

ENTRE MIS “PEQUEÑOS” TRAYECTOS Y MIS GRANDES ESPACIOS

La movilidad cotidiana y el espacio urbano desde las infancias de la clase obrera.

Paula Nátaly Fernández Gacha
Código: 2020260021

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Colombia
Bogotá
2025

ENTRE MIS “PEQUEÑOS” TRAYECTOS Y MIS GRANDES ESPACIOS

La movilidad cotidiana y el espacio urbano desde las infancias de la clase obrera.

Paula Nátaly Fernández Gacha
Código: 2020260021

Tesis presentada como requisito para optar al título
de: Licenciada en Ciencias Sociales

Directora: Leidy Johana Pinzón Robayo
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Investigación: Geografías críticas y educación
Bogotá
Colombia
2025

Dedicatoria

A la ternura que la infancia me volvió a sembrar,
luego de dejarla en el camino de la vida.
A don Luis que se despertó durante otros cinco años
en la madrugada para despedirme desde la ventana.
A Ceci que me acompaña siendo
la estrella que más brilla.
A los afectos de mi mamá; que apostó y creyó
fielmente a los principios que constituyen a su hija.
A los afectos de mi tía Amanda, que hasta el sol
de hoy constituyen gran parte de mi corazón.
A mi compañía más linda, Hulk.
Por supuesto, a los cariños con los
que coincidí en la universidad.
Y sin dejar de lado al amor;
a mi Alejo, a mis crespos lindos.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a mi tutora, “la mona”. Su guía, paciencia infinita y exigencia académica fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Le agradezco enormemente su confianza y la libertad que me otorgó para explorar mis propias ideas, así como sus valiosas correcciones que enriquecieron cada página de esta tesis

Mi gratitud se extiende al profesor Madisson, cuyas clases despertaron mi interés en este campo y al semillero de investigación **PUC**, gracias por las discusiones estimulantes, el café y el aprendizaje en jornadas de trabajo.

A mi familia, mi guía fundamental. A mis abuelos, **Luis y Cecilia**, por su amor incondicional, por enseñarme el valor del esfuerzo y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Su sacrificio y apoyo han sido mi mayor motivación. Y aunque Cecilia ya no está, me acompaña en cada paso que doy. A mi mamá que siempre estuvo pendiente de estos cinco años y por su compañía incondicional.

A mis amigxs, a los cariños que se quedaron atrás y los que hoy continúan, los que me ayudaron a crecer personal y académicamente, a los afectos de las mujeres que me llevé.

Por último, agradecer a la UPN y a la educación pública y de calidad que hicieron de mí lo que soy hoy, por darme a conocer lo que en algún momento me fue negado y por abrirme las puertas a lugares que nunca creí llegar, por esto y por todo, gracias infinitas UPN.

Resumen

Este trabajo de grado investiga cómo las prácticas de movilidad cotidiana y las representaciones espaciales se articulan en las vidas de las infancias de la clase obrera de la Institución Educativa Paz y Esperanza en Soacha, Colombia. A través de una metodología cualitativa y un paradigma crítico, el estudio analiza las experiencias de 22 estudiantes que enfrentan largos y precarios desplazamientos diarios.

El marco teórico se basa en la teoría de la Producción del Espacio de Henri Lefebvre, la perspectiva crítica de la movilidad de Paola Jirón y los aportes de los Estudios de las Infancias y la Geografía Crítica. Utilizando herramientas como el mapeo colectivo, dibujos y un diario de campo, la investigación explora la relación de los niños con un entorno urbano que perciben como monótono, fragmentado y jerárquico.

Los hallazgos revelan que la movilidad infantil está marcada por el cansancio físico, el riesgo y la violencia, con experiencias diferenciadas por género. Las niñas enfrentan el acoso, mientras que los niños varones temen la estigmatización por parte de la policía. A pesar de este entorno hostil, los niños no son víctimas pasivas. Demuestran una notable "agencia espacial", creando rutas alternativas, resignificando lugares anónimos y produciendo sus propios espacios de juego y socialización.

La tesis concluye que estas infancias son sujetos geográficos activos que, a través de sus prácticas cotidianas, critican y desafían un modelo de ciudad que los excluye. Su movilidad y percepciones no solo denuncian la injusticia espacial, sino que también proponen formas más humanas y lúdicas de habitar el territorio.

Tabla de Contenidos

1. INTRODUCCIÓN Introducción e información general.....	9
1.1 Introducción.....	9
1.2 Problema.....	12
1.3 Preguntas	19
1.3.1 Pregunta general.....	19
1.3.2 Preguntas específicas	19
1.4 Objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo general.....	20
1.4.2 Objetivos específicos	20
2. ¿CUÁL ES EL MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA ESTE ASUNTO?	21
2.1 Síntesis del estado del arte	21
2.1.1 Movilidad e infancia.	22
2.1.2 Espacio e infancia.	29
2.1.3 Infancias.	34
2.2 Tejiendo Miradas: Lentes para Comprender la Ciudad Disputada por las Infancias	39
2.2.1 Más Allá del Ladrillo: Las infancias produciendo su espacio en Soacha.....	40
2.2.2 Dejar Huella al Caminar: Las movilidades de las infancias como resistencia cotidiana	47
2.2.3 ¿Hacia una geografía crítica de las infancias? Las infancias productoras de espacio... ..	53
3. TRAZANDO SUS MUNDOS: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MAPEAR LA EXPERIENCIA DE LAS INFANCIAS.....	65
3.1 Aquí vivimos, allá estudiamos: Retrato de la comunidad Paz y Esperanza	65
3.1.1 El momento de los encuentros... ..	74
3.2 Dar la palabra, construir sentido: La elección de un paradigma crítico y cualitativo	77
3.3 Construyendo el mapo colectivo y juntos: Herramientas para una escucha a las infancias.	83
3.3.1 ¿Y eso que veo ahí, es un mapa?.....	84
3.3.2 Mi compañero en mi primer salón de clase.....	108
3. "PORQUE ESTO SÍ ES DE AQUÍ": HALLAZGOS Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO CON LAS INFANCIAS.....	117
3.1 "Profe, así se ve nuestro mundo": Hallazgos desde los pasos de las infancias Soachunas.	117
4 "Así hacemos nuestro propio mapa": Conclusiones sobre la agencia infantil frente a la ciudad que les fue negada.....	136
Bibliografía.....	149

Lista de tablas

Tabla 1. Composición de la muestra por grado escolar. Fuente: Elaboración propia....78

Tabla 1: Actividades propuestas para la I.E. Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia.....94

Lista de figuras

Figura 1	68
Figura 2 Gráfico estratificación familias I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza	69
Figura 3 Gráfico familias en condición de vulnerabilidad I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza.....	70
Figura 4: Tipo de vivienda de los estudiantes I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza	71
Figura 5: Conformación del núcleo familias I. E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza.	72
Figura 6: Estructura curricular I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza ..	73
Figura 7: Materializando los elementos que e invisibilizaron. Fuente: Elaboración propia	86
Figura 8: Actividad Narrativas Urbanas. Fuente: Estudiante Duban Veloza, grado décimo.....	89
Figura 9: Actividad Narrativas Urbanas. Fuente: Estudiante Carol Sánchez grado séptimo.....	89
Figura 10: Actividad Narrativa Urbana. Fuente: Estudiante Carol Sánchez grado séptimo	90
Figura 11. Título: Grupo focal mapeando. Fuente: Elaboración propia.....	96
Figura 12 Título: Grupo focal dibujando. Fuente: Elaboración propia	97
Ilustración 13: Las niñas haciendo suyo su espacio. Fuente: Elaboración propia	97
Figura 14: Título: Jugando y aprendiendo. Fuente: Elaboración propia.	98
Ilustración 15 Título: Jugando y aprendiendo. Fuente: Elaboración propia	100
Figura 16 Mapeando mi cotidianidad. Fuente: Elaboración propia.....	101
Figura 17 Título: Mapa de geografías de la infancia en el contexto de los estudiantes de la I.E Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia	102
Figura 18 Título: Mapa de movilidades cotidianas en el contexto de los estudiantes de la I.E Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia.	103
Figura 19 Título: Mapa de Representaciones Espaciales en el contexto de los estudiantes de la I.E Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia.	104
Figura 20: Mapeando colectivamente. Fuente: Elaboración propia	105
Figura 21 Título: Mapeo de los más peques. Fuente: Estudiantes de la I.E. Paz y Esperanza	106
Figura 22 Título: Ese mapa se convirtió en mi voz. Fuente: Elaboración propia.....	107

1. INTRODUCCIÓN

Introducción e información general.

1.1 Introducción

La movilidad cotidiana de niños y niñas se presenta como un fenómeno que atraviesa diversas dimensiones, en las cuales se relacionan la geografía urbana, las representaciones sobre el espacio y la geografía de la infancia. Así, la movilidad abordada como enfoque permite examinar las cotidianidades y experiencias de las infancias - categoría ampliada en el marco teórico- como sujetos geográficos en constante interacción con el espacio urbano. Desde esta perspectiva, el presente trabajo de grado busca comprender cómo las dinámicas de desplazamiento diario de las infancias que estudian en la Institución Educativa Paz y Esperanza en el municipio de Soacha, Cundinamarca y las percepciones que tienen del entorno moldean y replican las formas en que se produce el espacio, configurando una forma particular de experimentar y habitar la ciudad desde las infancias.

En el caso del municipio de Soacha, en el departamento de Cundinamarca, las infancias enfrentan realidades muy complejas en sus desplazamientos hacia las instituciones educativas. Estos trayectos, realizados en transporte público en horarios poco seguros y en condiciones difíciles, reflejan no solo las carencias en equipamientos y planificación urbana para los hijos e hijas de la clase obrera, sino también la forma en que se invisibiliza las necesidades que tienen las infancias en el diseño de la ciudad. Obligados a transitar con terceros para movilizarse, expuestos a restricciones de accesibilidad y

seguridad, los estudiantes desarrollan percepciones y habilidades particulares frente al espacio. Estas experiencias, aunque muchas veces estresantes, les permite ganar autonomía para interpretar y explorar su entorno urbano.

El estudio de la relación entre la movilidad cotidiana, las representaciones del espacio y las experiencias de los niños en la ciudad refleja dimensiones de las dinámicas urbanas completamente alejadas de las infancias. Las infancias no sólo viven la ciudad y tampoco la entienden como una serie de obstáculos y limitaciones, debido a su condición de clase, sino que también encuentran en su movilidad diaria una forma de apropiación y resistencia frente a dinámicas urbanas pensadas exclusivamente para los adultos. Al explorar y recorrer sus barrios, las infancias no solo desarrollan un sentido de identidad y pertenencia, sino que también transforman ese espacio, pues empiezan a desafiar esas lógicas que están planteadas en la exclusión y la desigualdad que caracterizan al sistema capitalista y con ello, en la producción del espacio urbano y a la que, en consecuencia, los somete por su condición de clase.

Este trabajo de grado pretende analizar cómo las representaciones del espacio construidas por las infancias están profundamente influenciadas por el contexto socioeconómico y político en el que existen. Una de las hipótesis que se plantean dentro de este trabajo es que las ciudades priorizan las necesidades bajo una lógica de capital dominante de los adultos y en ese sentido, olvidando a las necesidades de las infancias, limitando su acceso a espacios privados, que finalmente, se convierten en sus espacios significativos. Sin embargo, estas mismas dinámicas permiten que las infancias interpreten de manera crítica su entorno, desafiando y cuestionando las estructuras de poder que

perpetúan la exclusión de clase y logrando proponer nuevas formas de habitar y participar en el espacio.

El paradigma crítico que está presente en esta investigación busca examinar las limitaciones pero también las posibilidades que surgen desde el abordaje de la movilidad infantil como un enfoque y así mismo como una conquista de las ciudades latinoamericanas en sus expresiones más pobres. A través de sus recorridos diarios y experiencias, las infancias tienen la oportunidad de conocer, explorar y utilizar el espacio urbano en función de su desarrollo social y cultural. Estas experiencias, condicionadas por las desigualdades estructurales, ofrecen a las infancias de la clase obrera un espacio para construir subjetividades geográficas y proyectar una postura ética y política frente a su entorno.

Además de considerar pertinente este análisis, se plantea la necesidad del abordaje de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en las escuelas, pues otra de las hipótesis con las que se empieza este texto es cuestionar la conexión que hay en los colegios y la geografía como herramienta analítica, partir de su pertenencia y el abordaje en el caso de la I.E. Paz y Esperanza ya que depende del profesor con el que se trabaje y no como elemento curricular. Con ello, se abre la posibilidad de direccionar la enseñanza desde una perspectiva crítica que vincule la movilidad infantil y sus representaciones del espacio con los debates sobre justicia social en las ciudades y la geografía como herramienta analítica dentro de las escuelas.

Se parte de pretender reconocer a las infancias como actores legítimos en la construcción de ciudad que no solo transforma la comprensión de la movilidad, sino que

también impulsa a pensar en un cambio hacia entornos urbanos más inclusivos y equitativos para las futuras generaciones de infancias de la clase obrera.

Finalmente, se espera que este trabajo de grado aporte de manera significativa a los análisis y reflexiones alrededor de los estudios sobre infancias y ciudad, con el objetivo de consolidar la intersección entre las infancias de la clase obrera y las geografías críticas considerando un riesgo y reto muy grande dado que los vínculos existentes entre geografías e infancias partes de geografías humanas. Pero también, tiene la pretensión de proporcionar elementos metodológicos a lo largo del contenido de este trabajo creados, en y para la escuela que logren centrar a la geografía como herramienta analítica en los contenidos escolares.

1.2 Problema

En Soacha-Cundinamarca, se evidencia una problemática que ha recibido poca atención: algunos estudiantes de primaria, bachillerato y media dependen del transporte público para llegar a sus instituciones educativas, frecuentemente a horas muy tempranas de la mañana -cuando todavía está de noche-. Esta situación, que ha sido normalizada debido a la persistente falta de colegios cercanos que garanticen acceso adecuado a la educación, pone de manifiesto las carencias estructurales en la planeación educativa del municipio y las condiciones precarias en los que los estudiantes deben realizar sus recorridos diarios.

Sin embargo, el problema se agrava cuando estos estudiantes asumen, además, el rol de cuidadores de sus hermanos menores. Esta doble responsabilidad implica acompañarlos hasta sus instituciones, garantizar la seguridad de ambos – o casos en los que van dos hermanos menores a su cuidado- durante el trayecto, gestionar los tiempos para no afectar sus propios horarios escolares y afrontar las demandas emocionales y logísticas que estos trabajos de cuidado conllevan. En muchos casos, esta situación les obliga a realizar cambios significativos en sus rutinas, priorizando las necesidades de sus hermanos menores sobre las propias, lo que puede generar un desgaste, así como afectaciones en su desempeño académico y personal.

Las infancias de la clase obrera -asumidas como una formación social heterogénea, marcada por la precariedad y la informalidad, que abarca a las familias cuyos ingresos dependen del trabajo asalariado inestable, el sector informal urbano además de las economías familiares en pequeña escala y que de manera directa se relacionan con las familias de los estudiantes de la I.E. Paz y Esperanza, pues la mayoría de los hogares se constituyen con madres que son las responsables del hogar y muchas veces sus trabajos están bajo el trabajo asalariado o informal- al tener experiencia urbana dentro de los caracteres hegemónicos se insertan en una constante exclusión de la misma, sus actividades giran en torno a la infantilización de la que es asumida la infancia. De modo que, muchas de las formas en que ellos están inmiscuidos en los asuntos de la ciudad están bajo la mirada de la vigilancia en el sentido de la posible criminalización. Pues, considerar a las infancias fuera de las esferas privadas -el hogar- en muchas ocasiones puede verse de manera

negativa dentro de la sociedad que normalizó que esta población esté bajo el cuidado de algún adulto “responsable”.

El interés por analizar esta problemática surge de las experiencias cotidianas de la autora, quien, en su propio desplazamiento hacia la universidad, comenzó a reflexionar sobre la naturalización de estas dinámicas. Cuestionarse la percepción hacía las infancias como sujetos que deben afrontar las mismas exigencias y formas que los adultos en un espacio urbano predominantemente diseñado para estos últimos, permitió identificar la necesidad de visibilizar y comprender las vivencias particulares de las infancias en el contexto de la movilidad cotidiana en sus vidas.

A partir de la Encuesta Multipropósito realizada por la Secretaría de Planeación, en el año 2021, se evidenció que el municipio de Soacha es quien tiene el mayor número de estudiantes que se movilizan hacia Bogotá, por falta de cobertura, para poder acceder a la educación; divididos de la siguiente manera: 3% para educación inicial, 10% para educación básica primaria, 9% para educación básica secundaria, 21% para educación media, 25% para educación técnica, 34% para educación tecnológica y 67% para educación universitaria. Sin embargo, el problema no parece ser reciente sino lleva varios años con la misma situación y es claro para poder observar la poca cobertura en educación del municipio.

Las últimas administraciones en Soacha, presuntamente y deductivamente, han priorizado la educación a través de sistema de bonos, aunque de manera cuestionable (no directa) y bajo distintas denominaciones. Estas situaciones han sido particularmente evidentes durante las temporadas electorales, donde se ha observado la compra de votos

mediante estrategias tales como ofrecer subsidios parciales para la matrícula en colegios privados. Estos colegios privados creados por los mismos actores que respaldan los candidatos, e incluso suelen ser los mismos que se postulan para cargos gubernamentales, generan una amplia adhesión de votantes hacia estos, a menudo cuestionados en términos de integridad y así, garantizan un cupo tanto en la cuestión electoral y en los colegios privados recursos de la alcaldía.

Esta tendencia, lamentablemente arraigada, desvía la atención de las autoridades de la preocupación por la demanda y oferta de instituciones públicas en el municipio. Las inversiones y proyectos de infraestructura parecen dirigirse hacia otros tipos de instituciones y para diferentes intereses, dejando a un lado esa necesidad actual de mejorar la educación pública en Soacha. Según la información disponible en la página de la Secretaría de Educación de Soacha, actualmente se registran 54 colegios distribuidos en las seis comunas del municipio, los cuales incluyen sedes dedicadas a la atención de la primera infancia. Sin embargo, existen otros factores que contribuyen al déficit en la cobertura educativa, como los cuestionables censos que no albergan a toda la población de Soacha.

Para el año 2019, El Espectador publicó una nota informando que el alcalde de Soacha, para ese entonces Eleázar González, se reunió con el director del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) para ese entonces Juan Daniel Oviedo, para solicitarle que esta entidad revise las cifras del preconteo del Censo Nacional 2018, en el que Soacha aparece con 634.660 habitantes, pese a que se hablaba de que se había superado el millón.

Como resultado, en la realidad del asunto que atañe este trabajo de grado, muchos de los estudiantes se ven obligados a buscar colegios fuera del municipio o enfrentar largos desplazamientos diarios para acceder a la educación pública como se evidencia en las cifras anteriormente mencionadas. Esto implica que las infancias se vean forzadas a insertarse en dinámicas de movilidad, a menudo complejas, cuando sus habilidades sociales y personales, y su comprensión del entorno aún no están plenamente desarrolladas en comparación con aquellos para quienes se planifica la ciudad y el uso de transporte público.

En el contexto de este estudio, la movilidad no se limita únicamente a la infraestructura y los medios de transporte, sino que abarca un análisis más amplio de cómo el desplazamiento afecta la vida cotidiana de los estudiantes y las implicaciones del movimiento dentro del municipio. Este enfoque es el núcleo central de la investigación. En este sentido, se destaca que la movilidad tiene un impacto significativo en la experiencia de las infancias que, como se mencionó previamente, dependen del transporte público para llegar a sus colegios. La accesibilidad, el tiempo de traslado y la seguridad en los recorridos son factores clave que posiblemente influyen en la toma de decisión de sus trayectos y posiblemente el de su rendimiento académico y bienestar general.

La movilidad de las infancias no solo está atravesada por su acceso a la educación, sino que también influye en su capacidad para participar en actividades sociales y recreativas dentro de su entorno. Su poca movilidad puede restringir su participación en eventos comunitarios, en interacciones con sus pares o en la exploración de sus barrios inmediatos. Esta falta de acceso a diversas experiencias sociales y culturales podría

impactar negativamente en su desarrollo personal y en la adquisición de habilidades sociales y cognitivas fundamentales para su crecimiento.

Por otro lado, la movilidad permite a las infancias a relacionarse y a vivir en el espacio, generando creencias sobre lo que pueden o no pueden hacer en términos geográficos-sociales y las distancias que pueden recorrer o no en las cercanías de sus hogares. Sin embargo, estudios dan resultados que las infancias dependen en gran medida de terceros; como padres, cuidadores o servicios de transporte público, para movilizarse en la ciudad y en este sentido, tienen representaciones de la ciudad a partir de las concepciones que vienen de sus hogares y que se reproducen en los discursos de su hogar.

Estudios previos abordados en los antecedentes del presente trabajo de grado, han explorado diversas dimensiones de la movilidad infantil, resaltando cómo las desigualdades sociales y urbanas influyen en el acceso a recursos de movilidad y limitan las oportunidades educativas y recreativas de la infancia (Toboso, 2018; Vargas-Silva et al., 2022). También se ha identificado la relación entre la percepción de inseguridad, la falta de infraestructura adecuada y las restricciones a la autonomía infantil en entornos (Hillman, 1990; Mattson, et al., 2015). Sin embargo, estas investigaciones suelen centrarse en contextos urbanos de gran escala o en dinámicas generales de movilidad de países del norte global, dejando al margen las especificidades de municipios periféricos colombianos como Soacha.

Este estudio busca abordar ese vacío mediante un análisis crítico y situado que examine cómo las prácticas cotidianas de movilidad interactúan con las representaciones dominantes del espacio urbano de las infancias, para dar lugar a espacios vividos y

significados propios en estas infancias de la clase obrera. Reconociéndolos como sujetos geográficos activos, se explora cómo perciben su entorno, pero también cómo lo usan, resisten y resignifican a pesar de su estructura homogénea y dominante en su vida diaria.

De esta manera, se abre la posibilidad de explorar cuestiones geográficas críticas y desde elementos que constituyen su cotidianidad. Asimismo, el trabajo propone visibilizar la movilidad infantil no solo como un desafío relacionado con el transporte, sino como un factor esencial en el que permite visibilizar una ciudad marcada por la desigualdad estructural bajo la dinámica del capitalismo y que le permite al estudiante reconocer esas representaciones espaciales permitiéndole dar un protagonismo desde el ser sujeto geográfico.

Por lo tanto, analizar estas dinámicas de movilidad permiten explorar con los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza cuál es la posibilidad que tienen de vivir en la ciudad que a menudo están diseñadas para adultos, desde un enfoque centrado en ellos. En ese sentido, es pertinente considerar cómo las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza perciben y viven la movilidad, incluyendo aspectos como la distancia a sus colegios, la duración del viaje y sus experiencias en estas dinámicas. Esto es crucial para empezar a develar la imagen espacial que los niños y niñas están construyendo en su vida diaria y para abordar al niño como un sujeto geográfico integral.

Con relación a la problemática expuesta, los contenidos del siguiente apartado serán los elementos que proporcionarán una línea secuencial y coherente para la construcción de este trabajo de grado; se encuentran los objetivos y las preguntas orientadoras que desarrollan el trabajo.

1.3 Preguntas

1.3.1 Pregunta general

¿De qué manera se articulan las prácticas de movilidad cotidiana con las representaciones espaciales en las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza del municipio de Soacha que deben desplazarse en largos trayectos hacia su colegio?

1.3.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los patrones de movilidad cotidiana de las infancias de la clase obrera de la Institución Educativa Paz y Esperanza del municipio de Soacha, considerando su ida y regreso del colegio?
- ¿Qué factores influyen en la construcción de las representaciones del espacio para las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza del municipio de Soacha en sus recorridos cotidianos?
- ¿Cómo influyen las experiencias de movilidad y las representaciones del espacio en la percepción de la infancia en el contexto de Soacha y cómo se convierte en sujeto geográfico?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Articular las prácticas de movilidad cotidiana de las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza con las representaciones del espacio examinando los factores que intervienen en la construcción de dichas representaciones, los patrones de movilidad escolar, y la influencia de estas experiencias en su percepción del entorno convirtiéndolo en un sujeto geográfico.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir los patrones de movilidad cotidiana de los niños y niñas de la Institución Educativa Paz y Esperanza, centrándose en los desplazamientos asociados con su ida y regreso de la casa al colegio.
- Identificar los factores que inciden en la construcción de las representaciones del espacio para los niños y niñas de la Institución Educativa Paz y Esperanza en el municipio de Soacha.
- Problematicar el impacto de las experiencias de movilidad y las representaciones del espacio en la percepción de la niñez de la Institución Educativa Paz y Esperanza para poder caracterizar a la infancia como un sujeto geográfico.

2. ¿CUÁL ES EL MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA ESTE ASUNTO?

El presente capítulo está constituido en dos segmentos; en primer lugar abordará de manera concisa los estudios que fueron revisados para poder llegar a consolidar los elementos analíticos que garantizaran la resolución y/o explicación del problema de investigación, -respuesta que se irá construyendo en la consolidación del mismo en el segundo fragmento- y el segundo fragmento hace alusión a la manera en que los conceptos pueden explicar fenómenos urbanos y cómo a través de este, se constituye una línea de investigación que garantice una respuesta coherente desde el ámbito metodológico y conceptual.

2.1 Síntesis del estado del arte

Para enmarcar el problema de investigación del presente trabajo se requirió, como en todos los trabajos de investigación, una búsqueda exhaustiva de bibliografía que garantizara explicar y rastrear las posibles diferencias y similitudes que atañen al trabajo de grado, en esta caso sobre movilidad cotidiana, producción del espacio y sujeto geográfico -en especial las infancias-; partiendo de que su funcionalidad abarcara los siguientes elementos: permitiera analizar de forma adecuada y coherente cómo se podrían interpretar los hallazgos; tener en cuenta cómo ubicar los resultados, posibilitar la construcción de conclusiones dentro del conocimiento y abordaje teórico existente; la pretensión de pensar en construir explicaciones de casos en ciudades pobres de Latinoamérica, como Soacha; y plantear elementos que constituyen los diferentes estudios para garantizar una buena producción académica.

El resultado de esa búsqueda con esos ítems logró explorar cuáles han sido las perspectivas teóricas y metodológicas en relación a la movilidad, el espacio urbano y geografía e infancia. En esta delimitación se dio la posibilidad de construir una visión mucho más amplia de los trabajos realizados provenientes de disciplinas como la geografía, la sociología, la antropología, los estudios urbanos e incluso, de la salud.

A partir de la lectura de los textos, fue posible tener en cuenta las diferentes maneras en que fueron planteados los problemas de investigación, y cómo con esos elementos, se evidenciaba la manera en que los estudios podían establecer categorías que pretendían utilizar para resolver aquellas cuestiones. De esa manera, al encontrar diversos intereses dentro de las categorías trabajadas se pretende hacer una síntesis para dar una guía al lector y además, adecúe a este trabajo las aristas que debe tomar para responder de manera óptima esta investigación.

Así, el orden que tiene este fragmento de capítulo se establece a partir de los elementos que se consideraron cruciales para la consolidación y escritura del problema de investigación. De modo que, se inicia con la movilidad e infancia, luego se aborda espacio e infancia y finalmente infancias de la clase obrera.

2.1.1 Movilidad e infancia.

El surgimiento de los estudios de movilidad infantil tienen como punto partida la premisa sobre el alejamiento que tienen las infancias -categoría que se utiliza para hacer mención a diferentes edades, clases sociales, sin diferenciación conceptual y de carácter riguroso- de la esfera pública; que está contemplada desde dinámicas como el tiempo destinada a ocio hasta los recorridos hacia sus colegios, la desigualdad expresada en la

movilidad y la infancia como uno de los segmentos de la población que más expuesta está a los accidentes de tránsito.

Al hacer referencia del *alejamiento de la infancia de los espacios públicos*, es hacer mención de la principal problemática, durante los últimos 30 años, que sale a relucir en las discusiones sobre la disminución de la movilidad independiente de la infancia (Hilman, 1990; Christensen, 2019; Cortés-Morales, 2019). Investigaciones como las de Bates (2015), Brown (2018) y Gyhri (2009) estudian una marcada marcha atrás en la capacidad de las infancias, particularmente en contextos urbanos, para desplazarse sin compañía de un adulto, caminar hacia la escuela o participar activamente en el goce pleno de su entorno más inmediato. Se sugiere que existe un cambio cultural e institucional que ha desplazado hábitos comunes hasta la década de 1970, restringiendo la autonomía infantil a etapas de mayor edad (Shaw, 2013).

Para rastrear lo anteriormente mencionado, se identifican habilidades, permisos y hábitos que solían ser comunes entre los niños hasta la década de 1970, pero que han ido perdiendo su presencia progresivamente o se han reservado para jóvenes de mayor edad (Hillman, 1990; Shaw et al., 2013). Estos cambios se han relacionado de manera conjunta con transformaciones muy radicales y rápidas desde ámbitos culturales e institucionales similares a las observadas en Latinoamérica.

Una de las razones que justifican estos dilemas propuestos por los trabajos referenciados, son las consecuencias de la creciente expansión del tejido urbano que ha priorizado la construcción de grandes autopistas para la conexión entre estas expansiones (Shaw et al., 2013). Así, la prioridad de las políticas públicas, la planeación urbana y la

construcción de ciudad ha sido hacia la utilización del vehículo automotriz dentro de las dinámicas de conexión urbana. Ello ha obligado a desplazar a “poblaciones vulnerables” - infancias y adultos mayores- hacia una esfera privada de la vida social, un alejamiento de estas poblaciones de las ciudades porque se convierten en el espacio hostil que no contempla sus necesidades en relación a sus formas de habitar y coexistir dentro del espacio urbano y que siempre, les ofrece muy pocas garantías.

La ausencia de medidas de seguridad adecuadas y la insuficiencia de andenes peatonales seguros han generado una marcada dependencia en la movilidad de los niños, privándolos de la oportunidad de desarrollar habilidades de desplazamiento autónomo y obligándolos a interactuar en el mundo en compañía de un adulto que siempre esté vigilándolos. Esta situación no solo afecta su percepción del espacio urbano, sino que también limita su autonomía para desplazarse hacia la escuela y participar en actividades cotidianas de manera independiente.

En varios de estos artículos se plantean las limitaciones presentes en estos recorridos, derivadas tanto de la inseguridad en las calles -percibidas o asumidas- como lo menciona (Bricket, et al..) en sus siguientes palabras “A los padres les preocupa mucho que sus hijos salgan solos, y el tráfico parece ser el factor que más influye” " (p. 6) (Traducida por la autora) y como de la insuficiencia de andenes peatonales adaptados, han moldeado las percepciones de los niños respecto al entorno urbano en el que viven, con una particularidad, la de asumir sus experiencias siempre y cuando se ligen y sean asumidas por las experiencias de sus personas encargadas. Esto, a su vez, ha ejercido una restricción significativa en su capacidad de acceder a la educación de manera autónoma y segura.

La siguiente problemática que constituye el estado del arte es ***desigualdad y movilidad urbana*** que encontró estrecha relación entre la desigualdad social y movilidad urbana. La distribución desigual de recursos de movilidad impacta directamente la vida cotidiana de la infancia. En las infancias de sectores más privilegiados sus núcleos familiares cuentan con carros y acceso eficiente a equipamientos, mientras que las infancias de periferias latinoamericanas -más vulnerables y de clase obrera-, enfrentan mayores obstáculos para desplazarse en la ciudad, acceder a la educación y participar en actividades culturales, recreativas o de ocio.

Investigaciones como la de Molina-Arévalo et al. (2024) y Arellana et al. (2023) demuestran que la movilidad cotidiana de niños y niñas -término utilizado por los autores- está básicamente ligada a factores como la seguridad percibida -o heredada por las percepciones de los adultos mayores que los acompañan-, la calidad del espacio público y la densidad de servicios cercanos y sobretodo, el acceso medianamente adecuado a estos.

La relación entre desigualdad social y movilidad ha sido abordada desde diversas perspectivas analíticas que, aunque parten de enfoques diferentes, encuentran similitud sobre las diversas formas en que se reproduce la desigualdad desde el ámbito como el acceso al transporte. En sus estudios, Noel Cass (2005), Elizabeth Shove (2012) y John Urry et al. (2012) cómo la falta de acceso a servicios básicos y empleo a través del transporte afecta de forma desmedida a los sectores más pobres. En ese mismo sentido, se encuentran trabajos realizados desde el ámbito de la salud como el de Aliyas, Z., Collins, P. A., Sylvestre, M.-P., & Frohlich, K. L. (2024) quienes referencian que sí existen

desigualdades entre barrios de diferente condición socioeconómica pero no ahondan en la explicación de ello, y de igual manera sostienen una movilidad diferenciada (pág. 8.)

En diálogo con esta línea de investigación se encuentra la perspectiva denominada justicia distributiva, mencionada por Martens y Schanen (2010), quienes construyen marcos teóricos que vinculan los criterios de equidad en las políticas de movilidad, mediados a través de indicadores de accesibilidad ajustados por la condición de vulnerabilidad y estadísticas creadas por instituciones gubernamentales pensados para las infancias más pobres.

Estos trabajos proponen el acercamiento de las infancias a las políticas públicas con un carácter de agencia hacia las infancias, una posible respuesta a estos acercamientos es encontrada en los proyectos de papel en planeación urbana pensadas hacia la construcción de ciudad en la que incluya a las necesidades de quienes han sido excluidos históricamente, puesto que en los países latinoamericanos, además del poco abordaje académico en relación a esto, según cifras de la UNICEF se alejan de los intereses, prioridades y necesidades de las infancias.

Otro grupo de análisis en relación con la movilidad es la ***Seguridad vial***, abordada desde Poó, M. et al. (2015) como fundamento central el conocimiento de normas y señales de tránsito, pero también elementos que garantizan la seguridad, fomentar la autonomía, el buen peatón y promover hábitos saludables dejando a un lado esa sedentarización promoviendo el desplazamiento cotidiano de las infancias. Dentro de la preocupación por la seguridad vial, también se enfatiza en la prioridad a pensar y promover el buen comportamiento de peatones relegando las responsabilidades viales a quienes caminan y

no conducen -como respuesta a tantos siniestros viales de los cuales son víctimas las infancias- .

De esa manera, artículos relacionan el caminar de manera romantizada e incluso como acto de reflexión y disfrute en la cual dejan de lado reflexiones sobre el acto de caminar y la manera en cómo se resignifica, pues pensadas bajo las condiciones socioeconómicas, para clases obreras de países latinoamericanos, y las infancias podría garantizar que esto se manifieste de manera contrahegemónica -posibilidad de conquistar el espacio-. Así, pensar la seguridad vial no debería ser un elemento regulatorio ni punitivo sino el punto de partida para empezar a cuestionar las formas de movilidad, promoviendo que todas y todos estén incluidas y permita utilizar plenamente de ella con la posibilidad de conquistar el espacio.

La revisión bibliográfica permitió evidenciar una preocupación latente por el alejamiento de las infancias del espacio público, fenómeno que se ha expandido durante mucho tiempo -incluso desde hace cien años- a través de transformaciones urbanas, culturales e institucionales que han restringido su autonomía y capacidad de agencia en la ciudad. Además permitió identificar tres ejes que constituyen los problemas de investigación: el primero, abarca la reducción de la movilidad independiente infantil como consecuencia de políticas y de planeación urbana centradas en el capital direccionando la expansión vial; en segundo lugar, está la desigualdad en el acceso y uso del espacio urbano, pero que en ninguna se menciona el carácter marginal hacía las infancias de clase obrera y racializadas, especialmente en contextos latinoamericanos; y finalmente, está la visión de seguridad vial, que se preocupa en el comportamiento individual del peatón infantil antes

que combatir el problema real: pensar en la transformación estructural y de raíz del entorno urbano en función de las infancias.

La movilidad infantil ha sido abordada como una categoría funcional y homogénea, sin distinciones críticas que consideren diferencias sociales, espaciales y políticas que atraviesan a las infancias en contextos urbanos y periféricos en América Latina.

De esta manera, se toma como motivación estas lecturas que posibilitan e incluyen distintas maneras de aportar a las discusiones entendiendo la movilidad como enfoque, dado que en su mayoría reducen su mirada que da como resultado el poco alcance a los elementos políticos, económicos y simbólicos que organizan la ciudad y con esos elementos dados, pueden intuir cómo se definen los parámetros para quién tiene derecho a habitarla, moverse por ella y ser parte activa de las decisiones.

Ante este panorama, se considera necesario el abordaje de la categoría conceptual de movilidad cotidiana infantil desde una perspectiva crítica, que permita ir más allá del enfoque instrumental y normativo con el que tradicionalmente se ha abordado en este campo. Así, se proyecta que la movilidad desde el enfoque crítico permita leer la movilidad como un conjunto de desplazamientos físicos que están mediados por relaciones de poder, desigualdades urbanas, disputas simbólicas y de género, y posibilidades de agencia, desde la mirada situada especialmente por y en las infancias.

Así, el presente trabajo buscará abordar la movilidad cotidiana entendida como una práctica social que está en las maneras en que se expresa las dinámicas urbanas, que permite evidenciar las condiciones materiales de acceso y uso de la ciudad; las formas de habitar,

sentir, resistir y proyectar la ciudad. Por otro lado, se piensa como posibilidad que permite a las infancias interpretar, habitar y transformar el espacio urbano desde el ámbito educativo, revelando también las formas en que se produce el espacio. Se abre nuevas formas de asumir las infancias de la clase obrera recuperando su experiencia como parte central de la producción del espacio.

2.1.2 Espacio e infancia.

Los estudios revisados sobre infancia y ciudad -categoría que se eligió para poder ampliar la visión de los estudios urbanos-, se concentran en diferentes problemáticas que están ligadas a elementos estructurales y socioespaciales. Uno de los elementos que más sale a relucir es el **espacio público y el derecho a la ciudad** como dimensiones centrales para comprender cómo se produce y habita el tejido urbano por parte de las infancias con una distinción, las infancias latinoamericanas.

Sí bien, son elementos que se mencionan de manera superficial dentro de los textos consultados, el análisis que podría darle sustancia tomando la geografía crítica como punto de partida de análisis garantizaría una interpretación más amplia de los elementos trabajados tales como el deterioro y accesibilidad a los espacios públicos por parte de los niños quienes han sido desplazados hacia entornos cerrados como los hogares o espacios privados, pero este se intuye a través del recorrido que se ha tenido en el Semillero Problemas Urbanos Contemporáneos¹. Esto se refleja en afirmaciones como la de Polo-

¹ PUC: Semillero de Investigación adscrito a la UPN de Colombia a la que asistía y que me permitió ahondar en análisis críticos de lo urbano.

Garzón (2020) *“Existe una significativa tendencia a la privatización del espacio público... los niños ubican en sus casas particulares el lugar privilegiado para el juego”* (p. 6).

Otro tema transversal que atañe a los trabajos sobre infancia y espacio es la participación infantil en la política pública urbana -que van de la mano con los elementos mencionados en movilidad-, componente que también se aborda desde el marco del derecho a la ciudad y lineamientos internacionales que están proporcionados a través de mecanismos de participación global como la Convención sobre los Derechos del Niño y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 11).

Y sí bien, Tonucci (2009), Hart (1992) y Llobet (2013) reconocen que aunque se reconoce formalmente el derecho de los niños a participar en decisiones que afectan su entorno, persisten prácticas adultocéntricas, barreras culturales y limitaciones vinculadas al elemento hegemónico que obligan de manera sistemática y de manera sutil a reducir la participación a procesos consultivos o incluso simbólicos, perdiendo la capacidad de agencia en las infancias sobre como vivir la ciudad y decidir sobre ella. En palabras de uno de los estudios: *“Children continue to be excluded from participating in urban planning decision-making processes due to adult practices, attitudes, legal, socio-economic constraints...”* (p. 945).

De la misma manera, se exploran **las narrativas y representaciones desde las infancias de la ciudad**, reconociendo que las infancias no son simples receptores pasivos de los espacios urbanos, sino actores con agencia que lo significan, resignifican y lo conquistan socialmente. A través del lenguaje y la narrativa, construyen una “ciudad subjetiva”, fragmentada y cargada de experiencias personales, que muchas veces contrasta

con la “ciudad objetiva” planificada por adultos. Como señala uno de los estudios: *“En términos generales, estos ejercicios evidencian el fragmento de ciudad que los niños han conquistado socialmente, producto de su vivencia cotidiana”* (p. 164).

Otro de los elementos constitutivos de este rastreo están las **transformaciones urbanas contemporáneas** -gentrificación, expansión y modelos globalizados de urbanismo- como procesos que intensifican la segregación socioespacial y desplazan comunidades que no se les garantiza su espacio de manera adecuada. Y aunque de manera general se describen como procesos que “afectan la distribución de parques y plazas” o “fragmentaciones del tejido urbano” hay poca exploración de cómo estos elementos se articulan con políticas neoliberales que propician la desigualdad estructural. La narrativa suele quedarse en señalar que *“la poca planificación urbana tuvo como consecuencia la ausencia de parques y plazas en periferias y barrios populares”* (p. 6), sin profundizar en por qué ocurre y a quién beneficia.

Finalmente, otros de los textos profundizan en la marginalización estructural de la infancia, especialmente en el vínculo que hay de los niños trabajadores y habitantes de calle con las dinámicas de ciudad. Se identifican raíces históricas y sistemáticas en la colonialidad, el heteropatriarcado y el capitalismo neoliberal, que perpetúan la exclusión y vulneración de derechos puesto que en el discurso se empieza a replicar la mirada que se debe asumir a estas infancias -la criminalización representada- en el rechazo constante de todas las maneras en que logró atravesar el capitalismo-. Estas investigaciones critican las políticas públicas tradicionales basadas en el control, la caridad y la patologización, proponiendo en cambio enfoques decoloniales y basados en derechos: *“Policies that do*

more than address immediate needs—policies that actively dismantle the structural dynamics underpinning the marginalisation” (p. 1).

Los textos revisados suelen apoyarse en enfoques descriptivos y normativos, priorizando la aplicación de marcos legales y programas institucionales como justificación y como respuesta. Hay un énfasis en relacionar los temas con documentos que salen de convenciones y de organizaciones mundiales sobre los derechos de los niños y niñas, que se utilizan como referencia para señalar metas de inclusión, sostenibilidad y participación. Esto se traduce en recomendaciones generales, por ejemplo, “proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos”, pero sin detenerse a analizar de manera más sustancial las tensiones reales entre estas metas y las políticas urbanas vigentes que excluyen a toda población que no les es útil y también con un enfoque diferencial que tenga en cuenta países dependientes que evidentemente están alejados de estas preocupaciones.

En términos metodológicos, muchos trabajos se basan en diagnósticos y levantamientos de información, a través de encuestas, mapeos o registros de casos. Algunos incluyen talleres participativos con niños para recoger sus percepciones sobre la ciudad, pero la participación se entiende más como un mecanismo de consulta simbólica que como un proceso real de incidencia. Cuando se habla de “voz infantil”, se limita a recoger opiniones como deseos de seguridad, espacios verdes o más convivencia, pero no se explora cómo esas demandas se enfrentan a estructuras de poder urbano.

A nivel teórico, la mayoría de los estudios están bajo las categorías como espacio público, infancia como sujeto de derechos y ciudad inclusiva, pero pocas veces articulan estas ideas con la geografía crítica o con debates sobre producción social del espacio. La

ciudad se presenta como un escenario a mejorar mediante planificación técnica, más que como una construcción histórica que está fundamentada en las formas en que se organiza un sistema económico y las formas que se producen dentro de la misma, y en este caso que todo el tiempo produce y reproduce lógicas de capital y en ese sentido políticas que reproducen desigualdades.

El mayor alcance de estas investigaciones es que visibilizan las necesidades de las infancias urbanas, destacando que los niños tienen presente las lógicas de seguridad, naturaleza y la convivencia o inclusión como ejes centrales para su “ciudad ideal”. También se ubican elementos que se pueden intuir a través de estos estudios y es la privatización del espacio público, la fragmentación urbana y la inequidad en la distribución de servicios.

No obstante, presentan límites importantes. La mayoría son superficiales y descriptivos, sin profundizar en las causas estructurales de la exclusión urbana infantil. Cuando se menciona la marginalización, se atribuye a factores inmediatos como violencia o pobreza, sin relacionarlos con procesos históricos como las lógicas neoliberales que moldean las lógicas económicas del mundo. Además, la participación infantil es tratada como un ideal simbólico, sin cuestionar las jerarquías de poder que impiden su materialización real.

A esta limitación se suma un vacío que se pudo identificar: ha sido muy difícil de rastrear una categoría de análisis que se articule de manera sólida la infancia con un análisis crítico del espacio urbano, lo que podría restringir de manera más detallada la profundidad del abordaje. Al carecer de un marco que conecte los elementos de las infancias con

dinámicas estructurales de poder, desigualdad y producción del espacio, se mantiene una mirada fragmentada que describe, que no pretende explicar ni transformar.

¿La construcción de una categoría que vincule infancias y crítica urbana permitiría abrir interrogantes aún inexplorados, rastrear procesos sociohistóricos y económicos que han configurado la ciudad desde la mirada de los niños, y comprender cómo sus prácticas y representaciones pueden desafiar o reproducir los órdenes espaciales existentes? Sin este punto de partida, los análisis siguen limitados a identificar síntomas, sin ahondar en las raíces estructurales ni proponer alternativas más profundas.

2.1.3 Infancias.

Se consideró fundamental realizar una búsqueda sobre las infancias de la clase obrera, en una línea de conexión con la construcción y consolidación de este trabajo de grado. Esto permite situar el centro de la investigación en las realidades concretas de las infancias que acompañaron este proceso, evitando perspectivas descontextualizadas y haciendo que la propuesta sea lo más coherente posible. Por ello, se enmarca el acercamiento a los estudios sobre infancias producidos en el contexto latinoamericano, reconociendo sus particularidades y sus elementos más destacables.

Antes de entrar a mencionar los elementos constitutivos que hacen parte del desarrollo de los estudios es pertinente mencionar cómo es entendida, desde la bibliografía consultada, la clase obrera en América Latina. Se asume como una formación social heterogénea, marcada por la precariedad y la informalidad, que abarca a las familias cuyos ingresos dependen del trabajo asalariado inestable, el sector informal urbano y las economías familiares en pequeña escala. La explicación para asumir de esta manera es

porque permiten capturar la diversidad de las experiencias infantiles, que van desde el trabajo en una maquila fronteriza, la venta ambulante en una metrópoli hasta el trabajo doméstico invisible dentro del propio hogar o las formas en que se expresa la clase obrera en ciudades latinoamericana. Así, también se menciona que la configuración de la clase obrera latinoamericana está históricamente marcada por una racialización de las relaciones sociales, donde las poblaciones indígenas y afrodescendientes están sobrerrepresentadas en los estratos más bajos, añadiendo otra capa de opresión que se refleja directamente en las condiciones de vida de los hijos de esta clase.

Con ello, se da paso a hablar sobre las contribuciones de la producción académica latinoamericana. En primer lugar, se encuentra el cuestionamiento constante sobre el concepto de infancia universal, ahistórica y descontextualizada, basada implícitamente en la experiencia de la clase media urbana del Norte Global. Rabello de Castro (2001) ha criticado la “ficción universalizante” que da paso a instrumentos que muchas veces se quedan en el simple papel como la Convención sobre los Derechos del Niño. Si bien reconoce la importancia para visibilizar los derechos infantiles, enfatiza en que esa visión es estandarizada resultando ajena e inalcanzable para la mayoría de los niños latinoamericanos.

Frente a este enfoque, las investigaciones han propuesto un cambio conceptual clave: hablar de **“infancias”** en plural, reconociendo que ser niño o niña es un fenómeno socialmente construido, profundamente moldeado por la cultura, la historia y las estructuras de poder de cada país. Desde este punto de vista, el trabajo infantil podría

interpretarse de forma legítima de aprendizaje y contribución progresiva al bienestar familiar y comunitario.

En paralelo a la crítica del universalismo se observa un cambio en el paradigma en la concepción del niño. Alimentado por los Childhood Studies y las realidades contextuales, la niñez ha dejado de ser vista solo como un objetivo pasivo de protección, socialización y preparación para el futuro, para ser pretendida como actor social competente, con capacidad de interpretación, decisión y acción sobre su entorno. Así, los alcances de la investigación rastreados desde la metodología es la promoción de voz y la perspectiva de los propios niños como fuentes legítimas de conocimiento, favoreciendo investigaciones participativas.

Desde el ámbito político, se amplía el protagonismo infantil en movimientos sociales reivindican la participación en las decisiones políticas que afectan sus vidas. Así se pretende que las visiones heredadas del sentido paternal que reduzcan a los niños a víctimas silenciosas se dejen a un lado y se propone reconocer la agencia de las infancias dentro de las restricciones estructurales.

El análisis de las infancias latinoamericanas ha sido nutrido por diferentes disciplinas que ofrecen perspectivas complementarias:

En primer lugar, se habla desde la sociología de la infancia, que es relativamente reciente en América Latina, analiza cómo las estructuras sociales (familia, escuela, Estado, mercado laboral) producen las condiciones de la infancia, y cómo los niños también inciden en estas estructuras. Autores como René Unda (Ecuador) proponen una “sociológica de la

infancia” que supere la mirada fragmentada (familista o pedagógica) y entienda la infancia como un “hecho social total”.

Por otro lado, se encuentra de manera más presente la antropología de la infancia, que se encarga en documentar la diversidad cultural infantil, ha desarrollado metodologías etnográficas que reconocen a los niños como interlocutores válidos. Conceptos como “cultura infantil” y la crítica al adultocentrismo son centrales en esta disciplina. Y que van de la mano en algunos contenidos de las materias ofrecidas en la Licenciatura en Ciencias Sociales cuando se vinculan con los estudios de la funcionalidad de la escuela.

Luego vienen los estudios sobre la historia de la infancia en donde se rescata el rol infantil en los procesos históricos de América Latina, desde la colonia hasta el siglo XX. Ha visibilizado cómo instituciones como orfanatos y reformatorios funcionaron como mecanismos de control social sobre los hijos de las clases populares, disciplinándolos como futura mano de obra barata.

La búsqueda de bibliografía permitió identificar que los estudios previos sobre infancias urbanas en América Latina han descrito de manera fragmentada problemáticas como la privatización del espacio público y en consecuencia la criminalización de las infancias por su utilización -segregando los espacios públicos-, la expansión urbana centrada en el vehículo y la ausencia de infraestructuras adecuadas para las infancias en las periferias, pero sin profundizar en las causas estructurales que las producen. Destaca una visión tecnocrática de la ciudad como medio a mejorar a partir de la planificación, sin reconocerla como una construcción histórica y social que reproduce, de forma constante, las lógicas del capital.

De igual forma, la movilidad infantil ha sido abordada de manera funcional y homogénea, limitada a estudios centrados en distancias y tiempos, o a perspectivas normativas y punitivas como la educación vial, que responsabilizan al peatón y omiten las desigualdades que condicionan los desplazamientos cotidianos. En este sentido, resulta necesario aludir a miradas críticas que permiten entender la ciudad como un proceso político y dinámico, y la movilidad como una práctica social cargada de significado, mediada por relaciones de poder, género y clase. Asimismo, se evidencia un vacío analítico: la dificultad para articular la experiencia de las infancias con un enfoque crítico del espacio urbano, lo que ha reducido los análisis a la identificación de síntomas sin cuestionar las raíces estructurales de la exclusión.

Ante lo anteriormente mencionado, resulta pertinente el abordaje y articulación de la teoría de la Producción del Espacio de Henri Lefebvre, que permite comprender la ciudad más allá del contenedor físico, con la perspectiva crítica de movilidad cotidiana propuesta por Paola Jirón, que visibiliza las prácticas de habitar, sentir y resistir el espacio urbano, y con los aportes de los “*Childhood Studies*” en diálogo con la Geografía Crítica, que reconocen a los niños como actores geográficos competentes cuyas experiencias revelan las dinámicas de poder inscritas en la ciudad.

Así, este abordaje conceptual se constituye como punto de partida idóneo para observar, reflexionar y proponer una lectura del espacio urbano y de la movilidad cotidiana a partir de las infancias de la clase obrera -estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza-, situando sus voces y prácticas en el centro de análisis que guiará el marco teórico de este trabajo

2.2 Tejiendo Miradas: Lentes para Comprender la Ciudad Disputada por las Infancias

Partiendo de lo encontrado en las anteriores reflexiones, se considera pertinente hacer mención que las tres categorías conceptuales definidas y trabajadas derivan dimensiones analíticas en las que permanentemente buscan dialogar entre sí y que se constituyeron, bajo el juicio de la autora, como idóneas para poder observar, reflexionar y proponer una lectura sobre el espacio urbano y las dinámicas urbanas -la movilidad cotidiana- a partir de las infancias de la I.E. Paz y Esperanza, y con ellas mismas en una perspectiva crítica. Para poder garantizar esos diálogos, se propone un orden conceptual: en primer lugar, se retoma la teoría de la Producción del Espacio de Henri Lefebvre para comprender que el espacio no es un mero escenario neutral, sino un producto social e histórico atravesado por las tensiones que el autor propone.

En segundo lugar, se incorpora la perspectiva crítica de la movilidad cotidiana propuesta por Paola Jirón, que permite ir más allá de los datos e instrumentos para reconocer la movilidad como una práctica social y corporal que evidencia desigualdades, disputas simbólicas y relaciones de poder, visibilizando cómo los niños de la clase obrera -Estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza- habitan y negocian la ciudad desde sus propios caminares.

Y finalmente se pretende establecer un diálogo entre los Estudios de las Infancias y la Geografía Crítica, integrando la noción del niño como actor social competente con las herramientas que permiten analizar el espacio urbano como un campo de reproducción de desigualdades. El horizonte que tiene este abordaje es buscar entender cómo las infancias

son afectadas por la configuración neoliberal de las ciudades latinoamericanas y cómo a partir de sus prácticas y experiencias, desafían y reconfiguran los patrones espaciales impuestos.

2.2.1 Más Allá del Ladrillo: Las infancias produciendo su espacio en Soacha.

Es evidente que las ciudades contemporáneas no están pensadas en función de los niños. En su diseño se prioriza el flujo del vehículo, los centros comerciales y los grandes proyectos inmobiliarios. Resultado de ello, los espacios para jugar y explorar con seguridad generalmente quedan relegados, vistos como un lugar de flujo y no como una necesidad para aquellos. El problema de fondo es que se suele analizar estos temas de una forma muy técnica, como si la solución fuera simplemente “construir un parque más aquí” o “poner un semáforo allá”.

Frente a esta limitación, la obra de Lefebvre en *La producción del espacio* (1974) ofrece un giro conceptual. El espacio dentro de esta obra no es un dato que solo existe, sino que es se produce a través y por cada sociedad en la que se inserta -sistemas económicos-. Esto significa que las relaciones sociales, económicas y políticas se materializan, se inscriben en el espacio físico y le dan forma que terminan moldeando y moldeadas por él. Entender la ciudad es empezar a analizar el proceso social que la produce y lo que reproduce.

Este apartado tiene como objetivo abordar la base conceptual de la investigación entorno al *Espacio* y cómo a partir de esta base, se puede vincular con los objetivos de este trabajo de grado. Así, la estructura del mismo estará pensada en mencionar elementos que permitan identificar los componentes de la teoría propuesta por Lefebvre y darle al lector

una línea de continuidad coherente que le permita generar reflexiones, análisis e interpretaciones vinculadas al contexto con el que se trabajó -Estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza- a lo largo del camino.

Pues, para ello es necesario darle respuesta a la pregunta cómo se produce la ciudad, y en consecuencia, cómo se producen las desigualdades que observamos en ella con el propósito de conectar lo que ha quedado por fuera de lo consultado en las experiencias cotidianas y las formas de exclusión de las infancias de la clase obrera al espacio pero por otro lado, mencionar o encontrar respuesta a por qué están esas representaciones del espacio que se producen en las infancias de la I.E. Paz y Esperanza demostrando que la forma de la ciudad no es un accidente de carácter técnico, sino el resultado de un proceso político y social en constante disputa.

Para llevar a cabo este análisis y desentrañar cómo esa lógica abstracta del capital se materializa y se experimenta en la vida cotidiana, la propuesta dialéctica del mismo Lefebvre resulta indispensable. Es por ello que se propone una forma de análisis que devela la producción espacial en tres dimensiones que se conectan e influyen mutuamente: el espacio concebido, el espacio percibido y el espacio vivido. Esta tríada no será solo un concepto, sino la herramienta central y la columna vertebral de este marco teórico, permitiendo así propiciar reflexiones adecuadas y profundas sobre la realidad urbana que experimentan las infancias de Soacha.

Henri Lefebvre (1974) enfoca su mirada en las lecturas que hacen sobre el espacio como un contenedor pasivo, para en su lugar “captar el espacio urbano como productor y producto de la totalidad de los procesos de valorización del capital”. Es decir, la existencia

del espacio urbano es el resultado de inversiones económicas que buscan generar una ganancia y a su vez, se convierte en una herramienta activa o una especie de “máquina” que ayuda a generar más riqueza y a que el sistema capitalista funcione y se reproduzca haciendo que los procesos que en él se dinamizan y existen no son procesos aislados. De manera que permite ubicar y analizar a Soacha no como un simple lugar con problemas aislados, sino como una formación socioespacial cuya existencia es el resultado de lógicas y contradicciones que producen -de manera directa o indirecta- las condiciones de vida de las infancias Soachunas dando resultado a formas de vivir ese lugar determinado.

Para entender la experiencia de las infancias Soachunas, es necesario adoptar una mirada que vincule sus desafíos (inseguridad, falta de parques, trayectos largos trabajados en el capítulo de los hallazgos) con las formas en que se reflejan en el espacio las contradicciones del sistema económico, especialmente en los países dependientes, donde este modelo toma características particulares. Para analizar estas tensiones, el autor presenta tres conceptos claves que ayudan a entender cómo se organiza el espacio: la homogeneización, la fragmentación y la jerarquización.

La homogeneización es la tendencia de producir espacios bajo proposiciones estandarizadas y repetitivas, que responden más a la lógica de mercado -bien de cambio- que a las necesidades locales -bien de uso-, suprimiendo las diferencias. En el caso de Soacha, se observa en los grandes proyectos de vivienda en ráfaga, -de hecho muy cercanos a la Institución en la que se trabajó-. Para las infancias se puede traducir en vivir en paisajes iguales, con áreas de juego que normalmente son básicas e insatisfactorias que “sólo están

ahí de relleno”. Se podría preguntar si esta estandarización limita la capacidad de los niños para desarrollar un sentido de pertenencia o una identidad fuerte con su entorno.

Por otro lado, la fragmentación hace referencia a cómo la ciudad divide la vida cotidiana en vidas separadas: la vivienda, el trabajo, los lugares de ocio, los lugares de estudio. Para las infancias de Soacha es una experiencia directa, pues manifiesta la gran distancia física que existen entre sus hogares y sus escuelas o incluso, en los escasos equipamientos recreativos -que se suponen que son los únicos lugares especializados contruidos para ellos-. De ese modo, su experiencia del espacio se ve interrumpida por trayectos largos o incluso por “fronteras invisibles” generadas por la inseguridad, lo que limita su autonomía y capacidad de explorar libremente.

La Jerarquización es el concepto que utiliza para explicar cómo el espacio se organiza para mostrar de manera invisible y reforzar las desigualdades de poder que si o si atraviesan todos los ámbitos de la vida diaria. En el contexto de Soacha, las infancias aprenden la desigualdad de manera espacial que puede ser vista, incluso desde las redes sociales a las que están habituados en su vida diaria. La perciben al comparar la precariedad de sus colegios y parques con los de otras zonas de Bogotá, o al convivir con focos de contaminación cercanos a sus lugares de juego y de vivienda. A través de estas experiencias, el espacio les comunica su posición relegada dentro del gran orden jerárquico que produce lo urbano, donde la periferia carga con los costos que el centro no asume por priorizar el capital móvil.

Para comprender a fondo la experiencia de los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza, no basta con describir los problemas que enfrentan. Es

necesario utilizar la triada dialéctica de Lefebvre(1974) -espacio concebido, espacio percibido y vivido- como una herramienta para analizar cómo la ciudad que habitan es producida, cómo la recorren en su día a día y, fundamentalmente, cómo la sienten y la transforman. Estos tres momentos no son separados, sino que están en una constante tensión que define la realidad espacial de la infancia soachuna.

El Espacio Concebido es precisamente ese ámbito de los planos y las decisiones de escritorio que definieron a Soacha, no como un lugar para la vida plena de los niños, sino como una solución habitacional funcional a la mano de obra de Bogotá -por eso es denominada o adscrita a estas ciudades que funcionan o son denominadas como ciudades dormitorio-. Es el espacio de los expertos y del capital, un espacio abstracto que, en la práctica, se tradujo para los niños en miles de vivienda en ráfaga, calculadas para aprovechar la rentabilidad del suelo, pero no para aprovechar y/o garantizar su vida digna.

Acá, en esta dimensión están presentes la homogeneización, como el lugar en que ellos ven sus casas idénticas; la fragmentación que experimentan por la falta de colegios o parques en los planes originales; y la jerarquía que, desde el diseño, define a sus barrios como un lugar secundario en calidad de vida. Para la infancia de la I.E. Paz y Esperanza, el espacio concebido es, sobretodo, algo que no está pero está planificado: es el parque que no construyeron, la avenida -mal hecha y deteriorada- que no les permite llegar seguros a sus colegios, la biblioteca que nunca se presupuestó. Es el pan que dio forma a su entorno antes de que ellos llegaran -o nacieran-, unos planes en los que las necesidades de las infancias de las clases obreras no fueron prioridad y en el futuro próximo, no lo serán.

El Espacio Percibido es la práctica cotidiana y corporal de las infancias. Es cómo sus cuerpos registran, usan y experimentan la ciudad que les fue dada -pero que no está determinada-. Ya no es una idea abstracta sino el cansancio real de los trayectos a pie por los callejones solos, en malas condiciones ambientales -los olores del cementerio y de las industrias que fueron llegando a estos lugares- y los elementos físicos naturales que les genera inseguridad; es la textura de las calles destapadas, del barro en sus zapatos y uniformes. Para ellos, el espacio se mide en kilómetros, en el tiempo que tardan en volver a casa, en el cansancio acumulado o en los buses que logran coger.

La fragmentación, acá toma lugar, en la percepción directa de una barrera física, como una avenida peligrosa que les impide visitar a un amigo o la reja de un conjunto cerrado que los aísla. Las “fronteras invisibles”, producto de una seguridad que no fue concebida para protegerlos, se perciben como zonas de miedo real que limitan sus recorridos y encogen su mundo.

En el Espacio Vivido, es donde esta investigación encuentra su sentido más profundo. Este es el espacio de la experiencia subjetiva, donde las infancias de Soacha dejan de ser simples habitantes de un entorno impuesto y se convierten en sus verdaderos productores. No es el espacio del plano del arquitecto (concebido), ni el del simple recorrido funcional (percibido); es el espacio cargado con sus símbolos, sus miedos y sus alegrías y sus secretos. Es el territorio de su imaginación -la idea más potente que deben de mantenerse de nuestras infancias-.

Se manifiesta cuando ese muro gris y monótono, producto de la homogeneización, se transforma en el arco perfecto para un partido de fútbol, llenándose de un significado

que ningún planificador podría anticipar. Se vive en el momento en que un lote baldío, un vacío en el plano urbano, es apropiado y rebautizado por ellos como “la base secreta”, convirtiéndose en el centro de su vida social y lúdico. Este es el espacio de la resistencia creativa: un apodo para un lugar, una ruta secreta para evitar el peligro, un juego inventado con piedras y palos... son todos actos que desafían el orden. A través de su espacio vivido las infancias de la clase obrera demuestran que, para ellos, su barrio es mucho más que un conjunto de casas y calles peligrosas; es a pesar de todo, el escenario de sus vidas, un lugar que sienten y hacen suyo cada día y del que muchas veces se le determina y le impone un futuro que hay que romper.

Es en la tensión constante entre el espacio insípido y ordenado que les fue **concebido**, el espacio que recorren con dificultad cada día (**percibido**), y el espacio rico y significativo que ellos mismos crean (**vivido**), donde se encuentra la verdadera producción social del espacio en la infancia soachuna.

Por lo tanto, esta categoría permite superar la mirada técnica que reduce los problemas de la infancia en la ciudad a una simple falta de equipamientos. En su lugar, ofrece una herramienta analítica para mostrar que producción del espacio como un proceso eminentemente político, social y conflictivo. Las voces y acciones de las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza dejan de ser una anécdota para convertirse en una parte fundamental de dicha producción. Al centrar en la triada dialéctica entre lo concebido, lo percibido y, sobre todo, lo vivido, este trabajo posiciona a las infancias de la clase obrera como víctimas pasivas de un entorno hostil, pero tratando de dar la vuelta y reconocerlas

como lo que realmente son: agentes espaciales que, con su creatividad y sus prácticas cotidianas, disputan, negocian y le otorgan un nuevo sentido al territorio que habitan.

Finalmente, en el corazón de esta triada dialéctica, la dimensión del espacio percibido —la práctica espacial cotidiana de los niños— se materializa de la forma más clara y analizable a través de sus movimientos. La manera en que van y vienen de sus casas a la Institución Educativa Paz y Esperanza, los caminos que eligen, los peligros que sortean y los tiempos que invierten, las rutas de transporte que toman no son simples desplazamientos. Constituyen una categoría central que abarca las contradicciones del espacio. Por ello, para aterrizar este marco teórico y comprender cómo estas tensiones espaciales operan en la vida diaria de las infancias, se hace indispensable abordar a continuación la categoría de movilidad cotidiana como el lente a través del cual se revelará la producción de su experiencia espacial.

2.2.2 Dejar Huella al Caminar: Las movilidades de las infancias como resistencia cotidiana

Luego de establecer el concepto de producción del espacio a través de la triada dialéctica de Lefebvre, se hace indispensable realizar un detenimiento sobre una de las dinámicas más reveladoras de la vida urbana: la movilidad cotidiana y que atañe de manera directa a este trabajo de grado, pues se constituye como elemento central dentro del mismo. Es en el acto de moverse —o en la lucha por hacerlo— donde las tensiones entre el espacio concebido, el espacio percibido y el espacio vivido se manifiestan con mayor dificultad y claridad en el día a día de las infancias. Este capítulo se adentra en la movilidad no como un simple desplazamiento técnico, sino como una práctica social, una experiencia corporal

y un campo de disputa política que revela las desigualdades más profundas del espacio expresadas en la clase social, en las cuestiones de género y, por supuesto, en las expresiones de las infancias pero a la vez, las formas más sutiles de resistencia y creatividad de las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza.

Para comprender por qué la movilidad en un municipio como Soacha se configura de una manera tan precaria y hostil para la infancia, la perspectiva de Paola Jirón resulta fundamental. Jirón (2014), realiza una crítica directa a las prácticas de planeación urbana dominantes en América Latina, profundamente marcadas por una lógica neoliberal y un "productivismo urbano". Este enfoque, sostiene la autora, "reproduce esquemas de estructuración del transporte y la movilidad urbana que se abstraen de las condiciones particulares de movilidad cotidiana de las poblaciones" (Jirón, 2014). Es decir, la planificación se enfoca en grandes flujos económicos y de mano de obra, ignorando de manera desbordada la complejidad y diversidad de los movimientos que constituyen la vida real de las personas.

Esta "visión totalizante y generalizadora" que critica Jirón es, en esencia, una manifestación perfecta del espacio concebido de Lefebvre. Es la imposición de una racionalidad abstracta -políticas de escritorio- desde el poder que busca simplificar, ordenar y controlar el espacio para que sea funcional al capital. Desde esta perspectiva, la movilidad que se planifica y en la que se invierte es aquella que conecta el lugar de residencia de la fuerza de trabajo (Soacha) con el lugar de producción (Bogotá y sus municipios circundantes). Los grandes sistemas de transporte masivo, las autopistas y las troncales se conciben para optimizar este flujo productivo.

En este modelo, las necesidades de movilidad de las infancias -ir a la casa de un amigo, ir a estudiar en centros educativos lejos, explorar el parque del barrio vecino, ir a la tienda de la esquina, o simplemente caminar por placer- son consideradas "ruido", una "heterogeneidad" que, según la lógica de los planificadores citada por Jirón (2014b, p. 7), "limita la posibilidad de encontrar un punto de partida para la intervención de la realidad". En la práctica, la vida y la movilidad de la infancia es borrada del plano. El resultado es un entorno concebido no para la vida plena, sino para la mera función de dormitorio, un espacio que se debe atravesar y dormir, no habitar.

La consecuencia directa de esta planificación de papel es la producción de profundas desigualdades en la capacidad de movimiento. La movilidad no es universal y dada de manera libre; es un recurso, un derecho y una forma de capital distribuido de manera radicalmente injusta.

Peter Adey (2017) permite ir más allá del simple movimiento con su concepto de "**motilidad**", que define como la capacidad potencial para ser movable. Esta capacidad no solo implica el acto de moverse, sino también el acceso a los medios para hacerlo, las competencias para transitar en el sistema y el derecho a ocupar y transitar el espacio. Desde esa mirada, la infancia de Soacha sufre un muy amplio déficit de motilidad. Su capacidad de movimiento está condicionada y restringida por factores que escapan a su control: la falta de recursos económicos de sus familias, la precariedad del transporte público local, la ausencia de infraestructuras seguras y, sobre todo, su dependencia del tiempo y la disponibilidad de los adultos para acompañarlos. El moverse libremente es, en la práctica, un privilegio que rara vez pueden ejercer.

Esta desigualdad se inscribe físicamente en el diseño del espacio a través de la planificación urbana que normaliza y prioriza al automóvil por encima de todas las demás formas de movilidad. Las calles de Soacha, especialmente sus vías principales, son un testimonio de esta verdad innata: la Autopista Sur y la Indumil que actúa como barreras imposibles, ausencia de cebras o semáforos peatonales cerca de zonas escolares, y andenes estrechos, rotos o inexistentes que obligan a las infancias a caminar por la calzada. Como señala UNICEF (2012), la amenaza que representa el tráfico vehicular para los niños "se intensifica cuando no existen lugares seguros para jugar ni infraestructura para los peatones, como aceras y cruces adecuados" p. (34). Para los estudiantes de la I.E. Paz y Esperanza, es el miedo real y cotidiano a ser atropellados.

La combinación de una baja motilidad y una realidad que prioriza el carro produce lo que se puede llamar movilidades dependientes - una condición impuesta por barreras estructurales-. El miedo de los padres a la delincuencia o a los accidentes de tráfico confina a los niños al espacio del hogar, limitando drásticamente su vida de acción autónoma. Investigaciones como las de Molina-Arévalo et al. (2024) y Arellana et al. (2023) han documentado extensamente esta preocupante disminución de la movilidad independiente infantil a nivel global, una tendencia que en contextos como Soacha se agudiza dramáticamente. Cuando los niños se mueven, su movilidad es casi siempre dependiente, atada al cuerpo, el tiempo y los recursos de un adulto. Esto no solo limita su exploración, sino que obstaculiza el desarrollo de su autonomía, su capacidad de orientación espacial y su socialización con pares en el espacio público.

Frente a este panorama de restricción y desigualdad, sería un error concluir que las infancias son una población pasiva. Es aquí donde la conexión con el espacio vivido de Lefebvre se vuelve crucial. A pesar de las limitaciones impuestas por el espacio concebido y las dificultades del espacio percibido, las infancias de Soacha son agentes activos que, a través de sus prácticas cotidianas, negocian, resisten y resignifican su experiencia de movilidad y lugar en el espacio.

La experiencia de la movilidad es, también, una experiencia corporal. El cuerpo del niño funciona como un sensor que registra las cualidades del espacio: la fatiga en las piernas tras una larga caminata por las lomas del barrio, la sensación del polvo y la contaminación en las vías respiratorias, la tensión muscular al tener que atravesar el tráfico, el alivio al llegar a un lugar percibido como seguro. Como lo expresó uno de los niños en un diálogo: *“A mí no me gusta el camino porque uno llega con las piernas que le duelen de tanto subir la loma. Y los carros botan un humo negro que a uno le da como tos. Por eso a mí me gusta llegar rápido al colegio para poder sentarme y respirar”* (Diálogo con Mateo, 9 años). Sus cuerpos, por tanto, no solo transitan el espacio, sino que lo leen y lo evalúan constantemente, generando un conocimiento íntimo y encarnado que ningún mapa oficial podría reflejar.

El miedo y el riesgo son elementos centrales en la movilidad de los niños de Soacha. Sin embargo, no los paralizan por completo. En respuesta, ellos desarrollan complejos saberes espaciales y construyen sus propias "geografías invisibles" (Molina-Arévalo et al., 2024). Estas son cartografías mentales, compartidas con sus pares, que detallan las zonas seguras y las peligrosas. Saben qué calle evitar a qué hora, qué tienda sirve como refugio,

qué atajo es más rápido aunque esté lleno de barro. Las "fronteras invisibles" impuestas por grupos delincuenciales son reconocidas y navegadas con una serie de decisiones de evasión y de prudencia. Se convierten en expertos sociólogos y geógrafos de su entorno inmediato, un conocimiento vital para su supervivencia y bienestar cotidiano.

Posiblemente la manifestación más potente de su capacidad y muestra de agencia se encuentra en la posibilidad de transformar la naturaleza de sus desplazamientos. El trayecto, que podría ser simplemente funcional y monótono, es constantemente interrumpido y enriquecido por lo que Molina-Arévalo et al. (2024) llaman "micro-movilidades". Así, el muro de contención del barrio no es solo una estructura, sino una viga de equilibrio donde, como explicaba una niña, *"jugamos a que el que se caiga, pierde una vida"*. Una simple tapa de gaseosa se convierte en un balón improvisado que hay que llevar a punta de patadas, y el reto, según otro niño, es *"llegarla hasta la tienda sin que se vaya por la alcantarilla"*. Incluso el largo y a veces aburrido viaje en bus se transforma en un espacio social vital, un lugar para compartir secretos o para el juego de adivinar las marcas de los carros. Estas prácticas lúdicas no son una simple distracción; son actos de resistencia. Son una forma de reclamar el tiempo y el espacio del trayecto, de cambiar su lógica puramente funcional y de inyectarle placer, creatividad y significado. Es su manera de hacer que el viaje, y no solo el destino, forme parte de su espacio vivido.

Este análisis de la movilidad cotidiana revela, por tanto, una dualidad fundamental: es un campo que refleja la opresión estructural, pero también un escenario para la agencia cotidiana de los niños. Haber observado sus decisiones y su creatividad a la hora de la elección de cómo se vuelve más ameno su viaje obliga a dar un paso teórico más profundo

para poder nombrar y entender adecuadamente a estos sujetos. Es precisamente aquí donde se hace indispensable establecer un diálogo entre dos campos del saber. Por un lado, los Estudios de las Infancias proveen el concepto del niño como actor social competente, y por otro, la Geografía Crítica da las herramientas para analizar el espacio neoliberal como un campo de reproducción de desigualdades. El siguiente y último apartado de este marco teórico se dedicará a construir este puente conceptual, buscando comprender cómo las infancias son afectadas por la ciudad y, a su vez, cómo la desafían y reconfiguran.

2.2.3 ¿Hacia una geografía crítica de las infancias? Las infancias productoras de espacio...

El análisis de la producción del espacio y de la movilidad cotidiana en Soacha permitió contemplar una tensión fundamental: por un lado, un entorno urbano concebido para la productividad y el control que genera desigualdad y riesgo; por otro, la evidencia constante de la capacidad de las infancias para transitar, resignificar y apropiarse de dicho espacio. Para comprender a fondo esta dinámica, este capítulo final del marco teórico se dedica a tratar de vincular un puente conceptual explícito entre dos campos del saber: los **Estudios de las Infancias** y la **Geografía Crítica**. El objetivo es considerar elementos que permitan analizar cómo los niños, en su calidad de actores sociales con toda su capacidad de competentes, no solo son afectados por la ciudad neoliberal, sino que pueden participar activamente en su producción cotidiana más allá de la predispuesta.

Así, el punto de partida para ello es repensar la comprensión sobre la infancia, distanciándose de los paradigmas tradicionales que han dominado históricamente su estudio. Durante décadas, la psicología del desarrollo y una sociología concibieron la

infancia como una etapa de tránsito, una fase preparatoria e incompleta hacia la adultez. En esta visión, el niño es caracterizado por lo que le falta, siendo algo pasivo e incluso un actor mera y exclusivamente receptor, un proyecto de adulto y un simple receptor de los procesos de socialización, y protección dictados por el mundo adulto (James y Prout, 1990). Esto, además de adultocéntrico, invisibiliza las experiencias, culturas y perspectivas propias de los niños, tratándolos como objetos de estudio en lugar de sujetos de acción y creación.

Frente a esta limitante, en las últimas décadas del siglo XX emergió con fuerza la corriente conocida como la “Nueva Sociología de la Infancia”. Este movimiento representa un giro que busca deconstruir y superar la visión tradicional que se tiene. El trabajo de Allison James y Alan Prout (1990), es la piedra angular de este nuevo paradigma. De su propuesta se destacan dos ideas fundamentales que son centrales para esta investigación. Por un lado, consideran que la infancia no es una categoría natural ni universal, determinada únicamente por la biología. Por el contrario es una estructura social que varía drásticamente a través de diferentes culturas, contextos históricos y clases sociales.

La experiencia de ser infancias en la periferia de Soacha es socialmente construida de manera muy diferente a la de un niño de Europa del siglo XIX o, incluso sin ir muy lejos a las infancias de *Monteloma* o *Montearroyo*. La diferencia radica en los mundos que habitan, esos mundos a través de elementos políticos, culturales y económicos. Uno de los elementos característicos de las periferias colombianas son los barrios como Torretentes -barrio de la I.E Paz y Esperanza-, el espacio es fragmentado con las viviendas sociales que proponen el Estado como medida para garantizar la vivienda, sin embargo, estas políticas

públicas se vuelven deficientes y obligan a la consolidación de barrios de autoconstrucción al lado de estos pobres mecanismos de acceso a la vivienda.

Las características de la autoconstrucción de la vivienda en periferias como Soacha tienen la tendencia de carecer de servicios básicos, presencia de violencia estructural y materializada en las lógicas de microtráfico -fronteras invisibles y delincuencia- por lo cual desde los primeros años de vida empieza a determinar una forma de subsistir y resistir de las infancias que también están atravesadas por el género y la cuestión de los cuidados. Del mismo modo, el tiempo atraviesa su actuar en la construcción de ser infantes que está regido por la precariedad y la economía del cuidado, ello es la materialización del cuidado hacia sus hermanos menores como solución a los cuidados del hogar que no pueden sostener solo las madres, jefas del hogar. Sin dejar de lado, está el rol productivo que se les asigna y que se invisibiliza porque es la manera en que les permite a las familias a contribuir para sostener el hogar y son vitales para la unidad familiar

Por otro lado, quizá la contribución más influyente de este paradigma es la insistencia en estudiar a los niños en su presente. En lugar de enfocarse exclusivamente en su desarrollo futuro (en lo que llegarán a ser). Su propuesta es analizar las culturas infantiles, las relaciones entre pares, y las interpretaciones que las propias infancias hacen de su mundo como fenómenos sociales válidos en sí mismos. Se trata de reconocerlos como “seres” sociales completos en el aquí y el ahora.

Sí se empieza a reconocer a las infancias como “seres” sociales en el presente, se vuelve inherente la posibilidad de reconocer su capacidad de acción, es decir, su agencia. Autoras como Leena Alanen (2001) y Berry Mayall (2002) han sido claves para desarrollar este concepto. La agencia infantil no debe entenderse como una libertad absoluta o una capacidad ilimitada para determinar el curso de sus vidas. Más bien, se define como la capacidad de las infancias, para tomar decisiones, interpretar su mundo, actuar y participar activamente en la construcción de sus propias vidas y de las sociedades en las que viven sin tener que asumir su futuro de lo que ya está dado y determinado, siempre en una relación dialéctica con las estructuras y restricciones que enfrentan (Mayall, 2002).

La agencia se manifiesta en lo cotidiano: en la forma en que negocian las reglas de un juego con sus amigos, en la elección de sus amistades, en las estrategias que emplean para cumplir o evadir las normas de los adultos, y, de manera crucial para esta tesis, en las decisiones que desarrollan y toman para moverse y habitar el espacio urbano.

Es fundamental no transpolar estos conceptos de manera acrítica. La realidad de las infancias en América Latina, marcada por profundas desigualdades, la fragilidad del Estado, la informalidad económica con la que subsisten sus familias y la herencia de conflictos sociales y políticos, exige una contextualización, además porque Soacha es uno de los lugares que más lo vive en carne propia. Así como se mencionó anteriormente, la diferencia de ingresos obliga a no garantizar un acceso a servicios básicos. Por otro lado, persiste una calidad educativa diferenciada; un colegio público con sobrecupo, con déficit de profesores y recursos, que funciona más en lógica de contención que de formación de oportunidades. Luego, también se evidencia el cuerpo como elemento de clase pues

también se desarrolla de manera desigual, abarcando la salud mental e incluso la exposición a la contaminación y las enfermedades que ello puede causar.

Oto elemento central lo aborda Llobet (2015), por ejemplo, analiza críticamente cómo, incluso en la "era de los derechos", las instituciones que buscan proteger a los niños pueden generar nuevas formas de control que limitan su autonomía. Así se entiende que el Estado en Soacha no es ausente, es diferenciado y perverso. Lo visible por parte del Estado suele ser la Policía o el ESMAD, asociada a la estigmatización y la represión -como en casos de movilización y protesta social- pero no a la protección. Así, la imagen del Estado desde las infancias latinoamericanas la autoridad estatal puede generar más miedo que confianza.

Por su parte, Alejandro Cussiánovich (2007), desde la teología de la liberación y la educación popular, va un paso más allá del concepto de agencia y habla de protagonismo infantil. Para Cussiánovich, las infancias, especialmente los de las clases trabajadoras y los sectores populares, no son solo "agentes", sino potenciales "protagonistas" de su propia historia y de la transformación social. El protagonismo implica una dimensión política consciente, una capacidad de no solo actuar, sino de analizar su realidad y participar en la lucha por su modificación y por su poder en esta.

Al adoptar este sólido pilar teórico, la perspectiva sobre las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza se transforma radicalmente. Dejamos de verlos como meras "víctimas" pasivas de un entorno urbano hostil y precario. Si bien su vulnerabilidad estructural es innegable y es un objeto central de este estudio, este marco

permite reconocerlos simultáneamente como sujetos con conocimientos, estrategias y culturas propias.

Sus juegos en la calle, sus formas de hablar y de relacionarse, sus pactos de amistad y sus complejas tácticas para moverse por el barrio dejan de ser actividades triviales o anecdóticas. Se convierten en la evidencia empírica de su competencia social, de su agencia y de su protagonismo cotidiano. Son ellos, con estas capacidades, los sujetos que habitan, interpretan y, en última instancia, producen el espacio que esta investigación se propone analizar. Este es el actor que se enfrentará al escenario que describiremos a continuación.

Si ya se estableció que el niño es un actor social competente, ahora se necesita comprender a fondo el escenario donde actúa. Como se mencionó antes con Lefebvre, el espacio de la ciudad no es un algo neutral, sino que es activamente producido. Para ir un paso más allá, la Geografía Crítica ofrece herramientas que posibilita analizar este espacio con una mirada más politizada, entendiéndolo como un "ring de boxeo" donde se enfrentan distintos intereses y poderes.

Para los estudiantes de la I.E. Paz y Esperanza, el simple acto de desplazarse hacia su colegio es la primera lucha del día, el sistema de transporte público, notoriamente insuficiente y congestionado se convierte en el primer espacio de disputa. Los tiempos de viaje, el hacinamiento y las altas tarifas representan uno de los elementos más molestos durante el día. En ese sentido, las vías en muy mal estado y la falta de infraestructura peatonal le dan aún más molestia a sus días porque están atravesados por emociones que les genera miedo.

Las infancias trabajadas hacen referencia también a la disputa por el acceso a espacios públicos que les garantice seguridad y tranquilidad para el pleno goce y utilización. La escasez de parques -y todos iguales-, canchas deportivas y centros culturales en el centro de Soacha refleja una planificación urbana que ha privilegiado la construcción de vivienda con muy malas condiciones de acceso y de materiales, que está desordenada. Esta carencia de condiciones necesarias para su socialización y pleno desarrollo los condiciona y los confina al encierro, agrandando los problemas sociales pero los invisibiliza y los traslada a la esfera privada con cargas especialmente a las madres y el cuidado del hogar.

Estos elementos, subyacen de la profunda desigualdad socioeconómica que caracteriza a Soacha. El municipio que ha sido receptor de grandes flujos de población y de familias de bajos ingresos que no pueden costear la vida en Bogotá, esto ha generado una segregación socioespacial, con barrios que carecen de los servicios más básicos. Así, se reitera que el espacio que habitan no es sólo una imagen de fondo sino que es un campo de fuerzas que están en constante disputas, donde luchar por su futuro es la conquista por la que pueden luchar.

Aunque ya se tocó el tema de la producción del espacio, Henri Lefebvre (2017) da otro concepto que es fundamental aquí: el **Derecho a la Ciudad**.

“Cuando lo leí, entendí que no se trata simplemente del derecho a poder usar la ciudad, como quien tiene acceso a un servicio. Es una idea mucho más profunda y radical. Es el derecho de todos los que viven en la ciudad a participar

en su construcción y transformación, a moldearla según sus propias necesidades y deseos” (Diario de campo, interpretación de la obra de Lefebvre, 2025).

Es un llamado a que la ciudad deje de ser una mercancía, un negocio, y vuelva a ser una obra colectiva. Para las infancias de la I.E. Paz y Esperanza, este derecho no es algo abstracto. Sería su lugar de enunciación a tener un barrio con lugares seguros para jugar, a poder caminar a su colegio sin miedo, y a que su voz y sus necesidades fueran tomadas en cuenta a la hora de decidir si se construye un parque o un centro comercial.

La pregunta que surge es: ¿por qué ese derecho es tan difícil de alcanzar? El trabajo de Harvey (2005) da pistas importantes. Él explica cómo funcionan las **ciudades neoliberales**, que son, en esencia, las ciudades en las que vivimos hoy. En este modelo de ciudad, las decisiones más importantes se toman siguiendo una lógica de mercado y de ganancia económica, por encima de las necesidades de la gente con escasos recursos.

La ciudad se convierte en un gran negocio. El espacio público, como las plazas y los parques, se privatiza o se descuida, mientras que se promueven los centros comerciales. Mientras que grandes centros comerciales como Ventura Terreros o Gran Plaza se consolidan como los nuevos centros de la vida social bajo una lógica de consumo, los espacios públicos tradicionales como los parques y plazas sufren un abandono sistemático, deterioro e inseguridad o incluso, son directamente privatizados para su aprovechamiento económico.

Así, este fenómeno se convierte en un ciclo vicioso en el que la decadencia de lo público empuja hacia el ocio privado, reafirmando un modelo de desarrollo urbano que

prioriza la rentabilidad y el valor de cambio del suelo por encima del valor de uso y el derecho a la ciudad para las infancias. Del mismo modo, sucede con las necesidades básicas como la vivienda, se convierten en una forma de especulación financiera. Su trabajo permite entender que la existencia de lugares como Soacha no es una casualidad. Es el resultado de un modelo que busca acumular riqueza en unas zonas (como el norte de Bogotá) y trasladar los costos sociales y a la población con menos recursos a otras.

Es por ello, la razón por la cual los parques bien cuidados, los hospitales con buenos recursos y las calles seguras tienden a estar en un lado de la ciudad, mientras que la contaminación, la inseguridad y las calles sin pavimentar se concentran en otro. Esto es lo que vive un niño de Soacha todos los días. Es la experiencia corporal de saber que su entorno es más precario y peligroso que otros. Es entender, sin que nadie se lo diga, que los recursos de la ciudad no están repartidos de manera justa y que a su barrio no le ha tocado la mejor parte.

De modo que, ya se ha visto dos cosas importantes. Primero, que los niños son actores sociales capaces, que piensan y actúan en su presente (lo que vimos con los Estudios de las Infancias). Y segundo, que la ciudad donde viven, como Soacha, no es un lugar neutral, sino un campo de disputas y desigualdades (lo que nos enseña la Geografía Crítica). El siguiente paso, y el más importante para esta tesis, es juntar estas dos grandes ideas para lograr un análisis más amplio sobre el tema

De modo que, el análisis partirá de considerar la capacidad que tienen las infancias, como personas competentes, para usar, entender y cambiar los lugares donde viven todos los días. Y con ello, completar con la forma en que, con sus acciones cotidianas, responden

y a veces desafían las reglas y los límites que les imponen los adultos y la forma en que está construida la ciudad.

Esta "agencia" no es algo que se vea en grandes protestas, sino en las cosas pequeñas y diarias. Para entenderla mejor, se puede pensar que funciona en tres niveles o dimensiones que se mezclan todo el tiempo.

Este nivel tiene que ver con cómo los niños se mueven y "se las arreglan" en el día a día. Aquí aparecen las tácticas, mientras que las "tácticas" son los trucos o las astucias de la gente común para vivir en ese espacio que no controlan. Los atajos que toman los estudiantes en Soacha para llegar más rápido al colegio, o cómo saben exactamente por dónde cruzar una calle peligrosa, son ejemplos perfectos de estas tácticas. No están cambiando el plano de la ciudad, pero están usando su inteligencia para movilizarse de la mejor manera posible.

La segunda dimensión es más simbólica y se conecta directamente con el espacio vivido de Lefebvre. No se trata solo de cómo los niños usan el espacio, sino de lo que ese espacio significa para ellos, algo que se materializa de forma explícita en las cartografías que ellos mismos crearon. Por ejemplo, en el mapa dibujado por el grupo de Sofía y Juan, no aparecen los nombres oficiales de las calles, pero sí está claramente marcado 'el Parche del Árbol Torcido', que, según explicaron, es su punto de encuentro. El muro de una bodega cercana no es una simple línea; en su mapa está etiquetado como 'El Mundialito', con dos piedras pintadas como arcos. Al hacer esto, están llenando el espacio de significados que solo su grupo entiende. Están creando su propio mapa cultural del barrio, un mapa afectivo

que no aparece en Google Maps pero que es el que realmente importa para orientarse en su mundo social.

Esta tercera dimensión es quizás la más clara de ver. Es cuando los niños no solo usan o le dan significado al espacio, sino que activamente lo cambian o lo "producen". La idea del **Derecho a la Ciudad** de Lefebvre (2017) se puede ver aquí en pequeña escala. Cuando un grupo de niños se toma una calle para jugar, están diciendo con su acción: "ahora mismo, este espacio es para nosotros, no para los carros". Están creando un nuevo espacio social con sus propias reglas, aunque sea solo por un rato. Lo mismo pasa cuando limpian un lote para hacer su "club". En esos momentos, están produciendo activamente su propio lugar en el mundo.

En conjunto, los pilares aquí desarrollados —la concepción del niño como actor competente, la ciudad como campo de disputa y la síntesis de la agencia espacial infantil— conforman el andamiaje conceptual que sustenta esta investigación. Este marco ha permitido pasar de una simple descripción de los problemas urbanos a una comprensión más profunda de la relación política y social entre la infancia y el espacio en la periferia de una ciudad neoliberal. Se ha establecido un lente teórico que permite ver a las infancias de Soacha no como meros objetos de estudio, sino como sujetos activos y productores de su propia realidad espacial.

La pregunta que surge ahora es de carácter práctico: ¿Cómo se puede observar, documentar y analizar estas complejas dimensiones de la agencia espacial en el contexto real de la Institución Educativa Paz y Esperanza? Si la teoría brinda el "qué" y el "porqué", la metodología debe dar el "cómo". Por lo tanto, el siguiente capítulo se dedicará a

presentar el diseño metodológico de esta investigación, detallando las herramientas y estrategias cualitativas —como los recorridos comentados, los diálogos que se tejieron dentro de las clases y los talleres de mapeo colectivo— que se han elegido precisamente por su capacidad para capturar las tácticas, los significados y las producciones espaciales de las infancias, buscando hacer justicia a la riqueza de su experiencia y hacer visible su rol como ciudadanos que producen la ciudad día a día

3. TRAZANDO SUS MUNDOS: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MAPEAR LA EXPERIENCIA DE LAS INFANCIAS

Este capítulo tiene como propósito describir las decisiones prácticas y teóricas en términos metodológicos que constituyeron la investigación, además de las razones que se tuvieron en cuenta detrás de la elección de estos métodos de investigación. De este modo, se responde porqué ciertos caminos metodológicos fueron más significativos y prósperos que otros para responder y analizar cómo se articulan las representaciones del espacio con las prácticas de movilidad cotidiana en los niños y las niñas de la Institución Educativa Paz y Esperanza en el municipio de Soacha, Cundinamarca y qué elementos permitieron de manera conjunta examinar los factores que intervienen en la construcción de dichas representaciones, los patrones de movilidad escolar, y la influencia de estas experiencias en la percepción que tienen los niños y niñas de su entorno convirtiéndolos así, en un sujeto geográfico.

A lo largo del capítulo, se detallará; la caracterización de la institución, fases de implementación en la institución, el enfoque elegido y su pertinencia con los objetivos del estudio, las herramientas metodológicas utilizadas con énfasis en su capacidad para responder a las necesidades de la población trabajada -las infancias-, los participantes y el paso hacía los hallazgos.

3.1 Aquí vivimos, allá estudiamos: Retrato de la comunidad Paz y Esperanza

El hecho de que un niño de Soacha deba recorrer largas distancias deja de ser un simple dato más, pues pasa a convertirse en una profunda manifestación de la política que

atraviesa al municipio. Esta distancia no es un accidente, sino la prueba real de un espacio que está profundamente desigual y construido para otro tipo de población. Ninguno de los estudiantes elige vivir o estudiar lejos por gusto, son las decisiones tomadas desde el escritorio que determinan las condiciones de vida de las infancias más vulnerables.

La cruda realidad de los estudiantes de Soacha, obligados a recorrer largas distancias para acceder a la educación, no es una casualidad ni una suma de decisiones individuales. Es el resultado directo y verificable de una política pública que, en la práctica, ha desvinculado la planificación urbana de las necesidades más básicas de la infancia y la juventud. Las "decisiones tomadas desde el escritorio", como señala la reflexión, han moldeado una ciudad profundamente desigual, donde los proyectos de desarrollo y la política educativa parecen marchar por caminos separados, dejando a los niños más vulnerables en una encrucijada de exclusión.

El proyecto de ciudad en Soacha ha estado dominado por un modelo de expansión urbana acelerado y desordenado, impulsado en gran medida por la construcción masiva de vivienda de interés social (VIS). Estos proyectos, si bien responden a una necesidad habitacional, se han desarrollado en la periferia, lejos de los centros urbanos consolidados, sin que la construcción de colegios, centros de salud y espacios de cuidado infantil vaya al mismo ritmo. El resultado es la creación de "ciudadelas dormitorio" donde miles de familias son ubicadas, pero cuyos hijos deben emprender largos y costosos desplazamientos hacia colegios que ya estaban congestionados en otras zonas del municipio. La política pública, en este sentido, ha priorizado la métrica de "viviendas

construidas" sobre la de "comunidades sostenibles creadas", tratando la educación como un problema a resolver a posteriori y no como un pilar fundamental del urbanismo.

La crítica se agudiza al analizar las prioridades de inversión. Mientras se han destinado recursos significativos a grandes obras de infraestructura vial, como las troncales de Transmilenio, o se ha facilitado el desarrollo de gigantescos centros comerciales, la inversión en la creación de nuevos cupos escolares y en la mejora de la infraestructura educativa existente ha sido históricamente insuficiente. Se construye la vía, pero no la escuela al lado de la casa. Se promueve el centro comercial, pero no el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) en el barrio.

En lugar de planificar proactivamente dónde se necesitarán colegios en los próximos cinco o diez años basándose en las proyecciones de crecimiento urbano, la política educativa en Soacha a menudo opera de manera reactiva. Se enfrenta a la crisis de la falta de cupos año tras año, implementando soluciones de emergencia como "las becas" para las clases en las instituciones privadas, la contratación de plazas en colegios privados (que no siempre están cerca de los hogares de los estudiantes) o la sobrecarga de las instituciones existentes. Este enfoque no solo es ineficiente, sino que perpetúa la desigualdad. Las "decisiones de escritorio" se centran en administrar el déficit en lugar de diseñar una ciudad donde el derecho a la educación esté garantizado espacialmente.

En la búsqueda de niños y niñas estudiantes que deban recorrer largas distancias desde sus casas hacia los colegios, se priorizan las instituciones educativas departamentales que hacen parte del sector público dentro del municipio de Soacha, dada su representatividad y la concentración de población. La Institución Educativa Paz y

Esperanza es el centro de esta investigación, pues es con las infancias y sus cotidianidades con quienes es posible establecer este trabado de investigación dado que:

- a) su ubicación está en las periferias de Soacha;
- b) la alta concentración de estudiantes en estratos 1 y 2, quienes reportan mayores barreras de movilidad;
- c) su enfoque institucional en cuidado escolar, visible en proyectos como ‘Movilidad y Seguridad Vial’;
- y d) su disposición a hacer parte de la investigación.

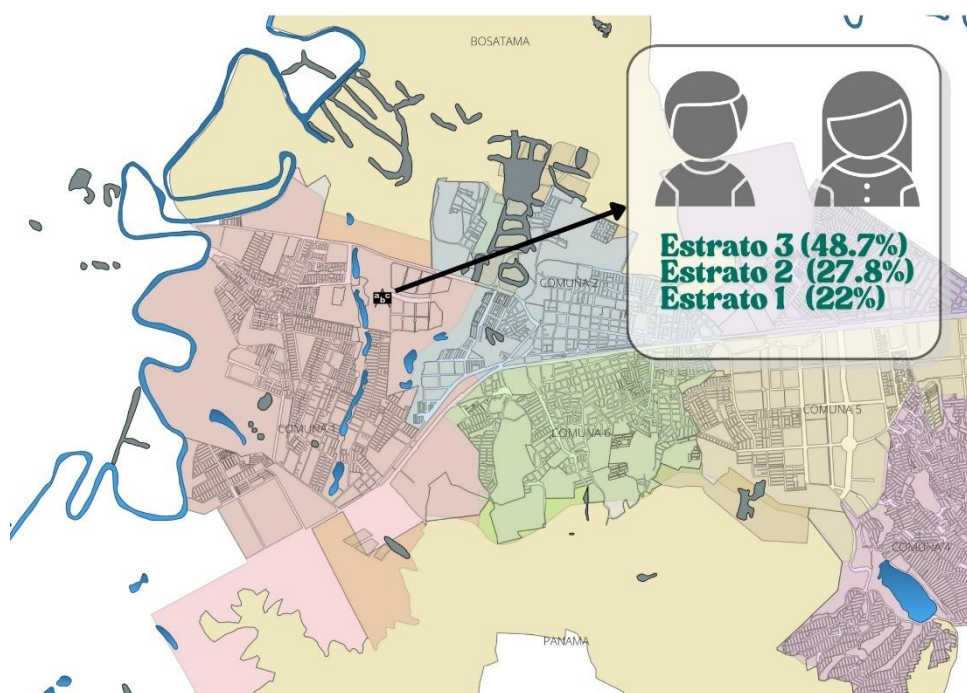


Figura 1

Mapa de Soacha, señalando la I.E. Paz y Esperanza. Fuente: elaboración propia

La institución Educativa Paz y Esperanza es un colegio de carácter oficial ubicado en el municipio de Soacha, Cundinamarca. Con base en el Informe de Caracterización de Familias de la Institución Educativa Paz y Esperanza (2025), desde su apertura en el año 2019, ha venido fortaleciendo su cobertura educativa, albergando para el año 2025, un total

de 1119 estudiantes desde grado transición hasta undécimo. Esta expansión sostenida responde a la creciente demanda de educación pública en la zona, marcada por condiciones sociales, económicas y de movilidad propias del contexto urbano periférico (p.3.). Para caracterizar el perfil de la comunidad educativa, se sujetan a formularios en Google Forms, permitiendo observar y concluir que la población que integra la institución revela una diversidad significativa, tanto en las configuraciones familiares como también, en las condiciones socioeconómicas de los niñas y niños que hacen parte de la institución. El 48% de los estudiantes y su núcleo familiar pertenecen al estrato 3, el 27,8% al estrato 2 y el 22% al estrato 1. Hay un 20% de la población que hacen parte de los hogares vulnerables, un 16% de desplazados y un 4% migrantes venezolanos.

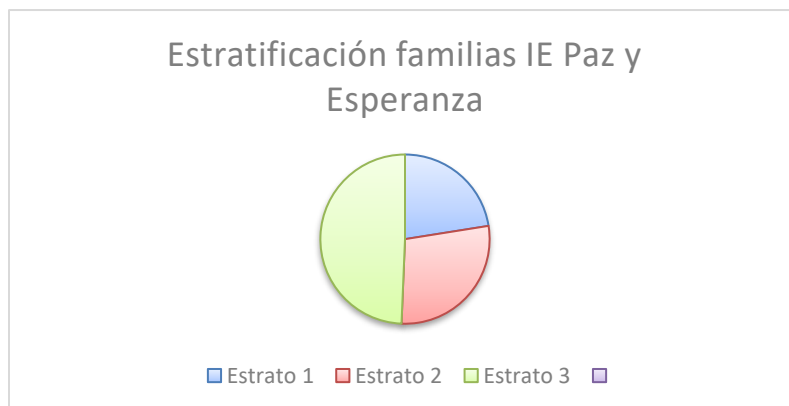


Figura 2 Gráfico estratificación familias I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza

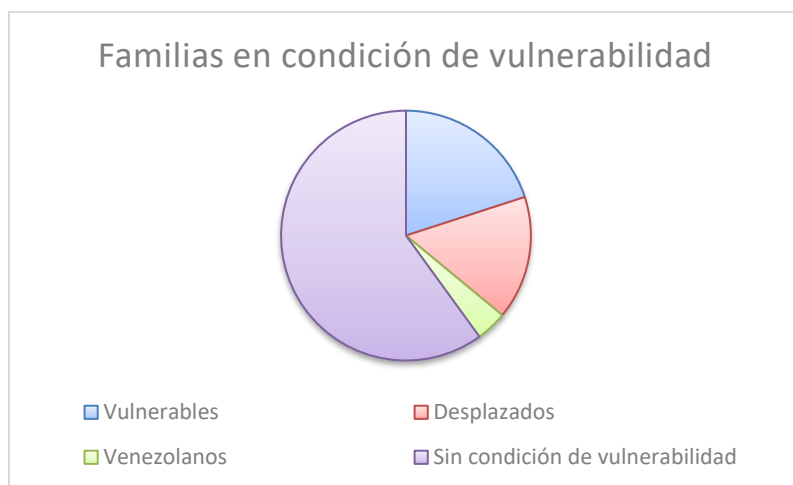


Figura 3 Gráfico familias en condición de vulnerabilidad I.E. Paz y Esperanza.

Fuente: I.E. Paz y Esperanza

Uno de los fenómenos más llamativos en la primera parte de la caracterización socioeconómica de la institución fue la mayoría de estudiantes y su núcleo familiar pertenecientes al estrato 3. Un estudio sobre la vivienda en Soacha, creación de la misma línea de investigación², menciona la constitución de viviendas y su clasificación en estrato 1, 2 y 3 en el mercado neoliberal de la vivienda a través de mecanismos vis y vip³ en el municipio de Soacha, sin embargo, algunos habitantes de Socha ponen en tela de juicio la estratificación debido a que son clasificados como estrato 3, ellos piden tener la misma estratificación que la mayoría del municipio clasificado como estrato 2 y así, evitar las tasas más altas a la hora de pagar los servicios públicos (p.96). Sin embargo, su reclamo

² Trabajo realizado por el compañero Michael Steven Munar, adscrito a la misma línea de investigación en la que se produce este trabajo de grado, sobre la vivienda en Soacha incorporando diferentes elementos de análisis. Véase en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12178>

³ VIS (Vivienda de Interés Prioritario) y VIP (Vivienda de Interés Prioritario) son mecanismos para clasificar la vivienda de interés social que poseen diferencias en la posibilidad de acceder a partir de los precios. Son abordados desde diferentes perspectivas teóricas, véase más en Escallón G Clemencia . La vivienda de interés social en Colombia, principios y retos. Revista de Ingeniería, (35):55-60. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=121022763010>.

evidencia las contradicciones de un mecanismo de política pública que no logra captar la complejidad de la vida en las periferias urbanas.

Pero ¿cómo se estratifica las viviendas en Colombia? Según el DANE, se evalúan las características que posee la vivienda y las condiciones de construcción que están en su entorno inmediato (avenidas, parques, centros de aglomeración). Aun así, si bien los hogares se constituyen con familias de bajos ingresos, se justifica por su construcción con materiales estandarizados y acabados iguales obteniendo un puntaje más alto y clasificándose como estrato 3.

Es así, como se logra evidenciar una manera sistemática para diferenciar los costos dentro de municipios y/o familias que sus ingresos mensuales no son los suficientes para viviendas con estratificación 3, comparando los resultados de la caracterización el 84% de las familias vive en apartamentos y el 16% vive en casas, y así reiterando el negocio inmobiliario neoliberal.

Figura 4:

Tipo de vivienda de los estudiantes I.E. Paz y Esperanza.

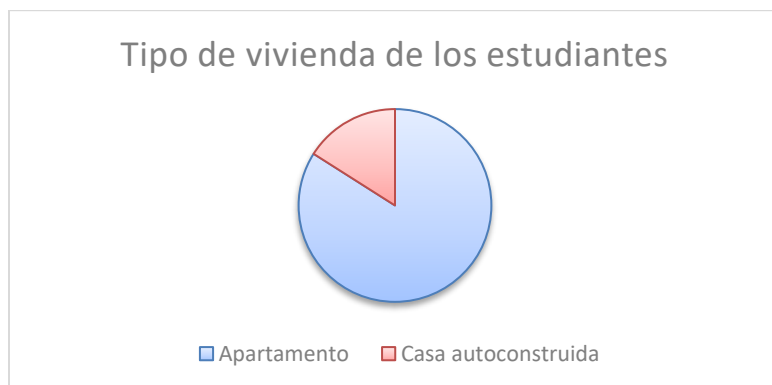


Figura 4: *Tipo de vivienda de los estudiantes I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza*

Para el segundo grupo de caracterización, las familias están conformadas por núcleos de padre y madre, donde predomina la presencia materna en la esfera de la vida del estudiante, siendo la madre quien, además de encargarse de la crianza, tiene mayor participación en los procesos educativos desde el hogar, el 92.4% de los estudiantes vive con la mamá, el 77.6% vive con los hermanos, el 63.8% vive con el papá, el 15% vive con alguno de sus abuelos, el 10% con padrastro o madrastra y el 8.7% con tíos. Reconociendo con ello, elementos de género y cuidados que son impuestos desde escenarios de vida como el mismo colegio y que se abordarán a mucho más detalle en el capítulo de los hallazgos.

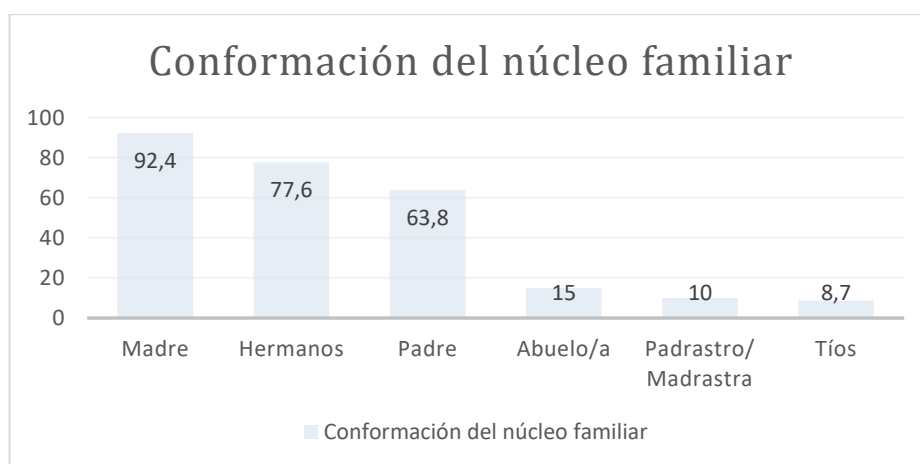


Figura 5: Conformación del núcleo familias I. E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza.

A nivel curricular, la institución integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera transversal, apuntando a una educación integral. Esta estructura permite que investigaciones como la presente -que requieren enfoques interdisciplinarios y metodologías participativas- se articulen naturalmente con las dinámicas de aula, los

proyectos transversales, los valores institucionales y los principios pedagógicos declarados. En particular, los principios epistemológicos, pedagógicos y antropológicos resaltan la importancia del conocimiento situado, la comprensión crítica de la realidad y la formación de sujetos ético-políticos capaces de construir una vida digna en comunidad.



Figura 6: Estructura curricular I.E. Paz y Esperanza. Fuente: I.E. Paz y Esperanza .

El horizonte institucional promueve el desarrollo integral de la infancia y la juventud mediante el estímulo de todas sus dimensiones: cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Esta visión traduce, según Milena Rocha -coordinadora de la institución-, una propuesta educativa centrada en la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno, como lo expresa el nombre del Proyecto Educativo

Institucional (PEI): “*Formando seres con libre albedrío para ser, pensar y actuar*” y su lema “*Educando para la vida en paz, con liderazgo y esperanza*”.

En consecuencia con este proyecto curricular, el presente trabajo de grado se inscribe dentro del mismo compromiso institucional por reconocer a las infancias como sujetos activos, con capacidad de agencia, posibilitando su lectura, transformación y representación del mundo y espacio que habitan a través de metodologías que proyectan la autonomía, la participación y la construcción de ciudadanía desde edades tempranas e invita a repensar la escuela como un espacio que trasciende del componente físico y el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes en sus recorridos.

3.1.1 El momento de los encuentros...

Desde el primer contacto, fue evidente que esta institución educativa ofrecía un escenario ideal para la investigación, tenía instalaciones adecuadas y la receptividad de su comunidad educativa, todos muy amables. La ayuda de los docentes y las docentes de la institución permitió un ambiente de confianza y colaboración que superó todas las expectativas, siendo estas condiciones motivantes para poder llevar a cabo el trabajo de campo y cumplir de manera óptima con los objetivos de la investigación.

Al tener la oportunidad de generar acercamientos significativos y acompañamiento institucional, permitió crear un ambiente colaborativo donde la autora y la coordinadora trabajaron de manera articulada para el desarrollo óptimo de la investigación. Durante el primer acercamiento, se evaluaron dos opciones metodológicas: trabajar con un curso completo (alternativa que parecía un poco inadecuada para poder comprender las representaciones en edades diferenciadas, por lo tanto, se descartó) o conformar un grupo

focal. Se optó por este último para capturar la diversidad de experiencias según edades, permitiendo analizar cómo las infancias de clases trabajadoras – y por extensión, sus familias- experimentan procesos de sometimiento.

La conformación del grupo focal requirió un proceso que garantizara la representatividad de los estudiantes que tuviese que hacer desplazamientos de larga duración o distancia de sus casas hacia los colegios. Para ello, se acudió a dos herramientas de recolección: un barrido inicial en cada curso y una complementación con apoyo de la psicóloga de la institución. En la primera herramienta de recolección, se llevó a cabo un recorrido por cada uno de los salones de clase, abarcando todos los grados desde cuarto de primaria hasta undécimo. Este acercamiento directo permitió identificar a los estudiantes que cumplían esa condición y el barrio en el cual residían, como resultado se registró un promedio de 3 a 5 estudiantes por grado, con un total de 45 casos potenciales.

Sin embargo, ante la posibilidad de omisiones o respuestas incompletas en esta primera aproximación, se implementó una segunda herramienta de recolección. Para ello, se coordinó una reunión de trabajo con la psicóloga de la institución, cuyo conocimiento del contexto socioeconómico permitió contrastar información la lista proporcionada por la jornada de barrido inicial. Existieron unos nuevos casos en los que se incorporaron algunos estudiantes para encontrar la raíz del porqué no manifestaron su situación en el momento que se preguntó salón por salón. Luego de ese filtro y depuración, se consolidó una muestra final de 22 estudiantes, distribuidos de manera proporcional entre los grados superiores e inferiores para asegurar diversidad de perspectivas. La composición detallada fue la siguiente:

	Grado escolar	N° de estudiantes	Sexo biologico
Grupo 1	4°	4	2 F, 2 M
	5°	3	2 F, 1 M.
	6°	2	1 F, 1 M
	7°	3	1 F, 2 M.
Grupo 2	8°	4	2 F, 2 M
	9°	2	1 F, 1 M
	10°	2	1 F, 1 M
	11°	2	1 F, 1 M

Tabla 2: Composición de la muestra por grado escolar. Fuente: Elaboración propia

Dada la complejidad de los horarios académicos, entendiendo y respetando el descanso de los y las estudiantes para su pleno desarrollo social y personal, se optó por una división flexible del grupo focal. Se establecieron dos subgrupos principales (4° - 7° y 8° - 11°), cada uno con las primeras 4 sesiones independientes en horarios diferenciados y 4 sesiones en las que se realizó de manera conjunta. Esta estrategia, además de coincidir con las directrices de la institución enriqueció el análisis al permitir contrastar las percepciones entre estudiantes de diferentes edades. Las herramientas metodológicas se expondrán más a detalle en el apartado correspondiente con el mismo nombre.

La conformación de este grupo permitió identificar patrones comunes en las experiencias de movilidad, por lo cual evidenció la necesidad de adoptar un enfoque metodológico capaz de capturar diversas formas de movilidad, tiempos de traslado en la

distribución geográfica que constituye y acompaña a Soacha, las percepciones que con ello se genera, las dificultades emocionales y adaptaciones de las infancias a sus realidades cotidianas. En este contexto, se optó por metodología cualitativa con mapeo colectivo y técnicas seleccionadas por su capacidad para documentar, desde una perspectiva situada, cómo estos trayectos inciden en la vida académica y personal de los estudiantes. Esta elección metodológica respondió a la diversidad etaria y de grados escolares presentes en el grupo focal, garantizando que los instrumentos empleados fueran accesibles tanto para niños de primaria como para adolescentes de bachillerato

3.2 Dar la palabra, construir sentido: La elección de un paradigma crítico y cualitativo

Los métodos de investigación constituyen sistemas complejos y organizados de procedimientos que permiten abordar de manera sistemática la resolución de problemas específicos en un proceso de indagación. Estos métodos se clasifican en tres grandes enfoques vinculados a la investigación científica: cualitativo, cuantitativo y mixto. Por las necesidades de este trabajo de grado, la presente investigación encuentra pertinente el abordaje de la investigación cualitativa porque permite comprender significados, experiencias y/o contextos sociales complejos como en los que están inmersos las infancias que residen en los barrios marginales de ciudades latinoamericanas; de este modo, busca priorizar la voz de los participantes que en el caso específico sería garantizarle un eco a la voz de las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza y por último, permite flexibilidad metodológica que permite adaptar las herramientas al contexto con el que se está trabajando.

La investigación cualitativa, según Smith (2002) tiene su principal atención en el estudio de significados, descripciones y definiciones, tomando como elemento principal el contexto para comprender procesos subjetivos. Este enfoque se constituye a través de observaciones sistemáticas que permiten derivar categorías o conceptos teóricos, con el propósito de evidenciar cómo las teorías pueden explicar problemas sociales o dicho de otra manera, posibilita conceptualizar la realidad a trabajar. No obstante, de acuerdo con Rodríguez, Bonilla y Bernal (2017), este método busca principalmente profundizar en casos específicos en vez de generalizar resultados, aunque también enfatiza en entender cada situación como parte de un sistema más amplio y complejo (p. 45). Dentro del desarrollo de la investigación, es fundamental examinar que, como señalan Denzin y Lincoln (1994), cada investigador se sitúa desde una comunidad interpretativa particular, la cual configura de manera particular los componentes del acto investigativo. Esta perspectiva reconoce la subjetividad inherente al proceso y también abre la posibilidad de generar nuevos puntos de partida para abordar problemas de investigación (p. 9).

Toda investigación cualitativa se fundamenta en paradigmas que orientan la interpretación de la realidad -creencias sobre la realidad que orienta todo el proceso-, desde la selección metodológica hasta el análisis de resultados. Como señalan Miranda y Ortiz (2020), los paradigmas más relevantes en este enfoque son: Positivista, que buscan una realidad objetiva y medible; el interpretativo, que es el elemento central de lo cualitativo y se enfoca en comprender los significados de una realidad socialmente construida; el crítico, que además de buscar comprender la realidad también revela las relaciones de poder que la sostiene y busca promover una transformación social; y emergente u holístico, que

conciben el problema estudiado como un sistema complejo e interconectado (p. 6). Reconocer estas distintas interpretaciones es el primer paso para justificar de manera consciente el enfoque que se afiliará para analizar la experiencia de las infancias en Soacha.

Según los intereses investigativos de la autora, el trabajo de grado estará enmarcado bajo el paradigma crítico. Como señalan Alvarado y García (2008), este enfoque se fundamenta en la teoría crítica y posee un carácter autorreflexivo (p. 10). El paradigma asume que el conocimiento se construye desde las necesidades y realidades de los niños y niñas (10 a 16 años) de la Institución Educativa Paz y Esperanza, considerando sus particularidades de género y sus recorridos específicos. Esta perspectiva busca comprender profundamente su realidad y proyectar transformaciones sociales significativas.

La apuesta por el paradigma crítico en este trabajo no es incidental. Como señalan Miranda y Ortiz (2020), su esencia radica en promover la reflexión y emancipación social frente a hegemonías dominantes (p. 7). Este enfoque justifica el diseño metodológico adoptado, donde: a) la conciencia crítica se articula como eje transversal en los niños y niñas; b) la participación activa de los sujetos se convierte en motor de cambio; c) la justicia social opera como horizonte ético, pues permite las condiciones para pensar en su transformación, coherencia fundamental que toma como punto de partida el reconocer a los niños y niñas como sujetos geográficos.

Dentro de los procesos investigativos, el paradigma crítico concibe los procesos investigativos como espacios de participación colectiva, donde la responsabilidad social y el compromiso con las comunidades son ejes fundamentales. Como señalan Miranda y Ortiz (2020), estos procesos se orientan hacia transformaciones emancipatorias que

permiten a los grupos sociales resignificar su realidad y tomar decisiones autónomas en el beneficio común (p. 10). En función de lo planteado, permitiría la resignificación del espacio al centrar las representaciones y necesidades de niños y niñas como actores sociales protagónicos, el hacer visible la necesidad de incluir sus voces en la planificación urbana, permitirles reconocer su derecho a habitar y transformar los espacios donde se desarrollan sus vidas cotidianas. El poder incorporar sus perspectivas en los espacios urbanos, el espacio para los niños y niñas se convierte en escenarios de expresión auténtica y desarrollo pleno.

Dentro de los procesos investigativos, las prácticas sociales articuladas desde este paradigma se orientan mediante un proceso de apropiación crítica de la teoría que, en el caso de los niños y niñas de la Institución Educativa Paz y Esperanza, se ha materializado a través de diálogos reflexivos y talleres participativos. Estos actos comunicativos han permitido construir entendimientos colectivos sobre el espacio urbano, facilitando la expresión de sus necesidades y la articulación de propuestas concretas para su transformación. Así, el enfoque crítico trasciende lo teórico al validarse en la capacidad de los participantes para resignificar y reclamar activamente el espacio urbano que habitan y que se les ha negado en su existencia, demostrando cómo la comunicación dialógica se convierte e herramienta de cambio social.

En el ámbito educativo, como mencionan Miranda y Ortiz (2020), estas nociones resultan primordiales, puesto que permiten adquirir visiones globales y dialécticas para comprender las realidades sociales en lo que implica su complejidad y dinamismo. Además, fomentan la aceptación y la inclusión mediante prácticas democráticas y

participativas para la construcción de conocimiento, valorando y teniendo como foco las voces de todos los actores en el proceso educativo (estudiantes, maestros, directivos y comunidad estudiantil, en general). De este modo, el enfoque abastece el aprendizaje e impulsa a la reflexión crítica dentro del aula y orienta el conocimiento hacia la formación de ciudadanos participes y conscientes, capaces de contribuir y analizar una transformación social significativa.

El análisis precedente confirma la pertinencia de abordar la problemática de investigación desde el paradigma crítico, dado que el trabajo permite examinar la movilidad infantil como parte de dinámicas sociales, políticas y económicas más amplias -en el marco teórico se evidencia que este enfoque permitirá analizar a los niños y niñas como sujetos inmersos en dinámicas sociales, económicas y urbanas que reproducen desigualdades-. Desde este paradigma es posible cuestionar las estructuras de poder, hegemonías y formas de dominio que están presentes en las dinámicas urbanas, asumiendo la ciudad como un espacio de poder que reproduce desigualdades sociales, económicas y políticas. Por otro lado, se promueve la responsabilidad social, el compromiso y la pertinencia de hablar e incentivar sobre la infancia de la clase obrera.

Partiendo de entender la perspectiva crítica, la educación se sitúa como un acto político, permitiendo al estudio explorar las movilidades cotidianas de los niños y niñas desde una perspectiva transformadora. Este trabajo reconoce que estos desplazamientos son actos físicos pero también prácticas que disputan relaciones de poder que se materializan en resistencias y resignificaciones. Estas dinámicas al reflejar y a la vez cuestionar las estructuras dominantes del capitalismo, abren espacios donde los niños y las

niñas de la institución puedan ejercer agencia -capacidad de la infancia de actuar con plena autonomía, tomar decisiones y ejercer influencia en el espacio mediada por sus necesidades y deseos-, y construir conciencia crítica. Así, el estudio se posiciona como una herramienta metodológica y ética: pretende dentro del aula construir procesos participativos donde los propios estudiantes pueden interpretar y pensar en una transformación para sus condiciones de vida, proyectando una emancipación en su ámbito escolar -primer escenario de disputa de los niños y niñas de barrios marginados de ciudades latinoamericanas-.

Como señala Morales y Magistris (2019) la emancipación desde las infancias desafía las nociones de infancia hegemónica que consideran a los niños como frágiles, vulnerables y ajenos a los espacios de decisión (p. 12). El enfoque crítico señala Cussiánovich (2021) propone asumir a los niños y niñas como sujetos políticos y agentes sociales capaces de participar activamente en la creación de nuevas dinámicas sociales y cultural. Por lo cual busca reconocer su autonomía, la capacidad de construir y entender colectivamente su realidad y la de sus pares (p. 12). Para captar estas dinámicas, se propone la utilización de técnicas participativas en la que los estudiantes asumieron su papel de co-investigadores; permitiendo registrar sus experiencias, sus propuestas concretas para pensar en una transformación de su movilidad, de las posibles disputas para reclamar y crear su espacio urbano, y su poder de agencia en sus formas de habitar el espacio.

La flexibilidad del paradigma permite a esta investigación describir las problemáticas desde la mirada de las infancias dejando a un lado la interpretación que se pueda obtener desde la mirada adultocéntrica que tradicionalmente dominan los estudios sobre las infancias. Así se proponen análisis que respondan a las necesidades específicas

de las infancias de barrios marginales alrededor de la Institución Educativa Paz y Esperanza que se revisan y analizan a través de sus cotidianidades y experiencias, pero también a potenciar el protagonismo infantil como motor de cambio social, promoviendo dentro del aula principios de justicia, equidad y transformación que trasciendan el ámbito individual para proyectar el pensar una infancia colectiva. Así mismo, se considera pertinente para plantear la relación entre las infancias de la clase obrera y las dinámicas de producción del espacio urbano, permitiendo un abordaje teórico que permita acercarse al cómo las estructuras de poder y capital moldean los espacios que los niños habitan, cómo negocian sus desplazamientos bajo estructuras de desigualdad urbana que trasciende de la descripción cartográfica, las representaciones del espacio que ello les lleva a crear y la criminalización que le carga el espacio público a las infancias y adolescencias de la clase obrera limitando su desarrollo pleno y su capacidad de participación.

3.3 Construyendo el mapo colectivo y juntos: Herramientas para una escucha a las infancias.

Las herramientas metodológicas son elementos que permiten identificar y analizar fenómenos, la guía y el desarrollo de la investigación, el aprendizaje significativo y facilitan la comunicación. Para la elección de los instrumentos se establece una serie de criterios que contribuyen al trabajo de manera coherente con sus propósitos y objetivos; en principio, que permitan a los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza de los diferentes grados plasmar su creatividad, análisis e interpretación en el proceso de la investigación sin restricciones ni limitaciones y que harán de puente para relacionar los

elementos que puede observar la autora y los recolectados en las actividades realizadas con los niños y niñas.

Este estudio al situarse dentro del paradigma crítico tiene como objetivo, desde la articulación de la geografía urbana y la geografía de la infancia, develar cómo las prácticas de movilidad configuran las experiencias de los niños y niñas en Soacha, particularmente en lo que respecta a capacidad de interpretar críticamente la ciudad como territorio de disputa. Para ello, el mapeo colectivo será la herramienta principal, como una técnica de recopilación de datos y como un medio para cuestionar las representaciones dominantes del espacio urbano y poner en evidencia las desigualdades y barreras estructurales que los niños enfrentan al moverse por la ciudad.

3.3.1 ¿Y eso que veo ahí, es un mapa?

El mapeo colectivo es mucho más que la simple creación de un mapa; es un proceso sociopolítico y conocedor que busca la construcción del conocimiento territorial desde las perspectivas, saberes y necesidades de las comunidades que lo habitan. Esta práctica emerge "desde abajo", desafiando narrativas hegemónicas y visibilizando realidades que de otra forma permanecerían ocultas o distorsionadas. No es solo un producto cartográfico, sino un acto de comunicación, organización, resistencia y empoderamiento. Como mencionan Risley y Ares (2013), es una herramienta de representación del territorio que está construida de manera colaborativa, cuyo propósito fundamental es cuestionar las narrativas dominantes que están inscritas en el espacio (p. 7). Los sujetos que hacen parte de la construcción del mapeo incluyen sus saberes y experiencias cotidianas visibilizando

problemáticas, actores claves, conexiones entre varias temáticas y permiten generar las reflexiones pertinentes sobre lo que implica estar en un espacio determinado.

En el caso de este trabajo de investigación, esta herramienta permitió visibilizar saberes y experiencias cotidianas de las infancias que desafían los mapas hegemónicos - como los producidos por entidades del gobierno y sus intereses-, al incorporar elementos sistemáticamente ignorados: rutas alternativas elegidas y transitadas para evadir peligros, zonas de socialización infantil negadas y criminalizadas por el diseño urbano adultocéntrico, y fronteras simbólicas impuestas por la violencia tanto estructural como social.

Esta herramienta permite diversas formas de creación de mapas, pueden ser dibujados a mano o maquetas y/o modificando de manera directa el mapa hegemónico, exponiendo las fronteras y sentidos que se tienen dentro de los niños y niñas que hacen el ejercicio para evidenciar la percepción en colectivo, la conexión de la movilidad, la exclusión y sus derechos transformando el ejercicio en un acto político. En ese sentido, esta práctica lejos de un producto final y concreto, el mapa colectivo se convierte en una herramienta de creación colectiva que se enriquece críticamente derivando en propuestas que aluden a las necesidades de los creadores, como lugares seguros que los estudiantes manifestaron necesitar.



Figura 7: *Materializando los elementos que e invisibilizaron. Fuente: Elaboración propia*

Así, el mapeo trasciende su función descriptiva para convertirse en una herramienta de resistencia que, como señala López (2020), "materializa las geografías invisibles de la resistencia infantil" (p. 34).

La singularidad del mapeo colectivo se aprecia al contrastarlo con otras formas de cartografía. La cartografía tradicional/oficial, por ejemplo, persigue una representación "objetiva" y estandarizada del espacio, con fines administrativos o técnicos, basándose en datos "duros" y el conocimiento experto de profesionales. Su objetivo es una verdad hegemónica universal y medible. El mapeo colectivo, en cambio, tiene como propósito la visibilización de conocimientos situados, conflictos, injusticias, memorias y resistencias comunitarias.

Es una herramienta para la denuncia, el empoderamiento y la transformación social, construyendo verdades contextuales y múltiples, que validan los saberes locales, las experiencias vividas, las narrativas orales, las percepciones y las emociones de quienes

habitan el territorio. De este modo, llevar estas ideas a la práctica con las infancias de la I. E. Paz y Esperanza significó, antes que nada, un cambio de dinámica. Implicó dejar de lado esa presunción de investigadora y licenciada experta para pasar a la licenciada en ciencias sociales que permitía mediar el aprendizaje entre estudiantes y profesora entendiendo que las verdades más importantes no estaban en los textos que consulté sino en sus voces y en sus caminares.

“En las actividades eran ellos quienes me enseñaban a leer sus formas de habitar el mundo; yo no era quien guiaba, era quien aprendía de ellos. Las verdades no se presentaban como simples datos, se convertían en forma de historias, de anécdotas contadas entre risas, de silencios que hablaban de miedos e incomodidades, esto paso de ser una clase de conocimiento a pasar a ser una clase de denuncia y apropiación de sus espacios a través del mapeo” Diario de campo, (2025).

Aquí, la comunidad dentro de la infancia es el sujeto central y protagonista en cada etapa del proceso, no solo una usuaria final, haciendo el mapa *por* y *para* sus propios fines, a diferencia de la cartografía tradicional, donde el mapa se hace *para* ellos por expertos externos. El mapeo colectivo como una herramienta fundamental para visibilizar las experiencias cotidianas de los estudiantes en sus trayectos hacia la institución educativa. A diferencia de los enfoques cartográficos tradicionales, esta metodología permitió capturar no sólo las rutas físicas, sino las percepciones, emociones y significados que los jóvenes atribuyen a su movilidad diaria que permite realizar una lectura crítica de los movimientos y la estructura heterogénea y fragmentada de la ciudad.

Lo contrario sucedería con la cartografía participativa, dado que aunque involucra a las comunidades, se distingue por un grado de autonomía y propósito diferente. Mientras que la cartografía participativa a menudo busca integrar el conocimiento local en procesos ya definidos por expertos, siendo una participación más consultiva o técnica, el mapeo colectivo implica una participación radical y autónoma. La comunidad no solo aporta datos, sino que define el qué, el cómo y el porqué del mapeo, marcando su propia agenda y utilizando las herramientas que consideren más pertinentes para sus objetivos.

Además, el mapeo colectivo posee una orientación inherentemente política y crítica, buscando no solo representar, sino también intervenir en las relaciones de poder, visibilizar conflictos, generar conciencia y movilizar a la comunidad para la acción y el cambio social. En la cartografía participativa, el enfoque puede estar más en la gestión de recursos o la planificación local sin un fuerte componente crítico o de denuncia. A medida que se adelantaba el trabajo con las infancias, se evidenció claramente esta distinción fundamental.

Mientras la cartografía participativa tradicional habría limitado su rol a señalar rutas escolares sobre mapas prediseñados y creados por instituciones que reproducen el valor hegemónico, el mapeo colectivo implementado permitió que los estudiantes redefinieran completamente el ejercicio: las infancias crearon mapas con dibujos de sus "lugares seguros" y "zonas de miedo" y se permitió el abordaje de rutas oficiales de transporte, sus recorridos, puntos de violencia identificados y otros elementos que fueron incluidos por los estudiantes en diferente manera de interpretación y análisis vinculados con sus edades.

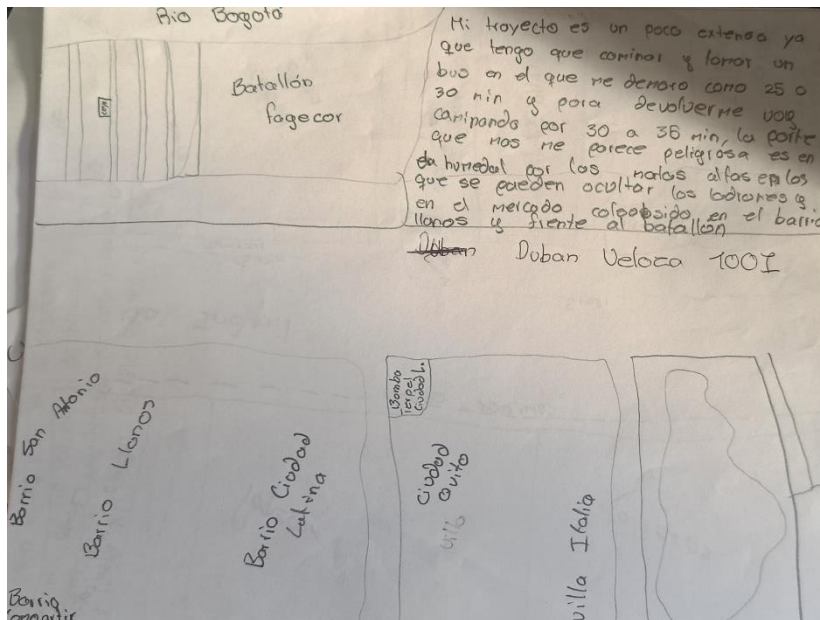


Figura 8: Actividad Narrativas Urbanas. Fuente: Estudiante Duban Veloz, grado décimo.

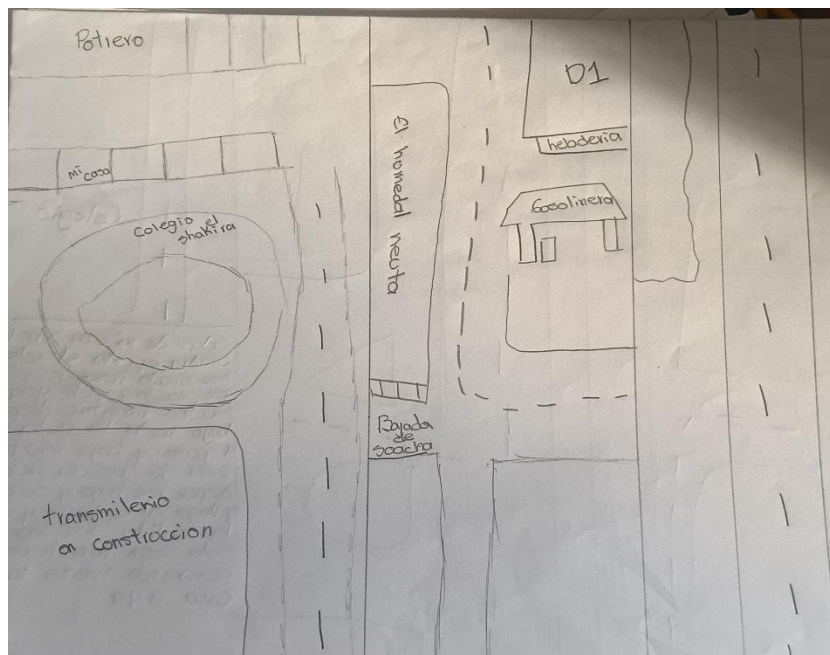


Figura 9: Actividad Narrativas Urbanas. Fuente: Estudiante Carol Sánchez grado séptimo

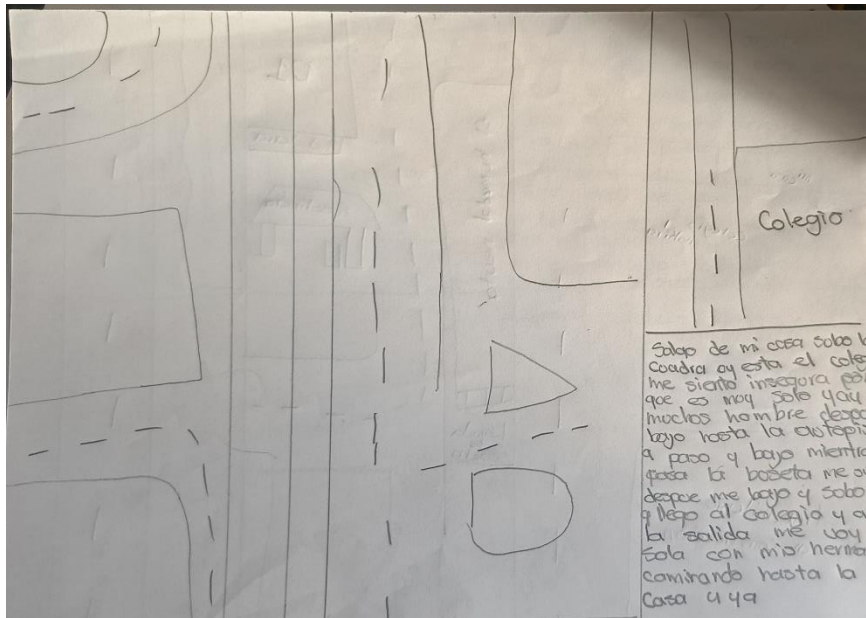


Figura 10: Actividad Narrativa Urbana. Fuente: Estudiante Carol Sánchez grado séptimo

Este proceso, reveló cómo la movilidad escolar está determinada por factores ausentes en los mapas institucionales, como la presencia de lugares inseguros o la falta de elementos viales que “les garantice” una adecuada movilidad escolar, demostrando la capacidad del método para desnaturalizar lo establecido. La decisión de incluir estos elementos -y no otros- surgió exclusivamente de discusiones colectivas donde los estudiantes priorizaron visibilizar lo que las autoridades no ven, articulando así lo metodológico con lo político.

Del mismo modo, sucede con la cartografía social, pues es un término más amplio que utiliza el mapeo para comprender y representar las relaciones sociales, culturales y ambientales dentro de un territorio, enfocándose en cómo las personas perciben y experimentan su espacio. Puede ser descriptiva o analítica, pero no siempre es explícitamente confrontativa o de denuncia. El mapeo colectivo, aunque a menudo se compara o pasa como similitud con la cartografía social, se distingue por su fuerte énfasis en la acción, la confrontación de poderes y la movilización. Si bien busca comprender las dinámicas sociales, lo hace con el objetivo de generar contrapoder y transformar la realidad, no solo de analizarla. La cartografía social, de hecho, puede ser una fase o un componente valioso dentro de un proceso más amplio de mapeo colectivo.

Con lo anterior comentado, la pertinencia del mapeo colectivo se reitera dado su potencial para profundizar en la comprensión de la realidad que viven en su cotidianidad los estudiantes de la clase obrera, generar conocimiento situado y proponer vías para la acción o la transformación. El mapeo colectivo permite dar voz a experiencias y saberes, a menudo invisibilizados por discursos hegemónicos, lo cual es fundamental para una investigación justa. Al involucrar a la lectura de los estudiantes en el proceso, no solo se recopilará información, sino que contribuirá a fortalecer la organización social, la conciencia crítica y la capacidad de agencia de las infancias de la clase obrera, convirtiendo el mapa en una herramienta pedagógica y de movilización que puede trascender el proyecto de investigación. Utilizar el mapeo colectivo demuestra una aproximación metodológica

innovadora y un compromiso ético con las comunidades, enriqueciendo la calidad y la relevancia social de la investigación.

La estructura de las clases se prepara para asegurar que los objetivos y el alcance de la herramienta se cumplan de manera óptima. Se busca una secuencia que parta de lo abstracto y siga una línea secuencial hasta alcanzar las realidades cotidianas de los estudiantes. Este enfoque no solo facilita la comprensión, sino que también provee los conceptos esenciales para interpretar y analizar el estudio del espacio desde la mirada crítica que fundamenta este trabajo de grado. Contemplando ello, las clases se proyectan de la siguiente manera:

Tabla 3: Actividades propuestas para la I.E. Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia.

Clase	Título de la Sesión	Objetivo (Propósito)	Contenido	Metodología /	
			Abordado (¿Qué?)	Actividades (¿Cómo?)	Proceso
1	¿Qué es el espacio?	Reflexionar sobre el concepto de espacio y su experiencia cotidiana.	Percepciones personales del espacio;	Discusión ("¿Qué es el espacio?"),	Abstracción: Introducción al juego sensorial
			ejemplos de lugares importantes; diferencias	de ("Caminemos con los sentidos"), fundamental de comparación de espacio. imágenes, dibujo	

		entre espacios del "lugar urbanos y favorito". rurales.	
		Ronda de	
		Medios de preguntas	
	¿Cómo nos movemos?	Analizar cómo transporte ("¿Cómo los niños y niñas utilizados; llegamos a la Exploración de la se desplazan en la obstáculos en escuela?"), lluvia relación ciudad y las el camino de ideas individual con el dificultades que (tráfico, falta ("Barreras en el espacio a través enfrentan. de aceras, camino"), dibujo del movimiento. inseguridad). de trayectos casa- escuela.	Personalización:
2	Explorando la movilidad cotidiana		
	Mapeo Colectivo	Representar de Espacios sesiones previas, Colectivización: manera colectiva seguros, intervención Construcción los espacios que inseguros y de grupal en mapas conjunta de la los niños habitan disfrute en el colectivos, percepción y cómo los barrio/ciudad. socialización de espacial. perciben.	
3	Construcción del espacio vivido		
	Galería	Usar la fotografía La imagen Introducción a la Documentación: como como fotografía urbana, Herramienta herramienta para narrativa; salida de campo visual para el documentar la lugares para toma de registro y la	
4	Capturando el espacio urbano		

		percepción del significativos fotografías, expresión de la	
		espacio. capturados discusión y percepción.	
		desde la análisis de	
		perspectiva imágenes.	
		infantil.	
		Desigualdad y Discusión sobre	
	Comprender	exclusión exclusión	
	El espacio y el cómo	las espacial en la espacial,	Crítica: Análisis
	poder – Análisis	estructuras de ciudad; modificación de	de las dinámicas
5	crítico de la	poder influyen en propuestas de mapas para	de poder que
	ciudad	el acceso al cambios en el proponer cambios,	configuran el
		espacio. espacio reflexión sobre la	espacio.
		urbano. movilidad infantil.	
		Lluvia de ideas	
		Visión ("¿Cómo sería	
		Crear propuestas colectiva de nuestra ciudad	Proposición:
		para mejorar los una "ciudad ideal?"),	Diseño
6	Construcción de	espacios urbanos ideal"; diseño construcción de	participativo y
	la ciudad ideal	desde la mirada de mejoras y maquetas y	búsqueda de
		infantil. soluciones carteles,	soluciones para un
		espaciales. exposición de	entorno mejor.
		propuestas.	
	Narrativas	Expresar Experiencias Creación de	Expresión:
7	urbanas	– vivencias personales en historias sobre la Narración y	

8	Contando	urbanas a través el	entorno ciudad,	reflexión sobre la
	nuestras	de relatos o urbano;	presentación de vivencia	del
	historias	dramatizaciones. identificación	relatos, discusión espacio.	
		de	temas crítica.	
		comunes;		
		impacto del		
		espacio en sus		
		vidas.		
		Exposición de		
		los trabajos	Montaje de	
		exposición,	Síntesis:	
	Presentación y	Compartir los realizados	reflexión	Socialización de
	cierre del	aprendizajes y (mapas, fotos);	colectiva, cierre y aprendizajes	y
	proyecto	conclusiones del reflexión sobre	entrega de cierre del ciclo de	
		proceso. aprendizajes y	reconocimientos exploración.	
		cambios	al grupo focal.	
		percibidos.		

En el momento de la implementación y el trabajo en las actividades, se evidencia que hay elementos geográficos dentro de la enseñanza que no están abordados, y que se mencionará de manera relevante en los hallazgos del presente trabajo. Consecuentemente, para hacer del espacio un lugar de aprendizaje mutuo, se contemplan unas modificaciones a lo largo de la implementación procurando que este trabajo abarque integralmente

elementos que permitan desarrollar analítica y críticamente las realidades cotidianas por los mismos estudiantes a partir de la geografía como herramienta analítica. De este modo, lo primero que se considera necesario es pensar cómo identifican su lugar en el mundo los niños y las niñas pero también las nociones espaciales que poseen.



Figura 11. Título: *Grupo focal mapeando.* Fuente: *Elaboración propia.*

Considerando lo anterior, el desarrollo de las actividades estaba orientado a garantizar un abordaje de los conceptos desde lo simple a lo complejo -analítico y argumentativo-. De esta manera, dentro de los trabajos que realizaron los estudiantes se planteó el dibujo como elemento descriptivo y diciente sobre sus concepciones e imaginarios sobre el espacio. Sin dejar a un lado el juego como posibilidad de enseñanza.



Figura 12 Título: Grupo focal dibujando. Fuente: Elaboración propia



Ilustración 13: Las niñas haciendo suyo su espacio. Fuente: Elaboración propia

El dibujo emergió como un elemento central y elocuente para explorar las concepciones e imaginarios espaciales de los estudiantes. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Arnheim (1974), destacando cómo el dibujo es un acto cognitivo que organiza y da sentido a la experiencia visual. De igual manera, Luquet (1977), argumentó que el dibujo es una manifestación de la actividad mental del niño, evolucionando desde representaciones egocéntricas hasta formas más realistas, reflejando así su comprensión del mundo. A través de los trabajos gráficos de los estudiantes, se pudo evidenciar cómo

estos internalizan y representan el espacio, revelando no solo lo que ven, sino cómo lo interpretan y sienten.



Figura 14: Título: *Jugando y aprendiendo.* Fuente: *Elaboración propia.*

Paralelamente, se integró el juego como una estrategia pedagógica fundamental. Piaget (1945/1962), enfatizó el papel crucial del juego en el desarrollo cognitivo, al considerarlo una vía a través de la cual los niños asimilan nuevas experiencias y acomodan sus esquemas mentales. En esta misma línea, Vygotsky (1978), resaltó la importancia del juego en la zona de desarrollo próximo, donde los niños pueden alcanzar niveles de comprensión y habilidad que aún no dominan de forma independiente, pero que logran con el apoyo de sus pares o mediadores.

Por su parte, la actividad lúdica consistía en que los estudiantes ubicaran elementos clave de una ciudad (como hospitales, parques, escuelas y viviendas) sobre un plano base. Este juego, más que un simple ejercicio, es un elemento que desnuda cómo la ciudad real, la de todos los días, se les ha metido en la cabeza a los estudiantes. La clave no es analizar si dibujan una ciudad "bonita", sino descifrar qué es lo que manda en el mapa que construyen. Si lo primero que clavan en el centro es un centro comercial, es porque ya

aprendieron que el poder lo tienen el negocio y la plata, no la plaza del barrio. El orden en que ponen sus dibujos no es una lección de urbanismo, es el guion de lo que viven en su propia rutina: la casa, el paradero del bus que se demora, el colegio que queda lejos y, si sobra espacio, un pedazo de calle que usan como cancha. Al final, el plano que construyen no es el de una ciudad ideal, sino el reflejo de una ciudad rota que los obligó a entender el mundo así: un sálvese quien pueda donde cada uno organiza el espacio desde su propia trinchera, demostrando que la desigualdad no es solo algo que está afuera en las calles, sino algo que ya se les instaló por dentro. Estas manifestaciones de la actividad mental del niño reflejan su comprensión del mundo. Así, a través de los trabajos gráficos y la interacción con el juego, se pudo evidenciar no solo lo que los estudiantes ven, sino cómo internalizan, interpretan y sienten el espacio

Al pedirles que usaran fichas para señalar lugares, era como darles un puntero para que nos mostraran su mapa personal. Así, ellos marcaban lo que de verdad existe en su mundo: "aquí está mi casa", "esta es la tienda donde me compran dulces", o "en esta esquina me da miedo pasar". No señalaban cualquier lugar, sino los que tenían un significado para ellos, ya fuera bueno o malo.

Y la parte de usar las fichas para trazar las rutas es la más importante. Ahí nos estaban contando, paso a paso, la historia de cómo se mueven cada día. El camino que marcaban desde su casa hasta el colegio no era solo una línea; era el cuento de su mañana, con los atajos que toman y los peligros que evitan.

El vínculo entre el dibujo y el juego conformó un trabajo de campo dinámico para que los niños y niñas pudieran explorar y expresar sus concepciones espaciales. Esta

aproximación no solo permitió una comprensión más profunda y significativa de sus imaginarios, sino que también otorgó un sentido particular a la pregunta que encabeza este apartado: "¿esto es un mapa?"



Ilustración 15 Título: Jugando y aprendiendo. Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, fue posible conectar las situaciones que vivenciaban los estudiantes en sus dinámicas de movilidad diaria con las herramientas lúdicas proporcionadas por el juego. Así, a través de la representación gráfica y la interacción en el juego, no solo plasmaban su entendimiento del entorno, sino que también podían asignar nuevos significados a elementos que antes pasaban desapercibidos en su cotidianidad. Esto, a su vez, permitió observar los elementos que ellos priorizaban, transformaban y reconfiguraban, revelando un entramado de relaciones espaciales mucho más complejo y personal de lo que se percibe a simple vista abordadas en el siguiente capítulo.



Figura 16 Mapeando mi cotidianidad. Fuente: Elaboración propia.

Más que una técnica, el mapeo colectivo se convirtió en este proceso en una forma de estar y pensar con otros. No fue un recurso instrumental, sino una práctica situada que se construyó con cada trazo, conversación, gesto y silencio compartido. El diseño de las ocho sesiones de trabajo no fue una secuencia lineal de actividades, sino un andamiaje metodológico deliberado, pensado para que los niños y niñas pudieran transitar un camino desde la reflexión personal hasta la acción colectiva.

Cada actividad se transformó en una oportunidad para que pudieran narrarse, explorar sus recorridos y reconstruir simbólicamente el territorio, precisamente porque el proceso fue diseñado para avanzar progresivamente en complejidad y profundidad. El **"cómo"** se logró a través de herramientas participativas que conectaban con su mundo (el juego, el dibujo, la fotografía), y el **"porqué"** radica en que cada fase construyó la confianza y las habilidades necesarias para la siguiente, permitiéndoles pasar de sentir el espacio a pensarlo, criticarlo y, finalmente, proponerlo.

Paralelamente, dos de los propósitos es deconstruir los imaginarios del mapeo que esta vinculado en la producción hegemónica y que pueda ser vinculados directamente con las categorías conceptuales que en el trabajo se trabajan se propone la construcción de mapas a través de Sistemas de Información Geográfica como QGIS buscando capas en sitios web de dominio público y puntos -lugares que reconocían los estudiantes- logrando como producto los siguientes tres mapas:

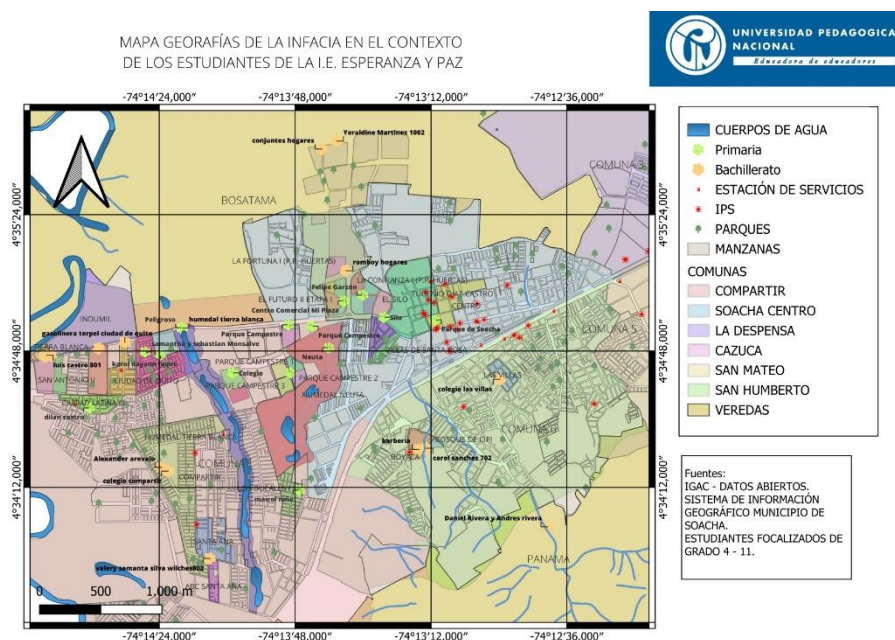


Figura 17 Título: Mapa de geografías de la infancia en el contexto de los estudiantes de la I.E Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia

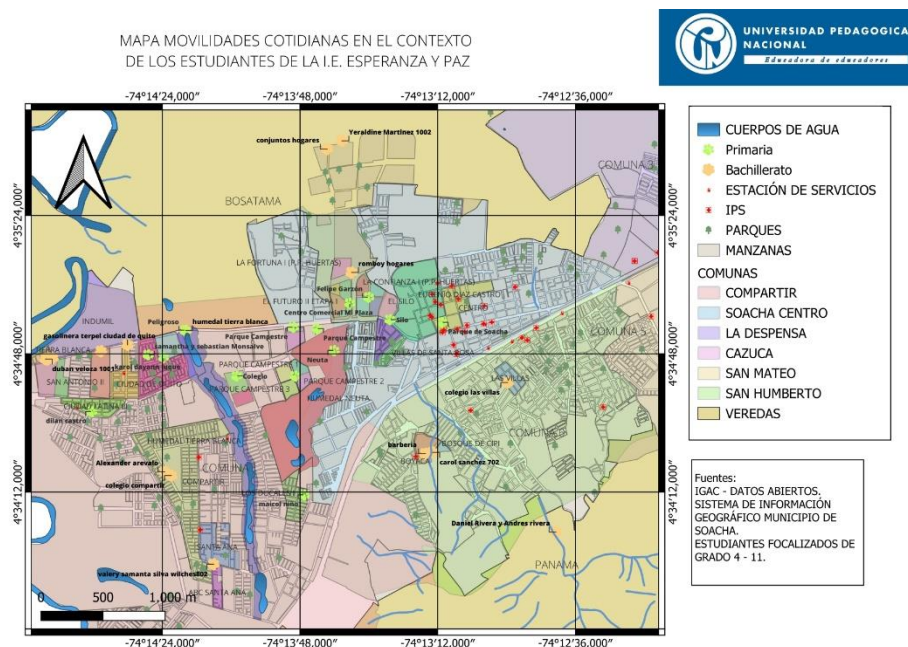


Figura 18 Título: Mapa de movildades cotidianas en el contexto de los estudiantes de la I.E Paz y Esperanza. Fuente: Elaboración propia.

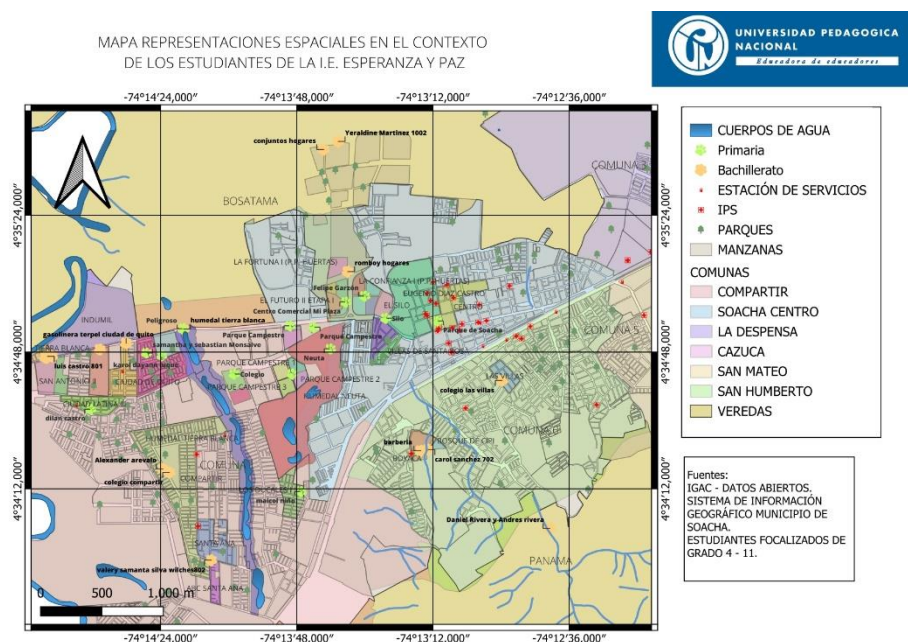


Figura 19 Título: *Mapa de Representaciones Espaciales en el contexto de los estudiantes de la I.E Paz y Esperanza.* Fuente: *Elaboración propia.*

Los tres mapas constituyen una pieza central de evidencia en esta investigación, al funcionar como un mapa híbrido que visualiza la tensión entre el espacio concebido (la cartografía oficial de Soacha) y el espacio vivido por los estudiantes. A primera vista, su análisis revela una notable dispersión geográfica de los hogares de los participantes a través de múltiples comunas, lo que inmediatamente subraya los grandes desafíos de movilidad y la desigualdad espacial que enfrentan en sus trayectos cotidianos. Más allá de esta distribución, el mapa se enriquece al superponer los anclajes y representaciones significativas para los niños —hitos que van desde parques hasta barberías o incluso una cárcel—, los cuales configuran sus verdaderos mapas mentales y revelan lo que es importante en su territorio. De este modo, el mapa no es una simple ilustración, sino un argumento visual que contrasta la ciudad planificada con la ciudad que los niños realmente habitan, sienten y navegan, haciendo tangibles sus complejas realidades espaciales.

En total, se desarrollaron cuatro momentos centrales de mapeo, cada uno con un propósito específico, pero todos entrelazados por la intención de construir un relato coral sobre la ciudad, la escuela y los trayectos cotidianos:

3.3.1.1 Mapa del trayecto casa-escuela:

Este primer ejercicio partió de la experiencia más próxima: el camino que cada participante recorre diariamente. Con papeles, colores, hilos, los niños y niñas

representaron los lugares por donde pasan, los puntos que marcan su ritmo (el semáforo, la tienda, la esquina peligrosa, el puente, el parque), y también los momentos que los detienen o movilizan emocionalmente. Los mapas resultantes no solo son dibujos: son mapas vivos, cargados de memorias y afectos. En ellos se revelaron las distancias sentidas, los miedos cotidianos, las estrategias de cuidado y las redes invisibles que permiten llegar.



Figura 20: Mapeando colectivamente. Fuente: Elaboración propia

3.3.1.2 El mapeo que habla a través de la infancia:

En una segunda actividad, el territorio se construyó a través de los relatos; entre zonas de bienestar y de malestar. Aquí las narraciones adquirieron nuevos significados: los niños y niñas señalaron, con claridad, aquellos lugares donde el cuerpo se siente cómodo, libre, seguro; y aquellos donde el cuerpo se tensa, se acalla o se esconde. Esta cartografía emocional permitió reconocer no solo espacios físicos, sino también atmósferas, relaciones sociales, y huellas de la desigualdad urbana.



Figura 21 Título: *Mapecto de los más peques*. Fuente: *Estudiantes de la I.E. Paz y Esperanza*

3.3.1.3 Mapa de deseos territoriales:

El tercer momento del taller fue, quizás, el más poético y profundo. Se propuso un ejercicio de escritura en Braille, una elección metodológica deliberada para invitar a los niños y niñas a "ver" con las manos, a desconectarse de la imagen preestablecida de su ciudad para conectar con una imaginación más íntima y sensorial. El proceso de perforar el papel, punto por punto, ralentizó el pensamiento y lo despojó de lo visual. De esta experiencia táctil y pausada no surgieron demandas técnicas, sino propuestas de transformación urbana hechas desde la ternura: un deseo de ciudad cimentada en el cuidado, la conexión afectiva y el bienestar emocional.

De este modo, aparecieron los imaginarios de un parque con libros, que fusiona el juego con el saber; una escuela sin rejas, que clama por una seguridad basada en la

confianza y no en el encierro; un puente con colores, que exige belleza y alegría en la infraestructura funcional; y una calle sin ruido, que demanda el derecho a la paz sensorial. Cada una de estas ideas, en su aparente simplicidad, es una potente declaración política. Desafían la lógica adulta de la planificación urbana — generalmente centrada en la eficiencia, el control y la rentabilidad— para proponer un paradigma radicalmente distinto, basado en la integración, la escala humana y la vida comunitaria. Este ejercicio, por tanto, fue crucial para abrir la pregunta por la "ciudad soñada", demostrando que la imaginación infantil no es una fantasía ingenua, sino una poderosa herramienta crítica capaz de esbozar las claves de un entorno urbano más justo y vivible para todos.

3.3.1.4 Mapeo del día escolar:

Finalmente, se realizó un mapeo de la escuela desde dentro. Se preguntó por los lugares más habitados, los más evitados, los más queridos y los más vigilados. Se revelaron dinámicas internas, jerarquías espaciales, y circuitos de escape. Esta última actividad mostró cómo la escuela no es solo un espacio de enseñanza, sino un territorio complejo donde se negocian afectos, normas y libertades.



Figura 22 Título: *Ese mapa se convirtió en mi voz.* Fuente: *Elaboración propia.*

Cada uno de estos ejercicios fue acompañado por diario de campo, que será mencionado en el siguiente apartado. Los resultados entregables del proceso no se limitan al producto material del mapa —aunque estos son valiosos y fueron conservados como parte del archivo—, sino que también comprenden las emociones expresadas, las palabras compartidas, los silencios reveladores y los vínculos que emergieron, que se lograron con la descripción densa.

Asimismo, cada taller fue concebido como un espacio seguro de expresión, en el que la metodología se mantuvo abierta a la escucha, el asombro y el respeto por los tiempos del otro. La disposición espacial de los talleres, los materiales accesibles y la participación activa del equipo de facilitación permitieron que el mapeo no fuera una imposición, sino una co-creación.

Esta metodología apostó por una construcción múltiple de sentido, donde lo que importa no es solo el contenido del mapa, sino el proceso que lo hizo posible. El mapeo colectivo, en este caso, fue una forma de preguntar con el cuerpo, de pensar con las manos, de mirar con otros ojos el mismo camino. En lo siguiente capítulo, los mapas hablarán. No solo como representaciones, sino como huellas de un territorio vivido que fue narrado desde abajo, a ras del suelo, con voz de infancia, la infancia de la clase obrera.

3.3.2 Mi compañero en mi primer salón de clase...

Como se anticipó en el apartado anterior, la riqueza y complejidad que emergieron desde los primeros encuentros con los niños y niñas exigían un abordaje metodológico que trascendiera el simple registro. Para poder desentrañar las múltiples capas de significado

contenidas en frases como “la tienda donde va la gente mala”, o para comprender por qué el lienzo en blanco se convertía en un refugio para representar el hogar, se hizo indispensable que el Diario de Campo funcionara como el verdadero crisol de esta investigación, y la Descripción Densa como su principal herramienta de orfebrería analítica. Este apartado, por tanto, profundiza en cómo esta simbiosis se materializó en la práctica.

El Diario de Campo, concebido como el “pivote” de la investigación, se reveló no como un receptáculo pasivo de datos, sino como el espacio donde la propia realidad del taller era constantemente negociada y construida. Esta función se hizo evidente desde la primera sesión, donde la aparente simpleza de una actividad de dibujo destapó profundas reflexiones metodológicas. La anotación en el diario que registra la preferencia de los niños por el papel blanco para dibujar sus casas, seguida por la autocrítica del investigador sobre la necesidad de ofrecer un formato más grande para propiciar una “libertad sin silencios”, es mucho más que una nota logística. Es la encarnación de la reflexividad de la que habla Rosana Guber (2001). Es el investigador observándose a sí mismo en la acción, reconociendo cómo los materiales y el encuadre propuesto no son neutros, sino que pueden coartar o potenciar la expresión. En ese momento, el diario deja de ser un simple registro de lo que *los niños hacen*, para convertirse en un testimonio de la interacción, del impacto de la presencia del investigador y de las decisiones que van moldeando el campo sobre la marcha. Esta práctica constante de autoanálisis fue crucial para ajustar las actividades, construir una relación de confianza y garantizar que el espacio de los talleres fuera genuinamente dialógico.

Esta perspectiva nos lleva a cuestionar el ideal de la objetividad, tal como lo hace la tradición etnográfica posmoderna. El diario no se limitó a “recoger” datos, sino que los “construyó” activamente a través del lenguaje, tal como sugieren Taylor y Bogdan (1987). La diferencia es fundamental. “Recoger” implica que los datos existen de forma independiente, como objetos. “Construir” reconoce que el acto de escribir —de elegir ciertas palabras, de describir un gesto o un tono de voz— es ya un primer e ineludible acto de interpretación. Cuando en el diario se anota que la identificación de la “casa donde venden vicio” es una manifestación de las “estrategias cotidianas de resistencia” de los niños, se está realizando una construcción analítica. La elección de la frase “estrategias de resistencia” en lugar de “queja” o “denuncia” no es casual; responde a un marco teórico que busca reconocer la agencia de los niños. Así, el diario se transforma en un espacio donde la subjetividad del investigador no es un obstáculo, sino una herramienta analítica explícita que, al ser registrada y reconocida, enriquece la investigación en lugar de contaminarla.

Es precisamente esta materia prima —detallada, reflexiva y conscientemente construida— la que permite dar el salto hacia una descripción densa, en el sentido que Clifford Geertz le otorgó. Geertz nos enseñó que la cultura es una “red de significaciones” y que la tarea del etnógrafo es interpretarla, no simplemente observarla. Para ello, es necesario ir más allá de la descripción superficial (“thin description”). En nuestro caso, una descripción superficial de la escena del mapa sería: “Un niño señala un punto y dice que allí roban”. Es un dato correcto, pero vacío.

La descripción densa, alimentada por las ricas anotaciones del diario, nos permite tejer una interpretación mucho más profunda. El diario nos puede decir *cómo* lo dijo el niño (¿en un susurro, con miedo, con naturalidad?), *quiénes* reaccionaron (¿los otros niños asintieron, confirmando un saber colectivo?), y *en qué contexto* surgió el comentario. Al unir estos hilos, la “tienda donde va la gente mala” deja de ser un punto en el mapa y se convierte en un complejo artefacto cultural. Puede ser un símbolo del miedo transmitido por los adultos, un marcador de una frontera invisible que los niños saben que no deben cruzar, o la cristalización de una experiencia traumática personal o comunitaria. La descripción densa no busca la única respuesta correcta, sino que despliega la multiplicidad de significados que coexisten en ese único enunciado, revelando la complejidad de la geografía emocional y social que los niños habitan.

La sesión de fotografía, revisada a través de las páginas del diario de campo, se despliega no como un simple ejercicio de documentación, sino como un complejo acto de transferencia de poder. Mi anotación inicial para la planificación de la Sesión 4 (“Galería – Capturando el espacio urbano”) era funcional: “Entregar cámaras a los niños para que registren su entorno”. Sin embargo, lo que el diario comenzó a capturar desde el primer momento fue algo mucho más profundo.

El diario registra, por ejemplo, la escena de una niña, a quien llamaré Sofía. Le sugiero que fotografíe la fachada de la iglesia, un edificio considerado un hito importante del barrio. El diario anota mi sugerencia y su reacción:

“Sofía sostuvo la cámara, miró la iglesia durante un largo instante. La encuadró en el visor, pero no disparó. Luego, bajó la cámara, giró sobre sus talones y apuntó hacia el

suelo. Enfocó una alcantarilla rota de la que brotaba un pequeño hilo de agua sucia. Hizo clic. Le pregunté por qué había elegido esa imagen. Me miró con total seriedad y respondió: ‘Porque esto sí es de aquí. La iglesia es para las fotos de los domingos, pero esta agua es de todos los días’.”

Sin el registro del diario, la fotografía de la alcantarilla sería una imagen ambigua, quizás descartada por "fea" o "poco clara". Pero la nota de campo, que captura el proceso de decisión —el rechazo a fotografiar el monumento oficial y la elección deliberada de lo problemático—, la transforma en un manifiesto. El diario nos permite analizar el acto fotográfico no por su resultado estético, sino por su intención crítica. Sofía no estaba simplemente tomando una foto; estaba editando la realidad, disputando la narrativa oficial de su barrio y presentándonos su propia versión, una contra-postal que revela la negligencia. El diario, por tanto, se convierte en el archivo que documenta no las imágenes, sino las miradas, las decisiones y las pequeñas rebeliones que dotan a esas imágenes de su verdadero poder político y testimonial.

Hay frases que, al ser transcritas en la tinta del diario de campo, parecen adquirir un peso propio, una vibración que anuncia que se ha tocado un nervio central de la investigación. Durante la Sesión 6 (“Construcción de la ciudad ideal”), mientras el grupo trabajaba con cartón y pegamento, surgió una de esas frases. Mi anotación de ese día dice:

“El grupo de Mateo está construyendo su maqueta de la escuela. Han hecho las aulas y un patio grande. Tomo un puñado de palillos de madera y les pregunto si quieren usarlos para hacer la reja de la escuela. Mateo me mira, frunce el ceño y dice, casi con ofensa:

‘No. Nuestra escuela es una escuela sin rejas’. La frase resuena en el grupo. Varios asienten. Una niña añade: ‘Porque las rejas son para las cárceles’.”

En el momento de escribirlo, mi primera reacción fue puramente descriptiva. Sin embargo, en el margen de la página, añadí una nota reflexiva, un primer intento de análisis: *“Nota analítica: La ‘reja’ no es solo un objeto arquitectónico para ellos. Es un símbolo cargado de significado. La asocian con el castigo y el encierro. Su rechazo no es estético, es ético. Aquí hay una crítica profunda a la arquitectura del miedo que hemos normalizado.*

Es aquí donde el diario de campo demuestra su valor incalculable. No solo captura la cita exacta —“una escuela sin rejas”—, sino que también (1) Registra el contexto inmediato: mi pregunta-provocación con los palillos y la reacción colectiva de apoyo. (2) Documenta la justificación infantil: la conexión directa que hacen entre rejas y cárceles. Y (3) Funciona como espacio para mi propia teorización incipiente. Sin el diario, la frase podría haberse perdido como una anécdota bonita. Gracias al diario, se convirtió en una categoría de análisis central, una tesis en sí misma que nos obligó a cuestionar cómo la seguridad se ha vuelto indistinguible del encarcelamiento en la experiencia espacial de la infancia.

Si uno mira el mapa colectivo finalizado, verá un artefacto fascinante, lleno de colores, líneas y nombres. Sin embargo, ese mapa es, en cierto modo, una mentira. Es una imagen estática que aplana la riqueza, la tensión y la vida que estallaron durante su creación. El verdadero mapa, el mapa dinámico y social, solo existe en las páginas del diario de campo que registraron la Sesión 3 (“Mapeo Colectivo”). El diario fue la única herramienta capaz de cartografiar la conversación.

Un ejemplo claro fue la negociación de las fronteras. El diario describe la escena con detalle:

“Dos niños, Camilo y David, discuten acaloradamente sobre el límite de su barrio. Camilo traza una línea con un marcador rojo en la Avenida Principal. David, casi gritando, le quita el marcador. ‘¡No es ahí!’, dice, ‘la frontera es invisible, es esta calle de acá, la que no tiene nombre’. Su dedo tiembla mientras señala un espacio en blanco en el mapa base. ‘Mi hermano mayor me dijo que de ahí no podemos pasar, que ahí es de ‘los otros’’. El grupo se queda en silencio. La línea roja se queda a medio trazar. El mapa físico muestra una avenida, pero el diario revela la existencia de un muro social mucho más real y poderoso.”

El diario aquí captura lo que el mapa físico no puede: el conflicto, la emoción (la voz temblorosa), la fuente de la norma (el hermano mayor) y la toponimia de la ausencia (la calle "que no tiene nombre"). Sin esta anotación, la vacilación en el mapa sería incomprensible. El diario también documentó las “erupciones de memoria”. Mientras una niña dibujaba la panadería, el diario registra: *“De repente, se detiene y sonríe. ‘Aquí’, dice, ‘mi abuelo me compró mi primer pan’. La actividad de mapeo se detiene por un minuto. Otros dos niños comparten recuerdos similares de ese lugar. El acto de dibujar no era solo representar el presente, sino excavar el pasado afectivo del grupo, convirtiendo la panadería en un monumento a la memoria intergeneracional.”*

El diario, por tanto, nos permitió analizar no el sustantivo (el mapa), sino el verbo (mapear). Nos demostró que el proceso de mapeo colectivo es un acto social denso, cargado de poder,

memoria y emoción, una realidad dinámica que solo puede ser comprendida a través de la paciente escritura que la acompañó.

Durante la Sesión 6 (“Construcción de la ciudad ideal”), el salón se llenó de cajas de cartón, plastilina y retazos de tela. A primera vista, la actividad podría parecer un simple juego de manualidades. Sin embargo, el diario de campo, operando como un traductor simultáneo entre el lenguaje del juego y el del análisis social, reveló que se trataba de un profundo ejercicio de urbanismo radical. Cada decisión, cada objeto construido, era la punta de un iceberg de críticas y deseos.

El diario permitió decodificar sus propuestas, no como fantasías, sino como principios de un manifiesto. Por ejemplo, una entrada describe la construcción de un hospital:

“Laura y Valentina están haciendo el hospital. No usan la caja blanca, sino una pintada de azul y amarillo. Le han puesto ventanas enormes y en el techo, en lugar de una cruz roja, han pegado flores de papel. Les pregunto por qué es así. Valentina responde: ‘Para que no parezca un lugar triste. Si estás enfermo, quieres ver colores bonitos, no todo blanco’. Mi nota al margen: ‘Están rediseñando la arquitectura del cuidado. Critican la asepsia y la frialdad de la infraestructura sanitaria y proponen la estética y la calidez como parte del proceso de sanación’.”

El diario fue crucial para capturar la justificación detrás del objeto. Sin la explicación de Valentina, el hospital de colores podría ser solo una elección infantil. Con su explicación, registrada en el diario, se convierte en una tesis sobre la humanización de la salud. De igual manera, el diario documentó la creación de “bebederos para los perros de la calle” o

“toboganes gigantes para bajar de las lomas”. Y junto a cada descripción, mi análisis inmediato intentaba traducir:

“Propuesta: Toboganes. Cita directa: ‘Para llegar más rápido y felices’. Análisis en el diario: No es solo sobre la velocidad, es sobre la calidad emocional del trayecto. Es una crítica implícita a una movilidad cotidiana que para ellos es sinónimo de fatiga, aburrimiento y peligro. Proponen el goce como un principio de ingeniería de transporte.”

El recorrido expuesto en los apartados anteriores ha demostrado cómo el Diario de Campo se consolidó como el archivo vivo de la investigación y la Descripción Densa como el método para dar sentido a sus contenidos. Sin embargo, una vez concluido el trabajo de campo, la labor no termina; se enfrenta el desafío de transformar este rico y denso corpus de notas, reflexiones, citas y viñetas en un análisis coherente y comunicable. Desde aquí, se empieza a trabajar la información será trabajada para construir el capítulo de los resultados

3. "PORQUE ESTO SÍ ES DE AQUÍ": HALLAZGOS DEL TRABAJO CON LAS INFANCIAS.

3.1 "Profe, así se ve nuestro mundo": Hallazgos desde los pasos de las infancias

Soachunas.

Este capítulo es el corazón de la investigación, el punto de encuentro donde la teoría y la vida se entrelazan. Aquí, las voces, los dibujos y los pasos de las infancias de la Institución Educativa Paz y Esperanza se convierten en los verdaderos textos que permiten leer la ciudad. El análisis se desplaza de los conceptos abstractos hacia las vivencias concretas de las infancias, otorgando un significado desde la praxis a las discusiones teóricas. Cada testimonio y cada mapa se convierten en una ventana para comprender las tensiones que definen su experiencia en la periferia urbana de Soacha.

Para organizar la riqueza y complejidad de los hallazgos, este capítulo se estructura en tres grandes momentos que siguen la lógica de la tríada dialéctica de Henri Lefebvre. Primero, se explorará cómo los niños perciben y describen el espacio concebido, es decir, el barrio que les fue planificado y entregado. Segundo, se partirá en el espacio percibido, analizando cómo la desigualdad se vive en el cuerpo a través de la movilidad, el riesgo y el cansancio, prestando especial atención a las diferencias de género y clase. Y finalmente, se aludirá al espacio vivido, aquello relegado en lo que se convirtió la creatividad y la resistencia, donde las infancias demuestran su increíble capacidad para producir un mundo propio, ejerciendo una verdadera agencia espacial.

La primera gran revelación que emerge del trabajo de campo es la profunda conciencia que tienen los niños sobre las características del espacio que les fue impuesto. Sus narrativas y dibujos permiten entender cómo ven el espacio, no como un mero plano abstracto, sino a través de sus efectos concretos. En sus voces, las ideas de homogeneización, fragmentación y jerarquía de Lefebvre dejan de ser conceptos teóricos para convertirse en descripciones de su vida diaria.

Una de las percepciones más recurrentes es la sensación de monotonía. Como lo expresó una estudiante: "Pues... todas las casas son como la misma, en filita. A veces uno se confunde de cuadra porque todo se ve igual. Es un poquito aburrido" (Diario de campo). Esta descripción captura la esencia de la homogeneización, la lógica de la construcción masiva de Vivienda de Interés Social (VIS) que, como se evidenció en la caracterización de la institución (el 84% vive en apartamentos), prioriza la eficiencia y la estandarización por encima de la identidad y la diversidad del paisaje.

Durante los recorridos de los estudiantes y sus relatos, como se consignó en las notas de campo, esta percepción se hizo evidente en las fachadas idénticas y la ausencia de elementos arquitectónicos distintivos. Esta falta de singularidad, que para un planificador puede ser un signo de orden, para un niño es un factor de desapego y desorientación. En sus mapeos iniciales, muchos representaban sus barrios no con detalles, sino como grandes bloques de rectángulos iguales, un reflejo gráfico de cómo perciben un espacio que no les ofrece elementos únicos a los cuales anclar su afecto o su identidad mientras que otros colocaban los mismos elementos -tiendas D1 o Ara, la carnicería de la esquina o el minisupermercado.

La sensación de "aburrimiento" que expresa la estudiante ante las casas "en filita" y la proliferación de tiendas idénticas como D1 o Ara, es mucho más que una simple percepción estética; es la internalización de la lógica del capitalismo en la producción del espacio, como lo analizaría David Harvey. Esta monotonía no es un accidente, sino el resultado de una política de vivienda y un mercado que priorizan la máxima rentabilidad y la eficiencia de la construcción en serie por encima de la creación de identidad y comunidad. Al estandarizar el paisaje, se facilita la construcción a gran escala y se crea un entorno predecible para el consumo masivo. Sin embargo, el costo social es el desarraigo. Para un niño, crecer en un lugar que carece de singularidad, donde su propia cuadra es indistinguible de la siguiente, es crecer con la lección implícita de que su entorno es reemplazable y carente de valor intrínseco. Es la manifestación arquitectónica de una política pública que, en su afán por cumplir con cifras de déficit de vivienda, olvida que su deber no es solo construir techos, sino fomentar hogares y comunidades con alma.

La segunda característica que los niños identifican con claridad es la fragmentación. Sus relatos están llenos de referencias a la falta de lugares y a las distancias que deben recorrer. "Aquí en la cuadra no se puede jugar bien porque pasan muchos carros y motos", comentó un niño. Al preguntarle dónde jugaban, respondió: "Pues... a veces nos toca ir lejísimos, hasta el parque grande, pero mi mamá casi no me deja ir solo" (Diario de campo).

Esta experiencia es la consecuencia directa de un modelo de planificación que concibe los barrios como "lugares de aglomeración" residenciales, desconectadas de los servicios necesarios. El espacio público es residual: andenes estrechos, zonas verdes que son en realidad separadores viales, o pequeños parques con juegos rotos. La escuela, la

cancha y los lugares de ocio no están integrados en la vida del barrio, obligando a los niños a depender de largos desplazamientos. En sus mapas, esta fragmentación se dibuja claramente: la casa y el colegio aparecen como puntos aislados, conectados por largas líneas que representan un espacio que solo sirve para ser atravesado, no para ser vivido.

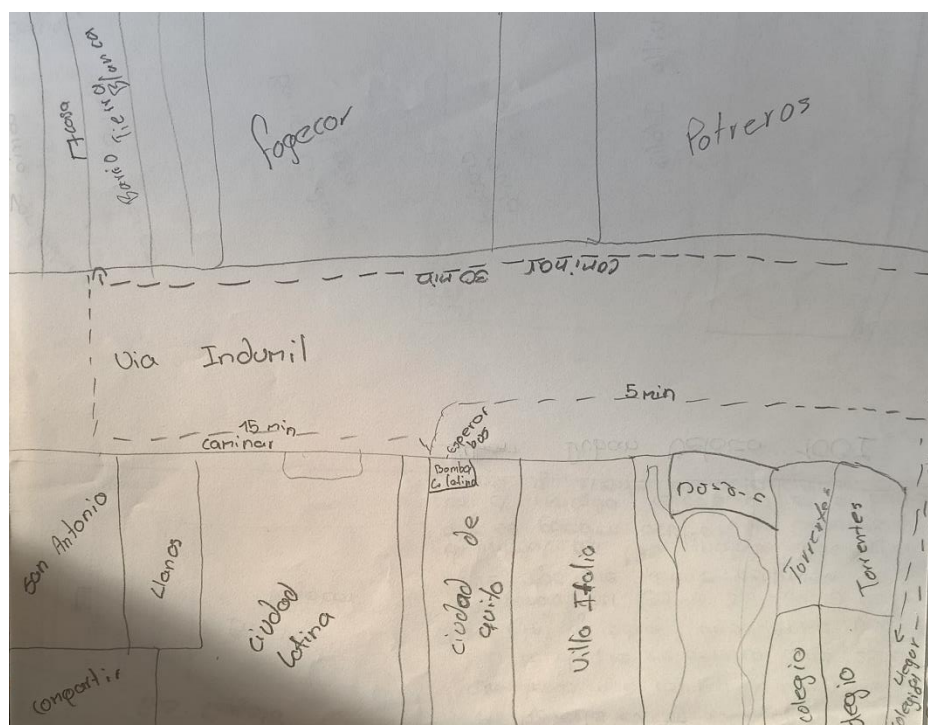


Figura 23. Título: Mapa de mi casa al colegio. Fuente: Estudiante I.E. Paz y Esperanza

La experiencia del niño que no puede jugar en la calle por el peligro de los carros y debe ir "lejísimos" a un parque, desnuda la violencia de una política de planificación y movilidad que ha declarado la guerra al peatón y, en especial, a la infancia. Esta fragmentación es un proyecto político. Como diría Lefebvre, el espacio social se produce, y en Soacha, se ha producido un espacio que privilegia el flujo ininterrumpido del vehículo motorizado —el símbolo del trabajo y la producción— sobre el derecho al juego y al

encuentro. Los andenes estrechos, la ausencia de cruces seguros y la localización de los pocos parques como islas aisladas son decisiones de diseño que fragmentan no solo el territorio físico, sino la vida social misma. Convierten el barrio en un "no-lugar", un simple corredor de tránsito entre el hogar y la escuela. La consecuencia directa es una drástica reducción de la autonomía infantil; los niños no pueden explorar, socializar ni jugar libremente porque el espacio concebido para ellos es, en la práctica, el dominio del automóvil, la más clara evidencia de una ciudad que no está hecha a la medida de sus habitantes más vulnerables.

Desde muy pequeños, los niños aprenden la lección más dura que el espacio concebido les enseña: la de la jerarquía. Desarrollan una conciencia de que su barrio ocupa una posición bastante olvidada en el orden de la ciudad. Una niña, al dibujar su barrio en una esquina de la hoja, señaló el resto del papel y dijo: "Y por allá lejos, está Bogotá... allá sí es más bonito, como se ve en tiktok" (Taller de Mapeo). Esta percepción de vivir en un lugar de "segunda categoría" se refuerza diariamente en la precariedad de su entorno. Entienden, sin explicación formal, que su territorio es el resultado de "la poca plata destinada para nosotros".

Esta conciencia de la jerarquía espacial se alimenta no solo de la precariedad material, sino también de una constante violencia simbólica. La percepción de la niña de que Bogotá "es más bonito, como se ve en TikTok" revela el poder de los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción de geografías aspiracionales que, por contraste, devalúan su propio entorno. El espacio concebido por la política pública, al ser un espacio de mínimos, genera las condiciones para que los niños sientan vergüenza de su

propio territorio. Esta es una de las formas más insidiosas de la exclusión: no solo se les niega la infraestructura de calidad, sino que se les enseña a desear estar en otro lugar, a percibir su hogar como un sitio de carencia del que hay que escapar. La política urbana, por tanto, no solo produce desigualdad física, sino que también manufactura y distribuye la desigualdad simbólica, afectando directamente la autoestima y el sentido de pertenencia de toda una generación

Aquí se revela una desconexión pedagógica fundamental: la geografía que se enseña en la escuela a menudo refuerza, sin querer, esta jerarquía. Se estudian mapas políticos, capitales, ríos y montañas de un país abstracto, mientras la geografía más inmediata, la del propio barrio, la de la calle sin pavimentar, la del miedo a cruzar la avenida, queda completamente abandonada. Durante las sesiones iniciales, fue evidente que conceptos espaciales básicos no estaban abordados, y que los estudiantes no estaban acostumbrados a ver su propia realidad como un objeto de estudio válido.

La geografía escolar, al ignorar el espacio vivido, pierde su potencial como herramienta analítica. Afirmar que la geografía escolar pierde su potencial analítico al ignorar el *espacio vivido* no es una opinión, es la constatación de un fracaso. Este fracaso se hace evidente cuando se contrasta los contenidos de un plan de estudios estándar con la cruda realidad espacial que los estudiantes de la I.E. Paz y Esperanza revelaron en el trabajo de campo. La geografía tradicional, obsesionada con el *espacio concebido* —el de los mapas políticos, los datos del DANE y las definiciones de libro de texto—, presenta un mundo abstracto, limpio y ordenado que no tiene nada que ver con la caótica y conflictiva geografía que los chicos navegan a diario.

Por ejemplo, el plan de estudios puede exigir que un estudiante identifique a Soacha como un municipio de Cundinamarca y señale sus principales actividades económicas. Este es un dato muerto, una abstracción que no le sirve para entender por qué su trayecto al colegio dura dos horas. En cambio, cuando en el trabajo de campo un estudiante como David relata que "para llegar al colegio tengo que coger dos buses y caminar por una calle sin luz", no está simplemente describiendo un recorrido; está realizando un **análisis geográfico en acción**. Está conectando la política de transporte -o la ausencia de ella-, la planificación urbana -que ubicó su casa lejos de su colegio- y la seguridad ciudadana -la calle sin luz- en una sola experiencia vivida.

La desconexión se agudiza con los hallazgos de campo. Mientras el currículo habla de "espacios públicos" y se analiza con la muestra de la foto del parque al frente del colegio, los estudiantes, en el ejercicio del mapeo, dibujan el centro comercial como el único lugar seguro y atractivo para encontrarse. Uno de ellos lo plasmó así: "¿El parque? No, allá uno no va porque es oscuro y roban. Mejor nos vemos en la plazoleta de comidas de Ventura". Esta simple elección es un hallazgo analítico brutal: demuestra que el capital privado ha triunfado sobre el Estado en la provisión de espacios de socialización. El estudiante, sin saberlo, está validando la privatización de la vida urbana. La geografía escolar, al no tener herramientas para interpretar este tipo de "datos" —la preferencia por el centro comercial sobre el parque—, pierde la oportunidad de analizar las fuerzas económicas y políticas que moldean la ciudad real.

Se convierte en un saber desconectado que no les sirve para interpretar las fuerzas que moldean su vida cotidiana. Este trabajo, por tanto, adoptó una justificación pedagógica

explícita: usar el mapeo colectivo no solo como técnica de investigación, sino como un acto pedagógico en sí mismo, pues se buscó reactivar la geografía como una práctica viva que permitiera a los estudiantes leer críticamente su propio espacio, conectar la falta de parques con decisiones políticas y entender que el mapa de su barrio es también un mapa de la desigualdad.

Por otro lado, el espacio percibido es la práctica cotidiana y corporal de las infancias; es cómo sus cuerpos registran, usan y navegan la ciudad que les fue dada. En Soacha, la movilidad de los estudiantes es el primer y más crudo testimonio de cómo inscribe directamente en sus cuerpos.

Una de las narrativas más consistentes fue la del agotamiento. La distancia no se mide en kilómetros, sino en unidades de cansancio y tiempo perdido. Un estudiante lo resumió así: "Yo me demoro como una hora para llegar al colegio. A veces llego con sueño y cansado" (Diario de campo, 2025). Estas frases demuestran cómo el tiempo es consumido por la estructura fragmentada de la ciudad. Las notas de campo confirman esta percepción: "Durante el relato del recorrido con mi chiqui de 6°, tomé en cuenta cómo los niños más pequeños hacían alusión a respirar con dificultad al subir la loma más empinada. A pesar de ser las 7 a.m., el cansancio ya era rastreado en sus relatos" (Diario de Campo, 2025). Es una experiencia que contrasta fuertemente con la movilidad fluida de las infancias de sectores más privilegiados.

Así, Los niños son expertos en leer el peligro de su entorno. La ciudad hecha para los carros es su amenaza, posiblemente una de las más directa, en su cotidianidad. En los mapeos, las avenidas principales eran "zonas de miedo" , y las entrevistas estaban llenas

de frases como: "Me da miedo pasar la autopista, los carros no paran" (Diario de campo, 2025).

Sin embargo, el miedo no es homogéneo; está atravesado por el género y la clase. Para **las niñas**, el miedo adquiere una dimensión adicional. Más allá del tráfico, sus relatos y silencios revelan un temor constante a la mirada y al acoso del hombre desconocido. Una anotación en el diario de campo, tras una conversación con un grupo de niñas de séptimo grado, lo refleja:

“Hablan en voz baja, casi en secreto, sobre la ‘tienda donde va la gente mala’. No es solo un lugar de vicio, es un punto donde se sienten observadas, donde hombres adultos les dicen cosas. Una de ellas confiesa que prefiere dar una vuelta más larga para no pasar por ahí. No es algo que hablen con sus padres, ‘porque capaz no me dejan salir sola nunca más’. Es un saber que circula entre ellas, una geografía del riesgo que se gestiona en la intimidad del grupo de pares” (Diario de Campo, 2025).

Desde la perspectiva de Paola Jirón, este fragmento del diario de campo es una clase sobre la verdadera naturaleza de la movilidad urbana. La autora enseña a ver el recorrido de estas niñas no como un simple trayecto de un punto a otro, sino como un "habitar en movimiento": una práctica social compleja donde el acto de caminar se carga de emociones (miedo), estrategias (la evasión) y significados (la tienda como un lugar hostil). La decisión de "dar una vuelta más larga" no es una ineficiencia, sino una táctica central en su modo de habitar y apropiarse de un espacio que no fue diseñado para su seguridad.

El "saber que circula entre ellas" es, en términos de la autora, un ejemplo perfecto de "capital de movilidad". No se trata de un recurso económico, sino de un conocimiento colectivo, secreto y vital que se convierte en la herramienta más valiosa para navegar la ciudad. Este capital les permite gestionar el riesgo por sí mismas. Y es aquí donde emerge el concepto clave de la "movilidad del cuidado" en un doble sentido: por un lado, es un acto de autocuidado para proteger su propia autonomía y libertad —"porque capaz no me dejan salir sola"—, evitando una sobreprotección que las anularía. Por otro, es un acto de cuidado mutuo, donde el grupo de amigas funciona como una red de apoyo que comparte información crítica para la seguridad de todas, convirtiéndose en una infraestructura afectiva y móvil.

Así, la experiencia es inseparable del "cuerpo en movimiento"; el miedo a ser "observadas" es una sensación corporal que dicta la decisión de alargar la ruta, demostrando que moverse por la ciudad nunca es un acto abstracto, sino una experiencia profundamente encarnada. Este discurso que se encierra entre las niñas es una táctica de supervivencia. Revela cómo la violencia de género estructura su movilidad, obligándolas a desarrollar estrategias de evasión y a autocensurar sus propias experiencias para proteger su limitada autonomía y también aunque no lo quieran -proteger al violentador-. Su espacio de movimiento es, en la práctica, más pequeño y está más vigilado que el de sus compañeros varones.

Para los niños, especialmente los más grandes (adolescentes), el miedo se diversifica. Si bien comparten el temor al tráfico y a la delincuencia común, emerge con fuerza otra figura de amenaza: la policía. Esto se conecta directamente con la

criminalización de las infancias de la clase obrera. Un joven de décimo grado lo narró así durante una actividad:

"Uno está parado en la esquina con los parceros y ya llega la patrulla a requisar, a tratarlo a uno como si fuera ladrón. Uno sabe que si corre es peor. Da rabia porque uno no está haciendo nada malo, solo hablando. A los de los conjuntos bonitos y del norte estoy seguro que no los joden así" (Diario de campo, 2025).

Esta experiencia, que sobre el control social en las ciudades neoliberales, demuestra que para estos jóvenes la policía no representa seguridad, sino una relación de poder arbitraria y estigmatizante. El espacio público, para ellos, se convierte en un lugar de vigilancia y potencial confrontación, una realidad que difícilmente experimentan las infancias de clases más altas. La periferia, entonces, no solo es un lugar de carencia material, sino también un territorio donde ser joven, pobre y estar en la calle se convierte automáticamente en sospechoso.

Sin embargo, la historia da un giro fundamental cuando se comprende que, a pesar de un entorno urbano que los limita y violenta, las infancias de Soacha no son sujetos pasivos que simplemente padecen la ciudad. Lejos de ello, sus prácticas diarias son una demostración constante de su capacidad para crear, resistir y producir su propio espacio, un espacio vivido donde la imaginación y la creatividad se convierten en herramientas de supervivencia y afirmación. Es acá donde su agencia espacial se manifiesta en toda su potencia, no como un simple juego, sino como un acto político de reapropiación.

Esta agencia infantil, no obstante, debe ser analizada como una respuesta directa a una política pública profundamente excluyente, tanto en la producción de ciudad como en el ámbito educativo. La ciudad que habitan es el resultado de un modelo de desarrollo, que prioriza la rentabilidad económica sobre la vida y el bienestar, resultando en barrios sin parques adecuados, en espacios públicos abandonados que son percibidos como peligrosos y en una oferta de ocio relegada a la lógica del consumo de los centros comerciales. Esta planificación urbana no es que simplemente olvide a la infancia, sino que activamente produce un entorno que le es hostil, incrementando las violencias que luego se reflejan en las narrativas de miedo y evasión de los niños y niñas. La política educativa, por su parte, agudiza esta exclusión al ofrecer un currículo descontextualizado de su realidad y al obligarlos a realizar trayectos inhumanos, tratando sus cuerpos como un problema logístico y no como el de ciudadanos con derecho a una formación segura y cercana.

Es precisamente frente a esta doble exclusión que la agencia de los niños adquiere su dimensión más contundente. Cada práctica creativa es un acto de resistencia. Cuando un grupo de niños transforma un lote baldío en una cancha de fútbol, no están solo jugando, están llevando a cabo una poderosa operación de **producción de espacio** lefebvriana: toman un lugar residual y sin valor para el mercado y lo convierten en un centro de vida social y comunitaria. De la misma manera, cuando las niñas, tal como lo analizaríamos con **Paola Jirón**, construyen en secreto su propia "geografía del riesgo" para evitar a sus acosadores, están creando un sofisticado sistema de conocimiento y cuidado mutuo que desafía la inseguridad impuesta por la ciudad patriarcal. Su movilidad se vuelve una táctica, y su amistad, una infraestructura de resistencia.

Por lo tanto, el espacio vivido de estas infancias no es una esfera de fantasía aislada de la realidad material, sino una arena de lucha. Es la evidencia más clara de la fractura entre la ciudad oficial, planificada desde escritorios y lógicas adultocéntricas, y la ciudad real, apropiada y resignificada por sus habitantes más jóvenes. Sus acciones, lejos de ser ingenuas, constituyen la crítica más severa a un modelo de ciudad que les dio la espalda, demostrando que incluso en las condiciones más adversas, la capacidad humana para producir un espacio propio, un lugar para ser y estar en el mundo, se niega a ser extinguida.

Las infancias desarrollan un conocimiento del territorio que es sofisticado y práctico. En sus mapas, esto se materializó en los atajos, los caminos punteados que atraviesan lotes o conectan callejones, como "el camino de los perros", que aunque sucio y lleno de barro, era "más rápido y seguro". No están cambiando el plano de la ciudad, pero están usando su inteligencia para movilizarse de la mejor manera posible.

El acto más poderoso de apropiación es dar nombre, crear significado. Los niños convierten un espacio anónimo, producto de la homogeneización, en un territorio con identidad. Los nombres que aparecían en los mapeos —"la cancha", "el árbol de nuestro encuentro", "la casa abandonada"— son la prueba de cómo se construye un mapa cultural propio, que es el que realmente importa para ellos.

Aquí es donde las infancias resignifican la teoría. La "producción del espacio" de Lefebvre deja de ser un concepto abstracto y se convierte en un acto tangible. Cuando una niña rechaza fotografiar la iglesia, el hito oficial, y elige enfocar una alcantarilla rota diciendo "Porque esto sí es de aquí... esta agua es de todos los días" (Diario de Campo), está haciendo una declaración política. Está cuestionando la narrativa oficial de su barrio y

produciendo un contra-relato que revela la negligencia que han vivido sus familiares desde que llegaron a vivir al barrio. Su acto fotográfico no es estético, es una intención crítica.

El análisis profundo de la crisis urbana y social que caracteriza a municipios como Soacha obliga a trascender la noción de un simple "Estado ausente" o de meras "fallas de planificación". Lo que se revela, en cambio, es la implementación exitosa y sostenida de un paradigma de política pública cuyo objetivo fundamental, aunque no explícito, ha sido la gestión de la marginalidad a través de un urbanismo de contención. Históricamente, el espacio ha sido concebido no como una entidad autónoma con derecho a un desarrollo propio, sino como una zona de sacrificio funcional a los intereses y a la estabilidad de la metrópoli central, Bogotá. Las políticas públicas, en este marco, han servido como el principal instrumento para la externalización de los costos sociales del modelo de desarrollo nacional: la recepción masiva de poblaciones y la consolidación de los cinturones de pobreza que el mercado de suelo de la capital no podía o no quería albergar.

Esta lógica fundacional se manifiesta en una profunda lógica sectorial que constituye el centro de la disfuncionalidad urbana. Por un lado, la política de vivienda, a menudo impulsada por alianzas con el capital constructor privado y subsidios estatales, ha promovido una densificación acelerada y masiva, enfocada casi exclusivamente en la cantidad de unidades habitacionales. Este impulso constructor, sin embargo, opera en una desarticulación de las políticas responsables del bienestar social. De este modo, mientras se levantan miles de apartamentos, la política educativa opera con un rezago crónico, enfrentando cada año una crisis de cupos que se intenta resolver con medidas paliativas e insuficientes. De igual manera, la política de infraestructura de saneamiento básico y

servicios públicos colapsa bajo el peso de una población que crece exponencialmente más rápido que la inversión, dando lugar a la normalización de fallas estructurales. La movilidad, a su vez, se diseña para facilitar el flujo de la fuerza laboral hacia la capital, consolidando un modelo de ciudad-dormitorio que extrae la vitalidad de sus habitantes sin reinvertir en su calidad de vida local.

Esto se sostiene sobre una mentalidad de la gestión del déficit. Las políticas públicas no se formulan desde un enfoque de derechos ciudadanos, sino desde la necesidad de administrar cifras y "cerrar brechas". Se habla del "déficit de vivienda", del "déficit de cupos escolares" o del "déficit de espacio público", un lenguaje que inherentemente posiciona a la población como un conjunto de carencias que deben ser gestionadas, en lugar de como una comunidad de sujetos con derecho a una vida digna. Esta visión de resultados a corto plazo imposibilita cualquier tipo de planificación integral a largo plazo, perpetuando un ciclo de crisis y soluciones de emergencia. La consecuencia es la producción de una ciudadanía de segunda categoría, cuyos habitantes deben invertir una cantidad desproporcionada de su tiempo y recursos personales para acceder a los servicios que el Estado es incapaz de proveer de manera eficiente y localizada.

Dentro de este cálculo de la planificación, la infancia es la categoría más profundamente invisibilizada. El urbanismo resultante es fundamentalmente adultocéntrico, o más precisamente, está diseñado en torno a la figura del trabajador productivo. Las necesidades espaciales de las infancias —el juego seguro, la exploración del entorno, el contacto con la naturaleza, la proximidad a sus centros educativos y de cuidado— no figuran en las variables de costo y beneficio que determinan la construcción

de una nueva troncal de transporte o la aprobación de un plan parcial de vivienda. La ciudad que se produce, por tanto, es una que les niega activamente su derecho a ser niños. Los expone a riesgos innecesarios en sus trayectos, limita sus oportunidades de socialización a entornos no aptos o privatizados, y reprime su desarrollo cognitivo y emocional al confinarlos a un paisaje de concreto y abandono. En última instancia, las políticas públicas, en su diseño y ejecución, no solo fallan en proteger a la infancia, sino que se convierten en el principal arquitecto del entorno hostil y violento que los obliga a desarrollar complejas estrategias de supervivencia, resistencia y auto-cuidado para poder reclamar un lugar en un mundo que nunca fue pensado para ellos.

La afirmación de un estudiante, registrada en un diario de campo —"Nuestra escuela debería ser una escuela sin rejas... Porque las rejas son para las cárceles"—, constituye un punto de partida analítico para deconstruir la lógica que subyace al diseño de numerosos centros educativos contemporáneos. Dicha declaración, lejos de ser una simple preferencia que alude a la estética, opera como un diagnóstico que expone la contradicción fundamental de un espacio concebido para la libertad intelectual pero construido con el lenguaje arquitectónico de la contención y el castigo. El análisis de por qué las escuelas han adoptado esta arquitectura de enclave o fortaleza revela una compleja convergencia de paradigmas de seguridad pública, modelos pedagógicos y lógicas de planificación urbana.

En primer lugar, la proliferación de esta "arquitectura del miedo" responde a una lógica de política pública que aborda la inseguridad ciudadana mediante el aislamiento institucional en lugar de la transformación del entorno. En contextos urbanos marcados por la precariedad social y la violencia, la estrategia estatal más inmediata y económicamente

viable ha sido la de fortificar los equipamientos públicos. La escuela, en este marco, deja de ser un núcleo integrador y poroso a la comunidad para convertirse en un búnker. Las rejas, los muros y los accesos controlados son la manifestación física de una política que renuncia a su deber de construir espacios públicos seguros, delegando la protección a la capacidad de cada institución para aislarse del "afuera" hostil. Se trata de una estrategia que, al proteger, segrega, y al aislar, profundiza la fragmentación social.

En segundo lugar, esta arquitectura defensiva es el relato físico de un paradigma pedagógico que, a menudo, se inclina más hacia el control disciplinario que hacia el fomento de la autonomía. Los elementos de seguridad no solo funcionan como barrera ante amenazas externas, sino también como un mecanismo de vigilancia y gestión de la población estudiantil. La estructura de la escuela-fortaleza se alinea con los análisis de los espacios disciplinarios, donde la organización espacial se instrumentaliza para la regulación de los cuerpos y la internalización de la norma. Una arquitectura de cerramiento total comunica un mensaje de desconfianza implícita hacia los estudiantes y promueve una cultura institucional donde la supervisión constante es preferible al desarrollo de la autorregulación y la responsabilidad. De este modo, la seguridad física se alcanza a costa de la libertad y del bienestar socioemocional.

Y, la estandarización de la infraestructura pública, impulsada por criterios de eficiencia económica y rapidez en la ejecución, consolida este modelo y lo replica masivamente. Dentro de la lógica burocrática de la construcción estatal, el diseño de un "colegio tipo" que incluye cerramientos se convierte en la solución por defecto, una fórmula aplicada sin un análisis crítico de su profundo impacto simbólico. La reja se vuelve

un ítem técnico, despojado de su violenta connotación carcelaria, y se integra como un componente normalizado del paisaje escolar. Las consecuencias de esta normalización arquitectónica son profundas, pues el edificio mismo se convierte en un potente currículo oculto. Enseña a generaciones de niños que el aprendizaje es una actividad que requiere confinamiento, que la seguridad es sinónimo de exclusión y que el espacio destinado a la expansión de la mente puede, paradójicamente, tener la apariencia de una prisión. La objeción del estudiante revela, por tanto, el fracaso de este modelo al exponer su verdad fundamental: se ha construido un sistema de protección que ha terminado por aprisionar la propia idea de lo que una escuela debería ser.

Así, la agencia se manifiesta cuando los niños no solo usan o le dan significado al espacio, sino que activamente lo cambian y lo producen. Como se observó en las notas de campo, cuando un grupo de niños se toma una calle para jugar fútbol, interrumpiendo el flujo de carros, están ejerciendo su Derecho a la Ciudad a microescala. Con su acción, declaran: "ahora mismo, este espacio es para nosotros, no para los carros". Están creando un nuevo espacio social con sus propias reglas, aunque sea temporalmente.

Este es, quizás, el hallazgo más esperanzador. El mapeo colectivo y los talleres sobre la "ciudad ideal" no fueron solo ejercicios de recolección de datos, sino catalizadores de esta agencia productiva. La propuesta de un hospital pintado de azul y amarillo "para que no parezca un lugar triste" o la de "toboganes gigantes para bajar de las lomas" con la justificación de "llegar más rápido y felices" , son principios de un **urbanismo radical desde la infancia**. Critican la frialdad y la fatiga de la ciudad neoliberal y proponen el goce, la estética y el cuidado como principios de ingeniería y diseño.

En última instancia, el recorrido a través del espacio concebido, percibido y vivido por las infancias de Paz y Esperanza no solo valida la tríada de Lefebvre como una herramienta analítica, sino que la llena de un contenido urgente y profundamente político. Los hallazgos demuestran que los niños no son meros receptores de las decisiones de los planificadores, sino sismógrafos increíblemente sensibles de la injusticia espacial y, a la vez, agentes creativos que se niegan al determinismo. Cada dibujo, cada ruta secreta, cada juego en un lugar prohibido y cada sueño de una ciudad más amable, funciona como un veredicto. Es el veredicto sobre una política pública que ha confundido la construcción de metros cuadrados con la creación de comunidad, y sobre una política educativa que ha privilegiado la memorización de mapas mudos sobre la capacidad de leer las historias, los conflictos y las esperanzas inscritas en el propio territorio. El verdadero mapa de Soacha, el más preciso y revelador, no es el que reposa en las oficinas de planeación, sino el que se dibuja cada día con los pasos, los miedos y las risas de estos niños: un mapa que es, al mismo tiempo, una denuncia y una utopía

4. "ASÍ HACEMOS NUESTRO PROPIO MAPA": CONCLUSIONES SOBRE LA AGENCIA INFANTIL FRENTE A LA CIUDAD QUE LES FUE NEGADA.

El punto de partida de esta investigación fue la crítica y normalizada problemática que enfrentan los estudiantes en Soacha, quienes, debido a un déficit estructural de infraestructura educativa pública, se ven obligados a emprender largos y complejos desplazamientos diarios caminados y en transporte público. El estudio profundizó en cómo esta realidad se agrava para aquellos que asumen el rol adicional de cuidadores de sus hermanos más pequeños, una carga que impacta de manera más directa en su bienestar y experiencia urbana. Así, el objetivo fue analizar la articulación entre las prácticas de movilidad cotidiana y las representaciones espaciales de la Institución Educativa Paz y Esperanza en Soacha.

Para responder de manera coherente al objetivo de investigación se adoptó una metodología con su naturaleza crítica. El enfoque no se limitó a recolección de datos, sino que se diseñó como un proceso de construcción de conocimiento colectivo, validando la experiencia de las infancias como el eje central del análisis. Se trabajó con un grupo focal de 22 estudiantes de I.E. Paz y Esperanza, utilizando el mapeo colectivo como herramienta principal complementado con herramientas como el dibujo. El análisis se nutrió con el diario de campo y en consecuencia, con la descripción densa. A continuación, se hace el capítulo de cierre de este trabajo de investigación.

Este trabajo partió con la siguiente pregunta: ¿De qué manera se articulan las representaciones espaciales con las prácticas de movilidad cotidiana en los niños y niñas de la institución Educativa Paz y Esperanza? La respuesta, consolidada a lo largo de esta

investigación, ha demostrado ser completamente extensa y compleja pero a su vez reveladora. No se trata de una simple correlación entre el caminar y el dibujar, sino de un proceso mucho más profundo: esa forma en que el espacio, en su dimensión de activo, es vivido, interpretado resistido y resignificado por las infancias de la clase obrera en la periferia de una ciudad bajo las lógicas neoliberales como Soacha. La investigación propuso develar esta articulación examinando patrones de movilidad, los factores que construyen la percepción del entorno y el impacto de estas experiencias en la constitución de la infancia como un sujeto geográfico.

El alcance más significativo de esta investigación ha sido demostrar que la movilidad cotidiana infantil no es un mero desplazamiento funcional, sino una ventana donde se evidencia y forja la conciencia de clase, la percepción de la injusticia y las estrategias de supervivencia de las que son testigos directos la infancia con la cual se trabajó. Es el acto a través del cual la teoría deja de ser un constructo académico para convertirse en la experiencia palpable del cansancio en las piernas, el miedo en una esquina oscura y la creatividad en un lote baldío. El principal reto no fue el teórico, sino el metodológico y el ético: ¿cómo acceder a estas riquezas desde sus experiencias sin silenciar o distorsionar la voz infantil con el peso de la interpretación adulta? La metodología permitió que las infancias no fueran objetos de estudio, sino co-investigadores, cuyos dibujos, relatos, silencios y juegos se convirtieron en la materia prima de un análisis que buscó honrar la complejidad de sus vidas. Luego de lo mencionado anteriormente, se hace paso a desglosar las conclusiones en relación directa con cada uno de los objetivos que

guiaron este camino, profundizando en los hallazgos que dan cuerpo a estas afirmaciones centrales.

El primer objetivo de esta investigación pretendía “Analizar y describir los patrones de movilidad cotidiana de los niños y niñas de la Institución Educativa Paz y Esperanza, centrándose en los desplazamientos asociados con su ida y regreso de la casa al colegio”. El cumplimiento de este objetivo la mera caracterización y partió de que los mismos estudiantes construyeran sus recorridos en mapeos cada vez más complejos. Pero por otro lado, también dejó ver que los patrones de movilidad de las infancias en Soacha deben ser descritos como una experiencia latente de desigualdad y negociación con un entorno meramente hostil y fuera de sus necesidades.

Además de construir unas líneas en un mapeo, son elementos que están grabados en sus recuerdos dado la experiencia cotidiana, son testimonios andantes de una ciudad que les da la espalda la mayor parte de sus años de infancia.

Uno de los patrones más dominantes y reveladores es el de la movilidad como una carga física y de tiempo. La investigación mencionó la manera en cómo esos largos trayectos, una consecuencia directa de la falta de cobertura educativa y la planificación urbana deficiente en Soacha. La afirmación recurrente, como la de quien mencionó “Yo me demoro como una hora para llegar al colegio. A veces llego con sueño y cansado”, es mucho más que una queja; es un diagnóstico preciso de los efectos de la fragmentación urbana.

Esta fatiga no es una debilidad individual, sino un síntoma colectivo de una injusticia espacial que atraviesa hasta las infancias de la sociedad. Las notas del diario de campo, que registran la "respiración con dificultad al subir la loma más empinada" en niños pequeños a tempranas horas de la mañana, son la manifestación más cruda de esta realidad. El cuerpo se convierte en el primer receptor donde se inscribe esa violencia invisible impuesta de un diseño urbano que no fue pensado para ellos. Es un cuerpo que llega al aula de clase con el desgaste de una limitación previa contra la distancia y la precariedad del transporte.

Por otro lado, tampoco se puede hacer referencia sólo a lo físico. El tiempo, ese elemento fundamental que lo necesitan todos y todas para el juego, el descanso y el desarrollo que convenciones internacionales defienden como un derecho de la niñez, es en la práctica es un lujo que muchos de estos niños no pueden darse. El tiempo es robado por la geografía de la ciudad. Las horas invertidas en el transporte público o en largas caminatas son horas sustraídas de la socialización, de las tareas, del ocio creativo -cuando se tiene acceso, pero cuando no-. Todo lo anterior, es el resultado directo de un modelo de ciudad que, separa radicalmente los lugares donde se vive y habita de los equipamientos básicos como las escuelas, obligando a las poblaciones más vulnerables a pagar el costo de esa desconexión.

El alcance de este hallazgo es profundo, pues demuestra que la planificación urbana no es una cuestión técnica y neutral, sino un mecanismo que distribuye de manera desigual los recursos incluso más básicos, incluyendo el tiempo mismo, impactando directamente

la capacidad de los niños para estar presentes y activos en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

Un segundo patrón, intrínsecamente ligado al anterior, es el de la movilidad como una gestión constante del riesgo. El espacio urbano que recorren los estudiantes no es un escenario neutral, sino un campo lleno de peligros que están obligados a aprender a leer, interpretar y transitar con una “madurez” que contradice su edad. Sus trayectos no son espontáneos, sino son pensados cuidadosamente y calculadas para minimizar la exposición a la amenaza. La investigación logró identificar y diferenciar las múltiples dinámicas de este riesgo.

Sin embargo, el estudio fue más allá, desvelando cómo este riesgo se diversifica y se intensifica según el género y la clase social. Para las niñas, el patrón de movilidad se ve fundamentalmente alterado por la amenaza constante del acoso y la violencia de género. La detallada anotación del diario de campo sobre su estrategia que, finalmente, se convierte en colectiva de evitar la "tienda donde va la gente mala" y su decisión de no comunicar este miedo a sus padres ("porque capaz y no me dejan salir sola nunca más") revela la existencia de una geografía del riesgo específica y oculta. Este hallazgo es de una importancia significativa pues no solo toman rutas más largas, sino que aprenden a autocensurarse, a gestionar su propio miedo en silencio para proteger la poca autonomía que poseen y de ese modo proteger al enemigo. Su mundo transitable es, en la práctica, más pequeño, más vigilado y está más condicionado que el de sus compañeros varones.

Para los **adolescentes, especialmente los varones**, emerge otra figura de amenaza que define sus patrones de movimiento: la propia autoridad estatal. El testimonio que narra

cómo ser joven y estar "parado en la esquina con los parceros" es motivo suficiente para ser tratado como un criminal por la policía, ilustra la criminalización de la infancia y la juventud de la clase obrera. Para ellos, la policía no es sinónimo de seguridad, sino de estigma y confrontación potencial. El espacio público, que debería ser un lugar de encuentro y socialización, se convierte en un territorio de sospecha. Esto define un patrón de movilidad basado en la evasión no solo del delincuente común, sino también del Estado. El reto superado aquí fue no quedarse en la generalidad del "peligro", sino descomponerlo analíticamente, mostrando cómo diferentes cuerpos experimentan, y por tanto, se mueven de manera radicalmente diferente a través del mismo espacio físico, probando que la movilidad es una experiencia profundamente situada y política

El segundo objetivo de esta investigación se centró en la tarea fundamental de "Identificar los factores que inciden en la construcción de las representaciones del espacio para los niños y niñas de la Institución Educativa Paz y Esperanza en el municipio de Soacha". El cumplimiento de este objetivo ha revelado que los mapeos de la infancia son mucho más que un mero reflejo de la realidad física. Son, en cambio, una construcción activa, situada y profundamente política, una arquitectura de la percepción moldeada por factores que los mapas oficiales, con su lenguaje simple y técnico de calles y coordenadas, ignoran por completo. Los mapas que emergieron en las clases no están hechos de la tinta de los geógrafos positivistas, sino de los afectos, los miedos, las memorias y una lúcida, aunque a menudo no hablada, si contempla la conciencia de la desigualdad.

El factor más elemental y, a la vez, más poderoso en la construcción de las representaciones espaciales es la propia corporalidad y el universo afectivo de las infancias.

El espacio no es primordialmente visto o pensado; es *sentido*. Es el cuerpo el que funciona como el primer instrumento de medición. Un lugar adquiere relevancia o se convierte en insignificante dependiendo de lo que le hace sentir al cuerpo y de las emociones que evoca. La investigación lo evidencia en cómo, al pedirles que dibujaran sus lugares importantes, los niños no recurrían a los hitos, sino a los lugares que les suenan por sus afectos de su vida cotidiana. La representación de "la panadería" no era la de un simple comercio, sino la del lugar investido con la memoria de un abuelo y un pan compartido. De igual manera, "el árbol de nuestro encuentro" toma sentido en sus mapas como un monumento a la amistad y la sociabilidad, un lugar importante de su universo social que ningún planificador urbano podría haber previsto.

Estos elementos afectivos adquieren gran importancia como una respuesta directa a la homogeneización del espacio. La estudiante que sentía que "todas las casas son como la misma, en filita" no solo describía una monotonía visual, sino la falta de elementos a los cuales anclar su identidad y su sentido de lugar. En un paisaje diseñado para la repetición y la estandarización, los estudiantes se ven forzados a crear sus propios hitos, a investir de significado lugares ordinarios para hacer el mundo entendible y por supuesto, propio. La representación del espacio se convierte así en un acto creativo de resistencia contra un entorno que busca borrar la diferencia.

Un segundo factor determinante, que se trabaja a un nivel más político, es la temprana y aguda conciencia de la jerarquía espacial y la desigualdad. Lejos de ser observadores ingenuos e incipientes, las infancias de Soacha demuestran ser estudiantes que tienen la capacidad de analizar su propia posición subordinada dentro de la lógica

hegemónica urbana. La frase de la niña que, al dibujar su barrio en una esquina de la hoja, señala el resto del papel y dice "Y por allá lejos, está Bogotá... allá sí es más bonito, como se ve en las redes sociales", resume este hallazgo de manera directa.

El análisis de esta frase revela múltiples capas. Primero, muestra cómo su representación del propio entorno está constitutivamente marcada por la comparación. Soacha no se representa en sí misma, sino en relación con un "centro" idealizado (Bogotá). Segundo, evidencia el papel de los medios de comunicación ("como se ve en las redes sociales") en la construcción de este imaginario de un "otro lugar" deseable y superior. Tercero, y más importante, demuestra que han internalizado la lección más dura que el espacio les enseña cada día: que su espacio es el resultado de la precariedad y la falta de inversión. Viven y, por tanto, representan su entorno como un espacio de "segundo orden".

Este alcance de la investigación es crucial porque desmonta cualquier noción de una infancia apolítica o ajena a las realidades socioeconómicas. La jerarquía, un concepto no es algo que necesiten aprender en un libro; es una verdad que perciben en la calidad de sus parques, en el estado de sus calles y en la carencia de los servicios que ven en otros lugares. Este factor moldea su sentido de pertenencia, su identidad territorial y, potencialmente, su concepción de la ciudadanía, enseñándoles desde muy temprano que los recursos y la calidad de vida en la ciudad se distribuyen de manera radicalmente desigual.

La investigación identificó un factor crítico y a menudo pasado por alto en la construcción de las representaciones espaciales: la desconexión pedagógica de la geografía escolar, que actúa como un elemento que, paradójicamente, refuerza tanto la alienación

como la creación autónoma de conocimiento. Se constató que los currículos escolares, al enfocarse en una geografía abstracta y descontextualizada —memorizar capitales, ríos y mapas políticos de un país lejano—, abandonan por completo el espacio más inmediato y significativo para los estudiantes.

Al no proporcionarles a las infancias herramientas geográficas conceptuales para leer, analizar y cuestionar su propia realidad espacial —la calle sin pavimentar, la falta de parques, la lógica de la expansión urbana—, la geografía escolar pierde todo su potencial como práctica emancipadora. Se convierte en un saber muerto, desconectado de la vida, que implícitamente comunica que su entorno, con sus problemas y complejidades, no es un objeto de estudio digno o transformable. Esto contribuye a una forma de alienación espacial, donde el conocimiento formal y la experiencia vivida transitan por caminos separados que nunca se encuentran.

Sin embargo, es precisamente en este vacío donde surge una respuesta creativa. Ante la ausencia de herramientas formales, los niños se convierten en sus propios geógrafos. Su conocimiento, aunque no esté bajo el lenguaje académico, es profundamente empírico y, a menudo, más crítico que el saber escolar. El reto que este hallazgo plantea se dirige directamente a la práctica docente y a la política educativa: la necesidad urgente de reactivar la geografía como una herramienta analítica viva que conecte el aula con la calle. El proceso de mapeo colectivo implementado en esta investigación funcionó, en sí mismo, como un acto pedagógico que buscó empezar a cerrar esa brecha, validando el conocimiento situado de los estudiantes y dándoles un espacio para empezar a analizar colectivamente las fuerzas que moldean su vida cotidiana. Sus representaciones, por tanto,

son también el producto de una autoformación forzada, la creación de un saber propio ante el silencio de la institución educativa.

El tercer y último objetivo, el más ambicioso desde una perspectiva conceptual, se propuso "Examinar y comprender el impacto de las experiencias de movilidad y las representaciones del espacio en la percepción de la niñez de la Institución Educativa Paz y Esperanza para poder caracterizar a la infancia cómo un sujeto geográfico". El cumplimiento de este objetivo representa la culminación y el corazón de esta tesis. La investigación demuestra que el impacto más profundo y duradero de habitar y moverse en la periferia precarizada de Soacha no es la victimización pasiva o la resignación. Por el contrario, es la constitución activa y forzada de los niños y niñas como sujetos geográficos complejos: sujetos que conocen, que actúan, que critican y que producen espacio de manera latente, todos los días, todo el tiempo. Su infancia no se define por la carencia, sino por la creatividad que emerge de ella; no por lo que les falta, sino por lo que hacen con aquello que les fue dado.

El estudio logró caracterizar esta subjetividad geográfica desde la capacidad de los niños, en tanto actores sociales competentes, para usar, interpretar y transformar los espacios de su vida cotidiana, respondiendo y desafiando las estructuras hegemónicas y heteropatriarcales que los limitan. Esta agencia no es un acto único y heroico, sino una rica práctica diaria que se pueden desglosar en varias dimensiones interconectadas.

Los niños de Soacha son expertos en este "arte de saber moverse". La creación de atajos que atraviesan lotes baldíos, como el emblemático "camino de los perros", no es una simple travesura o una cuestión de conveniencia. Es una táctica inteligente que resignifica

activamente las rutas impuestas por los planificadores. Al elegir un camino no oficial, están desafiando la lógica del espacio concebido (el que está en los planos) y priorizando su conocimiento del espacio percibido (el más rápido, el más seguro según su propia evaluación).

Esta agencia se manifiesta en un conocimiento geográfico sumamente construido empíricamente y situado. Los niños saben qué calles evitar a ciertas horas, qué tienda puede servir como refugio temporal, cómo interpretar el ambiente de una cuadra para decidir si es seguro pasar. Son prácticas que demuestran una capacidad de leer el espacio "oficial" y operar en sus fisuras, en sus puntos ciegos. Esta forma de inteligencia práctica, forjada en la necesidad diaria, les permite sobrevivir y optimizar sus escasos recursos (tiempo, energía y por supuesto, los económicos) en un entorno que fundamentalmente no está diseñado para su protección o bienestar. Es la primera y más esencial manifestación de su capacidad para no ser meros peones en el tablero de la ciudad.

Más allá de lo puramente funcional, la investigación reveló una poderosa agencia simbólica y productiva. Este es quizás el hallazgo más esperanzador, pues muestra cómo los niños no solo transitan el espacio, sino que lo transforman cargándolo de significado, disputando así el monopolio de la representación.

El acto más básico y soberano de esta agencia es bautizar lugares anónimos. En un entorno marcado por la homogeneización de la vivienda en serie, donde "todas las casas son como la misma", el acto de nombrar un lugar —"la cancha", "el árbol de nuestro encuentro"— es un acto de apropiación radical. Convierte un no-lugar, un producto

genérico del mercado, en un territorio con identidad, memoria e historia. Es la creación de un mapa cultural propio que se superpone y desafía al mapa catastral.

Es en esta dimensión donde su capacidad crítica se vuelve más explícita y política. La decisión de una niña, durante la actividad fotográfica, justificando su elección con la potente frase "Porque esto sí es de aquí... esta agua es de todos los días", es un acto de una sofisticación política extraordinaria. Está rechazando la narrativa oficial y estetizada de su municipio para afirmar una verdad vivida, una realidad de negligencia y precariedad.

El punto más revelador y más alto de de la agencia espacial se alcanzó en los talleres de la "ciudad ideal", donde los niños pasaron de interpretar y resignificar el espacio a producir activamente visiones de un entorno urbano alternativo. Sus propuestas, lejos de ser fantasías ingenuas, constituyen los principios de un urbanismo radical que pone la vida, el cuidado y el goce en el centro.

La propuesta de un hospital pintado de azul y amarillo "para que no parezca un lugar triste" o la de "toboganes gigantes para bajar de las lomas" para "llegar más rápido y felices" son mucho más que ideas infantiles. Al proponer la estética como parte del proceso de sanación o el goce como un principio de ingeniería de transporte, están desafiando los valores fundamentales de la planificación urbana tradicional, centrada en la eficiencia, el control y la rentabilidad.

Este trabajo, entonces, cierra su ciclo reafirmando la urgencia de escuchar. Las voces de estas infancias no son un simple dato cualitativo; son una interpelación directa a un modelo de ciudad que las excluye y a un sistema educativo que a menudo ignora su

sabiduría y su capacidad de análisis. Escuchar sus pasos, atender a sus mapas y tomar en serio sus sueños no es solo una tarea académica, es una necesidad ético y política. Porque en sus trayectos, en apariencia pequeños, resuenan las preguntas más grandes sobre la justicia, la ciudadanía y el derecho fundamental de todos y todas a habitar un mundo hecho a la medida de la vida, y no del capital.

Esta investigación ha demostrado que la aparente dicotomía del título es falsa. Los "pequeños trayectos" de las infancias de la I.E. Paz y Esperanza no son insignificantes frente a los "grandes espacios" de la ciudad. Al contrario, es precisamente en esos trayectos cotidianos —en cada paso cansado, en cada atajo secreto, en cada risa compartida en un lote baldío— donde los "grandes espacios" de la justicia, la ciudadanía y la política se viven, se disputan y se reinventan. Este trabajo, al detenerse en el caminar de los más pequeños, ha encontrado en sus huellas no solo una denuncia del presente, sino el mapa de una utopía posible. La tesis cierra, entonces, con la pregunta que debe guiar la acción futura, una interpelación que resuena desde las calles de Soacha: si no nos detenemos en el caminar de los más pequeños, ¿cómo vamos a lograr la utopía?.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Andrews, S. (2010). *Fastqc: A quality control tool for high throughput sequence data*.

Augen, J. (2004). *Bioinformatics in the post-genomic era: Genome, transcriptome, proteome, and information-based medicine*. Addison-Wesley Professional.

Blankenberg, D., Kuster, G. V., Coraor, N., Ananda, G., Lazarus, R., Mangan, M., ... & Taylor, J. (2010). Galaxy: a web-based genome analysis tool for experimentalists. *Current protocols in molecular biology*, 19-10.

Bolger, A., & Giorgi, F. *Trimmomatic: A Flexible Read Trimming Tool for Illumina NGS Data*. URL <http://www.usadellab.org/cms/index.php>.

Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273–300). Madrid: EOS.

Castro, C., & Camargo, L. (2020). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista CS*, (32), 163–193.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage. Trad: Mario E. Perrone.

Equidad para la Infancia. (2022, abril). *La infancia y los derechos a la ciudad*. <https://equidadparalainfancia.org/2022/04/resumen-ejecutivo-derecho-a-la-ciudad-espacios-publicos-e-infancias/>

Fallon, G., & D'Andrea, A. (2021). Childhood geography and children's housing satisfaction in marginalised urban neighbourhoods in Salta, Argentina. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 478. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010478>

Fundación Arcor. (s.f.). *Espacios Públicos ~ Derechos a la Ciudad e Infancias*. Recuperado de <https://www.fundacionarcor.org/es/espacios-publicos-derechos-a-la-ciudad-e-infancias>

Fundación Arcor. (s.f.). *Revalorizando los espacios públicos de encuentro y promoviendo el juego*. Recuperado de <https://www.fundacionarcor.org/es/proyectos/revalorizando-los-espacios-publicos-de-encuentro-y-promoviendo-el-juego>

Gaitán, L. (2019). La infancia en América Latina. Aportes desde los estudios de la infancia en Argentina, Brasil y Chile. *Sociológica*, 9(2), 163-189. <https://doi.org/10.5209/SOCI.63789>

García, G. (2019). *Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en latinoamérica (Tomo 1: Prácticas, saberes y conocimientos)*. CLACSO.

Gheorghiu, G., & Zambrano, C. E. (Eds.). (2014). *PENSAR LA INFANCIA DESDE AMÉRICA LATINA. Debates, tensiones y propuestas*. CLACSO.

Giardine, B., Riemer, C., Hardison, R. C., Burhans, R., Elnitski, L., Shah, P., ... & Nekrutenko, A. (2005). Galaxy: a platform for interactive large-scale genome analysis. *Genome research*, 15(10), 1451-1455.

Guerrero, P. (Coord.). (2021). *Estudio sobre las causas estructurales del trabajo infantil en la agricultura de El Salvador, Guatemala y Honduras*. FAO. <https://doi.org/10.4060/cb7729es>

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Herrera, J., & Parra, F. (2018). Espacios y cultura material para la infancia en América Latina (siglos XIX y XX). Introducción. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (102), 6–26.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2014). *Percepciones e imaginarios sobre el trabajo infantil en la minería de oro y carbón en Colombia*. ICBF.

Jirón, P., & Gómez, P. (2017). Geografías de las movilidades en América Latina. Desafíos para una agenda de investigación regional. *Revista de Geografía Norte Grande*, (66), 5-18.

Jirón, P., & Imilán, W. (2018-2019). Moviendo los estudios urbanos. La movilidad como objeto de estudio o como enfoque para comprender la ciudad contemporánea. *Quid* 16, (10), 17–36.

Jirón, P., & Mansilla, P. (2013). Atravesando la espesura de la ciudad: vida cotidiana y barreras de accesibilidad de los habitantes de la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (56), 53-74.

Jirón, P., & Mansilla, P. (2014). Las consecuencias del urbanismo fragmentador en la vida cotidiana de habitantes de la ciudad de Santiago de Chile. *EURE (Santiago)*, 40(121), 5-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000300001>

Liebel, M. (2020). El abordaje del trabajo infantil: Desafíos en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18107>

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (E. Martínez, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974).

Medina, P. (2016). Geografía de la infancia y morfología urbana. De la autonomía al control del niño en la ciudad. *Revista de Urbanismo*, (35), 1-17.

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.

Melo, S. M. L., & Silva, T. C. M. (2024). They'll be the ones that's looking after it'— unravelling institutional factors that shape children's participation in urban planning for informal settlements. *Environment and Urbanization ASIA*, 15(2), 269–286. <https://doi.org/10.1177/09754253241249969>

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Naciones Unidas. (s.f.). *Youth's Role in Civic and Environmental Advocacy in Colombia*. UN Office for Partnerships. <https://un.partnerships.org/news/youth-s-role-civic-and-environmental-advocacy-colombia>

Páez Maldonado, L. B. (2019). *El espacio de los niños en la ciudad: la infancia como sujeto en los procesos de transformación urbana y en la producción del espacio público. Distrito Metropolitano de Quito. Ecuador (1990 – 2017)* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/171549>

Pavez-Soto, I. (2021). La sociología de la infancia en América Latina como lugar de enunciación. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 25(71), 21-39. <https://doi.org/10.17141/iconos.71.2021.4438>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.

Redondo, J. S. (2021). Los niños, las niñas y los adolescentes en situación de calle en América Latina: una aproximación. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(4), 863-896. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.4.60318>

Rojas, F. (2018). *La significación social del trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe*. [Documento de trabajo].

Salazar, C., & Hincapié, D. (2021). Family change and its implications for children and adolescents in Latin America and the Caribbean. *Oxford Open Economics*, 4(Supplement_1), i292-i311. <https://doi.org/10.1093/ooec/odab019>

Schuch, P., & Pires, F. (2019). A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/336037869>

Szulc, A., & Umpierrez, S. (2022). Infancias y desigualdades en las Américas: problemas y debates. *IDEAS*, (16). <https://doi.org/10.4000/ideas.16683>

Unda, R. (2015). *Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina*. [Documento de trabajo]. Universidad Politécnica Salesiana.

Vallejo, N., & Zuluaga, J. (2019). *Revisión de literatura sobre el trabajo infantil en Latinoamérica*. [Trabajo de grado, Universidad de La Salle].

Vommaro, P. (2017). Análisis de la producción bibliográfica sobre infancia y juventud en América Latina: actualizaciones y nuevos horizontes. *Desidades*, (14), 12-24.

Zapata, B. (2016). Reseña de "Historia de la infancia en América Latina" de María de los Ángeles Soledad González. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21(1), 317-321.