a cabo en 2021 con un grupo de niñas, niños y adolescentes de 8 a 14 años de edad, habitantes de la colonia Mesa los Hornos. Cabe destacar que esta intervención se tomó como grupo de control cuyo criterio principal de incorporación fue que los integrantes de este grupo no habían tenido experiencias previas de intervención participativa para la mejora del espacio público, dando así mayor objetividad al proceso.
4. Como parte complementaria al ejercicio de observación participante, se incluyó el registro y seguimiento del fortalecimiento de cuatro habilidades para la vida que guardan correspondencia con las competencias de formación para la ciudadanía, a partir de indicadores cualitativos específicos medidos con una escala Likert para dar seguimiento al aprendizaje psicosocial de la población infantil en procesos de intervención urbana.
5. Se aplicó una entrevista semiestructurada a la directora de la organización para incorporar un panorama general acerca de los fundamentos y propósitos de la línea de acción “empoderamiento infantil”.

## El trabajo de campo

De la revisión documental del primer ejercicio —Pedregal de Santo Domingo, 2019— surgió la sistematización metodológica del proceso de intervención urbana con niñas y niños, como antecedente que se retomó para implementarse en una población diferente (grupo de control), con necesidades y localización también distintas a la original, pero similares en términos de población (edad) y características morfológicas (habitantes de morfologías populares), esta segunda intervención —Mesa los Hornos, 2021— se hizo con la intención de analizar el funcionamiento e impacto de la metodología sistematizada previamente en la promoción del derecho infantil a la participación y su formación para la ciudadanía.

De la primera sistematización —Pedregal de Santo Domingo, 2019— se obtuvieron las etapas en que un proceso participativo puede organizarse para intervenir el espacio público contemplando como eje central el fortalecimiento de habilidades para la vida (propuesta de PPC), o bien las competencias de formación ciudadana (Perre-

<sup>6</sup> Se recolectó información por medio de la observación de las actividades del proceso, principalmente juego y plenarios de discusión con niñas y niños, y se realizaron preguntas detonadoras, relacionadas con las categorías del marco teórico.

Formación para la ciudadanía. Niñas y niños participando en la transformación

noud, 2011) y así promover el papel activo de las niñas y la formación de ciudadanía temprana.

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

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

Descripción general de las etapas del proceso participativo		
<i>Etapas</i>	<i>Actividades / procesos</i>	<i>Descripción general</i>
Presentación	Compartir información general del proceso con la población infantil	Se presenta a la población infantil información general del proceso: objetivos, alcances y personas adultas involucradas (aliados, colaboradores, financiadores, etc.) Se comparte el uso que se dará a la información que resulte del proceso (eventos, resultados de investigación, procesos comunitarios, etc.). Se recaban permisos de tratamiento de datos personales (avisos de privacidad, usos de información sensible e imagen).
Diagnóstico	Identificación de conocimientos previos / Análisis lúdico-reflexivo del espacio a intervenir / Identificación de necesidades y problemáticas / Identificación de usuarios y agentes de incidencia	Se abordan percepciones sobre los conceptos: derecho a participar y espacio público, se reflexiona sobre su estatus de sujetos de derecho y el papel que puede tener en el desarrollo de su comunidad. Se analiza el espacio a intervenir por medio del juego, observación y experiencias previas, identificando necesidades y problemáticas. Se identifica a otros actores relacionados con el espacio: usuarios y agentes con los que la comunidad infantil pudieran relacionarse para gestionar apoyo.
Primer propuesta de intervención	Elaboración de primera propuesta	La población infantil ya cuenta con una base de información conceptual y de observación para generar una propuesta de intervención. En esta etapa se permite que exploren de manera libre y creativa las propuestas, aunque no sean viables,

Continúa...

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

...continuación

		esto permite que, en etapas posteriores, se reflexione sobre la viabilidad, los recursos, los aliados y el compromiso para el sostenimiento de la propuesta.
Trabajo de campo: acercamiento a la comunidad	Diseño de instrumentos / Identificación de informantes clave / Aplicación de instrumentos / Análisis y sistematización de información	Una vez realizada la primera propuesta de intervención, se busca el contacto con otros miembros de la comunidad para informarles sobre la intención de intervenir el espacio y recoger otras propuestas para complementar las realizadas por la población infantil. Se diseña con la población infantil un instrumento (batería de preguntas) para aplicarlo a los miembros de la comunidad elegidos. Se realiza una sistematización de información para generar un panorama general de lo que la comunidad considera, desea y propone sobre la intervención.
Segunda propuesta de intervención	Incorporación de resultados del trabajo de campo / Análisis de recursos, responsabilidades y compromisos / Elaboración de la segunda propuesta (final)	Con la información recabada sistematizada, se enlistan las propuestas (población infantil y comunidad), se identifican necesidades y propuestas en común, se analizan en términos de recursos, alcances y viabilidad, se eligen las de realización viable, las de gestión externa y se desechan las que no son viables. De este ejercicio de revisión surge una segunda propuesta. Durante las discusiones de reorganización de las propuestas se busca que la población infantil reflexione sobre recursos de implementación (individuales, humanos, de conocimiento o técnica, tiempos, materiales y, por supuesto, financieros), identificando qué propuestas pueden realizar ellos mismos, con qué alcances, en cuáles se requiere apoyo, cuáles son más benéficas para la colectividad y con cuáles se pueden comprometer en términos de mantenimiento y continuidad.
Planificación	Organización de tareas para la ejecución de la propuesta final	Organización operativa para la implementación de la propuesta, es decir, la división de tareas. En esta etapa se considera también la vinculación con diversos actores que quizá puedan apoyar al proceso o que tengan puestos de autoridad y liderazgo para gestionar apoyos y recursos con los que niñas, niños y adolescentes no cuenten.
Ejecución	Ejecución de propuesta final / Análisis de resultados / Presentación de resultados	Se implementa la intervención directa en el espacio, retomando las etapas anteriores en términos de reconocimiento por el esfuerzo realizado e identificando los elementos que se requieren para intervenir de manera significativa y útil para la comunidad. Se hace énfasis en el papel de la infancia como actores de cam-

		bio. De ser posible, se busca realizar una presentación de resultados con la comunidad para dar mayor significado y visibilidad a la intervención, haciendo énfasis en el reconocimiento activo de la población infantil y sus capacidades.
Cierre y seguimiento	Seguimiento de impactos	Se busca que una vez terminada la intervención se realicen acciones de seguimiento para saber cómo ha funcionado, es importante que se realice con el grupo de trabajo inicial para que compartan sus impresiones. El equipo de facilitadores adultos puede asistir a realizar observaciones y sondeos a la comunidad.

Fuente: Elaboración propia con información y materiales del archivo de PPC, 2019.

El proceso descrito en la tabla anterior fue la base para el grupo de trabajo de Mesa los Hornos, ejercicio en el que no vamos a profundizar por ahora, porque interesa cerrar el documento haciendo un cruce entre lo planteado en la teoría y sus posibilidades operativas en la práctica, mediante metodologías pedagógicas con impactos en el espacio.

### Algunas imágenes de los procesos

Imagen 1. Diagnósticos: plenaria de diálogo e identificación de usuarios y necesidades, Mesa los Hornos, 2021



Fuente: Fotografía propia.

Imagen 2. Elaboración de bocetos para intervención



Fuente: Fotografía propia.

Imagen 3. Acercamiento a las comunidades



Fuente: Fotografía propia.

Imagen 4. Ejecución de la propuesta



Fuente: Fotografía propia.

## Conclusiones

Este proceso de investigación fue intencionalmente diseñado para profundizar en proyectos participativos de corte cualitativo, como fenómenos sociales mediante los cuales no solo se obtengan transformaciones en los lugares sino también en las experiencias y en los aprendizajes de quienes formen parte de ellos, en este caso de niñas y niños desde una perspectiva activa. Esta es una razón adicional para retomar el enfoque cualitativo en análisis donde el espacio urbano sea el objeto de estudio, y así se responda al interés de las últimas décadas por analizarlo más allá de sí mismo como conjunto y contenedor, sino a partir de sus elementos, relaciones, representaciones, acciones sociales y expresiones, orientando las acciones hacia las personas que lo habitan y sus necesidades, lo que evidentemente les otorga un papel central.

De esta manera, podemos cruzar la experiencia con lo planteado en el marco teórico, desde la importancia de generar mecanismos concretos para el ejercicio de los derechos, que se encuentran perfectamente delimitados en los marcos jurídicos, mediante enfoques y propuestas que inviten a la transformación de las ideas y los lugares,

atendiendo de manera prioritaria a problemáticas directas en escalas de contacto y convivencia en proximidad, hasta el aprovechamiento de estas intervenciones como complemento formativo que, por un lado, muestra dimensiones del espacio público empíricamente poco exploradas y, por otro, responde a la necesidad de transformar la perspectiva pasiva de la infancia.

El enfoque de derechos humanos de las niñeces permite su reconocimiento oficial y le da sustento a las iniciativas que tienen a esta población como prioridad; por otro lado, obliga a las autoridades e instituciones a incorporar una mirada que tenga como centro y principio universal la dignidad de niñas, niños y adolescentes.

Si bien en la actualidad las niñeces tienen un largo camino por recorrer para gozar de su estatus como sujetos de derechos, la incorporación de estos como parte de prácticas comunitarias y proyectos situados, en este caso desde la sociedad civil organizada, genera oportunidades para el diseño e implementación de procesos que pueden escalar a ámbitos con mayores alcances por medio de políticas públicas.

En el caso de los procesos analizados, en los que se busca promover la participación infantil en temas urbanos, como lo es la intervención en el espacio público, su uso, apropiación y reconocimiento como objeto y ambiente de aprendizajes, permite que las niñeces se reconozcan en relación dinámica con este, que analicen su papel en estas prácticas y, en muchos casos, que tengan acceso a información con la que puedan trabajar su autopercepción como titulares activos, organizarse, vincularse con agentes distintos y acceder a mecanismos que conduzcan a la realización de sus derechos.

Asimismo, se contribuye al fortalecimiento de la inclusión de grupos que hasta ahora no habían sido considerados para el desarrollo de políticas más que como beneficiarios de acciones asistencialistas, de cuidado y sobreprotección.

Con respecto a la propuesta de la ciudad educadora y la pedagogía urbana, se observa que el vínculo entre la ciudad y la educación no puede ser negado cuando ubicamos al aprendizaje en todo sitio y aspecto donde estén las personas, hay que preocuparse por los sitios donde los aprendizajes y las experiencias ocurren y potenciar sus posibilidades formativas: que las intervenciones urbanas ya no sean para mejorar el aspecto visual-estético de los lugares, sino que tiendan a la experiencia que impacte en las relaciones y en el fortalecimiento de la vida ciudadana, que en la época contemporánea se encuentra disuelta y fragmentada. En otras palabras, una ciudad educadora:

...debe contribuir de manera significativa al cambio de las estructuras mentales, y en un sentido gramsciano, debe cambiar la superestructura de la sociedad. La transformación

## Formación para la ciudadanía. Niñas y niños participando en la transformación

física del espacio es un factor importante de este proyecto de mejoramiento, pues [...] la configuración del territorio es, al mismo tiempo, elemento resultante y condicionante de los procesos sociales que en él tienen lugar (Rodríguez, 2001: 52).

Entonces, la construcción de la ciudad no solo debe ser física sino también social y ciudadana a partir de proyectos que vinculen lo político, el ejercicio de derechos y la vida cotidiana, esto puede hacerse sin duda al trabajar con niñas, niños y adolescentes en lugares abiertos, para visibilizar sus actividades e integrar su presencia en el espacio público como parte de la cotidianidad de las comunidades. Al mismo tiempo, se les expone desde edades tempranas a experiencias que posibiliten el desarrollo de sus habilidades para la práctica democrática y la conciencia ciudadana, mediante la apropiación de los problemas sociales, la deliberación de soluciones y la construcción de espacios colaborativos con los otros, partiendo también de conceptualizaciones más flexibles y pertinentes para el objetivo de procesos como el que aquí se revisó.

La participación como proceso formativo requiere del fomento de actitudes y valores, así como de la adquisición de habilidades y destrezas psicosociales específicas para fortalecer el desarrollo cognitivo de niñas, niños y adolescentes, de manera que integren a sus esquemas y estructuras pensamientos cada vez más complejos que les permitan desarrollar una visión crítica sobre su entorno y el papel activo que pueden tomar en el mismo.

Este ejercicio teórico reflexivo nos permite fortalecer el planteamiento de que la intervención y mejora de espacios públicos mediante procesos intencionalmente diseñados para garantizar la participación de las niñas, con una perspectiva incluyente, activa y en la que el adulto ceda su posición de poder y establezca vínculos de escucha y respeto genuino, contribuye a la promoción de procesos ciudadanos desde y con la infancia, así como a su reconocimiento como parte de la cultura y de sus capacidades para su reproducción y transformación.

Este planteamiento implica un cuestionamiento teórico para producir nuevas concepciones sobre la infancia y su lugar en la estructura social, así como una reestructuración metodológica para que la ciencia social y sus disciplinas generen aportes para la investigación empírica con esta población y se les tome como fuentes confiables de información. En el caso del urbanismo, la incorporación genuina de niñas y niños en procesos sociales de intervención, que se promueven desde su esfera técnico-operativa, representa un verdadero reto, sin embargo, los procesos analizados en esta investigación son una muestra de que existe un claro cruce entre el tema psicosocial y el urbano, teniendo al espacio público como ambiente y objeto de aprendizaje.

## Bibliografía

Cámara de Diputados

2021. *Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (LGAHOTDU)*, en <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAHOTDU\\_010621.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAHOTDU_010621.pdf)>. [Fecha de consulta: mayo de 2022.]

Carrión, F. y M. Dammert (eds.)

2019. *Derecho a la ciudad. Una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*, Ecuador, Flacso.

Coronimas, J.

1994. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3ª ed., Madrid, Gredos.

Faure, E. et al.

1973. *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza / UNESCO.

Garza, G.

2000. *La ciudad de México en el fin del segundo milenio*, México, El Colegio de México / Gobierno del Distrito Federal.

Gülgönen, T.

2016. *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*, Ciudad de México, Laboratorio para la ciudad, en <[https://issuu.com/labcdmx/docs/jugarlaciudad?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.mx](https://issuu.com/labcdmx/docs/jugarlaciudad?utm_medium=website&utm_source=archdaily.mx)>. [Fecha de consulta: diciembre de 2020.]

INEGI

2020. *Censo de población y vivienda 2020. Tabulados principales resultados por AGEB y manzana*, Ciudad de México, INEGI.

Jurado, J.

2003. “Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales”, en *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 127-142.

Mantilla, L.

2001. *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*, Colombia, Ministerio de Salud.

Marco, B. et al.

2003. *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*, Madrid, Narcea.

Martínez, V.

2014. “Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana”, en *Itinerario Educativo*, vol. 18, núm. 63, Cali, Pontificia Universidad Javeriana.

Medina, K.

2020. *El cuidado infantil provisto por el Estado y las familias en la Ciudad de México. Análisis desde el enfoque de derechos humanos y de género*, tesis de doctorado, México, UNAM.

Palacios, R.

2020. *Ciudadanía infantil: los espacios públicos como punto de partida para ciudades inclusivas*, nota informativa de la CEPAL, en <<https://www.cepal.org/es/notas/ciudadania-infantil-espacios-publicos-como-punto-partida-ciudades-inclusivas>>. [Fecha de consulta: febrero de 2022.]

Páramo, P.

2009. “Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 57, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Perrenoud, P.

2011. *Construir competencias desde la escuela*, 2ª reimp., Santiago de Chile, J.C. Sáez.

Pro Pedregales Coyoacán A.C.

2016. *Modelo de empoderamiento infantil para niñas y niños de 6 a 12 años, Ciudad de México: Publicación independiente*, en <[https://issuu.com/propedregales/docs/modelo\\_empoderamiento\\_infantil](https://issuu.com/propedregales/docs/modelo_empoderamiento_infantil)>.

Quiroz, H.

2013. “Elementos para una teoría de la ciudad mexicana contemporánea desde la práctica urbanística”, en *Andamios. Revista de investigación social*, vol. 10, núm. 22, Ciudad de México, UACM.

Ramírez, P.

2014. “La ciudad desde el espacio público y las prácticas ciudadanas”, en E. Pradilla, y Blanca Rebeca Ramírez (comps.), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, vol. I, Ciudad de México, UAM.

Rausky, M.

2010. “Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas”, en *Renglones. Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 62, Tlaquepaque, ITESO.

Rodríguez, J.

2001. “Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 10, Colombia, Universidad de Los Andes.

Secretaría de Gobernación

2014. “Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”, en *Diario Oficial de la Federación*, 4 de diciembre, en <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA\\_orig\\_04dic14.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA_orig_04dic14.pdf)>. [Fecha de consulta: diciembre de 2020.]

Sedesol

S/f. *Sistema normativo de equipamiento urbano*, t.v., “Recreación y deporte”, México.

World Health Organization (WHO-OMS)

2003. *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*, EUA, OMS.

Ziccardi, A.

2012. “Espacio público y participación ciudadana. El caso del Programa Comunitario de Mejoramiento Barrial de la Ciudad de México”, en *Gestión y Política Pública*, vol. 21, pp. 187-226, Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.

A photograph of a young child wearing a patterned face mask, looking through a wooden railing. The image is overlaid with a semi-transparent orange filter. The child is wearing a dark-colored top and a light-colored mask with a pattern of small figures. The railing is made of light-colored wood and runs diagonally across the frame. The background is out of focus, showing what appears to be an outdoor setting with a fence or railing.

### III. Retos desde el urbanismo institucional



# El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio público desde un programa federal: el Programa de Mejoramiento Urbano de SEDATU

Jerónimo Monroy Figueroa

## Introducción

Las desigualdades sociales tienen una larga historia en México, sin embargo, a partir de la década de 1980 se acrecentaron con el giro hacia el modelo neoliberal. Respecto a las políticas urbanas, este nuevo modelo económico implicó proyectos privatizadores, una reducción de los derechos sociales y la pérdida del sentido del espacio público vinculado al bien común, donde se aspira a lograr la convergencia de apertura, accesibilidad y pluralidad como atributos de la ciudad democrática, y se impuso una ciudad privada y cada vez más excluyente (Ramírez y Valverde, 2017).

Este modelo de ciudad desencadenó otro tipo de efectos, como la producción del espacio desde una visión capitalista y de consumo, enfocada en la velocidad y para los automóviles, agudizando aún más las desigualdades y la dispersión de la ciudad en el territorio, provocando que más personas estuvieran alejadas de los servicios y la infraestructura de calidad que provee la ciudad central, teniendo un gran impacto negativo particularmente en la población de niñas y niños.

No hay que perder de vista que, históricamente, la sociedad y el Estado han conceptualizado a las niñas como sujetos de protección, desde una visión adulto-céntrica, que se apoya en una serie de mecanismos y prácticas que subordinan a las personas jóvenes (menores de 18 años), atribuyéndoles características como carencias de razón, madurez, responsabilidad o seriedad (Vázquez, 2013: 217), lo que agrega una capa más de desigualdad y discriminación hacia este grupo poblacional. Por tanto, estamos ante un grupo etario que ha sufrido los estragos de una ciudad desigual y violenta que prioriza la velocidad sobre las personas coartando su auto-

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

mía, y que además les ha invisibilizado y menospreciado en la vida urbana y comunitaria a lo largo de los años.

Atender a este sector de la población significa abrir la posibilidad para la configuración de una ciudad menos desigual; y esto necesariamente debe plantearse desde el diseño participativo como parte de las políticas públicas.

Pensar en el diseño participativo como una estrategia que podría fortalecerse para combatir la exclusión y la desigualdad, así como articulador de comunidad, de empoderamiento, detonador de procesos sociales benéficos para las comunidades, se vuelve indispensable en la búsqueda por revertir la desigualdad en el espacio urbano. Desde la perspectiva que anima esta investigación, esto puede atenderse desde el diseño de políticas públicas que recuperen la integración comunitaria y de las niñeces en todas las etapas de mejoramiento de los espacios públicos, atendiendo a la esencia de toda política pública: lograr mejores condiciones de vida para todas y todos. Es por ello que el centro del análisis de esta investigación está en las formas en que se han diseñado e implementado políticas públicas con contenido de participación ciudadana en el espacio público.

A partir de un primer análisis se consideró que por sus planteamientos de diseño y con alcance nacional, el Programa de Mejoramiento Urbano (PMU), operado desde la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU), sería el caso de estudio. Buscando analizarlo desde su diseño e implementación para entender la forma en que está atendiendo a la desigualdad en el entorno urbano, y cómo los problemas en su diseño e implementación reducen su potencial y limitan la atención en el territorio.

La estrategia metodológica para el desarrollo de la investigación se alimentó de la perspectiva de Joan Subirats (2008). Su propuesta permite analizar la política pública desde dos dimensiones: *a)* la institucional, que tiene que ver con los marcos jurídicos que dan las bases para tal política; y *b)* la sustantiva, que se pregunta por la forma en que un problema público es resuelto, cuál es su impacto en el territorio, cómo se opera la política en el espacio y de qué manera impacta a la comunidad.

Para complementar el análisis, se consideró relevante incluir una tercera dimensión: los actores que convergen en el espacio público donde se implementa el programa. Es decir, funcionarias y funcionarios, así como la población beneficiaria, lo que permitió visualizar al PMU desde sus diferentes ángulos, permitiendo vislumbrar la forma como está concebido el programa y la forma como se territorializa; por otro lado, la percepción que del proceso tienen las niñas y los niños, así como quienes se

## *El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

encargan de su implementación. Para finalmente entender la forma en que se podría integrar, de manera eficaz, la participación de las niñas en el programa.

En este sentido, en una primera parte, se analiza la dimensión institucional, presentando una radiografía de la legislación en materia de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA), asentamientos humanos y espacio público, así como una revisión de las reglas operativas del programa y los lineamientos para la integración de la participación comunitaria y de las niñas en sus dos manuales de implementación. En la segunda parte, se hace el análisis desde la dimensión sustantiva, mediante el pilotaje del manual de participación con niñas en un espacio intervenido por el PMU en Chimalhuacán, Estado de México. En la tercera parte, analizo la dimensión de los actores a partir de la voz de las niñas que participaron del pilotaje, así como del personal de SEDATU que lo implementó.

Sin duda, la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio público en las ciudades será efectiva y auténtica en el territorio en la medida en que las estrategias metodológicas de participación para estas se entiendan y se imbriquen en los procesos del diseño e implementación de la política pública, impactando de manera positiva en la comunidad, en beneficio del derecho a la ciudad de las niñas y los niños con un enfoque de ciudadanía temprana. Esto, en términos operativos, significa transformar la forma asistencialista con que se concibe a las niñas desde el Estado, traduciéndose en programas integrales que entiendan los tiempos del trabajo comunitario y logren hacerlos parte de la política pública, pero también que este entendimiento se armonice con las partidas presupuestales que dan soporte a esta integración de la comunidad y de las niñas.

### **Dimensión institucional**

Existe una fuerte contradicción entre la normativa y la práctica de nuestras instituciones gubernamentales. Por un lado, contamos con un marco normativo robusto que protege a las niñas y los niños, y que además se ha ampliado en los últimos años reconociendo la importancia de incorporarlos en la toma de decisiones para la construcción de una sociedad más incluyente y resiliente, reflejada en la cotidianidad de los entornos urbanos; pero, por otro lado, la concepción de la niñez desde el Estado gira en torno a una lógica de asistencialismo desde donde se les conceptualiza como una etapa transitoria a la adultez, sumando los procesos burocráticos que no terminan de armonizarse con los procesos participativos en el territorio.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

La legislación en materia de los derechos de NNA es relativamente nueva,<sup>1</sup> por tanto, todavía no logra permear en la administración pública de manera transversal. Si bien ha habido avances en los últimos años, estos se han dado de manera lenta. No hay aún un activismo consolidado que empuje desde la sociedad civil el cumplimiento de estos derechos, como existe en otros grupos que también han sido históricamente vulnerados, pero con cierta voz que les ayuda a posicionarse desde lo político en el espacio.

La implementación de esta normativa de protección es competencia del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna), instancia encargada de establecer instrumentos, políticas, procedimientos, servicios y acciones de protección de los derechos de las niñeces y juventudes. Si bien todas las dependencias de gobierno están obligadas por la ley a garantizar los derechos de NNA, el organismo encargado de coordinar las políticas públicas en esta materia, el Sipinna (2018), no ha logrado tener esa coordinación, ya que no contempla los mecanismos para consolidarse como autoridad garante de estos derechos (Coneval, 2018).

Hablar de participación de la niñez es un tema muy complejo que tiene varias vertientes; es importante partir de la idea de que niñas y niños son sujetos de derechos. Tienen derecho a la participación y a ser tomados en cuenta buscando el ejercicio de ciudadanía temprana y progresiva, y no son únicamente sujetos de proteccionismo como se ha venido desarrollando desde la política pública del Estado (Sipinna, 2018).

Abro esta revisión normativa con la Constitución que nos da el encuadre para establecer las normas que rigen nuestra sociedad. En ese sentido, se enuncia en el artículo 1° que todas las personas gozarán de los derechos reconocidos en esta Constitución y de los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte; la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (CDNN) forma parte de esos tratados internacionales que el Estado Mexicano firmó —en 1990— para garantizar su cumplimiento. Por otro lado, el artículo 4° dice que todas las decisiones y actuaciones del Estado deberán estar en sintonía con el interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos, y menciona que este principio deberá guiar el diseño, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

Derivado de esto, en 2014 se promulgó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), 24 años después de ratificar la CDNN, en la que se

<sup>1</sup> La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes fue publicada por primera vez en 2014.

## *El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

conceptualiza a las niñas como titulares de derechos, teniendo por objeto, entre otros, garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de sus derechos humanos, conforme a lo establecido en la Constitución. En este sentido, la ley se muestra muy completa, les otorga el estatus de sujetos activos de derechos con capacidad de incidir en la toma de decisiones de sus comunidades y gobiernos.

Por otro lado, a pesar de que en México casi 80% de NNA habita en entornos urbanos, la ley no se refiere a estos entornos en específico. Se habla del bien superior de la niñez, y de que deben participar en todos aquellos temas que sean de su interés, pero se deja en la ambigüedad cuáles son esos temas. Históricamente, no han sido parte de las decisiones en la ciudad, no se piensa que las niñas pueden incidir en las disciplinas del urbanismo ni la arquitectura, por lo que difícilmente podríamos catalogar a este como parte de aquellos temas que “son de su interés” al ser sistemáticamente excluidos. Existe una desconexión de las niñas en estos entornos en el ámbito normativo y operativo; esto preocupa si consideramos que la población urbana no va en decrecimiento, y que cerca de 20% de estas niñas habita en entornos urbanos catalogados con alta y muy alta marginación (INEGI, 2020).

En este aspecto, la legislación en materia de espacio público y ciudad menciona a las niñas únicamente en lo referente a entornos de juego, es decir, no se les considera como parte de toda la ciudad, se sigue reproduciendo la idea colectiva de que las niñas no están en los espacios urbanos si no es en el juego. Es claro cómo, desde el Estado, también se reproduce este tema de asistencialismo hacia las niñas, vulnerándoles aún más el ejercicio de sus derechos. Es decir, el concepto del derecho a la ciudad no está presente en la Constitución y tampoco en la LGDNNA. Se encuentra en la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (LGAHOTDU), pero no específicamente como un derecho para las niñas como población vulnerada en los entornos urbanos.

Por otra parte, la LGAHOTDU nos habla de que debe existir una priorización en la movilidad peatonal y no motorizada. Esto sin duda pone sobre la mesa la necesidad de integrar una forma distinta de gestionar la movilidad en las ciudades y se va acercando hacia una movilidad enfocada en los cuidados.

También en materia de espacio público, esta ley da las pautas para la participación ciudadana en la creación, mantenimiento y defensa de este, e indica que se deben crear condiciones de habitabilidad de los espacios públicos, como elementos fundamentales para el derecho a una vida sana, la convivencia, la recreación y la seguridad ciudadana, que considere las necesidades diferenciadas por personas y grupos. Se fomenta el rescate, la creación y el mantenimiento de los espacios públicos que podrán ampliarse, o mejorarse, pero nunca destruirse o verse disminuidos.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Es importante destacar que, en esta ley, únicamente se menciona en dos ocasiones a las niñas y los niños: se indica que los espacios públicos deben ser accesibles para las niñas y que se deben crear espacios seguros para las niñas, encaminados a eliminar la violencia de género.

Derivada de esta ley, recientemente SEDATU publicó<sup>2</sup> la Norma Oficial Mexicana (NOM) de Espacios Públicos en los Asentamientos Humanos. Esta tiene el objetivo de homologar la terminología para la jerarquización de espacios públicos en los planes o programas de desarrollo urbano.

Algo positivo en este documento es que busca la integración de un sistema de movilidad de la ciudad, es decir, ve al espacio público como parte de la ciudad, pensando a la ciudad desde una perspectiva integradora y sistémica. Y también menciona que debemos ver al espacio público como un espacio fundamental para la realización de las labores de cuidado que históricamente han sido atribuidas a las mujeres debido a la división sexual del trabajo, así como a algunos grupos en condiciones de vulnerabilidad. Menciona también que debemos reforzar y promover espacios públicos que sean y cuenten con entornos y actividades incluyentes, tanto para niñas, adolescentes y mujeres, como para otros grupos en condiciones de vulnerabilidad, y que se incluyan elementos de cuidados accesibles e incluyentes para todas las personas, contribuyendo de este modo a regenerar ciudades más humanas e incluyentes y reduciendo las brechas de desigualdad derivadas de los roles de género.

Por último, si bien esta NOM es un acierto, hace falta ampliar la definición sobre el juego de las niñas y que no se reduzca a un objeto diseñado para niñas y niños. Además de ver a las niñas como personas con agencia y capacidad para diseñar sus propios espacios, como se nombra en este mismo documento, teniendo especial atención en que no solo los sitios de juego son sus espacios y que tienen derecho a toda la ciudad.

Como conclusión, es necesario decir que hace falta un cambio de paradigma desde la sociedad que ayude a empujar desde abajo la transversalización de estas normas en los tres niveles de gobierno. Asimismo, es necesario romper con la idea de que las niñas solo pueden ser contempladas en la ciudad a partir de los espacios de juego y son invisibilizadas en el resto de la ciudad y que, además, son los espacios que como personas adultas les asignamos, no existe una convención sobre cuáles son sus espacios y qué se debería hacer en ellos desde sus propias experiencias y necesidades.

<sup>2</sup> Febrero de 2022.

## El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio

Mucha razón tiene Roger Hart<sup>3</sup> cuando dice que NNA pueden diseñar y administrar proyectos complejos si sienten que estos les pertenecen. Pero este sentido de pertenencia no viene solo, es necesario fomentar que las niñas desarrollen un sentido de pertenencia hacia las ciudades, a partir de sus propias experiencias lúdicas, promoviendo su participación e inclusión en los temas urbanos.

### El Programa de Mejoramiento Urbano de la SEDATU

Para entender el marco jurídico detrás del programa, es necesario mirar el mapa desde donde se posiciona la SEDATU para la formulación del PMU que dará respuesta a uno de los grandes problemas nacionales, enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, referente al programa de “Desarrollo Urbano y Vivienda”. Estas prioridades son las pautas que el PMU ha retomado para orientar acciones que ayuden a contribuir a los objetivos que persigue el PND, a fin de priorizar las zonas fronterizas y turísticas del país.

El PMU tiene como objetivo:

...mejorar las condiciones de habitabilidad urbana de la población que reside en los Polígonos de Atención Prioritaria seleccionados para las Intervenciones Integrales, considerando la precariedad de la vivienda relativa a su calidad y espacios, al mismo tiempo que contribuye al otorgamiento de la certeza jurídica de la tenencia de la tierra, en combinación con sus entornos inmediatos, reduciendo los déficit de infraestructura básica, complementaria, de equipamiento urbano y espacios públicos, así como los elementos ambientales y el ordenamiento del paisaje urbano, la movilidad y conectividad, con la participación de las comunidades involucradas, contribuyendo de esta manera al acceso y ejercicio del derecho a la ciudad de las personas (DOF, 2020).

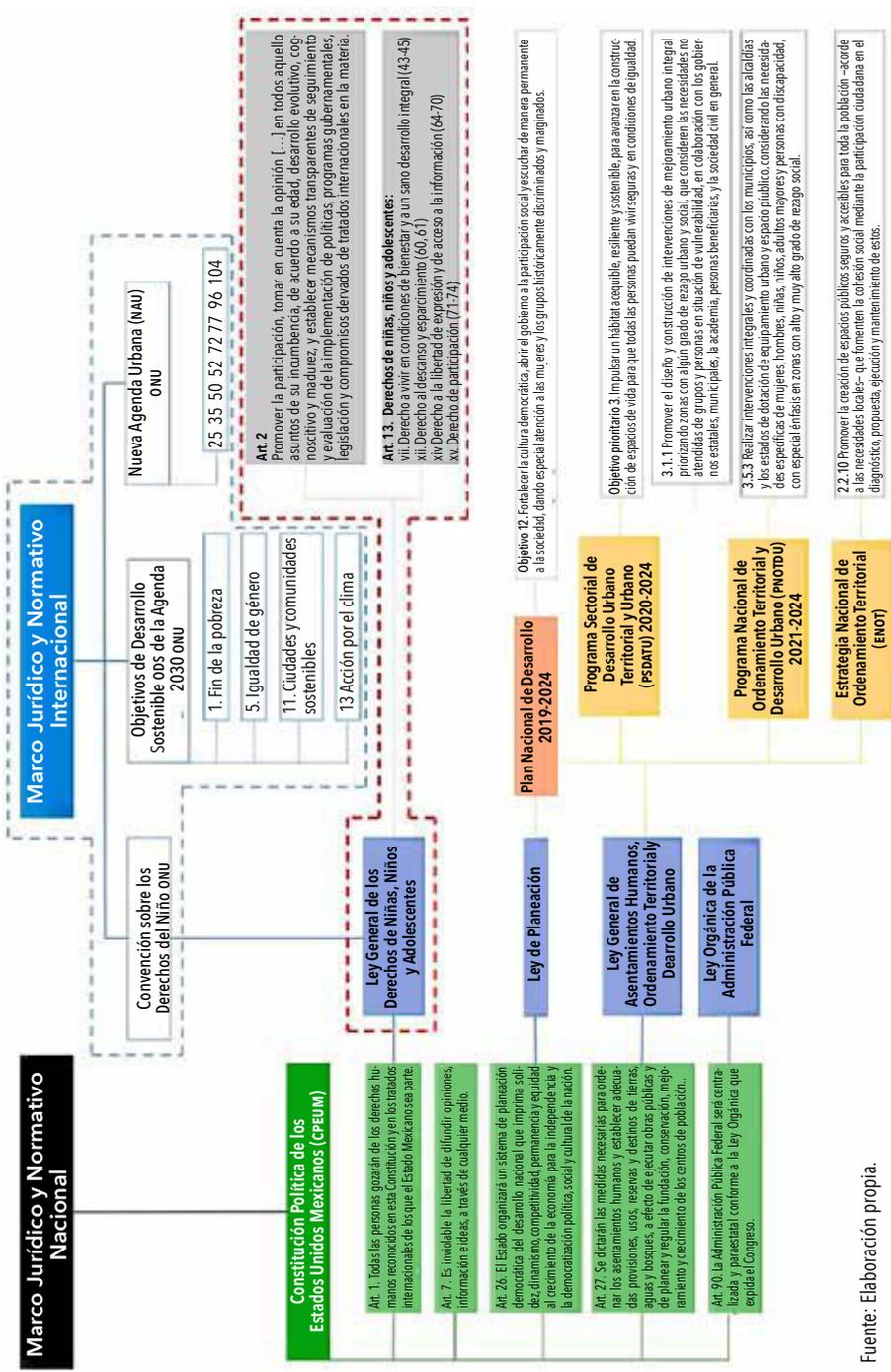
Para dar cumplimiento al objetivo, el programa está contemplado para implementarse desde tres vertientes:

1. *Vertiente Mejoramiento Integral de Barrios*: contempla acciones de equipamiento urbano y espacios públicos, participación comunitaria, movilidad y conectividad, infraestructura y diseño urbano.
2. *Vertiente de Regularización y Certeza Jurídica*: ofrece apoyos para la regularización de lotes de uso habitacional, equipamiento urbano o espacios públicos.

<sup>3</sup> Roger A. Hart es un académico experto en los derechos del niño y la niña, actualmente se desempeña como profesor de psicología y geografía en la Universidad de Nueva York y como codirector del grupo de investigación de entornos infantiles.

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Figura 1. Marco jurídico y normativo nacional e internacional desde donde se sustenta el PMU



Fuente: Elaboración propia.

## *El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

3. *Vertiente Vivienda en Ámbito Urbano*: intervenciones para la vivienda en lote urbano, mejoramiento de unidades habitacionales y vivienda en conjuntos habitacionales.

La vertiente que se analiza es la de “Mejoramiento integral de barrios”, al ser la vertiente que se encarga de la transformación en el espacio público y contempla una integración comunitaria en el proceso.

Durante el ejercicio fiscal de 2019, se realizaron intervenciones en 24 municipios de 11 estados, 8 municipios correspondieron al estado de Nayarit, por las condiciones de emergencia que había dejado el paso del huracán Willa.

En el ejercicio fiscal 2020 se realizaron intervenciones en 22 municipios de 10 estados. En el ejercicio fiscal del 2021, se realizaron intervenciones en 45 municipios de 11 estados de la República.

Con base en el Censo de Población y Vivienda de 2020 del INEGI se identificó la población total por municipio intervenido con el PMU, así como la población de 0 a 17 años, detectándose que en la mayoría de los municipios el porcentaje de población entre 0 y 17 años fluctúa entre 20% y 30%. Sin embargo, resalta mucho en los municipios del estado de Nayarit, donde el porcentaje rebasa 30%, incluso llega a 50% en el municipio Del Nayar y más de 40% en Huajicori. Esto nos habla de una gran presencia de niñas y niños en los entornos donde interviene el PMU con el mejoramiento y rescate de los espacios públicos, lo que hace evidente una necesaria integración desde todas las etapas de los proyectos.

### **Modalidad de Participación Comunitaria**

Dentro de la Vertiente de Mejoramiento Integral de Barrios está contemplada la inclusión de la participación comunitaria en las diferentes fases del proceso. Bajo la modalidad de participación comunitaria se deberá contribuir al cumplimiento de la estrategia de la Vertiente Mejoramiento Integral de Barrios, determinando como objetivo específico: incentivar la colaboración de la comunidad, por medio de la figura del Comité Comunitario en las fases de planeación, diseño, seguimiento y evaluación de las intervenciones urbanas, de manera que las propuestas atiendan a las necesidades locales, promuevan procesos pedagógicos, estimulen la apropiación del entorno urbano y fortalezcan el tejido social (DOF, 2020).

De acuerdo con el manual de implementación, el Comité Comunitario se define como el órgano de participación social integrado por habitantes de las comunidades donde se desarrollan las intervenciones integrales, es electo de manera democráti-

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

ca mediante asamblea general, que tiene como objetivo establecer mecanismos de participación ciudadana llevando a cabo acciones comunitarias y propuestas participativas.

En la “Guía para la implementación” (SEDATU, 2019) se establece que la consolidación de esta modalidad se priorizará en aquellas intervenciones cuyo criterio de selección responde a la complejidad o trascendencia del proyecto y a la vinculación de este con la comunidad, generando o fortaleciendo procesos para la cohesión e inclusión social del territorio. Cada uno de los proyectos seleccionados contará con el acompañamiento de un Comité Comunitario y la implementación de las actividades comunitarias.

En este sentido, es ambiguo quién decide cuáles son aquellos proyectos que ameritan de un acompañamiento comunitario y bajo qué criterios es que se selecciona. Por tanto, la participación comunitaria responde a unas necesidades puntuales detectadas desde SEDATU. Quedando una serie de interrogantes al aire: ¿Qué sucede si en una zona no elegida por SEDATU la población quiere participar?, ¿De qué manera se asegura la formulación del Comité Comunitario desde el inicio del proceso?

Un dato importante es que en 2019 se tenían registradas 348 obras del PMU a lo largo del país, con solo 83 comités comunitarios, es decir, solo 23.85% de las obras del PMU contaban con un proceso de participación comunitario. No existen datos de cuáles fueron exitosas ni datos más recientes al respecto (SEDATU, s/f).

*Manual “Proceso de participación comunitaria con niñas, niños y adolescentes para el mejoramiento urbano. Manual para personas facilitadoras”*

Si bien la participación comunitaria está presente en las Reglas de Operación, hace falta la inclusión de la participación específica de las niñas en estos procesos. La misma SEDATU, a través de su Departamento de Políticas Públicas para la Igualdad de Género, detectó una falta de atención a este grupo derivado de que en las juntas de los comités comunitarios asistían mayoritariamente mujeres, y estas llevaban a sus hijas e hijos y, por tanto, durante el proceso era necesario proporcionarles algún material para entretenerlos. De ahí es que surge la idea de darles algo más que solo entretenimiento y tomar en cuenta sus opiniones, ya que son personas que viven y transitan el espacio público desde una perspectiva y sensibilidad propia. Se generó entonces un material que brinda herramientas metodológicas a las personas facilitadoras de la participación para la inclusión de las niñas en estas actividades, bajo la premisa de que “si es bueno para niñas, niños y adolescentes, es bueno para todas las personas” (SEDATU-Sipinna, 2021).

## El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio

El manual surge en 2019 de la sinergia creada entre la SEDATU y Sipinna para poder hacer el cruce entre el territorio y la participación de las niñas y niños. Este documento busca:

...brindar herramientas didácticas y participativas a las personas que faciliten los procesos de participación comunitaria del PMU para lograr que sus intervenciones tengan enfoque de derechos de NNA y garanticen el derecho a la participación de estos en la mejora de sus espacios. Busca ser una guía para trabajar y fomentar la participación verdadera de las NNA a partir del juego y de la escucha efectiva (*idem.*).

Es un manual específicamente dirigido a las personas facilitadoras de los procesos de participación comunitaria del PMU, y está diseñado para acompañar cada una de las fases que lo constituyen. Tiene como finalidad brindar herramientas que fomenten la participación de la niñez y la adolescencia, así como ser un instrumento importante para potenciar el trabajo que las NNA pueden realizar en las obras de espacio público y equipamiento urbano.

Se encuentra dividido en tres apartados: el primero habla sobre la fundamentación que sustenta la participación y el derecho a la ciudad de NNA; en el segundo se explica la forma en la que se contempla la integración de la participación de estos en todo el proceso de las obras, desglosando las cuatro fases del PMU,<sup>4</sup> dando lineamientos sobre su inclusión en cada una de ellas; y finalmente, en el tercer apartado, se abordan herramientas y recomendaciones de actividades para cada una de las fases propuestas.

Sin duda alguna, el manual tiene un sólido fundamento teórico y jurídico. Considera un enfoque de derechos por el cual las niñas deberían tener acceso en la ciudad, y en sus comunidades, a un diálogo sobre lo que les gusta y lo que no, con el fin de promover un espíritu crítico sobre su realidad, para asumirse como sujetos políticos con capacidad de incidir en el territorio.

En términos operativos, el manual propone la ruta para la participación de NNA dentro del proceso de intervención urbanística del PMU. En este sentido, menciona que NNA serán integrados por medio de la figura de grupo de trabajo en los comités comunitarios. El comité comunitario tiene la facultad de crear diversos grupos de trabajo de acuerdo con las temáticas o necesidades para las que se ha creado; es decir, pequeños grupos al interior que se encargarán de trabajar sobre los asuntos específicos que son de su interés. Uno de estos grupos debería ser integrado por las niñas.

<sup>4</sup> Fase 1: planeación; fase 2: seguimiento; fase 3: evaluación; y fase 4: propuestas para la activación y apropiación.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Esto supone una doble dificultad, por un lado, la sensibilización de los facilitadores y, por otra, la sensibilización de la comunidad que permita —porque necesariamente pasará por el filtro adulto— la creación del grupo en primera instancia, pero también que realmente se les tome en cuenta dentro del comité comunitario.

Estos grupos de trabajo tienen el objetivo de colocar en el centro las voces de NNA sobre el tema del espacio público y la ciudad, brindando apoyo para que sus opiniones sean informadas y promoviendo la importancia de que tomen decisiones colectivas y democráticas, además de evidenciar el compromiso que involucra la representatividad.

La participación de NNA comienza desde la primera fase: el diseño, aunque en el manual no se detalla la manera en que esta será integrada en el proceso comunitario. La conformación del grupo de trabajo corresponde a la segunda fase de planeación, solo una vez que se conforma el Comité Comunitario se abre la posibilidad de conformar el grupo de trabajo de NNA. Todas las niñas y juventudes de la comunidad o el entorno pueden participar, opinar y proponer respecto de sus espacios públicos, pero solo algunas y algunos serán responsables de dar seguimiento al proceso y a los cambios que se realicen en el lugar, y serán enlace con el Comité Comunitario, al que le harán llegar las opiniones, propuestas y necesidades de NNA de la comunidad. En su momento, recibirán del comité los informes sobre la manera en que se haya tomado en cuenta su opinión.

Uno de los riesgos en la implementación de la participación de NNA es que las personas facilitadoras no tengan las habilidades y capacidades para llevar a cabo un proceso participativo con perspectiva de niñas, ya que son ellas quienes deben asegurar que sus propuestas y voces sean tomadas en cuenta. Las personas facilitadoras deben contar con experiencia y conocimientos sobre el espacio público, equipamiento, movilidad, desarrollo urbano y temas de ciudad y, como complemento únicamente, que desarrollen habilidades para facilitar procesos de participación comunitaria con NNA desde el enfoque de derechos de la niñez y la adolescencia.

Uno de los retos más importantes es que con los talleres se pretende que NNA se reconozcan como sujetos de derecho y actores estratégicos con la capacidad de opinar sobre la mejora de los espacios públicos, de su relevante papel como usuarias y usuarios de los mismos, así como de la importancia de su participación. Esto se logra solo mediante un trabajo y ejercicio constante, no se puede pretender que con una o dos sesiones se cumpla el objetivo de reconocerse como sujetos de derecho, cuando sistemáticamente han sido invisibilizados en las ciudades y por el urbanismo. Por otro lado, en la etapa de planeación la voz de las NNA se integra a partir de las propuestas

## *El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

generadas en el grupo de trabajo, el cual sigue supeditado a una estructura jerárquica y a los filtros adultos para su inclusión.

Otra dificultad para la implementación de las herramientas de participación contenidas en el manual es que las herramientas y actividades sugeridas no están divididas claramente de acuerdo con las etapas de desarrollo de niñas y niños de acuerdo con su edad y madurez. De hecho, los rangos de edades son muy amplios y no ofrecen alternativas de trabajo entre ellas, por lo que únicamente queda asentado de manera discursiva.

Respecto a los espacios de trabajo con los grupos que integran el Comité Comunitario, tanto para adultos como para NNA, se definen de acuerdo con una valoración inicial de SEDATU, con base en el criterio de que sean espacios que por su vocación faciliten el trabajo con niñas, tales como instalaciones deportivas, con cercanía a centros comunitarios y escolares.

En la parte de diseño participativo con niñas, las indicaciones son muy vagas. Se menciona dar propuestas sobre qué les gustaría en el espacio que se va a intervenir o proyectar, pero no de una verdadera integración de propuestas como parte de un proceso co-creativo.

A lo que más peso se le da en la participación de NNA es en la activación del espacio, en decidir qué actividades les gustaría tener en el nuevo espacio construido, para generar una apropiación. Sin embargo, consideramos que, si no se involucra a la población usuaria desde las fases iniciales de diseño y planeación, difícilmente se tendrá una verdadera apropiación del espacio. Sin olvidar que, en el mejor de los casos, las propuestas pasan por un filtro de personas que quizás no están sensibilizadas en perspectiva de niñas. No se plantea un plan para que lo estén.

La propuesta de herramientas del manual es a veces muy rígida para su aplicación en el territorio. Es necesario comprender que el trabajo con niñas en campo y el análisis en gabinete son muy distintos. En el primer caso es necesario ser muy dinámico, flexible y creativo en las actividades para mantener la atención y el interés de NNA que participan, y obtener la información y una conclusión útil para el proceso.

Este manual es una contribución desde la autoridad competente para la inclusión de la participación de NNA en la creación y mejoramiento del espacio público; sin duda, es un esfuerzo muy valioso desde la secretaría federal responsable del desarrollo urbano en beneficio del reconocimiento de sus derechos. No obstante, hace falta mejorar algunos aspectos que ayudarían a ejercer el derecho a la participación de manera efectiva.

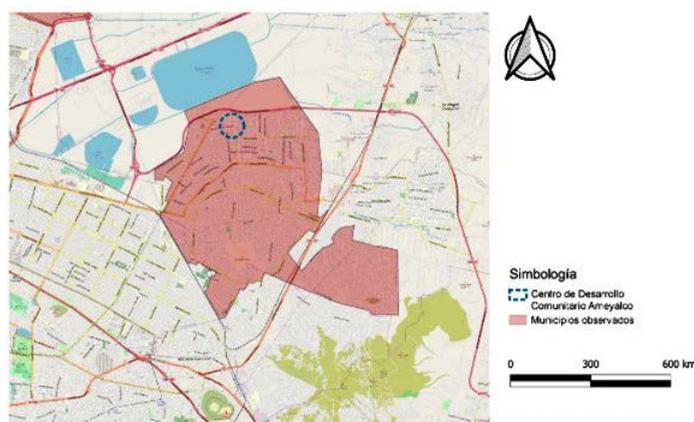
## Dimensión sustantiva

En este apartado se analiza la implementación piloto del Manual para personas facilitadoras a través de observación participante, en un espacio intervenido en 2020 denominado Centro de Desarrollo Comunitario Amayalco, ubicado al norte del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México. Se trata de la primera experiencia de aplicación del manual para la participación de niñas y niños en PMU. El trabajo de campo se realizó en febrero de 2022.

### *Chimalhuacán: Centro de Desarrollo Comunitario Ameyalco*

El edificio del Centro de Desarrollo Comunitario Amayalco se construyó sobre una gran área de terracería con juegos para NN —en mal estado—, donde ocasionalmente se colocaba una feria itinerante que era visitada por la comunidad. La zona tiene un evidente déficit de espacios públicos de calidad donde las niñas pudieran transitar o disfrutar libremente del espacio. El proyecto consistió en la creación de un espacio para la realización de actividades culturales y deportivas para la comunidad, así como convertirlo en un lugar de reunión seguro para sus habitantes. El proyecto incluye una plazoleta de acceso, que funciona como área de descanso y libre esparcimiento. Es importante destacar que en la reconfiguración de este espacio no se retomaron los juegos que existían para las niñas.

Mapa 1. Ubicación del municipio Chimalhuacán, Estado de México



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, 2020.

Imagen 1. Plaza de acceso al Centro Comunitario Amayalco, Chimalhuacán.



Fuente: Jerónimo Monroy, 26 de febrero de 2022.

Según datos de Coneval (s/f), 68.9% de la población de Chimalhuacán está en situación de pobreza, además es parte de los 11 municipios con mayor índice delictivo en la entidad (*La Jornada*, 2020). Por otro lado, Conapo indica que el Índice de Marginación Urbana en el municipio es muy bajo. Sin embargo, en la zona donde se ubica el proyecto, la colonia Tlatel Xochitenco, el índice de marginación urbana por AGEB es Alto.

Para la delimitación del área de influencia del Centro de Desarrollo Comunitario, se consideró un radio de 400 metros caminables para las niñas (Fernández, 2013: 50) y en este polígono habitan 3 443 personas entre 0 y 11 años, siendo una zona con alta densidad de NN, por lo que es necesario tomar en cuenta sus opiniones sobre las dinámicas de reestructuración del espacio público.

El objetivo general del pilotaje del instrumento era “colocar en el centro las voces de las NNA sobre el tema del espacio público y la ciudad, brindando apoyo para que sus opiniones sean informadas y promoviendo la importancia de que tomen decisiones colectivas y democráticas, además de evidenciar el compromiso que involucra la representatividad” (SEDATU-Sipinna, 2021).

Los objetivos específicos son:

- a) Fomentar un canal de comunicación y participación efectiva de NNA mediante el cual se informe sobre los avances que han detectado en la obra y se logre un espacio de diálogo en el que expresen sus dudas y opiniones al respecto, incluso en interacción con otras personas.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

- b) Generar propuestas creativas de posibles acciones para activar y fomentar la apropiación del espacio público o equipamiento urbano una vez que este se concluya.

Las actividades se llevaron a cabo un año después de haber concluido la obra y estuvieron guiadas por el manual en tres momentos de la sesión:

1. *¿Cómo nos sentimos aquí?:* reflexionar sobre el espacio en el que jugaban y cómo lo podrán hacer después del cambio realizado. Forma parte de la fase de “Evaluación del manual”.
2. *Yo veo por mi espacio:* asumir compromisos y participar en el seguimiento de la obra con la documentación de los cambios que NNA perciban en el espacio público. Forma parte de la fase de “Seguimiento del manual”.
3. *Explorando los cambios:* identificar los cambios realizados a partir de la intervención para el mejoramiento del espacio público y analizar los elementos físicos y sociales que derivan de estos y que afectan de manera positiva el uso, apropiación y condiciones del lugar. Forma parte de las fases de “Evaluación y Activación del manual”.

Imagen 2. Participantes del pilotaje del manual, Chimalhuacán



Fuente: Fotografía de C. Rodríguez, 26 de febrero de 2022.

Con la información generada durante la sesión, la persona facilitadora realizó una pequeña sistematización de las propuestas para ser entregada al municipio y que se realicen los cambios necesarios a petición de las niñas de los alrededores.

## Valoración del proceso

Durante el desarrollo de las actividades se observó que los formatos sugeridos por el manual son rígidos y dificultan un trabajo fluido en campo: en esta ocasión se enfrentó a las diferencias de edad al interior del grupo de NNA que se reunió a partir de una convocatoria abierta. En consecuencia, los formatos se utilizaron como guía, conservando el objeto de cada una de las actividades y se trabajó de manera libre de acuerdo con la forma de expresión de cada NNA. Fue necesaria la exploración del espacio para poder entender las dinámicas que ahí sucedían con la mirada de NNA —actividad que no era propuesta originalmente.

De manera simultánea al desarrollo de la actividad, se llevó a cabo un torneo deportivo del otro lado del espacio techado. El ruido generado por el evento era excesivo por lo que se dificultaba la atención de NNA y la escucha era bastante complicada. Esto sin duda complicó tener la atención total de las y los participantes y, además, captar las opiniones de aquellos que eran más tímidos. No hubo una atención especial a la actividad por parte del municipio.

Por otro lado, no hubo un trabajo paralelo con las personas adultas cuidadoras conforme a lo planeado, por lo que muchas personas adultas estaban atentas a lo que ocurría con las NNA, lo que pudo ser un factor determinante para inhibirles y promover que se distrajeran al querer ir con sus padres o madres.

Lo que se obtuvo de esta sesión fue la opinión de NNA sobre lo que les produce el espacio, qué cambios reconocen después de su construcción y qué mejoras pueden darse. Debido a que el espacio ya está construido y en funcionamiento, las mejoras solo podrían ser cosméticas y responderán a la voluntad política del municipio. Se pueden mencionar algunas: la necesidad de contar con bebederos, tener un *skypark*, más árboles y plantas, juegos como resbaladillas y columpios, botes de basura, clases de pintura y un parque verde.

En el PMU no existe una etapa de seguimiento de los ejercicios de participación y de atención a beneficiarios, siendo esto una deficiencia grave, porque también limita su propia capacidad de evaluación y mejora constante.

## Dimensión de actores

Para poder analizar la política pública es necesario, como menciona Subirats, reconocer sus dimensiones sustantiva e institucional; sin embargo, para tener un análisis más profundo es necesario tener también una dimensión que contemple a las y los actores que implementan y que son beneficiarios de estas políticas públicas, lo que

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

nos dará un entendimiento mucho mayor sobre cómo se está resolviendo el problema y qué cosas se pueden mejorar para poder integrarlas en el ciclo de la política pública.

Imagen 3. Grupo de trabajo de NNA, Chimalhuacán



Fuente: Fotografía de C. Rodríguez, 26 de febrero de 2022.

De igual forma, una investigación que busque dar respuesta a la falta de participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio público, indudablemente debe considerar esas voces, que no son audibles para los oídos adultos. Por ello se buscó siempre integrar sus opiniones y sentires para ser congruentes con su integración desde la academia y romper un poco con el distanciamiento que existe entre investigación y las niñas. Ellas y ellos son conocedores de su realidad, de sus sentires y anhelos, es vital preguntarles y entender, desde su posición, como ven el espacio y los procesos.

Para ello, se realizaron entrevistas a NNA de ambos espacios, en Ecatepec y Chimalhuacán, así como a funcionarias encargadas de la implementación del manual para personas facilitadoras a través de entrevistas semiestructuradas, lo que permitió entender la forma en que se especializa en el territorio y qué dificultades se identifican, desde adentro, que pueden robustecer la propuesta para el mejoramiento urbano.

En entrevista, las niñas de Chimalhuacán expresaron la falta de consulta hacia ellas para la realización del espacio, sin embargo, les gustó el cambio en la zona, ya que “era un espacio lleno de tierra y polvo con unos juegos oxidados en medio del sol”; insistieron en la falta de un espacio lúdico más allá del salón de usos múltiples que es usado únicamente para eventos deportivos y culturales. Faltan espacios de juego donde las niñas puedan desarrollarse y convivir con otros NN en un entorno de

## *El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

seguridad y autonomía. Hace falta romper con los usos hegemónicos en el espacio y crearlos de manera inclusiva desde una perspectiva de niñas.

Por otra parte, NN también externaron su preocupación debido a que antes de la intervención, este gran espacio abierto era usado para colocar la feria, un evento que sin duda era esperado por ellos para su diversión. Ahora parece que no existe una certeza sobre dónde se podrá colocar o si les será accesible. En este sentido, es importante que los diagnósticos tomen en cuenta todas las dinámicas sociales, culturales y económicas que existen en el espacio para integrarlas de la mejor forma en las propuestas que se deriven del diseño participativo.

Se realizó también la entrevista a personal de SEDATU.<sup>5</sup> En ella, resaltaron que no se puede pensar el espacio público sin el tema de la participación. Este se compone de una parte física, pero en quien lo habita es donde radica el sentido de la participación. Los espacios no son un fin en sí mismos, son un medio para potenciar la cohesión comunitaria. Es una inversión que resulta mucho más efectiva en lo social que como infraestructura aislada.

Entre los obstáculos más grandes que enfrenta SEDATU para la inclusión de las niñas y juventudes, identifican a la visión asistencialista que no las concibe como sujetos activos de derechos con posibilidad de incidir en el territorio y en sus comunidades. Es verdad que existen diversos retos institucionales para lograr la integración del manual, y más allá del manual, de la participación efectiva de NNA. Pero mientras esta visión de asistencialismo y proteccionismo no cambie desde la transversalidad de la administración pública, se seguirán viendo como esfuerzos aislados que no tienen un impacto real y mucho menos garantizan el ejercicio de derechos. “Ese cambio va a llevar muchos años en concretarse”, puntualiza una funcionaria.

## **Conclusiones**

Con este ejercicio se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿Cómo hacer efectiva y operativa la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio público?, ¿cómo se operacionaliza la participación social dentro del PMU? y ¿de qué manera se incluye la participación de las niñas y los niños en el PMU?

Derivado del análisis, se pudieron detectar aciertos, pero también áreas de oportunidad para la mejora de la implementación del propio manual y de las reglas de operación del programa, con miras a una integración efectiva de la participación de las niñas en todo el proceso. A continuación, sintetizamos los hallazgos y propuestas en tres niveles de complejidad:

<sup>5</sup> Dirección de Proyectos Estratégicos de la Unidad de Planeación y Desarrollo Institucional.

### *Sobre el manual y su implementación*

El manual es sin duda un parteaguas en el ejercicio de la participación de NNA en la creación y mejoramiento de los espacios públicos a nivel nacional. Sin embargo, si no se enuncia en las Reglas de Operación del PMU, difícilmente se hará operativo y podría quedar como un buen manual más de la APF, pero sin llegar a ser vinculante.

En el manual, la persona responsable del proceso participativo con niñeces es la misma que será encargada de los comités comunitarios, lo cual no necesariamente responde al mismo perfil. En esta lógica, es previsible que, frente a un exceso de responsabilidades, la encargada privilegie los espacios de los adultos sobre los de las niñeces. Es necesario que en el presupuesto y en las reglas de operación se considere la figura de un especialista en participación con NNA que asegure, además, que sus voces sean tomadas en cuenta.

En el manual se le da mucha importancia a tomar en cuenta las diferentes etapas de NNA en el proceso de escucha activa, por lo que sería conveniente que se viera reflejado también en las herramientas para el trabajo en territorio de manera más contundente. Esto ayudaría a tener una escucha más efectiva de las necesidades de las niñeces sobre el entorno.

### *Sobre el PMU y la participación comunitaria de NNA*

La participación de las niñeces en la creación y mejoramiento del espacio público será efectiva y auténtica en el territorio en la medida en que las estrategias metodológicas de participación con niñeces se entiendan y se imbriquen en los procesos y pasos establecidos en el PMU de SEDATU, impactando de manera positiva en la comunidad, en beneficio del derecho a la ciudad de NNA con un enfoque de ciudadanía temprana.

Es necesario entender el pulso de la comunidad con la que se está trabajando para llevar a cabo las actividades con éxito. Es imprescindible entender cuándo cambiar o dejar de usar cierta herramienta en el territorio sin que ello suponga una falta grave al cronograma marcado en las reglas de operación. Es necesario flexibilizar los procesos y las herramientas para hacerlas más adecuadas al trabajo comunitario y en campo. Considerar y valorar las experiencias ciudadanas y los procesos que nacen desde una perspectiva clara de niñeces, de cuidados, de género, promoviendo el ejercicio de derechos en todo momento, escuchando todas las voces.

La participación social suele estar asociada con largos procesos de trabajo lo que para el Estado y los operadores de los programas resulta complejo para empatarla con los tiempos programáticos; por tanto, la participación social no se hace efectiva

## *El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

en todos los casos. La ejecución de obra pública está condicionada por procesos administrativos muy rígidos que no siempre empatan con las condiciones ideales para el fomento de la participación ciudadana. En el caso del PMU, proponemos una etapa de integración participativa. Comenzar el proceso participativo un año antes, junto con el desarrollo del proyecto ejecutivo, para que en un segundo año se ejecute la obra y se continúe con ese proceso participativo en el seguimiento y la activación. Se tendrían que empalmar dos equipos, uno que cierre el año fiscal y otro que lo abra.

Por otro lado, la urgencia de materializar y cuantificar los beneficios sociales del programa a nivel nacional dificulta detonar procesos participativos profundos en todas las obras del programa, lo que a la larga podría provocar el fracaso de estos espacios, porque la comunidad no se siente parte del proyecto y no responde realmente a las necesidades. La cantidad nunca estará sobre la calidad en los procesos de inclusión comunitaria. Como se ha mencionado, los beneficios del diseño participativo con las niñas fortalecen el ejercicio de ciudadanía temprana y un sentido de compromiso. Sin duda, la inversión social impactará en el mediano y largo plazo en el ejercicio de los derechos en la ciudad. En este sentido, es necesaria una revisión para integrar de manera efectiva la participación comunitaria desde una perspectiva de niñas y cuidados.

Hace falta una buena gestión del recurso público, capacitando a los funcionarios públicos y tomadores de decisiones en el diseño e implementación de políticas públicas que privilegien la construcción y el seguimiento de metodologías de diseño participativo, creando mejores condiciones para la apropiación y conservación de los entornos construidos que se intervienen. Un pendiente es la participación comunitaria en la definición y gestión de los recursos y presupuesto asignados a cada proyecto.

Los municipios son quienes se encargan de la gestión y el mantenimiento de los espacios públicos. En este ámbito, resulta fundamental incorporar la perspectiva de niñas por medio de las secretarías ejecutivas de los Sipinna estatales, las cuales pueden ser la diferencia en la continuidad de la promoción de los derechos de NNA en el territorio. Sin embargo, existen retos que son difíciles de sortear, por ejemplo: la falta de recursos económicos y de capacitación del personal que ahí labora. Debido a la rotación del personal entre dependencias cada tres o seis años, es difícil que estos funcionarios estén sensibilizados con la perspectiva de niñas y, en consecuencia, se reproduzcan las dinámicas adultocéntricas desde la administración pública.

### *Sobre el diseño de espacios públicos más inclusivos*

Para comprender las dinámicas en el espacio público, debemos partir de que el acceso y disfrute debe ser equitativo para todos los ciudadanos. Se trata de entender y

respetar la diversidad de dinámicas sociales en el espacio público. Por ejemplo, las instalaciones deportivas en los patios escolares dirigidas a un grupo dominante en el espacio, que excluye a NNA que no comparten el gusto o las habilidades para un determinado deporte. En el diseño de los espacios públicos existe una segregación política intencionada, no siempre consciente, en un grupo legitimado y homogéneo que utiliza el espacio público con mayor privilegio que otros. Los patrones dominantes de uso y diseño de los espacios están socialmente normalizados por la sociedad en general y por tanto por el Estado, y se reproducen constantemente en los diferentes ámbitos de nuestra vida; por ello, nunca se siente la necesidad de cuestionarlos. En el segundo grupo —dominado y heterogéneo— se encuentran las niñas (Rojas, 2016). En este orden, las niñas y juventudes son concebidas como sujetos de protección y cuidado, sin reconocerlas como sujetos de derechos y actores sociales; este pensamiento evidentemente va a territorializarse en la manera en que construimos las ciudades: espacios segregadores que poco o nada tienen que ver con la diversidad de usos y disfrutes del espacio.

Tratar de cambiar la forma de ver a NNA desde el Estado es un tema de resistencia y de persistencia, y desde fuera se puede percibir como que no importa; sin embargo, la dinámica gubernamental es otra, en gobierno se debe dar a conocer, debe ser aprobado por las áreas involucradas, además, en el proceso de obra hay otras implicaciones, como las licitaciones, presupuestos, contratistas; pareciera que no es suficiente, ni suficientemente rápido, y no lo es, tomando en cuenta que la LGD-NNA surgió hace 8 años y hace 33 años se firmó la CDN, pero así son los cambios en el Estado, pequeñas batallas que se van ganando poco a poco hasta que, en algún momento, algo se rompe y puede permear de lleno, de pronto todo se transforma.

Entonces, ¿cómo hacer para que NNA reconozcan la ciudad y se reconozcan dentro del espacio urbano?: haciéndoles partícipes en la toma de decisiones sobre los espacios urbanos, incluyéndoles en los talleres que poco a poco les irá sensibilizando para observar sus entornos, expresando sus necesidades y deseos. Solo de esta forma se logrará que las niñas se integren en la comunidad, en la ciudad y se sientan parte de estas.

## **Bibliografía**

Coneval

2018. Evaluación del Programa Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Pronapinna), 2016-2018.

*El sentido de la participación de las niñas en la creación y el mejoramiento del espacio*

S/f. Consulta Interactiva de la Medición de Pobreza Municipal, en <<https://municipal-coneval.hub.arcgis.com/>>. [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2022.]

DOF (*Diario Oficial de la Federación*)

2020. Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Urbano, para el ejercicio fiscal 2021, en <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5609367&fecha=31/12/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609367&fecha=31/12/2020)>.

Fernández, E.I.

2013. Distancias caminables: redescubriendo al peatón en el diseño urbano, México, Trillas.

INEGI

2020. Censo de Población y Vivienda INEGI 2020, Índice de marginación urbana, Conapo.

*La Jornada*

2020. “En 11 municipios, el mayor índice delictivo en Edomex: Sedena”, secc. Política, 25 de junio, en <<https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/06/25/en-11-municipios-el-mayor-indice-delictivo-en-edomex-sedena-5415.html>>.

Ramírez, P., C. Valverde y K.S. Salvatierra

2017. *La erosión del espacio público en la ciudad neoliberal*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Arquitectura.

Rojas, L.A.

2016. “Espacio público desde la perspectiva de género: apropiación, percepción y función. Ciencia, tecnología y género”, XI Congreso Iberoamericano, San José, Costa Rica.

SEDATU

2019. Guía para la implementación de la modalidad Participación Comunitaria. Estrategia de acompañamiento a los comités comunitarios del Programa de Mejoramiento Urbano 2019.

S/f. Comités ciudadanos supervisan las obras del Programa de Mejoramiento Urbano, en <<http://www.gob.mx/sedatu/prensa/comites-ciudadanos-supervisan-las-obras-del-programa-de-mejoramiento-urbano?idiom=es>>. [Fecha de consulta 4 de mayo de 2022.]

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

SEDATU-Sipinna

2021. *Proceso de participación comunitaria con niñas, niños y adolescentes para el mejoramiento urbano*, Manual para personas facilitadoras, disponible en línea.

Sipinna

2018. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (reformada el 20 de junio de 2018), México, en <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LG DNNA\\_171019.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LG DNNA_171019.pdf)>.

Sosenski, S.

2021. *Robachicos: historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, México, Grano de Sal.

Subirats, J.

2008. *Análisis y gestión de políticas públicas*, Ariel, en <<https://books.google.com.mx/books?id=02FUY8CIX78C>>.

Vásquez, J.D.

2013. "Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas", *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 15, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador, pp. 217-234.

# Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio público en el Centro Histórico de la Ciudad de México

Erick Serna Luna y José Luis Ávila Romero

## Introducción

Debido al asesinato de dos adolescentes en las calles del Centro Histórico a finales de octubre de 2020, el gobierno de la Ciudad de México instauró el Programa Barrio Adentro (PBA), este tiene como finalidad la atención a las poblaciones infantiles y juveniles por medio de actividades culturales, artísticas y deportivas en espacios públicos. Nuestra labor como talleristas de este programa, e integrantes de la sociedad civil organizada, nos ha permitido realizar un trabajo etnográfico y documental sobre su instauración, implementación y resultados.

Este análisis destaca las colaboraciones y las tensiones que las acciones del programa han tenido con las comunidades, las asociaciones sociales y con otros agentes que habitan en los espacios públicos del Centro Histórico. Esto es lo que entendemos como la gobernanza del espacio público por medio de la atención cultural. En la primera sección, describimos la importancia que cobraron las infancias en la política urbana del Centro Histórico a partir del asesinato de dos infantes. En la segunda sección se detalla la política que derivó de este suceso en la figura del PBA. En la tercera sección compartimos nuestra experiencia de trabajo con las infancias como talleristas culturales, en colaboración con un centro cultural del Centro Histórico. Siguiendo esta tónica, describimos el trabajo que realizamos con las comunidades de dos predios: Las Repúblicas y Guerrero Antiguo. Por último, con base en nuestra experiencia de investigación-acción, concluimos con un análisis sobre la atención y los desaciertos que el PBA tuvo en relación con la atención de las infancias y las comunidades del Centro Histórico.

## Las infancias y la política urbana del Centro Histórico

En los primeros días de 2019, las recién electas autoridades del Gobierno de la Ciudad de México anunciaban que uno de los propósitos de la presente administración del Centro Histórico sería la unificación de los dos perímetros de esta área en aras de continuar con la recuperación y renovación de Centro Histórico (Carreto, 2019); más allá de los espacios monumentales y turistificados del perímetro A, que se han beneficiado por la declaratoria de zona de monumentos, abarcar otros sectores periféricos —perímetro B—, marcados por altos índices de vulnerabilidad social.

En los primeros meses del 2020, la pandemia por COVID-19 cimbró los planes políticos que se tenían para el Centro Histórico y para la ciudad en general. Las medidas de contención de los contagios del virus cobraron máxima importancia en la esfera política, social y económica de la ciudad y del país. De tal forma, que cualquier otra iniciativa política o social pasó a un segundo o tercer plano. Hasta que, en la madrugada del 31 de octubre de 2020, mientras los contagios y las hospitalizaciones por el virus se incrementaban y se debatía si la población debiese de volver al confinamiento, el centro de la ciudad despertaba con un macabro suceso. En una calle limítrofe del Perímetro A, un grupo de policías detuvo —por casualidad— a una persona sospechosa que, resultó, trasladaba los restos de dos infantes. Las investigaciones posteriores revelaron que los menores de edad eran de origen indígena, vivían en un predio de la colonia Guerrero —perímetro B—, y habían sido torturados y asesinados en una vecindad de la zona. Días después, las investigaciones arrojaron que el motivo del asesinato estaba relacionado con la venta de droga.<sup>1</sup>

Este lamentable suceso mostraba que, pese al contexto de la pandemia, era innegable la presencia de la violencia asociada al narcotráfico en el primer cuadro de la ciudad. Una situación que se había intentado negar o bien se asociaba a algunas zonas o barrios del Perímetro B, como la colonia Morelos —Tepito— (Rivera, 2021), La Merced o la Candelaria de los Patos. De tal modo, este acontecimiento ponía en tela de juicio el orden y el control del gobierno en esta zona, así como su capacidad para salvaguardar el bienestar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan en ella.

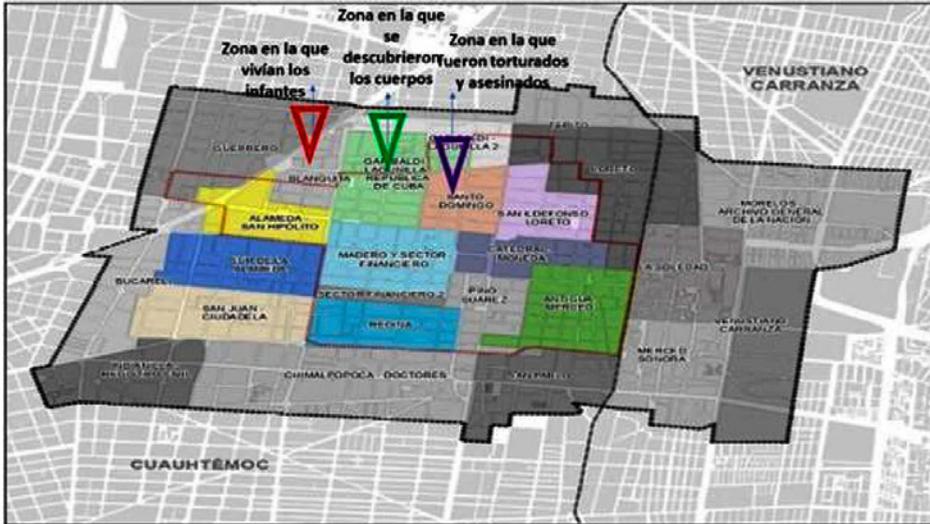
En respuesta a este cuestionamiento, surgió el PBA, una estrategia social y económica para atender a las familias residentes en el territorio donde se desarrollaron los sucesos descritos: un polígono de alta incidencia delictiva ubicado en la zona de la plaza Garibaldi y la colonia Guerrero. Parte de estas estrategias se concentraban

<sup>1</sup> Con la finalidad de guardar el anonimato y no revictimizar a las familias y a las comunidades de los infantes asesinados, hemos presentado la ubicación geográfica de una manera difusa y poco precisa.

*Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio*

en desarrollar un programa artístico y cultural con distintas instancias de la sociedad civil que colaboraban con la Secretaría de Cultura, y con otras entidades de gobierno, para combatir la violencia que había emergido de manera insospechada en la zona.

Mapa 1. Zonas donde acontecieron los sucesos de noviembre 2020



Fuente: Elaboración propia, con base en PIM Centro Histórico 2017-2022 (ACH, PUEC-UNAM, 2018: 38).

Como participantes de estas acciones y desde una perspectiva etnográfica que vincula el trabajo artístico, deportivo y cultural en el espacio público con la investigación social, en este documento analizaremos la forma en la que se construyó el PBA y el proceso de su implementación durante el periodo 2020-2021. Nos basamos en la experiencia de trabajo que tuvimos con dos comunidades infantiles<sup>2</sup> en dos predios conocidos como: Las Repúblicas y Guerrero Antiguo, ubicados en el Perímetro A del Centro Histórico y en la colonia Guerrero, respectivamente. Esta experiencia nos permitió apreciar los distintos aspectos que involucran la socialización de las infancias en contextos de violencia y precariedad como los que caracterizan a los espacios habitacionales y públicos del Centro Histórico. En su conjunto, el trabajo nos permite mostrar la manera en que se ha buscado atender a las poblaciones infantiles de esta zona mediante un programa cultural dirigido a las infancias.

<sup>2</sup> Por cuestiones de anonimato y de seguridad, tanto nuestra como de nuestros informantes, hemos cambiado los nombres y algunas situaciones que aquí se refieren.

A continuación describiremos, desde nuestra experiencia, la creación e implementación del PBA en su primer año. Posteriormente, describimos el método de investigación etnográfico en relación con las actividades artísticas, culturales y deportivas en el espacio público. En tercer lugar, expondremos los hallazgos más importantes relacionados con los procesos de socialización de las infancias en nuestra doble agencia cultural y sociológica. Con base en ello, analizamos los aportes y las falencias que tuvo el programa como una acción que ha buscado mitigar la violencia y otros aspectos negativos en la socialización de las infancias.

### **El gobierno en el barrio: el Programa Barrio Adentro**

A finales de octubre de 2020, la ciudad pendía entre el naranja y el rojo del semáforo epidemiológico. Como talleristas de cultura, desde febrero de ese año se nos había pedido, como al resto de la población, confinarnos y suspender toda actividad no esencial en el espacio público. Así, pasamos al trabajo vía remota, programando actividades culturales que se transmitían en distintas plataformas sociales. No habíamos terminado de acoplarnos a este nuevo sistema de trabajo cuando nos enteramos por las noticias de lo que había sucedido en la colonia Guerrero. A mediados de noviembre, la coordinadora del centro cultural al que estábamos adscritos, desde septiembre de 2019, mandó un mensaje al *whatsapp* del grupo urgiéndonos a que nos presentáramos el 21 de noviembre en la colonia Guerrero para hacer un recorrido junto con otros representantes de las organizaciones de la sociedad civil de la zona y de otros programas de gobierno. El motivo de la reunión era planear actividades culturales en el territorio de la colonia Guerrero. “Es una orden que viene directo de la jefa de Gobierno”, nos remarcó nuestra coordinadora. Así, con el rostro cubierto con careta y cubrebocas, una botella de gel antibacterial en el bolso y un montón de inseguridad en el pecho, atendimos el llamado.

El propósito de la reunión era hacer un recorrido de reconocimiento por esa zona, conocer los espacios públicos y pensar en actividades artísticas, deportivas y culturales que pudiéramos comenzar a realizar a partir del siguiente fin de semana. Así, debido al suceso mencionado, la atención de las infancias del Centro Histórico se había convertido en un tema prioritario, incluso más importante que la propia pandemia.

¿Cuál es el significado sociológico y político de esta decisión? En un contexto pandémico en que las muertes por COVID-19 eran un tema lamentablemente cotidiano, el asesinato de dos infantes cobró una relevancia trascendental. Mostrando que, pese a los discursos de igualdad, existen vidas y muertes que tienen un impacto

*Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio*

social y político diferenciado. Un primer aspecto tiene que ver con la condición infantil, lo cual refleja el valor que tiene la infancia para nuestra sociedad (Elias, 1998). El segundo aspecto es una cuestión espacial, pues los infantes residían en el primer cuadro de la ciudad, a pocos metros de las zonas que, a lo largo de la última década, han sido objeto de múltiples acciones de mejoramiento urbano (Giglia, 2013; Leal, 2016; Moctezuma, 2020). La muerte, que siempre es un suceso lamentable, se maximiza cuando se trata de la muerte de un menor de edad (Elias, 1987), pero el hecho se magnifica cuando los decesos acontecieron en el corazón mismo de la ciudad, allí donde residen los poderes centrales de la ciudad y los federales.

Ahora bien, el motivo que impulsó la creación del PBA también permitió hacer evidentes las patentes desigualdades que se viven en el corazón de la ciudad. De acuerdo con el informe “Santa María la Redonda”, publicado por la Autoridad del Centro Histórico (ACH) el 24 de noviembre de 2020,<sup>3</sup> disponemos de un diagnóstico sobre las poblaciones infantiles y adolescencias, con base en condiciones de rezago como: comunidades indígenas, hacinamiento, adicciones, violencia, empleo informal, percepción de emergencia y la percepción de las personas que levantaron la información de cada cédula. Se identificó que 80% de los hogares tiene un ingreso menor a los 5 000 pesos (ACH, 2020a: 9). También se identificó que 36% de los hogares encuestados tiene cierto nivel de hacinamiento; 98 familias registran el nivel de hacinamiento definido por la CEPAL de hasta 3 personas por habitación; “17 de los 98 hogares con hacinamiento pertenecen a alguna comunidad indígena en las que viven 127 personas (20%)” (ACH, 2020a: 7). Por su parte, respecto a la población infantil, en 146 familias esta vive en condiciones de rezago: se identificó que 88 tienen entre 0 y 5 años, 112 entre 6 y 11 años, y 132 entre 12 y 17 años (ACH, 2020a:10). En este diagnóstico, las autoridades destacaron el caso del predio Guerrero Antiguo, donde habitaban 37 menores de edad con alto grado de hacinamiento.

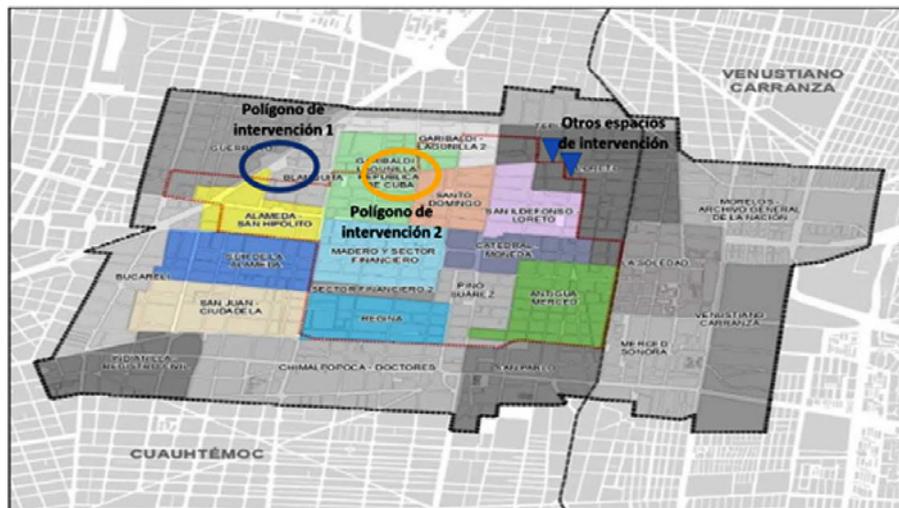
Esta información fue ampliada con las cédulas levantadas en algunas calles del polígono Centro Morelos (ACH, 2020b: 2), completando los recorridos a 442 predios y concretando la muestra de 2 736 cédulas levantadas casa por casa, y 314 cédulas que se levantaron predio por predio. Por otro lado, se documentaron las actividades artísticas y culturales realizadas en el espacio público y por medios digitales por instancias de la sociedad civil y por dependencias de gobierno, llegando a un total de 195 actividades con 4 677 personas asistentes.

<sup>3</sup> Este ejercicio estadístico se integró por 782 cédulas que recuperaron la información de 2 825 habitantes de la zona de la colonia Guerrero, y por 412 cédulas que recogieron la información de 1 690 personas en Santa María la Redonda, dando un total de 1 194 cédulas por hogar y 2 825 personas.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Cada semana se actualizaban las cifras de actividades en dos polígonos que se terminaron definiendo de la siguiente manera:

Mapa 2. Zonas y espacios de atención BA



Fuente: Elaboración propia con base en PIM Centro Histórico 2017-2022 (ACH, PUEC-UNAM, 2018: 38).

En el primer polígono se identificó una población total de 14 332 personas, de las cuales 3 096 eran infantes y adolescentes entre los 0 y los 14 años. En 16 predios, identificados como puntos de atención prioritarios, se estimó que vivían 172 personas entre 0 y 14 años.

Para el polígono 2 se estimó una población total de 15 156 personas, con 3 517 personas de entre 0 y 14 años. En los 8 predios identificados como puntos de atención prioritaria se estimó que había una población infantil y adolescente de 88 personas (PBA, 2020).

Estos levantamientos denotaban la urgencia que tenían las autoridades por conocer la situación de la población que vivía en el territorio en el que se había escenificado el asesinato de los infantes, y poder generar una respuesta tangible para la comunidad. Sin embargo, esta fase duró pocas semanas, ya que el 19 de diciembre de 2020 el gobierno capitalino y federal, admitieron que el número de contagios y hospitalizaciones había alcanzado cifras alarmantes que obligaron a recomendar un nuevo confinamiento para procurar disminuir los contagios durante los festejos decembrinos. Así, el PBA tomó una pausa, no sin antes informar que, en dos semanas,

según los indicadores oficiales, la violencia en las calles y en los hogares de la colonia había disminuido.

Lo que queremos destacar de esta primera fase del PBA, es que esta acción de gobierno no surgió de un plan o proyecto, sino que fue la respuesta a una emergencia que tuvieron las autoridades ante un suceso crítico que cuestionaba ampliamente el control del gobierno sobre el territorio de la ciudad. Lo que importaba es que el gobierno marcará una presencia en el territorio que había sido vulnerado, por ello, el gran despliegue de actividades artísticas, deportivas y culturales en un espacio tan acotado dentro de la colonia Guerrero. Con ello, se aprecia cómo el gobierno se hace presente no solo por medios policiales, sino también mediante políticas y acciones culturales. Ambas son una manera clave de marcar la presencia del Estado en el territorio y de disputarlo en contra de la violencia y la criminalidad que cuestionan la idea clásica weberiana del “monopolio de la violencia del Estado”.

Esta forma de gestionar los conflictos, lejos de solucionarlos, paliar las estructuras de la violencia y las actividades delictivas, de modo tal que vuelvan a cierto nivel que se pueda administrar por medio de políticas y programas de gobierno. Por otro lado, el periodo de la pandemia fue particularmente complicado en términos gubernamentales, pues después de que terminó el segundo confinamiento, en febrero de 2021, los esfuerzos del gobierno de la Ciudad de México y del país se concentraron en la campaña de vacunación masiva. Esto ocasionó que el desarrollo del PBA pasará nuevamente a un segundo término.

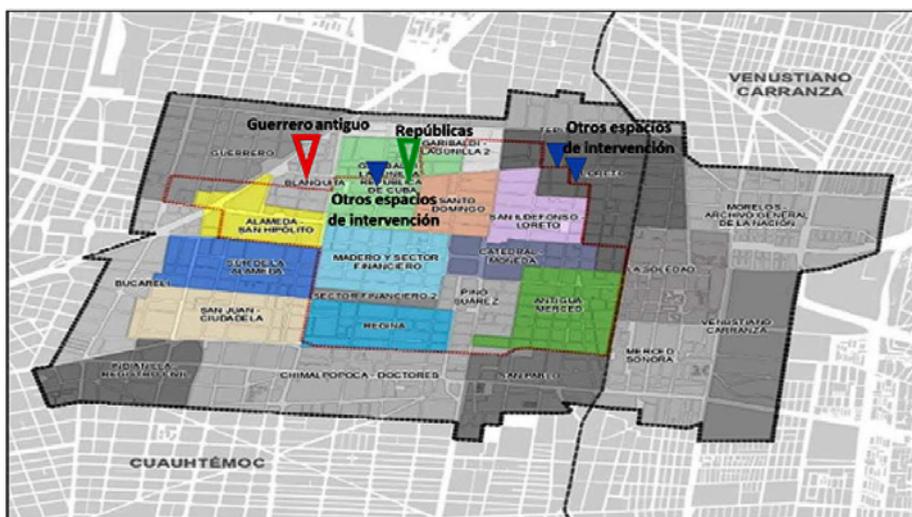
Entre marzo y abril, volvieron los recorridos y las reuniones de enlace con distintas instancias educativas, culturales y de la sociedad civil del Perímetro A del Centro Histórico. El plan era trasladar la propuesta de PBA hacia otras colonias del mismo Centro, principalmente en las calles donde se habían detectado otros predios y zonas habitacionales con altos índices de violencia y actividades delictivas, incluyendo aquella donde había ocurrido el crimen. Sin embargo, muy pocas instancias querían colaborar, debido a que seguían las medidas para reducir los contagios y la vacunación en esos meses, que aún no superaba 50% de la población. Cabe señalar que gran parte de las personas vinculadas al gobierno en el ámbito artístico y cultural, habían sido concentradas en el trabajo logístico de los módulos de vacunación.

Esta tónica cambió hasta mediados de 2021, debido al avance en la vacunación y a la urgencia de retomar las actividades presenciales vinculadas con el ejercicio gubernamental. En nuestro caso, a retomar las intervenciones en los espacios públicos dentro del PBA. Fue en esta fase cuando nuestra intervención se concentró en tres espacios de los que hablaremos con mayor detalle más adelante: el predio Las Repúblicas, el predio Guerrero Antiguo y el espacio público El Pasaje. A esos espacios

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

asistíamos una vez a la semana durante dos horas como parte de un programa de actividades que las autoridades, encabezadas por la ACH, desarrollaron en distintos predios, principalmente de la colonia Guerrero, Centro y algunas esporádicas intervenciones en predios del Perímetro B.

Mapa 3. Espacios y predios donde intervenimos



Fuente: Elaboración propia con base en PIM Centro Histórico 2017-2022 (ACH, PUEC-UNAM, 2018: 38).

Esta tercera fase sería la más constante del PBA, comenzaría a finales de junio y concluiría a mediados de diciembre de 2021, cuando las autoridades de la Ciudad de México organizaron una serie de presentaciones en distintas plazas públicas con la participación de las infancias de los espacios en los que se había trabajado. El propósito del gobierno era demostrar que el tejido social se había sanado a partir de las actividades artísticas y culturales desarrolladas en los talleres del programa.

Desde una mirada crítica, este tipo de política cultural parece ser más un instrumento de espectáculo que busca representar el ejercicio de gobierno, magnificando los logros (García, 1987: 26). En este sentido, prevalecen las condiciones sociales que indican que los problemas medulares no han sido atendidos; incluso, como veremos al final del trabajo, pareciera que fueron olvidados con el rumbo que ha tomado el programa a lo largo de 2022.

Al final del primer año de implementación, el PBA reprodujo la simulación del poder como ejercicio de gobierno y es un ejemplo de la cultura del espectáculo en relación con la política, en la que los eventos artísticos y culturales se convierten en un

dispositivo que busca construir la percepción del orden pero que, lejos de la representación, las dinámicas de violencia e inseguridad se siguen desarrollando en los barrios, solo que de manera mucho más contenida.

### **Entrarle al barrio: la investigación en relación con el trabajo artístico y cultural con las infancias**

Nuestra experiencia como promotores comunitarios comienza a finales de 2014 cuando comenzamos a trabajar con algunos grupos de población en la zona de La Merced, específicamente en la Plaza de la Soledad, perteneciente al Perímetro B del Centro Histórico. En aquel momento, nuestra intención era trabajar con las juventudes que laboraban en los mercados de La Merced. Trabajar con las infancias fue algo fortuito, que se fue dando en la medida en que nos era más difícil trabajar con jóvenes y adolescentes, ya que estas poblaciones se enfocaban desde muy temprana edad a las actividades laborales, principalmente comerciales, que les ofrece un espacio como La Merced. En nuestra experiencia, las infancias, al acercarse a la adolescencia, esa difusa frontera etaria que se establece alrededor de los 13 años, dejaban de asistir a nuestras actividades. Así, en las vecindades y predios, solo quedaban los más pequeños, con quienes gradualmente enfocamos nuestras actividades artísticas, lúdicas y deportivas en la zona de La Soledad. De tal manera, nuestras acciones se concentraron en atender a niños y niñas de entre 4 y 12 años.

Lo anterior nos permitió constatar que, en los estratos populares, las edades transitan a otra velocidad (Bourdieu, 1990: 165-166). El espacio de la infancia, como una etapa de la vida en la que se privilegian las actividades lúdicas y se plantan las semillas del desarrollo del ser humano, es muy corto (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018). Las infancias que viven en estos entornos comúnmente crecen donde se desarrolla el comercio popular y rápidamente se integran a la lógica de trabajo de sus padres. Esto en contraste con otros sectores sociales, donde gozan de una extendida moratoria social que se extiende desde la infancia hasta la juventud (Margulis y Urresti, 2008) y se les permite, regularmente a través de la educación, prepararse para cumplir idealmente con las responsabilidades de la adultez, a saber: la conclusión de la educación universitaria, el primer empleo remunerado, la conformación de un hogar propio, el primer hijo.

El trabajo artístico, deportivo y cultural con las infancias nos permitió adentrarnos en la comunidad. Con el paso de los meses, nos dimos cuenta de que comenzábamos a tejer lazos de confianza con las personas que habitaban los predios y las vecindades a las que íbamos una vez a la semana. Muchas de estas personas eran

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

las madres, abuelas o padres de las infancias con las que trabajábamos. Por su parte, mientras trabajábamos con ellas, las infancias también nos contaban lo que vivían en sus hogares, sus espacios escolares y comunitarios. Así, sin buscarlo mucho, estábamos en el centro de la vida comunitaria, siendo partícipes de los problemas que vivían cotidianamente las infancias y sus familias.

Si bien existen distintos métodos específicos de trabajo artístico, deportivo y lúdico con las infancias, antes de ello reconocemos ciertos prerrequisitos que permiten desarrollar prácticamente cualquier actividad con ellos. En primer lugar, la constancia; conforme avanzaba nuestro trabajo con las infancias, nos dimos cuenta de que muchas de ellas venían de entornos familiares donde habían vivido abandono, principalmente del padre, o que crecían bajo el cuidado de algún familiar mientras sus padres y madres iban a trabajar. En este sentido, estar presentes el día y la hora en la que se realizaban los talleres era muy importante para generar confianza hacia nosotros, al darles la certidumbre de que alguien las acompañaría.

Un segundo aspecto tiene que ver con la escucha atenta. En ocasiones, la actividad que proponíamos pasaba a un segundo término. Partiendo de que gran parte de los niños y las niñas con quienes trabajábamos venían de hogares donde se vivía abandono, un prerrequisito para el trabajo era escucharlos en lo que tenía que decir y compartir. Así, el trabajo artístico, deportivo o cultural, era parte de un genuino trabajo comunitario, en el que las infancias se sentían incluidas y no solo eran una población pasiva a la oferta cultural. Paulatinamente, las infancias se consolidaron como agentes que enriquecen, transforman e incluso imparten parte de las actividades, en un proceso de apropiación del espacio cultural.

Esta concepción de trabajo es afín con la perspectiva de la sociología de las infancias que valora la agencia de niñas y niños como seres que participan en la toma de decisiones que permiten su desarrollo en relación con su entorno físico y social (VOLTARELLI, GAITÁN y LEYRA, 2018: 285). Así, más que pensar a las infancias como seres esencialmente buenos o malos (ELÍAS, 1998), partimos de una concepción que reconoce a las infancias como productores y reproductores activos (*ibid.*: 292) de las prácticas y hábitos que delimitan su cultura, entendiendo por cultura “el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas, es posible verla como parte de la socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo” (GARCÍA, 1987: 25).

Relacionando estos aspectos teóricos y prácticos, sin pensarlo demasiado, comenzamos a consolidar un método de trabajo con base en una serie de actividades

*Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio*

propuestas, fueran de arte urbano, como los murales comunitarios, o actividades culturales, como la *capoeira*. La idea de estas intervenciones era que, mediante el arte, el deporte y la cultura, las infancias pudieran ser partícipes de su espacio público inmediato, el patio de vecindad o predio, el cual era el espacio en el que se desarrollaban otras actividades que tenían que ver con la venta y el consumo de drogas. Una situación que parecía común y cotidiana en los predios y vecindades de la zona de La Soledad, en La Merced. Muy similar a como lo ha descrito Rivera en sus etnografías sobre Tepito (2021; 2022).

Con ello, logramos consolidar un modelo de trabajo comunitario que tuvimos que pausar unos meses debido a las reformas que la administración del gobierno actual hiciera con respecto a las asociaciones civiles. Las cuales, desde nuestra perspectiva, buscaron centralizar el trabajo de estas por medio de los centros culturales creados por el Gobierno de la Ciudad de México. El epítome de esta política cultural sería la creación de los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (Pilares), una de las propuestas principales del gobierno actual para combatir la violencia en barrios y colonias populares a partir de la promoción de la cultura, el deporte y la educación para las juventudes y la comunidad en general de estas zonas.

Debido a la falta de oportunidades de financiamiento que tenían las asociaciones civiles que buscaban trabajar fuera del esquema de talleristas y facilitadores que el gobierno de la ciudad implementó con los Pilares y de otros centros culturales, decidimos adscribirnos a uno de los varios centros culturales que existen en el Centro Histórico, con lo cual seguimos con los procesos culturales que habíamos iniciado en la zona de La Merced. Un trabajo que pudimos continuar hasta febrero de 2020, cuando debido a la pandemia por COVID-19 se nos pidió suspender las actividades que realizábamos en el espacio público con las infancias.

Fue hasta que sucedieron los acontecimientos que dieron origen al PBA que, en plena pandemia, se nos pidió regresar a las actividades en campo, específicamente, comenzar los trabajos que se habían planeado en los espacios públicos de la colonia Guerrero, donde se habían encendido las alertas después del asesinato de los dos menores de edad. No sobra decir que, pese a lo urgente de la situación, esta es una muestra de las precariedades que envuelven a las personas que trabajamos con la cultura y el arte en las comunidades. Como lo ha destacado Alejandro Martínez Canales (2021) para el caso de los colectivos en la zona metropolitana de Monterrey, existen múltiples precariedades que viven las personas que se dedican a la atención de los grupos en situación de vulnerabilidad de entornos populares.

El caso no era menor, pues en noviembre de 2020 aún no existía una vacuna en el país que ayudará a reducir el riesgo de desarrollar los síntomas más graves de la

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

enfermedad, ni a prevenir su contagio con el resto de la sociedad, en especial, con nuestras familias. Pese a ello, comenzamos a atender la emergencia como parte de un desmesurado despliegue de actividades artísticas, culturales y deportivas que se concentraban en pocas calles de la colonia Guerrero. Una sobreoferta que buscaba reducir cuanto antes la violencia que estaba en el origen de los asesinatos de los infantes, como si el arte y la cultura fueran capaces de confrontar las violencias estructurales, el desempleo, la falta de alimentos y otros problemas que han enfrentado por años las personas que habitan en la colonia y en otros espacios populares del Centro Histórico.

En el contexto de la emergencia sanitaria, el personal adscrito a las distintas áreas del trabajo cultural comenzó a ser empleado en distintas labores concernientes a la atención de la pandemia: ya fuera otorgando gel, cubrebocas y promoviendo la sana distancia en los “puntos sanitarios” apostados en las principales calles del Centro Histórico y el transporte público; y posteriormente, en las labores de logística en los módulos de vacunación que conformaron la campaña de vacunación contra el COVID-19 que fue implementada por el gobierno de México a lo largo de 2021.

Es necesario destacar el riesgo que implicó el trabajo artístico, cultural y de investigación durante la pandemia. Una situación crítica asociada a las denuncias en torno a la precariedad del trabajo cultural en el mundo (Lorey, 2008) y en específico en la Ciudad de México (Jaramillo, 2015). Siguiendo a Lorey (2019: 57-58), existe un círculo perverso en el trabajo cultural en el que se elige voluntariamente la “precarización del sí mismo” con tal de ayudar a las personas que el trabajo comunitario reconoce como poblaciones precarias. No obstante, como lo ha destacado Martínez Canales (2021: 59), las personas jóvenes que atienden a las infancias en la periferia de la ciudad de Monterrey también parten de un contexto precario, de modo que: “La precarización como expresión del día a día, no exclusiva de un grupo poblacional en particular, nos remite a formas diferenciadas de precariedad a las que estamos expuestos y que expresa la incertidumbre de vida de todos como parte de una sociedad desigual”. De tal modo, aunque por circunstancias distintas y en distintos grados, éramos personas en precariedad atendiendo a poblaciones precarizadas.

Estas relaciones precarias, siguiendo a Lorey (2016: 28), “en el modo de vida y por ende en los cuerpos y en los modos de subjetivación”, se magnifican en un contexto pandémico en el que existía poca certeza sobre las formas de contagio, tanto para las personas talleristas como para las propias poblaciones que se atendían, y en el que las vacunas tardaron en aplicarse a los grupos de edad a los que pertenecían las personas talleristas y las infancias. Sobre lo anterior, cabe destacar la manera en que el papel del trabajo artístico y cultural cobró relevancia en la agenda política del Cen-

tro Histórico, incluso por encima de la atención de la pandemia, que a lo largo de dos años fue el tema central en la vida social del país y de la ciudad.

Así, a lo largo de la primera mitad de 2021, nuestro trabajo en relación con el arte, el deporte y la cultura, osciló entre el trabajo “voluntario” en los módulos de vacunación, las actividades en línea que sustituían el trabajo artístico cultural de manera presencial, y la reactivación de las actividades del PBA, las cuales se extendieron de la colonia Guerrero a la zona de Centro Garibaldi, específicamente en las calles en las que se había perpetrado el asesinato de los dos infantes. Después de varias visitas de campo y vinculaciones con diversos agentes de la comunidad, en junio de 2021 decidimos centrarnos en el predio “Las Repúblicas” donde, con el apoyo de doña Etelvina —una representante comunitaria—, pudimos vincularnos con niñas y niños residentes en las calles aledañas. El segundo punto de trabajo lo establecimos en un predio conocido como Guerrero Antiguo.

En ambos puntos, nuestra metodología consistía en llevar propuestas deportivas y culturales una vez a la semana por dos horas, con lo cual buscábamos que las niñas participantes tuvieran acceso a una convivencia libre de las violencias que caracterizan la cotidianidad de los espacios públicos y privados donde residen. Estas actividades, además de desarrollar las nociones deportivas y artísticas, nos permitían conocer las condiciones sociales y materiales en las que vivían y, a su vez, construir confianza con las comunidades. Una vez consolidada la confianza con las comunidades, llevábamos a niñas y niños a algunos de los centros culturales y museos que se encuentran en el Centro Histórico. Nuestra intención con esto era iniciar un proceso de transformación cultural, a partir del cual las infancias tuvieran otras opciones de reproducción social que no fuera la venta de drogas y la violencia que ha permeado en sus espacios públicos y hogares.

Aunque somos conscientes de lo complicado que es incidir en una transformación cultural, sea en vinculación con las instancias de cultura o de manera independiente como organización de la sociedad civil, hemos logrado mantener nuestro trabajo en el tiempo. Esta permanencia nos ha permitido conocer las condiciones materiales y sociales en las que viven las niñas, las cuales dificultan los procesos de transformación cultural tal como lo comentaremos al describir los espacios en los que trabajamos.

## **Las infancias de Las Repúblicas**

El predio de Las Repúblicas se encuentra en la zona de Centro-Garibaldi, al norte del Perímetro A. Las construcciones que lo conforman son producto del programa de reconstrucción de vivienda popular posterior al terremoto de 1985. En los imaginarios

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

colectivos, Las Repúblicas tiene fama de ser un lugar donde han vivido criminales y es conocido como punto de venta de droga. Pudimos acceder a este predio gracias a la confianza de doña Etelvina, una representante comunitaria que, por muchos años, ha trabajado por mejorar las condiciones materiales y sociales de la gente que vive en el predio.

Doña Etelvina llegó a vivir a Las Repúblicas hace 20 años, cuando su madre murió y le dejó la casa que habitaba en el predio. Entonces, después de buscar rentar la vivienda y dejar que una de sus hijas se fuera a vivir allá, dejó la casa que habitaba en una colonia de clase media para ocupar un pequeño apartamento en el predio. Desde que su madre vivía, doña Etelvina se encargaba de regularizar a las infancias que vivían en el lugar, razón por la cual se comenzó a relacionar con sus familias. Hoy día, gran parte de las infancias a las que buscó regularizar son los padres y las madres de las infancias con las que trabajamos. La composición etaria del grupo de infancias con el que hemos trabajado en el predio son las siguientes: de un total de 18 niñas y 15 niños entre 4 y 13 años, siendo tres niñas y dos niños de 2 años, un niños de 4 años, dos niñas y un niño de 5 años, una niña y dos niños de 6 años, una niña de 7 años, tres niñas y un niño de 8 años, tres niños de 9 años, tres niñas y un niño de 10 años, dos niñas y un niño de 11 años, y tres niñas y tres niños de 12 años.

A esta representante, provenir de otro círculo social, tener una formación universitaria y su trayectoria laboral en la administración pública, le permitió tener una serie de vinculaciones sociales con distintas personalidades que, a lo largo de los años, le han permitido gestionar algunas mejoras para las viviendas del predio. Un predio que, como muchos otros espacios populares, ha sido modificado por sus propios habitantes por medio de dinámicas de autoconstrucción. Estas modificaciones responden a las necesidades de los múltiples hogares que viven bajo el mismo techo, en cada una de las 92 viviendas que comprenden Las Repúblicas.

Las viviendas presentan modificaciones en sus estructuras con el fin de albergar a los múltiples hogares que habitan en un departamento. Aunque estas modificaciones contravienen los estatutos de las normatividades de vivienda, los cuartos extra son una constante en los primeros pisos y en los pisos superiores de las viviendas. A decir de las vecinas y los vecinos: “Es la única manera en la que podemos caber”.

Durante el segundo semestre de 2021, nuestro trabajo con esta comunidad se desarrolló en un espacio público denominado El Pasaje, un corredor que conecta la calle Las Repúblicas con la calle Libertador. La intención de doña Etelvina, y de otras representantes comunitarias de la zona, es que El Pasaje se convierta en un corredor cultural, una idea que, en un principio, comparte con las autoridades. Esa afinidad de interés también nos permitió trabajar con doña Etelvina, pues veía en nuestro trabajo una manera de consolidar este proyecto.

Imagen 1. Patio principal de Las Repúblicas



Fuente: Fotografía propia, 14 de septiembre de 2021.

Los barrios populares tienden a ser espacios donde viven personas que se dedican al comercio popular, Las Repúblicas no es una excepción. Lo primero que se encuentra en el portón del predio son los carritos de supermercado adaptados como puesto móvil de bebidas preparadas, elotes, comida, tamales o pan; los cuales son empujados por las personas a lo largo de las calles del Centro Histórico; o bien permanecen en el umbral de acceso al predio, entre la propiedad pública, donde no es permitido vender, y la propiedad privada, donde se pueden refugiar de los policías. Algo similar sucede con las rejas con mercancías que colocan vecinas y vecinos a lo largo de las paredes de la calle.

Uno de los primeros problemas que nos comunicó doña Etelvina es que las infancias no habían asistido a la escuela desde que comenzó la pandemia. La suspensión de la vida escolar debido al cierre de los planteles y al confinamiento se agravó por las limitadas condiciones materiales para realizar las clases en línea. Este aspecto lo constatamos a medida que fuimos conociendo a las infancias, al realizar nuestros talleres. Del grupo de trabajo, entre 8 y 13 años, solo un par de niños podían leer de manera fluida. Además, la rutina de las infancias sufrió una gran alteración. Según las madres de familia y la propia comunidad, durante la pandemia era común ver a las in-

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

fancias jugando hasta pasada la medianoche, lo que ocasionaba que, al otro día, la vida de las infancias comenzara por las tardes. Esta dinámica continúa hasta ahora, pese a que las clases ya se han reanudado.

Por su parte, uno de los primeros retos con los que nos hemos enfrentado en nuestro trabajo como talleristas comunitarios ha sido lidiar con las dinámicas de violencia que signan la sociabilidad de las infancias, comenzando por el lenguaje altisonante y las agresiones verbales y físicas entre los menores de edad que asisten. Nuestro primer trabajo consiste en construir un espacio en el que se suspendan estas dinámicas de violencia con las que han crecido y con las que se relacionan entre ellos. En este sentido, el lenguaje es un reflejo de otras estructuras sociales y de las prácticas de convivencia entre las infancias.

Un factor que favoreció nuestro trabajo es la existencia de un amplio patio dentro del predio donde niñas y niños pueden jugar con cierta libertad, aunque los juegos de pelota no sean del agrado de todos los vecinos. Sin embargo, no siempre es el espacio más seguro para jugar, ya que continuamente es atravesado por motocicletas y bicicletas tripuladas por personas que acceden al predio para comprar droga.

Una de las primeras quejas que doña Etelevina nos compartió cuando la conocimos fue que los patios de Las Repúblicas han sido apropiados por los vendedores de drogas que realizan sus transacciones en la parte posterior del predio. Esto ha limitado también el uso de los aparatos para hacer ejercicio que habían sido diseñados e instalados por la comunidad y que eran ocupados por los jóvenes. En los espacios públicos de las plazas contiguas tampoco existe mobiliario para este tipo de prácticas.

### **El caso del predio Guerrero Antiguo**

El otro predio en el que hemos trabajado se encuentra en la zona de Santa María la Redonda, un espacio limítrofe entre la colonia Guerrero y el Centro Histórico. Se trata de un barrio de origen indígena absorbido por la traza del siglo XIX, que se ha distinguido como receptor de población migrante. Un ejemplo de esto son los residentes de origen indígena que mantienen vínculos con otras comunidades originarias que residen en otras calles del Centro.

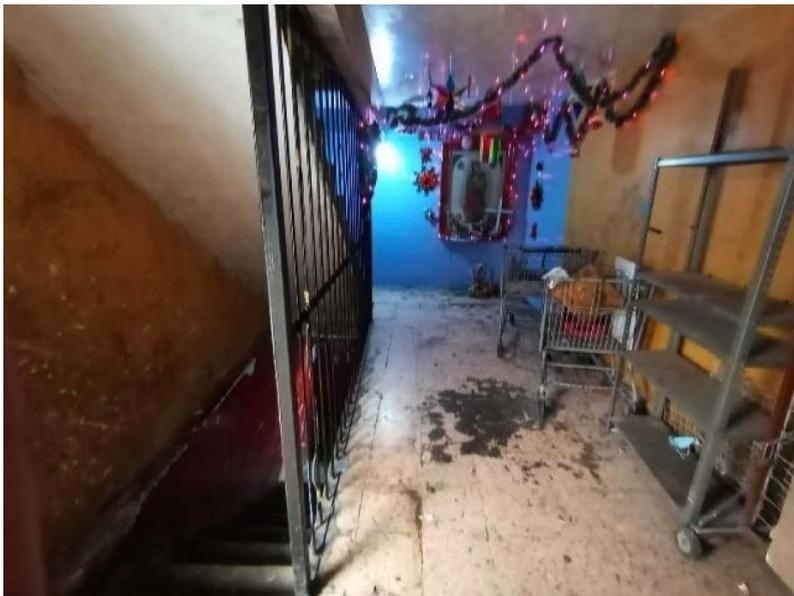
Llegar a trabajar allí fue por solicitud del centro cultural donde colaborábamos. Durante 2021, el predio Guerrero Antiguo recibió la atención de varios grupos culturales, quienes dispusieron de mesas y sillas para poder trabajar dos o tres veces por semana con los menores de edad que viven en este pequeño predio. Nosotros asistimos regularmente a partir de junio. Las características etarias de este grupo fueron una niña de 4 años, una niña y un niño de seis años, una niña de 7 años, dos niñas y

*Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio*

dos niños de 9 años, 2 niñas de 11 años, dos niñas de 12 años y por último dos niñas de 12 años; en total 11 niñas y 5 niños.

En términos constructivos, Guerrero Antiguo es un edificio deteriorado, sus muros lucen derruidos y despintados, y su imagen de descuido pesa mucho sobre los espacios vecinales de la colonia Guerrero. Al cruzar el zaguán, se percibe en el ambiente un olor poco agradable, en los muros se distinguen pintas de distinta índole. El edificio consta de tres pisos y una azotea, donde también existen algunas viviendas construidas con láminas. En el primer piso se encuentran cuatro viviendas, obstruidas por grandes fardos de PET y cartón para reciclar, así como rejillas que se usan como exhibidores para vender en las calles y motonetas estacionadas. Es un espacio que carece de luz natural, las escaleras son oscuras y solo se iluminan por los focos que adornan el altar de la virgen, en ese piso se encuentran otras tres viviendas. En el segundo piso, sobre un pasillo descuidado donde estacionan carritos de supermercado que se usan para vender en las calles, se encuentra el altar a la virgen de Guadalupe, y tres viviendas, una enfrente del altar y otras dos en un recodo. En el tercer piso, se encuentran otras tres viviendas y un patio pequeño y descuidado. Aquí es donde se desarrollan las actividades artísticas con las infancias. Más allá, separado por una reja, se encuentra el acceso a la azotea donde están los lavaderos y otros cuartos de lámina.

Imagen 2. Altar de Guerrero Antiguo



Fuente: Fotografía propia, 2 de septiembre de 2021.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

A diferencia del pedio de Las Repúblicas, aquí los habitantes no cuentan con una intermediaria visible como doña Etelvina. En su lugar, Epifania, la abuela de gran parte de las niñas y los niños con quienes trabajamos, no tiene vínculos políticos o prestigio con la comunidad. Como todos sus hijos e hijas, se dedica al comercio informal en el espacio público. Desde finales de 2020 ha aprovechado la intervención de las colectivas feministas para vender junto con sus hijas en los pasillos de las estaciones del metro cercanas a la colonia Guerrero.

El resto de niños y niñas viven en las casas de la planta baja. Al igual que la familia de doña Epifania, sus padres y sus madres se dedican al comercio popular. Los primeros meses de trabajo con la comunidad era común escuchar que algunos niños o niñas no estaban porque habían ido a acompañar a vender a sus papás o mamás. Cuando nos enfilamos por el callejón de acceso al barrio, en el perímetro del Mercado 2 de abril, es común encontrar a algunos de los niños y las niñas en el puesto que su abuela tiene en el corredor comercial. Solo una de esas niñas, que ya supera los 13 años, se enfocó en ayudar en el puesto de su abuela, el resto de las infancias siguió asistiendo con regularidad a los talleres y actividades que organizamos.

En lo que respecta a la vida escolar, como les sucedió a muchas niñas y niños de otros barrios populares, les fue muy difícil continuar con las clases en línea durante la pandemia. No obstante, una vez que reanudaron las clases presenciales, la gran mayoría retomó sus actividades escolares, especialmente las nietas y los nietos de doña Epifania. No fue el caso de los niños y de las niñas que viven en la planta baja del pedio, que son las infancias que presentan mayores problemas para escribir, leer y en su forma de socializar con otros menores de edad.

Una de las grandes desventajas que viven estas infancias es que no tienen un espacio de juegos propio dentro del pedio. Debido al crimen mencionado, a partir de octubre de 2020 no les dejan salir a la plaza pública que está a escasos metros. Solamente les queda jugar en el pequeño patio en el que hacemos los talleres, el cual tiene un barandal descubierto que da a los pisos inferiores siendo un riesgo latente para su seguridad. Las únicas veces que pueden acceder a un espacio público para jugar es cuando salen o regresan de la escuela, cuando acompañan a sus padres y madres a vender o cuando nos acompañan a las actividades que organizamos en centros culturales o museos del Centro Histórico.

### **El Programa Barrio Adentro: buenas intenciones y muchas simulaciones**

El PBA se presentó como una propuesta emergente ante las violencias que padecen las infancias, con todos los pros y contras que conlleva una emergencia. Por un lado, la suma de esfuerzos de las autoridades y de la sociedad civil para coadyuvar en torno

*Infancias en juego. La política cultural para las infancias y la gobernanza del espacio*

al problema; por otro, se hizo evidente la falta de estrategias, planeación, visión y conocimiento de lo que sucede en estas comunidades. En nuestras charlas con las y los vecinos nos recordaron ese dicho popular, “después del niño ahogado tapan el pozo”, algunos reprochando que llevan años buscando mejoras, actividades para los niños y jóvenes de sus barrios, concluyendo: “tenía que pasar una tragedia para que nos hicieran caso”.

Solo que esta atención no fue constante, conforme avanzaba el año, a partir de noviembre de 2020, las actividades con las infancias comenzaron a ser cada vez más esporádicas. Las autoridades decían que era porque no había recursos, debido a que el presupuesto se había desviado a la atención de la pandemia. Pero, siguiendo las lógicas administrativas, después de los festivales de Día de Muertos, las distintas instancias de gobierno comenzaron a faltar a los espacios, lo que provocó una sensación de abandono que no era desconocida para las niñas y los niños de los predios en donde trabajamos. Una tarde de noviembre, mientras realizábamos nuestro trabajo cultural en el pasaje, Dante, un desconfiado niño de 12 años que tiene familiares en Las Repúblicas, se acercó a ser parte de las actividades y nos dijo con sinceridad: “Van a hacer lo mismo que los de ‘Ponte Pila’, vinieron una semana y después se fueron, y ya no han regresado”.

Lo cierto es que ese año, los distintos grupos de talleristas culturales adscritos a las distintas dependencias de gobierno, regresaron al final de noviembre con el propósito de culminar con las actividades de cierre que se mostrarían en la “Gala de Barrio Adentro”, un evento planeado para mediados de diciembre, para celebrar el primer año del programa, al tiempo que sería un espacio para mostrar los resultados de la estrategia integral a la comunidad de la colonia Guerrero. En este evento, las autoridades de las distintas dependencias capitalinas prometieron que, al siguiente año, el programa tendría continuidad.

Daniel (9 años), uno de los niños más constantes y que mayor progreso había mostrado en las actividades artísticas que realizábamos, después de las celebraciones del primer año de PBA, nos preguntó: “Ustedes, ¿cuándo se van a ir? La maestra de Pilares, ya no viene, y ustedes, cuándo se van a ir”. En efecto, tenía razón, pues en febrero de 2022 los talleristas de Pilares regresaron al predio solo para recoger las sillas y las mesas con las que trabajábamos.

En enero de 2022, debido al éxito registrado, las autoridades anunciaban que el PBA se extendería como un modelo de intervención a otros puntos conflictivos de la ciudad. Sin embargo, en la medida que este modelo de intervención se buscaba extender, las infancias que viven en los espacios donde se suscitaban los sucesos que originaron al programa, regresaron a la dinámica previa. De tal modo que la atención que se concentró intensamente en los primeros meses del suceso se fue diluyendo

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

hasta desvanecerse casi por completo de los espacios que se intervinieron desde finales de 2020 hasta finales de 2021. Esta acción de la política cultural nos hace recordar las formas en que se usan los programas culturales con fines políticos y no como medios de transformación de las dinámicas culturales de las personas (García, 1987: 37). Una cuestión que podría agregarse al análisis histórico de las políticas culturales en México (Ejea, 2008).

Imagen 3. Taller con las infancias de Guerrero Antiguo



Fuente: Fotografía propia, 14 de septiembre de 2021.

Por nuestra parte, decidimos no abandonarles, pero tuvimos que continuar con nuestros propios recursos y volver al trabajo como sociedad civil independiente. Esta es una situación recurrente entre las personas que realizan las labores de la política cultural en los barrios y espacios públicos. Como lo ha identificado Lorey, es una nueva forma de la gubernamentalidad (2016), y Martínez Canales (2021) lo ha nombrado una forma diversa de la precarización del trabajo cultural muy similar a lo que ya anunciaba García Canclini (1987: 40) a finales de los años ochenta.

Resistir y permanecer con las infancias y sus comunidades nos ha permitido apreciar que estas no han logrado quebrar las formas de socialización que se encierran dentro del círculo de la violencia y la venta de drogas, así como los nuevos fenómenos que se asocian con estas prácticas y que cada vez están más presentes en los

dos perímetros del Centro Histórico, pese al incremento de la presencia policiaca en sus calles y en sus plazas públicas (Rivera, 2022). Al parecer, todo ha vuelto a esa tensa calma que se vivía antes de noviembre de 2021.

Hoy día, con el esquema de vacunación completo, hemos regresado a las actividades cotidianas, en la nueva normalidad. En voz de un vecino de Las Repúblicas: “No ha cambiado nada, ya no hay nadie”, insinuando que ya desapareció la pandemia, las acciones y personas que se veían por el PBA. En la actualidad, se pueden observar algunas ferias que se realizan de manera eventual en algunas plazas de la ciudad por iniciativa de asociaciones civiles que, con sus propios recursos, buscan mantener su presencia en los espacios, y otras son realizadas por un nuevo programa de la ACH.

Estas actividades de “animación del espacio público” generan procesos de convivencia temporales, los cuales no permiten cambios profundos en las conductas de las poblaciones, en especial de las infancias, que se quedan con ganas de más, preguntando continuamente: “¿Estarán cada semana?”, y recibiendo una negativa de manera recurrente. Por un lado, las asociaciones civiles desbordan voluntad, pero carecen de los recursos para continuar con los procesos iniciados con las infancias. A lo sumo, solo pueden atender correctamente algunos de los espacios, sin poder abarcar la totalidad de predios y espacios públicos del Centro Histórico, por más buenas que sean sus intenciones. Por su parte, las autoridades buscan impactar en una comunidad de manera puntual sin pretender tener continuidad.

Mientras tanto, la necesidad de socialización de las infancias y de uso de sus espacios públicos, queda latente. Con el regreso a la normalidad, también han regresado aquellos que habían cooptado el espacio público con actividades delictivas, limitando el uso y disfrute de manera libre y segura de estos espacios. Los programas de mejoramiento continúan en las unidades habitacionales del Centro Histórico, pero se han concentrado en la recuperación del espacio público y la acción policial contra vendedores ambulantes, aunque el narcomenudeo y el cobro de piso han disminuido muy poco. Así, se vuelve a reproducir el círculo cultural de la violencia que ha caracterizado a los espacios del Centro Histórico.

### **El incierto camino de las infancias: reflexiones finales**

El PBA fue una puerta por la cual pudimos acceder a una de las facetas más crudas de la desigualdad y la pobreza en la Ciudad de México. La ineficacia de las políticas que se han enfocado en la recuperación y revitalización urbanística en detrimento del bienestar de las personas que habitan los barrios centrales ha sido señalada por algunos estudios antropológicos (Giglia, 2013; Leal, 2016; Moctezuma, 2020). Espe-

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

cífcamente en zonas marcadas como puntos rojos, debido a la alta incidencia de actividades delictivas y de la violencia que ocasionan. La pobreza urbana y el acceso desigual a un espacio público seguro son factores que queremos destacar en el estudio sobre la transición que viven las infancias de estos barrios hacia la juventud. Si bien los esfuerzos por parte de las autoridades, de las organizaciones civiles y de los colectivos comunitarios, han tratado de ser constantes en la atención a las poblaciones infantiles; lo cierto es que, hasta el momento, han sido insuficientes para atender las precariedades que vulneran la vida de las infancias.

Los hábitos y prácticas que rodean la sociabilidad de las infancias se caracterizan por los vínculos violentos al momento de relacionarse con su comunidad, con su espacio y con el resto de las infancias. Así, las infancias que crecen en estos espacios lo hacen en contextos socioafectivos de constante agresión, en los que la defensa de la integridad física es una constante. Este tipo de factores afectan la salud psicoemocional y dificultan la construcción de un tejido social comunitario que se base en la confianza y el respeto. Esto ocasiona que el resto de los procesos sociales que sostienen la ciudadanía de las infancias se vea impactado por las características culturales del entorno en el que han crecido, permeado por prácticas conflictivas con la ley y contra la comunidad.

Es imperante reconocer que las condiciones de precariedad que vulneran la vida de las infancias son, por un lado, estructurales, ya que obedecen al contexto sociohistórico en el que han nacido y crecido las infancias. Por otro lado, se encuentran las precariedades coyunturales, las cuales obedecen a las secuelas que dejó la pandemia y el confinamiento en la vida de las infancias. Es necesario reconocer que estas precariedades permean también en el trabajo cultural que se realiza con estas poblaciones.

Destacamos este punto porque valoramos el trabajo cultural realizado por las distintas instancias gubernamentales y de la sociedad civil, pues lo consideramos necesario en la búsqueda de la reducción de las violencias en las comunidades. Sin embargo, al considerar que la violencia es un acto que se transmite mayoritariamente mediante la cultura, es decir, con las prácticas cotidianas, es necesario realizar actividades constantes que permitan contrarrestar los hábitos cotidianos en los que viven las infancias. Se recupera el sentir de un compañero de una organización social, quien reflexionó así “Nuestro trabajo es un día a la semana y logra cambios en los hábitos de las infancias, ¿Que lograría si se hace de manera constante?”.

Nuestro trabajo nos ha permitido concluir que las intervenciones realizadas por las autoridades han sido insuficientes y reproducen prácticas de abandono social, lo cual no abona demasiado en disminuir la violencia y la inseguridad que caracteriza a los espacios públicos donde socializan las infancias del Centro Histórico. Así, lejos

de atender el problema, las acciones del programa han reproducido una política de espectacularización de la cultura, que hace un uso político de las infancias por medio de festivales y simulaciones de atención cultural; lo cual, sumado a una política que ha desincentivado el trabajo independiente de las asociaciones civiles, ha menguado la cultura comunitaria que busca construir espacios públicos libres de violencia para el adecuado crecimiento de las infancias y la reconstrucción del tejido social.

## **Bibliografía**

ACH (Autoridad del Centro Histórico)

2020. “Diagnóstico. Polígono 1. Santa María la Redonda”, 23 de noviembre, Ciudad de México.

2020a. “Informe de actividades”, 6 de diciembre, Ciudad de México.

ACH, PUEC-UNAM

2018. *Plan de manejo integral del Centro Histórico 2018-2022*, México, ACH.

Bourdieu, P.

1990. “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo / Conaculta, pp. 163-173.

Carreto, B.

2019. “Sheinbaum quiere unificar el Centro Histórico para revitalizarlo”, *Obras pro expansión*, 9 de enero.

Elias, N.

1987. *La soledad de los moribundos*, México, FCE.

1998. “La civilización de los padres”, en Norbert Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma, pp. 407-449.

Ejea, T.

2008. “La política cultural de México en los últimos años”, *Casa del Tiempo*, vol. IV, núms. 5-6, marzo-abril, en <[http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/05\\_iv\\_mar\\_2008/casa\\_del\\_tiempo\\_elV\\_num05-06\\_02\\_07.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/05_iv_mar_2008/casa_del_tiempo_elV_num05-06_02_07.pdf)>.

García, N.

1987. “Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”, en Néstor García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina*, México, Grijalbo, pp. 13-61.

Giglia, A.

2013. "Entre el bien común y la ciudad insular: la renovación urbana en la ciudad de México", *Revista Alteridades*, enero-junio, vol. 23, num. 46, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 27-38.

Jaramillo, A.

2015. "Reshaping Policy: Creativity and Everyday Practice in an Arts Organisation in Mexico City", tesis de doctorado en sociología, Universidad de York.

Leal, A.

2016. "La ciudadanía neoliberal y la racialización de los sectores populares en la renovación urbana de la Ciudad de México", *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 52, núm. 1, enero-junio, pp. 223-244.

Lorey, Isabell

2008. "El gobierno de los precarios. Una introducción", en Isabell Lorey, *El gobierno de los precarios*, Traficantes de Sueños.

2016. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*, Madrid, Traficantes de Sueños.

2019. "Preserving Precariousness, Queering Debt", *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, vol. 24, núm. 1, pp. 155-167.

Margulis, M. y M. Urresti.

2008. *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos, Sociedad.

Martínez, Alejandro

2021. "'Con los pies y las manos sucias'. Sujetos precarios en la periferia de Monterrey, México", *Nueva Antropología*, vol. 33, núm. 93, pp. 46-61, en <<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/17100>>.

Moctezuma, V.

2020. *El desvanecimiento de lo popular: gentrificación en el Centro Histórico de la Ciudad de México*, México, CIESAS / El Colegio de México.

Rivera, Jovani

2021. "Crimen y costumbre en el barrio de Tepito: notas sobre una sustracción miserable", *Cadernos de Campo*, São Paulo, en línea, vol. 30, núm. 2, pp. 1-20.

2022. "Tepito al ras", *Revista Nexos*, México, octubre, pp. 22-27.

Voltarelli, M.A., L. Gaitán y B. Leyra

2018. "La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes", *Política y Sociedad*, Madrid, vol. 55, núm. 1, pp. 283-309.

# ¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación de los niños de la tercera infancia en una periferia urbana

Linda Espinosa Gutiérrez

El presente texto se desprende de una investigación en curso delimitada por los lineamientos que establece el Posgrado en Diseño y Estudios Urbanos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, en la Ciudad de México, la cual intenta entender el valor de la participación y la percepción de los niños y las niñas de la tercera infancia en los espacios urbanos como herramienta para la transformación y producción de los fraccionamientos cerrados, no solo de manera física o en cuanto al mobiliario infantil, sino para proponer actuaciones físicas, sociales e infantiles que promuevan un mejor uso y convivencia dentro de los fraccionamientos cerrados, arbitrados por la riqueza del comportamiento de esa edad frente al espacio en el que se desenvuelven. En una primera parte, encontramos un atisbo a la situación de los espacios amurallados y la forma en que los niños viven ese espacio en contraposición de lo que establecen como espacio público organizaciones como la ONU-Hábitat. También se da un repaso de lo que ha dictado la historia, desde los primeros documentos, por quienes fueron trastocados, por las atrocidades de las guerras, hasta la actualidad, así como el proyecto político de Francesco Tonnuci y su experiencia en México. Por último, los primeros avances y la esperanza que marca cada uno de nuestros trabajos como investigadores: el deseo de que las cosas cambien para el bien de la sociedad en que vivimos.

## Introducción

Hablar de la nula empatía que se muestra hacia las infancias en el espacio público es hablar de cómo se encuentran los niños y las niñas en él, es hablar de sus derechos y de las políticas públicas, es hablar del espacio público y de la educación del adulto para

las infancias pero, sobre todo, es entender si los niños y las niñas asumen este papel o se rebelan ante él, por el simple y llano hecho de su propia naturaleza.

Nuestro país sufre de demasiadas carencias, fuertes golpeteos palpados por muchos, visualizadas por otros: crisis económica, desigualdad, desempleo, crisis sociales y educativas que, como siempre, impactan a los más vulnerados.

Muchos otros factores impiden ver con claridad los efectos colaterales, o qué se debe erradicar primero, o cómo hacerlo sin ayuda de otros sectores que igualmente sufren carencias para accionar. Y es en lo urbano, sobre todo, donde se manifiestan las “malas” acciones y las posibles soluciones por la centralización de los poderes de gobierno.

Dentro del ámbito que le concierne a la niñez y para nuestra trinchera —el panorama de las infancias que viven en lo urbano— las cosas no pintan mejor. Cómo sector invisibilizado, tienen escuelas con grandes carencias físicas —las instituciones académicas en muy mal estado, sin agua, a veces sin baños—, educativas —programas desactualizados, profesores con insuficiencias pedagógicas o ausencias de maestros—, familiares —“solo 10 millones de hogares en el país son encabezados por mujeres”— (Conapo, 2020), y finalmente la calle, donde el automóvil ha llegado a ser el único “agente”, ampliamente atendido para el disfrute de la ciudad.

Frente a todas estas cuestiones, las ciudades han ido expulsando a las familias que buscan una mejor “calidad de vida” a precios más accesibles, hacia zonas habitacionales tranquilas y seguras donde, se supone, pueden reponer las energías necesarias y continuar con ahínco en las largas jornadas laborales; construir hogares que permiten serenar la vida de los seres queridos y tener relaciones con familiares y amigos, libres de las preocupaciones generadas por el miedo y la inseguridad que permean la vida cotidiana.

### **La vida en un suburbio de Pachuca**

Las ciudades contemporáneas están conformadas por entornos diversos, uno de ellos son los conjuntos masivos de vivienda o los fraccionamientos cerrados que han sido producidos por el *boom* inmobiliario. A los desarrolladores no les interesa generar espacios sociales, comunidades asertivas, sino solo vender casas y han encontrado un gran nicho en un país donde el interés de las autoridades e instituciones es bastante laxo.

Los fraccionamientos son espacios que comercializan lugares idealizados, que la gente paga a lo largo de 20 o 30 años con excesivos esfuerzos. A veces, simplemente

## ¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación

abandona este patrimonio de exigua calidad o los propietarios que permanecen dejan de pagar el mantenimiento y el fraccionamiento, que se vendió como un espacio cerrado, termina por abrirse. Esto elimina la “seguridad” y el cuidado de los espacios comunitarios, los cuales se convierten en verdaderos problemas sociales. Frente a estas situaciones, solo queda la unión de los vecinos, pero esta no se logra fácilmente porque los canales de comunicación son muy endeblés y los intereses divergentes.

Para muchas familias, la decisión de mudarse de los barrios centrales implica un beneficio para los “pequeños” de la casa. Entendemos por “pequeños” una manera cariñosa de dirigirse a los niños y las niñas, por la fragilidad y el cuidado que uno debe procurar a la infancia y no una expresión que los minimice. Esa reubicación ansiada e idealizada hace que las familias fijen su mirada y sus recursos en estos proyectos inmobiliarios periféricos de la ciudad, lo que les permite continuar con sus empleos y tener a la familia en lugares “sanos”, lejos de la delincuencia y la contaminación.

Estos “paraísos” son ofertados por la industria inmobiliaria en los estados cercanos a la Ciudad de México, como Puebla, Morelos, Querétaro e Hidalgo, donde se ha incrementado notablemente la oferta de casas, departamentos y casas dúplex, dentro de fraccionamientos cerrados, a precios que en las áreas urbanas centrales ya no se encuentran.

En nuestro caso, abordaremos propiamente la capital de Hidalgo: Pachuca de Soto. Para llegar a ella, desde la Ciudad de México, el tiempo estimado es de 45 minutos en automóvil y 2 horas en autobús, los cuales salen cada 15 minutos desde la Central de Autobuses del Norte, recorriendo la carretera que sale de la ciudad, haciendo paradas continuas por las personas que van a trabajar.

En el trayecto, rumbo a la capital de Hidalgo, es frecuente encontrar una serie de pendones, espectaculares y paredes rotuladas indicando y seduciendo, tanto a los que van en automóvil como a los que van en transporte público, con la oferta inmobiliaria. Las imágenes blancas<sup>1</sup> que envuelven a quien los mira con promesas de estatus social, nula delincuencia, áreas verdes, aire limpio y vecinos tranquilos, educados y con la misma “clase social”, que solo desean lo mismo que ellos: vivir en paz.

Actualmente, los fraccionamientos los ofertan con áreas verdes que son reglamentarias, parques infantiles y para mascotas, “vigilancia”, porteros y, en algunos casos, albercas. Incluso algunos incorporan escuelas de nivel básico y, como un beneficio adicional, destacan que se ubican a 10 minutos del nuevo aeropuerto internacional de la Ciudad de México –AIFA.

<sup>1</sup> En el ensayo *Imágenes de la blanquitud*, Bolívar Echeverría (2007:16), señala que la identidad humana moderna consiste en el conjunto de características que constituyen a un tipo de ser humano que se ha constituido para satisfacer e interiorizar plenamente el solicitamiento que viene del “espíritu del capitalismo

Varían los espacios, como varía el número de casas. Pueden ser fraccionamientos pequeños, de 20 casas modestas o pueden ser fraccionamientos bastante grandes, como el que estudiaremos nosotros, de 740 casas.

## **La cotidianidad en el fraccionamiento**

La mayoría de las familias adquieren la vivienda mediante créditos. La odisea se da paso y la familia en turno se muda. Las ocupaciones y acciones se multiplican por la premura de que todo quede en su sitio. Al estar tan atareados, dejan que los niños salgan y disfruten de las áreas verdes que venían por el mismo precio con la garantía de que sus hijos estarán seguros.

Los niños salen y lo primero que hacen es correr hacia esa gran área verde, tomar los juegos definidos por el mobiliario urbano y, conforme pasan los días, van conociendo a más niños. Al aburrirse de lo mismo o tener que compartirlos y darse cuenta que no todos los pueden utilizar por su estatura, peso, edad, etcétera, se empiezan a generar nuevas dinámicas.

Estas rompen esquemas que los niños no comparten con otros adultos, porque estos solo les dan órdenes y los censuran: ¡No te bajes de la acera! ¡No le hables a los extraños! ¡No te regreses muy noche! ¡No te escondas! ¡No corras! ¡No grites!, o simplemente no tienen tiempo para escucharlos.

Los proyectos de vivienda “amurallados” ofrecen uno o dos espacios para las niñas, los cuales no resultan proporcionales a la cantidad de infantes que se van sumando, ni corresponden con el que les dan los habitantes. Ellos mismos se percatan de lo pequeño e insuficiente que son, cuando se encuentran con adolescentes y adultos que también desean hacer uso de estas instalaciones, incluidos los “juegos infantiles”.

El parque del fraccionamiento que estudiamos tiene mobiliario para infantes de la primera —de 0 a 3 años— y segunda infancia —de 3 a 7 años—, dejando a un lado a los demás. Los que son mayores y los adolescentes salen en bicicleta, patinetas o con el balón, y los automovilistas que circulan por ahí se molestan porque estorban y son devueltos a “su” espacio. De vez en cuando se suben a los juegos al no ver a nadie cerca y han sido grabados y denunciados por otros padres para que se bajen de ellos, con el pretexto de que solo son para los más pequeños.

Los niños tampoco tienen la preferencia en las canchas de fútbol y básquetbol: los fines de semana son tomados por los adultos que, sin previo aviso, los van desplazando al organizarse con familiares y amigos que vienen de visita y, después de comer y beber, proponen cerrar la tarde con un juego.

Las calles no son la opción, tienen banquetas que miden entre 50 y 80 centímetros de ancho. Múltiples situaciones puntuales son una invitación a bajar de las aceras:

*¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación*

cuando la “cola” de un automóvil abarca ese pequeño espacio, porque el cajón de estacionamiento tampoco es suficiente, o cuando la usan de estacionamiento de su motocicleta; cuando el muro saliente de las tomas eléctricas domésticas coincide con las luminarias o simplemente cuando se topan con las aceras llenas de material de construcción.

El uso que le dan al espacio y el mobiliario destinado a ellos manifiesta claramente que no son para todos y es entonces cuando buscan e inventan sus lugares en los que frecuentemente encuentran inconvenientes en otras personas que los corren de las pocas aceras libres, de las calles, de otras áreas verdes, de las calles cerradas —que tienen, supuestamente, un valor adicional— para confinarlos en el interior de sus propias casas, donde calladitos, sentaditos, en silencio y con aparatos que los mantienen estáticos, limpios y que ofrecen tranquilidad a los padres, madres o tutores, porque pueden ver lo que están haciendo, es sinónimo de chicos “bien portados”. Todo lo anterior nos habla de lo insuficiente, pobre e inaccesible que resulta el espacio público para los niños que habitan este tipo de fraccionamientos.

**Pero ¿qué es el espacio público?**

Según ONU-Hábitat, “los espacios públicos son lugares de propiedad o uso públicos, accesibles y agradables para todos de forma gratuita y sin afán de lucro. Esto incluye calles, espacios abiertos e instalaciones públicas” (ONU, 2016: 3).

Imagen 1. Antonio, observando cómo juegan los demás niños desde la reja de la privada donde se encuentra su casa



Fuente: Fotografía propia.

Esta definición definitivamente nos avasalla cuando seguimos observando este tipo de construcciones avaladas por las autoridades que deben vigilar los asentamientos y las relaciones de nuestra sociedad.

### Y lo que dice la teoría...

A raíz de la Primera y Segunda Guerra Mundial la gente no solo volteó a ver al infante, sino que empezaron a tomar acciones para su protección y cuidado. Englantyne Jebb, con su activismo férreo, aunado a la solidaridad de sus hermanas, desafió al ayudar a los niños de las guerras sin importar bandos, razas o credos, generando la asociación Save the Children en 1919 y que prevalece hoy día. Su objetivo no quedó allí, en su búsqueda por proteger a los menores, ella se propondría salvaguardar la vida de todos los niños en cada rincón del mundo a través de “La declaración de Ginebra”, en Suiza, en 1924, de la cual quedaría un manifiesto con cinco premisas que serían la antesala de la *Declaración de los Derechos de los Niños*:

1. El niño debe poder desarrollarse de un modo normal, material y espiritualmente.
2. El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser cuidado, el niño retrasado debe ser estimulado, el niño desviado debe ser atraído, y el huérfano y el abandonado, deben ser recogidos y atendidos.
3. El niño debe ser el primero que reciba auxilio en un desastre.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de vida, y debe ser protegido contra cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que deberá poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.

Este documento establecería un precedente que la ONU ampliaría hasta generar el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, (UNICEF), centrado en los niños y que también ayuda a madres en situaciones de escasez.

Un par de años más tarde, el 10 de diciembre de 1948, se aprobaría en la ONU la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la cual exige a cada nación miembro que la apruebe — artículo 25— el derecho de las madres y los niños a cuidados y asistencia especiales, así como también extiende protección social —involucrando derechos como la educación, el juego, la atención a la salud y un entorno que los motive y apoye— (UNICEF, 2006). En 1959, la Asamblea General de la ONU marcaría un nuevo antecedente al acoger la *Declaración de los Derechos del Niño*, que detalla los derechos de los niños en diez principios.

## ¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación

En 1979 “para conmemorar el vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos de los Niños de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas designa el Año Internacional del Niño” (UNICEF, 2006), dejando constancia de las bases que les permitirían avanzar en el resguardo y la calidad de vida de las infancias.

Tiempo después, en 1989 y con 10 años de trabajo por parte de varias autoridades culturales y sociales de diversas partes del mundo, la ONU celebraría la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual cuenta con 54 artículos en los que se da amplia fe jurídica y social para que los niños de casi todo el mundo sean protegidos en todos los aspectos que a un individuo atañe: salud, progreso, educación y protección.

Más tarde, en 1995, en esta urgencia por visibilizar y generar acción sobre el tema de la infancia, la Unicef y *Save the Children*, entre otras organizaciones, destacan datos en una reunión con la Convención de los Derechos de los Niños y esta establece la Red de Información de los Derechos del Niño (CRIN), la cual se encuentra en comunicación constante con más de 3 000 organizaciones que buscan lo mismo: respetar los derechos, no darles caridad.

Al inicio del siglo XXI, la Asamblea General de la ONU aprobó dos protocolos facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que obligan a los Estados Parte a tomar medidas cruciales tanto para impedir que los niños participen en las hostilidades durante los conflictos armados, como para poner fin a la venta, explotación y abuso sexual de los niños” (UNICEF, 2006).

En 2002, “durante el periodo extraordinario de sesiones de las Naciones Unidas sobre la infancia, delegados infantiles se dirigen a la Asamblea General por primera vez. Se aprueba el programa de *Un Mundo Apropiado para los Niños*, que describe objetivos específicos para mejorar las perspectivas de los niños en el curso de la siguiente década” (ONU, 2002).

Como podemos observar, el trabajo ha sido arduo y no ha cesado. En cuanto a México, ratificó su compromiso con dicho programa el 21 de noviembre de 1990, con el compromiso jurídico de proteger de manera íntegra cualquier aspecto que involucre a un ser humano menor de 18 años. Al respecto ¿qué ha hecho México en ese ámbito?, ¿cómo se encuentran los niños en el país?

### México como guardián de su infancia

Con el paso de los años, el país ha volteado a ver a la niñez generando instituciones que vigilan que desde su nacimiento hasta la mayoría de edad su cuidado sea íntegro, es decir, incidiendo en aspectos educativos, sociales, culturales y económicos, como lo son el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna),

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), con su apartado de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, así como la guía y el apoyo que les ha dado el sumarse a tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño.

De manera paralela, la sociedad civil se ha sumado para activar otras instancias con la finalidad de subsanar las deficiencias del sistema. Así, la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim) se conforma por la unión de 72 organizaciones de la sociedad civil, distribuidas en 18 estados de la República, que defienden y divulgan los derechos de la infancia en México, en un ejercicio constante de la incidencia y el hacer valer los derechos de las niñas y los niños para lograr un cambio que se posterga con cada permuta de administración gubernamental (Redim, s/f).

De acuerdo con el Primer Informe de Gobierno de esta administración (2019), la niñez sigue invisibilizada. La Redim generó su *Informe 2019* donde el trabajo por y para los niños sigue sin rendir efecto: tres infanticidios al día causados por la guerra contra el narco; 8 feminicidios de niñas al mes y gracias a las organizaciones que se encargan de personas extraviadas, se sabe que solo en ese año desaparecieron 7 000 niños, muy probablemente para la trata de personas, turismo sexual y reclutamiento forzado por el crimen organizado (Redim, 2022).

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) reporta que, de cada dos menores de edad, uno se encuentra en situación de pobreza, limitante para acceder a una buena salud, nutrición, educación y vivienda digna (Coneval, 2020).

En cuanto a la seguridad que se les ofrece a las infancias en el espacio público, las calles siguen favoreciendo al automóvil. Los accidentes de menores por causa de un automóvil dejan a tres niños sin vida diariamente. En total, suman 11 000 decesos en 10 años. Con esta terrible cifra, registrada de 2010 a 2019 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), queda por sentado el peligro que corren los niños al salir de sus hogares, reporta el periódico *Milenio* en marzo de 2022. Los percances en estas situaciones, del binomio pobreza e infantes, suelen ser recurrentes ya que no solo suceden en calles y avenidas, sino que, frecuentemente, en los espacios de juego destinados a ellos —en parques, jardines o canchas— se observa la presencia de fauna nociva, basura, venta de drogas, delincuentes, etc.

El 30 de abril de 2021, la revista digital *Expansión Política*, en su artículo “En el mes de la niñez, México con poco que festejar: 20 millones en pobreza”, Juan Martín Pérez, director ejecutivo de Redim, afirmó que la pandemia por COVID-19 acentuó las problemáticas de los niños, donde 4.5 millones de niños abandonaron sus estudios por falta de tecnología, economía y/o apoyo familiar.

## ¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación

Declara el Redim:

Lo que se tuvo en 2020, además de la invisibilidad, fueron retrocesos muy graves en la agenda de infancia. Esto sigue proyectando a México como un lugar con una fuerte resistencia a que las cosas mejoren: más de 11 mil niños ingresaron a hospitales debido a lesiones, mayormente ocurridas en el hogar y provocadas por familiares. Tan solo el año pasado, 1 900 niñas, niños y adolescentes fueron asesinados. Estamos en un país que maltrata y asesina a la niñez (*ibid.*).

Con estas noticias, es claro que poco hace el gobierno porque deviene de ser un proyecto con ardua complejidad.

En la teoría, poco a poco, los niños cobran voz y un lugar visible y especial pero ¿qué pasa con la práctica?, ¿en qué parte del camino nos estamos quedando? Analizando este panorama, aun con todos sus derechos quebrantados, los niños salen de sus casas y ¿se apropian del espacio público?, ¿cómo perciben su entorno?, ¿cómo logran su apropiación?

### Estudios realizados por otros investigadores

La Convención de los Derechos del Niño ha influenciado proyectos muy interesantes entre los cuales encontramos a La Ciudad de los Niños, liderado por el pedagogo Francesco Tonnuci y puesto en marcha inicialmente en Fano, Italia. Este concepto político ha generado un impacto en 200 ciudades entre las cuales —gracias a Marcelo Ebrard como Secretario de Relaciones Exteriores—, se encuentra México. Desde entonces, y a principios de esta investigación, se identificó la iniciativa de crear cinco concejos infantiles: Tlalpan y Museo del Niño (Ciudad de México), Zapopan, Jalisco y Monterrey, Nuevo León. El que más se asemeja a la metodología propuesta por Tonnuci se encuentra en el municipio de San Pedro Garza, Nuevo León, donde se ha declarado la intención de colocar a los representantes de niñas y niños a lado del alcalde para opinar, ser escuchados y construir propuestas a los problemas que atañen a las niñeces.

En paralelo, se ha podido testificar que el concejo de Tlalpan se diluyó y que el del Museo Papalote también estaba en riesgo de desaparecer luego de la crisis generada por la contingencia sanitaria por el COVID-19; de acuerdo con una nota publicada en el periódico *El Financiero*: “Con lo anterior, se reconocen los limitados alcances de este proyecto europeo en tierras mexicanas que, desgraciadamente, no es suficiente ni prolífico. El gobierno parece ir a un tiempo que no es el de los seres que habitamos la ciudad y que necesitamos acción inmediata” (20 de enero de 2021).

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Entre la situación sociocultural y política que afecta a las infancias, parece ser muy difícil incorporar sus voces, escucharlos y que sus propuestas trasciendan en el espacio público; donde sus derechos se territorializan.

Los derechos de niñas, niños y adolescentes están establecidos en la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), publicada en el *Diario Oficial de la Federación* en 2014.

Cabe recordar que la Convención de los Derechos del Niño, celebrada por la ONU dentro de sus 54 principios, se enarbolan 4 fundamentales: 1) derecho a la no discriminación; 2) derecho a velar por del interés superior del menor; 3) derecho a la vida, y 4) derecho a participar.

Por último, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del UNICEF, promueve los 10 derechos, entre los que considera: derecho a la igualdad sin discriminación de raza, religión o nacionalidad; derecho a la protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres; derecho a tener un nombre y una nacionalidad; derecho a una alimentación, vivienda y atención médicas adecuadas; derecho a educación y atenciones especiales para los niños y niñas con discapacidad; derecho a comprensión y amor por parte de las familias y la sociedad; derecho a una educación gratuita, a divertirse y a jugar; derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro; derecho a ser protegido contra el abandono y el trabajo infantil, y derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo (UNICEF, 2018).

Los derechos emanados de la ley son de suma importancia para el desarrollo emocional, psicológico, social y educativo de las niñeces, es imperante respetarlos y cumplirlos a cabalidad para la salud y dignidad del infante. Estos principios tienen a su vez implicaciones en los entornos construidos de las ciudades; la salud, la educación, los cuidados, el juego también se ejerce a partir de los sistemas de equipamientos y en los espacios públicos, en la vivienda y por supuesto en la escuela. La dotación y accesibilidad a cada uno de ellos son clave para garantizarlos en la cotidianidad de niñas, niños y adolescentes, y sus familias. Por ejemplo, el primer derecho que establece la LGDNNA, se refiere a la vida, de la supervivencia y el desarrollo, situación que involucra espacios dignos dentro de lo público y privado, derecho que pueden enlazarse con el segundo derecho que destaca el UNICEF. En cuanto al 7 y 8 de la LGDNNA, se correlacionan con el 2 y con el 8 del UNICEF. Pero creo que, de los más significativos para este tema, lo encontramos en el 16, por lo que implica que sean escuchados en todas y cada una de las áreas que les impactan en su vida, para llevar a cabo una plena integración del niño y la niña como una figura jurídica reconocida, dotada de cualidades que pueden ser positivas, no solo para los infantes, sino para todos.

## Desde el fraccionamiento cerrado “Lomas de la Plata”

Imagen 2. Entrada al fraccionamiento “Lomas de la Plata”, Pachuca de Soto, Hidalgo



Fuente: Fotografía propia.

El fraccionamiento cuenta con tres modelos de casa y, hasta el momento de escribir este texto, una “generosa” área verde en la que se concentran: una cancha de basquetbol, una cancha de futbol rápido con pasto sintético, área de ejercicios, pista para trotar y gimnasio al aire libre, parque de mascotas, dos palapas con asadores, y un parque pequeño con cinco juegos para los niños de la primera y segunda infancia: resbaladilla, sube y baja, un conjunto de tres columpios y una estructura escalable sobre un piso de material suave.

En el ensayo “Imágenes de la blanquitud”, Bolívar Echeverría (2007: 16), señala que la identidad humana moderna consiste en el conjunto de características que constituyen a un tipo de ser humano que se ha constituido para satisfacer e interiorizar plenamente el solicitamiento que viene del “espíritu del capitalismo”.

El fraccionamiento tiene tres años de existencia y llevo un año observándolo. Dos de esos años los espacios públicos estuvieron cerrados, al igual que las áreas verdes, por la pandemia, y ahora, con un año de uso, el deterioro ha sido inminente. La pugna por estos espacios ha hecho que los niños busquen las orillas, espacios arrinconados

dos en la periferia del fraccionamiento, donde no “molesten” a los demás, en un estado continuo de prueba y error, venciendo sus miedos a perderse, por ser todo igual, re- tando sus destrezas para hacer suyo el lugar y muy a pesar de que los condóminos no sepan que la preferencia la tienen los niños y las niñas.

### **Pero ¿qué es percibir y participar?**

Es importante mencionar qué es la percepción, uno de los tópicos fundamentales de nuestro trabajo. Arno F. Wittig, escribe: “es el proceso por el cual una persona ‘inter- preta’ estímulos sensoriales. Los procesos sensoriales simplemente informan acerca de los estímulos ambientales; la percepción traduce estos mensajes sensoriales en forma comprensible” (Wittig, 1994: 72).

En cuanto a la participación, la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Ur- bano (Sedatu) estipula que es un: “proceso permanente y continuo de expresión libre e intervención activa de las niñas, niños y adolescentes, quienes, informadas e informados, manifiestan sus opiniones y son tomadas y tomados en cuenta” (2021).

Con base en lo mencionado, nos queda claro que los espacios públicos —por parte de las inmobiliarias y el gobierno, a través de sus instituciones reguladoras del control de calidad para aprobar estos proyectos, en este caso los fraccionamientos cerrados— no se construyen ni se modulan tomando en cuenta la participación y la percepción de los usuarios y mucho menos la de los más pequeños: los niños y las niñas, en todas sus etapas. Con el fraccionamiento “Lomas de la Plata”, se dejan de lado las necesidades de las infancias y se violentan sus derechos por la oposición de espa- cios, poniendo en entredicho el conocimiento de padres y vecinos sobre los derechos que tienen las infancias en el espacio público y su importancia. En este tipo de cons- trucciones se priorizan los intereses de unos pocos —las constructoras— y no de quienes habitarán estos lugares.

Los niños y las niñas que habitan en el fraccionamiento tienen una percepción nítida sobre su espacio público: un lugar insuficiente. Su participación en el fracciona- miento se ve limitada debido a un mobiliario roto u ocupado por los adultos.

La pregunta que ha guiado mi trabajo de investigación es: ¿Cómo se apropian del espacio público del fraccionamiento “Lomas de la Plata”, a pesar de la segregación y el nulo respeto de sus derechos? La cual respondo hipotéticamente, por la altura de la investigación, de la siguiente manera: más allá de la existencia de derechos y pri- vilegios reales, de áreas verdes y de juegos en forma de mobiliario infantil, sin duda, los niños toman, participan y construyen sus espacios en el fraccionamiento a partir de su imaginario.

¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación

Imagen 3. Ivonne esperando a que desocupen los juegos



Fuente: Fotografía propia.

Como he señalado, mi objeto de estudio es la tercera infancia, que comprende niñas y niños de entre 7 y 11 años, residentes en el fraccionamiento cerrado mencionado, de la ciudad de Pachuca de Soto, con movilidad y situación económica diferenciada. En esta etapa, los infantes se encuentran en un estado alto de recepción y negociación con el entorno, con los adultos, con la escuela y con sus pares. Su autonomía empieza a ser reclamada al ser ellos mismos quienes desean escalar niveles de independencia. La propuesta es un estudio de tipo transversal y cualitativo a una muestra aleatoria de seis infantes que polaricen las condiciones socioeconómicas, muy marcadas, desde el espacio que ocupan dentro de este desarrollo inmobiliario.

### Plan de acción

Parte de la metodología consiste en efectuar entrevistas a los infantes, cada uno por separado, en sus casas, en sus espacios de juego, en la calle y en sus recorridos a la escuela. También, junto con ellos, se entrevistarán a padres, madres o tutores.

Se realizarán observaciones *in situ* recolectando la evidencia con grabaciones para generar material audiovisual que muestre la interacción de los niños con el espacio público.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Las grabaciones se realizarán en días representativos en la vida de los infantes, por ejemplo el Día del Niño, el cierre de actividades del ciclo escolar, cumpleaños propios o de sus compañeros y en su cotidianeidad.

Para la recolección de información sobre la percepción de los infantes, se solicitará la elaboración de mapas mentales de los trayectos y espacios públicos que les resultan especiales o con dificultades para acceder a ellos.

Se les invitará a generar opiniones y/o soluciones sobre las problemáticas que se susciten o que deseen mejorar.

El análisis de la información será a partir de lo observado, cruzando información con fuentes humanas, impresas y en línea.

### **Conclusiones**

Hasta este momento, y con los datos recopilados, se reconoce que los niños en la tercera infancia son fuertemente impactados por tres estructuras: la casa, el espacio público y la escuela.

Aunque ávidos por explorar y relacionarse con otros, su actitud y sus acciones están permeadas por la información que reciben de sus pilares de vida y con ello viven e intervienen el espacio público. La idiosincrasia, los usos y costumbres, valores y formas de vida de cada familia están presentes en las formas de apropiación del espacio público por parte de sus miembros más jóvenes. Por otra parte, los tropiezos gubernamentales siguen dejando rezagos que acrecientan los vacíos entre lo que dicta la teoría y su materialización en la realidad. Se suceden las administraciones locales, estatales y nacionales, se discuten los mismos problemas, sin que se den cambios permanentes. Los cambios no son de raíz, solo se “atacan” ciertas áreas o se maquillan y, frente a eso, lo único absoluto que queda es la naturaleza del infante. Se percibe muy complejo que esta situación se active frente a una realidad nacional con fuertes grados de violencia, un aspecto de ella incluye minimizar al infante y con ello todos sus derechos.

En un fraccionamiento tan joven como este, sería bueno implementar un congreso de niños y niñas en la mesa directiva, pero la nula participación de los vecinos suprime esta propuesta.

En este nivel, la investigación arroja valiosas referencias de quienes siguen luchando para que el niño sea eje central en el espacio público, además de revisar lo que se ha hecho desde nuestras autoridades.

Es importante estudiar los fraccionamientos cerrados que parecen “fuera de la ciudad”, reconocerlos y darles su justa dimensión para dejar antecedentes, para suge-

## ¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación

rir mejoras a lo que ya existe y recomendaciones en caso de que persista esta forma de urbanización.

También creo que planear y edificar para las personas, para los seres humanos, debería ser algo más íntegro y normado para el bien de la convivencia y el crecimiento de todos, generando así un verdadero hábitat.

Hasta este punto, he observado como los niños tratan de luchar a su manera por el espacio que también les corresponde y será interesante seguirlos escuchando para asentar cómo lo toman y lo hacen suyo, para sentirse cómodos y regresar a él. A manera de síntesis observo las siguientes premisas:

1. Los niños y las niñas toman el espacio de manera natural.
2. Los niños y las niñas no saben de espacios amurallados.
3. Los niños y las niñas son desalojados del espacio público.
4. Los fraccionamientos no toman en cuenta a los niños y las niñas.
5. Será importante saber cómo los niños y las niñas observan al espacio público y cómo regresan a él.
6. La estrategia con la que se apropian de los espacios es el juego.

Esta naturaleza hace que mantengamos la esperanza. Esas vivencias que de niño impregnan nuestro interior, un día, después de ser formados en nuestro ámbito profesional, podremos regresar a mejorar lo que tanto nos otorgó. Ejemplo de esto es el ganador del premio Pritzker 2022, Diébédo Francis Kéré, quien menciona en emotivas entrevistas cómo fue que a los 7 años dejó su pueblo Gando —en Burkina Faso, uno de los países más pobres del mundo— por el deseo de su padre para que aprendiera a leer y a escribir, al que ha regresado ahora como arquitecto, para ayudar a mejorarlo.

México, aunque es un país con lamentables atrasos, cuenta también con aspectos extraordinarios que nos distinguen, que nos dan identidad, pero a esto debe sumarse una buena educación, una estructura familiar fuerte y una actitud que beneficie en cualquier espacio. Se debe trabajar no solo de manera institucional, de forma individual, para conseguir impactar a otros y replicar lo que es bueno para todos. Kéré comenta que muchos como él se fueron y no regresaron a su pueblo jamás, pero él sí lo hizo y puso en el mapa del mundo un lugar en el que se considera un lujo que el agua salga de una llave dentro de un inmueble.

En nuestro caso, no podemos prohibir o reconstruir los fraccionamientos cerrados, pero sí podemos mejorarlos mediante el trabajo de la comunidad. Es indudable que el camino es difícil, puesto que mucha gente se encuentra desesperanzada, pero

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

si logramos motivarlos por lo que más sublima a algunos, sus hijos, y a su vez impactarlos a ellos, podría generarse la luz que permee ese espacio.

Intentar concientizar a los habitantes de esos desarrollos inmobiliarios podría generar que ellos mismos exigieran a las autoridades políticas públicas para mejorar y regular estos espacios.

### Bibliografía

Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social)  
2020. *Informe de evaluación de la política de desarrollo social*, en <[https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/IEPDS\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/IEPDS_2020.pdf)>.

Conferencia de las Naciones Unidas / Organización de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible. Hábitat III  
2016, en <[https://habitat3.org/wp-content/uploads/Issue-Paper-11\\_Public\\_Space-SP.pdf](https://habitat3.org/wp-content/uploads/Issue-Paper-11_Public_Space-SP.pdf)>.

Conapo (Consejo Nacional de la Población)  
2020. “La composición de las familias y hogares mexicanos se ha transformado en décadas recientes como resultado de cambios demográficos y sociales”, en <<https://www.gob.mx/conapo/articulos/la-composicion-de-las-familias-y-hogares-mexicanos-se-ha-transformado-en-las-recientes-decadas-como-resultado-de-cambios-demograficos?idiom=es>>.

Cuevas, Stephanie  
2021. “Papalote Museo del Niño dice que está en riesgo de desaparecer por la pandemia”, *El Financiero*, 20 de enero, en <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/papalote-museo-del-nino-dice-que-esta-en-riesgo-de-desaparecer-por-la-pandemia/>>.

Echeverría, Bolívar  
2007, “Imágenes de la blanquitud”, en Diego Lizarazo *et al.*, *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*, México, Siglo XXI, p. 16.

Lazo, P., B. Echeverría y D. Lizarazo  
2007. *Sociedades icónicas*, México, Siglo XXI.

López Méndez, Rafael  
2021. “En México, cada día mueren atropellados tres niños; suman 11 mil decesos en 10 años”, diario *Milenio*, 29 de abril, en <<https://www.milenio.com/politica/en-mexico-cada-dia-mueren-atropellados-tres-ninos>>.

¿Cómo se apropia la niñez del espacio público? La percepción y participación

ONU (Organización de las Naciones Unidas)

1991. Convención de los Derechos del Niño, en <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.

2017. Representante especial del Secretario General para la cuestión de niños y los conflictos armados. Un mundo apropiado para los niños, en <<https://childrenandarmedconflict.un.org/keydocuments/spanish/aworldfitforchil10.html>>.

Pérez, Juan Martín

2021, “En el mes de la niñez, México con poco que festejar: 20 millones en pobreza”, *Expansión Política* (revista digital), 30 de abril, en <<https://politica.expansion.mx/mexico/2021/04/30/en-el-dia-de-la-ninez-mexico-con-poco-que-festejar-20-millones-en-pobreza>>.

Redim (Red por los Derechos de la Infancia en México)

S/f. Derechos de la infancia, en <<https://derechosinfancia.org.mx/v1/>>.

2019. *Infancia y adolescencia en México. Entre la invisibilidad y la violencia. Balance Anual 2019*, en <[http://sonora.ccspp.mx/wp-content/uploads/2020/02/REDIM\\_Balance\\_Anuual\\_2019.pdf](http://sonora.ccspp.mx/wp-content/uploads/2020/02/REDIM_Balance_Anuual_2019.pdf)>.

Sedatu (Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano)

2021. *Proceso de participación comunitaria con niñas, niños y adolescentes para el mejoramiento urbano. Manual para personas facilitadoras*, México, Gobernación, Sippina.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

2006. “Conoce UNICEF”, en <<https://www.unicef.org/mexico/conoce-unicef>>.

2018. “10 derechos fundamentales de los niños, por Quino”, en <<https://www.unicef.org/lac/historias/10-derechos-fundamentales-de-los-ni%C3%B1os-por-quino>>.

Wittig, Arno F.

1994. *Introducción a la psicología*, México, McGraw-Hill.



# La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público. El caso del municipio de Toluca

Alejandro Guadarrama Gil

## Introducción

La relación entre ciudad e infancia presenta dicotomías confrontadas. Por un lado, la planeación urbana ha buscado constituirse como una actividad de la política pública urbana cuyo objetivo ha buscado mejorar las condiciones de las ciudades y los espacios públicos; sin embargo, dichas acciones han presentado un enfoque de carácter excluyente, dejando de lado a diversos grupos de la población, entre los que se encuentran las niñas.

Desde el ámbito institucional, en la Convención sobre los Derechos del Niño de la UNICEF se reconocieron las deficiencias que actualmente tiene las ciudades hacia los infantes, generando entornos urbanos hostiles y procesos excluyentes hacia estos sectores.

En el ámbito teórico, para diversos autores, la infancia se constituye como una etapa fundamental que determina la manera en que los individuos se relacionan e interaccionan tanto con otros individuos como con su entorno. Para autores como Tonucci (2012), las ciudades son un medio que comunica ideas y un espacio formativo que, al estar integradas de elementos y espacios abiertos como las calles, las plazas, los parques, los medios de transporte público, entre otros, generan valores sociales, culturales y ambientales y, sobre todo, una apropiación y visión del espacio público y de la ciudad en las niñas y los niños que las habitan.

De acuerdo con lo establecido por Gülgönen “no es posible hablar de una infancia homogénea, y que es imprescindible tomar en cuenta el contexto, los niños y las niñas tienen una percepción diferente del entorno construido y relaciones diferentes con este” (2016b: 421). Así, algunos de los factores que inciden en la percepción del infante sobre su ciudad son: la inseguridad de sus calles y colonias, la carencia de

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

espacios públicos para jugar, la influencia de los adultos responsables de su cuidado, la dependencia de los medios de transporte para trasladarse, matizado por la edad, el género y la condición social.

La investigación que sustenta este documento tiene como objetivo explicar, desde la visión de las infancias, la percepción, uso y ocupación de la ciudad y sus espacios públicos,<sup>1</sup> específicamente de Toluca. Para este fin, se han aplicado dos instrumentos: encuestas y la técnica de dibujo infantil, a partir de los cuales se categorizaron de acuerdo con su entorno —urbano, suburbano, rural—, el nivel de ingresos —alto, medio, bajo—, y se realizó un análisis comparativo sobre el uso y la ocupación de la ciudad por parte de las niñas.

Las aportaciones de nuestra investigación buscan afirmar la premisa de que, en la práctica de la planeación urbana y el diseño de espacios públicos, la consideración de la escala humana y la incorporación de procesos incluyentes son determinantes para asignarle un papel activo a las infancias.

En este documento se sugiere la necesidad de redefinir la política urbana a partir de la inclusión de la variable infancias, con la finalidad de crear ciudades y espacios públicos de y para los niños, evitando con ello caer en el actual paradigma de planeación urbana que restringe la inclusión y participación del infante respecto a su acceso a la ciudad y los espacios públicos.

### **La integración del infante en los estudios urbanos, la ciudad y el espacio público**

Históricamente, el urbanismo se ha forjado en términos de una sola fase de la vida: la de los adultos. A pesar de esto, el planificador de la ciudad todavía no ha llegado a darse cuenta de la naturaleza completa de su tarea como lo es la provisión de un entorno adecuado para cada etapa de la vida y el crecimiento de cada uno de los grupos que habitan las ciudades (Mumford, 1949). Desde las primeras visiones del urbanismo a la actualidad, este se ha concentrado y fundamentado en la vida adulta, en la cual el trazo de la ciudad, la provisión de los servicios y las distintas actividades han girado en torno a esta. Y más todavía, la exclusión, y muchas veces omisión, de todos los grupos de la población ha sido una característica recurrente de la planeación de las ciudades.

Si bien existen referencias teóricas y prácticas sobre la capacidad de la planeación urbana para mejorar los entornos urbanos para todos los grupos de la población, en

<sup>1</sup> Para el caso de la presente investigación, los espacios públicos serán entendidos como aquellos espacios de juego (jardines, parques, plazas) de los que hacen uso las niñas y donde juegan libremente.

## La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público

su historia prevalecen las actuaciones parciales —como las establecidas por Howard y Le Corbusier—, los cuales generaron espacios excluyentes para la infancia. Los urbanistas de la Ciudad Jardín, con su profundo odio a la calle, pensaron que la solución para expulsar a los niños de la calle y de la sana vigilancia era construir enclaves interiores para ellos en el centro de las supermanzanas de casas. Esta política la han heredado los proyectistas de la Ciudad Jardín Radiante. En la actualidad, muchas áreas urbanas están siendo rehabilitadas según los principios de los parques cerrados al interior de las modernas supermanzanas (Jacobs, 2011).

Ya para la segunda mitad del siglo xx, autores como Lynch y Jacobs (2011) generaron una visión diferente, integrando en su crítica la participación del infante en los procesos de planeación y uso de la ciudad. De hecho, en su libro *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Jacobs, además de dedicar algunos apartados al tema de la infancia, plantea que los urbanistas y técnicos han dejado de lado las necesidades reales de estos sujetos, por lo que sus proyectos y diseños se han desarrollado en función de una visión adulta y no del infante (Jacobs, 2011).

En cuanto a los problemas que se observan en nuestras ciudades en la actualidad, la revisión de diversos casos de estudio permite identificar los siguientes aspectos: el primero de ellos corresponde a la experimentación de la ciudad y el espacio público. Por ello, Gehl (2015) establece que los niños tienen derecho a disfrutar y vivir la ciudad, al igual que los demás habitantes, aunque actualmente no se tienda a considerarlos dentro de las políticas públicas urbanas.

Otro problema es el identificado por la Convención sobre los Derechos del Niño de la UNICEF (2008), el cual precisa que la mala calidad del entorno urbano puede tener fuertes repercusiones, entre otros, sobre el derecho de los niños al esparcimiento y al juego. Lo anterior conlleva también a que los derechos de los niños deben incluir el derecho a la participación del niño en todas las decisiones que lo afecten (Artículo 12). Dicha participación debe ser entendida como el involucramiento de los niños en la cultura y los espacios de su comunidad, así como en la toma de decisiones que afectan su vida y la de su comunidad, al reconocimiento del niño como actor social.

Otro tema relevante es el referente a que los problemas entre la ciudad y el niño se agravan cuando se ubican en entornos moldeados por y para los automóviles —el dispositivo de movilidad que ha determinado la forma de las ciudades desde hace un siglo. Automáticamente se les restringe y genera entornos familiarmente controlados, por lo que pierden cualquier autonomía por entender, explorar o relacionarse con su ciudad. Bajo esta misma perspectiva, la UNICEF reconoce que la creación y el diseño de una ciudad hostil hacia los niños ha estado relacionada directamente con haberle dado al automóvil un lugar preponderante en las políticas urbanas implementadas desde hace varias décadas.

Por último, un tema determinante en la autonomía de los infantes es el relacionado con la temática de la seguridad. Uno de los ejemplos más claros es el presentado por Gülgönen (2016a), cuando establece que, si se analiza el extremo a partir de los niños de clase alta respecto al uso del espacio público y su ciudad, se pueden observar diversos problemas. El primero de ellos es que, en términos de una relativa seguridad, estos niños no pudieran trasladarse por toda la ciudad si no es en automóvil, lo que también conlleva a generar una ciudad para los automóviles.

Otro factor relacionado con la seguridad es el referente a las urbanizaciones cerradas. Si bien al estar enclaustrado en un conjunto acotado garantiza la seguridad del infante mediante una red de protección no requerida por él, esta condición también hace que el menor de edad no se sienta feliz ni disfrute de su entorno urbano. Dicho aspecto se ve corroborado por la Encuesta Nacional sobre Seguridad Pública Urbana (ENSU) de 2019, realizada por el INEGI, respecto al rechazo por dejar salir a jugar a los niños a la calle que representa 53% a nivel nacional; pero que en zonas urbanas se incrementa significativamente. En municipios como Naucalpan, en el Estado de México, este porcentaje representa 83% (INEGI, 2019).

Ahora bien, ¿Se puede concebir a la ciudad como un espacio público? Según Habermas (citado por Borja, 2003) “la ciudad es el espacio público donde el poder se hace visible, donde la sociedad se fotografía, donde el simbolismo colectivo se materializa [...] La ciudad y su espacio público son el lugar de representación y expresión de la sociedad.”

A partir de esta conceptualización, Borja plantea la ciudad como lugar abierto y significativo en el que confluyen todo tipo de flujos. El espacio público en un sentido físico y funcionalmente diversificado, el cual se complementa con el sentido político, social, de identidad, integración ciudadana, es decir, es un espacio funcional polivalente que relaciona todo con todo.

Esta conceptualización polisémica de espacio público nos lleva a determinar su relación con el Derecho a la Ciudad, del cual Harvey (2008: 1) menciona que “el derecho a la ciudad es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismo cambiando la ciudad”, resaltando que es un derecho común más que uno individual, el cual genera un ejercicio de expresión social sobre los procesos de la ciudad. En el mismo tenor de ideas, García establece que:

...el derecho a la ciudad hizo explícita la denuncia, reclamando el derecho de los ciudadanos a recuperar el control de las formas urbanas que envolvían su cotidianidad, buscando que este espacio se reformulara como un espacio diferencial, del que emergieran las alteridades que se trataron de ocultar (2016: 94).

## *La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público*

Es así como surge la idea de fortalecer la ciudadanía, ya que como lo menciona Borja (2003), el derecho a la ciudad empieza a desvanecerse cuando se pierde el carácter inclusivo de la ciudad, o se va generando un mayor proceso de especulación urbana, o se van reduciendo la convivencia ciudadana, los espacios públicos, pertenencia y cohesión social.

Por último, y como corolario institucional, la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2013) menciona que es imprescindible garantizar el derecho a la ciudad a partir de mecanismos como la participación de todos los sectores sociales —incluyendo al infante— y la implementación de políticas públicas incluyentes y particulares para cada entorno, respecto al uso y goce de la ciudad y el espacio público. Este documento “Busca garantizar el usufructo pleno de la ciudad respetando la diversidad de ingreso, sexo, edad, raza, etnia u orientación política y religiosa, y preservando la memoria y la identidad cultural.”

Es a partir de esta visión de diferenciación de los distintos actores de la ciudad, entre los que se encuentra el niño, que se deben definir las necesidades específicas, pero no necesariamente separadas o excluyentes. De aquí que la presente investigación busca establecer a la infancia, colectivo históricamente invisible, como un sujeto importante en el uso y desarrollo de la ciudad.

Un aspecto fundamental para la integración de la infancia en la ciudad es el referido a la generación de procesos participativos. Desde esta perspectiva, Trilla y Novella (2001) realizaron una evaluación sobre el estado de la infancia en las ciudades, sus resultados demostraron la nula participación e integración del infante en la ciudad; hecho que comenzó a redefinir una serie de estudios e iniciativas en favor de la infancia.

Respecto al fundamento metodológico de la participación, de acuerdo con lo establecido en los Cuadernos para la Acción Local —propuestas para una planificación urbana sostenible y responsable con la infancia de la UNICEF (2020)—, los procesos de diseño participativo para el mejoramiento de los espacios públicos y las ciudades deben partir del supuesto que la participación de los infantes es un derecho, dado que serán estos quienes hagan uso directo de dicha intervención. Asimismo, se plantea que dicha participación debe ser un acto voluntario en el que los objetivos queden aclarados al inicio.

Gülgönen (2016a) establece que la participación de los infantes en el mejoramiento de los espacios públicos debe partir de las necesidades específicas que los niños y las niñas tengan donde, si bien habrá una participación directa de los adultos como facilitadores o guías —como lo establece la guía de la Sedatu-Sipinna, 2021—, en todo momento se deberá respetar la forma de participar, el ritmo de la misma pero, sobre todo, las decisiones que se tomen en dicha participación.

Una propuesta que debe ser considerada fundamental en la instrumentación de mecanismos de participación infantil es la establecida por Hart (s/f), quien describe las diferentes formas y mecanismos de participación que se han llevado a cabo en términos de participación infantil. Si bien dicho esquema parte de un modelo de escalera, lo importante es generar procesos participativos que permitan identificar la forma de integrar a los infantes.

### **Un primer acercamiento a la experiencia y percepción de los entornos urbanos por las niñas de Toluca**

El municipio de Toluca es el núcleo principal de la Zona Metropolitana del Valle de Toluca (ZMVT). Actualmente, cuenta con una población de 910 608 habitantes, que representan 38.7% del total de la ZMVT; tiene una superficie urbana de 19 618 has y una densidad promedio de 46.5 habitantes/ha. La población menor de edad de 6 a 12 años comprende 104 321 infantes, lo que representa 11.5% del total de la población (INEGI, 2020)

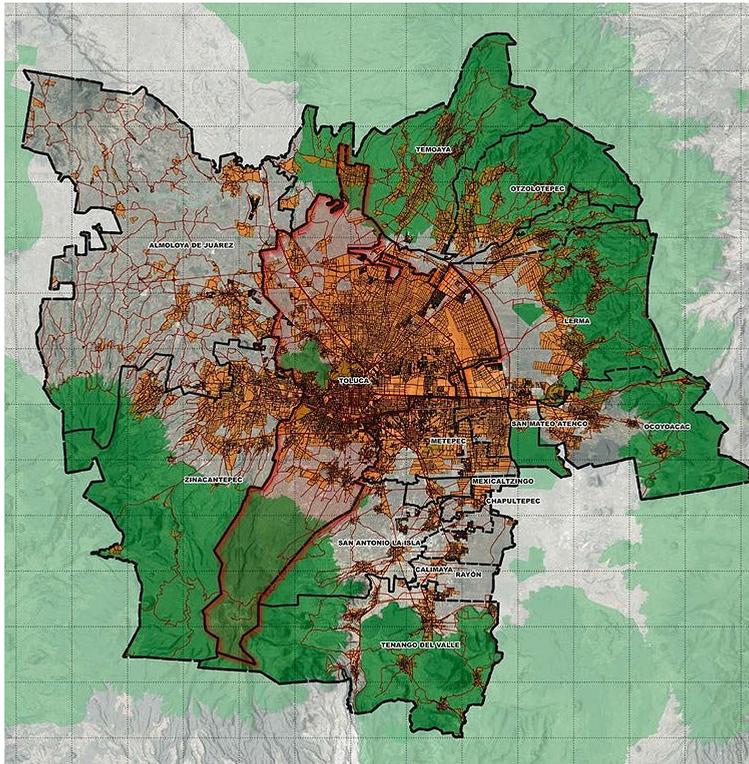
La ZMVT está integrada por 16 municipios. El municipio de Toluca es la capital del Estado de México y, al igual que otras urbes mexicanas, ha experimentado un crecimiento explosivo en las últimas décadas. De manera general, el área urbana tiene una estructura radial, interconectada por ejes que permiten integrar los diversos municipios de la ZMVT, a partir de la cual se estructuran las distintas actividades comerciales, de servicio e industriales, y las distintas zonas habitacionales en torno a estas.

En cuanto a la distribución de las actividades y usos, si bien las zonas habitacionales se encuentran inmersas en todos los municipios que integran la ZMVT, los sectores habitacionales medios y altos se encuentra ubicados principalmente en el municipio de Metepec, y en menor proporción en el de Toluca. En este último también se observan zonas habitacionales populares en proceso de autoconstrucción en la zona norte y poniente principalmente. Las actividades comerciales y de servicios se ubican principalmente en enclaves en Toluca y Metepec; mientras que las actividades industriales se ubican en los municipios de Toluca, Lerma y Ocoyoacac.

El objetivo del ejercicio que hemos realizado en la ciudad de Toluca es identificar de qué manera las niñas perciben su ciudad y su entorno y, sobre todo, cómo es que esta ciudad pudiera o no ser una limitante para la integración de los niños y las niñas en los procesos de diagnóstico y propuestas urbanísticas. La propuesta metodológica prevista en la investigación pretende aportar elementos para consolidar la participación de las niñas en los procesos de planeación urbana y de intervención de los espacios públicos.

*La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público*

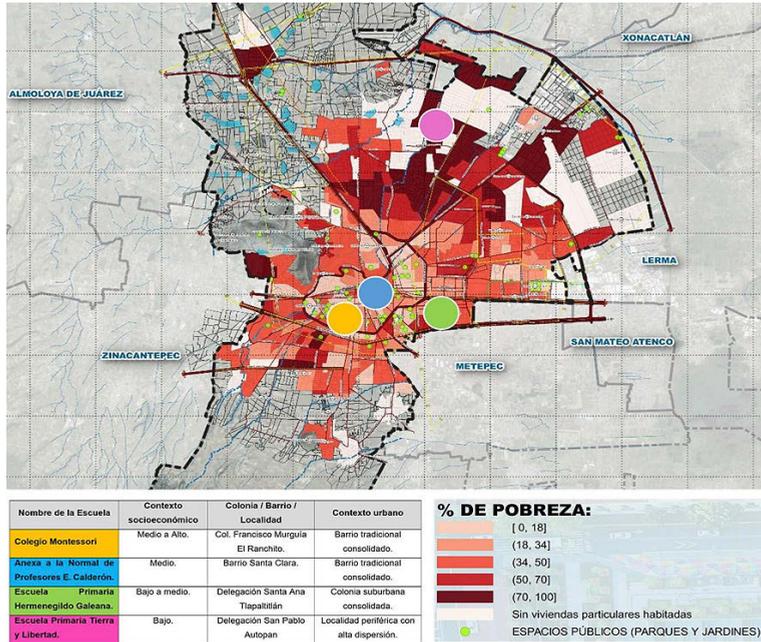
Mapa 1. Contexto de la ZMVT



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, 2020.

De marzo a junio de 2022 se realizó el trabajo participativo con las niñas, el cual consistió en la aplicación de encuestas y la técnica de dibujo infantil. Este se aplicó a niñas y niños entre 9 y 12 años de edad, que cursan el cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Se definieron tres grupos de acuerdo con el tipo de plantel escolar —público o privado— y su localización en tres zonas diferenciadas del municipio de Toluca: urbano central, suburbano y rural. La aplicación de estos instrumentos estuvo precedida por una etapa de planeación en la que se determinaron los grupos de población con los que se trabajaría, así como los ámbitos territoriales de cada caso —identificación de las colonias, barrios o localidades de estudio. En paralelo, se llevaron a cabo las gestiones ante las autoridades educativas respectivas para acceder a los planteles escolares.

Mapa 2. Contexto de las zonas de estudio a trabajar con las niñas



Fuente: Elaboración propia.

La primera etapa de la encuestas consistió en la aplicación de 282 cuestionarios enfocados a la percepción sobre la ciudad y los espacios públicos. La segunda etapa consistió en solicitar a los infantes que dibujaran cómo observan su ciudad o su espacio público o, en su caso, cómo les gustaría que fuera su ciudad (Gutiérrez, 2021), de la cual se colectaron 282 dibujos.

La información de carácter cualitativo, generada mediante la aplicación de estos instrumentos, nos permite profundizar en la manera cómo los infantes usan, disfrutan, se apropian o interactúan con su ciudad, su entorno urbano o su espacio público; es una forma de involucrar a los niños en la identificación de la problemática que viven a diario en su ciudad, su colonia o su calle, y un primer paso para la construcción de un proceso participativo con la infancia en la práctica del urbanismo.

Los principales temas abordados por medio de los mecanismos son: la funcionalidad, la seguridad, la movilidad, la cercanía y accesibilidad a servicios, equipamientos y transporte e, indirectamente, cómo la forma urbana de su entorno influye en la inclusión del infante en su ciudad y su espacio público.

## *La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público*

En cuanto al tema de ciudad, se buscó obtener información relativa a las actividades que el infante puede desarrollar en la ciudad, o cómo considera la infraestructura existente en la misma, la seguridad y, sobre todo, obtener la percepción del infante respecto a convivir y jugar con otros infantes fuera de su casa.

De esta manera, además de identificar las necesidades y la problemática percibida por este grupo de la población, también se buscó conocer la percepción de las niñas sobre su entorno, así como explorar, desde su propia perspectiva, las posibles soluciones o alternativas al desarrollo de los distintos proyectos.

### **Resultados: la percepción del infante sobre la ciudad y su entorno urbano**

A continuación, ofrecemos una síntesis de los resultados de las encuestas aplicadas a tres grupos de niños de la ciudad de Toluca, organizada en cuatro grandes temas: la manera en que los infantes se mueven en la ciudad, las condiciones de seguridad, sus condiciones físicas y, por último, la evaluación del espacio público.

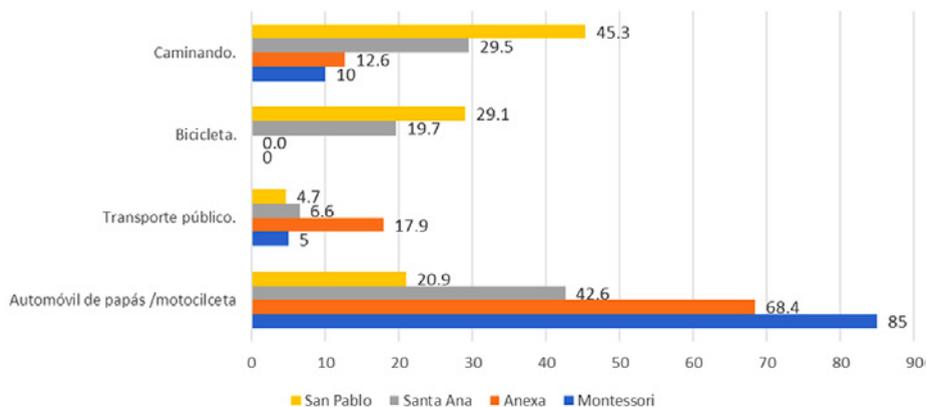
#### *La movilidad de la infancia en la ciudad*

Un factor determinante en la integración, apropiación y uso de la ciudad y los espacios públicos por parte de los infantes es el que se refiere a la forma en que estos se mueven dentro de la ciudad. Por ello, un tema fundamental fue identificar la manera en que estos se trasladan a sus distintas actividades dentro de la misma.

De acuerdo con los resultados obtenidos por la investigación, un primer elemento a resaltar es la alta dependencia que se tiene tanto respecto a los adultos como a los automóviles. Ya que, del total de los infantes encuestados, aproximadamente 50% de estos se traslada por medio de transporte privado —automóvil familiar. Es importante resaltar que, en el caso específico de los infantes de nivel socioeconómico medio a alto, 85% se traslada a su escuela en automóvil y solo 5% lo hace en transporte público; situación que determina la alta dependencia respecto al automóvil particular por este grupo de la población.

Contrario a esto, destaca el caso de los infantes de la zona periférica —en proceso de urbanización— y que corresponden a población de nivel socioeconómico bajo, los cuales en su mayoría reflejan una alta movilidad no motorizada, donde su traslado de la casa a la escuela lo realizan caminando (45.3%) y en bicicleta (29.1%).

Gráfico 1. Formas de traslado en la ciudad



Fuente: Elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Al considerar que 80% de los encuestados utiliza el transporte público o el automóvil particular para trasladarse dentro de su ciudad, es decir, que son dependientes de otros medios, podemos señalar que en la ciudad de Toluca no se han generado las condiciones adecuadas que permitan impulsar una mayor autonomía de los infantes en términos de movilidad. Aunque existe una clara diferencia entre la experiencia de la ciudad central de clase media y las periferias populares. Entre los factores que inciden podemos identificar la concentración de viviendas, los niveles de congestión vehicular y las distancias entre la escuela y la vivienda.

### *Sobre la percepción de seguridad*

Un tema que determina la autonomía que las niñas y los niños pueden tener en su ciudad o entorno urbano es la seguridad. En este sentido, los resultados obtenidos en la encuesta sobre la percepción de los infantes respecto a la seguridad en las calles de su colonia o su barrio señalaron que 76% considera que su calle es insegura para que ellos puedan caminar o desarrollar alguna actividad. Una situación que, desde la planeación urbana, sugiere la generación de políticas públicas y acciones para modificar las condiciones tangibles que sustentan esta percepción.

La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público

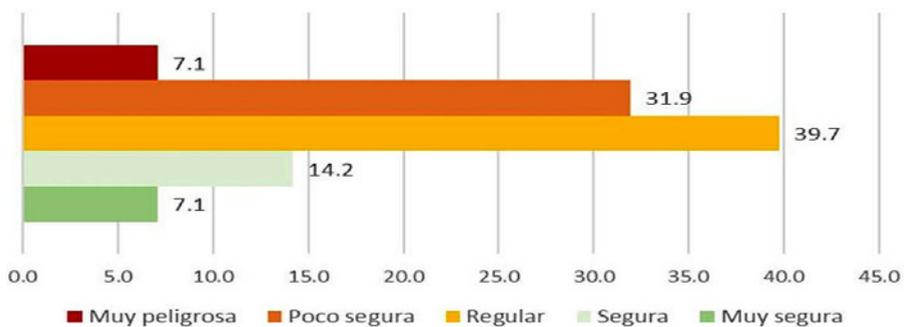
Imagen 1. Estado de las calles de la ciudad



Fuente: Elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Respecto al barrio o la colonia donde habitan los infantes, poco más de 50% la percibe como insegura o muy peligrosa, situación que, si se compara con la pregunta anterior, se podrá observar que uno de los factores que han determinado la exclusión del infante en el uso y ocupación de la ciudad es la inseguridad percibida y la real.

Gráfico 2. Seguridad en la colonia o barrio



Fuente: Elaboración propia con base en aplicación de encuesta (muestreo).

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Si bien el problema de la inseguridad en nuestro país es un problema generalizado, se puede considerar que esta situación afecta de manera particular a la población infantil.

### *Sobre las condiciones físicas de la ciudad*

En este tema se evaluaron tres categorías de análisis: las condiciones físicas de la ciudad en general, las condiciones de la infraestructura para la movilidad —calles y banquetas— y la condición de uso del espacio público —calles.

Respecto a la percepción del aspecto y condiciones físicas del entorno urbano, 72% de los infantes considera que las condiciones que actualmente presentan la ciudad, las colonias o barrios donde habita no son adecuados para que los niños puedan salir a jugar o en su caso a convivir. Esta situación, aunada a la inseguridad y a la poca funcionalidad de la infraestructura urbana, explica algunas de las razones por las que se presenta este problema.

En cuanto a la infraestructura para la movilidad, para que el infante pueda desenvolverse y hacer uso específicamente de las banquetas, la percepción es que no son adecuadas para poder caminar, jugar o andar en bicicleta. Aproximadamente 70% de los encuestados percibe las malas condiciones generales que presenta la ciudad. Aspecto que deberá ser considerado en el planteamiento de políticas públicas en materia de planeación urbana e infancia.

En la tercera categoría, respecto a quién tiene preferencia sobre el uso del espacio público, los infantes consideran que los autos son los que tienen una mayor preponderancia en el uso de la vía pública (88%).

Con base en lo anterior, se concluye que la imagen que tienen los infantes respecto a su ciudad y sus calles es que esta no presenta condiciones físicas adecuadas para poder apropiarse de ella ni para usar sus espacios públicos de manera adecuada.

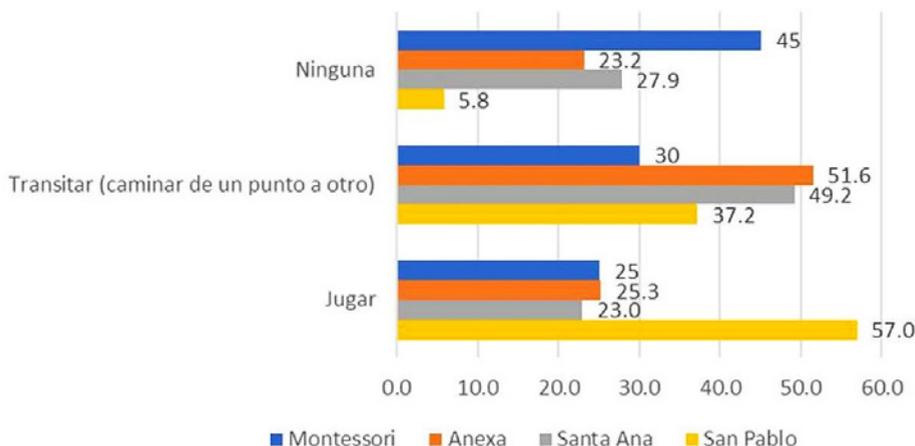
### *Las actividades en la ciudad*

Un aspecto fundamental para determinar la apropiación que las niñas y los niños pueden tener sobre su ciudad se basa en las actividades que estos desarrollan dentro de la misma. En la calle, resulta evidente que estas tienen una función básicamente de tránsito ya que, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, se obtuvo que aproximadamente 84% de los encuestados refirió trasladarse de un punto a otro en la ciudad.

La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público

La segunda acción relevante que desarrollan es el juego. Solo 12% de los encuestados refiere desarrollar este tipo de actividades, por lo que podemos afirmar que es una actividad que prácticamente se ha perdido en las calles de la ciudad; situación que corresponde con la percepción del infante respecto a que la ocupación de la calle es principalmente por el automóvil.

Gráfico 3. Actividades desarrolladas en la ciudad



Fuente: Elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Si bien gran parte de las actividades que desarrollan los infantes en la ciudad están determinadas por su dependencia respecto tanto al adulto como al automóvil, no sorprende que los centros comerciales se estén convirtiendo en los principales ámbitos donde los menores de edad desarrollan relaciones con otros sujetos y se reconocen como espacios de convivencia social, aunque sean de carácter privado. En el caso de la encuesta, se obtuvo que 76% de los infantes asiste a plazas o zonas comerciales lejanas a su vivienda.

Otro indicador de cómo los infantes pudieran o no apropiarse de la ciudad tiene que ver con la ubicación de su escuela. De acuerdo con los resultados obtenidos, se reconoce un factor que propicia la exclusión de los niños y las niñas de los espacios públicos de sus colonias o barrios, es porque tienen que trasladarse a la escuela lejos de su vivienda. Esta es la situación de 60% de los encuestados. Se trata de un aspecto que debe ser considerado en los procesos de planeación urbana, de tal forma que se pueda asegurar una mejor distribución de los equipamientos escolares de acuerdo con las zonas habitacionales; de tal forma que se permita un uso más eficiente del

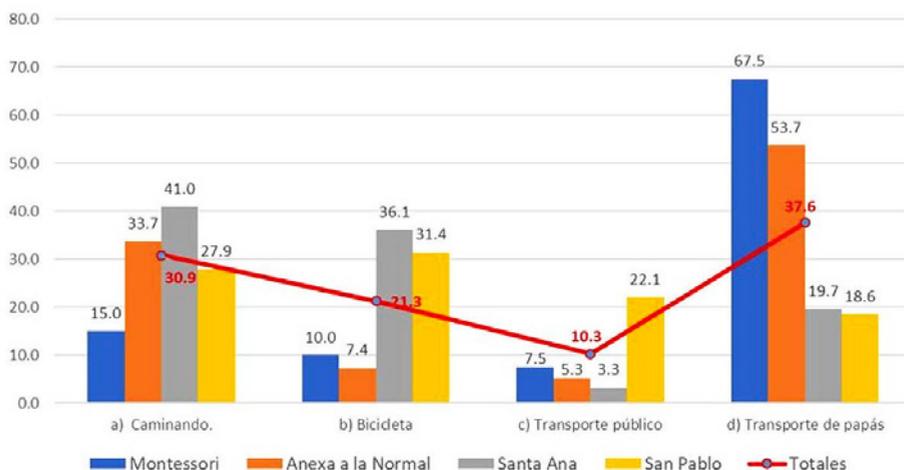
mismo y se reduzcan los traslados de grupos de la población hacia otras zonas más lejanas.

### Evaluación del espacio público

Como ya se mencionó, el objetivo de la presente investigación es entender la manera en que los infantes perciben la ciudad y su espacio público a partir de la relación que tienen con dicho entorno. A partir de esto, se desarrollaron una serie de preguntas sobre esta interacción con los espacios públicos.

Un primer indicador sobre la evaluación del espacio público son los traslados entre la vivienda y el espacio público y viceversa. Se observa que la mayoría de los encuestados (48%) utiliza un transporte particular. Situación que incide en dos aspectos: primero, que los espacios públicos no están cercanos a las necesidades específicas de los infantes, y segundo, la alta dependencia respecto al automóvil como a los adultos.

Gráfico 4. Cómo se trasladan los infantes al espacio público



Fuente: Elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

En cuanto al uso del espacio público, los resultados permiten vislumbrar que la asistencia de los infantes a este tipo de espacios es de esporádica a nula, ya que 40% asiste solamente una vez al mes, mientras que 24% solo lo hace de manera ocasional. Este aspecto está relacionado con las condiciones que presentan dichos espacios pú-

*La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público*

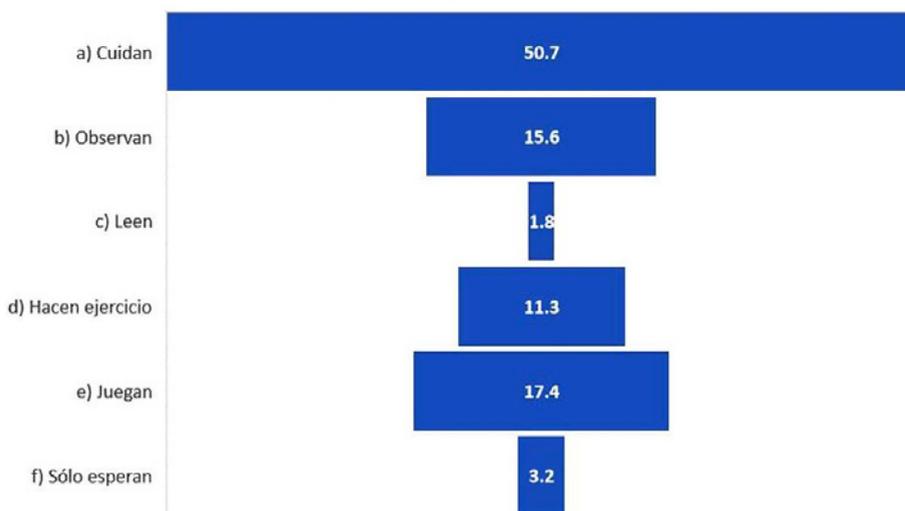
blicos y, sobre todo, con las distancias y formas de transporte para poder acceder a estos espacios de manera más frecuente.

Respecto al cómo los infantes perciben o consideran la funcionalidad de los juegos ubicados en estos espacios públicos, la investigación demostró que la mayoría percibe que este tipo de juegos son regulares (56%), que son divertidos (28%) y, por último, que son aburridos (16%). Para diferenciar y establecer la viabilidad de este tipo de juegos para los infantes, se tendrán que aplicar otro tipo de instrumentos que permitan especificar y evaluar la pertinencia de los mismos.

Otro de los aspectos evaluados respecto a los espacios de juego fue identificar si los infantes consideran que existen elementos adicionales en los parques o espacios públicos que les permitan aprender, disfrutar o experimentar nuevas vivencias. En este caso, aproximadamente 70% de los encuestados consideró que actualmente los espacios públicos no cuentan con elementos que les permitan generar este nuevo aprendizaje o experimentación.

Sobre el tema de seguridad, que consideramos fundamental para que los niños hagan uso de este tipo de espacios públicos, se les preguntó qué hacían las personas que los acompañaban —ya sean papás, hermanos mayores o algún otro familiar o amigo. Señalaron que la mayoría de los acompañantes (50.7%) se enfoca específicamente en su cuidado.

Gráfico 5. Acompañamiento al espacio público



Fuente: Elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

En términos de interrelación entre los usuarios —niños y niñas— con los objetos de dicho espacio público —juegos, muros y árboles, entre otros—, se observa que buscan interactuar con este tipo de elementos, entre los que destaca el césped, ya que aproximadamente 44% lo ve como un elemento fundamental para una interacción adecuada en el espacio público.

Otro aspecto para evaluar la relación que el infante puede generar con respecto a su ciudad es la evaluación del número de espacios públicos o áreas verdes existentes en su entorno. El resultado mostró que un gran porcentaje de niños y niñas (72%) considera que no existen los suficientes parques en su colonia o barrio; un aspecto que se debe considerar en el planteamiento de políticas públicas en materia de infancia y ciudad.

En síntesis, estos resultados permiten establecer que resulta necesario implementar otro tipo de instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo que permitan complementar, contrastar o, en su caso, generar nueva información que permita identificar la percepción que los infantes tienen respecto a su espacio público.

### **La percepción de la ciudad por medio del dibujo**

La técnica del dibujo infantil es idónea para entender con mayor detalle y más allá de la palabra escrita lo que los niños desean expresar sobre su entorno y los espacios públicos que habitan. Permite reconocer experiencias y percepciones desde el individuo, pero que pueden ser aplicadas al colectivo de la infancia que, en palabras de Ortiz, Prats y Bailina (2012), “permiten comprobar que los más jóvenes muestran una gran conciencia y preocupación por su entorno”. De los resultados obtenidos en la investigación, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el caso del instrumento aplicado, se observa la constante de que los infantes integran elementos creativos en sus dibujos, al generar una clasificación de áreas dentro de los dibujos desarrollados, es decir, espacialmente, dividen las actividades que desarrollan en su casa, en la escuela o inclusive en los espacios públicos de ocio y recreación.

Asimismo, se observa que en la mayoría de los dibujos, los infantes buscan representar el ideal esperado; es decir, dibujan —o inclusive expresaron con texto— aspectos que esperan o les gustan de las ciudades o inclusive los que no les gustan. Expresan problemas observados a partir de su vivencia en dichos espacios o entornos urbanos.

## Morfología urbana y contexto espacial de la ciudad

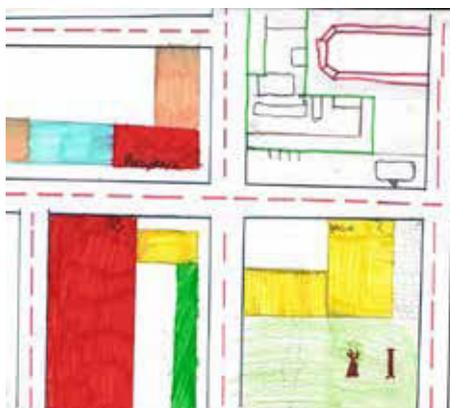
Un aspecto fundamental para entender la percepción que los infantes tienen sobre la ciudad y los espacios públicos, se refiere a la forma en que estos identifican y perciben la forma de la ciudad. Para ellos, la mayoría de los elementos físicos de la ciudad está determinada a partir de su trayecto diario y de las actividades que día con día desarrollan. En el caso de los infantes que habitan en contextos eminentemente urbanos, un referente es la forma física de la ciudad, donde se observa como aspecto recurrente el dibujo de edificaciones relativamente altas y con un nivel de consolidación. En muchos de estos también se llegan a observar elementos complementarios de las ciudades, como lo son las actividades comerciales y de servicios.

Un aspecto importante a resaltar es que los infantes dibujan en función del entorno en que se desarrollan; ya que aquellos infantes que viven en zonas eminentemente urbanas representan la ciudad a partir de su vivencia real —edificios altos, tiendas especializadas—; mientras que aquellos que se desarrollan o viven en entornos semiurbanos o periféricos, reproducen elementos propios de dicho entorno.

Por su parte, aquellos infantes que se ubican en contextos relativamente semiurbanos o periféricos, en la forma física urbana integran también elementos de tipo natural, como árboles, plantas, flores, y las viviendas se observan más dispersas.

Gran parte de los dibujos también expresa el día a día de los infantes en términos de las experiencias que tiene en su vida cotidiana, es decir, si por ejemplo en su trayecto diario de su casa a la escuela observan elementos constantes, estos se vuelven hitos en su visión de la ciudad —plazas comerciales, tiendas, gasolineras y parques, entre otros.

Imagen 2. Morfología de la ciudad vista desde la infancia



Fuente: Elaborado por Zoe, 11 años, 2022.

## La vivienda

Uno de los temas más recurrentes en el instrumento de dibujo aplicado con la infancia es la vivienda. En el imaginario urbano del colectivo infantil la vivienda representa un elemento de seguridad, resguardo e integración hacia la familia. En el caso de la forma física, se observa que un rasgo característico de los infantes es que dibujan la vivienda con techo a dos aguas, con pequeñas ventanas y puertas, esta forma no corresponde necesariamente con la casa que habitan.

En algunos casos, con base en charlas informales con los infantes respecto a sus dibujos, señalaron que la colonia en donde viven las casas son todas iguales y que eso es algo que no les gusta.

Imagen 3. La vivienda vista desde la infancia



Fuente: Elaborado por Juan Pablo, 11 años. 2022.

## El espacio público

Un factor fundamental para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de la infancia es el juego. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 31 establece que el niño tiene el derecho al juego. Dentro de la ciudad, esta actividad se realiza preferentemente en espacios abiertos que corresponden con parques y jardines, aunque también puede ocurrir prácticamente en cualquier espacio. Esta situación se ve reflejada en los resultados obtenidos en esta actividad de dibujo, donde gran parte de las imágenes representan los espacios de juego en parques, si-

*La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público*

tuación que expresa, por una parte, la preferencia por este tipo de espacios sobre los cerrados; y segundo, que son esenciales en su vida cotidiana, un aspecto que debe ser considerado en la implementación de políticas urbanas.

Es importante resaltar que, en el caso de los temas de juego, se observan patrones diferenciados. Las niñas, por ejemplo, dibujan lugares especiales, con detalles específicos como flores y mariposas; es decir, trazan elementos que permiten mostrar particularidades de una persona, de un espacio o inclusive de una zona.

Otro aspecto que se observa en los resultados es que muchos de los dibujos presentan una constante de espacios no adecuados o funcionales para los niños, sobre todo porque dentro de estos buscan representar problemas que los propios infantes viven dentro de estos espacios públicos, como lo es la falta de infraestructura, condiciones de deterioro, la falta de mantenimiento y la inseguridad, entre otros.

Imagen 4. Los espacios públicos desde la infancia



Fuente: Elaborado por Samantha Monserrat, 11 años, 2022.

Por último, los espacios públicos resultan fundamentales para los infantes debido a que los identifican como elementos de cohesión e interacción social. De hecho, los identifican como aquellos lugares en los cuales pueden convivir con otros pares menores de edad o desarrollar diversas actividades de recreación, juego, descanso, encuentro y convivencia.

## Movilidad y medios de transporte

Para los niños de contextos eminentemente urbanos, respecto a la forma en que se movilizan dentro de la ciudad manifestadas en los dibujos, el exceso de tráfico, los baches o inclusive el problema de contaminación que generan los automóviles es un elemento que tienen muy presente. Otro problema para resaltar en el tema de la movilidad se refiere a la velocidad en que circulan los vehículos ya que, debido a esto, los perciben como un problema de seguridad.

Imagen 5. La movilidad del infante en la ciudad



Fuente: Elaborado por Rodrigo, 11 años, 2022.

Resulta relevante establecer que, retomando los resultados de la encuesta donde los infantes, en su gran mayoría, son dependientes tanto de los adultos como de los automóviles particulares para poder trasladarse dentro de la ciudad, el transporte público se observa como un elemento casi ausente en el imaginario de los infantes. De hecho, además del automóvil, el único medio de transporte que es representado por los infantes es la bicicleta; sin embargo, su representación obedece más a aspectos de recreación que a factores de movilidad.

## Los temas ambientales en la percepción infantil

El último de los grandes temas en el imaginario urbano de los infantes sobre la ciudad es el referente a los temas del medio ambiente. Por una parte, se observa una alta conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, como lo es la protección de especies y zonas forestales, la protección y el cuidado de las mascotas y el no tirar basura. En la mayoría de los dibujos desarrollados por los infantes se observa una constante respecto al cuidado de los bosques y las áreas verdes.

Otro aspecto sobre el medio ambiente es el referido a la contaminación generada por los vehículos automotores. Un aspecto recurrente en los dibujos son los automóviles emitiendo emisiones contaminantes —humo— a la atmosfera. Un tema que, sin duda alguna, se encuentra en el imaginario de las infancias con respecto a sus ciudades.

Imagen 6. Los temas ambientales en la infancia



Fuente: Elaborado por Guadalupe, 11 años, 2022.

## Conclusiones

Idealmente, la ciudad se ha convertido en un ámbito fundamental para el desarrollo de niñas y niños, en el cual se construyen y ejercitan las habilidades para la convivencia, el intercambio y el encuentro social. Sin embargo, habrá que considerar dicho

planteamiento con cierta cautela ya que, como se ha evidenciado en esta investigación, las condiciones imperantes en nuestras ciudades y percibidas por los menores de edad apuntan a que los espacios de encuentro e intercambio son cada vez más escasos e inhóspitos para los ciudadanos y especialmente para los infantes.

Nuestra visión del infante debe superar las convenciones sociales adultocéntricas, porque solo en la medida en que este pueda desarrollarse como sujeto social podrá irse afirmando como sujeto de derechos dentro de un proceso continuo, enriquecido con su medio. La mirada de los niños, desde este paradigma, implica profundas transformaciones en la relación niño-adulto, especialmente en torno al poder y la integración y participación infantil.

La participación infantil debe estar referida principalmente a los derechos de niñas, niños y adolescentes suscritos en el ámbito internacional y local. Es muy importante enfatizar la importancia que tiene la participación infantil en el desarrollo de las ciudades dado que, al fungir como espacio básico de participación del niño, también tiene diferentes implicaciones en su desarrollo, como lo es el tema de la seguridad, la vivienda, el espacio público, la recreación, entre otros, todos ellos desde la visión de la planeación y el urbanismo.

Desde la perspectiva de la presente investigación, se busca ampliar y reforzar los conocimientos para generar políticas e iniciativas en materia urbana que permitan integrar las voces de las infancias en los procesos de planeación.

Los instrumentos aplicados —dibujo y encuesta— permitieron identificar que, desde la perspectiva del infante, las condiciones actuales de la ciudad y, por tanto, el actual modelo de planeación urbana y las diversas políticas y acciones implementadas a la fecha, no han sido funcionales para las necesidades específicas de este grupo de población; situación que permite vislumbrar la necesidad de incorporar otros instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo que permitan complementar o contrastar lo aquí desarrollado.

En términos metodológicos, la propia encuesta y la técnica del dibujo permitieron confirmar la importancia de categorizar al infante de acuerdo al ámbito en que habita —urbano, suburbano, rural—, el nivel de ingresos —alto, medio, bajo— y realizar un análisis desde una perspectiva multidimensional; ya que, como lo menciona Gülgönen (2016b), para llegar a realizar un análisis adecuado debe realizarse mediante la diferenciación de las infancias “Es por lo tanto más apropiado hablar de infancias que de una infancia homogénea... En contextos urbanos, esta relación varía enormemente en función de las características de la ciudad, y del contexto económico y social” (Gülgönen, 2016b: 409).

## *La percepción del infante sobre la ciudad y el espacio público*

En materia de espacios públicos, se rescata la relevancia respecto a que los infantes perciben que los estos no resultan adecuados para su uso, además de que muchos de ellos no están cercanos a sus necesidades y expectativas, son inseguros y no permiten a los infantes explorar o aprender nuevos conocimientos.

La aplicación de la técnica de dibujo resultó fundamental para entender la percepción que los infantes tienen de la ciudad o del espacio público; por este medio pueden expresar, acorde a lo que ellos ven, viven o sienten en su vivencia cotidiana. El imaginario urbano que tienen los infantes de la ciudad debe ser considerado como un elemento indispensable para incorporar sus necesidades en el estudio y la planeación de la ciudad.

Nuestra propuesta se orienta a reconducir la política urbana a partir de las necesidades específicas de cada sector de la población y que, a su vez, tengan como eje la dignidad humana: tomar en cuenta los derechos de niñas y niños, reducir las disparidades entre los distintos sectores sociales que interactúan en la ciudad, procurar la incorporación de un sujeto pleno de derechos como lo es el infante pero, sobre todo, consolidar su participación en los distintos procesos que inciden en el desarrollo urbano.

Los actuales modelos de planeación urbana siguen centrados en las condiciones y necesidades de la población adulta, económicamente activa, joven y de género masculino. La ciudad, sus espacios públicos, servicios e infraestructuras se piensan desde los requerimientos de este sector de la población. El planificador de la ciudad no se ha dado cuenta de la función de su tarea, que es trabajar para todas las fases de la vida. Para la integración de las infancias en los procesos participativos de la planeación urbana, es importante reconocer las distintas categorías que existen dentro de este grupo de población: por edad, género, condición de vulnerabilidad. Cada una de estas implica necesidades o anhelos respecto a la ciudad en que habita. Reconocer sus diferencias, permite establecer distintas formas de apropiación y uso del espacio público. El reto es integrar a los esquemas de la planeación urbana esta diversidad mediante la ampliación de los mecanismos de participación infantil.

La relevancia de centrar los enfoques de la planeación y el urbanismo con relación a la infancia conlleva a proporcionar espacios más seguros y eficientes para todos los habitantes de la ciudad pero, especialmente en nuestro caso, planteamos un espacio para los niños en las ciudades, reconociendo su diversidad y desarrollo, permitiendo el aprendizaje, la exploración, la experimentación y el juego.

## Bibliografía

Borja, J.

2003. *La ciudad conquistada*, Madrid Alianza.

Foro Mundial Urbano.

2013. *Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad*, en <[https://www.right2city.org/wp-content/uploads/2019/09/A1.1\\_Carta-Mundial-de-Derecho-a-la-Ciudad.pdf](https://www.right2city.org/wp-content/uploads/2019/09/A1.1_Carta-Mundial-de-Derecho-a-la-Ciudad.pdf)>.

García, C.

2016. *Teorías e historia de la ciudad contemporánea*, Barcelona, Gustavo Gili.

Gehl, J.

2015. *Ciudades para la gente*, Buenos Aires, Infinito.

Gülgönen, T.

2016a. *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*, CEMCA/Laboratorio para la Ciudad, en <[https://www.researchgate.net/publication/327306381\\_Jugar\\_la\\_ciudad\\_Reimaginar\\_los\\_espacios\\_publicos\\_urbanos\\_de\\_juego\\_para\\_la\\_infancia\\_en\\_la\\_Ciudad\\_de\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/327306381_Jugar_la_ciudad_Reimaginar_los_espacios_publicos_urbanos_de_juego_para_la_infancia_en_la_Ciudad_de_Mexico)>.

2016b. “Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad”, en *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, Patricia Ramírez Kuri (coord.), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

Gutiérrez, J.

2021. *Mi ciudad de colores*, México, Alfaomega.

Hart, R.

S/f. *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, UNICEF, Ensayos Innocenti, núm. 4, en <<https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>>.

Harvey, D.

2008. *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*, Madrid, Akal.

INEGI

2019. *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)*, en <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2019\\_septiembre\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2019_septiembre_presentacion_ejecutiva.pdf)>. [Fecha de consulta: 13 de octubre de 2019.]

Jacobs, J.

2011. *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Navarra, Capitán Swing Libros.

Lynch, K.

1977. *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*, Massachusetts, The MIT Press.

Mumford, L.

1949. *Planning for the Phases of Life [Planificación de las fases de la vida]*. Liverpool University Press, en <<http://www.jstor.org/stable/40101922>>.

Ortiz, A. M., M. Prats y M. Baylina

2012. “Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, en <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>>.

Sedatu-Sipinna

2021. *Proceso de participación comunitaria con niñas, niños y adolescentes para el mejoramiento urbano. Manual para personas facilitadoras*, en <<https://www.gob.mx/sedatu/documentos/participacion-comunitaria-con-ninas-ninos-y-adolescentes-para-el-mejoramiento-urbano>>.

Tonucci, F.

2009. “Evaluación y nuevas perspectivas del proyecto La Ciudad de los Niños”, V *Encuentro La Ciudad de los Niños. La Infancia y la Ciudad, una Relación Difícil*, en <<https://1library.co/document/4yr6418y-v-encuentro-ciudad-ninos-infancia-ciudad-relacion-dificil.html>>.

Trilla, J. y A. Novella

2001. “Educación y participación social de la infancia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, pp. 137-164, Barcelona, en <<https://rieoei.org/RIE/article/view/982>>.

UNICEF

2008. *Convención sobre los derechos del niño*, Madrid, en <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.

2020. *Cuadernos para la acción local. Propuestas para una planificación urbana sostenible y responsable con la infancia*, en <[www.ciudadesamigas.org](http://www.ciudadesamigas.org)>.





**iv. Iniciativas y prácticas  
multidisciplinarias  
desde la academia**



# El Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad. Una propuesta para la formación de ciudadanía temprana desde un ámbito académico

Laura Karla Márquez González y Juan José Gutiérrez Chaparro

## Introducción

El proyecto Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad (LUIC) surge de la necesidad de integrar a los procesos de planeación urbana la participación ciudadana de los niños y de niñas; como lo considera Tonucci, la planificación urbana, en definitiva, debe garantizar el retorno de la escala humana: una combinación constantemente variable de una multitud de actividades asociativas, de diferente intensidad y duración y en continuo desarrollo, a través del ciclo de la vida, del nacimiento y la muerte (1997: 46). El autor señala que es importante considerar al niño como parámetro al planificar la ciudad, dejando de lado la visión adultocéntrica donde las ciudades han sido pensadas para la categoría más fuerte de los ciudadanos, la adulta y productiva.

Este capítulo tiene el objetivo de presentar una descripción del diseño, difusión y puesta en marcha del primer ciclo de actividades del LUIC el cual se realizó en tres sesiones sabatinas los días 11, 18 y 25 de junio de 2022. Los resultados de esta experiencia han mostrado que las niñas y los niños tienen mucho que exponer de la ciudad que los rodea, de los espacios públicos a los que asisten y de las vialidades donde, sí, también transitan. El tomarlos como parámetro de participación social brinda un panorama a futuro donde la incorporación de las autoridades encargadas de la toma de decisiones logre transformar el espacio urbano, donde no solo las niñas y los niños coexisten sino todos. Esta experiencia aporta un impulso a la creación de una metodología para la participación de los niños y las niñas en la planeación urbana.

## Antecedentes

El proyecto LUIC surge en la Facultad de Planeación Urbana y Regional (FPUR) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y tiene como antecedente dos

líneas: la primera es el proyecto de participación infantil “La Ciudad de los Niños”, el cual nació en Fano, Italia, en 1991, impulsado por el pedagogo Francesco Tonucci bajo la idea de intervenir políticamente promoviendo un cambio en los parámetros del gobierno de la ciudad, donde se considerará al niño dentro del concepto de ciudadano y con ello expresar y materializar su opinión al ser considerado en el diseño, la planeación y el mejoramiento del espacio público.

La segunda línea que tiene como antecedente este proyecto es la búsqueda de nuevas alternativas en planeación urbana para la participación ciudadana que, a partir de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su Programa Habitat (ONU-Habitat), en relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 11 (ODS) de la Agenda 2030, el cual —en el ODS número 4— menciona que para lograr ciudades más inclusivas, sostenibles, seguras y resilientes se requiere el necesario empoderamiento de los niños y las niñas a quienes se les debe de garantizar una educación inclusiva y calidad de vida, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (ONU, 2018).

En relación con estos organizamos y propuestas internacionales, la agenda del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) presenta como procesos de planeación cuatro principios básicos para las administraciones locales, con el objetivo de mejorar las vidas de los niños y las niñas mediante políticas municipales que garantice sus derechos a la salud, la educación, la protección y la participación (UNICEF, 2018).

Los principios claves para el ámbito local de una Ciudad Amiga de la Infancia (CAI) se derivan de la Comisión de los Derechos de los Niños y de las Niñas (CDN) y son los siguientes:

1. No discriminación, en el artículo 2 de la CDN, y corresponde a que una CAI es incluyente de toda la infancia y la adolescencia, por tanto, debe buscar activamente y dar atención especial a cualquier niño que sufra discriminación.
2. Interés superior de la infancia, punto del artículo 3, y hace referencia a que una CAI asegura que el interés superior del niño es prioritario en el diseño y ejecución de todas las políticas y acciones que le conciernen.
3. Derecho de la infancia a la vida y el máximo desarrollo, corresponde con el artículo 6º, y hace referencia a que una CAI trata de maximizar la supervivencia y el desarrollo integral de la infancia, trabajando activamente para dotar de condiciones de vida óptimas a todos los niños.
4. Relacionado con el artículo 12, una CAI los escucha y respeta sus puntos de vista, por ello, se visibiliza y escucha a los niños y las niñas, se promueve su participación activa como ciudadano, se les aseguran las condiciones necesarias

para expresarse libremente y se toman en cuenta sus opiniones y propuestas a la hora de decidir (UNICEF, 2018: 14).

Una de las razones para buscar alternativas ha sido, como menciona Tonucci (1997: 33), que la ciudad se ha vuelto hostil, insolidaria y carente de hospitalidad; además, que se ha privilegiado al automóvil en el espacio público. El autor plantea dos soluciones: la primera, la solución privada de la defensa y, la segunda, la solución social de la participación. La primera hace referencia a que la sociedad se individualiza y que las soluciones sociales y políticas han sido inversión en lo privado, tanto en la casa como en la seguridad social, llevando a las ciudades al aislamiento y el abandono, desarrollando una espiral perversa y sin futuro.

En contraste, la solución social de la participación considera que el problema no es individual sino político y social, cambiando las tendencias hacia un modo diferente, nuevo, adecuado a la complejidad y a la riqueza del mundo de hoy, pero sin renunciar a lo social, a la solidaridad y la felicidad (Tonucci, 1994: 37). Uno de los elementos que se considera elemental para este proceso de participación es el juego ya que, para Tonucci (1997), el juego da aprendizaje y libertad para crear cosas nuevas, garantizando la construcción de una sociedad más plural y democrática que abre la posibilidad de modificar el comportamiento consolidado de los adultos.

### **Consideraciones previas**

La iniciativa surge de la necesidad de buscar nuevas perspectivas en la planeación urbana y la participación ciudadana —específicamente en el Estado de México y, desde un contexto local, en el municipio de Toluca—, ya que se considera que se ha pasado por alto que las niñas y los niños viven e interactúan en contextos urbanos hostiles, expuestos a los problemas propios de las urbes en el siglo XXI, de ahí la necesidad de incorporar a los niños en los procesos de planeación y la toma de decisiones.

Se planteó una posible hipótesis que considera a los niños y las niñas participantes en el primer ciclo de actividades del LUIC —por ser hijos o hijas de planificadores territoriales egresados, estudiantes o personal académico de la FPUR—, sujetos con una perspectiva más reflexiva sobre las cuestiones de la ciudad. Con el objetivo de que niños y niñas que conformaban el grupo de trabajo tuvieran información preliminar sobre las actividades y los temas a tratar durante el ciclo de actividades, se brindó el libro *Mi ciudad de colores* (Gutiérrez, 2022) en formato QR.

## Plan de trabajo

### 1. Elección del nombre

El primer paso del diseño de proyecto fue la elección del nombre y del logotipo ya que lo importante era transmitir —con el nombre— la relación que se pretende lograr con el proyecto entre academia, sociedad civil y planeación urbana y, en segundo lugar, plantear como primera imagen la importancia de la participación de las niñas y los niños en los asuntos de la ciudad y su contribución en el diseño de las políticas públicas. El nombre que se eligió para la iniciativa fue Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad (LUIC). En lo que refiere al logotipo, la imagen es un niño o una niña poniendo una pieza en un rompecabezas, ejemplificando que es una pieza faltante en la ciudad.

Figura 1. Nombre de la iniciativa y logotipo



Fuente: Elaboración propia.

### 2. Revisión de metodologías y manuales

El segundo paso fue la revisión de metodologías y manuales referentes a temas sobre la participación infantil, tanto en contextos nacionales como internacionales. Se revisaron nueve metodologías que, para su análisis, se dividieron en dos categorías: la participación en el ámbito urbano y la participación en general. Además, se revisaron bajo las siguientes subcategorías: país o institución, ¿a quién va dirigido?, énfasis, temática, objetivo, metodología e insumos didácticos.

Dentro de la categoría de participación de las niñas y los niños en temas urbanos, se revisaron las siguientes metodologías:

- *Guía de participación comunitaria con niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento urbano del Programa de Mejoramiento Urbano* (Sedatu, Sipinna, 2021).

## El Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad. Una propuesta para la formación

- *Cuadernos para la Acción Global Local, propuestas para una planificación urbana sostenible y responsable para la infancia* (UNICEF, 2020).
- *Recomendaciones para el diseño de espacios públicos para la infancia* (CLAB, Fundación FEMSA, 2020).
- *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México* (Gülgönen, 2016).
- *Somos Parte. La construcción de los espacios públicos y la ciudad desde la niñez* (Cáceres, 2018).
- *Planes Locales de Infancia y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles 2030* (UNICEF, 2017).
- *1, 2, 3 por la niñez. Manual de seguridad vial con una perspectiva de infancia* (Andrade, Alveano y Pérez, 2020).

Dentro de la categoría de participación de los niños y las niñas en temas generales se revisaron las siguientes metodologías:

- *Participación infantil y juvenil* (Morfín, 2012).
- *Guía de participación para niños* (INE, Sipiña y UNICEF-México, 2012).

De la revisión y el análisis de las metodologías y manuales mencionados es importante destacar que, sin importar la categoría, los aspectos en que coinciden son los siguientes:

- Es indispensable contar con personas facilitadoras de los procesos de participación, se considera importante no ser un obstáculo en la participación de las niñas y los niños.
- El enfoque de todas las metodologías revisadas fue el de los derechos de los niños y las niñas como principio de autonomía, inclusión e igualdad de género.
- En las metodologías y manuales más recientes se considera a la niñez como parte de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Se brindan herramientas didácticas y participativas con la finalidad de lograr intervenciones, políticas y/o proyectos, en el caso del ámbito urbano, en espacios públicos.
- En la mayoría de las metodologías y manuales prevalecen el juego y el dibujo como medio de expresión de las niñas y los niños.

En resumen, las metodologías y manuales coincidían en la importancia de la participación de las niñas y los niños en su contexto urbano. Además, de incorporarlos a partir

de actividades lúdicas, como el juego, el dibujo, y siempre con la guía de un grupo de facilitadores.

### 3. Elección del grupo de trabajo

El tercer paso del diseño del proyecto fue la delimitación de las características del grupo de trabajo,<sup>1</sup> la selección del espacio donde se realizarían las sesiones, la selección de equipamiento adecuado y los días en que se desarrollarían las tres sesiones del Primer Ciclo de Actividades.

Las características del grupo de trabajo se delimitaron bajo dos criterios:

1. La edad: se eligieron los niños entre 9 y 11 años, criterio que se obtuvo de la *Guía de participación comunitaria con niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento urbano del Programa de Mejoramiento Urbano* (Sedatu, Sipinna, 2021), en la cual se destaca la importancia de considerar de manera adecuada la etapa de desarrollo de los niños y las niñas para así facilitar las sesiones, y que la elección de las técnicas o actividades sean las más adecuadas.
2. Los integrantes del grupo de trabajo debían de ser hijo, hija, sobrina, sobrino, hermana o hermano de personal académico o administrativo de la FPUR.

La selección del espacio donde se realizarían las sesiones y el equipamiento adecuado se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

La selección del espacio, bajo las recomendaciones de *Guía de participación comunitaria con niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento urbano del Programa de Mejoramiento Urbano* (Sedatu, Sipinna, 2021), menciona que las reuniones se realicen sin la presencia de personas adultas, ya que el objetivo es que los niños y las niñas se sientan los protagonistas de cada reunión o actividad. Considerando la recomendación, se eligieron las instalaciones de la FPUR, de la UAEM.

Se eligió este espacio ya que se considera un lugar neutral, seguro y con accesibilidad; además de generar un contexto universitario donde el grupo de trabajo se sintiera libre para expresarse. Las instalaciones elegidas brindaban un entorno de confianza a los responsables de la crianza, y con ello los podían dejar en las instalaciones o, en su caso, observar de lejos. Además de que proporciona el equipamiento necesario, como bancas, mesas y espacios al aire libre.

<sup>1</sup> Se considera grupo de trabajo a los niños y niñas que participaron en el Primer Ciclo de Actividades del Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad.

#### 4. Actividades

Para definir las actividades a realizar durante el Primer Ciclo de Actividades, fue importante delimitar la temática sobre las que se discutiría con el equipo de trabajo, así como las acciones a seguir. En este caso, se eligió la temática ciudad y medio ambiente con el objetivo de conocer cómo perciben su espacio y su comunidad y, de acuerdo con ello, qué aporta el grupo de trabajo como visión a futuro.

En esta fase, las recomendaciones de las metodologías y manuales sirvieron como base, por ejemplo, la *Guía de participación comunitaria con niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento urbano del Programa de Mejoramiento Urbano* (Sedatu, Sipinna: 2021) presenta actividades referentes al tema urbano, y las *Recomendaciones para el diseño de espacios públicos para la infancia* (CLAB, Fundación FEMSA, 2020) ofrecen una serie de lineamientos para el desarrollo de proyectos en el espacio público enfocados a la infancia y, acorde con ello, actividades por grupos de edad, lo cual es interesante ya que uno de los objetivos es la atención del grupo de trabajo y llegar a una retroalimentación correcta de las actividades.

Es importante destacar que, a partir del análisis de los manuales y metodologías, se retomaron algunas recomendaciones y actividades, las cuales se modificaron de acuerdo con las características del grupo de trabajo elegido y el objetivo propio del LUIC.

Se realizaron diversas actividades dependiendo del número de sesión y objetivo, estas actividades estaban ligadas unas con otras. En total, se realizaron tres sesiones del Primer Ciclo de Actividades; el objetivo de las sesiones fue el siguiente:

- La primera sesión se nombró “Bienvenida. Infancia y ciudad”, se realizaron seis actividades. Estas tenían el objetivo de lograr que el equipo de trabajo tomara confianza y lograr una inmersión en los aspectos urbanos y la importancia de la participación de los niños y las niñas.
- La segunda sesión se llamó “Conociendo mi ciudad”, donde se realizaron tres actividades; estas actividades tuvieron el objetivo de que los niños se expresaran por medio del juego y el dibujo.
- La tercera sesión se denominó “Asamblea infantil”; en esta se realizaron dos actividades que, en conjunto, tuvieron el objetivo de dar a conocer al sector del gobierno los alcances que las opiniones de los niños y las niñas podían llegar a tener y la importancia de la relación con el ámbito académico.

## 5. Difusión

La difusión del primer ciclo de actividades del LUIC consistió en lo siguiente:

- La creación de una página en la red social Facebook, con el objetivo de socializar la iniciativa.
- Se realizó un cuestionario en la plataforma de Google para la difusión del laboratorio en redes sociales de la FPUR; y de manera personal. Estaba dirigido a personal que trabaja, estudia o estudió en esa facultad.

El contenido del formulario fue el siguiente:

Nos dirigimos a la comunidad de la Facultad de Planeación Urbana y Regional con el objetivo de dar a conocer el proyecto LUIC, el cual tiene como objetivo destacar la importancia de la niñez en los asuntos de la ciudad. Este formulario está diseñado para quienes tengan hijas o hijos entre 9 y 11 años que quieran participar en el primer ciclo de actividades del laboratorio, que se llevará a cabo en al menos tres sesiones sabatinas entre mayo y junio de este año —es importante aclarar que la información recabada solo será utilizada para fines académicos de carácter y manejo confidencial en total apego con la normatividad vigente de transparencia universitaria. Se solicitó la siguiente información:

1. Correo electrónico.
2. Perfil: alumno, egresado, profesor, trabajador de la FAPUR, otro.
3. Si eres alumno o ex alumno ¿cuál es tu generación?
4. ¿Cuántos hijos tienes?
5. ¿Qué edad tienen tus hijos?
6. ¿Cuál es tu colonia, localidad o municipio?

Si la pregunta cinco correspondía con los parámetros establecidos, se pasaba a una segunda etapa del formulario con las siguientes preguntas:

1. ¿Te gustaría que tu hijo/hija sea parte de las actividades del primer ciclo del Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad? Se tienen previstas al menos tres sesiones sabatinas por la mañana, de tres horas de duración. Responda sí/no
2. Si tu respuesta es sí, ¿cuáles son tus datos de contacto —teléfono y/o correo electrónico?

## *El Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad. Una propuesta para la formación*

3. Como parte de algunas de las actividades se consideran tareas que consisten en llevar a tu hijo o hija a algún parque o espacio público de la ciudad ¿tendrías disponibilidad/disposición para realizarlas? Responda sí/no
4. ¿Cuál es tu modo de traslado?: transporte público, transporte privado, bicicleta, caminado.
5. ¿Tienes algún parque cerca? Responda: sí/no/otros
6. ¿Tienes alguna duda del proyecto? Agradecemos tus comentarios.

El formulario tenía tres objetivos, conocer las edades de las niñas y los niños del personal académico, administrativo y estudiantes de la FUR para conocer cuál sería el número aproximado de participantes, preguntarles la disponibilidad de participar e invitarles al primer ciclo de actividades del laboratorio.

El número de participantes que aceptaron de manera voluntaria participar en el primer ciclo del laboratorio fue de 25 niños.

Se repartió un tríptico a modo de convocatoria donde se confirmaban los días elegidos, la ubicación y el objetivo del proyecto. Además, en este punto se acordó que el libro *Mi ciudad de colores* (Gutiérrez, 2002) sería un recurso que se revisaría antes de la primera sesión, poniendo un código QR en el tríptico a partir del cual se descargaría el libro para su revisión en casa.

Los días que se eligieron para las sesiones del primer ciclo de actividades fueron los sábados 11, 18 y 25 de junio de 2022, en un horario de 9:00 am a 12:00 pm. Se consideraron estos días ya que, al ser días no laborables, hay más facilidad de los responsables de crianza de llevar a los niños a las actividades, además de que no se interfieren las actividades diarias de los niños y las niñas. Respecto al horario, se contemplaron tres horas por día ya que es fundamental tener la atención de los niños durante el desarrollo de las actividades para trabajar de manera adecuada y significativa.

### **Primer ciclo de actividades del Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad**

#### *Día 1. Bienvenida. Infancia y ciudad*

La puesta en marcha del primer ciclo de actividades del laboratorio fue el 11 de junio de 2022, iniciando a las 9:00 am en las instalaciones de la Facultad de Planeación Urbana y Regional de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la ciudad de Toluca, México.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Se inició la recepción de las niñas y los niños bajo la dinámica de que ellos pusieran su nombre en una lista, se les entregaría un gafete con su nombre y se les invitaría a tomar asiento en el auditorio de la facultad. Por otra parte, los responsables de crianza tendrían que firmar un formato de consentimiento informado en el cual anotarían datos generales, y se les informaría sobre la utilización de los materiales que resulten para posteriores proyectos o publicaciones de la investigación.

La inauguración se realizó en el auditorio de la facultad y contó con la presencia del director del espacio académico, el M. en E.U. y R. Isidro Rogel Fajardo, dando la bienvenida a los integrantes del laboratorio, a los padres de familia y el equipo de trabajo, resaltando lo relevante de la iniciativa, así como lo representativo de la realización precisamente en la FPUR.

La primera actividad de la sesión uno fue la plática sobre la importancia de la participación y los derechos de los niños y las niñas, a cargo del maestro Alejandro Guadarrama Gil, esta consistió en comentarles, de manera rápida y precisa, qué es la Convención de los Derechos de los Niños y de las Niñas; explicándoles su derecho a la participación respecto a los temas de la ciudad y los medios de expresión durante las actividades del laboratorio.

Para la segunda actividad, La Telaraña, se le pidió al equipo de trabajo que saliera al patio del espacio académico. Esta actividad consistía en integrar todo el equipo de trabajo, tanto a los facilitadores como a niños y niñas; para ello se utilizó una bola de estambre que se iban lanzando uno a uno para conocer su nombre. Después de que se terminara de lanzar a cada niño y niña la bola de estambre, ellos tenían que “desenredar” la telaraña haciéndole llegar el extremo de estambre que sostenían a otro compañero y mencionar su nombre, con la finalidad que todo el equipo de trabajo recordara los nombres.

La tercera actividad, nombrada ¿Conozco los elementos que componen mi ciudad?, se ligó con el tema Derecho de los Niños y las Niñas y su participación en la ciudad. Consistió en la presentación del libro *Mi ciudad de colores*<sup>2</sup> de Juan José Gutiérrez Chaparro, con el objetivo de explicarles, de manera didáctica, qué es la ciudad, cuál es la historia de la ciudad, cuáles son sus elementos más importantes y cuáles son sus problemas y, como ellos están inmersos en el contexto urbano, el objetivo de darles a conocer este material es para que puedan expresar sus ideas a partir de dibujos.

<sup>2</sup> El libro se entregó de manera virtual a los encargados de crianza para que se revisara en casa una semana antes del evento.

*El Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad. Una propuesta para la formación*

Para reafirmar las dos actividades anteriores y adentrar al equipo de trabajo en la temática de participación y ciudad, la actividad cuatro “Dibujo los elementos de mi ciudad”, consistió en la realización de un dibujo individual en el cual niñas y niños plasmarían los elementos de la ciudad, su ciudad; por ejemplo, por dónde pasan para ir a la escuela, si tienen algún parque cerca de su casa o escuela, y cómo es, así como las características que, de acuerdo con lo planteado, logran ubicar en su entorno inmediato.

Imagen 1. Dibujando los elementos de mi ciudad, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

Después de esta actividad, hubo una pequeña pausa y se reservaron unos minutos para juego libre con la finalidad de que los niños socializaran. La última actividad del primer día del ciclo de actividades del LUIC fue la explicación de los jardines polinizadores, estos jardines se encuentran dentro de las instalaciones de la facultad. La actividad se realizó con el apoyo de la coordinación de la licenciatura de Ciencias Ambientales.

Por último, se les dejó, como actividad de tarea, asistir a un parque o lugar público cercano a su escuela o casa para que observaran sus características.

### *Resultados de la primera sesión*

El objetivo principal del primer día de actividades fue la integración del equipo de trabajo de los niños y las niñas, con 25 participantes, un grupo pequeño, por tanto, los facilitadores no tuvieron inconvenientes ya que a todos se les logró brindar la misma atención.

Además, contextualizar al grupo de trabajo con información previa —como lo fue la revisión del libro *Mi ciudad de colores*— resultó un punto favorable, ya que en ambas pláticas sobre los derechos de los niños y la participación en el ámbito urbano hubo dinámicas fluidas de participación entre el grupo de trabajo y los facilitadores.

Durante las actividades de dibujo al aire libre hubo una respuesta favorable ya que las instalaciones de la facultad brindaron seguridad y el mobiliario necesario para su realización. Cabe destacar que los responsables de la crianza de niñas y niños tuvieron la elección de dejarlos solos o quedarse observando sin interferir en el proceso de reflexión de estas actividades.

### *Día 2. Conociendo mi ciudad*

La segunda sesión de actividades del primer ciclo de actividades del laboratorio fue el sábado 18 de junio de 2022 en un horario de 9:00 am a 12:00 pm. Al igual que la primera sesión, niñas y niños se registraron, en esta ocasión la sesión se llevó a cabo en la sala de actividades de la facultad.

La primera actividad de este segundo día fue un diálogo sobre su tarea de la sesión anterior donde ellos, en participación voluntaria, comentaron las características que observaron en el espacio público o parque al que asistieron. Los niños que participaron en este diálogo coincidieron en mencionar la manera en que llegaron al lugar: caminando, en bicicleta, en automóvil o en autobús. La mayoría mencionó parques, percibieron que estaban sucios, no había tantos árboles y que los juegos estaban en mal estado.

La segunda actividad del día consistió en jugar memorama. En esta ocasión, los niños y las niñas se dividieron en cuatro equipos, esta actividad consistía en resaltar algunos conceptos sobre el proceso participativo y la ciudad. El memorama se diseñó: en una tarjeta un dibujo y, en otra, que formaba el par, el nombre del dibujo; por ejemplo, una tarjeta tenía el dibujo de un niño con la mano levantada y otra tarjeta el nombre de la ilustración “participación”. Al momento que se encontraba en una partida el par, el niño que lo encontraba explicaría que significaba o que entendía él por participación.

Imagen 2. Juego de memorama, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

Esta segunda actividad dio como resultado cuatro conceptos que, al parecer del grupo de trabajo, fueron los más importantes del memorama. Estos conceptos fueron: personas, animales, ciudad, transporte y medio ambiente.

Para iniciar la tercera actividad de la segunda sesión, se tuvo el apoyo del departamento de difusión cultural, esta intervención consistió en una pequeña introducción de técnicas de dibujo, a modo de mini taller, con el objetivo que los niños y las niñas que conformaron el equipo de trabajo dejaran fluir sus ideas e imaginación y con ello tuvieran una perspectiva más amplia de la ciudad y su entorno; y así lograr expresarse de la mejor manera por medio del dibujo.

Este dibujo sería llamado “Mi ciudad del mañana”. Esta cuarta actividad estaba relacionada con los conceptos que se recataron en la actividad del memorama, por ello, los niños delimitaron los conceptos que consideraron más importantes en dicha actividad, esta delimitación fue a modo de participación. Por ejemplo, en el concepto de personas, ellos lo relacionaron con un autorretrato, discapacidad, personas de la tercera edad, niños y niñas. Al concepto de animales lo relacionaron con animales que se pueden ver en un contexto urbano, por ejemplo, perros, gatos, roedores y pájaros. Al concepto de medio ambiente, el equipo de trabajo lo relacionó con contaminación, botes de basura, árboles, flores, agua y plantas.

Al terminar el ejercicio del mini taller de técnicas de dibujo y los conceptos del memorama relacionados con su percepción de ciudad y participación; se inició la actividad “Mi ciudad del mañana”; en esta actividad, el equipo de trabajo de manera individual y con las bases del memorama y el mini taller, darían rienda suelta a su imaginación.

Imagen 3. Actividades durante el mini taller de dibujo, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

Imagen 4. Mi Ciudad del mañana, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

La última actividad del segundo día de actividades fue juego libre, luego hubo una pequeña pausa.

### *Resultados de la segunda sesión*

El segundo día de actividades fue el más productivo en cuanto a resultados, ya que se dibujó “Mi ciudad hoy”; en este dibujo, la mayoría de los integrantes del equipo de trabajo coincidieron con que el lugar que visitaron tenía basura y los juegos no estaban en condiciones para utilizarlos.

Además, con el mini taller de dibujo y el juego de memorama se logró que las niñas y los niños tuvieran una mejor fluidez de sus ideas y los resultados del dibujo “Mi ciudad del mañana” proporcionaron elementos necesarios con los cuales se logra reflexionar sobre qué es lo que en realidad le está faltando a las infancias en los espacios públicos, desde banquetas con accesibilidad universal hasta juegos simples en los parques o más árboles para disfrutar una salida. Por ejemplo, en el dibujo 7 de “Mi ciudad del mañana”: Accesibilidad (Imagen 7, se observa a un personaje en silla de ruedas en una vialidad, marcando una rampa para él.

Imagen 5. Mi Ciudad del mañana: accesibilidad, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

La respuesta de los asistentes fue la misma que en la primera sesión, la mayoría de los niños y las niñas asistió y las dinámicas desarrolladas cumplieron el objetivo de la sesión, que fue reflexionar sobre las problemáticas que se tienen en las ciudades, desde la mirada de las niñas y los niños; así como las soluciones y propuestas que ellos brindaron.

*Día 3. Asamblea infantil*

La primera actividad del último y tercer día del ciclo de actividades del LUIC Ciudad fue la creación de un mural con los dibujos que se obtuvieron de las actividades anteriores. El mural se elaboró en una superficie negra con relieve de edificios, el cual tenía el objetivo de que se observara el paisaje de una ciudad. Se pegaron todos los dibujos para que ningún niño o niña se sintiera excluido de las actividades realizadas.

Imagen 6. Mural Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

Imagen 7. Reflexiones: participación ciudadana e infancias, Toluca, 2022



Fuente: Fotografía propia.

## *El Laboratorio Universitario Infancia y Ciudad. Una propuesta para la formación*

Este mural tuvo el objetivo de presentar los resultados de las actividades anteriores para así resaltar las reflexiones que el grupo de trabajo logró a partir de dos preguntas: ¿Qué es lo malo de mi ciudad hoy? ¿Cómo me imagino mi ciudad del mañana? Poniendo como base la importancia de la participación ciudadana de las niñas y los niños en la planeación urbana.

La última actividad, que se consideró el núcleo del LUIC fue el diálogo y acercamiento que se tuvo entre miembros de la academia, el doctor Juan José Gutiérrez Chaparro y el director de la facultad, el M. en E.U. y R. Isidro Rogel Fajardo, con miembros que pueden tomar decisiones en cuestiones urbanas, invitados del Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de México y los integrantes del grupo de trabajo: las niñas y los niños.

### *Resultados de la tercera sesión*

El resultado del último día de sesiones fue una extensa reflexión sobre las áreas de oportunidad que no se están tomando en cuenta al no integrar la participación de niños y niñas. Precisamente, las actividades de “Mi ciudad hoy” y “Mi ciudad del mañana”, dieron como resultado un análisis, dado por el equipo de trabajo, que el espacio público no es el óptimo para la infancia; en este caso, en la ciudad de Toluca, y no solo haciendo referencia a los parques, sino a las calles y todo el entorno en el que se mueven niñas y niños.

Sin embargo, se logró generar un espacio de diálogo entre niñas, niños, académicos y tomadores de decisiones en el cual ellos consideraron relevante la participación de los niños y las niñas como figuras representativas del entorno que comparten con los adultos. Además, se demostró que el dibujo, como propuesta de intervención social o urbana, es una forma de expresión muy fácil de entender. Lo que las infancias quieren es sencillo de lograr, lo difícil es voltear la mirada a ellos, se olvida que todos estuvimos en la misma etapa de crecimiento, y que no por ser niños se invalida la opinión.

En resumen, los tres días de actividades fueron fructíferos en cuanto a los resultados que se obtuvieron, se logró la atención de todos los participantes, tanto de las niñas y los niños como de los padres responsables de su crianza. Además, se logró la conformación del LUIC, que es una iniciativa original, necesaria y fácil de integrar en otros contextos.

## **Reflexiones finales**

Este ejercicio de reflexión sobre la búsqueda de nuevas tendencias en planeación urbana para la participación ciudadana llevó a la conformación de la propuesta del LUIC,

la cual plantea a la ciudad como un contexto ideal para el desarrollo de la ciudadanía de las niñas y los niños a partir de su participación en los procesos de planeación urbana. Actualmente, la opinión de las infancias no se considera en las tendencias de nuestra sociedad y territorio, y aun menor es su participación en la toma de decisiones de los municipios en el proceso de planeación urbana.

Esta iniciativa es importante no solo porque es una oportunidad para la integración de niñas y niños en la toma de decisiones acerca de temas urbanos, sino que beneficia a toda la ciudad y a todos sus habitantes, no es un proyecto solo para los niños, es un proyecto para aprender de ellos, con una mirada más sencilla para lograr entornos urbanos amigables para todos sus habitantes.

También se demostró que no es necesario generar instancias de participación infantil específicamente dentro de la administración municipal o local sino que, mediante diversas formas o vías, desde otros sectores, se puede lograr el impulso de la participación de las infancias y considerar nuevos actores dentro de la planeación urbana y la participación ciudadana, lo cual traería un cambio en el entorno social, logrando el ejercicio de la ciudadanía por todos los individuos.

La importancia de la relación entre los sectores académicos, la sociedad civil y los tomadores de decisiones mostrada en esta experiencia demuestra que, desde una perspectiva diferente, se logren procesos de participación de las niñas y los niños en intervenciones urbanas donde las infancias logren un desarrollo autónomo que, en sus contextos, en las ciudades en las que viven y en los espacios públicos que utilizan, ya sea el parque o la calle, simplemente sean considerados ya que, además, es su derecho como ciudadanos.

Durante el desarrollo de todas las sesiones del primer ciclo de actividades del LUIC, el equipo de trabajo presentaba información, reflexiones relevantes y el interés de ser considerados para la intervención de su entorno con la finalidad y la capacidad de llegar a generar propuestas de proyectos específicos y con ello políticas públicas.

Una de las principales reflexiones sobre los productos de las actividades realizadas es que lo que niñas y niños buscan en sus entornos urbanos son lugares seguros, con accesibilidad universal, lugares sin contaminación y, coincidiendo con Tonucci (1997), restarle espacio público al automóvil. Y acorde con el autor, la solución social de la participación hace que los problemas cotidianos se vuelvan de todos, no individuales, al momento de reconocerlos, por ello, la participación es uno de los elementos más importantes para cambiar el paradigma actual de la planeación urbana en nuestras ciudades.

Sin duda, después de esta experiencia queda una agenda pendiente la cual tiene la principal finalidad de llevar a cabo más experiencias como la del LUIC; y que se

logren consolidar políticas públicas tomando en cuenta las reflexiones de los niños y las niñas; y que se consideren como un parámetro de ciudadanía, repensando la ciudad de una forma distinta, que sea adecuada para todos, incluso las infancias, y así volverla más sencilla, disfrutarla y que no sea sinónimo de caos y hostilidad.

## **Bibliografía**

Andrade Ochoa, S., I. Alveano Aguerrebere y F. Pérez Fuentes

2020. *1, 2, 3 por la niñez. Manual de seguridad vial con una perspectiva de infancia*, Liga Peatonal, en <<https://libreacceso.org/bibliografias-accesibilidad-e-inclusion/123-por-la-ninez/>>.

Cáceres, Pamela

2018. *Somos parte. La construcción de los espacios públicos y la ciudad desde la niñez*, Somos Córdoba, en <[https://www.nuestracordoba.org.ar/sites/default/files/Cartilla-Somos-Parte-web\\_0.pdf](https://www.nuestracordoba.org.ar/sites/default/files/Cartilla-Somos-Parte-web_0.pdf)>.

Gülgönen, T.

2016. *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, en <[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=5744](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5744)>.

Gutiérrez-Chaparro, J.J.

2022. *Mi ciudad de colores*, Alfaomega / Universidad Autónoma del Estado de México.

INE, Sipinna y UNICEF-México

2012. *Guía de Participación para niños*, Instituto Nacional Electoral; Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, en <<https://www.unicef.org/mexico/media/966/file/Gu%C3%ADa%20de%20participaci%C3%B3n%20para%20ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os%202017.pdf>>.

Laboratorio de Ciudad

2000. *Recomendaciones para el diseño de espacios públicos para la infancia*, Fundación FEMSA/Tecnológico de Monterrey, en <[https://www.tejiendocomunidad.mx/\\_files/ugd/84039b\\_286510ec45b743daacd85ebfc94aea86.pdf](https://www.tejiendocomunidad.mx/_files/ugd/84039b_286510ec45b743daacd85ebfc94aea86.pdf)>.

Morfín, M.

2012. *Participación infantil y juvenil. Una guía para su promoción*, Secretaria de Cultura, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces, en <<https://alasyraices.gob.mx/ebooks/PARTICIPACIONINFANTIL.pdf>>.

ONU-Organización de Naciones Unidas

2018. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago, en <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>>.

Sedatu-Sipinna (eds.)

2021. *Guía de participación comunitaria con niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento urbano del Programa de Mejoramiento Urbano*, Secretaria de Desarrollo Agrario Territorial y Urbano, Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en <<https://www.gob.mx/sipinna/documentos/participacion-comunitaria-con-ninas-ninos-y-adolescentes-para-el-mejoramiento-urbano-manual-para-personas-facilitadoras>>.

Tonucci, F.

2007. *La Ciudad de los Niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia)

2017. *Planes locales de infancia y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles. 2030*, en <<https://ciudadesamigas.org/documentos/planes-locales-de-infancia-y-su-vinculacion-con-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>>.

2018. *Ciudades Amigas de la Infancia*, en <<https://ciudadesamigas.org/>>.

2020. *Cuadernos para la Acción Global Local, propuestas para una planificación urbana sostenible y responsable para la infancia*, <[https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2020/07/UNICEF\\_Cuaderno\\_Propuestas\\_planificaci%C3%B3n\\_urbana\\_sostenible\\_infancia.pdf](https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2020/07/UNICEF_Cuaderno_Propuestas_planificaci%C3%B3n_urbana_sostenible_infancia.pdf)>.

# Chilpayates en la UACM: la universidad pública en vinculación con comunidades de niñas, niños y adolescentes

Erika Melina Araiza Díaz

## Introducción

En este capítulo se narra cómo un grupo de profesores del plantel San Lorenzo Tezonco, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), ha logrado poner en común las perspectivas y necesidades de comunidades de niñas, niños y adolescentes con las actividades sustantivas de esa universidad, mediante la creación de los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates. También se describe el proceso de vinculación y las estrategias y acciones implementadas. Desde 2016, el proyecto Promotores de la Salud de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en Acción Colaborativa con las Infancias (PSUACI) ha elaborado diagnósticos sobre las necesidades y los problemas de niñas, niños y adolescentes de comunidades aledañas al plantel San Lorenzo Tezonco, en Iztapalapa. Algunos resultados indicaron, por un lado, que esta población tiene la necesidad de jugar, pasar más tiempo con sus progenitores y ser menos violentados en la vida cotidiana; por el otro, se señalaron problemáticas relacionadas con la lectura, la escritura y el aprendizaje de ciencias, humanidades y artes.

La alcaldía Iztapalapa se caracteriza por tener una población joven. Según el Censo de Población y Vivienda 2020, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 17% de la población total (1 835 486 personas) tiene de seis a 17 años (INEGI, 2020). La población en general enfrenta desafíos en cuanto a carencias sociales. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) indica que Iztapalapa es una de las entidades con mayor proporción de personas en situación de pobreza, con 35% (2015). Según el INEGI (2020), 67% de la población total estaba afiliada a servicios de salud pública en 2020, mientras que 28% de la población de 15 años y más había alcanzado el nivel medio superior de escolaridad.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

En la misma alcaldía, la Encuesta Intercensal 2015 mostró que 17% de niñas y niños de 15 a 17 años de edad no asiste a la escuela, 27% no tiene cobertura médica y la población menor de 18 años consume una cantidad reducida de alimentos o porciones insuficientes, y en algunos casos se padece hambre (Evalúa CDMX, 2020).

Estos datos ayudan a comprender el contexto y las causas de los problemas y necesidades señaladas en los diagnósticos. Ante este panorama, un grupo de académicos nos cuestionamos cuál era el papel de la comunidad académica del plantel San Lorenzo Tezonco frente a estas realidades de las poblaciones infantiles.

La promoción de la salud y los servicios médicos han estado presentes en la historia de la extensión universitaria en nuestro país. Pero, por lo general, las universidades públicas conciben esta atención y los servicios desde la perspectiva de una epidemiología clásica y asistencialista de la salud (Serna, 2004; Ortiz y Morales, 2011) ¿Cómo desarrollar una relación diferente con las comunidades y la universidad pública? Desde una perspectiva crítica que combine tanto la extensión y vinculación universitaria con la agenda, necesidades, problemáticas, deseos y saberes de las poblaciones.

La investigación, la docencia y la extensión son procesos interrelacionados que conforman las funciones sustantivas de la universidad pública. La investigación es esencial en la vida universitaria porque contribuye a la creación de conocimiento, fundamental para el aprendizaje y la formación académica. Estos elementos resultan indispensables para llevar a cabo la extensión universitaria que, por tradición, se entiende como una forma de superar las fronteras institucionales para acercarse a distintos sectores de la sociedad y expandir los conocimientos producidos por la academia (Fresán, 2004: 49).

Como bien indican María José Rodríguez y Ana María Rosen (2016), en el Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México (*Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 2001) y la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (ALDF, 2005), el término “extensión” aparece acompañado por las palabras “cooperación comunitaria”. Y aunque no se ofrece una definición precisa de estos términos, se infiere una relación con la idea de vinculación con las comunidades. De hecho, el proyecto educativo de la UACM hace referencia en varios puntos al compromiso de la universidad de promover y gestionar una educación crítica, científica, humanista y con sentido social por medio de la vinculación con los entornos sociales (2016: 12).

Coincidimos con estas autoras en que la vinculación se basa en acuerdos de reciprocidad y retribución con las comunidades. En este orden de ideas, la experiencia de vinculación entre las comunidades infantiles y académicas de la UACM —en el marco del proyecto PSUACI que da origen a Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates— se

ha realizado desde una perspectiva de la acción dialógica en el sentido que plantea Paulo Freire y que ha implicado un proceso de aprendizaje para desarrollar una escucha atenta, reflexiva y crítica del saber académico en relación con los saberes de niñas, niños y adolescentes, a partir de sus necesidades, deseos y problemas planteados por ambas comunidades (Rodríguez y Rosen, 2016).

En el primer apartado de este capítulo se explican los objetivos, marcos teóricos y metodológicos que guiaron las acciones y estrategias del proyecto PSUACI. Después, se presentan los resultados de los diagnósticos elaborados por los promotores de la salud con niñas, niños, adolescentes, madres y padres de familia. Como respuesta a las necesidades y demandas observadas en los diagnósticos, se organizó el primer *Rally* para niñas, niños y adolescentes en las instalaciones del plantel San Lorenzo Tezonco. Este evento marcó el antecedente y la ruta de organización para los proyectos. En los apartados siguientes se describen los objetivos, la organización y las actividades desarrolladas en los talleres de Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates, y se detalla la colaboración creativa con niñas, niños y adolescentes. En las consideraciones finales se hace una reflexión sobre la vinculación universitaria y la experiencia con los proyectos.

### **Promoción de la salud como generador de proyectos con las infancias**

Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates nacen de las intervenciones comunitarias del proyecto PSUACI,<sup>1</sup> el cual busca, por una parte, conocer la agencia de niñas, niños y adolescentes en espacios de socialización familiares, educativos, recreativos, culturales y de salud, y, por la otra, acompañar su participación activa en estos contextos para la toma de decisiones relacionadas con sus necesidades, problemas y deseos.

El proyecto se inscribe en el Estatuto General Orgánico de la UACM, el cual establece que “las funciones fundamentales de la universidad [...] son las de docencia, investigación y difusión de la cultura, extensión y cooperación universitaria” (Primer Consejo Universitario, 2010). Abarcar estas tres funciones sustantivas de la universidad fue el eje transversal de los objetivos del proyecto. Antes de exponer los antecedentes históricos de Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates, es necesario explicar de manera breve el concepto de salud y su promoción, para situar los enfoques teórico-metodológicos que le dieron origen.

<sup>1</sup> El PSUACI, inscrito en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UACM, involucra a estudiantes y profesores de varias licenciaturas. Participan, sobre todo, estudiantes de servicio social de la licenciatura de Promoción de la Salud.

En el proyecto PSUACI, la promoción de la salud se comprende a partir de una postura crítica del concepto de salud, una que pretende superar la explicación biologicista de la salud hegemónica, entendida como la ausencia de la enfermedad, que tiene su origen en un paradigma que concibe los problemas y las soluciones en salud como individuales, objetivos y racionales, como prácticas ahistóricas y exclusivas de instituciones médicas individuales (Chapeta, 2013). Es necesario pensar el concepto de salud en la complejidad de lo humano, esto implica reflexionarlo como un proceso con carácter social. Por tanto, su tratamiento debe comprenderse como un hecho social y colectivo (Laurell, 1982).

Con la intención de superar de manera crítica el concepto biologicista, se propuso el enfoque de la determinación social. Este sitúa al proceso salud-enfermedad como un hecho que se ve determinado por la forma en cómo los colectivos establecen relaciones sociales de poder con la cultura, la sociedad y la economía (Breihl, 2013). Esta mirada de la salud brinda una interpretación más integral del concepto y su promoción teniendo en cuenta la vulnerabilidad que viven los grupos humanos por su condición social, es decir, por los modos de producción en los que están insertos. No obstante, la determinación social es una herramienta teórica para estudiar la salud como un fenómeno biológico y social. Ambas perspectivas son necesarias para comprender las condiciones del proceso salud-enfermedad de los colectivos sociales (Eslava, 2017).

Así, la determinación social de la salud establece el marco de referencia para el quehacer de la promoción de la salud en la UACM. Además de ser un campo generador de condiciones para el funcionamiento del cuerpo y su integridad, la promoción de la salud también se sitúa en un tiempo y contexto histórico a partir de las necesidades en salud expresadas de forma autónoma y colectiva por los grupos sociales (Granados *et al.*, 2019).

Es una labor a favor de la vida digna y equitativa, en la que las personas no solo son agentes beneficiarios, sino también protagonistas. La promoción de la salud es una herramienta indispensable en la esfera pública de la salud, la cual se concreta en acciones mediadoras para la transformación y el empoderamiento de la población, así como para promover la salud a partir de modos alternativos de reproducción de la vida en sociedad, en diálogo constante con los derechos a la salud y la acción política fundamental para todos (Cancino *et al.*, 2020).

Así, los caminos metodológicos para la intervención en promoción de la salud serán diversos y únicos a partir de la determinación social de los grupos. Mediante

estrategias y acciones,<sup>2</sup> los promotores de la salud acompañan y comparten sus conocimientos con los individuos y sus colectividades en procesos de mediación, facilitación de alianzas y abogacía, al mismo tiempo que concretan acciones para fortalecer la colaboración comunitaria. El desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes personales y colectivas impactan en la creación de ambientes favorables para la transformación y redefinición de redes sociales que garanticen el derecho a la salud en el contexto de los derechos humanos. Ambas —estrategias y acciones—, orientan los objetivos planteados por las mismas colectividades para solucionar sus problemas en salud, a partir de la expresión autónoma y con libertad de agencia. Es decir, la idea es que las colectividades sean protagonistas al identificar, nombrar y comprender sus necesidades o aspiraciones en temas de salud (Araiza, 2022). Para lograrlo, se propone el derecho de libre expresión y la participación activa con base en el diálogo y la escucha atenta. El promotor de la salud se inscribe en la creación de plataformas de participación y estímulo de encuentros para la reflexión que permitan el diálogo de aprendizajes de forma horizontal.<sup>3</sup>

Desde este enfoque crítico, los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates buscan acompañar y colaborar ante las necesidades y problemas planteados con la creación de plataformas de aprendizaje, participación y diversión creativas con niñas, niños y adolescentes dentro de las instalaciones del plantel San Lorenzo Tezonco.

### **Diagnósticos con niñas, niños y adolescentes en los alrededores del plantel San Lorenzo Tezonco**

A principios de 2016, y hasta 2019, el proyecto PSUACI elaboró diagnósticos participativos con niñas, niños y adolescentes de comunidades escolares y colonias aledañas al plantel San Lorenzo Tezonco. En particular, se trabajó en la colonia Predio,<sup>4</sup> ubicada a las orillas de una mina al aire libre en la alcaldía Iztapalapa. Los diagnósticos fueron los primeros instrumentos de acercamiento a la población de 6 a 17 años. Al principio sabíamos poco o nada acerca de sus necesidades, deseos o problemas, y de

<sup>2</sup> Las estrategias orientan los objetivos de un plan en promoción de la salud. Las acciones forman parte de la ruta de organización para impulsar el cambio en la salud y cumplir con los objetivos planteados.

<sup>3</sup> Freire (2005) propone como condiciones para el diálogo: el amor, la esperanza, la fe y la confianza, inscritos en lo humano. Para el trabajo de promoción de la salud, la pedagogía liberadora de Freire y su premisa dialógica constituyen el marco de referencia central.

<sup>4</sup> El Predio es un asentamiento irregular. Concentradas en un espacio cerrado por una barda perimetral, alrededor de 100 familias viven ahí.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

las respuestas de madres, padres y adultos sobre lo que pensaban sus hijas e hijos. ¿Sería posible que las respuestas coincidieran?

Para despejar la incógnita, se estructuraron diagnósticos a partir de la observación e interacción de los juegos infantiles. Estos instrumentos se reforzaron con bitácoras de trabajo, cuestionarios abiertos y entrevistas breves a niñas, niños, adolescentes y adultos. Los resultados de esa etapa dieron pie a la implementación de metodologías<sup>5</sup> participativas, en las cuales niñas, niños y adolescentes fueron colaboradores de talleres y actividades, tales como las siguientes: sesiones de reflexión filosófica, asambleas<sup>6</sup> infantiles, declaratorias dirigidas a los adultos y diarios colectivos.

Los diagnósticos permitieron visualizar un panorama global de ese momento en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes de la zona, casi en su totalidad inscritos de manera regular en el sistema educativo. Se identificaron tres ejes en lo expresado por la población infantil y adolescente: 1) el deseo de jugar; 2) la demanda de convivir más tiempo con madres y padres, y 3) diferentes expresiones relacionadas con sufrir hostilidad y violencia en su vida cotidiana. Un cuarto eje proviene de las inquietudes de madres y padres acerca de los problemas de la vida escolar de sus hijas e hijos.

En el primer eje se observa la frustración que viven niñas y niños al ver interrumpido o poco satisfecho su deseo de jugar. En varias manifestaciones se quejaron de los adultos y demandaron tener más tiempo para jugar con sus amigas y amigos:

Lo que no me gusta de mi mamá es que no me deja salir a jugar (Camila, ocho años, talleres en San Lorenzo Tezonco).

Lo que no nos gusta es que taparon los juegos con tinacos, ahora no podemos jugar (niñas y niños, taller Semilla de Algodón).

Lo que más me gusta es salir a jugar al parque, pero casi no me llevan (Karen, siete años, talleres en San Lorenzo Tezonco).

*Promotores de la salud:* —¿Qué quieren hacer, niñas y niños?

*Niñas y niños de escuela primaria pública de Iztapalapa:* —Ir a los juegos del parque, casi nunca nos dejan ir. Los columpios se descompusieron, están rotos. No podemos ir porque hay borrachos.

—*Emi:* Me porté mal y por eso no vine al taller, mi mamá me castigó.

<sup>5</sup> Niñas, niños y adolescentes son actores fundamentales en la co-construcción del proceso de diagnósticos comunitarios. Ellas y ellos son quienes mejor conocen sus historias, espacios y vivencias (Soliz y Maldonado, 2012).

<sup>6</sup> La asamblea es siempre un buen inicio para el diálogo y la escucha atenta. Los referentes para llevar a cabo las asambleas y el diario comunitario fueron los métodos y técnicas propuestos por Celestin Freinet (Maestros del Col-legi Public Libertat, 2015).

## Chilpayates en la UACM: la universidad pública en vinculación con comunidades

—*Promotores de la salud*: ¿Por qué te gusta venir al taller?

—*Emi*: Porque jugamos (Emi, 10 años, taller Semilla de Algodón).

—Había una vez un conejito que vivía en una madriguera. Un día salió de su madriguera y encontró un venado. El conejo le dijo que si quería ser su amigo. El ciervo le dijo que sí, entonces jugaron y jugaron hasta que anocheció y los dos se fueron a sus casas, ansiosos de volver a jugar el siguiente día (anónimo, 12 años, taller Comunidad Chilpayates).

Múltiples testimonios de niñas, niños y adolescentes expresan el deseo de jugar, pero esto no es novedoso: el juego es central en el desarrollo de la infancia. Demandan el derecho a jugar, pasar más tiempo jugando, ¡que los adultos los dejen jugar! Jugar significa comprender el mundo, encontrarse con él, poner en práctica las reglas sociales, hacerse presente en el tiempo, ocupar un espacio, enfrentar riesgos y administrarlos. Niñas y niños viven en el juego una relación excitante, llena de misterio, novedades y aventuras (Tonucci, 2020).

La presencia de mamá o papá en la vida cotidiana es el segundo deseo expresado. Niñas y niños quieren pasar más tiempo con sus progenitores por el gusto de convivir con ellas y ellos. En 2019 se aplicó una encuesta sobre discriminación a 102 estudiantes de entre 6 y 12 años, del turno matutino de una escuela primaria pública en la alcaldía Iztapalapa. Algunos resultados indicaron que 90% de niñas y niños encuestados se sienten más felices en su casa que en cualquier otro lugar, y 97% reportaron que se sienten felices con su madre y padre. Sin embargo, el porcentaje disminuye a 80% cuando se les pregunta si les hacen caso en su casa. La cifra desciende a 70% cuando se les pregunta si pueden decir con confianza cualquier idea en su casa:

Me gusta mucho cuando veo películas con mi papá, casi no lo veo, no vive con nosotros. Viene cada mes o más (Jorge, 10 años, taller Semilla de Algodón).

La noche es la que me gusta más, porque veo a mi mamá, le sobo sus pies (Melani, ocho años, taller uscovi).

Me gusta jugar con mi papá, pero hasta la noche, porque trabaja, tiene tres trabajos. Me gusta echarme en el tobogán con mi mamá (Emiliano, siete años, escuela pública de Iztapalapa).

Estoy con mi abuelita, ella me lleva a la escuela, ella me da de comer. Mi mamá trabaja y llega en la madrugada. Mi papá nos abandonó (Alfredo, 12 años, taller uscovi).

Menos regaños y prohibiciones, y más tiempo de convivencia lúdica y relajada son las demandas: ¡Queremos que jueguen con nosotros! ¡Queremos que nuestras madres, padres y maestras jueguen con nosotros! Niñas y niños, sobre todo los más pequeños, desean tener cerca a los adultos, como apoyo y guía en su aventura de exploración del mundo (Gaitán, 2006).

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

El tercer eje de reflexión que observamos en los diagnósticos se relaciona con las formas de violencia<sup>7</sup> que sufren niñas, niños y adolescentes en la vida cotidiana. La agresión física y emocional por medio de regaños, amenazas, insultos y hasta golpes es una constante en los testimonios. En la misma encuesta sobre discriminación, estudiantes de la escuela primaria afirmaron sentirse vulnerados en contextos como la familia. Así lo indican sus respuestas afirmativas a las preguntas: ¿en tu casa tus papás...?: te han hecho enojar, 45%; te han hecho llorar, 41%; te han pegado, 34%; te han ignorado, 27%. Las respuestas de niñas y niños a estas preguntas son claras: sus voces expresan malestar en la convivencia con madres y padres. Estos datos son importantes y deberán situarse en sus contextos de crianza familiar. No obstante, las personas adultas debemos garantizar la creación de entornos favorables y seguros para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Otros espacios en los que manifiestan sentirse violentados son la escuela, el vecindario, la calle, los patios y parques. Varias referencias lo indican: no querer ir a la escuela, no asistir a los parques porque son inseguros.

No quiero ir a la escuela, me molestan, me dicen que, por el color, que soy morenito (Víctor, 10 años, escuela pública de Iztapalapa).

No podemos ir al parque porque hay borrachos, mariguanos. No me gusta que estén tomando toda la noche (Belem, ocho años, escuela pública de Iztapalapa).

La otra vez me asusté mucho porque mi mamá se agarró con la Isa, pero le ganó, pero sí, sí me asusté (María, 11 años, taller Semilla de Algodón).

En nuestra experiencia con niñas, niños y adolescentes en las actividades y talleres observamos, escuchamos e impedimos peleas. Comenzaban con discusiones que se acaloraban rápidamente, se perdían los argumentos y se transformaban en insultos, burlas y hasta golpes. Sin duda, es un problema complejo que requiere atención de forma colectiva e integral, así como análisis con mayor profundidad. Por el momento, solo lo planteamos como parte de los problemas que viven niñas, niños y adolescentes de esta zona.

El cuarto eje está relacionado con las inquietudes de madres y padres sobre sus hijas e hijos, las cuales no corresponden con las expresadas por estos últimos. Los

<sup>7</sup> Es difícil definir el fenómeno de la violencia porque se sitúa en contextos, formas y manifestaciones diversos, las causas son múltiples y pueden ser organizadas, instrumentales, espontáneas, racionales, irracionales o culturales (Guzmán, 2012: 51). Nos basamos en la definición de violencia, retomada en la Observación general núm. 13 de la Convención sobre los Derechos de Niño: "toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual" (Comité de los Derechos del Niño, 2011: 4).

progenitores mencionaron la escuela como una de las preocupaciones constantes. Madres y padres de familia mostraron especial preocupación por el desempeño escolar de sus hijas e hijos, indicaron sentir una presión incesante por parte del personal académico en relación con los conocimientos y habilidades de la lectura y escritura.

Pues ahorita una de las cosas que más me preocupa es su escuela, no va muy bien. A cada rato me mandan llamar porque no hace caso, no hace la tarea (Pilar, taller de Semilla de Algodón).

Me gustaría que me ayudaran con las tareas de la escuela, casi no le entiendo a lo que dejan. Me gustaría que le ayudaran con lectura. Dice su maestra que no sabe leer bien (María, escuela pública de Iztapalapa).

Ustedes vienen de la universidad, ¿verdad? ¿Me podrían ayudar con la tarea de mi hija? Le dejaron un guion, pero no le entiendo. Dice su maestro que no tiene buena lectura ni escritura (Carmen, taller uscovi).

Maestras y maestros de escuelas públicas de la zona corroboraron esta preocupación: “la adquisición de la lectura y escritura son procesos que no siempre tienen los niños, de hecho, es una constante entre los niños” (Claudia, profesora de una escuela pública en Iztapalapa). Niñas, niños y adolescentes experimentan rechazo por la lectura y la escritura, no son las actividades que más les atraen.

### **Rally “Niños de El Predio y San Lorenzo Tezonco en acción colaborativa”**

Desde la promoción de la salud y frente al deseo de jugar y pasar más tiempo con mamá y papá, en la intervención en las formas de socialización mediadas por actos agresivos y violentos en la convivencia, ¿cómo actuamos como comunidad universitaria? ¿qué hacer ante la preocupación de madres y padres sobre los problemas en el ámbito escolar, en particular de lectura y escritura? Atender estas necesidades y problemas requiere un trabajo multidimensional e interdisciplinario, apoyo de instituciones estatales y la colaboración de las mismas comunidades en apego al cumplimiento de los derechos humanos.

El equipo de promoción de la salud desarrolló diversos proyectos en las comunidades para contribuir con la atención de estas necesidades y problemas. Por ahora, expondremos las estrategias y acciones que se emplearon en los proyectos desarrollados fuera de las comunidades, en vinculación con el plantel San Lorenzo Tezonco. El primero fue un *rally* que dio origen a los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

El 25 de noviembre de 2017, en el contexto del taller Semilla de Algodón, en la comunidad de El Predio, se planeó el *Rally* “Niños de El Predio y San Lorenzo Tezonco en acción colaborativa”. El objetivo del *rally* fue atender las cuatro demandas observadas en los diagnósticos y hacerlas converger con las tres funciones sustantivas de la universidad. Las estrategias para alcanzar el objetivo fueron: mediar entre la población infantil y la comunidad universitaria para conciliar las necesidades expresadas de una parte y los conocimientos producidos por los profesores y estudiantes del plantel San Lorenzo Tezonco. Las acciones consistieron en crear ambientes favorables para el diseño de talleres de divulgación académica que abrieran la posibilidad de desarrollar habilidades y conocimientos para el fortalecimiento de su autonomía y agencia a niñas, niños y adolescentes. Se buscó desarrollar talleres dentro del plantel para compartir experiencias, aprendizajes, intereses y conocimientos entre niñas, niños, adolescentes, estudiantes y académicos de varias licenciaturas.

El *rally* consistió en hacer un recorrido por varias bases, en una ruta planeada previamente a partir de retos, talleres y actividades que profesores y estudiantes diseñaron, tomando como referencia los contenidos de sus materias o temas de investigación. La intención fue traducir estos temas a lenguajes lúdicos y accesibles para niñas, niños y adolescentes, lo cual se sumó a la idea de conocer instalaciones como cabinas de radio, laboratorios de fotografía y física.

En la creación de espacios comunitarios, niñas, niños y adolescentes, en compañía de sus tutores, recorrieron las instalaciones del plantel para divertirse, jugar y resolver juntos los retos que tenían las bases. Al mismo tiempo, la ruta del *rally* invitaba a los habitantes de El Predio a conocer y conversar con la comunidad universitaria. El *rally* fue un éxito entre ambas comunidades: niñas, niños y adolescentes expresaron su agrado por conocer las instalaciones del plantel e interactuar en ellas; asimismo, madres y padres de familia manifestaron asombro al conocer la oferta educativa y las funciones de la universidad.

Nos gustó mucho [el *Rally*], nos gustó todo, nos gustó el recorrido, nos gustó la comida, el radio, la televisión y lo de las fotos, también nos gustó la obra. Me gustó cuando nos comimos una dona. A mí me gustó ser el representante de mi equipo; yo creía que era más difícil ser el representante. Nos gustó sembrar, nos gustó que nos enseñaran cómo se siembra una planta, cómo se riegan las plantas... No conocíamos la universidad por dentro, no sabíamos que había muchas cosas. Sí, sí nos gustó venir” (María, Óscar, Miguel Ángel y Azul, Taller Semilla de Papel).

El *Rally* fue una experiencia para los niños muy positiva, ya que les abre un panorama diferente de qué es la universidad, ya que es un espacio educativo que tenemos tan cerca. Ahí lo vemos, pero no sabíamos nada, ni los niños, ni los adultos; por ejemplo, no sa-

## Chilpayates en la UACM: la universidad pública en vinculación con comunidades

bíamos cuáles eran las carreras que hay en la universidad, cómo se puede ingresar a la universidad. Además, nos enteramos de todo lo que se hace ahí, todo lo que hay, a veces pensábamos que era solamente para gente de la universidad, vimos que hay espacios abiertos al público como talleres de lectura... pero además la universidad está cerca de la comunidad, saber que hay un espacio para personas con discapacidad, nos dimos cuenta de que existe un espacio en la universidad para ellos. [El Rally] fue algo muy positivo, muy enriquecedor, nosotros queremos seguir participando en las diferentes actividades, queremos seguir conociendo este espacio y queremos seguir siendo tomados en cuenta por la universidad. Los niños tienen muchas capacidades, pero a veces no las desarrollan porque no les damos la oportunidad, pero a través de las actividades que se han realizado con el Rally, sembrar, conocer el ciclo de las plantas, son oportunidades para un mejor desarrollo de los niños (Paula, de El Predio).

Un mes después, llegaron los resultados del diagnóstico sobre las capacidades de lectura y escritura en niñas, niños y adolescentes de El Predio, de 5 a 15 años, con escolaridad de primer a sexto grado de primaria.<sup>8</sup> El investigador en lengua y cultura escrita Gregorio Hernández Zamora, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), nos compartió los resultados de la “Actividad educativa diagnóstica”:<sup>9</sup>

Todos los niños participantes saben leer y escribir en un sentido básico, es decir, entienden el principio alfabético de la escritura (PAE) y las relaciones grafo-fonéticas (RGF), es decir, usan el sistema alfabético de forma convencional —representan fonemas con las grafías adecuadas. Por lo tanto, a excepción de una niña, el resto no necesitan alfabetización, porque ya están alfabetizados: conocen y usan el alfabeto adecuadamente para decodificar (leer) y codificar (escribir) palabras y frases. Por lo tanto, [a excepción de una persona] ninguno de estos niños necesita tratamiento especial, solo continuar con su escolaridad normal (Hernández, 2018: 4).

El informe finaliza con una serie de recomendaciones, algunas de ellas ya se habían puesto en práctica en el rally:

Establecer contactos con individuos y grupos promotores de la lectura-escritura para realizar talleres, cursos y actividades cortas pero periódicas [...] donde los niños tengan acceso a personas generalmente jóvenes y entusiastas que llevan libros interesantes y saben realizar actividades motivadoras. Se recomienda establecer vínculos con el campus San

<sup>8</sup> El diagnóstico sobre capacidades de lectura y escritura se realizó gracias a la intervención de la profesora-investigadora de la UACM Alicia Hernández, quien sugirió la participación del colega de la UAM-X. En años anteriores, esta profesora había desarrollado investigaciones sobre alimentación entre la población infantil y adolescente de El Predio.

<sup>9</sup> El informe completo, titulado “Actividad educativa diagnóstica”, fue enviado por correo electrónico institucional a la profesora Erika Araiza Díaz, en enero de 2018.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Lorenzo de la UACM, para que ahí mismo se realicen actividades periódicas no solo de lectura, sino de artes —teatro, artes plásticas, fotografía, impresión digital, etc.— donde los niños desarrollen al mismo tiempo su conocimiento del mundo, su personalidad y sus capacidades de lenguaje. Se recomienda crear una biblioteca infantil-juvenil comunitaria. Se recomienda realizar actividades educativas, culturales, artísticas y terapéuticas con los padres de familia (Hernández, 2018: 4).

Al mismo tiempo, se buscó incentivar el desarrollo de habilidades y conocimientos. Los resultados y recomendaciones del diagnóstico sobre capacidades de lectura y escritura, aunados a las evaluaciones positivas sobre el *rally*, permitieron comprender la necesidad de construir un proceso de vinculación de largo alcance para trabajar de manera constante e incentivar acciones encaminadas al desarrollo de habilidades y conocimientos que impulsen la experiencia de colaboración creativa entre las comunidades de niñas, niños y adolescentes y del plantel San Lorenzo Tezonco. Después del *Rally*, el proyecto de promotores de la salud se puso en contacto con la Coordinación del plantel para establecer alianzas colaborativas y proponer que el *Rally* se lleve a cabo de manera periódica y dar continuidad a la atención de las demandas planteadas en los diagnósticos, así como a la vinculación y extensión universitaria. La idea era orientar la planeación de nuevas estrategias y acciones para concretar más y diferentes alianzas, facilitar la organización, obtener recursos y crear plataformas de participación y expresión.

En ese momento, en la Coordinación del plantel San Lorenzo Tezonco se gestaba la planeación de un festival del libro y la lectura para el público en general, pero no se contemplaba la idea de una actividad específica para población infantil y juvenil. Entonces, surgió la propuesta de crear el Festival Semilla de Papel<sup>10</sup> en el contexto del evento universitario, este concretaba una respuesta universitaria para la demanda específica sobre la promoción de la lectura y escritura entre las comunidades infantiles y juveniles. Después de la primera emisión de Semilla de Papel, en abril de 2018,<sup>11</sup> se impulsa con más ímpetu la idea de propiciar espacios de vinculación permanente con niñas, niños y adolescentes, no anuales. Los tres integrantes del equipo organiza-

<sup>10</sup> Los nombres de los festivales surgieron del taller Semilla de Algodón, realizado en El Predio. El coordinador del plantel en ese momento, el profesor Octavio Serra Bustamante, propuso que el festival universitario se llamara Semilla, el primer año, después se agregaría una "s" para indicar inclusión, sugirió la profesora Erika Araiza Díaz. En el mismo contexto, se creó el nombre Semilla de Papel, propuesto por la profesora Karim Vega Garay.

<sup>11</sup> Dos años después, el Festival Semilla de Papel se separó del Festival Semillas, porque requería su propio presupuesto y una forma de organización más horizontal. Además, los objetivos e intereses en la construcción de vínculos comunitarios seguían metodologías diferentes.

dor de Semilla de Papel crearon el proyecto Comunidad Chilpayates, que se lleva a cabo una vez al mes en función del calendario universitario.

## **Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates**

Son dos proyectos unidos por objetivos generales, ejes transversales y sus integrantes, organizados dentro del plantel San Lorenzo Tezonco para fortalecer la tarea de vinculación comunitaria de la UACM en la línea de investigación de las infancias y adolescencias. Ambas iniciativas abarcan las mismas dimensiones de la actividad universitaria y se articulan de manera similar. El punto de partida es doble: por un lado, la necesidad y obligación de la comunidad universitaria de retomar la premisa de vinculación con las comunidades y generar redes de colaboración con actores sociales de la colonia Lomas de San Lorenzo, escuelas públicas, centros culturales y organizaciones sociales, a partir de sus intereses, necesidades o problemas, y, por el otro, la exigencia interna de propiciar vínculos entre los actores institucionales con propuestas que estimulan la participación y la cooperación entre estudiantes, docentes y administrativos, así como la posibilidad de hacer un trabajo interdisciplinario entre academias y colegios que cohabitan el espacio académico.

La línea de infancias y adolescencias permite repensar el sentido funcional del plantel universitario y proyectar un escenario de puertas abiertas hacia las comunidades aledañas para reapropiarse de los espacios, por lo regular restringidos a la docencia y la investigación, o a la convivencia entre estudiantes mayores de edad. La entrada al inmueble de niñas, niños y adolescentes es una ruptura de la norma tácita que impone un cerco invisible de aislamiento social sobre los espacios de educación superior. Ese paradigma, heredero del idealismo clerical, todavía es una referencia en muchas organizaciones educativas; sin embargo, los postulados de una universidad pública como la UACM apuntan en sentido contrario y establecen una relación permanente y constructiva con la realidad social.

La presencia infantil y adolescente en los salones, pasillos y jardines del plantel San Lorenzo Tezonco pone a disposición de la comunidad universitaria la oportunidad de hacer una reflexión colectiva sobre el papel históricamente adjudicado a menores de edad como sujetos pasivos e incompletos, incapaces de contribuir a la sociedad. Se responde a esta consideración con la construcción de plataformas colaborativas en las que niñas, niños y adolescentes son reconocidos como agentes capaces de intervenir, participar y crear en su entorno familiar y comunitario. Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates resignifican la espacialidad pública de la universidad y su tercera función sustantiva de extensión y cooperación. En primer lugar, estos proyectos

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

le reintegran el carácter público al ámbito educativo con la entrada libre de la población vecina al plantel; en segundo lugar, el espacio público se convierte en punto de reconocimiento e intercambio social y generacional; por último, la apertura de un espacio común y colaborativo devuelve el sentido de pertenencia y compromiso político a la ciudadanía.

En estas condiciones, se extienden los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior más allá de las aulas y laboratorios, para ampliar el horizonte del quehacer universitario en reconocimiento y colaboración creativa con la sociedad a la que se debe y pertenece. Los objetivos generales que articulan el Festival Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates se concretan en los siguientes enunciados:

- Ofrecer un plantel universitario de puertas abiertas a la comunidad, para la convivencia creativa de aprendizajes académicos y lúdicos con las comunidades, en particular infantiles.
- Poner al servicio de las comunidades infantiles los conocimientos académicos producidos en la universidad pública a partir de los resultados obtenidos en diagnósticos sobre sus necesidades, deseos o problemas.
- Crear espacios y estrategias en el plantel para impulsar la creatividad, participación y expresión de niñas y niños.
- Contribuir a la formación académica de los estudiantes mediante el trabajo de extensión universitaria (acción social) y vinculación comunitaria.

La orientación de ambos proyectos se canaliza por tres ejes transversales: 1) los derechos de niñas, niños y adolescentes; 2) los derechos culturales, y 3) la perspectiva de género. Se propone un marco conceptual que facilita la integración de equipos de trabajo y puntos de partida para las estrategias y acciones que se despliegan en cada proceso de producción de los eventos. Estos ejes transversales contribuyen a que los participantes adquieran herramientas discursivas de un campo formal y complejo, como el de los derechos de niñas y niños, para construir un entendimiento crítico y eludir la idea de que el trabajo con las infancias se reduce a una actividad filantrópica y asistencialista. Además, se adquiere la conciencia de que las infancias no son sujetos pasivos de investigación ni dignas de un trato condescendiente, por el contrario, son sujetos activos y capaces de una interlocución significativa. Esto refuerza el sentido de compromiso de los grupos que colaboran desde sus disciplinas académicas en la construcción de plataformas participativas para que la universidad pública cumpla con su responsabilidad de construir conocimiento para y con la sociedad.

En cuanto a su dimensión organizacional y de producción, ambos proyectos demandan una articulación integrada por los sectores administrativo, académico y estu-

diantil, cada uno con sus funciones específicas en cada etapa de la organización de los eventos. El sector administrativo planifica los recursos y solventa las necesidades de logística y técnicas de los procesos. Los académicos y estudiantes participan desde los tres colegios —Ciencias y Humanidades, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología— que conforman la estructura curricular de la universidad. Ambos asumen una variedad de roles en el proceso de producción de los proyectos. Toda labor en la organización es voluntaria, por lo que los grados de responsabilidad difieren sustantivamente entre organizadores y voluntarios en actividades específicas, de acuerdo con su perfil e intereses académicos y en relación con las necesidades de las comunidades infantiles y adolescentes.

De esta manera, todas las personas involucradas en la organización de estos eventos participan en la logística y planeación de la estancia de niñas, niños, adolescentes y sus acompañantes adultos al interior del plantel. Por ejemplo, en la elaboración de los protocolos de actuación, seguridad y protección civil.

Las diferencias entre un proyecto y otro se encuentran en los objetivos y la temporalidad: Semilla de Papel se concentra en el campo de la lectura y escritura, se celebra una vez al año. Comunidad Chilpayates sucede con mayor frecuencia en el ámbito de la divulgación de la ciencia, las humanidades y las artes.

### **Festival Semilla de Papel**

Semilla de Papel se pensó como la ocasión para atender las necesidades de lectura y escritura expresadas en los diagnósticos. Considera una base de estrategias que abren el horizonte de acción y despiertan mayor interés en estos tópicos. La primera estrategia fue recuperar la idea del juego como pivote de la interacción con niñas y niños. La concepción del proyecto como un festival resultó vital porque la fiesta, como el juego, es el lugar en el cual la participación infantil es deseada, espontánea y gozosa. Presentar a las poblaciones infantiles un escenario que antepone el imaginario lúdico de la festividad a la noción de lectoescritura facilitó la generación del vínculo entre el proyecto y las comunidades vecinas al plantel.

Otro planteamiento para el diseño del festival consistió en el desplazamiento del libro como soporte único y tradicional de los eventos dedicados al fomento o mediación de la lectura. En lugar de gravitar alrededor de la figura del libro como núcleo del interés lector, se apostó por una ampliación del espectro que comprende el proceso de lectoescritura en la formación humana. Se partió del concepto más abarcador de que las personas leen y escriben de manera permanente en su contexto social y material. Por tanto, niñas y niños no concentran su capacidad lectora y creativa en un

solo dispositivo textual, sino que leen, cada día, sobre varios soportes, medios, formatos y lenguajes. El desplazamiento se formalizó con la premisa de que el evento facultaba la exploración lúdica de distintos medios y sus lenguajes: audiovisual, musical, escénico, plástico, matemático, pictórico, etc. Es decir, todos los recursos que estimulan las inquietudes y potencian las capacidades expresivas de niñas y niños. En paralelo, la estrategia integradora indujo la participación de grupos provenientes de los tres colegios académicos de la UACM. Al disponer de una superficie de acción sin restricciones disciplinarias, se sintieron libres de experimentar propuestas y colaboraciones que la monotemática del libro hubiera inhibido.

En consideración de las estrategias expuestas, los objetivos del Festival Semilla de Papel se enunciaron de la siguiente manera:

- Experimentar lúdicamente el proceso de lectoescritura mediante lenguajes diversos y sus medios.
- Reconocer que niñas, niños y adolescentes son agentes sociales capaces de participar en el desarrollo de sus propios intereses lectores y creativos.
- Impulsar la creatividad, imaginación y libre expresión de las infancias en nuestra ciudad desde la universidad pública.
- Abrir los espacios universitarios como punto de encuentro de niñas, niños y adolescentes para generar un diálogo intergeneracional de saberes.
- Impulsar la colaboración creativa con niñas, niños y adolescentes en torno a temas o intereses relacionados con cualquier forma de expresión lectora y escritora.
- Promover el derecho de niñas, niños y adolescentes a expresarse desde sus lenguas, tradiciones orales y saberes originarios.
- Propiciar en la sociedad una escucha atenta y un diálogo público a partir de las voces de niñas, niños y adolescentes.

Un ejemplo claro de cómo se puso en práctica la premisa del festival fue el proceso de colaboración creativa con niñas, niños y adolescentes en la conceptualización y el diseño del isotipo del evento. Para esta tarea, el proyecto de promoción de la salud convocó a la comunidad infantil de Iztapalapa a un taller de diseño gráfico, impartido por un estudiante de la licenciatura en Comunicación y Cultura del plantel San Lorenzo Tezonco. Durante las dos sesiones del taller, niñas y niños conocieron los elementos básicos de la comunicación visual, orientados a la identidad de Semilla de Papel, y reflexionaron sobre las diferencias entre logotipo e isotipo. A partir de ese ejercicio, el grupo trabajó en ideas y propuestas para dar forma a la identidad gráfica

*Chilpayates en la UACM: la universidad pública en vinculación con comunidades*

de Semilla de Papel. Se produjeron alrededor de 20 bocetos alusivos a la lectura y la escritura. Los participantes discutieron y revisaron todos. Se estableció un consenso del grupo para seleccionar un par de dibujos: una mariposa cuyas alas simulan las páginas de un libro abierto, y una niña o niño con hojas de árbol que le crecen como si fuera su cabello. Con ese material, el estudiante trabajó en el diseño formal del logotipo y el isotipo para el Festival de Semilla de Papel. El resultado de este proceso de colaboración creativa se aprecia en la identidad gráfica actual del proyecto.

Una muestra más de la colaboración creativa fue el taller de *comics* impartido por un egresado de la licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural en las instalaciones del plantel San Lorenzo Tezonco, en el que niñas y niños crearon su propio *comic*. Este taller se transformó en un producto audiovisual llamado *Escuincles con Comics*, transmitido por YouTube, en el cual niñas y niños hablan de sus intereses fantásticos en el mundo de las historietas.

La imagen ilustra cómo la lectura y la escritura se estimulan de formas alternativa, en una experiencia de colaboración creativa con niñas, niños, adolescentes, estudiantes y profesores, enmarcada en la comunicación, la cultura y el arte.

Imagen 1. Niño participando en la creación del isotipo en el Taller de los Sueños



Fotografía: Erika Melina Araiza Díaz.

Los talleres que integran el programa del Festival Semilla de Papel tienen en común la búsqueda de espacios de juego cercanos a los intereses y capacidades creativas de niñas, niños y adolescentes, acompañados de la convivencia y disfrute de sus madres

o padres. Esta propuesta se aleja de las fórmulas tradicionales de eventos dedicados a la lectura infantil, donde el público asistente se reduce a un papel secundario de consumidor de productos editoriales.

## **Comunidad Chilpayates**

De manera estratégica, se plantea aprovechar los días que escuelas primarias y secundarias celebran el Consejo Técnico Escolar, es decir, el último viernes de cada mes. El marco de las actividades no es la lectura ni la escritura, sino la divulgación de las ciencias, las humanidades y las artes. Se convoca a la comunidad universitaria a desarrollar una actividad o taller basado en los aprendizajes adquiridos en los programas de las licenciaturas y posgrados de los tres colegios del plantel San Lorenzo Tezonco. Profesores y estudiantes tienen la oportunidad de compartir temas selectos de su currículum académico de la manera más clara y sencilla posible: un reto didáctico que consiste en transmitir conocimientos de nivel universitario a una población infantil.

Uno de los componentes esenciales para que la difusión de los programas de actividades de los eventos llegue a su público objetivo es el contacto directo con escuelas primarias de la zona. Al exponer el proyecto tanto a directivos como a madres y padres de familia, se asegura la presencia de grupos escolares en el evento. Los objetivos de Comunidad Chilpayates se agrupan en torno a la apertura pública del plantel, el reconocimiento y la participación de niñas, niños, adolescentes, madres y padres con la comunidad universitaria, y la colaboración de la población del plantel para el desarrollo y la presentación del programa de actividades:

- Experimentar lúdicamente diversos lenguajes y conocimientos de las ciencias, las humanidades y las artes.
- Realizar de manera constante vinculación y extensión universitaria con las comunidades infantiles de las inmediaciones del plantel San Lorenzo Tezonco.
- Fomentar la apropiación simbólica y material del plantel universitario por parte de niñas, niños y adolescentes de las comunidades vecinas.
- Impulsar la colaboración creativa con niñas, niños y adolescentes por medio de metodologías del diálogo y escucha atenta para impartir talleres a partir de los intereses infantiles y adolescentes.
- Incluir en la formación académica de estudiantes de todas las licenciaturas de la UACM las actividades del proyecto Comunidad Chilpayates.
- Fomentar la investigación científica y las metodologías participativas a partir de la programación de Comunidad Chilpayates.

Algunos talleres impartidos en distintas emisiones del proyecto han manifestado la participación de integrantes de los tres colegios del plantel y sus disciplinas. Por ejemplo, un equipo de la Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales preparó el taller “Mano robótica” en el laboratorio de mecánica, en el cual mostró a niñas y niños las bases de la automatización y los resultados de los experimentos. Otro grupo de la licenciatura en Promoción de la Salud organizó el taller “¿Quién se comió las fresas?”, donde se explicó el ADN de una fresa. El taller “Filosofía con niñas y niños” fue producto de la organización de un grupo de la licenciatura en Filosofía e Historia de las Ideas, quien fomentó con el uso de marionetas una reflexión sobre temas de importancia para sus asistentes.

Otros talleres se han organizado gracias a la colaboración creativa y directa con niñas, niños y adolescentes, por ejemplo, “Fotografía de la mina” y “Cine Club X-Force”. Ambos se prepararon antes de la segunda emisión de Comunidad Chilpayates, en diciembre de 2018. En compañía de promotores de la salud, niñas, niños y adolescentes de una comunidad vecina al plantel San Lorenzo Tezonco, se crearon en conjunto los contenidos, se planearon los talleres y se solicitaron materiales para impartirlos a niñas, niños y adolescentes.

## **Consideraciones finales**

### *Vinculación para la construcción de plataformas de participación*

La categoría de la determinación social en salud fue clave para el proyecto PSUACI, pues sentó las bases del tipo de vinculación que lograron los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates. Con esta categoría, además de comprender la historia, contextos sociales, condiciones materiales de vida, modos de vivir durante la cotidianidad de las familias de niñas, niños y adolescentes de los alrededores del plantel San Lorenzo Tezonco en Iztapalapa, también acompañó una transformación de la determinación social de las necesidades y problemáticas señaladas por niñas, niños y adolescentes. Esta concepción permitió visualizar a la universidad pública como un espacio generador de capacidades y de participación social. Se configuró un ámbito inédito de encuentro entre comunidades, en particular para la población infantil. Esta es una promoción de la salud que desarrolla procesos críticos relacionados con el ejercicio de los derechos humanos (Cancino *et al.*, 2020).

La UACM es una institución joven, con 20 años de existencia, que ha tratado de establecer una relación con sus entornos a partir de un compromiso con sus poblaciones. La universidad ha llevado a cabo acciones de vinculación tanto dentro como fuera de sus instalaciones.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

El plantel San Lorenzo Tezonco ya ha tenido experiencias de vinculación con las infancias. El libro *Abrir las aulas: universidad y vinculación comunitaria* muestra el trabajo de profesores y estudiantes con una comunidad de niñas y niños, vecinos del plantel, durante tres años, en un proyecto de enseñanza de ciencias sociales. Este es un ejemplo de cómo “sacar la universidad fuera de las aulas, o, más bien, convertir a las comunidades en aulas formativas más allá de los límites de un salón de clase” (Rodríguez y Rosen, 2016: 23).

Los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates tienen como objetivo “meter” a las comunidades en la universidad. Son ejemplos de cómo poner en práctica el proyecto educativo de la UACM, el cual consiste en una educación completamente gratuita, incluyente, centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista, fundada en un espíritu científico y humanista, que establece vinculación, compromiso y escucha atenta con las comunidades en los alrededores de sus planteles, con la finalidad de encontrar soluciones (ALDF, 2005). Los fundamentos educativos de la UACM hicieron factible la armonía entre las perspectivas de la población infantil y la comunidad universitaria. Todos estos proyectos son un ejemplo de lo que significa la palabra “vincular”, en su acepción de conectar, crear redes de relaciones, hacer “vinculación”, es decir, “unir o relacionar una persona o cosa con otra” (Wordreference, 2023). Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates son proyectos que ejemplifican los diversos procesos que implica la construcción de un vínculo entre universidad y comunidades, y personas de distintas edades.

Cada evento significó tejer redes de comunicación por medio del diálogo de aprendizajes que relacionan información de niñas, niños, adolescentes y comunidad académica a partir de necesidades en común. Para los estudiantes y profesores que participaron en cada emisión implicó estar en contacto real con este sector de la sociedad, platicar y escuchar sus problemas, necesidades y deseos. Esto les permitió reflexionar sobre sus líneas de investigación y su compromiso con las comunidades aledañas al plantel. Para profesores de escuelas primarias, madres y padres de familia, la vinculación con la universidad siempre fue bien recibida, pues encontraron aliados para hacer frente a los problemas educativos y académicos de estudiantes, hijas e hijos. Niñas, niños y adolescentes que participan en ambos proyectos, sobre todo los que asisten de forma recurrente, encontraron en las inmediateces de sus hogares un espacio de participación, expresión y aprendizaje lúdico en compañía de sus madres y padres. Estos procesos de vinculación colaborativa sientan las bases y ambientes

que favorecen espacios de juego, imaginación y colaboración creativa con las infancias.<sup>12</sup>

El proceso de vinculación bajo la perspectiva de una escucha atenta es complejo, laborioso y requiere la inversión de mucho tiempo. Planear, organizar y hacer los talleres y actividades de ambos proyectos no ha sido una tarea fácil, pues en el ámbito universitario los intereses se consagran a la investigación y la práctica docente, que poco tienen que ver con la práctica y menos con la enseñanza de niñas y niños.

En relación con la participación de los universitarios en los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates, los estudiantes suelen ser los más entusiastas. También profesoras y profesores están dispuestos a participar y tener nuevas experiencias de aprendizaje. Gracias a ellos se reunió un equipo interdisciplinario de colaboradores que trabajan los contenidos de los talleres.

Los diagnósticos y el trabajo de campo permiten visualizar la “realidad de las comunidades”, es decir, sus necesidades, problemas y deseos. Estos resultados obligan a los académicos a reflexionar sobre su responsabilidad social en relación con las tres funciones sustantivas de una universidad pública. ¿Cómo establecer vínculos con la sociedad? ¿Cómo se concibe la relación universidad-sociedad? Aún queda mucho por aprender y hacer en la UACM en el tema de la vinculación, en particular con niñas, niños y adolescentes. Continuaremos en la búsqueda de la integración de las tres funciones sustantivas de la universidad a partir del diálogo de saberes entre sociedad y universidad (Tommasino y Cano, 2016).

En ese sentido, los proyectos Semilla de Papel y Comunidad Chilpayates apuestan por una universidad comprometida con las comunidades, dispuesta a acompañar las acciones para la transformación social. Para ello, es importante continuar con la vinculación y construcción colaborativa de espacios en los que niñas, niños y adolescentes experimenten la participación a partir del intercambio de saberes en el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la diversión.

## **Agradecimientos**

A Octavio Serra Bustamante por su apoyo en la elaboración de este texto. Y a las estudiantes del semestre 2019-II, turno matutino, de la Licenciatura de Promoción de la Salud, por la aplicación de la encuesta sobre discriminación en una escuela primaria en Iztapalapa.

<sup>12</sup> Durante la planeación y participación en las actividades al exterior e interior del plantel se requiere de medidas y condiciones que impliquen el respeto y la garantía de los derechos y la seguridad de niñas, niños y adolescentes.

## Bibliografía

Araiza, E.M.

2022. “Promotoras de la salud en acción colaborativa: una aproximación metodológica a la escucha atenta de las voces de niñas y niños en el contexto del confinamiento escolar” en P.D. Martínez (coord.), *Los derechos de la niñez y adolescencia importan en contextos de pandemia. Desafíos disciplinares para el trabajo social*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, pp. 136-164.

ALDF-Asamblea Legislativa del Distrito Federal

2005. “Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 5 de enero.

Breihl, J.

2010. “Las tres ‘S’ de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud”, en R. Passos Nogueira (org.), *Determinação social da saúde e reforma sanitária*, Río de Janeiro, Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, pp. 87-125.

2013. “La determinación social de la salud como una herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)”, *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, núm. 31, supl. 1, pp. 13-27, en <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/16637/14425>>.

Cancino, A.A., M.F. Rivadeneira, C. Morales, A. Maldonado y M. Simons

2020. “Salud: una mirada a su promoción y determinación socio-histórica”, en *Promoción de la salud en la región de las Américas. Aportes a la promoción de la salud en la región de las Américas. Elementos teórico-prácticos con una perspectiva integral e intersectorial*, Caja de Herramientas, en <[https://www.promocionsaludregionamericas.com/\\_files/ugd/9386fc\\_fe49cd3bf5db433db7467142189d3244.pdf](https://www.promocionsaludregionamericas.com/_files/ugd/9386fc_fe49cd3bf5db433db7467142189d3244.pdf)>.

Chapeta, M. del C.

2013. *Promoción de la salud y emancipación*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Comité de los Derechos del Niño

2011. “Observación general núm. 13. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia”, CRC/C/GC/13. Naciones Unidas-Convención sobre los Derechos del Niño, en <[https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13\\_sp.doc](https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_sp.doc)>.

Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social)  
2015. *Pobreza a nivel municipio 2015*, en <[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Paginas/pobreza\\_municipal2015.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx)>.

Eslava Castañeda, J.

2017. “Pensando la determinación social del proceso salud-enfermedad”, *Revista de Salud Pública*, vol. 19, núm. 3, pp. 396-403, en <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642017000300396](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642017000300396)>.

Evalúa CDMX

2020. *Infancias en la Ciudad de México 2020*, México, Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México, en <<https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/invyest/INFANCIAS%20EN%20LA%20CIUDAD%20DE%20MEXICO%202020.pdf>>.

Freire, P.

2005. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Fresán, M.

2004. “La extensión universitaria y la universidad pública”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 39, pp. 47-54, en <<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/477>>.

Gaitán, L.

2006. *Sociología de la infancia*, Madrid, Síntesis.

Granados, J.A., R.A. Rosales y J.M. Mendoza

2019. “Sobre el carácter complejo de la definición de salud”, en R.A. Rosales, J.M. Mendoza y C.A. López, *Epistemología de la salud. Perspectivas desde la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 51-79.

Guzmán, C.

2012. “La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: tensiones, reticencias y propuestas”, en A. Furlan y C. Blaya (coords.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 31-48.

Hernández, G.

2018. *Actividad educativa diagnóstica*, Inédito.

INEGI (Instituto Nacional de Geografía y Estadística)

2020. *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, en <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>.

Laurell, A.C.

1982. "La salud-enfermedad como proceso social", *Cuadernos Médico Sociales*, núm. 19, pp. 1-11.

López, A.M.

2001. Decreto de creación de la Universidad de la Ciudad de México, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 26 de abril, en <<https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/adam/Content/hfXbhKHHXE2k2Y8j2fG9UQ/Text/DCUACM.pdf>>.

Maestros del Col-legi Public Libertad

2015. "La asamblea, una invitación al diálogo", en *La pedagogía de Freinet, principio, propuestas y testimonios*, México, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, pp. 181-184.

Ortiz Riaga, M.C. y M.E. Morales Rubiano

2011. "La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias", *Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 2, pp. 349-366.

Primer Consejo Universitario

2010. Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 10 de febrero, en <<https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/adam/Content/hfXbhKHHXE2k2Y8j2fG9UQ/Text/EGO.pdf>>.

Rocha, R.

2009. "Reflexiones acerca de las determinaciones sociales del proceso salud-enfermedad", *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, vol. 12, nums. 1-2, pp. 31-36, en <<https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2009/vre091-2e.pdf>>.

Rodríguez, M.J. y A.M. Rosen

2016. *Abrir las aulas. Universidad y vinculación comunitaria*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Serna, G.A.

2004. "Modelos de extensión universitaria en México", *Revista de la Educación Superior*, núm. 131, pp. 77-103, en <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/131/2/1/es/modelos-de-extension-universitaria-en-mexico>>.

Soliz, F. y A. Maldonado

2012. *Guía de metodologías comunitarias participativas. Guía núm. 5*, Quito, Clínica Ambiental.

Tommasino, H. y A. Cano

2016. “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”, *Universidades*, núm. 67, pp. 7-24, en <<https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>>.

Tonucci, F.

2020. *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*, Buenos Aires, Losada.

Wordreference.com

2023. “Vincular”, en <<https://www.wordreference.com/definicion/vincular>>.



# Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario con fotografías de y por niños de la Ciudad de México

Héctor Quiroz Rothe

La experiencia de las niñas en la ciudad, su participación y las condiciones para el ejercicio del derecho al juego en el espacio público han sido los términos clave de la línea de investigación que encabezo como profesor de tiempo completo en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, y de la colaboración que hemos tenido desde hace varios años con la organización de la sociedad civil Propedregales Coyoacán A.C. para la realización de talleres cocreativos con niñas.

Durante el primer trimestre de 2022, propusimos a los integrantes del grupo formativo extramuros que coordina esta organización, una serie de actividades basadas en la interpretación y producción de fotografías a partir de un hallazgo inesperado que explicaremos más adelante. Este ejercicio ocurrió en un tiempo peculiar definido entre los últimos efectos del confinamiento provocado por la pandemia y el retomar plenamente las actividades de los dos grupos que se reúnen regularmente cada sábado en un jardín de la colonia Pedregal de Santo Domingo.

El resultado fue un ejercicio que definimos transdisciplinario porque desborda los límites convencionales de la enseñanza de la historia, los estudios urbanos y la creación artística, y que dio lugar a un diálogo entre dos, quizás tres, generaciones de infantes que viven o vivieron en la Ciudad de México y una reflexión de niñas, niños y adolescentes sobre el potencial y significado de la imagen fotográfica complementado con oralidad y textos producidos por ellos mismos.

## El contexto del ejercicio

Propedregales Coyoacán A.C. (PPC) surgió en 1993 como una organización dirigida al empoderamiento comunitario, laboral e infantil en la colonia Pedregal de Santo Domingo de la Ciudad de México, la cual se distingue por concentrar indicadores

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

de alta marginación y vulnerabilidad social. PPC se ha consolidado como un colectivo de apoyo que involucra a una red de agentes locales —comerciantes, artistas, académicos— y es un referente de los procesos virtuosos que resultan de un trabajo comunitario en el largo plazo.

Desde 2014, la organización se ha centrado en la atención a grupos de niñas, niños y adolescentes (NNA) del barrio, para lo cual ha desarrollado un modelo de empoderamiento infantil basado en el esquema de habilidades para la vida, fortalecido por medio de la cultura y las artes plásticas y visuales como medio de contención ante los factores de riesgo presentes en su comunidad. Se busca fortalecer el derecho a la participación y la formación de ciudadanías tempranas proactivas en la vida comunitaria.

PPC trabaja, de manera regular, con dos grupos de formación extraescolares que se reúnen los sábados: Barrio Kokone (menores de 12 años) y Superchicles (adolescentes) con base en un programa semestral de actividades creativas —dibujo, poesía, música, fotografía—, culturales, lúdicas y deportivas, alojadas siempre en espacios públicos —abiertos— de la colonia. Durante la pandemia, estos grupos se fusionaron consolidándose nuevos vínculos entre niños y adolescentes de la comunidad (Quiroz, 2022).

Como hemos mencionado, las actividades diseñadas contemplan procesos creativos para generar conocimiento significativo y, al mismo tiempo, como medio de expresión para resignificar el espacio público y la ciudad como lugares de aprendizaje. De las diversas actividades realizadas en los últimos años se pueden mencionar: talleres de urbanismo con base en un manual elaborado con recursos propios; intervenciones en áreas verdes en las que, a partir de la presencia infantil, se suscitó la participación de los vecinos en la limpieza y el mantenimiento de las mismas; caminatas por las colonias aledañas, visitas a parques, museos y exposiciones, a los que acuden utilizando siempre el transporte público.

La colonia Pedregal de Santo Domingo constituye un hito local en la historia del urbanismo popular por su origen como la ocupación de tierra más numerosa de América Latina en 1971. Tiene una superficie de 261 has y una población de alrededor de 90 000 habitantes. Con sus particularidades, sintetiza cientos de procesos similares ocurridos en todo el país y es la evidencia espacial de los imbricados caminos que han recorrido los sectores populares urbanos para resolver sus necesidades básicas.

El primer ciclo de vida de la colonia se cerró aproximadamente 25 años después de la invasión, con la escrituración masiva de lotes y la consolidación material de sus entornos construidos. El segundo ciclo de vida de la colonia ha estado marcado por un proceso de densificación constructiva y demográfica. La oferta de vivienda se

ha diversificado, lo que ha favorecido la llegada de nuevos vecinos. Las actividades comerciales igualmente se ampliaron y diversificaron beneficiándose de una mejor accesibilidad gracias a la construcción de estaciones de metro y vías primarias en sus inmediaciones.

Actualmente, la densidad poblacional oscila entre 300 y 450 habitantes por hectárea, cifra que supera el promedio de la ciudad, estimado en 200 hab/ha. Con respecto a la población infantil, en 2020 habitaban ahí 7 000 niños entre 6 y 11 años, lo que representa 7.9% de la población total de la colonia.

Por su origen, al igual que otras colonias de origen informal, las áreas verdes y los espacios recreativos son muy escasos. Los espacios existentes se ubican en los límites o en las colonias alledañas y atienden solamente a 37% de la población.<sup>1</sup> En consecuencia, el uso recreativo de las calles es intenso y conflictivo al competir con el comercio y la circulación vehicular. Se trata de una condición que afecta particularmente a la población infantil y juvenil, que las autoridades han intentado resolver adaptando espacios residuales —derechos de vía de líneas de alta tensión o el área de seguridad de una antigua cantera—<sup>2</sup> como áreas de juego que operan en condiciones poco adecuadas de accesibilidad y seguridad.

Desde la UNAM, entre 2018 y 2022 participé como investigador invitado en un proyecto internacional financiado por la Unión Europea centrado en el estudio de los métodos cocreativos para la reconstrucción del tejido social y el mejoramiento de espacios públicos en zonas urbanas vulnerables. Tuvimos la oportunidad de documentar diversas experiencias e intervenciones cocreativas en Reino Unido, Francia, Brasil y México. Definimos la cocreación como una forma de intervención colectiva en el espacio público, basada en procedimientos creativos —propios de las artes—, que convoca a los habitantes, autoridades, investigadores y artistas para combatir la estigmatización de grupos de población o territorios y que pretende construir barrios más inclusivos y justos (Carpenter y Horvath, 2020).

En junio de 2020 cocreamos un taller en el que exploramos el potencial de la imagen fotográfica como medio de análisis y como recurso expresivo sobre los entornos construidos y la experiencia del espacio público durante la pandemia. El resultado fue una serie de fotografías realizadas por los infantes participantes, las cuales fueron impresas en tela e intervenidas con bordado.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Estimación calculada a partir del número de residentes en las áreas de influencia de cada espacio recreativo existente.

<sup>2</sup> Nos referimos a los camellones del Eje 10 y de la Av. Aztecas que delimitan la colonia o del parque El Copete.

<sup>3</sup> Esta experiencia ha sido descrita en el texto "El reto de la participación infantil en el urbanismo. Experiencias alternativas durante el confinamiento" que será publicado en la compilación de Margarita Camarena y Vicente

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

El segundo ejercicio cocreativo, que será descrito con detalle en este documento, buscó un diálogo entre diversas generaciones de infantes residentes en la Ciudad de México por medio de la imagen fotográfica y la historia de la vida cotidiana. Se trabajó con una serie de retratos de 1941 y los participantes produjeron otra serie de retratos que fueron intervenidos digitalmente.

Trabajamos durante 11 sesiones, los sábados de 11:30 a 13:00 hrs, con el grupo de niñas, niños y adolescentes unificado durante la pandemia con el nombre de Super Kokone, coordinado por PPC. Participaron de manera regular 18 NNA. El ejercicio se dividió en tres módulos cronológicos: el pasado (1941), el presente (2022) y el futuro (2100), guiados por dos objetivos principales:

- Conocer cómo NNA se relacionan, interpretan, significan y se apropian de la imagen fotográfica.
- Conocer cómo NNA piensan su condición de infantes en el tiempo y el espacio de la Ciudad de México.

### Referentes teóricos y conceptuales del proyecto

Nuestro interés y experiencia con PPC se ha centrado en la promoción del derecho de NNA a opinar y a ser tomados en cuenta<sup>4</sup> que sintetizamos en nuestra práctica como el derecho a participar. La experiencia de las niñeces en el espacio público es un tema en el arte, los estudios urbanos, la arquitectura y la pedagogía, que ha cobrado relevancia al abordarse desde este enfoque de derechos y su relación con la formación de ciudadanías tempranas. Las niñeces habitan la ciudad, conocen los espacios donde residen y pueden opinar y enriquecer las soluciones para mejorar sus entornos. Son ciudadanos de hecho y su participación debe convertirse en un ejercicio cotidiano para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La experiencia de la ciudad es un proceso muy importante para el desarrollo físico, cognitivo y emocional de las niñeces. En el espacio público se desarrollan los vínculos sociales, más allá del ámbito doméstico. Vivir en la ciudad requiere de un aprendizaje.

Nuestra experiencia nos ha permitido reconocer áreas de oportunidad para la sensibilización y capacitación de agentes involucrados en la gestión del espacio público respecto a la importancia de la participación de las niñeces en la elaboración de planes

Moctezuma, *Experiencias de comunidades nacientes durante la pandemia*, por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

<sup>4</sup> De acuerdo con el artículo 71 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014).

y proyectos de mejoramiento urbano. Nos referimos a los tomadores de decisiones, tanto del ámbito institucional, como en los procesos autogestivos que ocurren en las colonias populares. Igualmente, hemos podido constatar la trascendencia del método cocreativo en la reconstrucción del tejido social y en la resignificación de los espacios públicos.

En este ejercicio, decidimos rebasar nuestros límites profesionales: el urbanismo, la pedagogía y la enseñanza de la historia, para experimentar con la fotografía como objeto de análisis y medio de expresión.

La fotografía es una herramienta compleja y de gran alcance para expresar una idea, para anunciar un hecho, compartir una experiencia o simplemente guardar un recuerdo. Ayuda a documentar y representar realidades sociales e individuales de diferentes situaciones y circunstancias. Más allá de los profesionales de la imagen, la fotografía es un medio para el reconocimiento, la apropiación y la resignificación del entorno urbano a partir de distintas miradas, como es el caso de las niñas.

Tomar fotografías a temprana edad propicia la exploración del territorio donde se desenvuelven *NNA*; afina la capacidad de observar para descubrir nuevos significados. También es un medio para expresar con autonomía lo que su mirada curiosa percibe y, a su vez, fortalecer de manera empírica el conocimiento de sí mismos, así como de sus habilidades y capacidades.

Ante la inseguridad real y percibida que ha condicionado progresivamente la relación de las niñas con los entornos urbanos a partir del uso del espacio público, es necesario reconectar con la experiencia de la ciudad como lugar de aprendizajes indispensables para la vida. El registro fotográfico de esta experiencia y la memoria colectiva son el punto de partida.

La temporalidad característica del enfoque historiográfico es la dimensión que privilegiamos para abordar la fotografía como fuente, pero sobre todo en esta propuesta como un recurso para pensar la condición de la infancia en la historia reciente de la Ciudad de México.

Si la historia ha sido frecuentemente un recurso para enseñar los valores que cohesionan a la comunidad nacional (Plá, 2014), en este caso nos apartamos de las versiones oficiales para poner atención en las voces de un grupo de niños y adolescentes frente a una serie de retratos de niñas y niños que vivieron en la Ciudad de México hace 80 años. Y después de interpretarlas, construir una representación propia por medio de otra serie de retratos diseñados por ellos mismos para dejar evidencia de su infancia en 2022. Para concluir con la proyección hacia el futuro mediante su imaginación con la ayuda de una aplicación digital para editar y envejecer la imagen de sus rostros fotografiados.

## El proceso cocreativo: hallazgos y resultados

Como señalamos al inicio, el detonador de la temática del taller que es objeto de este texto fue el hallazgo fortuito de varias cajas de fotografías rescatadas por la doctora Mónica Herrerías en una bodega que iba a ser demolida y que perteneció a su abuelo periodista. Entre las cajas había varios sobres con cientos de imágenes de niñas, niños y algunos adolescentes que vivieron en la Ciudad de México en 1941. Había retratos de estudio, posados, bien enfocados e iluminados y otras tantas casuales, tomadas por algún familiar con errores de composición pero que mostraban fragmentos de los espacios cotidianos donde se desarrollaban sus vidas: patios, parques, azoteas, banquetas o destinos vacacionales. Las preguntas se agolpaban en cada uno de esos rostros infantiles: ¿quiénes eran esos niños?, ¿dónde y cómo vivían?, ¿cómo eran sus familias?, etc. La historiografía social y de la ciudad nos ayudó a sustentar algunas respuestas (Quiroz y Alcantar, 2017).<sup>5</sup>

Estas fotografías habían sido enviadas al diario *Novedades* para participar en el concurso “El niño simpático de México”, a principios de la década de 1940.<sup>6</sup> Cada fotografía indica el nombre del menor y de sus padres, su edad y dirección. El conjunto constituye un retrato colectivo de las infancias de aquel entonces o, más precisamente, de su representación por medio de la imagen fotográfica. Además, las direcciones nos permiten ubicar los lugares de residencia en la actualidad y reconocer su transformación, esto desde la curiosidad de un historiador urbano.

Previo al trabajo con los infantes y adolescentes hicimos una preselección de 33 fotografías, excluyendo aquellas que no eran de la Ciudad de México y procurando la diversidad de lugares de residencia y la paridad de género. También buscamos aspectos originales o interesantes de las fotografías: que contarán alguna historia. Dado que las fotografías originales eran de diversos formatos y estaban impresas en distintos soportes, hicimos una reimpresión digital de cada una en hojas de cartulina tamaño carta que pudiera ser manipulada por los niños sin problema.

<sup>5</sup> En el texto que publicamos en 2017 presentamos una síntesis de las entrevistas realizadas a adultos mayores que vivieron su infancia en la Ciudad de México en esa misma época. Estos testimonios constituyen un referente para comprender la cotidianidad de las infancias en aquel momento de la historia reciente de la Ciudad de México que contaba con una población de 3 millones de habitantes.

<sup>6</sup> Véase el libro de Mónica Herrerías, *Pregunta el retrato*, que incluye una reimpresión del anuncio de este concurso, fechado el 4 de junio de 1941. De acuerdo a la convocatoria, si la fotografía era publicada los padres podían cobrar 5 pesos y tenían el derecho a concursar por el premio nacional de hasta 1 000 pesos. Las fotografías elegidas aparecían publicadas en forma encuadernable para integrarlas en un “Álbum de la niñez mexicana”.

Imagen 1. Frente y reverso de los retratos originales



### Sesión 1

El primer día se les explicó a los participantes el origen de las fotos y que el periódico ofrecía un pago de 5 pesos para aquellas que fueran elegidas y publicadas.

Las fotos reimprimadas preseleccionadas las exhibimos en una barda del jardín donde se reúne regularmente el grupo y las observaron durante un buen rato con el objeto de elegir una o dos para trabajar con ellas en las próximas sesiones.

Después de una pausa de juego, retomamos el ejercicio para comentar las fotos. Algunos comentarios que recuperamos se refirieron a suponer que aquellos niños eran gente famosa; que les recordaban a familiares o amigos, o bien detalles que aparecían en las fotos: los conejos, la playa, un cohete, la guitarra, el traje de beisbolista o la niña vestida de princesa.

Les parecieron simpáticos, una adolescente señaló que eran retratos posados y que existía una presión social; quizás sus padres los habían obligado. Mencionaron también que la vestimenta correspondía a estereotipos de género y sugería su nivel socioeconómico.

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Imagen 2. Exhibición de fotografías.



A la pregunta ¿Por qué son importantes estas fotos? Respondieron: “porque las fotos reflejan tu personalidad, puedes compartir experiencias y revivir el recuerdo”.

Cuadro 1. Resumen de fotografías de 1941 seleccionadas por las NNA participantes

Nombre del participante	Edad	Contenido	foto	Comentario del participante	Información de la foto
Lupita	16	Tres hermanos vestidos de inditos (Jueves de Corpus) (estudio)		Me parecen muy lindas sus caras	Teresa, Guadalupe y Luis Nájera; 2, 4 y 1 años. Avenida Sur del Comercio, San Juan Ixtayopan, Tláhuac.

Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario

		Niña con botas (estudio)		Se parece a mi mamá de pequeña	Carmen Echandi Robles, 5 años. Mixcalco # 28. Enfrente del actual mercado de Mixcalco que en esa época era un terreno baldío con puestos.
Raymundo	16	Niño vestido de charro sonriente (estudio)		Sin comentario	Carlos Francisco Vega Cerezo (sin edad). Belisario Domínguez # 1, Centro de Coyoacán.
Iker (Dejo de asistir para preparar su examen de ingreso al bachillerato).	15	Bebé con "lápiz" gigante (casual)		Me gusta la foto porque me parece bastante interesante el entorno donde está y me parece curioso el objeto con el que está el bebé. Me parece simpática la foto por la sonrisa que tiene la niña y cómo se divierte.	Eva Amelia Zea Salas, 6 meses. General Prim 32-8, Colonia Juárez. Al lado de la Secretaría de Gobernación.
Alexis	15	Gemelos en primer plano (estudio, primer plano)		Se parecen a mi primo y a mí juntos.	Eduardo Luis y Jorge Manuel Priego, 12 años. Gemelos, huérfanos de padre. Calzada México Tacuba # 45 (junto al metro Normal).
		Niño en la playa (casual)		Tiene mucho <i>flow</i> ese niño, disfrutando la vida.	Raúl Martínez Villaseñor, 2 años. El papá es profesor. Vicente Suárez 24-D, colonia Hipódromo (Condesa).

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Juan	14	Niño con corbata (casual)		Me gustó esta foto porque el niño sonríe de manera real. En esta foto me pareció simpático por su estilo y como se veía. Edad 6 o 5.	José Joaquín Peña Buenrostro, 2 años Av. Revolución # 395, colonia San Pedro de los Pinos.
Mariana	13	Niña con conejo y árbol (casual)		Sin comentario.	Olivia Peregrina, 3 años. Niños Héroes # 58-11, colonia Doctores.
		Niña vestida de marinero (estudio)		Sin comentario.	Guadalupe Vázquez Gallo, 11 años. 16 de septiembre # 18, Tacubaya.
Fabricio	13	Niño con traje de beisbol (estudio)		Me recordó a un amigo. Porque el niño está del tamaño del bat.	Rúben Alamilla Peres, 2 años. Corregidora # 135-3 (barrio de La Merced)
Regina	13	Niño con cerdo (casual)		A mi me gustó esta foto porque el niño está montando al puerco y parece buena onda y divertido.	Ramiro de Jesús Selvas Marín, 4 años. Escuela Normal # 26 Colonia Santo Tomás (hoy es la calle Amado Nervo).

Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario

		Bebe con libros (casual)		Sin comentario.	Enrique Licea Rojas, 1 año. Velazquez # 103, Mixcoac. Esta calle desapareció con la construcción del Anillo Periférico.
Lucía	12	Niña con moño y muñeca (estudio)		Lo que me gustó de esta foto fue que me recordó a mi niñez cuando yo tenía una muñeca que tiene la niña y me recordó a mí.	Martha Ramírez Dávila, 4 años. Brasil # 84 (barrio de La Lagunilla).
Melanie	12	Quinceañera (estudio)		Se ve muy linda aunque se ve muy seria. Se ve de 13 años.	Carlota Villaverde Rodríguez, 11 años. Alfarería # 64-19, colonia Morelos (barrio de Tepito).
Simón	11	Niño disfrazado de cura (casual)		Yo elegí esta foto porque me dio risa como el niño tan chico andaba vestido de cura dando bendiciones y la niña confesándose. Declamando Las campanas del señor cura.	Jorge y Marina Mayes Melchor, 8 y 6 años. Av. José Sánchez Trujillo # 77-14, colonia San Álvaro, Tacuba.
Tadeo	11	Niño vestido de charro, asustado (estudio)		Se veía muy tierno, su disfraz, su cara de sorpresa.	José Luis Alarcón León, 3 años. Peñuñuri # 24, Coyoacán (Barrio San Lucas).

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Bruno	11	Niño mecánico (casual)		Construye su bólido.	Jaime Luis Pimental Castro, 6 meses. Colonia Romero. Rubio.
		Niño vestido de charro sobre caballo de utilería (estudio)		Sin comentario.	Refugio Márquez Hidalgo, 2 años. Dr. Andrade # 37-12, colonia Doctores.
Rebeca	10	Hermanas con muñeca (estudio)		Sin comentario.	Gloria y Lillian Murguía García, 7 y 9 años. Hijas del coronel Murguía. Trípoli # 1014, colonia Portales. Muy cerca del actual Parque de los Venados.
		Niño disfrazado de abuelo leyendo (casual, producida)		Porque yo duermo como un oso en invierno, se ve noble y me gusta leer.	Pedro Bonilla Fuentes, 10 años. Mariano Salas # 55-B, colonia Martín Carrera, Estanzuela, Villa G. A. Madero.
Alejandro	10	Niño con guitarra (casual)		Me gusta esta foto porque este niño te va a dar serenata con un "rolón" y porque es José José de niño.	Fernando Mustarós Pla, 2 años. Carlos Pacheco # 15, Centro (cerca de la Ciudadela y la XEW).
		Niño con violín (estudio)		Sin comentario.	Alberto Herrera, 4 años. Servando Canales # 8, int. 1, colonia San Simón Tolnahuac (cerca de la glorieta de La Raza).

## Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario

Emiliano	10	Niño con pastel (estudio)		El niño tiene 5 años y le encantaba el pastel y se llamaba Pablo.	Luis Gutiérrez Vidal, 4 años. Chiapas # 39, colonia Roma.
Samantha	10	Niño vestido de traje con pelota (estudio)		Me gustó porque muestra cómo se vestían en la antigüedad	Alfonso Reyes, 3 años. Calz. Balbuena # 331 (actualmente Av. Congreso de la Unión, cerca del mercado Jamaica).
Alexa	9	Hermanos con sillón (estudio)		Yo elegí esta foto porque hay convivencia amistad y emociones.	Abelino y Estela Rodríguez, 3 y 7 años. Callejón Matías Romero # 26, Azcapotzalco (Centro).
Salvador	9	Niños vestido de charro con pistola (estudio)		Me gustan los hombres charros.	Enrique Mora Torres, 7 años. Lecumberri # 59-9, Centro Histórico.
Emanuel (Coque)	6	Hermanos vestidos de inditos, Jueves de Corpus (estudio)		Elegí la foto de los amigos que están vestidos de compañeros y se llevan bien.	Teresita de Jesús y Jorge Elizondo Pérez, 5 y 6 años. Sadi Carnot # 101-1, colonia San Rafael.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Tonatiuh	6	Niño vestido de indito, Jueves de Corpus (estudio)		Me gusto la foto por el sombrero del niño.	José Montero Azorín, 6 años. Cuauhtemotzin # 118-3. La calle desapareció con la ampliación de Av. Fray Servando a la altura de Tlaxcoaque. Era una célebre zona de tolerancia.
----------	---	----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Del conjunto presentado en el cuadro, 7 son niñas, 17 son niños y 4 son mixtas. Las edades van de los 6 meses a los 12 años. 22 son retratos individuales y 6 colectivos. 18 son fotos de estudio, 10 son tomas “casuales”, seguramente realizadas por un familiar, de las cuales cinco están producidas, es decir, incluyen objetos o poses no “naturales”. En 12 retratos los infantes aparecen disfrazados: 4 charros —probable resabio del nacionalismo imperante en el régimen cardenista—, 3 de “inditos”, relacionados con la fiesta de Corpus Cristi, además un beisbolista, un cura, un abuelo y 3 de vestido largo. En 10 retratos los infantes aparecen vestidos con ropas que podemos considerar de uso cotidiano.

## Sesión 2

Este día, le presentamos al grupo las fotografías originales, las pudieron manipular, las observaron con atención, pudieron leer la información que tenían —aunque la letra manuscrita no era legible para todos. Les sorprendió el tamaño —algunas eran muy pequeñas. Agregaron que los infantes de las fotos se veían más grandes que su edad escrita.

Una niña preguntó si todavía seguían vivos. Calculamos la edad entre todos. Más o menos 85 años. Era probable que algunos ya estuvieran muertos.

Les planteamos la pregunta: ¿Qué podemos hacer con estas fotos?

Algunas respuestas fueron: con la información real, crear una historia; enlazar las historias y armar una historia colectiva; elegir a tres y visitarlos en su casa para hacerles una entrevista. Devolver las fotos a sus nietos o simplemente contárselo a otros niños, a la maestra.

Para finalizar se les preguntó ¿Cómo imaginaban la vida de los niños en esa época? A lo que respondieron con más preguntas sobre lo que comían —si había pizzas o hamburguesas—, si ya había televisión o sobre cuánto costaban las cosas. El valor del dinero fue un tema reiterativo en otras sesiones.

### Sesión 3

Con base en la información escrita que contienen las fotos al reverso, cada participante ubicó con una etiqueta los lugares de residencia de aquellos niños de 1941 en un croquis del metro de la Ciudad de México. La mayoría vivía en el centro o en colonias aledañas. Prácticamente todas las direcciones cabían en el mapa excepto una de la actual alcaldía de Tláhuac. Descubrimos también que había calles que ya habían desaparecido en proyectos de renovación urbana.

Imagen 3. Ubicación de las direcciones de los niños de 1941 en un plano del metro actual



Después de una pausa, explicamos cómo se hacían las fotos analógicas, las cámaras, las películas y el revelado. No se podían ver inmediatamente, había que revelarlas y esperar un tiempo para conocer el resultado. No se podían “editar” ni ponerles filtros digitales.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Explicamos que las fotos de estudio eran imágenes cuidadas para recordar un acontecimiento —cumpleaños, primera comunión— o para regalar. Tenían dedicatorias escritas a mano. Eran un objeto especial que se enmarcaba o se guardaba en un álbum.

A lo largo de la explicación surgieron naturalmente comentarios sobre los procedimientos digitales y las ventajas o desventajas de cada uno.

Los integrantes del grupo concluyeron que las fotografías capturan un momento y que solo ha cambiado el método. Tienen sobre todo un valor sentimental.

Al comparar, consideraron que los álbumes de fotos eran algo privado y que las fotos en redes sociales son públicas. Las digitales son más rápidas y no cuestan tanto y el papel de las análogas es más frágil. Cambió el soporte, pero tienen el mismo valor como recuerdo y representación, concluyeron.

En las siguientes dos sesiones abordamos algunos aspectos de la vida cotidiana en la Ciudad de México de la década de 1940 bajo la pregunta ¿cómo se divertían los niños?

Al inicio enlistamos y confirmamos las opciones que mencionaron los niños: básicamente juegos en las calles —avioncito, atrapadas, trompo, yoyo. Leían libros, cuentos y tiras cómicas en el periódico. Precisamos también que era común que los menores de edad trabajaran.

Para complementar las sesiones propusimos una actividad sobre los programas de radio y otra sobre el cine. Confirmamos que ambas actividades ya no eran importantes en la experiencia cotidiana de los niños del grupo. Muy pocos escuchan la radio. Una niña dijo que escucha lo que su mamá sintoniza: noticias o música. Otros mencionaron programas deportivos.

Les propusimos la escucha atenta de una grabación original de un programa musical de Cri-Cri.<sup>7</sup> Una canción hacía referencia a los niños perdidos que eran llevados a la estación de radio para que sus familiares los pudieran recuperar y otra a la llegada del invierno a la ciudad. Comentamos las imágenes sonoras que construyeron en sus mentes. Los participantes se mostraron muy satisfechos con esta actividad. Varios se relajaron, otro sintió nostalgia. Reconocieron que las canciones se siguen escuchando, así como los anuncios de productos que hoy se siguen vendiendo. Alguno mencionó que hoy hablan más del tráfico a través del reporte vial.

Posteriormente, se realizó una sesión de juegos de ayer y hoy: canicas, gallinita, bote pateado y la cuerda, la cual fue muy apreciada por los integrantes del grupo.

<sup>7</sup> El "grillo cantor", personaje radiofónico creado por Francisco Gabilondo Soler que trascendió a la televisión. Un clásico del entretenimiento infantil hasta la década de 1970.

*Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario*

Respecto al cine, confirmamos que tampoco es una actividad cotidiana en la experiencia del grupo. La mayoría va poco al cine. Una vez al año, con sus papas o en su cumpleaños. Una de las adolescentes mencionó que ve mucho cine con su mamá en casa.

Se explicó que la década de 1940 fue la época de oro del cine mexicano y que en la oferta de las salas cinematográficas de aquellos años había películas infantiles de dibujos animados firmados por Walt Disney.

Como actividad se propuso que visualizaran —en *tablets*— un plano secuencia de una calle de la ciudad en esa época —obtenido en internet— que muestra la cotidianidad sin ninguna manipulación; posteriormente, vieron la secuencia inicial de la cinta *Nosotros los pobres* (1948) como pretexto para hablar posteriormente de las vecindades, la tipología de vivienda popular característica de esa época en la Ciudad de México.

Sobre la escena de la vida cotidiana destacaron la elegancia con la que vestía la gente, los hombres usaban sombrero y las mujeres vestido. Identificaron los modelos de los autos, la presencia de tranvías, los anuncios de productos que hoy aún existen, al igual que la presencia de puestos en las calles.

Imagen 4. Barrios de la Ciudad de México (1945)<sup>8</sup>



<sup>8</sup> Véase <<https://www.youtube.com/watch?v=8x3uayQo1n8>>.

Imagen 5. Fotograma de *Nosotros los pobres* (1948)



Sobre la película de *Nosotros los pobres*, algunos ya la conocían. “Mi mamá ve programas viejos”, comentó un niño. La música sigue gustando. Respecto a las vecindades, a la mayoría les pareció que eran espacios similares a sus actuales viviendas en las que comparten servicios y espacios comunes con otros parientes. Cabe recordar que los niños del grupo residen en el Pedregal de Santo Domingo, una colonia de origen informal donde son comunes los predios de “condominios familiares” construidos de manera progresiva.

### Sesión 6

Este día los integrantes del grupo habían acordado pasar el día en el parque Huayamilpas, ubicado en la colonia vecina. Una iniciativa para reactivar las salidas fuera del espacio de trabajo habitual después del confinamiento por la pandemia. Además de disfrutar de las instalaciones, les propusimos retomar la propuesta, emanada del grupo, de construir una historia en la que interactuaran los niños de pasado y del presente.

Se formaron tres equipos, cada uno trabajo con tres temas —la música, el cine y los juegos— que debían explicar a los niños del pasado a partir de un viaje en el tiempo.

Este ejercicio se llevó a cabo de manera accidentada debido a los múltiples distractores que había en el parque. A continuación, ofrecemos una versión libre que integra las tres historias propuestas por cada equipo.

*Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario*

Quizás lo soñaron, quizás realmente ocurrió.

Un día estábamos en el parque y nos encontramos un sobre que contenía un paquete de fotografías en blanco y negro con retratos de niños que habían vivido en la Ciudad de México hace 80 años. No sabemos cómo pero, de repente, pudimos meternos en ellas.

Así, los niños del presente lograron platicar con los niños del pasado. Ambos tenían muchas preguntas que hacerse.

Fernando nos dijo que el escuchaba música en la radio de su papá y nos preguntó:

—¿Cómo es la música ahora? Le dijimos que había canciones buenas y malas. Las buenas son las que te relajan, las malas dicen groserías.

Uriel nos contó que le gustaba ir al cine a ver películas de charros. Le dijimos que hoy las películas son a color.

—Y ¿cada cuanto van al cine? nos preguntó. Le dijimos que casi nunca íbamos.

—Pero ¿entonces dónde ven películas? Pues en mi computadora o en Netflix.

Los hermanos Alejandra y Luis Miguel nos pidieron que les compráramos unos dulces en el puesto. Fue complicado explicarles que sus centavos ya no tenían valor hoy en día. Cuando les dijimos lo que costaban las cosas exclamaron:

—¡Qué cara es la vida en el presente!

Los gemelos Roberto y Juan, María Isabel, Raulito y Pancho Villa junior, de la nada, emergieron del estanque. Y nos preguntaron: ¿en qué año estábamos?

—En 2022. Respondimos todos

Sorprendidos y curiosos querían saber a qué estábamos jugando.

—A Minecraft, en mi celular.

No entendieron. Ellos no conocían ese juego y mucho menos que era un celular. Un poco decepcionados nos dijeron que preferían jugar fútbol, canicas, bote pateado o avioncito.

Decidimos jugar de todo y nos divertimos mucho. Hicimos equipos mezclando a los que estaban en blanco y negro con lo que estábamos a colores. Al final nos sacamos una foto para el “feis”.

Empezó a oscurecer y de repente vimos una luz brillante en medio de la maleza. Nos asustamos un poco, pero fuimos a investigar.

Encontramos a tres niños de aspecto extraño. Uno iba disfrazado de charro. Otro estaba vestido de una forma muy elegante. Y detrás venía una niña chiquita con una muñeca que daba un poco de miedo.

Nunca habíamos visto unos niños así. Les preguntamos por qué vestían de esa manera.

—Es nuestro cumpleaños, nos dijeron confundidos. Soplamos las velitas del pastel, pedimos un deseo y aparecimos en este lugar.

Se dieron cuenta que su deseo de viajar al futuro se había cumplido.

Para tranquilizarlos les mostramos un aparato especial.

—¿Qué es esa cosa? Preguntó la niña.

—Esto es un celular, con él puedes hacer llamadas, escribir mensajes, buscar información y escuchar música.

—¿En serio? Exclamó el niño elegante.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

- Si, escuchen esta canción que está de moda en 2022.
- ¡Esa música es muy extraña! dijo el charrito.
- ¡Que interesante! Agregó el niño elegante.
- Nosotros escuchamos a Cri-Cri y el ratón vaquero. Murmuró la niña de la muñeca.
- Eso lo escuchaban mis bisabuelos. Y a mí me la ponían mis papás cuando era chiquita. Al son de “El ratón vaquero” se fueron quedando dormidos.
- Los niños de pasado y del presente se despertaron pensando que todo había sido un sueño.
- ¿Todos soñaron lo mismo? ¿En realidad se conocieron?

De este texto, destacamos la integración de lo aprendido en las sesiones pasadas, la ventaja de los dispositivos con pantalla y la preocupación por el costo de la vida.

### Sesión 7

A partir de este momento empezamos a trabajar con el grupo la producción de un “retrato de estudio” de cada uno de ellos. Iniciamos el proceso preguntándoles si se tomaban fotos. La respuesta general fue que no, lo hacen cuando van de viaje o en fiestas. Se toman fotos para recordar. Una niña comentó que: las toma mi mamá y las sube a Instagram o se las manda a familiares. Un adolescente confirmó que saca fotos de la tarea o del pizarrón, pero no de su persona. Otro dijo que a veces las hace acompañado de sus amigos.

Les preguntamos después si posaban cuando se sacaban fotos. Respondieron afirmativamente, cuando hacen signos con las manos o gestos. Alguno mencionó que los bebés no posan, son más auténticos.

Luego les propusimos la siguiente situación: “qué pensarían si en el año 2100 unos niños del futuro se encontraran sus fotos, ¿cómo quisieran ser recordados dentro en 80 años?”. Algunos reaccionaron diciendo: “en el futuro ya no habrá fotos, ¡tampoco habrá niños!, ¡ya no existirá la humanidad!”.

Continuamos con la propuesta: “imaginen esa foto de ustedes, imaginen un fondo para esa foto. ¿Qué le pondrían para que los niños del futuro puedan saber algo de ustedes?”. Las primeras reacciones fueron: la playa, como artista en mi galería, disfrazado de dinosaurio en el museo de fósiles, en una dulcería, en una excavación.

Acto seguido se repartieron hojas blancas y distintos medios para colorear, de tal forma que cada participante dibujara el fondo de la foto que se tomaría la siguiente sesión.

Imagen 6. Dibujando los fondos para los retratos



### Sesión 8

Este día se tomaron las fotografías de cuerpo entero con un fondo blanco. Cada miembro del grupo vino vestido con su ropa favorita y algunos juguetes u objetos que fueran importantes. Playeras o sudaderas estampadas fue la más común, tenis, gorras; también una patineta, una bicicleta, un carrito que me regalo mi abuelo, mis guantes de portero, muñecos o piezas de disfraces de personajes de manga —sin duda un distintivo de esta generación. Una niña trajo un dibujo —porque le gusta mucho dibujar. Una de las adolescentes del grupo dejó de asistir porque tuvo un accidente que la inmovilizó por varias semanas. Gracias a la cohesión del grupo y a las redes sociales del vecindario pudimos darle seguimiento personalizado.

Durante la semana, editamos digitalmente las fotografías de cuerpo entero sobre los fondos que habían dibujado los participantes.

### Sesión 9

Iniciamos la actividad exhibiendo las fotografías editadas. Le pedimos a cada uno que explicaran lo que querían expresar y que le pusieran un título a su retrato.

Cuadro 2. Síntesis de retratos

Nombre	Edad	Tema del fondo	Título	Emociones	Imagen
Lupita	16	Lo que me gusta	Sin dato.	Sin dato.	
Raymundo	16	Personaje animé	Mi doble personalidad.	Sin dato.	
Alexis	15	Campo de fútbol	El fifas.	Obvio, me gusta el fútbol.	
Juan	14	Un salón de computación	Juanio.	Mis posters, videojuegos, informática. Si descubriera un elemento químico se llamaría así.	
Regina	13	Árbol Jacaranda	Personalidad natural.	Me gustó, aquí se expresa mi personalidad.	

Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario

Fabrizio	13	Muro de colores	Psicodélico C10H15N.	Épico, alucinaciones bajo metanfetaminas.	
Mariana	13		Paz y tranquilidad.	Me gustó, siempre quiero estar en paz pero no me dejan.	
Melanie	12	Fondo de animé	Rengoku mi varón. Ta buena el Rengoku.	Rengoku es un animé.	
Lucía	12	Pradera con flores	El viaje.	Me dibujé en un parque. Me inspiré en mi mamá, en un viaje que haré con mi mamá.	
Tadeo	11	El campo	Jugando en el paisaje.	No quiero que vean mi foto.	
Bruno	11	Campo, echando cohetes.	Nostalgia.	Mi primo que falleció (hace poco por un problema cardíaco). Es la mano extendida que se ve. Es un homenaje.	

Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Simón	11	Una pared	Mensaje al futuro.	Junté todo. Bandera de Ucrania y Rusia, porque es lo que está pasando ahora.	
Samantha	10	Bosque con pajaritos	La abominación.	Soy yo salvando a un pato pingüino rosado. Paz y amor.	
Emiliano	10	Blanco y negro	El ying y el yang.	Sin datos.	
Rebeca	10	Fondo de colores	Los colores de mí.	Me gusta, me siento apenada.	
Alejandro	10	Un escenario de teatro	Me gustan los pandas.	Me inspiraron los pandas, el bambú.	
Salvador	9	Resbaladilla	El ninja.	Soy yo haciendo parkur. Me inspiré de Demon Slayer, Alegría.	

Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario

Alexa	9	Campo de flores	La flora y la fauna.	La naturaleza.	
Emanuel Coque	6	Un parque con alberca	Te quiero Nutty.	Estoy nadando con mi peluche.	
Tonatiuh	6	La playa	Amo a mi tiburón.	Recuerdo a mi tiburón (con gran sonrisa).	

Después de una pausa para jugar, colgamos los retratos junto a las fotos antiguas. Les preguntamos ¿Qué notan al compararlas? Algunas respuestas fueron:

- Las antiguas son posadas, los llevaron sus papás y las nuevas son producidas por los niños. Las hicimos completas. Las nuevas nos tardamos menos.
- Las fotos viejitas no tienen color. El blanco y negro da más tranquilidad.
- Los colores le dan significado especial. Dan significados diferentes. Los colores ayudan a expresar sentimientos.
- Las fotos de Fabricio y Rebeca tienen muchos colores. En blanco y negro no se entenderían.

Para concluir con esta etapa, les preguntamos qué habían sentido al diseñar su propia foto. Algunas respuestas fueron:

- Lucía. Quise expresar un sueño, un viaje que quiero realizar.
- Bruno. Sentí felicidad, yo solito escogí el tema.
- Rebeca. No sentí nada en específico, pero me relajé mucho pintando.
- Fabricio. Me siento orgulloso de mí mismo, en procesar la foto. Si se lograron los objetivos.
- Juan. Se refleja mi personalidad.
- Simón. Aquí no nos obligaron.
- Regina. Fue un proceso más natural.

Durante la segunda parte de la sesión iniciamos la tercera etapa del ejercicio, enfocada a imaginarse en el futuro: ¿Qué van a estar haciendo dentro de 80 años? Algunos pensaron en ser abuelos, tener nietos. Alguno precisó “No sé si voy a tener hijos”. Otros se pensaron como profesionales exitosos: “veterinaria y cantante”, “diseñadora de modas”, “futbolista”, “en Inglaterra, dando vueltas en mi Ferrari”.

Para imaginarnos en el futuro les propusimos hacerles un retrato en primer plano con el celular, el cual filtraríamos con una aplicación gratuita para envejecer el rostro y quedamos de ver el resultado en la próxima sesión. Uno de los adolescentes comentó que en su familia todos los hombres envejecen igual. Mi abuelo, mi papá y yo somos idénticos.

### *Sesión 10*

Para iniciar, reflexionamos sobre el proceso y sobre el esfuerzo que significó elaborar su retrato digital. No es lo mismo que hacer una foto con el celular e implicó varios días de trabajo y la intervención de varias personas, desde la fotógrafa hasta la persona que las editó, sin olvidar el tiempo que dedicaron a dibujar el fondo, a posar y a reunir sus objetos favoritos. Concluimos que hacer retratos de estudio sigue siendo una tarea compleja que es el resultado de un trabajo colaborativo. Siguen siendo imágenes valiosas que, al igual que los retratos antiguos, vale la pena conservar.

Posteriormente, según lo acordado, les presentamos los retratos filtrados con efecto de envejecimiento impresos en hojas blancas. Muchos reaccionaron notando su parecido con abuelos y padres. Otros se avergonzaron o manifestaron rechazo al hecho de tener arrugas y el pelo blanco.

La actividad propuesta consistía en identificar conceptos o palabras que explicaran su vida en ese futuro imaginario y después recortar las letras de plantillas para formar y pegar esas palabras en la hoja donde se había impreso su rostro envejecido. Les presentamos poemas gráficos o frases dibujadas siguiendo líneas o figuras geométricas como sugerencia.

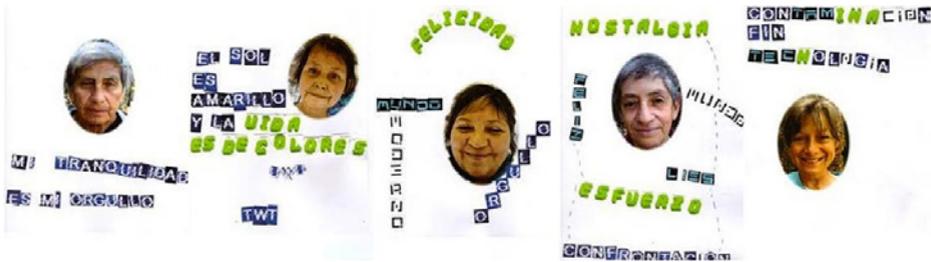
Fue un ejercicio complejo, uno o dos desistieron, a los más pequeños fue necesario ayudarles. Para muchos fue difícil abrir la perspectiva más allá de su situación personal, es decir, imaginar y describir el mundo futuro.

Nos llamó la atención el pesimismo descarado de algunos, que evidencia una conciencia sobre el deterioro ambiental, sobre la realidad nacional marcada por la corrupción y también la influencia de la ciencia ficción al hablar de robots que gobier-

*Retratos en papel o en la pantalla. Un experimento transdisciplinario*

nan, o bien del inicio de la guerra en Ucrania y el temor por el desencadenamiento de una tercera guerra mundial que permeaba en el ambiente en ese momento. Una imagen síntesis del grupo sería un alto contraste entre un mundo futuro caótico y un futuro personal exitoso o armónico que converge con la feliz posibilidad de contar con la tecnología para superar todos los problemas. Abajo se muestran cinco ejemplos de este ejercicio.

Imagen 7. Sobre la percepción de seguridad



*Palabras para el futuro*

(Ra) Mi tranquilidad es mi orgullo; (A) El sol es amarillo y la vida de colores; (Re) Felicidad, mundo moderno, orgullo; (F) Nostalgia, mundo, líos, confrontación, esfuerzo, feliz; (S) Contaminación, fin, tecnología. Esta participante dijo además que sonreía feliz ante la muerte.

### Sesión 11

Este día concluyó el ejercicio basado en la fotografía para dar paso a una nueva actividad programada por las coordinadoras. En un tendedero colocamos agrupadas las tres imágenes que trabajó cada integrante del grupo. Pudieron observarlas y compararlas una vez más. Después de una recapitulación de todo el proceso, se organizó una reflexión en torno al potencial de las imágenes para abordar diversos aspectos de la realidad, así como la diversidad de lecturas que cada uno le puede dar. Son un testimonio de la vida, de sentimientos, emociones, momentos particulares y de una época como la que estudiamos. La memoria y la identidad colectiva fue el concepto que se utilizó para enlazar la siguiente actividad cocreativa: esta vez, la producción de un mural en una barda cercana al jardín donde se reúne el grupo.

Ejemplos de la presentación final de los trabajos

Lucía (12 años)	Juan (14 años)
<p>Pasado: niña Martha Ramírez Dávila, 4 años, vivía en la calle de Brasil # 84 (La Lagunilla), en 1940.</p>	<p>Pasado: niño José Joaquín Peña Buenrostro, 2 años, vivía en Avenida Revolución # 395, colonia San Pedro de los Pinos, en 1940.</p>
<p>Lo que me gustó de esta foto fue que me recordó a mi niñez cuando yo tenía una muñeca como la que tiene la niña y me recordó a mí.</p>	<p>Me gustó esta foto porque el niño sonríe de manera real. En esta foto me pareció simpático por su estilo y como se veía.</p>
<p>Presente: "El viaje". Me dibujé en un parque. Me inspiré en mi mamá, en un viaje que haré con mi mamá.</p>	<p>Presente: dibujé mis <i>posters</i>, videojuegos, la informática. Si descubriera un elemento químico se llamaría Juanio.</p>
<p>Futuro: En el año 2100 estaré triste por la contaminación pero tendré <i>love</i>.</p>	<p>Futuro: en 2100 seré innovador, increíble y agradecido.</p>
 <p>Exposición de trabajos de Lucía (12 años) en un espacio al aire libre. Se ven varias fotografías y dibujos colgados en un hilo con alfileres. Hay una foto de una niña con una muñeca, un dibujo de una persona en un parque, y un cartel con un retrato y el texto 'LUCE'.</p>	 <p>Exposición de trabajos de Juan (14 años) en un espacio al aire libre. Se ven varias fotografías y dibujos colgados en un hilo con alfileres. Hay una foto de un niño, un dibujo de una persona en un parque, y un cartel con un retrato y el texto 'LUCE'.</p>

**Conclusiones**

La fuente de inspiración de este ejercicio fue producto de una coyuntura en la que la sensibilidad de la propietaria de la serie de retratos de 1940 y el autor de este texto contó para que estas imágenes fueran sometidas a la curiosidad y creatividad del grupo de infantes y adolescentes de PPC. La perspectiva histórica y el interés por contrastar los cambios en la vida cotidiana en la Ciudad de México en un lapso de 80 años fueron iniciativas del autor, quien aportó objetos de su colección como materiales didácticos para abordar algunos temas. Todas las actividades fueron analizadas y consensuadas entre el equipo de adultos animadores, con una contribución muy valiosa en el diseño pedagógico por parte de PPC. NNA pusieron su creatividad e imaginación para resolver cada una de las actividades. En este sentido, en este ejercicio cumplimos con los principios del método cocreativo: la participación de diversos agentes de manera horizontal —investigadores, líderes, comunidad—, con el

objetivo de atender condiciones de rezago de un grupo de población vulnerable y recurriendo a métodos creativos propios de las artes.

Sobre el método y las condiciones de trabajo de PPC, cabe destacar en primer lugar el carácter extraescolar del grupo y la participación voluntaria de cada uno de los infantes. Reconocemos el respeto al derecho a opinar que priva dentro del grupo, la escucha a las necesidades particulares y la flexibilidad para participar en las actividades que se programan, gracias al cuidado que las coordinadoras del grupo confieren a preservar espacios para la libre expresión, la autocontención y la participación voluntaria.

Todas las actividades se llevaron a cabo en espacios públicos abiertos, con algunas complicaciones logísticas, como instalar un fondo blanco para la toma de retratos, controlar la luz solar o disponer de electricidad para escuchar discos de acetato originales en un tocadiscos. El reconocimiento de las familias, vecinos y otros agentes barriales al trabajo de PPC a lo largo de los años, ha permitido consolidar una red de apoyo solidario para el buen desarrollo de sus actividades.

Si bien se dieron deserciones y faltas de algunos miembros del grupo durante el ejercicio que nos ocupa, en general, el proceso se llevó a cabo de manera ordenada a lo largo de tres meses. La propuesta fue bien aceptada por el grupo, el cual mostró interés, constancia y mantuvo la atención a lo largo del proceso, no solo siguiendo las instrucciones, también proponiendo actividades y enfoques, lo que derivó en una veta que no fue agotada en este ejercicio, con relación al potencial de la fotografía. Las discusiones previas y posteriores a cada actividad permitieron mantener el sentido del ejercicio y confirmaban nuevos aprendizajes y la adquisición de nuevas habilidades.

Los aspectos arriba mencionados establecen una notable diferencia respecto a otros ejercicios de participación infantil que pudiendo ser buenas prácticas carecen de la solidez técnica —pedagógica y didáctica— así como del respaldo social-comunitario del proyecto PPC. Sin que con esto queramos decir que sea forzosamente una ventaja, más bien es importante considerarlo en caso de buscar replicar este tipo de ejercicios en otros grupos o contextos, lo cual exige consideraciones y adecuaciones a la metodología utilizada: desde la regularidad de las sesiones y el número de participantes hasta la posibilidad de dar seguimiento a los resultados parciales.

Finalmente, respecto al uso de la fotografía como un recurso para reflexionar sobre la historia urbana y la experiencia de la infancia en la ciudad, en primer lugar observamos cómo un grupo de menores de edad, inmerso en las redes sociales y los dispositivos digitales, ha descubierto la densidad de contenido y significado de la fotografía analógica. Trabajamos con una generación de infantes acostumbrados a capturar todo tipo de imágenes con un teléfono celular, pero que desconocían el valor

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

de los retratos de estudio y los álbumes familiares. La misma para la que las experiencias colectivas de las salas de cine o de la radio, como principales medios de comunicación, se han vuelto irrelevantes. Con algunos datos técnicos e históricos, observaron con cierta fascinación las imágenes impresas en papel de unos niños que vivieron en la misma ciudad hace 80 años. Se reconocieron en ellos, establecieron contacto y dialogaron por medio de la imaginación.

En el presente, no dudaron en cuestionar las limitaciones tecnológicas del pasado pero, sobre todo, reconocieron la libertad para expresarse de que gozan las infancias actuales. No hubo nostalgia ni idealización de ese pasado. El ejercicio sobre el futuro fue más que nada un juego, posibilitado por el recurso digital de las aplicaciones que envejecen los rostros contemporáneos, que tuvimos que complementar con la palabra escrita. Persistió el rechazo a envejecer, cierta incredulidad y las convenciones sociales de una vida exitosa que nos remiten a los valores dominantes en la sociedad mexicana, pero también en una conciencia respecto a la sostenibilidad de nuestro estilo de vida que se traduce en el pesimismo latente respecto al futuro, una visión muy distinta a la que tuvieron los infantes del siglo xx que les precedieron.<sup>9</sup>

Confirmamos que la memoria colectiva plasmada en el registro fotográfico permite una relectura de la experiencia urbana actual y conecta varias generaciones de habitantes de la Ciudad de México a partir de experiencias compartidas y diferenciadas. Los avances tecnológicos definen lo innovador, mientras que el juego como práctica esencial de la infancia o la experiencia de la vivienda colectiva son las constantes. El diálogo facilitó la construcción de una narrativa compartida por todas y todos, que a su vez fortalece la cohesión e identidad del grupo, así como la continuidad del proyecto pedagógico y de este tipo de iniciativas.

Del material archivado queda pendiente el análisis de otros aspectos que emergieron en el proceso y que resultan valiosos complementos para el estudio de las dimensiones material, social y simbólica de la ciudad en y para las niñeces, los cuales tendrán que ser desarrollados en otro espacio.

<sup>9</sup> Pienso en las generaciones de infantes que crecieron en el proyecto nacional de la revolución institucionalizada y en el optimismo de la ciencia positivista.

## Bibliografía

Carpenter J. y C. Horvath (eds.)

2020. *Co-Creation in Theory and Practice; Exploring Creativity in the Global North and South*, RU, Bristol University Press.

Herrerías, V.

2022. *Pregunta el retrato*, México, Vestalia.

Plá, S.

2014. *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana.

Quiroz H.

2022. “¡Niños en las calles! Reflexiones en torno a la experiencia urbana en población infantil”, en Margarita Camarena y Vicente Moctezuma (comps.), *Ciudad de México: miradas, experiencias, posibilidades*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 165-195.

Quiroz, H. y E. Alcántar

2017. “Los compañeros de Carlitos. Infancia en la ciudad de México a mediados del siglo xx”, en *Infancia y vejez. Los extremos de la vida en la ciudad*, México, UNAM, Posgrado en Urbanismo, pp. 45-74.



## v. Retos desde la sociedad civil





# Reflexiones del espacio público y doméstico en el contexto de la pandemia 2020-2021: experiencias de niñas, niños y adolescentes en el barrio La Raza de la ciudad de Pachuca

Nayeli Rigel Castillo Solano

El confinamiento por COVID-19 ha provocado nuevas relaciones de niñas, niños y adolescentes (NNA) que configuran una perspectiva distinta hacia el espacio público y privado. Es importante generar un registro de las percepciones emocionales, sensoriales y mentales de NNA para tener un antecedente y realizar acciones que contrarresten los efectos de una emergencia sanitaria como la causada por el virus SARS-COV-2, virus que, acorde con Kingsman, ha puesto “en juego los modelos de funcionamiento social, de manejo del ambiente, las relaciones entre humanos y no humanos y entre humanos” (2021).

Este trabajo tiene como propósito analizar el funcionamiento polivalente de los espacios público y privado, espacios en los que NNA han interactuado durante el confinamiento, siendo mayoritaria la convivencia en espacios privados, ante el cierre de espacios públicos como medida de prevención contra el contagio de COVID-19, la cual tuvo un control biopolítico sobre NNA.

También se presentan las reflexiones de NNA habitantes de un asentamiento urbano catalogado como informal, dentro de la periferia de la ciudad de Pachuca, en el barrio La Raza, en el que el porcentaje de espacios públicos es menor que en áreas centrales de la ciudad.

## Metodología de trabajo

Desde la perspectiva de la geografía de la infancia —o geografía de los niños— que, de acuerdo con Ortiz (2017), busca nuevas formas de “ver y entender el mundo” desde la perspectiva de la infancia, en la que las experiencias de la infancia no son universales, sino una construcción social (Valentine, 1996).

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Como base metodológica de la geografía de la infancia, se tomará el método cualitativo para “escuchar y dar voz” a aquellos colectivos tradicionalmente ignorados y marginados (Skelton, 2001).

Este estudio, realizado con NNA, consideró uno de los postulados para trabajar con ellas y ellos, para llevar a cabo una investigación empática, respetuosa y no autoritaria en la cual los pasos consisten en explicarles directamente “el objetivo del estudio, darles la oportunidad de la elección de participar o no en la investigación, garantizar que las opiniones sean respetadas y tomadas en cuenta con seriedad e informar el proceso por medio del cual se obtendrá la información” (Ortiz, 2017).

El formato de “Escuela de Verano Urbana” se utiliza con el objetivo de enseñar conceptos que conforman al espacio público y la ciudad, así como el espacio doméstico, para dotar a NNA de herramientas para el análisis de estos espacios y así poder incluirlos en la toma de decisiones de su entorno inmediato.

Por medio de una metodología cualitativa se reúnen experiencias vivencias, opiniones, emociones y procesos manifiestos en las narrativas del entrevistado (Galena y Maya, 2020).

### **Barrios periféricos y habitabilidad de la vivienda durante la COVID-19**

Tras un año y medio (2020-2021) de vivir bajo los efectos del virus SARS-COV-2 y sus múltiples variantes, la relación de funcionalidad respecto al espacio doméstico y público se ha transformado, reconfigurándolos a una nueva función polivalente como producto de la adaptación a la era pandémica que se relacionan con una respuesta preventiva que tiene por objeto el distanciamiento social.

De acuerdo con Kingsman (2021), pensar la pandemia es pensar uno de los tantos desastres a los que nos está conduciendo el capitalismo tardío y la acción destructiva desplegada en nombre del “progreso sobre el planeta”.

Adicionalmente, la ONU (2020), en su informe “La COVID-19 en un mundo urbano”, menciona que el impacto en las zonas urbanas “ha desestabilizado a corto plazo la economía y la igualdad de acceso y oportunidades en muchas ciudades, así como la seguridad, el empleo, los servicios públicos, la infraestructura y el transporte”. Sin embargo, las afecciones dentro de las mismas ciudades son diferentes dependiendo del acceso a estos servicios e infraestructura pero, sobre todo, a la ubicación del asentamiento humano. Inclusive, el mismo informe señala que en zonas urbanas, con altos niveles de delincuencia y violencia, escasez de infraestructura y vivienda (BM, 2020), existe una mayor dificultad para hacer frente a la COVID-19. También se considera que el acceso limitado a espacios públicos adecuados afecta las iniciativas de respuesta.

Entre las medidas que los gobiernos mundiales tomaron como medida para la protección de la población se encuentran el “distanciamiento físico” y el “distanciamiento social”; el primero se refiere a la “separación física entre las personas”, esta puede medirse en metros, mientras que el distanciamiento social se refiere al grado de aislamiento de una persona o un colectivo en el seno de su sociedad (RAE, 2021).

Otro de los lemas más populares y parte de la campaña de prevención del Gobierno de México durante la primera ola de COVID-19 fue: “Quédate en casa: si te proteges tú, proteges a tu familia y a los demás”.

Sin embargo, el confinamiento como una estrategia para frenar el COVID-19 no tomó en cuenta las características espaciales y condicionantes físicas de las viviendas para ejecutar un confinamiento ideal que ofreciera condiciones óptimas a los hogares. Dentro de esta necesidad de “quedarse en casa”, Ortiz (2020) se cuestiona: “¿La casa tiene las condiciones para vivir un confinamiento saludable?, ¿sus cuartos mantienen la privacidad de sus habitantes?, ¿hay zonas espaciadas para una buena interacción?, para los menores ¿hay un espacio propicio para jugar, como un pequeño jardín?”.

A su vez, Galeana y Maya (2020) analizan las condiciones de habitabilidad en viviendas de interés social y vivienda popular, respecto a lo cual señalan: “impactos de la mixtura de actividades domésticas, laborales, académicas y recreativas, principalmente conllevan a la saturación de funciones en los espacios habitables que, en el mejor de los casos, fueron construidos para satisfacer necesidades mínimas”.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu, 2020, citado por Galeana y Maya, 2020), el COVID-19 ha puesto en evidencia que en el país “9.4 millones de viviendas presentan algún tipo de rezago habitacional y más de la mitad de dicha cifra necesitan ampliaciones y mejoramiento de infraestructura.”

Por tanto, la desigualdad de los asentamientos humanos desarrolla distintas condicionantes para hacer frente a la pandemia, derivados de variables como “la tenencia, servicios básicos —agua, alcantarillado, electricidad y acceso a la comunicación—, asequibilidad financiera, materialidad y habitabilidad, accesibilidad social, localización y adecuación cultural” (Rodríguez y Sugranyes, 2020).

De acuerdo a Ziccardi (2015), se identifican dos dimensiones de análisis de satisfacción de necesidades por medio de la vivienda:

1. Acceso a la vivienda que depende principalmente de los ingresos y la capacidad de autoproducción de las familias, de las políticas del Estado y del mercado habitacional.
2. Las condiciones de habitabilidad, que están en función de las características constructivas —tamaño, calidad de los materiales, diseño— y ambientales

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

—uso de ecotecnias—, de la localización y el entorno —rural, urbano, metropolitano—, del acceso y calidad de las infraestructuras, equipamientos y servicios básicos —agua, drenaje, transporte, recolección de basura, espacios públicos, comercio, servicios educativos, de salud, culturales, deportivos y seguridad ciudadana.

Las características mencionadas sumaron funciones más allá del “habitar, descansar y ofrecer refugio a las personas”, sino que se convirtió en un espacio polivalente en el que se albergaron funciones de “educar, trabajar, cuidar, espacio para cuidados médicos, etc.”, derivado de las indicaciones del gobierno para frenar la pandemia por COVID-19. Sin embargo, la vivienda originalmente no fue diseñada para ser un lugar que albergue múltiples actividades.

Como resultado del crecimiento demográfico, las áreas periféricas de la ciudad se han desarrollado como el entorno para alojar a la población desplazada de la ciudad central. Comúnmente, la producción de la vivienda responde a “procesos de irregularidad en la tenencia de la tierra, y en relación con mecanismos de una economía informal asociada a la producción del espacio habitacional, a un porcentaje significativo de la población mexicana (Zanetta, 2005).

El crecimiento en la Zona Metropolitana de Pachuca (ZMP) se ha derivado de la expansión del territorio a partir de dos modalidades (Montaño *et al.*, 2020):

- a) Expansión por crecimiento informal: asentamientos irregulares, ubicados en altas pendientes, zonas inundables o con suelos vulnerables. La propia condición de irregularidad les impide tener servicios básicos, como agua, drenaje, energía eléctrica, pavimentación, recolección de basura, alumbrado, vigilancia o espacios públicos adecuados. Como consecuencia, esto genera inseguridad en la tenencia de la tierra; lo que contribuye a que sus habitantes presenten fuertes rezagos sociales, bajos niveles de escolaridad, insalubridad, hacinamiento y calidad habitacional deteriorada
- b) Expansión de conjuntos habitacionales desarticulados del área urbana. Esta modalidad de expansión urbana se genera por los fraccionamientos situados en la periferia urbana, caracterizados por la construcción masiva de vivienda, una o dos modalidades de tipología predominante, ofertadas mediante los fondos de vivienda institucional (Infonavit y Fovissste) u otros organismos, a población derechohabiente.

Actualmente, la ciudad de Pachuca se ha conformado de estas dos modalidades de expansión urbana, informal y de conjuntos habitacionales desarticulados, lo que ha

propiciado un crecimiento descontrolado de la ciudad, en el que la accesibilidad a servicios e infraestructura es irregular, afectando la calidad de vida de las personas que habitan en este tipo de asentamientos.

Como comenta Reyes (2022), existe un alto índice de vulnerabilidad en las colonias instaladas en asentamientos irregulares, como lo son: La Raza, Cubitos, Palmitas, 20 de Noviembre, Santiago Tlapacoya, Huixmí, Cerezo, Camelia, Nopancalco, Independencia y Ampliación Palmar. Estas colonias, en situación de pobreza, no cuentan con acceso a agua potable, drenaje, pavimentación o energía eléctrica; no tienen seguridad social, acceso a vivienda propia y la población tiene bajo nivel de ingreso.

### **Espacio doméstico y pandemia**

Comúnmente, se considera al espacio doméstico como un sinónimo de “lo privado o espacio íntimo”, debido a las características físicas-espaciales de las viviendas; por tanto, se relaciona también directamente con un lugar cerrado sin relación al espacio público. Pardo (1992, citado por Chávez, 2010: 9), afirma que “el espacio doméstico constituye una realidad diferenciable de otros espacios producidos por otras prácticas culturales y arquitectónicas”. Por tanto, se puede decir que el espacio doméstico se diferencia de otros debido a las actividades y eventos llevados a cabo dentro de la contención de este.

El espacio doméstico determina las condiciones y características de los objetos y de los sujetos que pertenecen a este y, al igual que los individuos que habitan un espacio geográfico y que son predeterminados por su condición térrea, los objetos arquitectónicos que pertenecen a este dominio espacial están previamente moldeados (Chávez, 2010: 10).

La atribución de lo doméstico a lo privado es una connotación que se ha construido con el pasar del tiempo en esta separación de lo “privado/público”. Algunos de los conceptos que se usan también como sinónimos de lo que se relaciona con lo doméstico son: casa, hogar, morada o vivienda.

Sin embargo, para Collin (1994), lo doméstico no es lo privado, esta división de lo “público y privado”, tal como se veía en el apartado de espacio público, referencia a la distinción en el reparto de los sexos en función de la esfera a la que pertenecen (Collin, 1994: 233). Tradicionalmente, la parte privada ha sido asignada a las mujeres la cual representa para ellas, como para los hombres, un lugar apartado de lo social y de lo público. Por ende, dentro del espacio doméstico también se encuentra esta perpetuación del género y los roles consecuentes.

Collin (1994) se cuestiona acerca de los diferentes significados que adquieren para las mujeres y otro muy distinto para los hombres. Ahora, es interesante pen-

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

sar qué otros sentidos y simbolismos adquieren para otros sectores de la población, como lo es la infancia, objeto de este estudio. Por tanto, resulta interesante cuestionarse, ¿qué es la casa?, ¿qué connotaciones desarrolla en la vida de cada persona?

También en este cuestionamiento de qué es una casa, resulta significativo adentrarse a pensar en cómo está constituido el espacio doméstico, es otras palabras, lo que la ONU (2018) conoce como vivienda adecuada. Lo divide en siete elementos, de los cuales se hace énfasis en cinco elementos evaluativos: asequibilidad, habitabilidad, accesibilidad, ubicación y espacio vital suficiente.

Estos elementos ayudan a determinar la calidad de una vivienda, en términos institucionales y de construcción regulada por dependencias gubernamentales y/o inmobiliarias encargadas de la edificación de vivienda.

Sin embargo, en las zonas informales, el análisis con este tipo de indicadores permite reconocer otra tipología de viviendas, en las que predomina “la autoconstrucción”, por lo que es importante evaluar el cumplimiento de los elementos para determinar si las viviendas asentadas en estas zonas cumplen con los requerimientos para determinarse como vivienda adecuada.

De acuerdo con la relatora de ONU-Habitat, la vivienda se ha convertido en defensa de primera línea contra el coronavirus: “la vivienda nunca había sido tanto una condición de vida o muerte, como en este momento” (Farha, 2020, citado por Galeana y Maya, 2020: 60). En la era del COVID-19, la vivienda ha sido crucial para salvaguardar la integridad de la población. El confinamiento derivó en una nueva forma de habitar la vivienda y la ciudad que conlleva “la mixtura de actividades en un entorno próximo que fue diseñado en circunstancias ajenas a las medidas de prevención relacionados con el distanciamiento social” (Galeana y Maya, 2020: 60).

Sin embargo, un confinamiento extremo en casa tiene consecuencias directas en la salud mental y física de los habitantes del hogar. ONU-Habitat (2020), en su plan de respuesta al COVID-19 menciona, “El ambiente estresante de la estadía en el hogar, especialmente en viviendas pequeñas y abarrotadas en asentamientos informales, la interrupción de las redes sociales y de protección y la disminución del acceso a los servicios exacerban el riesgo de violencia para mujeres y niños”.

Galeana y Maya mencionan que “la importancia de la composición familiar en vínculo con la superficie disponible y su distribución de acuerdo con las características sociodemográficas para afrontar el encierro y sus repercusiones conlleva el traslado de diversos tipos de actividades en cada espacio habitable y su ocupación por intervalos de tiempo prolongado de reunión o uso individual, según las posibilidades” (2020: 61).

## **Espacio público y pandemia**

Como tal, el concepto de “espacio público” se ha transformado con el tiempo y se ha introducido al lenguaje de los estudios urbanos. Jordi Borja menciona que el espacio público es la ciudad: “Es decir, que el espacio público es a un tiempo el espacio principal del urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político” (2003).

Por tanto, definir el espacio público es una connotación diversa y con distinto enfoque, dependiendo desde la disciplina que se aborde, como urbanismo, derecho, psicología, geografía y antropología, entre otras; cada una de ellas conceptualiza de manera distinta y en algunos casos se complementan entre sí, por lo que se necesita analizar la definición desde cada campo.

Desde el ámbito jurídico, Oliván (2015) define: “el espacio público es un concepto jurídico (pero no únicamente): un espacio sometido a una regulación específica por parte de la administración pública, propietaria o que posee la facultad del dominio sobre el suelo y que garantiza la accesibilidad a todos y fija las condiciones de utilización y de instalación de actividades”.

De acuerdo con Borja (2001), el espacio público es el de la representación, en el que la sociedad se hace visible. Los espacios públicos tienen la función de ser lugares de intercambio entre personas diversas y con necesidades heterogéneas. La ciudad, como espacio construido, busca ser apropiado de diversas formas, “como un espacio para ser ocupado, para servir y ser usado, para llenar y vaciar con la presencia real o simbólica, para interactuar con otras personas en un entorno y para interactuar con el entorno” (Valera, 1999: 2).

Irwin Altman, desde el campo de la psicología social y ambiental, define la privacidad como el control selectivo del acceso a uno mismo o al grupo al que uno pertenece (Altman, 1975: 18, citado por Sandoval, 2004: 1). Por tanto, es posible delimitar que el espacio público sería todo aquel que no es privado, que no pertenece ni al ámbito familiar o del hogar, ni al ámbito privado del negocio.

Borja y Muxi analizan que el espacio público comprende más allá del espacio físico, sino que es un derecho ciudadano:

El espacio público tiende fundamentalmente a la mezcla social, hace de su uso un derecho ciudadano de primer orden, así el espacio público debe garantizar en términos de igualdad la apropiación por parte de diferentes colectivos sociales y culturales, de género y de edad (2003: 21).

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Es decir, que la materialización de los derechos de los habitantes de una ciudad se pueden hacer válidos por medio del espacio público de una ciudad y sirve para ser apropiado por sus ciudadanos.

Por su parte, Delgado (2011: 20) señala que el espacio público puede concebirse como: “La realización de un valor ideológico, lugar en el que se materializan diversas categorías abstractas, como democracia, ciudadanía, convivencia, civismo, consenso y otros valores políticos hoy centrales”.

Los espacios públicos “de socialización” —espacios interiores cerrados—, pueden abarcar los equipamientos que desempeñan funciones básicas, como salud, educación, seguridad, gobierno, justicia, y cuya imagen, escala, modalidad de uso, gestión y propiedad se constituyen como equipamientos edilicios de la población (Arroyo, 2011, citado por Tarducci *et al.*, 2021).

De acuerdo con la teoría del urbanismo feminista, elaborada por el colectivo *Collectiu Punt 6*, los espacios públicos deberían cumplir con algunas características físicas para democratizar y garantizar el acceso de la ciudadanía en general a estos:

1. *Proximidad*: formación de una red con el resto de los entornos de uso prioritario en la vida cotidiana. Conexión con equipamientos y transporte.
2. *Vitalidad*: presencia continua y simultánea de personas. La densidad de usos y actividades que favorecen el encuentro, la socialización, los cuidados y el apoyo mutuo entre individuos. A partir del diseño y los elementos del espacio, que este pueda ser utilizado en diferentes horas del día, por diferentes personas y en distintos momentos del año.
3. *Diversidad*: mixtura social, física y funcional que permite la variedad de personas, actividades y usos, respondiendo a las diferentes necesidades de cada una en función de su género, diversidad, etcétera.
4. *Autonomía*: espacios accesibles desde un punto de vista físico para personas con diferentes tipos de diversidad funcional, para mayores, para la infancia y para las personas cuidadoras.
5. *Accesibilidad económica*: que los espacios sean de uso libre y total o mayoritariamente no mercantilizados.
6. *Representatividad*: reconocimiento y visibilidad real y simbólica de toda la comunidad para valorar la memoria.
7. *Reconocer la memoria de gentes y colectivos*: especialmente de mujeres y personas no blancas o no heteronormativas. Mediante: nomenclatura de espacios públicos, arte urbano e iconografía utilizada en la señalización (*Collectiu Punt 6*, 2019: 170).

En suma, se necesita entender el espacio público como un ámbito diverso e inclusivo, en el cual deben promoverse la autonomía y la socialización de las personas. Al mismo tiempo, la configuración, localización y usos del espacio público suelen generar jerarquías y desigualdades (*Collectiu Punt 6*, 2019: 166).

El espacio público suele ser definido a partir de nuestros deseos, de nuestros ideales: este debe cumplir con características multifuncionales en las que las condicionantes de diseño permitan el encuentro, juegos, relaciones casuales o habituales, espacio donde convergen diferentes actividades. Sin embargo, es importante cuestionarse, ¿quién usa el espacio público? Asimismo, dentro de este análisis se necesita cuestionar ¿quién no puede utilizar el espacio público y por qué?

Es importante mencionar que la producción de la ciudad no queda solamente en manos de las instituciones públicas, el sector privado también es un agente productor de ciudad, que la mayoría de las veces ejerce dinámicas privatizadoras de los espacios públicos que generan “una negación de ciudad” (Borja, 2003: 28).

Dentro de las urbanizaciones informales, la COVID-19 ha afectado los espacios públicos, es por ello que debe analizarse su funcionamiento, requerimientos y características del espacio público para “pensar las nuevas realidades derivadas de la pandemia”.

En las colonias populares y asentamientos irregulares, la calle es una extensión de la vivienda que, por lo general, es pequeña y limitada. Por ello es que el rol de “los espacios públicos en los asentamientos informales tienen que ver más con la relación entre el interior de la casa y la calle, que con la dicotomía entre la privacidad del hogar y el carácter público del espacio abierto” (Rodríguez, Birche y Cortizo, 2021: 99). También es importante pensar que el acceso a espacios públicos dentro de asentamientos informales es desigual e ineficiente, comparado con el acceso a estos espacios de la ciudad formal, por lo que pone en desventaja a la población residente de barrios periféricos.

Como medida de control para evitar la propagación de la COVID-19, se restringió el uso del espacio público, lo cual impactó la vida de las personas usuarias de estos espacios. Sin duda alguna, la pandemia evidenció las deficiencias del espacio público, en el que este no cuenta con las características necesarias para hacer frente a una emergencia sanitaria.

El gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Salud, emitió recomendaciones dentro del documento “Lineamiento general para la mitigación y prevención de COVID-19 en espacios públicos abiertos” (2020), en el que recomendaban tener medidas de higiene de los espacios públicos para evitar la propagación del virus y el contagio. La evidencia que se tenía en 2020 mostraba que el virus podría estar hasta 12 horas en superficies porosas, tales como telas —ropa, sábanas, manteles o papel— y hasta 48 horas en superficies lisas —pisos, paredes, pasamanos, puertas, sillas, etc. Por ello, se limitó el uso de los espacios públicos, tales como parques, en los que se recomendó seguir medidas de higiene, suspensión de reuniones grupales y cualquier

aglomeración, establecimiento de filtros en los accesos y el establecimiento de la “sana distancia” —con esta se recomendaba una distancia mínima de 1.50 m entre personas para la reducción del contagio y la propagación del virus.

Acorde a ONU-Habitat (2020), la pandemia puso en evidencia la distribución y el acceso desigual al espacio público en las ciudades, particularmente en barrios “pobres” —asentamientos irregulares— donde existen pocos espacios compartidos. Estos son de suma importancia para la reducción de los niveles de estrés, el mejoramiento de la salud mental y el bienestar. Por tanto, influye directamente en el desarrollo integral de la población continua al espacio público.

Así, el espacio público exige nuevos requerimientos de diseño, accesibilidad, multifuncionalidad, gestión, conectividad y una distribución equitativa en la ciudad.

Según Quijano, Rojas y Herrera (2022) existen tres puntos clave en los que los gobiernos locales y nacionales deben enfocarse y tomar acciones dentro de los espacios públicos en el contexto post-pandémico:

1. *Espacios públicos bien conectados y equitativamente distribuidos.* Por medio de nodos y redes de gran cobertura y amplitud espacial.
2. *Espacios públicos resilientes y confiables.* Dan soporte a las actividades sociales y comunales, capacidad del espacio para crear sentido de pertenencia y relaciones de apego.
3. *Espacios públicos flexibles, adaptables y multifuncionales* (Quijano, Rojas y Herrera, 2022: 67).

Sin embargo, es relevante cuestionar si la pandemia realmente trajo cambios y reformas en el diseño de los espacios públicos y qué acciones futuras se tomarán en cuenta para atender las deficiencias de los espacios públicos existentes.

### Vinculación del espacio doméstico y el espacio público

El espacio se configura a partir del dualismo privado-público que “segrega al espacio en dos esferas: la productiva y la reproductiva, asignando funciones específicas, categorizando en femenino y masculino, produciendo un sistema binario y opresivo” (Collectiu Punt 6, 2019: 65). Así, se divide el espacio en función de la visibilidad de las acciones productivas, comúnmente externadas en el espacio público, y no productivas, que responden a las de cuidado, asignándolas al espacio privado —doméstico. Con ello, el espacio doméstico se convierte en un espacio secundario y deja de tener la capacidad de producir objetos de consumo para la subsistencia, que pasan a adquirirse en el mercado.

El urbanismo feminista propone poner la vida al centro como estrategia para romper con la dicotomía de la división espacial de lo público y privado y, desde esta perspectiva feminista, utilizar la vida cotidiana como “análisis del tiempo y espacio y como una metodología de trabajo” (Collectiu Punt 6, 2019: 79). Esto responde a una visión integral de los espacios público y privado, con la diversidad de actividades que las personas desarrollan de manera habitual y extraordinaria.

Izaskun Chinchilla menciona que “la zonificación de la ciudad establece qué usos pueden producirse en cada área de la ciudad, pero con usos no se refiere a tomar el sol o pasear” (2021: 19). Por lo que se puede reafirmar que la ciudad no es apta para los usos no productivos de la vida cotidiana, cada espacio está pensado para retribuir al mercado y es posible que, por esta razón, la producción de espacios públicos en la ciudad sea limitada.

Desde esta perspectiva, se reafirma que el diseño de los espacios urbanos responde a las necesidades de la esfera productiva y deja insatisfechas las necesidades relacionadas con la esfera reproductiva. La ciudad debería estar vinculada con el desarrollo integral de las y los ciudadanos para garantizar el cumplimiento de sus derechos elementales.

Dentro del espacio doméstico se generan actividades que se denominan como “trabajo de los cuidados”, las cuales cumplen con brindar bienestar y la reproducción de la vida; comprenden dos tipos de actividades (OIT, 2019):

1. De cuidado directo, personal y relacional.
2. Actividades de cuidado indirecto.

Como consecuencia de la pandemia, estas actividades se han multiplicado durante el confinamiento y se hace más indispensable dar atención a las que se trasladaron al espacio doméstico, como la educación, el trabajo, etcétera.

En general, la ciudad no considera estas actividades como vinculatorias al espacio público, por lo que se propone “una ciudad que cuida” (García-Chueca, 2021) dentro de la cual se conciba el espacio urbano como elemento cuidador en sí mismo, con espacios públicos —inclusivos y de calidad— que promuevan y faciliten la sociabilidad, la interacción y la vida en común. García-Chueca (2021) añade que “Una ciudad gobernada con suficiente cuidado prioriza la calidad de los servicios públicos, el buen trato a la ciudadanía y el diseño de políticas públicas con un enfoque de derechos y sensibles a las necesidades de los diferentes colectivos”.

Existe una fuerte relación entre el espacio doméstico físico —casa— con el espacio público o entorno urbano aproximado al doméstico que es visible en la vida

cotidiana. Montaner y Muxi (2010) sostienen que la vivienda no puede funcionar aisladamente y que la vida de las personas necesita, además del espacio adecuado y propio de la vivienda, un entorno urbano que aporte los lugares para las necesidades cotidianas.

La arquitectura y la tipología de la vivienda toma un rol articulador importante entre el espacio privado y el público, de acuerdo con Chinchilla:

...para definir la calidad de la relación de la tipología entre espacio privado y público, en la disciplina de la sintaxis espacial se tienen en cuenta características como la profundidad topológica, el grado de constitución, la forma de la calle y su función, la densidad de entradas conectadas al exterior, la intervisibilidad desde ventanas en estacionamientos y el grado de territorialidad (2020).

La crisis sanitaria ha tenido afecciones a diversas escalas. A nivel barrial, la distancia social ha alterado el uso y la ocupación de los espacios públicos y las relaciones interpersonales en los centros de abastecimiento y servicios básicos necesarios para el funcionamiento de la ciudad (Zazo y Álvarez, 2020).

La concentración de actividades en el espacio doméstico durante la pandemia provocó un desgaste físico y mental, por tanto, el espacio público y las áreas libres dentro de los barrios tienen un papel importante en la situación de confinamiento y restricción de movilidad, pues estos pueden satisfacer la necesidad de respiro, naturaleza, paseo y juego en el entorno barrial (Hernández, Lozano, 2021).

### **Relación de niñas, niños y adolescentes con espacio doméstico y espacio público**

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de México (2022), en el artículo 13, señala que NNA tienen derecho a “vivir en condiciones de bienestar y un sano desarrollo”; “derecho al descanso y esparcimiento”; “derecho de participación”. Asimismo, el artículo 43 menciona que NNA tienen “derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social”.

A su vez, para analizar el derecho al descanso y el esparcimiento, el artículo 60 menciona “niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas de su propia edad”. Para fines de este artículo, uno de los derechos más importantes, que están contenidos en el artículo 71, legitima que NNA “tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta a los asuntos de

su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez”; este último derecho es relevante para vincular a NNA hacia el conocimiento de su perspectiva acerca de los espacios que habitan, doméstico y privado.

Asimismo, otro de los documentos importantes para el ejercicio efectivo de los derechos de NNA a la supervivencia, desarrollo integral y prosperidad, educación, protección, participación y vida libre de violencia están contenidos en la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) 2020. Este documento indica, como una de las estrategias de garantía en materia de bienestar (eje 4), buscar el abatimiento del “rezago de hogares con niñas y niños de 0 a 5 años cumplidos, para hacer frente a la vulnerabilidad por ingresos, acceso a la alimentación suficiente, acceso a servicios de salud, calidad de espacios de vivienda, agua potable y saneamiento.

Este documento también hace recomendaciones respecto a las condiciones de vivienda y la creación de espacios seguros para el esparcimiento de la primera infancia. Además, menciona que “los espacios de juego públicos no han tomado en cuenta las necesidades de NN durante sus primeros años”.

Dentro del documento “Planes locales de infancia y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, específicamente el *ODS 11: Ciudades sostenibles*, marca que de aquí al año 2030 “debe aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países”; en el que NNA accedan al ejercicio de la participación activa, por medio de estructuras de participación infantil y adolescente, dentro de sesiones de presupuestos participativos en conjunto con el “Consejo Municipal de Infancia” para la mejora de la accesibilidad y espacios urbanos. También incluye un “acceso universal a zonas verdes y espacios públicos abiertos para el uso público de todos”; esta meta se garantiza a través de parques/plazas/espacios públicos destinados a NNA que sean accesibles también para NN con diversidad funcional.

Por último, la ONU-Habitat (2009), en el folleto “El derecho a una vivienda adecuada”, indica que “la salud, el progreso educativo y el bienestar general de los niños están profundamente influidos por la calidad de la vivienda que habitan. La carencia de una vivienda adecuada, los desalojos forzosos o la falta de hogar, suelen tener un profundo efecto en los niños debido a sus necesidades específicas, dado que afectan su crecimiento, desarrollo y disfrute de toda una gama de derechos humanos, en particular los derechos a la educación, la salud y la seguridad personal”.

Este breve análisis de documentos nacionales e internacionales da pauta a las siguientes observaciones: el acceso a una vivienda adecuada y a espacios públicos de calidad repercute directamente en el desarrollo de NNA.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Ayala *et al.* (2021: 1) aseguran que “los espacios públicos que, desarrollados bajo la tipología de plaza o parque, merecen un abordaje específico, que permita que dentro de su formulación, planeación, normatividad y materialización, contemplen las particularidades y necesidades que presenta el colectivo infantil”. El espacio público para NNA repercute sobre el desarrollo cognitivo, motriz y social. Por tanto, los espacios públicos deben configurarse como el escenario donde los niños a partir de actividades asociadas al juego, la experimentación y la interacción, se apropian y transforman el espacio colectivo urbano (Hall, 1904; Mune, 1980).

Ortiz (2007: 205) ratifica que la atención en el ámbito urbano de la Geografía de la Infancia se ha centrado “al estudio del tiempo libre y de los espacios donde tiene lugar, en la participación de los niños y jóvenes en la planificación de la ciudad y en la construcción de la identidad y el sentido del lugar”.

La autora asegura que:

...el tiempo libre de los niños transcurre, cada vez más, “de puertas adentro”, en espacios privados y semipúblicos y, como consecuencia, sus actividades de ocio van privatizándose y se institucionalizan. Esta privatización comporta, a la vez, una mayor segregación social y espacial de los niños en su tiempo libre (Ortiz, 2007: 206).

Esta segregación de la población infantil se agravó de manera considerable durante la pandemia, cuando el confinamiento y cierre de lugares tuvo consecuencias directas en el desarrollo integral de NNA.

De acuerdo a Ayala *et al.* “la planificación de los espacios públicos, contando la necesidad de contar con planes, programas y estrategias” (2021), deben permitir reconocer la carencia de necesidades espaciales, materias y físicas de los espacios públicos. Por ello, se considera que “existe una relación estrecha entre la arquitectura y el urbanismo, la planificación y la normatividad de las zonas de juego en espacios públicos de la ciudad” (Abad, 2008; Montealegre, 2016; Flaveli, 2019; citado por Ayala *et al.*, 2021).

Freire-Pérez, en un estudio exploratorio relacionado con la infancia y el confinamiento durante la COVID-19, menciona:

...se identifica una relación entre el espacio, juego e infancia, en la que cuestiona las funciones del espacio doméstico, y por extensión, del espacio urbano, poniendo en evidencia la necesidad urgente de proyectar nuestras viviendas y espacios urbanos en términos de cuidado y sostenibilidad, desde una perspectiva feminista y comunitaria que integre la mirada y experiencia de la infancia en el proceso de diseño (2020).

La pandemia abrió paso a un análisis relacional del espacio público y doméstico, en el que se hicieron visibles las carencias, necesidades y oportunidades de cambio, así como la polivalencia de los espacios en función de adaptación al confinamiento con las actividades cotidianas.

Esto permite reflexionar y “pensar el espacio que habitamos desde la complicación, permite descubrirse en situación y reinventar el mundo desde la mirada de la vida compartida” (Garcés, 2013, citado por Freire-Pérez, 2020).

Por tanto, para diseñar espacios públicos correlacionados con el espacio doméstico, es importante poner la vida al centro, en el sentido que la teoría feminista jerarquiza “la función cuidadora de los espacios”, en la que se tome en cuenta una planeación de la ciudad participativa y, sobre todo, se dé lugar a la perspectiva de la infancia para comprender las necesidades específicas de NNA, y así se abra paso al rediseño de los espacios públicos y domésticos.

La vinculación de NNA con los espacios que habitan, espacio doméstico y privado, forman parte de la experiencia espacial y relacional que van formando a lo largo de su crecimiento y ello repercute en el desarrollo motriz y cognitivo.

Por ello, es importante fortalecer la relación de NNA con el “medio construido, que además se fortalece por medio de la experiencia urbana, la memoria y la experiencia, configurando así patrones de identificación, arraigo, territorialidad y apropiación espacial que promueven la idea del espacio como fuente de socialización (Aragali, 2002; Ayala, 2017).

Por ello, es importante enseñar a NNA a analizar el contexto en el que se desarrollan cotidianamente, es decir, la relación que construyen con el espacio doméstico y público para llevar a cabo una “resolución creativa de problemas y en la reflexión sobre el contexto permite formar una ciudadanía crítica y sensible con el entorno en el que habita” (Pérez-Fraire, 2020).

Es por ello que se propone analizar los siguientes cuestionamientos: ¿qué afectaciones tuvo la población, específicamente NNA, durante el primer confinamiento —primera ola de COVID-19, en 2020— que indicó el gobierno?, ¿qué tipo de relaciones construyeron NNA del barrio La Raza, con el espacio doméstico y el espacio público?

## **Caso de estudio: barrio La Raza y la niñez**

### *Contexto socioespacial*

Respecto al caso de estudio, se escogió el barrio La Raza, localizado cerca de la zona central de la ciudad de Pachuca, a 5.16 km (hacia el oeste) del centro histórico de la ciudad; en el cual habitan 2 499 personas.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Se caracteriza por ser uno de los barrios altos —pertenece a la clasificación de barrios altos de la ciudad de Pachuca—, ubicado en lo alto del cerro de Cubitos y es colindante a la Reserva del Parque Ecológico Cubitos.

Se cataloga como un asentamiento irregular dentro del municipio de Pachuca. Se encuentra conformado por 13.82 ha de superficie; el uso de suelo que predomina es el habitacional, consta de 533 viviendas habitadas, en su mayoría autoproducidas, algunas de ellas están construidas con materiales precarios y se conforma del siguiente equipamiento:

Mapa 1. El barrio La Raza

- **Escuelas:**
  - A: Secundaria General No. 9 "Fernando Soto".
  - B: Primaria "Libertadores de América".
  - C: Preescolar "Benito Juárez".
  - D: Primaria "Emiliano Zapata".
  - E: Fundación "La Fuente del Renacer".
- **Equipamiento:**
  - F: Cancha de fútbol rápido "La Raza", Centro de Desarrollo Comunitario "La Raza" y Centro de Asistencia Infantil "La Raza".
- **Iglesias:**
  - G: Templo Aposento Alto
  - H: Capilla Sagrado Corazón



Fuente: Elaboración propia.

Tras el abandono institucional, el barrio La Raza está estigmatizado por los habitantes de la ciudad de Pachuca como una zona de “peligro, inseguridad, violencia, rezago social, pobreza, narcomenudeo”, e inclusive “desesperanza”.

Asimismo, los medios de comunicación ayudan a perpetuar una violencia estructural, con titulares de noticias que percibiendo al barrio como “un lugar sin sueños ni esperanza” (Pérez, 2019).

En la ciudad de Pachuca habitan 64 957 niñas y niños de 0 a 14 años, que representan 20.8% de la población en la ciudad; en el barrio La Raza, específicamente, habitan 731 NNA, correspondiente a 1.12% del total en la ciudad. De los 731 NNA, 53.4%, corresponde a 390 niñas y 341 niños, es decir, 46.6% del total.

Imagen 1. Mirador del barrio La Raza



Fuente: Fotografía propia

Se escogió una forma de trabajo en conjunto con la fundación “La Fuente del Renacer”, que desde 2013 da alimentación, estancia, apoyo a tareas, regulación escolar, asesoría psicológica y jurídica; esta tiene como objetivo la mejora del entorno en que se desenvuelven NNA que habitan las colonias Cubitos, Cerro de Cubitos, La Raza, Felipe Ángeles y Palmitas, para “reducir la delincuencia, el vandalismo, la deserción escolar y fortalecer el tejido familiar”; atiende a un aproximado de 70 NNA en situación de riesgo, 9.5% de la población infantil total del barrio La Raza.

La elección de trabajar con la fundación se facilitó gracias a la socialización del proyecto con la directora Claudia Rivera y una investigación documental del trabajo de la asociación en asentamientos periféricos de la ciudad de Pachuca.

Para el trabajo con NNA se eligió el formato de “Escuela de Verano Urbana”, con una duración de 16 días —del 11 de julio al 5 de agosto de 2022—, con el objetivo de enseñar conceptos que conforman al espacio público y la ciudad, de tal manera que NNA tengan herramientas para el análisis de estos espacios y así poder incluirlos en la toma de decisiones de su entorno inmediato.

La estructura de trabajo se dividió en dos grupos, acordes a grupos etarios, en el cual el primero se conformó de niñas y niños de 3 a 6 años o aquellos en edad anterior a aprender a leer; y el segundo grupo fue formado por NNA de 7 a 15 años.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Se trabajó con un total aproximado de 40 NNA, la cantidad de participantes fluctuó acorde a la asistencia anterior al sistema desescolarizado que la fundación desempeña con NNA. Es por ello que se tiene una variación de la cantidad de NNA participantes. Se calcula que en el grupo uno —de 3 a 6 años— participaron 15 a 18 infantes, de los cuales 9 (53.3%) fueron niñas, y 8 (46.7%) niños.

En el grupo dos también existió una variación en la asistencia de 15 a 20 asistentes; entre ellos, 11 (55%) fueron niños y 9 (45%) niñas.

Para la estructura del trabajo, se dividió en cuatro fases:

1. *Primer semana:* enseñar conceptos de la ciudad aterrizados a la comprensión de NNA. Enseñar el proceso de cómo se conforman las ciudades e incluir a los NNA al proceso de planificación de las ciudades. También se hizo la entrega y se dio la explicación de las bitácoras de percepción de la ciudad y espacio público, durante y después de la pandemia.
2. *Segunda semana:* mapeo colaborativo de percepción de espacios públicos en conjunto con entrevistas a infancias y adolescentes. Calificación de espacios públicos por medio de *emojis*, carteles y entrevista: ¿Qué ha pasado durante y después de la pandemia en los espacios públicos?
3. *Tercera semana:* laboratorio de participación infantil. Propuestas para el rediseño del espacio público y la ciudad adaptado a las necesidades de la infancia. Construcción de propuestas para la inclusión en la planeación de espacios públicos, materializándolas en un laboratorio conjunto con los dos grupos para construir maquetas que plasmen los espacios imaginados: ¿cómo te imaginas el parque de tus sueños?, ¿cómo nos gustaría los espacios públicos después de la COVID-19?
4. *Cuarta semana:* levantamiento y análisis del espacio doméstico en el que los NNA han vivido la pandemia, por medio de un croquis de su vivienda y análisis del funcionamiento polivalente de los espacios privados. Registro de la percepción sensorial y emocional del acuerpamiento de cada uno de los espacios de la casa durante la pandemia. Entrevista: “Pandemia en casa”.

### Resultados obtenidos

En la primera semana de trabajo, con el grupo uno, por medio del juego, se logró vincular a NNA con terminología y conceptos de la ciudad.

*Reflexiones del espacio público y doméstico en el contexto de la pandemia*

Se trabajó con material didáctico y visual, como memoramas, loterías y construcción de pirámides de jerarquía de movilidad, para mostrar la “enseñanza de conceptos de urbanismo”; aterrizados a la comprensión de infantes de 3 a 6 años.

Una de las metas obtenidas con este primer grupo, en la primera semana de trabajo, llevó a niñas y niños a comprender la importancia de las y los peatones dentro de la ciudad, por encima del uso del automóvil.

Imagen 2. Niños y niñas del grupo uno aprendiendo sobre la pirámide de jerarquía de movilidad



Fuente: Fotografía propia.

Respecto al grupo dos, adquirieron conocimientos de tipo teórico acerca de la planificación urbana y una introducción a temáticas urbanas concernientes; para comenzar a identificar conceptos teóricos, realizaron actividades como crucigramas, sopa de letras con una breve explicación de conceptos: participación, parque, equipamiento, espacio público, peatón (peatona), movilidad, urbanismo, planeación, derecho a la ciudad, ciudad, transporte, ciudadano.

También se entregaron “bitácoras de percepción de la ciudad (diarios de ciudad) y espacio público”, durante y después de la pandemia y se explicó su uso para registrar un análisis diario de NNA, respecto al lugar donde viven. Dentro de la segunda semana, se hizo un mapeo colaborativo de percepción de espacios públicos en conjunto con entrevistas a infantes y adolescentes.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Se llevó a los NNA a “La Cancha de La Raza” —nombre coloquial del espacio—, cercano a la Fundación, para evaluar, por medio de *emojis*, el entorno en conjunto y evaluar los aspectos teóricos vistos en la primera semana.

Con el primer grupo se pegaron estampas para identificar espacios, mobiliario y demás elementos del espacio público y las sensaciones que provocaban sobre NNA.

Con el segundo grupo se hizo el mismo proceso de calificación de espacios públicos con *emojis* y a la vez por medio de una serie de 15 preguntas.

Imagen 3. Niños, niñas y adolescentes registrando el parque de La Raza



Fuente: Fotografía propia.

El procesamiento de los resultados obtenidos en campo se dividió por género, hombres, mujeres y no identificado —esto corresponde a una respuesta aleatoria sin el nombre, por lo que no se pudo identificar el género de él o la participante—, para un análisis relacional de división de actividades y percepciones acerca del sitio.

### Accesibilidad y reconocimiento de “La Cancha La Raza”

El espacio recibe el nombre oficial de parte del programa de Rescate de Espacios Públicos como “Unidad Deportiva La Raza”, la cual tiene un reconocimiento de NNA

como en singular “La Cancha” o “las canchas”, en plural, lo cual se puede apreciar en la imagen 3; en este punto, llama la atención cómo, algún niño o niña, identifica este espacio como “el matadero”, lo cual puede relacionarse directamente con la inseguridad de la zona y la localización de La Cancha.

Respecto a la frecuencia de uso del parque por parte de NNA, 30% respondió que casi nunca asiste al parque, predominando el género femenino; 20% asiste casi diario, siendo la misma cantidad por género; y, por último, 20%, representado por género masculino, asiste dos veces a la semana. Los usuarios predominantes de este espacio corresponden al género masculino.

Correspondiente a la pregunta, ¿cómo se llegó al sitio?, 75% llegó caminando y 25% de las y los encuestados llegaron en métodos mixtos, en transporte y posteriormente caminando.

### **Evaluación espacial de “La Cancha La Raza”**

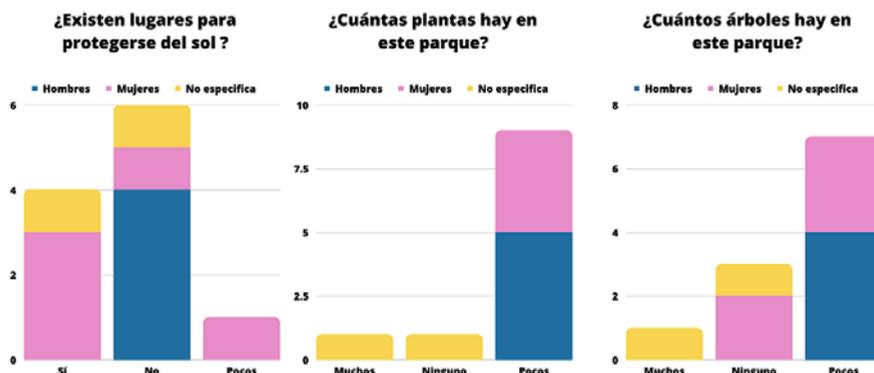
Uno de los aspectos más interesantes de análisis respecto al espacio evaluado, precisamente era el de seguridad, ya que se deriva de la investigación documental relacionada con el barrio de La Raza y la ubicación de La Cancha. La mitad de los encuestados(as) reconoció que el sitio no es seguro; 20% de niñas identifican que el sitio es seguro; un niño y alguien que no especifica el género, corresponden a 20%, identifican el sitio como regularmente seguro; y 10% no se relaciona con las categorías.

Por tanto, la información recopilada en investigación documental sobre notas periodísticas y artículos empatan con la percepción de seguridad de NNA.

Respecto a la limpieza en el parque, 100% de encuestados(as) coincide con que La Cancha de La Raza es poco limpia, tampoco cuenta con botes de basura. Esto indica también la falta de mantenimiento por parte de los encargados de este espacio.

También se realizó una evaluación respecto a los lugares para protegerse del sol (véase gráfico 1), aproximadamente 54.4 % respondió que no existen sitios para cubrirse; la mayor parte de La Cancha se encuentra descubierta. Así, 36.3 % respondió que sí hay, tomando en cuenta la zona de aparatos de ejercicio que está techada con velarías en mal estado. En esta respuesta, las niñas y adolescentes respondieron que sí se encuentra techado el espacio, sin embargo, la información recopilada en la frecuencia de uso arroja que las niñas no visitan tanto el lugar, por lo que la información brindada por niños y adolescentes puede ser más confiable respecto a la evaluación de lugares para protegerse del sol.

Gráfico 1. Evaluación espacial de “La Cancha, La Raza”



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la vegetación, 81.8% de las y los encuestados reportó que existen pocas plantas en La Cancha y 63.6 evaluó que existen pocos árboles en el parque. La vegetación en el sitio es nula, existe un bajo porcentaje de áreas verdes y en algunas zonas cuenta con piedra de tezontle, lo que provoca que la vegetación no tenga condiciones óptimas para desarrollarse. Esto puede deberse a un ahorro en el mantenimiento de la Unidad Deportiva.

Respecto a las actividades que NNA identificaron que se pueden realizar dentro de La Cancha, 57.1% identifica el fútbol como una de las actividades principales que pueden realizar en este lugar, del cual 28.5% corresponde a niños, 14.8% a niñas y 13.8% a género no identificado. El resto de las respuestas identifica actividades relacionadas con la cancha de fútbol rápido, como torneos o jugar dentro de la cancha. 14.8%, relacionado a género no identificado, no asiste a este sitio. Por tanto, se concluye que la única actividad que NNA pueden realizar en el parque se relaciona con el fútbol. Esto excluye a otro tipo de actividades de juego que puede resultar de la falta de mobiliario y/o de espacios que inviten a realizarlas, por lo que el espacio es monofuncional.

Existe un empate respecto a la percepción de ¿qué tan divertidos son los juegos en el parque?, 41.6% concibe el espacio como divertido y otro 41.6% tiene la impresión que el espacio es aburrido; por otro lado, 16.8% percibe que el espacio es regular, es decir, ni aburrido ni divertido.

De las y los encuestados, 70% percibe que sí existen otros sitios divertidos dentro del parque, 20% distingue que no existen sitios divertidos en La Cancha y 10% no sabe de qué manera percibir si hay sitios divertidos o no.

### Otros aspectos de evaluación de la cancha

En relación con la evaluación ¿los juegos de este parque lastiman?, 66.6% respondió que no; 25% mencionó que sí lastiman y 8.4% dijo que depende del uso que se les dé.

En razón a la pregunta, ¿qué otras cosas te gustaría que hubiese en el parque?, 40% quiere más juegos en la cancha; 20% quiere baños; 20% de los encuestados quiere préstamo de balones; 20% refiere a actividades relacionadas con hacer ejercicio o entrenar fútbol, esto de la mano de algún instructor.

Para complementar los datos, también se realizó la entrevista ¿Qué ha pasado durante la pandemia?, en la que mediante un cuestionario de 15 preguntas se indagó la relación de NNA hacia el entorno inmediato que habitan, el espacio público y las actividades principales que hacían antes y durante la pandemia por COVID-19 y, a la vez, interconectar estos aspectos al lado sensorial-emocional para el registro de evocaciones a los lugares con los que NNA convivieron a lo largo de la pandemia.

En la semana tres de la “Escuela Urbana Verano” se realizó el Laboratorio de Participación Infantil. Se realizaron propuestas para el “rediseño del espacio público”. Como objetivo, se diseñó el laboratorio para obtener propuestas directas de las necesidades de la NNA, bajo las siguientes preguntas guía: ¿qué espacios públicos te imaginas?, ¿sabías que tienes el derecho de participar para diseñar estos espacios? El laboratorio estuvo compuesto de dos fases:

1. “El parque de mis sueños”. Con esta actividad se recopilan los elementos que NNA identifican individualmente por medio de dibujos, propuestas de rediseño para La Cancha de La Raza.

Imagen 4. Niñas y niños dibujando el parque de sus sueños



Fuente: Fotografía propia.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

2. ¿Cómo nos imaginamos los espacios públicos después de la COVID-19? Trabajo colaborativo con ambos grupos de NNA, divididos en tres equipos de diversas edades, para rediseñar colaborativamente “La Cancha de la Raza”. Se dotó a NNA de materiales para diseñar maquetas en grupo, para materializar lo plasmado en los dibujos realizados de manera individual.

Se obtuvieron tres diferentes propuestas, de acuerdo con lo que diseñaron en equipo.

En la última semana de actividades de la Escuela de Verano Urbana, se invitó a participar al grupo dos, compuesto por 10 NNA de 7 a 15 años, a una entrevista denominada “pandemia en casa”; por medio de 30 preguntas se buscó explorar la relación del espacio doméstico con NNA, mediante el análisis del funcionamiento de “su casa” y los nuevos usos; sobre todo, se buscó realizar un registro de las emociones que experimentaron en el tiempo de la pandemia y el confinamiento extremo.

La mayoría de los participantes reside en la colonia La Raza, la cual es un asentamiento informal en la zona alta de Pachuca, por lo que las características de las viviendas son de autoproducción. NNA dibujaron sus casas, identificaron los espacios dentro de ellas y respondieron preguntas puntuales acerca de sus percepciones al atravesar el resguardo derivado de la pandemia, dentro de sus hogares.

A continuación, se presentan algunos de los datos más relevantes obtenidos acerca de la entrevista realizada a NNA para conocer la percepción acerca de sus casas.

Se categorizaron los datos en cuatro aspectos: 1) composición social de la casa; 2) aspectos espaciales y de funcionamiento; 3) actividades antes y durante la pandemia; y, por último, 4) percepción emocional de los espacios de la casa.

### 1. Composición social de la casa

Acorde a los datos recopilados respecto a la composición social de las casas, 50% de NNA habita en casas que cuentan con de 5 a 6 personas, mientras otro 50% vive con de 2 a 4 personas en sus hogares. Los tipos de familia no son homogéneos, es decir, 40% de encuestados demuestra tener dos tipos de familia: 20% corresponde a la estructura de “mamá, hermano(a) y yo”, mientras que otro 20% corresponde a la estructura “mamá, papá, dos hermanos(as) y yo”; por lo que el resto de las y los encuestados, esto es, 60% corresponde a un tipo de familia heterogénea.

## 2. Aspectos espaciales y de funcionamiento

En cuanto a la respuesta de los servicios con los que cuentan los hogares, 90% de NNA tiene en sus casas agua potable, drenaje, luz e internet. Mientras que 10% cuenta con todos los anteriores menos internet.

Relacionado con el número de baños que existen en cada casa, 70% tiene un baño en su casa, mientras que 20% no identifica cuántos baños existen en su casa y solamente 10% cuenta con tres baños. El número de cuartos en casa que predomina es un cuarto, con 53.8 %; en segundo lugar se encuentra que 15.4% cuenta con cuatro cuartos y otro 15.4% no especifica la cantidad de cuartos en su casa; por último, 7.7% señala que su casa cuenta con dos cuartos y otro 7.7% señala que existen siete cuartos en su casa —este dato pudo contar los espacios totales de la casa y contarlos como cuartos.

Acorde a la cuestión de ¿tienes un cuarto para ti solo(a)?, 60% de NNA no cuenta con un cuarto propio y comparten con: dos o más hermanos (20%), un hermano (20%), mamá (10%) y, por último, alguien no especifica con quién, pero comparte habitación. Por tanto, 40% de NNA de La Raza cuentan con un cuarto propio.

## 3. Actividades antes y durante la pandemia

Se pidió a infancias y adolescentes identificar dos aspectos de su tiempo libre: qué hacen habitualmente y qué dejaron de realizar con la pandemia.

Se puede identificar que 30% de niñas y niños juegan en su tiempo libre; otro 30% juega en un teléfono; otro 20% ve tv y 10% dibuja y, por último, 10% identifica que dormir es una de sus actividades en su tiempo de ocio.

El segundo aspecto para indagar fue en qué parte de su casa pasa el tiempo libre, 40% lo pasa en su cuarto, mientras que 30% permanece en la sala; 10% hace sus actividades de tiempo libre en cama. Se identificó que otro porcentaje de NNA realiza actividades recreativas al aire libre o fuera de casa, 10% en el patio y otro 10% en casa de su abuela.

Por último, se pidió que distinguieran de esas actividades de ocio, cuáles dejaron de realizar en el espacio público o doméstico. De los encuestados(as), 30% refirió que dejó de jugar, a la vez que otro 20% dejó de salir o pasear. Adicionalmente, 20% informó que no dejó de hacer ninguna de sus actividades habituales y, por último, 10% dejó de estudiar y otro 10% de los encuestado contestó que sí dejó de hacer actividades, pero no especifica cuáles.

#### 4. Percepción emocional de los espacios de la casa

Por último, se recopiló información respecto a la conexión emocional con el espacio doméstico. Primeramente, se indagó a infancias y adolescencias, cuál era su sitio favorito de la casa: 40% menciona que la sala es su lugar preferido; 30% prefiere un sitio abierto, el patio; 10% identifica que prefiere su cama; otro 10% la cocina y otro 10% olvidó responder la pregunta.

De igual manera, se preguntó ¿qué parte no te gusta de tu casa?; 27.3% de encuestados relaciona un cuarto de la casa; 18.2% no le agrada el patio, al igual que 18.2% no especifica que sitio no le agrada de su casa. El restante corresponde a 36.4%, refiere al baño, la cocina y no se identifica.

Por último, se preguntó a NNA cómo se sienten en su casa, esto es, relacionado con el estado anímico y las sensaciones que provoca habitar su casa.

Se percibe que 40% vive feliz en su casa; 20% triste, otro 20% enojado y, por último, 20% tiene un estado de ánimo regular. En este análisis emocional, 60% de NNA se identifica con estados de ánimo catalogados como emociones negativas.

#### **Rediseñando la ciudad y la vivienda**

Conforme a lo observado en los resultados del Laboratorio de Participación Infantil realizado después de la primera ola de COVID-19, se tienen tres oportunidades y esferas de acción en el espacio doméstico, espacio público y en la esfera de la coexistencia del espacio público y doméstico con una visión integral para el beneficio del desarrollo integral de NNA. Para ello se refieren ejes de acción de acuerdo con las principales problemáticas detectadas:

Espacio público:

- Una de las principales acciones ante una emergencia o contingencia sanitaria es no cerrar el acceso a los espacios públicos, sino la diversificación de actividades al aire libre. Un total confinamiento afecta al desarrollo de NNA, es importante, particularmente, el acceso a espacios de juego.
- Descentralización del acceso y distribución de los espacios públicos. En el caso particular de los asentamientos irregulares, acceder a políticas públicas de redistribución y acceso al suelo urbano para la creación de espacios.
- La homogenización de los espacios públicos bajo un esquema de diseño institucional no contempla los usos y actividades dirigidas a NNA, particularmente

## *Reflexiones del espacio público y doméstico en el contexto de la pandemia*

- el juego. Preconcebe y destina actividades específicas por medio del mobiliario predeterminado sin tomar en cuenta las necesidades y/o actividades resultantes de un proceso de diseño participativo entre instituciones, diseñadores urbanos y la población de NNA, como de las personas habitantes del barrio/ colonia que beneficia el espacio público.
- El sentido de apropiación en la cocreación de espacios públicos para NNA puede ser una solución a un mayor uso y pertenencia del espacio para el cuidado y mantenimiento de este, también una mayor ocupación del sitio puede generar una cohesión social del barrio, ayudando a reducir tasas de problemáticas relacionadas con la seguridad.
  - Repensar el diseño de espacios públicos por medio de procesos participativos contribuye particularmente en NNA a democratizar el acceso al derecho a la ciudad desde una temprana edad y no hasta cumplir la mayoría de edad, también desarrolla su derecho de participación.
  - A partir del ejercicio de propuestas con la mezcla de los grupos etarios de niñas, niños y adolescentes, se diversifican los usos y funciones de un espacio público y se pueden abarcar más elementos para un diseño co-participativo, que responde a las necesidades de NNA. Por medio de las maquetas, pueden expresar cómo les gustaría ver el espacio en función de sus necesidades: una gran parte de NNA demanda más mobiliario de juego o diferentes tipos de juegos, para no concebir al espacio como monofuncional.
  - Posterior a la implementación o creación de un espacio público o un parque de tipo barrial, estos suelen tener poca atención por parte del municipio para su mantenimiento; asimismo, no existe un mecanismo de monitoreo para evaluar el uso del espacio y determinar si el diseño es funcional para la población destinada; en particular, se necesitan instrumentos para evaluar el uso de estos espacios de acuerdo a las necesidades de NNA, es decir, si el espacio cumple con parámetros de diseño para el juego.
  - Existe un sesgo de ocupación por género en los espacios públicos, en otras palabras, mayoritariamente los niños —género masculino—, se apropian mucho más del espacio y realizan mayores actividades que las niñas, por tanto, es necesario crear dinámicas de redistribución espacial para que ambos géneros ocupen de manera igualitaria el espacio, por medio de la inclusión de niñas en el espacio con actividades y necesidades específicas, materializando esto en mobiliario o espacios con características propias de un diseño participativo.
  - Los espacios públicos y su diseño tienen una importante influencia en la percepción emocional-espacial de NNA e, indirectamente, es una parte muy im-

portante del desarrollo cognitivo, físico y emocional de ellos; durante la etapa de confinamiento más severo, esto afectó la relación de NNA con la ciudad.

#### Espacio doméstico:

- La casa es un espacio diseñado para cumplir un número limitado de funciones y actividades; sin embargo, en el caso de una contingencia sanitaria, se convierte en un espacio polivalente en el que se agregan usos que anteriormente no se contemplaban en una vivienda. Para responder a una nueva demanda de una tipología de vivienda que contemple nuevos usos, se necesitan mecanismos dentro de normativas y leyes en la construcción de espacios dentro y fuera de la vivienda que contemplen un caso de confinamiento, es decir, que la vivienda cuente con un porcentaje mayor —de lo ya reglamentado— de áreas libres para tener espacios de conexión con el ambiente exterior y también que responda a necesidades menos estandarizadas de diseño, por decir, que esté reglamentado para un tipo de familia con X habitantes y esto determine un programa arquitectónico estándar, esto es, en casas financiadas por instituciones de vivienda. En asentamientos irregulares esto es diferente, ya que la autoconstrucción genera una tipológica muy distinta a la estandarizada producida por organismos de vivienda; en este caso, se necesitan mecanismos que respondan a un acompañamiento o asesoría institucional para incluir áreas libres y programas arquitectónicos más flexibles, contando con el antecedente de la contingencia, y que los espacios sirvan para este nuevo uso.
- La función reproductiva se visibiliza mucho más en el espacio doméstico; sin embargo, la vivienda contempla solamente las funciones básicas de “habitar, descansar y ofrecer refugio” a las personas; en cambio, la pandemia visibilizó actividades de cuidado, que algunas viviendas sí contemplan, pero la mayoría no consideran más allá de la cocina y los espacios que se necesitan para funciones reproductivas de la vida; entre ellas, se excluyen los espacios de juego dentro de las viviendas, es decir, normalmente bajo parámetros de diseño, están destinadas para espacios exteriores, sin embargo, el interior de una casa no contemplan la función de “jugar” en su diseño. Se necesita de un espacio destinado a la recreación de NNA dentro de las viviendas.
- Es necesario un mecanismo que se encargue de regularizar y vigilar el diseño de hogares después de la pandemia, contando con mayores áreas libres en el diseño de la vivienda y espacios destinados a NNA, para su libre esparcimiento y lugares de juego.

*Reflexiones del espacio público y doméstico en el contexto de la pandemia*

- La vivienda genera sensaciones emocionales y sensoriales relacionadas con el estado de ánimo de las personas, y un estado de confinamiento provoca reacciones diversas en NNA, que están relacionados con las características físicas de diseño, como lo son: el acceso a áreas libres, un espacio propio —recámara, espacio de juego—, tamaño de la vivienda, entre otras. Por tanto, se debe explorar la esfera emocional-sensorial como elemento importante de diseño que repercute en el cuerpo, generando diferentes estados de ánimo en NNA, y esto genera una identidad socioespacial con la vivienda.

Espacio de transición y conector entre lo público y lo doméstico:

- Generar condiciones de diseño para que el espacio de la calle pueda cumplir una función complementaria a mejorar la habitabilidad de la vivienda, es decir, que el espacio cumpla con condiciones, tanto físicas como sociales, para que sea un espacio funcional que promueva actividades de recreación en respuesta a una emergencia ambiental o una pandemia, tal como la provocada por COVID-19.
- Pensar la calle como un espacio complementario de la vivienda, generando acciones que brinden la seguridad integral de la estancia de NNA en las calles, por medio de acciones temporales con actividades que regeneren el sitio.
- Accionar la función de la calle como espacio de convivencia, y sitio para generar relaciones de pertenencia individual y comunitaria; “la calle es una extensión física, funcional y sociocultural de lo que ocurre al interior de la misma casa” (Torres, Arana y Fernández, 2016: 31). En relación con NNA, se necesita concebir a “la calle” como un espacio extensor de su desarrollo y que necesita responder a sus necesidades.
- Una visión separatista del diseño urbano contra el diseño de vivienda ha dejado secuelas de un espacio que no está contemplado para potencializar las relaciones sociales y funcionales de “la calle” como un área de oportunidad ante la escasez de acceso a espacios públicos dentro de la ciudad.
- Más allá de la función de la calle como un espacio de intercambio de relaciones o para el comercio, se necesita una visión que integre tipos de usos recreativos y de permanencia, es decir, que se requieren de acciones tanto físicas —diseño, mobiliario—, sociales —actividades de recreación— y funcionales —que permita actividades diversas—, en este caso relacionado con NNA, que incluya sus necesidades específica para ser un espacio complementario de la vivienda y el espacio público.

## Conclusiones

La pandemia agudizó el rezago dentro de espacios públicos y domésticos. Gracias al estudio y el análisis de actividades recogidos en campo se puede visualizar la correlación directa entre la influencia del espacio público y doméstico y el desarrollo de NNA.

Este trabajo busca sentar antecedentes para presentar un área de oportunidad de fortalecimiento del diseño de espacios, desvinculándolos de la dicotomía público-doméstico, sino que los entrelaza como un espacio de conexión, para realizar propuestas de rediseño que se adecuen a las necesidades y perspectivas de la niñez y los adolescentes. Poner “la vida en el centro”, como una de las premisas de diseño para espacios privados y domésticos con los que NNA se relacionan, brinda una perspectiva más amplia para tener en cuenta las necesidades reales del espacio.

El confinamiento dentro de los hogares y el abandono de actividades de recreación por parte de NNA genera diferentes estados emocionales que, en un análisis más extenso, deriva de la materialidad y componentes funcionales de las casas y espacios públicos que habitan.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de explorar la evocación de los lugares con los que NNA se relacionan para escalar estos análisis a propuestas y políticas públicas que ayuden a tener espacios adecuados para su desarrollo.

## Bibliografía

Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) 2020. *Informe de pobreza y evaluación 2020*, Hidalgo, Ciudad de México, Coneval.

Cortés, M. y F. Winfield

2006. “La política de vivienda en el contexto de la pobreza urbana en México: retos y perspectivas de participación social”, en *Revista INVI*, vol. 21, núm. 58, Chile, Instituto de la Vivienda de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.

Durán, R.E., S. Arroyo, B. Alfaro y E. Morales

2019. “Análisis de conflictos y violencia en contextos de diversidad sociocultural en el barrio de La Raza y Cubitos en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México”, *Revista Criminalidad*, vol. 61, núm. 3, pp. 105-116.

Freire-Pérez, E.

2020. “Infancia y confinamiento. Prácticas espaciales de resistencia”, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 33, núm. 2, pp. 553-570, en <<https://doi.org/10.5209/aris.69024>>.

García, E.

2021. “¿Cómo avanzar hacia ciudades feministas después de la pandemia?”, *Crítica Urbana. Revista de Estudios Urbanos y Territoriales*, vol. 4, núm. 17 “Ciudades para los cuidados. A Coruña, Crítica Urbana”, marzo, en <<https://criticaurbana.com/>>.

Gülgöen, T.

2016. “Ciudadanía, espacio urbano y actoría social de la infancia: ¿qué derecho a la ciudad para las niñas y los niños en la Ciudad de México?”, en *El derecho a la ciudad en América Latina: visiones desde la política*, México, UNAM.

Hernández, M. y K.L. Lozano

2021. “Entorno residencial y habitabilidad urbana en tiempos de pandemia: el caso de Xalapa [México]”, *Labor e Engenho*, vol. 15, en <doi: <https://doi.org/10.20396/labore.v15i00.8665852>>.

Montaño, O., J.R. Corona y O.S. Hernández

2020. “Análisis para el desarrollo de una ciudad media. Caso: Ciudad de Pachuca, Hidalgo, México”, en *Competitividad. Repositorio de la Red Internacional de Investigadores*, núm. 12, pp. 1012-1026.

onu (Organización de las Naciones Unidas)

2020. *Guía para el COVID-19 en asentamientos informales*.

Quijano, E., J.M. Herrera y S.I. Rojas

2022. “El papel del espacio público en tiempos de pandemia”, *Bitácora Urbano Territorial*, vol. 32, núm. 2, pp. 63-76.

Rodríguez, R., M. Birche y D. Cortizo

2021. “Análisis del espacio público frente a la pandemia en una urbanización informal argentina”, *Revista de Urbanismo*, núm. 44, pp. 96-111.

Suárez Lastra, M., C. Valdés González, M. Galindo Pérez, L. Salvador Guzmán, N. Ruiz Rivera, I. Alcántara Ayala, M. López Cervantes, A. Rosales Tapia, W. Lee Alardín, H. Benítez Pérez, M. del C. Juárez Gutiérrez, O. Bringas López, O. Oropeza Orozco, A. Peralta Higuera y R. Garnica Peña

2020. “Índice de vulnerabilidad ante el COVID-19 en México”, *Investigaciones Geográficas*, núm. 104, UNAM, Instituto de Geografía, en <<https://doi.org/10.14350/rig.60140>>.

Torres Pérez, M.E., G. Arana López y Y. Fernández Martínez

2016. “La calle y la vivienda: relaciones de espacio público y vida comunitaria”, *Qui-vera. Revista de Estudios Territoriales*, vol. 18, núm. 2, pp. 31-53.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Ziccardi, A.

2015. *Cómo viven los mexicanos, análisis regional de las condiciones de habitabilidad de la vivienda*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

# Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades de la población infantil en Ciudad Nezahualcóyotl

Adriana Yadira Rentería Flores

## Introducción

La vida cotidiana de las niñas y los niños que residen en áreas urbanas está condicionada por factores socioespaciales, entre los cuales se encuentran la legislación, la planeación, la gestión urbana y, específicamente, los programas urbanísticos enfocados a la dotación y mejoramiento del espacio público. Los niños y las niñas son considerados como un sector vulnerable de la población, sus experiencias fundamentales y su desarrollo en las ciudades se ven afectadas y limitadas a causa de que el espacio público urbano es diseñado de una manera sesgada. La práctica del urbanismo sigue basada casi exclusivamente en aspectos que están estrechamente vinculados con la vida y las dinámicas cotidianas propias de los adultos, como el comercio, la industria, la administración, medios y modos de transporte, entre otros. Como señala Tonucci (2006), desde el siglo pasado, la planeación urbana se ha concebido principalmente tomando en cuenta una única fase de la vida de las personas: la de los adultos.

En este trabajo analizaremos cómo la planeación urbana tiene grandes retos por atender en referencia a las necesidades que demanda la niñez en la ciudad, cuáles han sido algunos de los distintos factores que han llevado a la segregación de las niñas, inclusive en los contextos que son propios de ellos, como los entornos escolares o espacios públicos de juego. El artículo se compone por un planteamiento teórico que expresa los antecedentes del vínculo “niñeces-urbanismo” y su desarrollo en las ciudades, posteriormente, se hace una aproximación al caso de estudio haciendo un análisis entre el espacio público y las infancias en el municipio y, finalmente, se comparte el desarrollo metodológico usado para desarrollar los objetivos de esta

investigación, el cual está dividido por etapas a fin de indagar en los elementos físico-sociales que influyen en las niñeces de Nezahualcóyotl.

### La atención a las niñeces desde el urbanismo: un asunto pendiente

La planeación urbana ha sido concebida tomando en cuenta una única fase de la vida de las personas: la de los adultos y sin responsabilidades familiares (Tonucci, 2006). La actividad urbanística desarrollada hasta la actualidad se sigue concentrando casi exclusivamente en torno a la vida de los adultos, así como en torno a diversos aspectos específicos que están estrechamente vinculados con la vida y dinámicas de estos, como el comercio, la industria, la administración, la circulación, los medios de transporte, etc. En los últimos sesenta años, las ciudades han duplicado o triplicado su número de habitantes, por lo que sus características se han ido modificando y han tomado como modelo de ciudadano a un hombre adulto en edad de trabajar, es decir, las ciudades se han ido transformando en beneficio de un segmento acotado de la población, donde se pretende que las necesidades del hombre adulto y con actividades terciarias son la prioridad (*ibid.*).

La ciudad es un lugar de encuentro y de intercambio, sin embargo, la segregación y la especialización de los espacios han ido constriñendo esta función esencial. Ahora bien, existen espacios diferentes para personas diferentes y para actividades y funciones diferentes. De manera general reconocemos, por ejemplo, las centralidades, donde se acumulan las actividades económicas fundamentales, y las periferias habitacionales, que pueden definirse como ciudades dormitorio.

La ciudad actual está generando servicios y estructuras independientes y autosuficientes que provocan segregación, es decir, la planeación de la ciudad ha renunciado a la escala humana, no pone a los ciudadanos como referencia, ni mucho menos los utiliza como parámetro; ahora, la ciudad es planeada para convertirse en un espacio más, donde los habitantes no son el personaje principal (*ibid.*).

Diversos autores se han manifestado ante estos fenómenos, por ejemplo, Zaida Muxi (Saldaña *et al.*, 2019: 109-128) ha planteado que, dentro del proceso de rehabilitación, reestructuración y rediseño de las ciudades y los espacios públicos, se tiene que partir primero sobre una perspectiva de derechos de la infancia para que estas acciones tengan éxito en la inclusión, no solo de los niños y las niñas, sino de grupos de población vulnerable. Este nuevo paradigma apunta a que si se diseñan y planifican ciudades que promuevan y protejan los derechos de la niñez, se tendrá que el resto de los habitantes puedan disfrutar y desarrollarse en las ciudades en mejores condiciones (Unicef, 2018).

## Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades

La planeación de las ciudades no tiene que estar dirigida a la rehabilitación, el rediseño o el diseño de entornos o espacios urbanos exclusivamente para niños y niñas. Se trata más bien de enfocar asentamientos urbanos en los que las niñas puedan desarrollar su autonomía, acceder a todos los servicios de manera equitativa, hacer uso de la infraestructura existente, interactuar con áreas verdes, espacios públicos, sin tener que dejar a la deriva su salud mental, física, emocional y social, además de ejercer sus derechos como ciudadanos participativos (ONU-Habitat 2020).

El concepto de infancia visto desde la perspectiva social se puede estudiar desde dos dimensiones: como un hecho o práctica social y como esta se representa, las cuales no siempre coinciden del todo. De acuerdo con Casas (2006), la infancia no es un fenómeno social que se configura solamente por un conjunto de personas que tiene características determinadas, sino que el concepto se construye con base en ideas referentes a lo que se piensa que es la infancia en sí.

En diversas culturas, la infancia se entiende como el conjunto de personas que aún no presentan características referentes a la pubertad, para otras, la infancia son aquellas personas que no han realizado ritos de iniciación a la etapa adulta. La infancia entonces se entiende como lo que cada sociedad, dentro de un momento histórico determinado, concibe y dice que es la infancia (*ibid.*: 27-42). La infancia se puede analizar como un grupo, una categoría o una generación dentro de una organización social determinada.

Dentro de la niñez se reconocen etapas de acuerdo con el grado de desarrollo físico y cognitivo de los sujetos, lo que condiciona a su vez que sus relaciones e interacciones con la sociedad y los entornos construidos sean variadas y diferentes para su desarrollo y desempeño. Sabemos que en el espacio público físico se ejercen relaciones de poder y exclusión que evidencian las diferencias de género, algo similar ocurre con los diferentes grupos etarios. Parte de la teoría acerca del Derecho a la Ciudad, ha ayudado a mostrar cuáles son las relaciones de dominio que se dan en la ciudad y cómo se dan las relaciones de poder y exclusión que solo revelan las diferencias entre los grupos de población. En el caso específico de las niñas, estas diferencias se manifiestan desde las edades más tempranas, por ejemplo, en las limitaciones para la movilidad autónoma en entornos cercanos (Saldaña *et al.*, 2019, 109-128).

Zaida Muxi (*idem.*) plantea que los espacios que conforman las ciudades ofrecen oportunidades a la ciudadanía dependiendo de la escala con la que estos han sido definidos. Esta escala se refiere a que a la ciudadanía se le clasifica con base a su edad, sexo, clase social, diversidad funcional —dimensiones objetivas—, y con base en su cultura, etnia e identidad, etc. —dimensiones subjetivas. Por consiguiente, históricamente, el urbanismo se ha basado en planteamientos enfocados comúnmente a un

sector de la sociedad: al hombre, de mediana edad, clase media con trabajo estable y con ciertas condiciones físicas positivas asumiendo una salud plena. De modo que estos límites materiales y simbólicos que se reproducen en la sociedad tienen consecuencias diversas (*idem.*).

Cuando se habla de la niñez, esta siempre se ha definido como un concepto opuesto a la adultez. Con esta concepción se fortalece la existencia de la segregación espacial, evidenciando que las jerarquías son dadas principalmente por parte de las personas adultas. Cuando se estudia a la niñez desde el urbanismo, teniendo los precedentes ya expuestos, se demuestra que la exclusión de la niñez en el diseño y la gestión de los espacios públicos en las ciudades es constante (Tonucci, 2006).

Autoras como Tuline Gülgönen y Zaida Muxi plantean que la integración de la niñez en el espacio público es un indicador de calidad de vida en un asentamiento, que aplica para el resto de la población. Si entendemos calidad de vida como las condiciones de bienestar en general que tiene una persona o un grupo para desarrollarse óptimamente.

### **Aproximación al caso de estudio: espacio público e infancias en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl**

Nezahualcóyotl es uno de los municipios más consolidados de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Es generador de importantes fuentes de trabajo, basados en el impulso de un dinámico sector maquilador, comercial y de servicios. La población que labora en él proviene de otros municipios aledaños del Estado de México, como Chimalhuacán, La Paz, Chicoloapan, Chalco, Ecatepec, Ixtapaluca y Texcoco, así como de alcaldías cercanas —Iztapalapa, Iztacalco y Venustiano Carranza (PMDU, 2004).

En la década de 2000 a 2010, el municipio de Nezahualcóyotl registró un descenso de población, al pasar de 1.2 a 1.1 millones de habitantes. Mientras que en 2020, la población registrada fue aún menor (1 077 208 habitantes) (INEGI, 2020).

El municipio de Nezahualcóyotl tiene que registrarse y ser congruente con las políticas, estrategias y objetivos que se plantean en el Plan Estatal de Desarrollo Urbano del Estado de México, el cual data de 2019, por lo que las estrategias y los objetivos del Plan Municipal de Desarrollo Urbano (Nezahualcóyotl), de 2004, son distintos.

Los instrumentos de planeación debieran actualizarse de manera constante si asumimos que los procesos que moldean los espacios urbanos son muy dinámicos; sin embargo, en muchos territorios se sigue trabajando con documentos obsoletos,

*Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades*

lo cual ha traído repercusiones en distintas áreas que se vinculan a la gestión de los municipios. Si bien las acciones que se manifiestan en estos instrumentos son de carácter proyectivo y técnicas, siempre tienen un objetivo específico: construir un modelo de ordenamiento para determinados espacios. Sin embargo, la falta de actualización hace que las acciones proyectadas ya no coincidan con las dinámicas demográficas ni con el territorio físico.

El Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Nezahualcóyotl es de 2004, por lo que las inconsistencias con las dinámicas actuales son numerosas. Es evidente que hacer una actualización requiere de recursos humanos y financieros, pero también de la voluntad de las autoridades locales, la cual frecuentemente privilegia otros aspectos en sus agendas.

En los instrumentos de planeación urbana de los tres órdenes de gobierno y en la normatividad que los sustenta, se considera al espacio público como un derecho de los ciudadanos. El concepto está presente y se asume que se refieren a toda la población. Sin embargo, al no existir una jerarquización y clasificación de los tipos de espacios públicos de acuerdo a los sectores de población usuaria, al acercarnos a las escalas más locales —municipal o barrial— la generalización diluye las necesidades específicas de los grupos vulnerables, y solo existe de manera genérica la mención de la población como beneficiarios, cuando en la práctica, los espacios públicos deben proyectarse o intervenir de acuerdo a los requerimientos de la población que los utiliza.

En el municipio de Nezahualcóyotl, a los niños y las niñas se les considera un grupo vulnerable y se reconoce que se les debe garantizar el respeto, la protección y la promoción de sus derechos, así como prevenir su vulneración. En 2010, en el municipio había 1 110 565 habitantes, de los cuales 166 561 estaban dentro del rango de edad de 5 a 13 años, este grupo representaba 15% del total de la población (INEGI, 2020). Como se ha mencionado, en la última década el número de habitantes ha decrecido. En 2020, la infancia (5 a 13 años) representa 14% de la población total del municipio; es decir 150 974 de un total de 1 077 208 habitantes. A pesar de que la niñez representa una parte importante de la población en las ciudades, las proyecciones de población generadas por la Conapo para el periodo 2010-2030 menciona que los grupos de población infantil seguirán una tendencia decreciente en los próximos años.

En el municipio existen zonas que concentran el mayor número de habitantes dentro del rango de edad de 5 a 13 años (INEGI, 2020). La concentración se da en los alrededores de los Centros de Barrio. Asimismo, la zona oriente del municipio alberga la mayor concentración, específicamente al nororiente, en sus periferias, mientras

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

que la zona centro, se ubican en radios un poco más abiertos, siendo la zona norte del municipio donde se concentra un menor rangos de este grupo poblacional (véase mapa 1).

Mapa 1. Distintas zonas que concentran el mayor número de habitantes de 5 a 13 años por AGEB



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, 2020.

**Nota metodológica**

En esta investigación nos concentramos en el segmento de población denominado segunda infancia, una etapa del desarrollo humano que corresponde con la niñez desde los siete años hasta la entrada de la adolescencia —en promedio de los 11 a 12 años. Cabe aclarar que este segmento etario se subdivide a su vez en dos momentos:

De 6 a 8 años: se caracteriza por el inicio de la escolarización en la que comienzan a tener relaciones sociales más profundas y a poner en práctica funciones cognitivas como la percepción, el razonamiento y la memoria, por medio del juego y la educación.

De 9 a 12 años: se caracteriza por un completo desarrollo de todas las habilidades aprendidas y desarrolladas en etapas previas.

La investigación que sustenta este trabajo consideró, en su etapa de campo, el diseño y la aplicación de un instrumento nombrado “Taller colaborativo: cuestionario y mapa temático”, este se conforma de dos secciones que fueron diseñadas estraté-

*Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades*

gicamente para cumplir con un objetivo particular: analizar cuáles son los factores físicos-sociales que demuestran la inclusión del grupo poblacional niñez en los instrumentos de planeación enfocados al espacio público urbano local.

El cuestionario está conformado por:

**Tabla 1.** Secciones del instrumento “Taller colaborativo: cuestionario y mapa temático”

Sección 1 (Parte 1)	Sección 2 (Parte 2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos estadísticos (edad y género del participante).</li> <li>• Datos sobre seguridad, percepción del entorno, imagen urbana del barrio que habitan los participantes.</li> <li>• Preguntas dinámicas, apoyadas de imágenes como respuesta.</li> <li>• Preguntas por medio de dibujos y recorridos en el mapa de barrio (proporcionado a los participantes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio en blanco para que el participante tuviera la oportunidad de dibujar el entorno de su casa y escuela, así como los lugares significativos para ellos, sin tener influencia alguna de percepción de las secciones anteriores.</li> <li>• Preguntas de respuesta libre, referentes a la situación sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19, que ocurrió durante los años 2020 y 2021.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación del instrumento se realizó a un grupo participante de niños y niñas con rango de edad de 6 a 13 años, estudiantes de educación básica provenientes de barrios ubicados en la zona centro del municipio de Nezahualcóyotl.

Por último, cabe mencionar que la pandemia de COVID 19 ha sido una oportunidad para repensar la ciudad y todos sus espacios. A mediados de 2021, la pandemia afectó con mayor ímpetu a las zonas urbanas más vulnerables donde la infraestructura es escasa, los equipamientos no se encuentran en buen estado o son inexistentes (ONU-Habitat 2020). A raíz de estos acontecimientos, en distintas ciudades del mundo se lanzaron decretos para restringir el acceso a los espacios públicos físicos como medida preventiva, con el fin de evitar aglomeraciones de personas y reducir la propagación del virus. El espacio público ahora es un espacio que muchos autores llaman “espacio vulnerable” propenso a desaparecer junto con las actividades sociales, económicas y culturales que en ellos ocurren (Saldaña *et al.*, 2019: 109-128).

### **Los espacios públicos en el municipio de Nezahualcóyotl**

El Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Nezahualcóyotl (2004) define al equipamiento recreativo y de deporte (integrado al subsistema recreación) como el que:

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

...está constituido por espacios comunitarios que conforman de manera importante el carácter de los centros de población; generalmente están complementados con árboles y vegetación menor, así como diversos elementos de mobiliario urbano, para su mejor organización y uso por la comunidad. Propicia la comunicación, interrelación e integración social, así como la convivencia con la naturaleza y la conservación de la misma dentro de las áreas urbanas del municipio, coadyuvando al mejoramiento ecológico de las mismas.

Dentro de este subsistema recreación, el PMDU de Nezahualcóyotl incluye al espacio público y lo clasifica como espacios comunitarios que van desde plazas cívicas, parques urbanos, hasta unidades deportivas de libre acceso, como canchas de fútbol, basquetbol, frontón, etc. y no se hace una separación respecto al equipamiento de deporte.

Por otro lado, la Secretaría de Bienestar señala que el equipamiento recreativo:

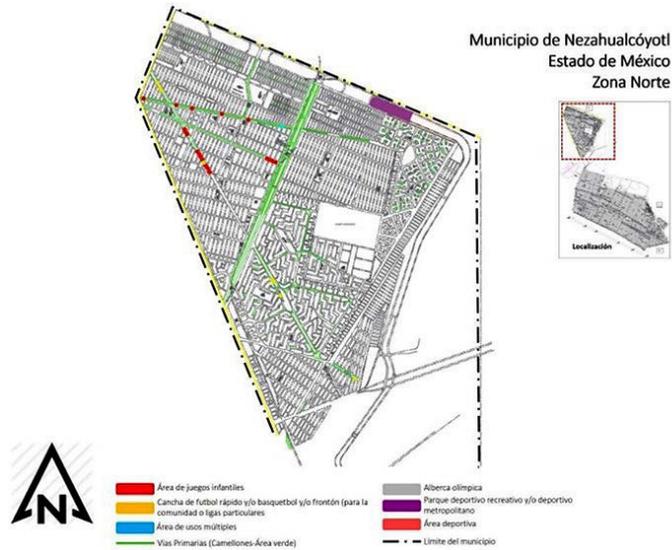
...está constituido por espacios comunitarios que conforman de manera importante el carácter de los centros de población [...] propician la comunicación, interrelación e integración social, así como la convivencia con la naturaleza y la conservación de esta dentro de las áreas urbanas, coadyuvando al mejoramiento ecológico de las mismas (Sedesol, 1999).

Específica que los elementos que integran el subsistema son: plaza cívica, juegos infantiles, jardín vecinal, parque de barrio, parque urbano, área de ferias y exposiciones, sala de cine, espectáculos deportivos; establece una separación respecto al subsistema deporte, pero no precisa una distinción entre los espacios públicos y semipúblicos.

Por otra parte, en el PDM de Nezahualcóyotl (2019-2021) se habla de promover e incrementar los programas y acciones que conlleven al desarrollo de la cultura física, el deporte y la recreación para mejorar la calidad de vida de los habitantes del municipio. Al poner el plan énfasis en los temas de cultura física, deporte y recreación, se tiene la visión de que los habitantes menores de edad tengan acceso a los diversos servicios y actividades que presta el Instituto Municipal de la Juventud de Nezahualcóyotl (Imjuven, 2021). En este sentido, el PDM presenta un listado de 73 espacios que están catalogados como espacios para uso deportivo y recreativo, de los cuales algunos son totalmente públicos y otros de acceso restringido. Todos estos espacios recreativos son usados por la comunidad, en lo que existe variación es en su tipología y en cómo es administrado el inmueble. Algunos espacios son usados por la comunidad libremente, sin distinciones; en otros casos, su gestión es por medio de la Dirección de Desarrollo Social del municipio y, en otros, por particulares (véanse mapas 2 y 3) —ligas de fútbol particulares o administración por parte del Ayuntamiento del municipio.

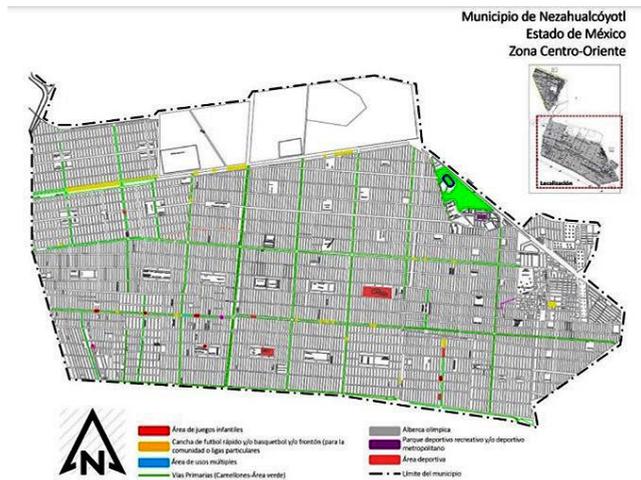
*Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades*

**Mapa 2.** Ubicación de equipamiento recreativo y deporte que integra al subsistema recreación en el municipio de Nezahualcóyotl



Fuente: Plan de Desarrollo Municipal de Nezahualcóyotl, 2019-2021. Listado del inventario proporcionado por el Instituto Municipal de la Juventud de Nezahualcóyotl (Imjuven).

**Mapa 3.** Ubicación de equipamiento recreativo y deporte que integra al subsistema recreación en el municipio de Nezahualcóyotl



Fuente: Elaboración propia. Listado del inventario proporcionado por el Instituto Municipal de la Juventud de Nezahualcóyotl (Imjuven). Ubicación mapeada con base en las direcciones proporcionadas en el Plan de Desarrollo de Nezahualcóyotl. Fuente: Plan de Desarrollo Municipal de Nezahualcóyotl, 2019-2021.

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Es importante resaltar que, en la actualización del listado de equipamiento recreativo y deporte (PDM, 2019-2021), sí existe un acercamiento cuantitativo; sin embargo, la dificultad para encontrar el inventario, así como para saber su clasificación es casi un impedimento. Es decir, desde el PMDU (2004), la denominación de los espacios públicos, espacios verdes y espacios de recreación y deporte, no tienen ninguna distinción. Adicionalmente, el municipio no cuenta con un registro actualizado de los espacios públicos rehabilitados recientemente con recursos de los programas federales y estatales vigentes. Esta situación nos refiere a que no existe un catálogo o inventario de espacios públicos. En los listados disponibles, existen también espacios semipúblicos con acceso restringido y espacios como camellones y banquetas con árboles. En la práctica, se observa que se da prioridad a la rehabilitación de los camellones de vías primarias de la zona centro del municipio y que predominan las canchas de fútbol rápido administradas por ligas de fútbol privadas. Ambos espacios forman parte del Equipamiento Recreativo y Deporte del subsistema Recreación en el municipio de Nezahualcóyotl.

La falta de registro de espacios públicos es una de las causas por las que no se llevan a cabo políticas e intervenciones urbanas que tengan relación con —o como objetivo— los espacios públicos para las infancias. Esta gestión ha llevado a un mantenimiento desigual de los espacios públicos, su calidad, promoción y acceso es distinto según su ubicación en el municipio; lo cual ha contribuido a que se desarrolle una ciudad fragmentada y desigual por la evidente priorización que se les da a ciertos sectores de la población y esto se ve reflejado en dichos espacios (Gülgönen, 2016).

### **Resultados de la aplicación del “Taller colaborativo: cuestionario y mapa temático”**

Como ya se mencionó, el objetivo principal de esta investigación fue analizar cuáles son los factores que demuestran la inclusión del grupo poblacional niñez en los instrumentos de planeación enfocados al espacio público urbano. Con base en este objetivo, se aplicaron 50 cuestionarios a un grupo de niñas y niños de entre 6 y 13 años de edad, principalmente de la zona centro del municipio de Nezahualcóyotl.

La aplicación se realizó en grupos de tres y cuatro niños y niñas debido a la situación sanitaria causada por el COVID-19 (2020-2021), la cual permitía reuniones de máximo cuatro personas en un lugar cerrado. Esto fue una ventaja, ya que la explicación y las entrevistas espontáneas fueron más íntimas y rescatables para la documentación. Así, de los 50 cuestionarios con mapa temático aplicados, se obtuvo que el rango de edad que predominó fue entre 9 y 10 años.

Tabla 2. Género y edad promedio

Femenino	38%	Edad promedio 9-10 años
Masculino	62%	

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento aplicado permitió conocer la relación de niñas y niños con los espacios públicos de su comunidad. Las respuestas que se dieron fueron variadas y se pudo mostrar que niñas y niños hacen un uso diferente del espacio público debido al género y sobre todo por la concepción que tienen sobre los espacios públicos; se pudo constatar también que su inclusión en los procesos de planeación es escasa. Las variables más mencionadas por los niños y las niñas encuestadas fueron las siguientes:

- Seguridad-inseguridad (percepción del miedo)
- Limpieza-suciedad (imagen urbana)
- Transporte (medio y modo de transporte)
- Actividades cotidianas (percepción del entorno)

A partir del encuentro de dichas variables, los resultados se agruparon en varias categorías de análisis:

### Datos generales

Para la pregunta ¿Quién te acompaña la mayoría de las veces en tu camino de la casa a la escuela?, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados

Acompañantes	% de niñas y niños
• Madre o padre	70
• Tía o tío	4
• Abuela o abuelo	14
• Hermana o hermano	6
• Otro	6
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Para la pregunta: ¿Para hacer tus actividades diarias, como ir a la escuela, hacer compras, ir al parque, etc., qué transporte usas más?, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 4. Resultados

Transporte	% de niñas y niños
• Caminando	36
• Automóvil	18
• Bicicleta	10
• Mototaxi	28
• Otro	8
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

El mototaxi se trata de una modalidad de transporte irregular que es utilizada por habitantes de todas las edades para realizar trayectos dentro del municipio, principalmente en zonas no atendidas por otros servicios y también como recurso para evitar ciertos riesgos asociados a la inseguridad real o percibida de la movilidad peatonal.

Por medio de entrevistas informales, los infantes encuestados y sus tutores mencionaron que es un transporte fácil de abordar, aunque no es barato, ni mucho menos seguro; sin embargo, les acorta en tiempo sus recorridos más frecuentes y les facilita el traslado entre calles donde no circulan otras formas de transporte. Algunos de los encuestados que mencionaron otro medio de transporte, aparte de las opciones sugeridas, el más llamativo fue la motocicleta o motoneta. Algunos infantes de 13 años lo utilizan para transportarse cuando salen sin ningún acompañante.

Sobre la interacción de los participantes con los espacios públicos como parte de su vida cotidiana y durante la emergencia sanitaria por el COVID 19 (2020-2021), se plantearon algunas preguntas acerca de la zona que habitan los niños y las niñas encuestados y cómo es que ellos logran ubicarse en su propio contexto y barrio. Se solicitó que fueran contestadas de una manera dinámica, es decir, las respuestas se realizaron sobre el mapa temático, a fin de entender su percepción de los entornos construidos. Para facilitar la operación se ubicaron en el mapa los hitos de la zona centro del municipio, los cuales fueron detectados rápidamente por niños y niñas.

Para las preguntas: Marca con un círculo verde dónde está tu casa y con un círculo azul dónde está tu escuela. Dibuja con una línea roja en el mapa ¿Cómo llegas de tu casa a la escuela? Dibuja tu casa y los lugares que están cerca de ella y dibuja tu escuela y los lugares que están cerca de ella. Se detectó en las respuestas en los mapas que sus recorridos fueron claros, gracias a que la noción sobre su barrio es

*Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades*

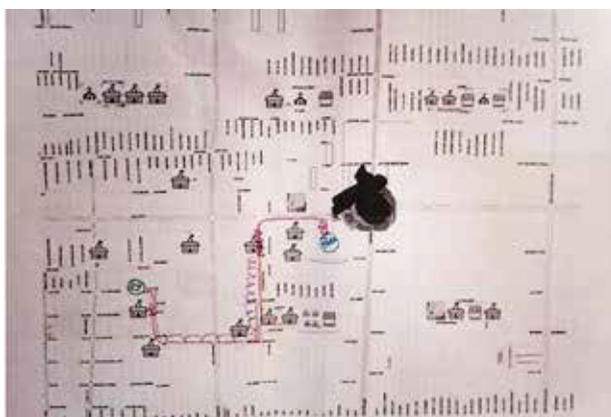
reconocida, saben por qué calles realizan su actividades más comunes, por ejemplo: cómo ir y venir de su casa a la escuela y viceversa.

La edad de los participantes no fue un impedimento para marcar certeramente la ubicación en su propio barrio. En los mapas, la mayoría de los participantes marcaron recorridos largos de su casa a la escuela. En algunos casos, las escuelas en cuestión están fuera del municipio de Nezahualcóyotl, específicamente en la Ciudad de México, entre los límites de la alcaldía Iztapalapa y el propio municipio de Nezahualcóyotl o en el municipio Los Reyes, que colinda al oriente, por lo que el recorrido, además de ser más largo, se realiza sobre vías primarias teniendo contacto con equipamiento urbano más variado.

Un aspecto relevante dado en las entrevistas espontáneas es que, a pesar de que la vivienda de algunos niños y tutores está fuera de los límites del municipio, el trabajo de los padres es dentro de Nezahualcóyotl, así como toda la vida diaria que desarrollan niños y niñas se lleva a cabo en el municipio. Este dato explica que sus recorridos sean largos y que no conocen bien los lugares alrededor de su vivienda, pero conocen perfectamente los alrededores del lugar de trabajo de sus padres. Las respuestas más comunes fueron que sus papás trabajan en algún local de un mercado ubicado en un barrio de la zona centro del municipio de Nezahualcóyotl.

Se pudo apreciar en las respuestas de los mapas que el lugar donde dijeron vivir los participantes está ubicado en zonas completamente habitacionales, es decir, ninguna vivienda está ubicada sobre vías primarias o secundarias, corredores comerciales ni cerca o sobre centros de barrio del municipio (véase Imagen 1).

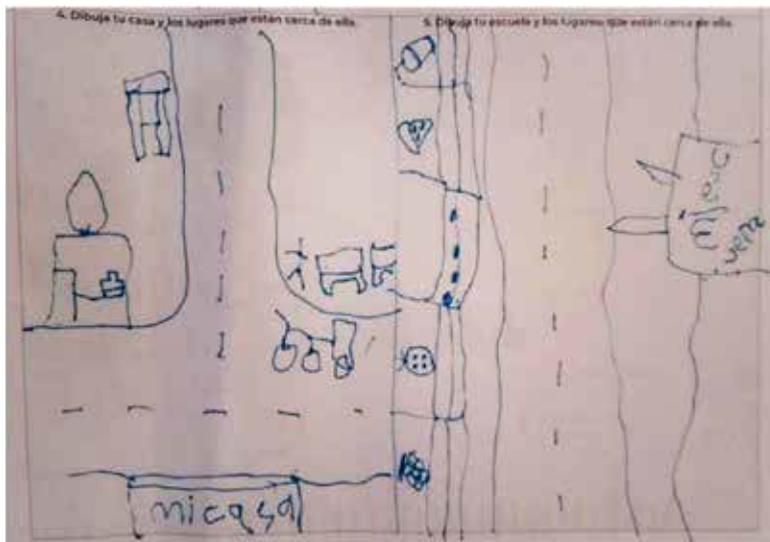
Imagen 1. Ejemplo de respuesta dada por un participante en el taller colaborativo respecto a las preguntas: Marca con un círculo verde donde está tu casa y un círculo azul donde está tu escuela y dibuja con una línea roja en el mapa ¿cómo llegas de tu casa a la escuela?



Fuente: Elaboración propia. Datos proporcionados por el encuestado en turno.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Imagen 2. Ejemplo de respuesta dada por un participante en el taller colaborativo respecto a las preguntas: Dibuja tu casa y los lugares que están cerca de ella y dibuja tu escuela y los lugares que están cerca de ella



Fuente: Elaboración propia. Datos proporcionados por el encuestado en turno.

Sobre la pregunta acerca de ir a lugares públicos después del confinamiento por la pandemia COVID 19, en las entrevistas informales, una gran parte de los niños y las niñas encuestados, en el rango de 8 a 10 años, mencionaron que han retomado los recorridos que hacían antes, de manera autónoma o acompañados de algún adulto, por ejemplo, el recorrido que hacían de casa a escuela y viceversa, así como acompañar a sus mayores al mercado o simplemente ir a la tienda más cercana a su hogar. Los participantes en el rango de 10 a 13 años fueron más precisos en las entrevistas espontáneas al momento de contestar la pregunta: mencionaron que durante la pandemia, realmente extrañaban visitar los lugares donde les permitían sus mayores ir a jugar, como las canchas de fútbol rápido, el parque del pueblo o simplemente afuera de su casa, ya que en lugares más concurridos les fue imposible, por lo que después del confinamiento podría ser más fácil regresar a ellos.

En la siguiente pregunta se les cuestionó sobre el recorrido que hacían durante la pandemia —si es que salían—, las dos respuestas más comunes fueron: “si salía” y “no salía”.

Respecto a la respuesta “si salía”, el motivo más frecuente fue que tenían que acompañar a sus padres al lugar de trabajo de estos, incluso durante la ola más fuerte

de contagios por COVID-19. Específicamente aquellos que sus padres trabajaban en algún mercado de la zona, les explicaron que el mercado era uno de los pocos espacios que podía estar abierto durante la pandemia y que preferían llevarlos a dejarlos en casa ya que, al estar solas las calles por donde vivían, debido a la pandemia, el riesgo de inseguridad aumentaba. Durante la pandemia, el recorrido que realizaban era de su casa al mercado y viceversa, sin visitar las calles de los alrededores donde solían salir a jugar con amigos que también acompañaban a sus padres que trabajan en el mercado.

Cabe señalar que, durante la pandemia, los mercados sobre ruedas, y el comercio ambulante en general, fueron suspendidos o restringidos en el municipio de Nezahualcóyotl (PMDU, 2004).

### **Percepción del entorno construido**

Esta sección permitió obtener datos referentes a la percepción de niños y niñas sobre los espacios públicos de su barrio, que utilizan de manera cotidiana y donde, a pesar de su corta edad, influyen factores implícitos de carácter político, demográfico, económico y cultural para crear su percepción y opinión personal (Gülgönen, 2016). En cualquier edad, la percepción es un filtro entre el habitante y los elementos tangibles e intangibles del entorno construido. Tiene como resultado una imagen que no debe tomarse como una copia exacta de la realidad. Lo que se pretendió con esta sección es que niños y niñas pudieran expresar en un mapa las sensaciones acerca de su entorno; compararlas con sus pares y encontrar coincidencias. Las primeras preguntas fueron: “Marca con color café en el mapa los lugares donde te sientas seguro de caminar o hacer actividades que te agradan; y marca con color gris en el mapa los lugares donde sientas miedo de caminar o hacer actividades que te agradan. ¿Por qué te da miedo?”

La intención era poder diferenciar, mediante situaciones muy precisas, la percepción de seguridad tanto como de inseguridad plasmadas en un mapa. Los resultados nos permiten entender los factores que disminuyen la calidad de vida en estos espacios y que, además, fracturan el sentido de comunidad (Ceballos, 2017).

Las respuestas más comunes entre las edades de 9 a 11 años fueron que los lugares donde se sienten más seguros de caminar son sobre la calle donde se ubican su casa y su escuela. Lo que se pudo apreciar en los mapas es que los tramos que ellos marcaron son notoriamente cortos y en algunos casos, de esquina a esquina. Algunos participantes marcaron que se sentían seguros solamente caminado a lo largo de vías primarias, debido a que en ellas encontraban más gente.

Respecto a la segunda opción, en los mapas se apreció que los participantes marcaron de nuevo todo su recorrido, es decir, dijeron que sienten miedo de caminar por los mismos lugares donde transitan diariamente, ya sea solos o acompañados.

Algunas otras respuestas que resaltaron fueron las que marcaron las calles de los centros de barrio. Algunos participantes resaltaron que caminar afuera de los mercados no es seguro. Se les preguntó por qué y rápidamente mencionaron que no tienen espacio para caminar, está lleno de puestos ambulantes y no conocen a nadie, por lo que a veces se pierden y no pueden salir bien de su escuela, cuando esta se ubica en un centro de barrio.

Por otra parte, los participantes dentro del rango de edad de 10 a 13 años respondieron con más conciencia y precisión sobre algunos actos de inseguridad que se llevan a cabo en sus entornos. Por ejemplo, los más mencionados fueron que no caminan por ciertas calles porque sufren de robos, específicamente asaltos y robo de bicicletas y motos. La presencia de grupos delincuenciales también fue mencionada. Es importante mencionar que la percepción de inseguridad en las ciudades, así como las distintas agresiones que se producen en el espacio público, son actos que se han vuelto cotidianos y que se ven reflejados en los recorridos diarios que realizan los habitantes de un barrio, sin importar la edad, dentro de la ciudad (Remesar, 2008).

Los que contestaron que roban o asaltan mencionaron que durante sus recorridos piensan en estas mismas palabras, no los dejan salir solos y que además en su calle hay personas peligrosas que ellos conocen por lo que, cuando caminan por estas, sienten que les pueden pasar situaciones negativas. En otras respuestas se obtuvieron respuestas como: se sienten seguros de caminar por la misma calle donde se encuentra su casa, sobre vías primarias, así como calles de los centros de barrio. Las justificaciones dadas fueron similares a las que dieron el resto de los niños: cuando hay más gente se sienten seguros de caminar sobre ellas. Mediante entrevistas espontáneas, niños y niñas mencionaron que se sienten seguros cuando se trasladan en automóvil propio o al ir acompañados por algún familiar.

El siguiente tema sobre la percepción de los entornos cotidianos tiene que ver la limpieza. Se preguntó: ¿Qué tan limpias están las calles donde caminas para llegar de tu casa a la escuela? Seguida de: Marca en el mapa con un (triángulo) los lugares limpios y con un (cuadrado) los lugares sucios. La mala disposición de desechos en las calles deriva en una imagen urbana negativa que se asocia y potencia la sensación de inseguridad. Frecuentemente, no existe información sobre el manejo adecuado de residuos. Existen iniciativas puntuales, con resultados desiguales, que no se pueden generalizar. Influyen las creencias, valores, conocimientos, etc., además de que existen distintos factores en el contexto y en el espacio que facilitan o complican su desarrollo (Saldaña, 2019).

## Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades

En los resultados se observa que, tanto en los mapas y las respuestas, las niñas y los niños volvían a referirse a sus recorridos cotidianos, los cuales perciben como sucios. En otras respuestas, mencionaron que el mercado, que se encuentra junto a su escuela, les parecía muy sucio y desordenado por la presencia de muchos puestos ambulantes. Otros participantes optaron por escribir para enfatizar que todo su recorrido era sucio y que no hay nada limpio por donde caminan y realizan sus actividades diarias. La falta de educación y de programas para gestionar los desechos en las calles son también temas percibidos por niñas y niños. Los espacios que los participantes perciben limpios son los que se encuentran en el entorno próximo a su escuela y las banquetas de sus casas. Un participante enfatizó que los jardines que rodean a la escultura monumental de Nezahualcóyotl —un hito de la zona centro— los percibe siempre limpios y cuidados, por lo que le agrada pasar por esa zona cuando realiza sus actividades diarias con su acompañante.

Es importante resaltar que los resultados anteriores provienen directamente de la percepción de los participantes en el taller, resultados que coinciden con un estudio que afirma que los habitantes se dan cuenta de que existe contaminación en el ambiente cuando les afecta la visibilidad —por ejemplo, humo, neblina, basura, etc.—, cuando aparecen manchas en la ropa o en otros objetos personales o del espacio en el que se encuentran, o también cuando se producen olores muy desagradables, siendo estos planteamientos independientes de la edad (Saldaña, 2019).

### Espacios públicos ideales

Las preguntas relativas a este tema fueron: ¿En cuál de estos espacios te llevan a jugar? y ¿Qué lugares te hubiera gustado visitar cuando estábamos encerrados por la pandemia? Y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 5. Resultados

Espacios de juego/áreas recreativas	% de niñas y niños
• Área de juegos infantiles	10
• Cancha de fútbol rápido	26
• Cancha de basquetbol	10
• Área de usos múltiples	8
• Camellones	6
• Parque del pueblo	8
• Parques acuáticos	32
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

La intención era encontrar las razones y características más comunes que tienen los espacios que los participantes visitan a menudo. Es decir, que características y atributos que influyen en los niños y niñas se apropien de ellos, su goce y disfrute.

El mayor porcentaje se concentró en “Parques acuáticos”, es importante mencionar que son los espacios que más se pueden encontrar en el municipio, la mayoría de los días tienen libre acceso y se encuentran principalmente en la zona centro.

Mediante entrevistas espontáneas, diversos niños dentro del rango de edad de 6 a 9 años expresaron definiciones distintas de “Parque”. La respuesta más común fue que para ellos un “camellón” que se encuentra en una vía primaria, es un parque, lo que difiere del concepto urbanístico. Es una evidencia de la falta de espacios públicos dignos en el municipio y un tema de reflexión constante en la última década (véase imagen 3).

**Imagen 3.** Ejemplo de camellón existente en el municipio de Nezahualcóyotl. Camellón ubicado sobre la vía primaria Av. Pantitlán, zona centro



Fuente Google Maps, 2021.

Por otra parte, al preguntarles a los niños y las niñas encuestados ¿Qué lugares te hubiera gustado visitar cuando estamos encerrados por la pandemia?, se respondió lo siguiente:

**Tabla 6. Resultados**

Lugares	% de niñas y niños
• La plaza	38
• Ninguno	20
• Área de juegos infantiles	2
• Cancha de fútbol o basquetbol	4
• Parques acuáticos	8
• Otro	2
• Otro estado	26
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas, algunos niños mencionaron Querétaro o Michoacán, son estados a donde sus papás los llevan en vacaciones o cada vez que tienen oportunidad. Cuando se les cuestionó acerca del por qué disfrutaban y, sobre todo, preferían ir a estos estados, su respuesta fue que, donde viven —municipio de Nezahualcóyotl—, no existe algo que les interese, no hay lugares ni espacios donde puedan salir, estos están siempre llenos de gente, lo que no ven cuando viajan a otro estado. Otra respuesta más repetida fue “la playa”, esta respuesta fue un poco menos justificada ya que sus argumentos fueron: por que disfrutaban ir a esta y les gustaba simplemente porque hay mar.

Finalmente, es importante mencionar que los niños y las niñas encuestados, al referirse a la plaza, se refirieron a un centro comercial llamado Ciudad Jardín, ubicado en la periferia de la zona centro del municipio. En México, la proliferación de centros comerciales durante las últimas décadas ha implicado una transformación importante de las dinámicas de socialización en las ciudades (Hernández, 2018). Podemos afirmar que, actualmente, la mayoría de los encuentros ocurren en centros comerciales, los cuales proponen una experiencia de ciudad ideal, con espacios vigilados y seguros para el encuentro entre grupos de población homogéneos, pero siempre asociados al consumo. Estos lugares han ido sustituyendo a los espacios públicos convencionales.

Un espacio público tiene que generar comunidad, favorecer el encuentro, la convivencia e interacción entre sus distintos usuarios. Producir las condiciones que resuelvan y nutran la vida diaria de los habitantes debe ser el objetivo primordial que guíe las intervenciones urbanísticas (Programa Ciutats i Persones, 2011). Para lograrlo, es fundamental considerar el punto de vista de las niñeces, por medio del cual

se expresan necesidades y sentires que son clave para su apropiación, por parte de ellos, sin ninguna traba.

## Conclusiones

A continuación se desarrollan diversas reflexiones que vinculan los principales hallazgos encontrados en esta investigación y que ofrecen una síntesis de los puntos a tomar en cuenta al incluir a la niñez en la planeación urbana y el diseño de espacios públicos.

La planeación urbana tiene que atender grandes desafíos para hacer frente a las necesidades de la población infantil. Una de las acciones más próximas es la actualización de los instrumentos de planeación urbana en México. Existe la necesidad de que los documentos técnicos más importantes para el ordenamiento territorial, como los Programas o Planes de Desarrollo Urbano, en los cuales se expresan acciones de organización para el futuro desarrollo de las ciudades, contengan soluciones para la población infantil. Si bien las acciones que proponen estos instrumentos son de carácter proyectivo y un tanto técnicas, siempre tienen un objetivo específico, el cual es construir un modelo de ordenamiento en la ciudad y en determinados espacios.

Estos instrumentos deben actualizarse conforme a la ley, sin embargo, en muchos territorios se sigue trabajando con documentos obsoletos, lo que repercute en grupos poblacionales vulnerables. La actualización de instrumentos de planeación se convierte en una disputa entre los intereses de grupos de poder, vinculados a partidos políticos en el ámbito federal, estatal y local. Las acciones establecidas en estos documentos frecuentemente están desfasadas de las dinámicas demográficas actuales, de aquí la importancia de consultar los resultados de los censos de población más recientes.

En la escala barrial, que es donde se puede tener mayor impacto para atender las necesidades de las niñeces, encontramos áreas de oportunidad. El sistema de planeación urbano, en su generalización, no ha alcanzado a establecer criterios más precisos para que la dotación de equipamientos y el diseño o rehabilitación de espacios públicos atienda las necesidades específicas de este grupo de población.

En el Plan Estatal de Desarrollo Urbano (2019) se enumeran programas y proyectos estratégicos enfocados a mantener el espacio público, sin embargo, la escasa información sobre estos, aunado a que no se establece claramente a qué sectores de la población van dirigidos, hace que se pierdan en los instrumentos a escala municipal. En campo, constatamos que, si bien los espacios públicos deben ser para todos los habitantes por igual, el diseño y la planeación de estos pareciera que priorizan

*Invisibilidad de la niñez en la ciudad. La planeación urbana frente a las necesidades*

ciertos sectores que no son la población infantil. Cabe reconocer que es difícil cuantificar con precisión cuantos niñas y niños pueden acceder o han quedado excluidos de los espacios públicos urbanos. El primer paso es contar con un inventario de los espacios públicos existentes. Es necesario construir una metodología que se integre al proceso de diagnóstico, consulta y toma de decisiones; desarrollar normas y especificaciones técnicas más precisas. Es importante superar las intervenciones superficiales y profundizar en las necesidades de los distintos grupos que integran las niñeces, por género, edad y capacidades diferentes. La colocación de mobiliario urbano, como juegos infantiles, no garantiza un beneficio para todos, puede excluir a algunos en lugar de lograr una vinculación.

En Nezahualcóyotl, los centros de barrio son elementos estructuradores de la ciudad, como espacios concentradores de equipamientos, servicios y comercio en la escala más accesible a la población infantil. El Plan Municipal de Desarrollo Urbano (2004) los reconoce y permite el uso de comercios, servicios básicos y el uso habitacional. En un barrio, los niños y las niñas se desarrollan con mejor dominio y se apropian del espacio en beneficio de un mejor sentido de comunidad. La escala de barrio propicia que niños y niñas se posicionen en el espacio urbano a partir de interactuar con pares o habitantes de otras edades en su círculo más cercano.

Sin embargo, hemos constatado que el desempeño de niños y niñas en los espacios públicos de sus barrios es limitado. El taller colaborativo permitió observar que lo que más anhelaban los niños y las niñas visitar, al terminar el confinamiento, era la plaza comercial u otro estado de la República, ya que no encontraban nada que realizar en sus barrios. No existe algo atractivo que les invite a querer disfrutar de su entorno.

Resulta importante reflexionar acerca de que el mayor porcentaje de niños y niñas encuestados camina para realizar —y llegar a los lugares donde realiza— sus actividades diarias. Estas caminatas, ya sean cortas o extensas, permiten la experiencia directa con su entorno y generan una percepción ambigua entre la seguridad y la inseguridad de estos espacios, entre la familiaridad de la calle donde viven o de la escuela donde estudian y la presencia de individuos o grupos asociados con la delincuencia.

Los centros de barrio de la zona centro del municipio de Nezahualcóyotl, sus equipamientos y espacios públicos, han perdido relevancia en la experiencia de niñas y niños. En este sentido, los resultados sugieren la elaboración de una propuesta para su regeneración o rehabilitación como parte de la actualización del plan de desarrollo municipal.

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

Los centros de barrio, planificados en la década de 1960, ofrecen la oportunidad de mejorar y ampliar la oferta de espacios públicos con la integración de elementos de diseño adecuados a las necesidades de sus habitantes, conforme a la demografía y tendencias identificadas. Pueden ser el detonador para superar la hostilidad del entorno urbano que predomina en nuestro municipio y ofrecer alternativas atractivas a niños, niñas y sus familias, más allá de los centros comerciales y las actividades recreativas confinadas bajo techo y dependientes de la tecnología. Los centros de barrio constituyen entornos que reúnen condiciones para propiciar la autonomía de niñas y niños en los trayectos cotidianos que realizan en la ciudad y, de paso, como ya se ha mencionado, beneficiar la accesibilidad, movilidad y seguridad para otros grupos de población: discapacitados y adultos mayores, específicamente. Mejores centros de barrio y calles más seguras son buenos para todas y todos. Tener de referencia a la niñez en la planeación urbana ayudará a que los barrios, espacios públicos y las ciudades, sean más inclusivos.

### Bibliografía

Casas, F.

2006. "Infancia y representaciones sociales", *Política y Sociedad*, vol. 43, núm. 1, pp. 27-42, en <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>>.

Ceballos, O.

2017. "La infancia y el hábitat urbano informal. Reflexiones sobre Bogotá, Colombia", *Bitácora*, núm. 28, pp. 85-92.

Gülgönen, T.

2016a. "Ciudadanía, espacio urbano y actoría social de la infancia: ¿Qué derecho a la ciudad para las niñas y los niños en la Ciudad de México?", en F. Carrión y J. Erazo, *El derecho a la ciudad en América Latina: visiones desde la política*, 1ª ed., México, UNAM/ IDRC/CRDI/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 333-347.

2016b. "Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad", en P. Ramírez (coord.), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, México, UNAM, IIS, Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo, pp. 409-438.

2016c. *Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*, Ciudad de México, CEMCA, Laboratorio para la Ciudad.

Martínez, Zaida y Jordi Sebastià

2001. "Centros y espacios públicos como oportunidades", *Perfiles Latinoamericanos*, revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, vol. 9, núm. 19 (La nueva segregación urbana), pp. 115-130.

México: Plan de Desarrollo Municipal de Nezahualcóyotl

2019-2021. [Estado de México], en <<http://neza.gob.mx/Planeacion/archivos/2019/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202019-2021.pdf>>.

México: Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Nezahualcóyotl

2004. [Estado de México], den, <<https://seduo.edomex.gob.mx/nezahualcoyotl>>.

México: Plan Estatal de Desarrollo Urbano del Estado de México [Estado de México]

2019. 23 de diciembre de 2019, en <[https://seduo.edomex.gob.mx/plan\\_estatal\\_de\\_desarrollo\\_urbano](https://seduo.edomex.gob.mx/plan_estatal_de_desarrollo_urbano)>.

ONU-Habitat

2020. *World Cities Report 2020*, en <<https://unhabitat.org/World%20Cities%20Report%202020>>.

Programa Ciutats i Persones.

2011. *Construyendo entornos seguros*, en <<https://punt6.files.wordpress.com/2011/03/construyendoentornosseguros.pdf>>.

Remesar, A. y N. Ricart

2013. "Reflexiones sobre el espacio público", *On the w@terfront*, núm. 25, pp. 5-35, en <<https://revistes.ub.edu/index.php/waterfront/article/view/18792>>.

Saldaña, D., H. Cardona, J. Goula y Z. Muxí

2019. "La co-creación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras", *Kult-Ur*, vol. 6, núm. 11, pp. 109-128, en <<https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.5>>.

Tonucci, Francesco

2006. "La Ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?", en *Ingeniería y Territorio*, núm. 75, Madrid, Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.

UNICEF

2018. *Child Friendly Cities and Communities*, handbook, Nueva York, UNICEF.



# Procesos participativos para intervenir el espacio público con niñeces. La propuesta de Pro Pedregales Coyoacán A.C.

Rocío García Flemate / Rita Magdalena Devaki Preciado Ríos

## Introducción

Este artículo se centra en la experiencia de trabajo de Pro Pedregales Coyoacán A.C. (en adelante PPC), organización sin fines de lucro que, desde 1996, promueve el empoderamiento de la comunidad del Pedregal de Santo Domingo, al sur de la Ciudad de México, por medio de sus programas y acciones.

Una de las poblaciones con las que trabaja es la de niñas, niños y adolescentes, a partir de su línea de acción denominada “Empoderamiento infantil”, implementando procesos participativos en el espacio público cuyo eje central es fortalecer sus habilidades para la vida y con ello su formación para la ciudadanía.

Con el objetivo de compartir algunos resultados de la práctica social de la organización, se presentará la descripción general de lo que es PPC, el contexto en el que opera y las características de su línea de trabajo con niñas, niños y adolescentes; posteriormente se describirá su metodología participativa de intervención en el espacio público, observada, sistematizada y analizada mediante el trabajo de campo de la investigación titulada “Participación infantil en el espacio público del Pedregal de Santo Domingo. Una propuesta de formación ciudadana en colonias populares de la Ciudad de México”, para finalmente abordar el vínculo entre la intervención del espacio público, el ejercicio del derecho a la participación y el fortalecimiento de habilidades específicas para la formación ciudadana de las niñeces.

## Pro Pedregales Coyoacán A.C. y su programa de empoderamiento infantil

PPC es una organización sin fines de lucro cuyo principal tema de trabajo es el empoderamiento de la comunidad con la que trabaja desde 1996 al sur de la Ciudad de México, en la zona conocida como los Pedregales de Coyoacán, específicamente en la colonia Pedregal de Santo Domingo.

Su línea de acción, denominada “Empoderamiento infantil”, tiene como objetivo principal fortalecer las habilidades para la vida y promover los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes de 6 a 17 años de edad, implementando procesos participativos diseñados pedagógicamente y mediados con actividades lúdico-creativas y crítico-reflexivas para el uso —apropiación— y transformación —intervención— de los espacios públicos-comunitarios, teniendo como eje transversal el desarrollo de competencias de formación para la ciudadanía de niñas y niños que habitan principalmente en colonias populares en las que se ha dado poca o nula atención a espacios para el encuentro, el esparcimiento o la reunión.

La organización interviene en territorio con dos grupos educativos extramuros:<sup>1</sup> Barrio Kokone —niñas y niños de 6 a 10 años— y Súper Chicles —adolescentes de 11 a 17 años. Este programa se originó, de manera formal, en 2016 cuando la organización sistematiza sus prácticas y publica su “Modelo de empoderamiento infantil” después de ocho años de acción comunitaria con niñas y niños, documento elaborado en colaboración con la Dirección General de Profesionalización de la Asistencia Social del Sistema Nacional DIF (DGPAS) para “dar fortaleza a sus actividades, evitando que estas caigan en esfuerzos aislados” (PPC, 2016: 11) y fueran consideradas únicamente como buenas prácticas de corte asistencialista o de entretenimiento.

De esta manera, PPC trazó una ruta de trabajo con objetivos más concretos para dotar a la población infantil de herramientas psicosociales para enfrentar los retos de la vida diaria, retomando las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de incorporar a los procesos formativos de las personas el fortalecimiento de 10 habilidades para la vida,<sup>2</sup> definidas como aptitudes intra e interpersonales que

<sup>1</sup> Denominados de esta manera por dos razones: 1) no requieren tener un espacio físico específico para la reunión y realización de sus actividades —PPC trabaja principalmente en espacios públicos y comunitarios—, y 2) parten de la perspectiva extramuros de la educación, desde la que se plantea que el proceso educativo no se limita al sistema formal, sino que el propio contexto social, los lugares y las personas más allá del hogar y la escuela, así como las dinámicas comunitarias, amplían la experiencia educativa (Sapatanga et al., 2019). Con este sustento, PPC busca la vinculación y acción comunitaria a partir de los lugares que la rodean.

<sup>2</sup> Autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, relaciones interpersonales, pensamiento crítico, manejo de emociones y manejo de tensiones.

permiten al ser humano enfrentar los desafíos de la cotidianidad de manera asertiva, positiva, sana y provechosa (WHO, 2003).

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

## **Contexto de la organización, el hábitat popular**

El fenómeno regional de las colonias populares es un antecedente importante de la labor de PPC, pues es el entorno morfológico en el que se desarrolla su metodología y sus procesos.

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

Como se percibe, los productores de la urbanización popular son principalmente los excluidos de los servicios de manera absoluta o precaria, sin recursos suficientes para:

...resolver esas necesidades dentro de la oferta formal porque no consigue la cantidad de dinero necesaria para acceder a esas mercancías, y no existen políticas públicas que lo permitan. Como consecuencia, se desarrollan procesos de urbanización por fuera del mercado y del Estado para acceder a los bienes urbanos [...] y luego, las familias deben producir, normalmente por sí mismas, las viviendas, infraestructuras, servicios y equipamientos. Esa urbanización popular tiene relevancia cuantitativa ya que representa una gran proporción del territorio y de la población de las ciudades latinoamericanas (Pérez, 2014: 275).

En la Ciudad de México, 54% de la superficie urbanizada de su zona metropolitana corresponde a colonias populares de origen informal (Garza, 2002).

Un elemento que se agrega a partir de la experiencia de PPC y la investigación como parte de las características del hábitat popular, es la poca o nula contempla-

## Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México

ción para espacios públicos de esparcimiento o reunión, situación que prevalece incluso después de que los asentamientos se “consolidan”.

Como ya se ha hecho mención, PPC se sitúa en el Pedregal de Santo Domingo, colonia que se conformó en 1971 por la llegada de “paracaidistas” a terrenos que pertenecían a comuneros del pueblo Los Reyes, suceso considerado la mayor invasión urbana en América Latina, tanto territorial, social y políticamente, como por la cantidad de participantes y el tiempo en que se realizó, pues en la noche del 3 de septiembre de aquel año arribaron entre cuatro y cinco mil familias (Massolo, 1992).

Con el paso del tiempo, el Pedregal de Santo Domingo y otros asentamientos populares se han consolidado gracias a procesos de mejoramiento de viviendas, acceso a servicios básicos —como drenaje, electricidad y agua, pavimentación de calles y vialidades. Sin embargo, siguen siendo sitios caracterizados por el rezago socioeconómico, educativo y, en el caso de la problemática presentada, espacial.

### El caso de estudio

En este contexto de urbanización popular, PPC ha intervenido por medio de procesos formativos con niñas que habitan en colonias populares, buscando incidir en su desarrollo integral, contemplándoles desde una perspectiva activa y crítica como agentes productores de conocimientos, experiencias y del espacio a partir de sus prácticas y necesidades.

En este sentido, la experiencia de la organización, adquirida a lo largo de varios años en los que ha realizado diversas prácticas participativas con sus grupos focales, se ha sistematizado como propuesta metodológica para la formación de ciudadanías tempranas.

Para los fines del presente artículo, mostramos los resultados de esta metodología implementada en la colonia Mesa los Hornos que, al igual que el Pedregal de Santo Domingo, tuvo su origen en condiciones precarias de manera informal.

En el *Diario Oficial de la Federación* del 3 de diciembre de 1990 se describe el origen y las condiciones en las que vivían sus habitantes en sus inicios:

...en la Delegación de Tlalpan, Distrito Federal, existen diversas fracciones de terreno que conforman una unidad topográfica denominada “Mesa de los Hornos” [...] en donde desde hace más de veinte años existen aproximadamente 50 hornos productores de tabique, propiedad de 30 familias, terrenos que paulatinamente han sido ocupados en condiciones precarias, pues además de no existir claridad jurídica sobre la propiedad de los mismos, se carece, por su lejanía de la zona urbana, de todos los servicios básicos urbanos; [...] los propietarios de los mencionados hornos [...] permitieron [...] la entrada de diversas familias [...] para que trabajaran en sus hornos, dándoles permiso para levantar sus viviendas

*Procesos participativos para intervenir el espacio público con niñas y niños*

alrededor de los mismos; [...] el asentamiento de dichas familias y su crecimiento, originó la creación de la colonia “Mesa de los Hornos” [...] ha ido creciendo desordenadamente y sin los servicios urbanos indispensables, lo que ha originado que quienes la habitan estén demandando a las autoridades [...] la prestación de estos servicios (sic) (DOF, 1990).

**Mesa los Hornos: niñas y niños participando en la transformación de su comunidad, 2021**

Por cerca de tres meses, PPC trabajó en esta colonia un taller participativo de intervención urbana gracias a la invitación de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México para implementar actividades lúdicas con población infantil en la alcaldía Tlalpan y generar un producto a presentar en el marco del Día de los Derechos Humanos que se celebra en México cada 10 de diciembre.

Así, se conformó un grupo de 20 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 14 años de edad para intervenir un espacio de la colonia, cuya elección fue sugerencia de una becaria que apoyaba a PPC en el momento y que habita en la colonia, por lo que fue capaz de reconocer las necesidades en la misma, “este es uno de los pocos lugares o parques cercanos a las viviendas de los niños y niñas del grupo” (observación de becaria habitante de la colonia en reuniones de trabajo en PPC, septiembre 2021).

Figura 1. Ubicación del espacio de intervención en la colonia Mesa los Hornos



Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se describe el proceso implementado con este grupo<sup>3</sup> y algunos resultados interesantes que muestran aprendizajes que pueden promoverse en la población infantil por medio de la intervención de un espacio público y su impacto en la formación de ciudadanía temprana.

### Sesión 1 - Diagnóstico

#### Objetivos

- Informar a niñas, niños y adolescentes los detalles del proceso.
- Identificar conceptualización y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre el espacio público.
- Conocer impresiones, usos y sensaciones que tienen niñas, niños y adolescentes con respecto al parque, así como las problemáticas que identifican y las posibilidades de transformación.

#### Resultados

Las personas no pueden tomar decisiones de manera consciente sin tener información que les permita formular opiniones, una forma de aplicar la visión activa hacia la niñez es informarles de manera detallada cuál será su papel en el proceso de intervención del espacio, por qué es importante, cuáles son los alcances de este, para no generar expectativas que no se puedan cumplir o desconfianza hacia la participación, así como detalles operativos del proceso.

Así, el equipo de PPC se presentó y detalló elementos del proyecto: objetivos, tiempos, recursos, actores involucrados (PPC-CDHCDMX), a lo que expresaron sorpresa de saber que se requieren ciertos recursos humanos y materiales para impulsar acciones de recuperación de los espacios: "no sabía que se necesitaba todo eso para limpiar un parque tan feo".

Con respecto a las percepciones del espacio público:

Las respuestas se centraron en definirlo a partir del acceso abierto y generalizado, y desde la dinámica social de convivencia que puede promover:

"donde podemos estar todos" / "donde no se paga para entrar" / "donde puede haber muchas personas conviviendo" / "donde podemos estar de manera libre, haciendo diferentes cosas y no te pueden prohibir, a menos que sean cosas malas, porque es de todos"

Se realizaron juegos de movimiento, colaborativos y rondas, para analizar el espacio y hablar sobre sus posibilidades para realizar estas actividades:

"jugar con otros niños está padre, pero aquí no se puede porque el pasto estorba, hay suciedad de animales, los juegos están maltratados y hasta son peligrosos porque te puedes cortar" / "me costó trabajo divertirme por poner atención en no tropezarme o pisar popó"

Además, el grupo expresó que sí conocían el parque, pero no les gusta y no lo usan por cuestiones de distancia, percepción de inseguridad y descontento por su aspecto:

<sup>3</sup> En 11 sesiones de dos horas cada una.

"los juegos están rotos" / "me queda otro lugar más cerca de mi casa" / "no me dejan salir a jugar a la calle" / "está muy feo y no me llama la atención venir aquí" / "huele feo, hay mucha basura y popós" / "hay gente drogándose" / "me parece peligroso por los borrachos"

## Sesión 2 - Diagnóstico

### Objetivos

- Identificar conceptualización y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre la participación (como derecho).
- Proyectar la posible intervención en el parque a través de un dibujo de cómo les gustaría que fuera el parque.
- Realizar un listado preliminar de las acciones de mejora a partir de los dibujos.

### Resultados

Se reflexionó con el grupo sobre qué es la participación, se les preguntó si sabían que participar es un derecho y en qué espacios podían hacerlo, entre las respuestas resaltaron:

"participar es compartir lo que piensas" / "dar tu opinión sobre algo" / "cuando te preguntan algo y tu respondes, pero no a todas las preguntas sino cuando tienes que pensar más, como en la escuela"

Todos expresaron que no sabían que participar es un derecho, se mostraron atentos cuando se les explicó y comentaron:

"de qué sirve que tengamos ese derecho si los adultos no nos hacen caso" / "uy, yo no creo que podamos tomar decisiones importantes" / "los papás y los maestros son los que nos mandan"

Con respecto a los espacios, mencionaron que pueden ser primordialmente en la escuela y en su casa, siempre y cuando los adultos estén dispuestos a escucharlos y tomarles en cuenta.

Se pidió al grupo que pensarán ¿cómo podrían ejercer su derecho a participar a través de este proyecto?, respondieron con una lluvia de ideas:

"limpiando el parque" / "recogiendo la basura y recortar el pasto" / "poniendo carteles de 'No tirar basura'" / "arreglar y pintar los juegos"

Estas respuestas se centran en la mejora física, solo una niña mencionó a la comunidad, en general, niñas, niños y adolescentes no tienen muy claro lo que representa participar:

"pienso que podemos participar arreglando el parque, consiguiendo con los vecinos lo que necesitamos, hacer una colecta de dinero para eso"

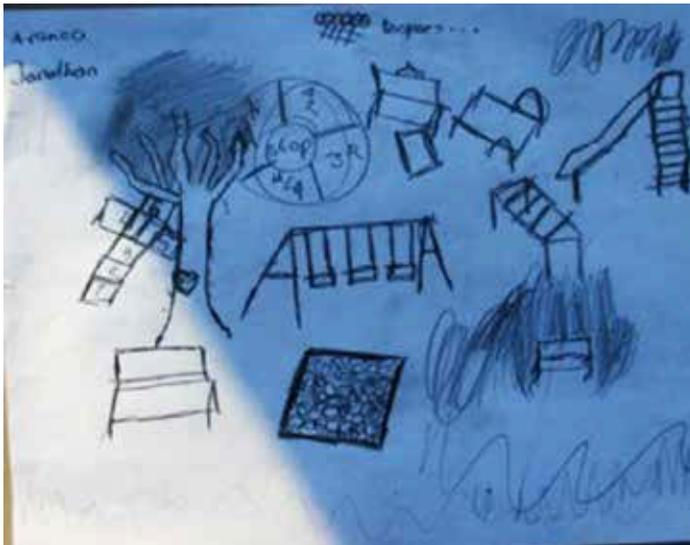
Se pidió que realizaran dibujos sobre cómo podían mejorar el parque, cómo lo harían más agradable. Se les dio total libertad imaginativa para expresar sus ideas (hasta las más creativas y mágicas), más adelante, estas ideas se analizan en términos de viabilidad y recursos para reflexionar sobre lo que se puede realizar y los compromisos que se pueden adquirir, pues es importante el compromiso y la responsabilidad sobre lo que se propone:

...nuestro programa busca el empoderamiento, y una de nuestras metas más ambiciosas es que niñas y niños puedan autocriticarse para transformarse, y eso lo vamos haciendo en procesos muy simples y cotidianos en los que les cuestionamos lo que hacen, sin la intención de suprimir su pensamiento sino de complementarlo identificando sus consecuencias, de esa manera, logran reflexionar y darse cuenta de lo que necesitan y de lo que pueden lograr [...] en principio les dejamos proponer todo lo que se les ocurra y después se analiza si esas ocurrencias pueden ser o no, y por qué [...], con la intención de identificar que no todo lo que decimos se puede lograr, porque no es viable o pertinente, estos ejercicios les permiten identificar recursos propios y buscar a otros actores con los que pueden aliarse para alcanzar sus objetivos (directora de PPC).

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

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

Imagen 1 Diagnóstico ¿cómo me gustaría ver el parque?



Fuente: Fotografía propia.

### Sesión 3 - Instrumentos de acercamiento a otros actores

#### Objetivos

- Identificar personas que utilizan o podrían utilizar el parque, tomando en cuenta sus necesidades.
- Reflexionar sobre los vínculos comunitarios y la importancia que tiene el tomar en cuenta a todas las personas en un proceso participativo.
- Diseñar un instrumento para platicar con la comunidad, conocer sus opiniones acerca del proyecto y tomarlas en cuenta al momento de la intervención.

#### Resultados

Elaboraron un croquis del parque para identificar los elementos con los que cuenta, ubicaron a otros usuarios y sus dinámicas a través de la pregunta ¿quiénes y de qué manera utilizan el parque?:

"Niñas y niños para jugar" / "Adolescentes y jóvenes para practicar box en las mañanas" / "Jóvenes para drogarse"

Qué personas podrían convertirse en usuarios después de la intervención:

"Mamás con bebés" / "Abuelitos y abuelitas" / "Señoras y sus amigas" / "Personas que vienen de trabajar lo pueden usar para cruzar" / "Adolescentes y sus novios o novias" / "Familias completas" / "Personas de otros lugares"

Se habló sobre lo que representa ser parte de una comunidad y la toma de decisiones colectivas para introducir la siguiente actividad que fue el diseño de un instrumento para platicar con la comunidad. Se eligieron temas de su interés con respecto al parque y redactaron las preguntas. Esta actividad se plantea para cruzar lo que niñas, niños y adolescentes piensan que son las necesidades de los demás usuarios con lo que estos expresan, y fortalecer las propuestas, además de que se aprovecha el ejercicio para informar e involucrar a los vecinos en la intervención.

A esta sesión asistió el funcionario de la CDHCDMX, para dar seguimiento al proyecto, se presentó con el grupo y ofreció su apoyo para generar estrategias para apoyar el proceso. PPC consideró importante mantener una relación de comunicación constante con este funcionario para poder impulsar las propuestas, sobre todo aquellas que representaban un nivel de responsabilidad y actuación diferente a lo que el grupo podía realizar por sí mismo o en comunidad.

El grupo identificó como oportunidad poder hablar con el funcionario de la CDHCDMX y solicitaron su apoyo para la poda del pasto y realizaron una video-petición dirigida a la alcaldesa de Tlalpan.

En el material, explicaron el proceso, las problemáticas identificadas y sus peticiones. Este producto fue una propuesta del mismo grupo para contactar a las autoridades y se puede tomar como resultado directo de su reflexión sobre su derecho a la participación.

Imagen 2. Croquis de identificación de usuarios del parque



Fuente: Fotografía propia.

Entre la sesión 3 y 4 se envió el video a la alcaldesa de Tlalpan y, para la sesión 4, el pasto del parque había sido podado.

### Sesión 4 - Acercamiento a la comunidad

#### Objetivos

- Conocer las reacciones sobre la poda del pasto, importantes para analizar el evento como resultado de su proceso participativo.
- Acercar el grupo a la comunidad mediante entrevistas para compartir el proyecto, escuchar opiniones e integrarlas a la intervención del parque.

#### Resultados

Al inicio de esta sesión el grupo notó que el pasto había sido podado, mostrando asombro y emoción. Lo primero que se hizo fue discutir sobre el evento:

“quedó muy bien, hacía falta para poder correr sin tropezar [...] también se ve mucho más grande, bonito y vamos a poder ver las popós para no pisarlas” / “me encantó, estoy muy feliz y además se ve muy grande”

Esta respuesta de las autoridades a la propuesta motivó al grupo, se abordó la importancia de la comunicación para alcanzar resultados colectivos, se comentó que este logro se relaciona con la gestión del espacio; la plenaria finalizó cuando propusieron agradecer el apoyo a través de otro vídeo, en un sentido de correspondencia.

Después, para la actividad de la entrevista a la comunidad, el grupo se organizó en equipos y definieron cargos de acuerdo con los intereses de cada integrante: hablar y preguntar, grabar la entrevista o tomar notas, al finalizar, presentaron sus hallazgos y notaron que muchas propuestas de la comunidad coincidían con las suyas.

Para cerrar la actividad, compartieron su experiencia:

"me puse muy nerviosa porque casi no me gusta hablar en público" / "me llamó la atención que las personas con quienes hablamos no usan el espacio porque piensan que es peligroso, pero que ya con el pasto corto se ve mucho mejor" / "un señor nos felicitó y nos contó un poco sobre la historia del parque, nos pidió que le contáramos después cómo íbamos y si necesitábamos ayuda"

### Sesión 5 – Definición y análisis de las propuestas

#### *Objetivos*

- Cruzar la información entre sus propuestas y las de la comunidad.
- Analizar la viabilidad de las propuestas para delimitar las intervenciones finales.

#### *Resultados*

Cada equipo compartió con el grupo lo más importante de sus entrevistas, con lo que se realizó una lista de propuestas de la comunidad.

Después, se retomó la lista que surgió de sus dibujos, se compararon ambos listados y se definieron cinco propuestas finales como las más viables y al alcance del grupo y la comunidad: 1) letreros con mensajes para cuidar el parque, 2) mural, 3) video-petición para solicitar apoyo para las propuestas para las que no se cuentan con recursos –gestión de servicio de recolección de basura, seguridad y luminarias–, 4) limpiar y decorar las rejas, y 5) nombrar al parque.

Para avanzar, se pidió al grupo realizar en casa un dibujo con sus ideas y propuestas para el mural.

### Sesión 6 – Organización para la intervención

#### *Objetivos*

- Planear con niñas, niños y adolescentes la ruta de acción para la intervención.

#### *Resultados*

De acuerdo con los intereses y habilidades de cada miembro del grupo, se organizaron dos equipos de trabajo, el diálogo fue fundamental para llegar a acuerdos y tomar decisiones.

Primero se atendieron las propuestas más grandes: boceto de mural y guión de vídeo, la actividad se acompañó de una discusión sobre la importancia del trabajo en equipo:

"trabajar juntos importa para terminar y mejorar el parque más rápido" / "si uno falta, o no quiere cooperar, nos faltan sus ideas [...] somos como un rompecabezas"

Para el mural se retomaron los dibujos realizados en casa, en los que resaltaron la identidad del lugar y los elementos que consideraron importantes para el entorno comunitario: el quiosco de la plaza y el lago de la reserva natural, ambos espacios cercanos al parque.

Para el video se elaboró un guión, para contar la problemática del parque, exponer las propuestas para las que no se tienen recursos y solicitar apoyo.

Algo interesante que surgió en esta sesión fue el tema de la seguridad, centrado en las personas que regularmente usan el parque para consumir sustancias y que son percibidas como un factor de riesgo para que la intervención se mantenga. Sin embargo, el grupo reflexionó sobre su pertenencia a la comunidad y expresó que no buscaban expulsarlos sino lograr una convivencia segura para todos:

"si nosotros respetamos su espacio, que ellos respeten el nuestro [...] no queremos que nos espanten ni que consuman sus cosas cuando estamos en el parque" / "no se trata de correrlos [...] el parque es para todos, pero que no hagan eso cuando estemos" (Presentación de propuestas a la comunidad).

Imagen 3. Trabajo en equipo



Fuente: Fotografía propia.

## Sesión 7 – Acciones de intervención 1

### Objetivos

- Compartir con la comunidad el boceto del mural y comenzar con las tomas de la video-petición.

### Resultados

Se llevó a cabo un segundo acercamiento a la comunidad para mostrar la propuesta final del mural e informar cómo fueron tomadas en cuenta sus propuestas.

Se reflexionó con el grupo sobre la importancia de la vinculación con la comunidad para ejercicios de mejora de espacios públicos:

“todos nos necesitamos, a veces no puedes hacer las cosas tú solo y hay que pedir apoyo” / “fue importante estar contándole a las demás personas que estamos arreglando el parque porque esas personas también pueden venir a estar aquí cuando el parque esté bonito” / “nuestras ideas se hicieron más grandes”

En esta sesión se grabó la video-petición siguiendo el guión elaborado en la sesión anterior.

La CDHCDMX nos vinculó con el Centro de Artes y Oficios-Mesa los Hornos (CAO)<sup>4</sup> con la intención de buscar un artista que apoyara en la elaboración del mural, PPC exploró también la posibilidad de que esta instancia pudiera seguir realizando actividades en el espacio recuperado, para que su uso y mantenimiento pudiera sostenerse una vez terminado el proyecto.

Entre las sesiones 7 y 8 se gestionó la colaboración del artista muralista, la pinta de los juegos y el fondeo de la pared para el mural. En este lapso se registró una situación de inconformidad por parte de vecinos que reclamaron por pintar la pared y borrar el mensaje de apoyo a una causa política, estas personas argumentaron que, si el proyecto era de la alcaldía, se estaba invadiendo “la zona” de otro partido y amenazaron con quitar el mural. Otros vecinos, familiares del grupo, defendieron la intervención y el problema se resolvió con el permiso del dueño de la propiedad donde se encuentra la barda para el mural.

Algo que llamó la atención de niñas, niños y adolescentes fue que las personas que consumen sustancias en el parque defendieron también el proyecto, argumentando que era “una cosa buena para los chavitos y para todos” y que ellos se encargarían de cuidar el mural. Esta reacción se toma como resultado del proceso de apropiación de un espacio, de su uso constante y del mutuo reconocimiento entre sus usuarios.

## Sesión 8 – Acciones de intervención 2

### Objetivos

- Informar al grupo sobre la colaboración con el CAO, presentar al artista.
- Que el grupo repase lo aprendido a través de la explicación del proceso al artista.

<sup>4</sup> “Los Centros de Artes y Oficios (CAO), son espacios de encuentro comunitario, el origen es la lucha por los derechos colectivos y de la expresión multicultural. El objetivo es brindar una oferta artística y cultural a los habitantes de la Alcaldía Tlalpan, principalmente a los habitantes de las colonias cercanas a los CAO. Actualmente se cuenta con 4: 1) CAO de Tiempo Nuevo, ubicado en la colonia Miguel Hidalgo 2da. sección, 2) CAO de Ajusco Medio, ubicado en la colonia Cultura Maya, 3) CAO del pueblo, ubicado en el pueblo de San Miguel Xicalco, y 4) el CAO de la colonia de Mesa los Hornos” (Alcaldía Tlalpan, 2021).

### Resultados

El grupo contó al artista ¿qué proceso estamos haciendo en el parque?, ¿por qué es importante que se organicen para intervenir los espacios públicos?, ¿qué queremos realizar y por qué? Este ejercicio de explicación sirvió para identificar qué tanto reconocían el proceso participativo:

"queremos mejorar este parque, que estaba abandonado y todo feo" / "también logramos hablar con la alcaldesa para que podaran el pasto y le mandamos un video para que nos ayude con más cosas con las que no podemos"

Posteriormente, presentaron el boceto del mural, el artista explicó elementos y técnicas para la labor, se organizó al grupo en equipos de trabajo para iniciar.

Es importante mencionar que, a las sesiones de la pinta del mural, llegaron varios miembros del grupo acompañados de hermanos y primos, y que se integraron otros cuatro niños que llegaron a jugar al parque y que se interesaron en la pinta.

Imagen 4. Pinta de mural



Fuente: Fotografía propia.

## Sesión 9 – Acciones de intervención 3

### Objetivos

- Concluir el mural y elaborar letreros sobre cuidado del espacio.

### Resultados

PPC recabó información con respecto a la experiencia y sensaciones mediante pláticas y comentarios breves mientras se pintaba el mural:

"me encanta pintar y dibujar y me está gustando mucho como está quedando, siempre que pase por aquí me voy a sentir feliz" / "feliz, pero triste porque ya vamos a acabar y quien sabe si mi mamá me quiera seguir trayendo al parque" / "muy padre porque hemos hecho muchas cosas en el parque"

Para elaborar los letreros se buscó fortalecer el lenguaje y la creatividad, para generar mensajes e imágenes que transmitan información que cuide el lugar. En esta actividad también se incorporaron niños que estaban en el parque en ese momento, expresaron que habían visto el avance del mural en la semana y que les hubiera gustado estar desde el principio.

## Sesión 10 - Cierre del proceso

### Objetivos

- Inaugurar la intervención.

### Resultados

Al inicio se recordó a niñas, niños y adolescentes sobre el apoyo de la CDHCDMX, que el proyecto formaba parte de la conmemoración del Día de los Derechos Humanos y que ese día se llevaría a cabo el acto de inaugurar el mural y la rehabilitación del parque, se reflexionó sobre este proceso preguntando ¿cómo se sienten con esta actividad y qué piensan sobre el reconocimiento de su esfuerzo?:

"no me gustan esas ceremonias, me ponen nervioso" / "son cosas aburridas porque los del gobierno hablan mucho" / "solo queremos festejar"

En atención a estas percepciones, se decidió cortar simbólicamente el listón, sin discursos largos. Después, se realizó la dinámica para nombrar al parque, mediante una lluvia de ideas para aportar nombres y después se hizo una votación, en la que participaron otras personas además del grupo: equipo de PPC, personal de la CDHCDMX, personal del CAO, algunos padres y madres, vecinos que se encontraban en los alrededores y otros usuarios del parque que se encontraban en el momento.

En este punto, resalta la presencia de un grupo de adolescentes que llegó al parque a tocar la guitarra, se les cuestionó si conocían el espacio, si lo usaban regularmente y qué opinaban del proceso llevado a cabo por el grupo, uno de ellos compartió:

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

A esta sesión también asistió el coordinador del CAO para hacer la vinculación con el grupo y proponer seguir realizando actividades en el espacio una vez que las condiciones de la pandemia lo permitieran.

Imagen 5. Inauguración de la intervención



Fuente: Fotografía propia.

## Sesión 10 - Sesión extra

### Objetivos

- Terminar con acciones pendientes.

### Resultados

Durante el cierre del proyecto, el grupo resaltó que la limpieza y decoración de la reja había quedado pendiente y expresaron que les gustaría terminar esa parte de la intervención. PPC decidió que, a pesar de que el tiempo programado había concluido, se podía atender esta necesidad, el grupo lo agradeció.

Así, en esta sesión extra, se limpió y adornó la reja del parque y, para cerrar el proceso, se reflexionó sobre la intervención, analizando el antes y el después. Niñas, niños y adolescentes identificaron la importancia de su participación en la transformación del lugar y generaron propuestas de mantenimiento y continuidad:

"se siente bien porque tenemos un lugar más bonito para jugar [...] el parque también está más limpio que antes" / "el parque se ve más colorido y se siente bien estar aquí" / "estuvo padre que nos escucharan a los niños y ver lo que logramos" / "podríamos ir a mejorar más parques" / "para cuidarlo podemos turnarnos para venir a limpiarlo, o juntarnos un día todos para eso" / "también podemos seguir jugando aquí los lunes" / "y que el de derechos humanos no deje de venir"

## Conclusiones

Primero que nada, es importante destacar el análisis del espacio público como un componente de la vida comunitaria que, más allá de lo físico, se puede comprender también por las relaciones y prácticas que promueve, donde toma relevancia la promoción de las experiencias de quienes lo utilizan.

Los espacios públicos locales son lugares vivos en los que las personas se encuentran, en nuestra colonia representa un lugar de trabajo pero también una extensión de la casa, cuando las vecinas salen y platican mientras venden cositas, cuando el mecánico usa la banqueta o cuando los niños salen a jugar [...] en ocasiones, eso es lo que se quiere ordenar, sin mirar esta red de dinámicas en las que [...] las personas se reconocen y se buscan [...] entre otras muchas, muchas dinámicas que nos ayudan a crear valor social ( Entrevista, directora de PPC).

En esta producción de valor social local es importante dar cabida a todas las personas, lo que incluye por supuesto a las niñas.

Nuestra metodología es una iniciativa que parte precisamente de lo local. Busca promover en los niños el reconocimiento de sus entornos, sí, la mejora de sus espacios, pero también de la resignificación de aquellos que les dan identidad y pertenencia a su colonia [...] reconociendo actores que toman decisiones, pero también a aquellos que nos saludan [...] los que nos ayudan a cruzar las calles, la señora que nos guarda la escoba con la que barremos el parque, eso es comunidad: fortalecer nuestras propias habilidades de comunicación, de empatía, de análisis y otras, para poder reconocer qué hace cada uno en la comunidad, de qué manera me pueden apoyar [...] la comunidad es comunicación, es convivencia, es reconocer lo que hace cada uno y lo que yo hago para completar lo que haga falta (entrevista, directora de PPC).

### *Impactos en la formación para la ciudadanía*

El recorrido que hemos realizado hasta este punto nos deja ver que, para que la participación infantil sea una realidad genuina, una herramienta para el desarrollo democrático de la sociedad, un proceso para la creación de valor social desde las escalas locales-comunitarias y, en este caso, para una gestión más justa e incluyente de la ciudad a partir de sus espacios públicos, lo que hay que priorizar es la aceptación del papel activo de las niñas y la promoción de ambientes respetuosos, honestos y de aprendizaje permanente, situado y significativo que partan de información transparente, y que sean guiados por agentes adultos sensibles y dispuestos a deconstruir

## *Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

para colaborar con esta población en una relación en la que el poder se comparta en equilibrio y hacia metas colectivas.

Hablar de participación en este sentido es hacer referencia a procesos colaborativos basados en una educación para el reconocimiento individual en función de la convivencia social, partiendo de entender que esta puede ser la base de una cultura ciudadana fuerte.

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

La palabra ciudadanía es uno de los objetos de estudio más presentes en distintas disciplinas, al ser un constructo sociopolítico que hace referencia a un estatus de pertenencia e identidad social y a una capacidad de reconocimiento y ejercicio de derechos, se mueve dentro del orden abstracto mediante el cual intentamos explicar la realidad social. Para trasladar el término de lo abstracto a lo tangible, es necesario visualizarlo como el objetivo que se plantea cuando se hace referencia a él: atender la necesidad sociopolítica de formar agentes de cambio, acoplados a la vida pública y con oportunidades para involucrarse en la dinámica permanente de construcción y transformación colectiva de la sociedad.

De esta manera, la ciudadanía trasciende al reconocimiento de los derechos y se materializa en escenarios complejos de convivencia y de encuentro, por lo que es imprescindible sostener que la ciudadanía se practica y es su práctica la que permite abrir camino a la organización social y a la participación.

### *Participación infantil en el espacio público*

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

La propuesta analizada parte de la idea de promover la adquisición de herramientas psicosociales que permitan a niñas, niños y adolescentes reconocerse como

## Procesos participativos para intervenir el espacio público con niñas

sujetos de derecho, como agentes de cambio y como grupo social que puede analizar su situación y transformarla a partir del reforzamiento de sus propias capacidades y de habilidades específicas relacionadas con la acción política.

En este sentido, se observó que el proceso implementado en la colonia Mesa los Hornos mantuvo una tendencia formativa con la intención de promover la práctica de la ciudadanía en la población infantil participante. Dentro de los elementos de este ejercicio que se lograron visualizar en las distintas etapas se encuentran:

- Apropiación de problemas sociales.
- Deliberación colectiva de soluciones (toma de decisiones).
- Promoción de espacios colaborativos para la toma de decisiones.
- Establecimiento de vínculos con otros actores (colaboración).
- Desarrollo de actitudes de cuestionamiento y argumentación sobre hechos, valoraciones y explicaciones.
- Análisis de situaciones para aceptarlas o rechazarlas (pensamiento crítico y toma de decisiones).
- Desarrollo integral de la personalidad de los participantes (práctica y reconocimiento de habilidades para la vida).
- Aprendizajes: sociales, técnico-operativos, cognitivos, psicosociales.
- Actividad dialógica como método de intervención, convivencia, solución, atención y gestión de las situaciones.
- Resolución de problemas y la regulación de conflictos desde una perspectiva no violenta.

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

De manera particular, la propuesta de PPC permite reconocer estrategias y metodologías que parten de la relación interdisciplinaria de la pedagogía y el urbanismo, impulsando procesos que suman para fortalecer la idea de que consolidar una “ciudad educadora” es posible, al reconocer y formar a niñas y niños como agentes activos en la toma de decisiones urbanas.

De esta manera, los procesos de participación infantil en el espacio público pueden convertirse en una alternativa formativa para desarrollar en niñas y niños habilidades útiles para el ejercicio significativo de la ciudadanía, pues con esto se puede ir superando el planteamiento de que niñas y niños son futuros usuarios-ciudadanos y darle a la ciudad un sentido más inclusivo al defender el derecho a participar de esta población, posicionándola en un rol más activo en el presente.

## Referencias bibliográficas

Alcaldía Tlalpan

2021. *Del oficio al arte. Reglas de operación del programa social*, en <<https://www.tlalpan.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/deloficioalarte.pdf>>. [Fecha de consulta: octubre, 2022.]

Connolly, P.

2014. “La ciudad y el hábitat popular: paradigma latinoamericano”, en E. Pradilla y Blanca Rebeca Ramírez (comps.), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, vol. I, Ciudad de México, UAM.

DOF (*Diario Oficial de la Federación*)

1990. Decreto por el que se declaran de utilidad pública el mejoramiento del centro de población asentado en el predio denominado Mesa de los Hornos, ubicado en la Delegación Tlalpan, D.F., en <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4691772&fecha=03/12/1990#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4691772&fecha=03/12/1990#gsc.tab=0)>. [Fecha de consulta: octubre, 2022.]

Garza, G.

2000. *La ciudad de México en el fin del segundo milenio*, México, El Colmex / Gobierno del Distrito Federal.

Massolo, A.

1992. *Por amor y coraje: mujeres en movimientos urbanos de la ciudad de México*, México, El Colmex.

Pérez, P.

2014. “Los servicios urbanos en América Latina”, en E. Pradilla y Blanca Rebeca Ramírez (comps.), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, vol. I, Ciudad de México, UAM.

Pro Pedregales Coyoacán A.C.

2016. *Modelo de empoderamiento infantil para niñas y niños de 6 a 12 años, Ciudad de México: Publicación independiente*, en <[https://issuu.com/propedregales/docs/modelo\\_empoderamiento\\_infantil](https://issuu.com/propedregales/docs/modelo_empoderamiento_infantil)>.

Sapanga, D. *et al.*

2019, “Hacia una educación extramuros: ambientes para el aprendizaje”, ponencia presentada en el 5to Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas en Ecuador, en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239579>>. [Fecha de consulta: octubre, 2022.]

World Health Organization

2003. *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*, Estados Unidos de America, World Health Organization.



# Apuntes sobre una investigación: artesanía de un cuerpo-investigador y de un sujeto-niñez

Alessandra Soares de Moura\*

Las discusiones tejidas en este artículo se basan en una investigación doctoral<sup>1</sup> en curso sobre la infancia y la ciudad, o bien en algunas reflexiones sobre la metodología utilizada en los talleres con niños y niñas entre 8 y 11 años para charlar sobre la ciudad de João Pessoa, en el estado de Paraíba, Brasil. En este artículo, el cuerpo es el centro del debate, entrecruzando pensamientos con el objetivo de delimitar la comprensión de la construcción del cuerpo del investigador en relación con las niñas y los niños y cómo esta construcción se refleja en la creación de un taller y en los niños. Nos centramos en analizar la experiencia del taller llevado a cabo con niños en relación con la ciudad de João Pessoa. Comprendemos que el movimiento es parte de esta aproximación con las niñas y los niños y apostamos por la acción como posible apertura de información que pueda surgir de estos encuentros.

Estructuramos nuestro pensamiento en tres momentos claves: en primer lugar, abordaremos la comprensión del cuerpo en la niñez, seguido por la construcción del cuerpo del investigador a través de los caminos metodológicos empleados; finalmente, examinaremos la creación del taller a partir de las narrativas que dan forma a su estructura.

En nuestra investigación, consideramos importante cuestionar las posibilidades existentes para aproximarnos a las niñas y los niños y cómo dialogar con ellos, abriendo la puerta a lo inesperado e imprevisto. En este sentido, el cuerpo se convierte en un punto clave para el debate y la reflexión en nuestro enfoque metodológico. El análisis se fundamenta en la idea de que el espacio urbano no es neutro y que la

\* Arquitecta y urbanista. Actualmente doctoranda en el Programa de Posgraduación en Arquitectura y Urbanismo de la Universidade Federal da Bahia.

<sup>1</sup> La investigación doctoral está integrada al Programa de Posgraduación en Arquitectura y Urbanismo de la Universidade Federal da Bahia, inició en 2020.

experiencia de la niñez en la ciudad es moldeada por una serie de factores, como las relaciones sociales, de género y de raza, como también la configuración física. El taller buscó explorar cómo los niños perciben y se relacionan con el entorno urbano, considerando sus perspectivas y su interacción con el espacio. Se cuestiona sobre cómo los conceptos de niñez y espacio están entrelazados en el contexto de la ciudad y cómo esta comprensión puede influir en la planificación y el diseño urbano.

### **Construcción de una conducta ética para la investigación**

Para acercarnos a las niñas y los niños, hemos decidido pensar en la metodología como una elección de camino abierto y flexible que pueda adaptarse a nuevas configuraciones durante la transformación de la investigación. No como la única opción verdadera, sino como un enfoque que se integra en el cuerpo de la investigadora, arquitecta y urbanista, y actúa como un “antropoteto”<sup>2</sup> a nivel de suelo, en la subjetividad de la vida cotidiana.

Este enfoque se guía por una elección ético-estética-política, en la cual la investigación se concibe como una travesía que va más allá de la recopilación de datos y se convierte en un espacio para la co-creación y la colaboración entre el investigador y los niños. Este enfoque también abarca una dimensión ética que reconoce la agencia de las niñas y los niños en la creación de conocimiento. Partimos de la premisa de que, para comprender su relación con la ciudad y el espacio urbano, necesitamos dialogar con ellos. Esta postura ética implica un cuestionamiento constante de nuestras propias perspectivas y preconcepciones, así como la disposición de adaptarnos a las formas de comunicación y expresión de los niños. En este entramado ético y metodológico, los enfoques estético-políticos cobran relevancia al considerar el espacio urbano como un espacio de múltiples narraciones y experiencias. Reconocemos que la ciudad es un espacio vivo donde convergen tensiones y diversidad. Al adoptar una mirada estética, exploramos las formas en que las niñas y los niños experimentan y hacen<sup>3</sup> ciudad por medio de sus sentidos, emociones y percepciones. Simultáneamente, el enfoque político se manifiesta al trascender las jerarquías de conocimiento e incorporar la participación activa de los niños en la configuración de su entorno urbano.

Para acercarnos a la realidad que queríamos explorar, optamos por seguir el camino trazado por el método etnográfico, tal como lo han planteado diversos autores

<sup>2</sup> Como indica Santos (1980).

<sup>3</sup> Hacer-ciudad, concepto de Michel Agier, se puede ver mejor en M. Agier (2015).

como Kopenawa y Albert (2015), Caiafa (2007), Santos (1980) y Uriarte (2012). Nos enfocamos principalmente sobre el ir al campo y las formas de acercamiento a la aprehensión del otro. También nos apoyamos en los estudios de Passos; Kastrup; Da Escóssia (2009) sobre el método cartográfico. Según de Barros y Kastrup, “la investigación cartográfica consiste en monitorear procesos, no representar objetos” (2009: 53). Los autores indican que la investigación cartográfica se acerca a la investigación etnográfica, y “no pretende aislar el objeto de sus articulaciones históricas ni de sus conexiones con el mundo. Por el contrario, el objetivo de la cartografía es precisamente dibujar la red de fuerzas a las que se conecta el objeto o fenómeno en cuestión” (*Ibid.*: 57), entendiendo la realidad en constante transformación, no como algo estático y dado. Estos autores han contribuido a la comprensión de que la investigación no es simplemente una recopilación pasiva de información, sino un compromiso activo con las voces y experiencias de los participantes. Del mismo modo, los estudios de Passos, Kastrup y Da Escóssia (2009), sobre el método cartográfico, resuenan en nuestro enfoque, ya que buscamos trazar conexiones y redes de significado entre las experiencias de los niños y su entorno urbano.

Consideramos que “el método etnográfico consiste en una inmersión profunda y prolongada en la vida cotidiana de esos Otros que queremos aprehender y comprender” (Uriarte, 2012: 174). Aunque esta investigación no utiliza el método etnográfico, es importante destacar que la investigación no se considerará concluida al finalizar la tesis. Nuestra intención es continuar los encuentros con diversos niños durante varios años, permitiendo así que las perspectivas y los enfoques relacionados con la interacción entre la ciudad y la infancia se enriquezcan. Esto resalta la importancia del papel del investigador, que se transforma junto con la investigación, entendiendo que:

...el punto de vista del antropólogo es, por tanto, el de su relación con el punto de vista del indígena. El suyo es un discurso que surge de una relación: una vez más, la experiencia del diálogo [...] “de verdad” es lo que marca el relato etnográfico (*ibid.*: 179).

Como cartógrafos, buscamos ir al encuentro de las niñas y los niños siguiendo la concepción señalada por Barros y Kastrup (2009), tratando de acercarnos al campo como extranjeros visitantes. Situamos la acción de escuchar como punto de partida de estos encuentros, considerando la escucha como estar atento con todos los sentidos, dejándose afectar por el otro y abriéndose a lo que aún no se conoce. Incorporando al cartógrafo, aceptamos que los niños nos afectan, nos guían y nos enseñan sobre la ciudad, convirtiéndonos en sus aprendices. ¿Qué podemos aprender de y con ellos?

Tenemos como guía la reflexión de Bruce Albert al referirse a su relación con el otro, señalando la importancia del acercamiento del investigador, a partir del diálogo, en un intento de construir momentos de intercambio, pues es en estos encuentros que se desarrolla la investigación, como señala: “para cuando es necesario llegar a los límites del propio pensamiento para empezar a descubrir al otro” (Kopenawa, 2015: 519). Albert enfatiza que es “gracias a este compromiso mutuo y este complejo trabajo cruzado que nuestros “datos” etnográficos pueden ser considerados decentemente como tales” (*ibid.*: 522).

En esta investigación, entendemos que para crear algo necesitamos del otro. Las asociaciones de ideas son construidas a partir de una relación entre el investigador y las niñas y los niños, una acción colectiva que surge a lo largo de la investigación, como dicen Barros y Kastrup:

Hay un hacer colectivo con la investigación, hay una investigación que se hace con el colectivo. La producción de datos es procesada y la acción del proceso se extiende en el momento del análisis material. Que también se hace en el tiempo, con el tiempo, en sintonía con lo colectivo (2009: 74).

En este sentido, tenemos a las niñas y los niños como interlocutores desde el punto de vista que plantea Uriarte (2012), cuando dice que el otro con el que dialogamos en la investigación no es informante ni entrevistado: “porque la palabra cedida se hace en un contexto de diálogo, en una relación dialógica, y es en ese diálogo que los datos ‘se hacen’ para el investigador” (2012: 176). En un intento por acceder a los universos de las niñas y los niños, necesitamos encontrar formas de dialogar con ellos y abordar el problema de la ciudad.

### Comprensión de cuerpos-niñez

¿Qué es ser niña o niño?, o ¿cuándo se finaliza la infancia? Estas son cuestiones que pueden tener respuestas muy diferentes dependiendo del contexto sociocultural en que se planteen. En las sociedades occidentales, el cuerpo de los niños es un elemento fundamental en la percepción de su condición generacional, pues su corporeidad puede reflejar su identidad infantil. Muchos elementos identitarios de la infancia están relacionados con el cuerpo: la estatura, la vulnerabilidad, la destreza o la forma. Durante la infancia, el cuerpo experimenta un intenso proceso de transformación, con cambios corporales significativos y rápidos, como el aumento de peso y estatura, entre otros. Sin embargo, es importante señalar que esta concepción no es universal y que otras culturas pueden tener otras formas de identificación de la niñez, como lo han demostrado estudios realizados con poblaciones indígenas (Cohn, 2005: 22).

A partir de los estudios en sociología de la infancia, psicología y educación, podemos afirmar que la niñez no puede ser considerada como una evidencia, sino más bien como un fenómeno histórico, social y cultural que no tiene un único significado. Como señala Barbosa, “dentro de cada perspectiva abordada, podemos encontrar varias ‘niñeces’” (2017: 248). Según Demartini (2020), los niños son constituyentes de la realidad social y de los grupos sociales, lo que hace imposible pensar en un modelo universal de niño o de una única niñez.

En el universo occidental, los niños se ven afectados por una lógica de producción del mundo guiada por una lectura binaria del espacio. En este sentido, se considera al adulto como su opuesto, favoreciendo un modo adultocéntrico de analizar, pensar, sentir y producir ciudades. A menudo, es en la lógica binaria donde estructuramos nuestro pensamiento sobre la problemática de la urbanización, separando al niño de la posibilidad de especular cómo puede ser el espacio en el que habita. Por ejemplo, aunque casi 20% de la población brasileña tiene hasta 12 años<sup>4</sup> y 86% de ellos vive en ciudades, el crecimiento urbano en Brasil se rige principalmente por una lógica basada en carreteras, siendo el tráfico la principal causa de muerte entre niños y adolescentes —de entre 0 y 14 años de edad.<sup>5</sup>

Ariès (2006), que estudió la infancia en Europa, nos ayuda a comprender los cambios en la relación y construcción de la infancia por/en la sociedad occidental. Uno de los puntos identificados por él es que, durante muchos siglos, esta etapa de la vida estuvo relacionada con la incapacidad, la dependencia y la dificultad de definición. En sus estudios, identificó que hasta mediados del siglo xii no había una diferenciación entre niños y adultos en el arte medieval. También cita un fragmento de la obra “Le Grand Propriétaire de toutes choses”, el libro vi, escrito en la Edad Media europea, que muestra la percepción de la época sobre las fases cronológicas de la vida. En esta obra, la edad estaba en correspondencia con los planetas y se describen cada siete años. La infancia era la primera edad, que iba desde el nacimiento hasta los siete años. “En esta edad, lo que nace se llama *enfant* (niño), que significa no hablar, ya que en esta edad la persona no puede hablar bien ni formar sus palabras perfectamente, ya que todavía no tiene sus dientes ordenados ni firmes” (2006: 6). El vínculo entre la infancia y la dependencia persistió durante muchos siglos, en el siglo xvii, “solo se salía de la infancia al salir de la dependencia” (2006: 11).

Incluso en la concepción moderna de la infancia, “persiste la idea de que los niños son seres diferenciados, incapacitados, incompletos, que necesitan ser instruidos y socializados por los adultos” (Barbosa, 2017: 252). Solo a finales del siglo xx el

<sup>4</sup> Segundo datos do IBGE (2018).

<sup>5</sup> *Ídem*.

niño se convierte en el objeto de estudios de diferentes áreas del conocimiento, en la búsqueda de comprender mejor su papel en la sociedad. Según Cohn (2005), en la actualidad, el niño se percibe como un individuo que tiene un papel activo en la construcción de las relaciones sociales. Reconocer este cambio en la percepción de la ciencia sobre el niño es:

...asumir que no es un “adulto en miniatura”, o alguien que se entrena para la vida adulta. Es entender que, esté donde esté, interactúa activamente con los adultos y otros niños, con el mundo, siendo una parte importante en la consolidación de los roles que asume y de sus relaciones (*ibid.*: 28).

### Taller Jugar *Parahyba*: modos de pensar, enseñar y aprender

A partir de esta construcción del cuerpo-investigador cuerpo-niñez y una conducta ética se da paso a la creación del taller que busca acercarse a niñas y niños. Nos presentamos como investigadores, explicamos la investigación —objetivos, fases y metodología—, utilizamos un lenguaje adecuado a la competencia de los niños y consideramos siempre la importancia de los cuidadores, escuela y familiares en este proceso.

El propósito del taller de investigación consiste en posibilitar, mediante sus actividades, una comprensión más profunda acerca de la relación de los niños y las niñas con la ciudad de João Pessoa. El objetivo principal del taller es fomentar la expresión de los participantes acerca de cómo perciben, piensan y observan la ciudad en la que residen. En este sentido, el taller se enfoca en las expresiones acerca de los espacios públicos, a partir de la relación entre el cuerpo, la vivienda y la ciudad. Para llevar a cabo este propósito, el taller trabaja con diversas escalas, incluyendo el cuerpo, la vivienda, la alcaldía y la ciudad en su conjunto, todo ello guiado por la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

A lo largo de tres sesiones, se invita a participar del taller a niñas y niños de entre 8 y 11 años de edad, residentes de João Pessoa o de su área metropolitana. La duración del taller fue de tres horas y el registro se realizó mediante grabadora y cámara. Los cuidadores estaban presentes en parte de las actividades. La convocatoria se hizo por los medios de comunicación, las escuelas y la sociedad civil organizada, entre otros grupos.

La creación de este espacio de encuentro entre investigador y niños, mediado por el cuerpo y la expresión, refleja la intención de deshacer las barreras tradicionales entre el observador y el observado. Podemos pensar que el cuerpo-investigador se extiende en un participante activo en el proceso de creación de conocimiento. Estos

## Apuntes sobre una investigación: artesanía de un cuerpo-investigador

talleres no solo son una forma de recopilar datos, sino también una oportunidad para construir juntos significados y perspectivas, y para que el cuerpo-investigador se entrelace con las experiencias de los niños y sus visiones de la ciudad. Esta simbiosis entre el cuerpo del investigador y la corporeidad de los niños agrega una capa de profundidad a la investigación de divisiones convencionales entre el sujeto que observa y el sujeto observado.

El taller empieza con una actividad previa en la que se envía un enlace de un formulario de *Google Forms* a aquellos que tengan acceso a internet. El formulario contiene información sobre la descripción del taller y el proyecto de investigación, y se solicita que se llenen los siguientes datos: nombre de los cuidadores, nombre del niño, edad, barrio de residencia e indicaciones de las canciones que les gusta escuchar.

El taller está dividido en dos grandes partes: 1) preparación del cuerpo, que tiene dos momentos, el de despertar y el de encantar, y 2) el ampliar, que está dividido en dos momentos, profundizar y confabular.

La primera parte del taller es la preparación del cuerpo, cuyo objetivo es conectar el cuerpo con el momento presente y las actividades propuestas, para que los niños puedan relacionarse con su propio cuerpo, el cuerpo del otro y el espacio. El objetivo es incentivar a niñas y niños a buscar movimientos corporales y otros lenguajes además de la escritura y el habla.

Dentro de la etapa de preparación del cuerpo en el taller, se encuentran dos partes: el despertar y el encantar. En el primero, se realiza una ronda de presentaciones por parte de las niñas, los niños y los cuidadores que deseen participar. Luego, se explican todas las etapas del taller, lo que se hará, los tiempos de descanso y finalización, así como la ubicación de los puntos de agua y el baño, como podemos ver en las imágenes siguientes. Este es el momento en que el grupo toma conciencia de la realidad del taller (véase imagen 1).

Después del momento de los pactos, sigue el encantar, la actividad está relacionada con la comprensión del espacio y el propio cuerpo. Este momento se considera de exploración corporal y fomento de nuevos movimientos y percepciones. Primero, se comparten con los niños algunas señales importantes para el desarrollo de la actividad, como una señal sonora que consiste en que cuando la música deja de sonar, todos deben dejar de hacer lo que están haciendo. También son importantes tres señales corporales, cada una vinculada a una altura —alta, media y baja— a la que el cuerpo debe moverse por el espacio, y la indicación de velocidades que es rápida o lenta. El espacio ya estará ordenado con grandes hojas de papel en el suelo y la pared y con diversos tipos de bolígrafos. Es importante señalar que no se explica la función de este material en el taller ni cómo se debe utilizar.

Imagen 1. Momento del despertar



Fuente: Fotografía Artur Maia, 2023.

Empezamos la actividad con la música previamente seleccionada a partir de las indicaciones proporcionadas en los formularios de Google y con un breve estiramiento, moviendo brazos, piernas, cabeza, manos y pies. Luego, les pedimos a niñas y niños que se extiendan por el espacio y se muevan libremente por donde quieran. En ese momento, se les darán indicaciones sobre en qué dirección deben moverse: alto, medio o bajo. Podemos ver en las imágenes siguientes algunas de las actividades desarrolladas en el momento de encantar.

Imagen 2. Momento de encantar



Fuente: Fotografía Artur Maia, 2023.

*Apuntes sobre una investigación: artesanía de un cuerpo-investigador*

Imagen 3. Momento de encantar



Fuente: Fotografía Artur Maia, 2023.

Después de transcurridos aproximadamente 20 minutos de la actividad, o después de darnos cuenta de la necesidad de cambio, se retira la música gradualmente, lo que indica que la actividad cambia. Se indica que deben seguir en movimiento —alto, medio y bajo—, pero ahora con la posibilidad de utilizar los materiales presentes en el espacio y volvemos a poner la música. La actividad finaliza con niñas y niños tirados en el suelo para calmar sus cuerpos, como vemos en la siguiente imagen en la que cada persona se encuentra en la posición y el lugar que desea. Les digo que procuren un espacio donde se sientan cómodos para tumbarse y en este momento les pregunto “¿Cómo es el trayecto de tu casa hasta la escuela?”.

Imagen 4. Finalización del momento de encantar



Fuente: Fotografía Artur Maia, 2023.

*Jugar y participar. El reto de la Ciudad de los Niños en México*

Tras la realización de las actividades de preparación del cuerpo —despertar y encantar—, llega el momento de profundizar en el conocimiento, el ampliar. Es importante tener en cuenta que la experiencia del movimiento nos brinda una base para mantener una conversación más enfocada y con ciertas memorias activadas en el momento previo, a partir de la pregunta: “¿Cómo es el trayecto de tu casa hasta la escuela?”.

A continuación, se inicia la actividad de profundizar a partir de abrir un gran mapa de la ciudad con el objetivo de transmitir la idea de que la ciudad está en constante proceso de transformación territorial. Para ello, les preguntamos si los participantes conocen si la ciudad de João Pessoa ha tenido otros nombres, el lugar donde se inició la ciudad y se les enseñan fotos antiguas. Posteriormente, se les pide que identifiquen en el mapa dónde viven, así como el recorrido que realizan para llegar a sus escuelas. Además, se les incentiva a identificar lugares que frecuentan y que les gustan o no. Una vez que han marcado sus recorridos en el mapa, se les pregunta cómo imaginan la ciudad de João Pessoa en el año 2050, invitándolos a reflexionar sobre las posibles transformaciones y los cambios que pueden ocurrir en el futuro. En las imágenes podemos ver el momento de conversación sobre sus experiencias en la ciudad de João Pessoa.

Imagen 5. Momento de profundizar: hablar sobre la ciudad y cómo imaginan el futuro



Fuente: Fotografía Artur Maia, 2023.

Imagen 6. Momento de profundizar: hablar sobre la ciudad y cómo imaginan el futuro



Fuente: Fotografía Artur Maia, 2023.

Para concluir el taller, se lleva a cabo la actividad de confabular, en la que los participantes se sumergen en la temática del futuro y cómo podría ser la ciudad. Se les propone reflexionar sobre la posibilidad de idear soluciones para un problema que pueda surgir en el futuro. Para ello, se utiliza una caja que contiene diferentes objetos, con los cuales niños y niñas desarrollan sus propios proyectos para el futuro. Las imágenes siguientes presentan dos proyectos resultantes de la actividad confabular y las descripciones hechas por los niños.

Imagen 7. Proyecto de Héctor, 11 años. Según su descripción: Es una máquina que metemos en la tierra y apretamos un botón y del suelo sale un poquito de polvo que es el resto de otros árboles y transforma un lugar seco en un bosque entero. Pero no funciona en lugares que tienen cemento y lleva un año prepararlo



Fuente: Alessandra Soares de Moura.

**Imagen 8.** Proyecto de Lucas, 9 años. Según su descripción: “Mi máquina funcionará con esta pipa que aspirará todo el humo del mundo. Pasa por un proceso de limpieza, saldrá aire normal. Purifica el aire y continúa así una y otra vez”



Fuente: Alessandra Soares de Moura.

### **El cuerpo en acción o posibles caminos**

Optamos por utilizar un enfoque metodológico basado en la aplicación de un taller que tiene como punto de partida el movimiento del cuerpo. Esta elección se fundamenta en la creación de vínculos a partir de la acción corporal, con el objetivo de alcanzar el encuentro con el otro mediante movimientos poco habituales para los adultos, niñas y niños, cada cual con su reto corporal. Una búsqueda por otras formas de aproximación y de diálogo construyendo una ética de investigación/investigador, teniendo en cuenta a niñas y niños como sujetos completos y de derecho.

La exploración de la relación entre la niñez y el cuerpo en las sociedades occidentales ha arrojado luz sobre la complejidad de las identidades infantiles en el contexto urbano. A medida que examinamos el cuerpo-investigador en relación con niños y niñas en la ciudad de João Pessoa, encontramos resonancias con la noción de que la corporeidad es un elemento crucial en la percepción de la niñez. Al interactuar con los niños en el taller centrado en la acción corporal y la expresión, notamos que sus identidades y percepciones sobre la ciudad no solo se basan en la vulnerabilidad y la dependencia, sino también en la agencia y la creatividad. Estas experiencias desafían la noción tradicional de que los niños son simplemente seres en desarrollo, resaltando su capacidad activa para participar en la construcción de la ciudad y sus significados.

La primera observación que hacemos es que niñas y niños se relacionan con mucha naturalidad con las propuestas iniciales de movimiento del cuerpo. El cuerpo-niñez

tiene, sobre todo, como principal medio de comunicación, el movimiento y la expresión. Comprendemos que la actividad de acción del cuerpo es una potencialidad, ya que a partir de ella se crea una relación de confianza entre la investigadora y las niñas y los niños, entre la investigadora y los cuidadores, así como entre las niñas, los niños y los cuidadores. Se construye un grupo a través del cuerpo y de una conexión subjetiva que aparentemente es distinta de lo que ocurriría si no hubiera una primera parte de acción corporal. Si empezáramos el taller hablando directamente con niñas y niños, haciendo preguntas sobre la ciudad, podríamos obtener otros datos. Esta experiencia nos permite acceder a pensamientos fuera de lo previsto en una lógica dual entre adulto y niño, bueno o malo. Una cuestión que nos surge es que ¿Sería posible pensar en una producción de sentido de cuerpo completo?

En el proceso de la práctica del taller, una de las preguntas que se hizo presente fue si realmente sabemos escuchar a niñas y niños, y si estamos abiertos a su comunicación corporal y verbal. Esta cuestión quedó muy visible cuando, en la parte en que abrimos el mapa y empezamos a hablar de João Pessoa, no separamos a los cuidadores de los niños. Las expresiones de los niños fueron sistemáticamente cortadas por los cuidadores. En la segunda ocasión que realizamos el taller, decidimos usar dos mapas: uno para niñas y niños y otro para los cuidadores. Fue interesante notar que los cuidadores estaban muy interesados y animados, pero hablaban muy alto, lo que dificultaba la audición de niñas y niños en el otro mapa.

En este proceso metodológico, de constante aprendizaje y reflexión, el cuerpo-investigador se convierte en un acumulador de experiencias que se retroalimentan y se transforman en nuevas formas de abordar y comprender la investigación. Cada taller es una oportunidad para plantear nuevas preguntas y desafíos, y para repensar el propio taller. El movimiento corporal se utiliza como medio para crear vínculos, establecer diálogos y construir conocimiento de manera colaborativa.

En cuanto a la relación entre el cuerpo y el urbanismo, las actividades del taller han permitido a los niños explorar la ciudad desde otro punto que no es el cotidiano. La conexión entre el cuerpo y el espacio urbano se ha convertido en un recurso para la comprensión de la relación entre los lugares, las viviendas y la ciudad.

### **Consideraciones o caminos abiertos**

El Taller Jugar Parahyba ha sido un espacio en el que la investigación y la niñez se han entrelazado a partir del movimiento y la expresión. Con esta metodología, hemos logrado comprender cómo el cuerpo-investigador puede ser un medio para construir puentes entre investigador, niños y cuidadores, al mismo tiempo que ha permitido explorar la relación entre el cuerpo y el urbanismo de una manera no convencional.

La elección ético-estética-política que guía nuestra investigación ha demostrado ser un marco sólido en la investigación. Integrar el cuerpo-investigador en la investigación como un medio de comunicación y conexión ha enriquecido la dinámica de los talleres, generando un espacio de diálogo abierto y horizontal con niños y cuidadores.

Al reflexionar sobre la metodología, consideramos que los enfoques etnográficos y cartográficos que hemos incorporado han aportado una dimensión adicional a nuestro trabajo. La idea de que la investigación es un proceso en constante evolución, en el que el investigador se transforma junto con la investigación misma, se experimentó en la medida en que compartimos experiencias y conocimientos con niñas y niños a lo largo de los encuentros.

En cuanto a la relación entre la niñez y el cuerpo, hemos observado cómo las perspectivas socioculturales y las nociones convencionales sobre la infancia se entrelazan con la vivencia corporal de niñas y niños. El cuerpo se presenta como un medio fundamental por medio del cual los niños experimentan, se comunican y se relacionan con el entorno. Nuestra metodología ha permitido que niñas y niños se expresen y se relacionen mediante el movimiento.

En última instancia, la elección de incorporar el cuerpo como herramienta de diálogo y construcción de conocimiento ha demostrado ser un camino abierto para ampliar nuestras perspectivas y acercarnos a la realidad de los niños. Estas observaciones nos invitan a repensar no solo nuestras prácticas de investigación, sino también cómo concebimos la ciudad como un espacio compartido por diferentes generaciones, en la que el cuerpo se convierte en un vínculo importante entre las experiencias individuales y la construcción colectiva de la vida urbana.

## **Bibliografía**

Agier, M.

2015. "Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro", *Mana*, vol. 21, núm. 3, pp. 483-498, en <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p483>>.

Ariès, P.

2006. *História social da criança e da família*, Río de Janeiro, LTS.

Barbosa, A., S. Santos y J. Dos Santos

2017. "Infância ou infâncias?", *Revista Linhas*, Florianópolis, vol. 18, núm. 38, pp. 245-263.

Caiafa, J.

2007. *Aventura das cidades*, Río de Janeiro, FGV.

Cohn, C.

2005. *Antropologia da criança*, Río de Janeiro, Jorge Zahar.

Demastini, Z.

2020. “Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa”, en *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*, Campinas, SP.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

2018. *Dados de População, 2018*, en <População | IBGE>. [Fecha de consulta: 04 de octubre de 2023.]

Kopenawa, D. y B. Albert

2015. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, São Paulo, Companhia das Letras.

Passos, E., V. Kastrup y L. Da Escóssia (org.)

2019. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, Porto Alegre, Sulina.

Santos, C. Nelson

1980. “Como e quando pode um arquiteto virar antropólogo?”, en Gilberto Velho (org), Río de Janeiro, Campus, pp. 37-57.

Sarmiento, M.

2020. “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica”, en *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*, Campinas, SP, pp. 27-60.

Uriarte, U.

2012. “Podemos todos ser etnólogos? Etnografia e narrativas etnográficas urbanas”, en *Revista Redobra*, núm. 10, Salvador, pp. 171-189.

#### Viñetas:

Vecteezy.com. <<https://es.vecteezy.com/vectores-gratis/silueta-ni%C3%B1os>>Silueta Niños Vectores por Vecteezy</a>



**UNAM**