

**La Lúdica y la Percepción de Lugares Seguros en la Primera Infancia Mediante la  
Educación Geográfica**

**Nikol Dayan Arevalo Romero**

**Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades**

**Licenciatura en Ciencias Sociales**

**Línea de Énfasis en Educación Geográfica**

**Director: César Báez Quintero**

**Bogotá, Colombia**

**2025**

*Para Adele, por enseñarme a mirar desde distintas  
alturas, por recordarme que en la infancia también se  
construye, y por permitirme imaginar otros mundos posibles.*

## **Agradecimientos**

A mi mamá, la mujer de libros abiertos y pasos firmes, quien me enseñó a cuestionar, a dudar y a caminar con firmeza; porque su ejemplo ha sido siempre mi punto de partida, por acompañarme incluso cuando no sabía a dónde iba, por celebrar mis logros como si fueran suyos, y por recordarme, sin decirlo, que siempre hay una forma de seguir adelante.

A mi papá, por mostrarme que el amor también se construye sin palabras, por sostenerme incluso cuando no sabía cómo pedir ayuda, por no dudar y por hacerme sentir capaz, incluso cuando el mundo parecía demasiado grande.

A mi hermana, que con su risa desarma mis días grises y con sus silencios me acompaña sin exigir palabras, mi espejo y mi refugio, mi pregunta constante y mi certeza más cálida; por enseñarme, sin proponérselo, a ver el mundo con ojos nuevos y a recordar que la ternura también puede ser una forma de valentía.

A mi Tata, mi mariposa de alas fuertes y corazón noble; guardiana de mis sueños, aún en la distancia del cuerpo.

A Santiago, por acompañarme en los desvelos y en los amaneceres inciertos, por caminar a mi lado cuando no había un camino, por recordarme quién soy cuando el ruido me hacía olvidar, por la ternura sin condiciones, por estar sin pedir nada a cambio, por ser faro en medio de la bruma, y convertirse en cimiento para sostener este sueño.

Al profesor César Báez, por hacer del camino una danza posible, por su guía paciente, su palabra clara, por mirarme sin juicio y abrir la puerta a una geografía donde caben las emociones; y a la Universidad Pedagógica Nacional, donde aprendí que la educación no solo transforma, también consuela, sacude, y enciende.

<b>1. Información general</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La Lúdica y la Percepción de Lugares Seguros en la Primera Infancia Mediante la Educación Geográfica.
<b>Autor(es)</b>	Nikol Dayan Arevalo Romero
<b>Director</b>	César Báez Quintero
<b>Publicación</b>	2025
<b>Unidad Patrocinante</b>	Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras claves</b>	Educación geográfica Lugar Seguridad Participación Infantil

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado, surge como una propuesta investigativa y didáctica que busca visibilizar la voz, la capacidad de agencia y la enunciación de niños y niñas en la primera infancia, particularmente en torno a la manera en que construyen la noción de seguridad espacial. La investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo de la geografía y adopta un enfoque cualitativo, anclado en la pedagogía constructivista, con elementos del aprendizaje significativo, lo cual permite comprender el espacio no solo como una realidad física, sino como una experiencia vivida y situada.</p> <p>A partir del reconocimiento del saber espacial que emerge de la experiencia infantil, se problematiza la ausencia de propuestas didácticas que integren la educación geográfica en los primeros grados escolares; en este sentido, se cuestiona el adultocentrismo pedagógico que subestima las capacidades de análisis, expresión y toma de decisiones de los niños y niñas respecto a los lugares que habitan. La investigación propone, entonces, la lúdica como herramienta de mediación pedagógica, por su potencial simbólico, expresivo y participativo.</p>

### 3. Fuentes

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Garrido Pereira, M. (2005). EL ESPACIO POR APRENDER, EL MISMO QUE ENSEÑAR: LAS URGENCIAS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. *Cad. Cedes, Campinas*, 25, 137–163.
- Hernández Sánchez, J. E. (2023). 1, 2, 3 por la Primera Infancia en el Espacio Público del Centro Histórico de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lansdown, G. (2005b). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36. Fundación Bernard Van Leer.
- Novella Cámara, A. M. (2008, January). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, 77–93.  
<https://www.researchgate.net/publication/39384827>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial GRAÓ.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137–164. <https://www.rieoei.org/rie26a07.PDF>

### 4. Contenidos

Este trabajo de grado se estructura en varios capítulos que dan cuenta del proceso investigativo, teórico y pedagógico desarrollado. Inicia con un resumen y una descripción general del proyecto, seguida de la formulación de la pregunta problema, los objetivos (general y específicos), y la justificación que sustenta la relevancia de la investigación.

El primer capítulo corresponde al marco tanto teórico como conceptual, en los cuales se desarrollan las categorías centrales: la educación geográfica, con énfasis en el saber espacial, la experiencia del espacio y la educación situada; la infancia y participación desde una mirada

crítica y no adultocéntrica; la lúdica como estrategia pedagógica; la construcción de lugares seguros desde la perspectiva infantil, y la participación como derecho y práctica transformadora. El segundo capítulo presenta el diseño metodológico, que detalla el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y las estrategias de recolección de información empleadas durante la intervención; finalmente, se incluye la sistematización y planeación de las actividades realizadas con los niños y niñas, el análisis de sus producciones, y las conclusiones que permiten visibilizar el papel de la educación geográfica en la formación de sujetos críticos, autónomos y capaces de construir conocimiento sobre su entorno desde la primera infancia.

## 5. Metodología

Como se enunció la metodología adoptada en este trabajo de grado se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual reconoce la subjetividad, la experiencia y la construcción de sentido como elementos centrales del proceso investigativo; desde este enfoque, se optó por una investigación cualitativa que permitió comprender cómo los niños y niñas en la primera infancia perciben y resignifican los lugares seguros de su entorno, a partir de sus vivencias cotidianas. La investigación no se limitó a una exploración teórica, sino que se complementó con una intervención pedagógica situada, desarrollada en una institución educativa pública de la localidad de Bosa. En este contexto se llevaron a cabo diversas actividades lúdicas —tales como recorridos guiados, dibujos, juegos de roles, producción de mapas mentales y la creación de un podcast escolar— que permitieron recopilar información desde las voces, gestos y representaciones de los y las estudiantes; las técnicas utilizadas para la recolección de información incluyeron la observación participante, el registro fotográfico, las notas de campo y el análisis de producciones infantiles. Esta metodología posibilitó una mirada profunda y respetuosa hacia las formas en que las infancias construyen conocimiento sobre el espacio.

## 6. Conclusiones

Es pertinente afirmar que la educación geográfica, cuando es pensada desde la experiencia infantil y mediada por estrategias lúdicas, tiene el poder de transformar tanto el modo en que se comprende el espacio, como la forma en que los niños y niñas se reconocen como actores capaces de intervenirlo; la investigación evidenció que las infancias tienen un conocimiento

espacial propio, situado y significativo, construido a partir de su cotidianidad, sus emociones y los vínculos con el entorno.

Mediante la implementación de las actividades, se evidenció que los y las estudiantes no solo son capaces de identificar lugares seguros, también de argumentar por qué lo son y de proponer formas de habitarlos más justamente; en este sentido, la educación geográfica debe repensarse como una herramienta para el ejercicio de la ciudadanía temprana y la transformación social, integrando las voces infantiles como parte legítima del saber escolar. Asimismo, se concluye que el uso de metodologías cualitativas y pedagógicas centradas en la participación activa, el juego y el diálogo, permite generar aprendizajes significativos que trascienden el aula, nutriendo el desarrollo integral de los y las estudiantes.

<b>Elaborado por:</b>	Nikol Dayan Arevalo Romero
-----------------------	----------------------------

<b>Revisado por:</b>	César Báez Quintero
----------------------	---------------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	12	Mayo	2025
--	----	------	------

## Tabla de contenido

<b>I.</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>10</b>
<b>II.</b>	<b>Pregunta problema: .....</b>	<b>11</b>
<b>III.</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>11</b>
3.1.	General: .....	11
3.2.	Específicos: .....	11
<b>IV.</b>	<b>Justificación:.....</b>	<b>12</b>
<b>V.</b>	<b>Estado del arte.....</b>	<b>13</b>
<b>VI.</b>	<b>Marco Teórico.....</b>	<b>18</b>
6.1.	Infancia .....	19
6.1.1.	¿De dónde proviene? .....	20
6.1.2.	¿Qué es la infancia?.....	21
6.1.3.	¿Qué se espera?.....	22
6.2.	Participación infantil .....	24
6.2.1.	¿Desde dónde se aborda la participación?.....	24
<b>Gráfica 1.</b>	<b>.....</b>	<b>27</b>
6.2.2.	¿Por qué hablar de participación en la infancia? .....	28
6.2.3.	El reto de lo heredado como problema .....	31
6.3.	Educación Geográfica .....	33
6.3.1.	El saber espacial .....	33
6.3.2.	El espacio y la experiencia .....	35
6.3.3.	La educación situada .....	38
6.4.	Lúdica .....	40
<b>VII.</b>	<b>Caracterización .....</b>	<b>43</b>
7.1.	Localidad, contexto general .....	43
<b>Gráfica 2</b>	<b>.....</b>	<b>44</b>
7.1.1.	Desarrollo Urbano .....	46
7.2.	Introducción al Contexto Escolar .....	47

7.2.1.	Infraestructura y Recursos Físicos .....	48
7.2.2.	Estudiantes .....	48
7.2.3.	PEI .....	49
7.2.4.	Misión y visión.....	49
7.2.5.	Modelo Pedagógico y Estrategias Curriculares .....	50
<b>VIII.</b>	<b>Paradigma y Enfoque .....</b>	<b>50</b>
8.1.	Paradigma .....	51
8.2.	Enfoque Metodológico.....	52
8.3.	Marco Pedagógico:.....	53
<b>IX.</b>	<b>Sistematización .....</b>	<b>56</b>
<b>X.</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>56</b>
<b>XI.</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>62</b>

## **I. Introducción**

Todo tiene un punto de inicio, y este trabajo no es la excepción. Nace de una pregunta que, sin saberlo, sembró mi hermana en mí, una duda que no pude responder en su momento y desde entonces, me llevó a buscar respuestas en otros lugares, otras voces, otras formas de ver el mundo; también nace de una preocupación latente por los múltiples casos en que niños y niñas no encontraron seguridad en los lugares que habitan, y cuando intentaron expresarlo, no siempre fueron escuchados.

Surge, en suma, ante la certeza de que la infancia no solo debe ser protegida, sino también reconocida en su capacidad de agencia: porque son los niños y las niñas quienes, al mirar el mundo desde otras alturas, tienen el poder de imaginarlo y transformarlo.

Este trabajo de grado propone pensar la educación geográfica desde la infancia, no como una serie de contenidos técnicos, sino como una herramienta para identificar, sentir y habitar lugares seguros; mediante prácticas lúdicas que integran recorridos guiados, observación activa y participación directa, se buscó construir, junto a los niños y niñas, una comprensión situada del entorno que habitan y de los criterios que hacen de un lugar algo seguro o inseguro. La sistematización de esta experiencia (presentada en un PDF interactivo que condensa los momentos clave del proceso), permite visibilizar no solo los resultados, sino también el camino recorrido, los aciertos, las dificultades y, sobre todo, las voces infantiles que orientaron cada paso.

Lejos de pretender verdades absolutas, este trabajo se ofrece como una invitación a mirar la educación desde otros lugares, a pensar la geografía como una práctica viva y afectiva, y a colocar la infancia en el centro de las decisiones pedagógicas. Ojalá sirva como antecedente para

futuras investigaciones, como inspiración para proyectos que reconozcan el enorme potencial de niños y niñas como sujetos de derecho, pensamiento y palabra; porque el mundo que soñamos no solo debe estar hecho para ellos, debe construirse con ellos.

## **II. Pregunta problema:**

¿Cómo la educación geográfica mediante la lúdica brinda elementos para identificar lugares seguros en la primera infancia?

## **III. Objetivos**

### **3.1. General:**

Analizar cómo la educación geográfica mediante el uso de la lúdica puede proporcionar a los niños y niñas en la primera infancia elementos para facilitar la percepción de lugares seguros en su entorno.

### **3.2. Específicos:**

**Conceptual:** Identificar las características de los lugares seguros desde la perspectiva de los niños y niñas.

**Procedimental:** Abordar el concepto de seguridad desde la educación geográfica.

**Actitudinal:** Fomentar la participación infantil en la identificación de lugares seguros mediante actividades lúdicas que integren elementos de la educación geográfica.

#### **IV. Justificación:**

El presente trabajo surge a partir del interés por brindar contenidos desde la educación geográfica a los niños y niñas en la primera infancia, para el reconocimiento y la enunciación de lo que perciben por lugares seguros; si bien el concepto de seguridad en este rango etario se ha mencionado en diversos artículos y trabajos tanto de la universidad como de instituciones externas, es un tema que no ha sido abordado por la Licenciatura en Ciencias Sociales y que deja de lado a la primera infancia y a la educación geográfica abordadas en conjunto.

Hablar de seguridad es un asunto que como docentes nos compete de sobremanera, en un primer aspecto porque resulta menester priorizarla en las aulas, y segundo, porque sin importar el lugar en el que se encuentren los niños y las niñas, merecen contar con las garantías de que tanto su vida como su integridad estarán a salvo; si bien no es posible eliminar el peligro, sí se cuenta con la posibilidad de reconocerlo e incluso evitarlo. No obstante, a esta población en especial, se le suele subestimar, limitando de esta manera sus habilidades y capacidad de agencia, así pues, se pretende evidenciar que hay muchas cosas que ellos y ellas quieren decirnos y que resulta prioritario escucharles y valorar sus apreciaciones.

Dentro de los múltiples retos que enfrenta la educación, se encuentra el de brindar herramientas que permitan a niños y niñas reconocer por sí mismos los contextos que pueden representar algún tipo de riesgo, en este sentido, la educación geográfica ofrece un enfoque fundamental al abordar esta cuestión desde la categoría de 'lugar', permitiendo una comprensión más profunda del entorno, no se trata únicamente de mapas y coordenadas, sino de una disciplina que facilita la toma de decisiones y la comprensión del mundo que habitamos a diario. Si bien la educación geográfica permite abordar múltiples problemáticas y proporciona herramientas

conceptuales, esta no ha sido implementada como estrategia para tratar situaciones de reconocimiento ni para brindar el desarrollo de la noción de lugares seguros en la primera infancia.

Para el desarrollo de dicho interés, se hace uso de la lúdica, porque se encuentra implícita en cada aspecto del desarrollo humano, y además porque permite cumplir con el fin de volver más ameno el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, involucrándose con actividades cotidianas que las infancias realizan ya sea en ambientes escolares, familiares o de entretenimiento; son precisamente los últimos aspectos enunciados los que validan la pertinencia del presente trabajo en la institución educativa en la que se realizó, si bien, los detalles serán ampliados en apartados posteriores, cabe resaltar la situación de conflicto, violencia e inseguridad que caracteriza a este sector de la localidad de Bosa; anudado a ello, se evidenció en los registros y documentos oficiales de la IED, que no se habían realizado prácticas profesionales en torno a este tema en el colegio, y que de hecho, el grado primero no había sido participe de un proceso similar desde el área de Ciencias Sociales.

## **V. Estado del arte**

Dentro del contexto actual, es fundamental que los y las docentes nos mantengamos actualizados sobre los avances investigativos en nuestras áreas de conocimiento, en este sentido, el presente estado del arte surge de la exploración realizada en torno a la educación geográfica en la primera infancia y la validación de las percepciones de los niños y niñas respecto al concepto de seguridad, permitiendo identificar los principales aportes, desafíos y oportunidades que han marcado su evolución.

Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de diversas fuentes, incluyendo artículos científicos, revistas indexadas, informes, estudios especializados, normativas

legales y trabajos de grado; este documento busca ofrecer una visión integral que articule las diferentes aproximaciones metodológicas y enfoques teóricos que han contribuido al desarrollo del tema de estudio.

Así pues, se abordarán a detalle las investigaciones realizadas a fin de contextualizar al lector sobre los avances investigativos que se han presentado en torno al tema y las categorías que lo componen y fundamentan.

El primer antecedente abordado es el artículo de revista titulado *El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica*, escrito por Marcelo Garrido Pereira; en este texto, el autor centra su discusión en la relevancia de la experiencia en el aprendizaje del espacio geográfico, señalando que dicho saber informal ha sido ignorado y negado de manera recurrente por los currículos nacionales, los cuales no evidencian avances significativos en este aspecto; según Garrido (2005), la escuela no profundiza en la experiencia del otro, por el contrario, busca anular las diferencias entre los estudiantes mediante prácticas homogeneizantes.

El autor se apoya en referentes de la geografía humanística para argumentar la importancia de la experiencia como un aporte clave a la educación geográfica; desde esta perspectiva, la experiencia no puede separarse del espacio, ya que este surge como resultado de vivencias individuales y colectivas, condicionando, a su vez, las dinámicas futuras. Se plantea que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados destinado a ampliar las capacidades cognitivas, sin embargo, al defender esta postura, a menudo se ignora que ningún aprendizaje carece de significado.

Es al vincular el aprendizaje con las experiencias personales, que se trasciende la idea del mero cumplimiento de logros educativos; en este sentido, Garrido señala que "el aprendizaje

espacial tiene que ver con la complejidad de una subjetividad que se construye por la vinculación de las afectaciones distintivas en su extensión e intensidad" (2005, p. 8).

La educación geográfica, como campo de conocimiento situado, tiene la capacidad y el potencial de transformarse a sí misma, no puede estar limitada por currículos rígidos que no reconozcan su flexibilidad y dinamismo, pues su esencia radica en la interacción constante entre el sujeto y el espacio que habita.

El siguiente referente consultado respecta a un trabajo de pregrado desarrollado en la línea de investigación en Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *Geo-Grafiando por la capital*, elaborado por la docente Jeimmy Lorena Ruiz; dicho trabajo surge como una propuesta didáctica que involucra la implementación de una cartilla de autoría propia, diseñada específicamente para integrar la geografía con la contextualización espacial. Su propósito consiste en alejarse de la memorización de datos y fomentar un aprendizaje integral y crítico, utilizando, además, la literatura infantil como herramienta para promover y fortalecer las ideas y nociones del pensamiento geográfico.

Como objetivo central, la autora plantea que los y las estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones y contextos cotidianos, resaltando aspectos del relieve físico, la hidrografía, la cultura y los lugares representativos de Bogotá; en este sentido, Ruiz sostiene que "potenciar el pensamiento geográfico desde la categoría de Lugar posibilita a los niños y las niñas resignificar, redefinir, repensar y replantear los espacios, desde una mirada emancipadora e inclusiva" (2023, p. 30).

Esta propuesta busca integrar de manera directa los saberes escolares que los y las estudiantes desarrollan en sus clases con la educación geográfica, promoviendo una participación

activa e interactiva; así pues, la enseñanza de la geografía no debe ser un tema aislado ni una preocupación exclusiva del cuerpo docente, sino un campo de conocimiento que involucre a la multiplicidad de actores del proceso educativo.

Un tercer referente es la tesis de maestría realizada por Juan Hernández, titulada *1, 2, 3 por la primera infancia en el espacio público del centro histórico de Bogotá*; en este trabajo, el autor apuesta por la participación infantil en la configuración del espacio urbano, basándose en los postulados de Francesco Tonucci sobre el derecho de los niños y las niñas para acceder y apropiarse de la ciudad; Hernández (2023) plantea el reconocimiento y la vivencia del espacio público y de los lugares históricos mediante el juego, específicamente mediante el escondite.

Para el autor, la experiencia y las representaciones que los niños y niñas construyen sobre el espacio público en Bogotá difieren de las de los adultos, cuyas percepciones suelen predominar en la planificación urbana, dejando como manifiesto que si la ciudad escuchara a las infancias, su configuración sería distinta; en cambio, al no estar pensada para ellas, se convierte en un espacio meramente transitable que en lugar de integrar, aísla y condiciona.

Asimismo, el autor enfatiza que la infancia no debe ser concebida como un grupo homogéneo, ya que cada niño y niña tiene una perspectiva particular del entorno, influenciada por factores culturales, sociales y económicos; son estas diferencias quienes responden a las interacciones sociales que establecen desde sus primeras experiencias en el ámbito familiar, el barrio, la escuela y los espacios públicos como parques y plazas; razón por la cual, la multiplicidad de percepciones evidencia la necesidad de considerar la diversidad infantil en la planificación urbana para garantizar entornos inclusivos y accesibles para todas las infancias.

Dentro de las tesis de maestría encontradas, se referencia el estudio realizado por Maritza Castañeda y Diana Pirateque, titulado *Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa*; este tiene como objetivo caracterizar la manera en que los niños y niñas de primera infancia construyen su identidad y se apropian del territorio que habitan, a partir de sus experiencias cotidianas y sus relaciones intersubjetivas en distintos espacios, tales como el cuerpo, la casa, el colegio, el barrio y la ciudad. Las autoras destacan la importancia del juego y la creación artística como medios a través de los cuales los niños y niñas expresan su percepción del entorno, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su participación en la sociedad.

Asimismo, el estudio resalta cómo la exploración y comprensión del mundo por parte de la infancia está condicionada por la mirada adulta. Las autoras identifican a la ciudad como una entidad socializadora que permite a gran parte de la población mundial desarrollar sus vidas y definir sus comportamientos; en este sentido, Castañeda y Pirateque (2015, p. 42) afirman que "la niñez no es ajena a esta dinámica, por ende, es necesario visibilizar al niño y a la niña como actor social e interlocutor válido, que tiene injerencia en la construcción y recreación de su cultura".

El documento se fundamenta en la geografía humanística, la sociología, la geografía de la percepción y el comportamiento, lo que permite un abordaje etnográfico con un marcado enfoque cualitativo; metodologías como la cartografía social y las entrevistas destacan la importancia de considerar a la infancia en la construcción de espacios seguros y significativos.

Dentro de la misma línea, el trabajo de la profesora Ángeles Poveda, titulado *El mundo ante los ojos de los niños: la enseñanza de nociones espaciales a partir de la lúdica* aborda la importancia de la educación geográfica en los primeros años de formación, enfatizando el uso de estrategias lúdicas para la enseñanza de nociones espaciales en niños y niñas de grado jardín; a

partir de un enfoque cualitativo y con base en teorías del desarrollo cognitivo tales como las de Piaget y Hannoun, el estudio demuestra cómo los niños y las niñas construyen su comprensión del espacio mediante la interacción con su entorno, el juego y la exploración; planteando la necesidad de integrar la geografía desde los primeros años de formación, dado que esta área del conocimiento suele abordarse en niveles educativos superiores.

La investigación evidencia que el aprendizaje espacial en la primera infancia debe potenciarse mediante experiencias significativas que integren el arte, la literatura y el contacto directo con el medio. Los hallazgos destacan que el juego facilita la interiorización de conceptos como lateralidad, ubicación y orientación, al tiempo que promueve la construcción de un pensamiento espacial crítico desde edades tempranas; resaltando la necesidad de fortalecer la educación geográfica en la primera infancia mediante el uso de metodologías dinámicas que respondan a las particularidades del desarrollo infantil y a las realidades cotidianas de los niños y niñas.

## **VI. Marco Teórico**

Hablar de la percepción de lugares seguros en la primera infancia nos dirige a la exploración de diferentes conceptos que nos permiten entender cómo los niños y las niñas construyen su relación con el espacio que les rodea; en el presente capítulo, se presentan las bases teóricas que sustentan esta investigación, organizadas en cuatro grandes categorías: *infancia*, *participación infantil*, *educación geográfica* y *lúdica*; cada una de estas categorías permite comprender, desde distintos enfoques, cómo los niños y niñas de grado primero identifican y experimentan la seguridad en su entorno mediante la educación geográfica y la lúdica.

En primer lugar, se aborda la infancia, entendida no solo desde su definición etaria, sino también desde el desarrollo tanto cognitivo como social, se explorarán teorías que explican cómo los niños y las niñas perciben el espacio, cómo construyen significados y de qué manera su entorno influye en esa construcción. Se profundizará en el concepto de lugar seguro, analizando qué hace que un espacio sea percibido de dicha manera desde la mirada infantil, en este punto, se revisan estudios sobre la percepción del entorno, la seguridad en contextos escolares y urbanos, y cómo los niños y niñas se apropian de los espacios según sus experiencias y relaciones; puesto que ellos no son únicamente receptores de conocimiento, sino sujetos activos en la comprensión y transformación de su espacio, por ende su percepción de seguridad no debe ser vista solo desde la mirada adulta, por el contrario, debe integrarse en espacios de diálogo y participación.

Se desarrollará el concepto de educación geográfica, que permite entender la importancia de enseñar a los niños y niñas a leer su entorno, orientarse y reconocer elementos del espacio en el que viven; se incluirán enfoques didácticos y metodologías que facilitan la comprensión del espacio geográfico desde edades tempranas. Finalmente, se analizará una herramienta clave en la enseñanza, explorando cómo la lúdica, además de facilitar el aprendizaje, potencia la construcción de conocimientos sobre el espacio y la seguridad.

## **6.1. Infancia**

Hablar de infancia no puede reducirse únicamente a una categoría biológica o a una etapa inicial del desarrollo humano; la infancia es, sobre todo, una construcción social, histórica y cultural que ha sido definida y redefinida a lo largo del tiempo según las condiciones políticas, económicas, ideológicas y educativas de cada época. Comprender este concepto desde una perspectiva crítica implica preguntarse por los sentidos que se han otorgado a los niños y niñas en

diferentes momentos de la historia y por las lógicas que han marcado su inclusión, exclusión o invisibilización en las estructuras sociales.

En ese marco, el presente apartado se propone indagar en el origen del término “infancia” como categoría moderna, reconociendo que su significado no ha sido estático ni universal, sino que ha variado dependiendo del contexto, las representaciones y las funciones sociales que se le han asignado a los sujetos infantiles; a continuación, se revisa el origen histórico del término y las formas en que, desde la modernidad, se ha conceptualizado y delimitado la infancia como una experiencia diferenciada dentro del ciclo vital.

### **6.1.1. ¿De dónde proviene?**

Definir a la infancia desde una perspectiva macro debe ir más allá de entenderla como el inicio de cualquier persona en la trayectoria de vida, esto implicaría, situarnos en el presente, a fin de ubicarnos en el papel que niñas y niños ejecutan actualmente y no en lo que se espera a futuro, evitando asignarles la responsabilidad de las transformaciones y la solución a diversas problemáticas que han acontecido desde décadas atrás, y que evidentemente no les corresponden.

Para acercarnos a la infancia habría que hacerlo desde que se implementó la palabra infancia, concepto que aparece como una construcción propia de la modernidad (Ariès,1960), surgido en tiempos recientes, no constituye un hecho generalizado, por lo tanto, su influencia no se ha extendido de manera uniforme a lo largo de toda la historia de la humanidad.

El término ha pasado por muchos sentidos, discursos, formas y expresiones; una primera aproximación se puede ubicar en los siglos XV y XVI, no como infancia en general para todos los niños, sino para designar un solo niño, el *infans* (Ariès,1960), es decir el que no habla en público y necesita que hablen por él. Este primer sentido general de la infancia

apareció cuando se hizo mención del período en que un niño está bajo el cuidado de la madre o nodriza; pero también por infancia se entiende el sentido que se ubica designando no a alguien, sino una incapacidad o fragmento corto de la vida inicial, un estado natural del ser, una especie de instinto, impulso y pasión.

### **6.1.2. ¿Qué es la infancia?**

Resulta importante separar la infancia del niño, así como debemos separarnos nosotros mismos de lo que son los niños y las niñas, distinguiendo lo que es la infancia y lo que es un estado de niñez, que no es lo mismo; la infancia es un pensamiento y el estado de niñez es una condición de existencia que se encuentra mayormente ligada a los estados naturales y no sociales del individuo. Por eso, niños y niñas reciben una valoración social menor, como existencias carentes de los valorados atributos de la racionalidad y la competencia; no obstante, por infancia se entiende una experiencia tanto histórica como vivencial.

Es entonces que, lo infantil se constituye como una categoría inferior y disminuida, altamente idealizada; al respecto, Tonucci (2015), en “La ciudad de los niños” afirma que:

no es verdad que el niño no sabe nada, no es verdad que se trate de una tabla lisa sobre la cual todo debe ser escrito y que la escuela tendría la responsabilidad y el mérito de las primeras y fundamentales enseñanzas. En cambio, es cierto lo contrario. Niños y niñas deben reconocerse entonces, como sujetos políticos y críticos, capaces de aportar al crecimiento cultural y al cambio social de la ciudad (p.13).

Por lo tanto, la infancia, no corresponde a lo que solemos ver en los colegios, jardines o demás instituciones del Estado, ni tampoco es lo que podemos leer en los libros; lo anterior se debe

a que muchos de esos libros simplemente observaron las escuelas y la sociedad, tomando esas experiencias como si fuesen representaciones únicas de lo que es la infancia. La verdadera infancia es la que surge cuando los niños y niñas actúan y piensan en el ahora, no cuando reflexionan sobre ello y no se muestran activos.

### **6.1.3. ¿Qué se espera?**

La niñez se construye una imagen de sí misma fundamentada en principios de subordinación (Bourdieu, 2000; Bustelo, 2007), definiéndose en contraposición a la adultez por carecer de las cualidades que esta posee; en consecuencia, se percibe como un sujeto incompleto, en constante formación y destinado a convertirse en adulto (Kohan, 2004).

Desde esta perspectiva, la niñez ha sido estudiada sobre su asistencia, protección y formación, especialmente desde un punto de vista individual y como problemáticas propiamente privadas, ya sea al interior de los hogares o en las escuelas; Burman (1994) participando de la corriente constructivista de la realidad, desarticuló la corriente teórica que consideraba a los niños y niñas como una realidad individual al margen del contexto histórico, social y cultural.

Han sido otros y otras quienes han informado y dado cuenta sobre la niñez, es el caso de las instituciones, sean escolares o familiares, o bien, mediante figuras adultas, quienes refieren el conocimiento sobre la infancia: padres y madres, docentes, pediatras, psicólogos, entre otros, lo que reproduce ideas de infantilización de esta, como sujetos del futuro, personas incompletas, como la presencia de la ausencia (Kohan, 2004).

Sin embargo, el transcurso histórico y el afán por globalizar las economías han evidenciado lo contrario; las profundas transformaciones en este concepto, reflejadas en las nuevas formas de

producir, consumir y habitar (Castells, 2000, citado en Burbano y Figueroa, 2012), han relegado a las infancias, al igual que a otros grupos poblacionales que no generan un valor de interés para la economía global (Balbo, 2003, p.307).

Esta percepción descansa en una perspectiva adultocentrista que confiere la competencia y la racionalidad exclusivamente a la adultez, relegando a la infancia a un estado de dependencia y subordinación; en consecuencia, aunque se reconoce su presencia en los ámbitos familiares, educativos y comunitarios, las opiniones de los niños y niñas frecuentemente son subestimadas, tergiversadas a conveniencia o simplemente ignoradas.

Es innegable la importancia de reconocer a la infancia no solo como objeto de estudio, sino como sujetos sociales plenos, con voz, agencia y capacidad de transformación; al considerarla como actor activo en su entorno, se valida su derecho a participar y a influir en la configuración de la sociedad, enriqueciendo el debate y abriendo espacios para un diálogo genuino. Dicho enfoque integral no solo respeta sus experiencias y perspectivas, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más inclusivas, en las que cada generación pueda aportar a un futuro más equitativo (Pavez Soto, 2012).

Desde esta perspectiva, la infancia se ha conceptualizado tradicionalmente como una etapa transitoria del ciclo vital, destinada primordialmente a la socialización; en este marco, se establece una dicotomía en la que los adultos se perciben como individuos plenos y consolidados, mientras que los niños y niñas son vistos como sujetos en formación, incompletos y en constante desarrollo; como consecuencia, el objetivo social asignado a la niñez es precisamente el proceso de dejar de ser niños, alcanzando así la condición de adultez, como sostiene Jenks (2005).

En el marco de esta investigación se optó por utilizar el concepto de "infancias" para valorar las variadas perspectivas, expresiones y significados que las niñas y los niños generan en sus propios mundos (Duarte, 2013). De este modo, se buscó argumentar y sostener la pluralidad esencial, abarcando las diversas dimensiones y complejidades que las constituyen, reconociendo así que existen tantas infancias como niñas y niños que las habitan.

## **6.2. Participación infantil**

Si bien durante décadas la infancia fue concebida como una etapa pasiva del desarrollo humano, en los últimos años ha cobrado fuerza una mirada que reconoce a los niños y niñas como actores sociales con voz, agencia y capacidad de transformación; esta perspectiva, profundamente ligada al enfoque de derechos, cuestiona las prácticas adultocéntricas que excluyen a las infancias de los espacios de deliberación, decisión y construcción de sentido. En este marco, la participación infantil no debe entenderse como una concesión otorgada por el mundo adulto, más bien como un derecho inalienable que les permite intervenir en aquello que les afecta, expresarse desde sus propios lenguajes y ser reconocidos como sujetos políticos y epistémicos, se presenta entonces, una aproximación sobre el lugar desde el cual se aborda dicha participación, sus fundamentos y alcances en el contexto educativo.

### **6.2.1. ¿Desde dónde se aborda la participación?**

Desde el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos en la construcción de su entorno, la participación infantil resulta ser un elemento clave; más allá de ser meros receptores de información, las infancias tienen la capacidad de expresar sus ideas, tomar decisiones y contribuir a la transformación de los espacios que habitan, este derecho, respaldado por marcos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), les otorga

voz, y a su vez, resalta la importancia de escucharles y considerar sus percepciones en temas que afectan directa o indirectamente su bienestar.

Dentro de la multiplicidad de las experiencias educativas ya sean activistas o antiautoritarias, la participación de las infancias se ha constituido como un eje fundamental, en pro de impulsar (desde la autonomía y la confianza), la aplicación de sus derechos y responsabilidades en los espacios de colectividad, puesto que la intervención en dichos espacios permite que los niños y niñas se sientan pertenecientes y con cierto grado de compromiso en la situación.

Debe entonces, cambiarse la perspectiva que se tiene de la participación y empezar a verla como elemento estratégico, conductor de la solución real y concertada de los problemas en las ciudades contemporáneas, que no son pensadas para la infancia; si empieza a entenderse como un proceso permanente en la formación de opiniones desde la base de la colectividad, en torno a todos los problemas de interés común, será posible comprenderla como la capacidad efectiva que el individuo o el grupo poseen para tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente, afectan su accionar en la sociedad, puntualmente, en el contexto que le permea (Dale, 1999).

En concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (reconocida con las siglas CDN), la participación infantil “(...) es algo más que un derecho. Podemos hablar de ella como de un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender a participar” (Novella Cámara, 2008, p.3).

La participación infantil puede manifestarse en distintos niveles, dependiendo del grado de intervención y autonomía otorgado a los niños y niñas en los procesos en los que están involucrados, el académico Roger Hart planteó unos niveles de participación, analizados y

posteriormente replanteados por (Trilla y Novella, 2001), abordados desde un rol pasivo hasta una implicación activa y autónoma en la toma de decisiones.

## Gráfica 1.

### Tipos de Participación



Nota. Elaboración propia.

El primer nivel respecta a la participación simple, en la cual la actividad es totalmente organizada por adultos, pero con la intención de que los niños y niñas intervengan activamente en ella; si bien la estructura de la actividad es definida por los adultos, se espera que los niños y niñas no se queden en el rol pasivo de espectadores, sino que puedan desenvolverse dentro de la dinámica y, eventualmente, transformar su experiencia con base en sus propias interacciones y aprendizajes. En esta etapa, el simple hecho de estar presentes en una situación les proporciona una serie de estímulos que activan procesos cognitivos, permitiendo la adquisición de nuevas competencias y conocimientos.

El siguiente nivel es la participación consultiva, a diferencia de la participación simple, en este nivel los niños y niñas no solo observan y experimentan, le dan cabida al derecho de expresar sus opiniones; aquí, el uso de la palabra se convierte en un elemento fundamental para su implicación en la situación, ya que pueden compartir su punto de vista y aportar ideas, aunque la toma de decisiones siga en manos de los adultos; en este peldaño se pretende fomentar la expresión

y la reflexión en las infancias, incentivando su capacidad crítica y su sentido de pertenencia en los procesos en los que participan.

En el nivel de la metaparticipación, la iniciativa de participación ya no proviene de los adultos, es generada por los niños y niñas; en esta etapa, son ellos y ellas quienes exigen ser parte de las decisiones y procesos que les afectan, desarrollando una actitud activa frente a su entorno, no se busca únicamente que participen, también que asuman la responsabilidad de involucrarse y reconocer que los demás también tienen derecho a hacerlo. Lo realizado en este nivel representa un avance significativo, pues evidencia que han desarrollado una conciencia sobre su rol en la sociedad y la importancia de hacer escuchar su voz.

En el nivel más alto, podemos situar, la participación social de la infancia, que constituye el mayor reto dentro de este proceso, se busca que los niños y las niñas participen y exijan ser escuchados, así como promover la comprensión de sus acciones en la dimensión social; se trata pues, de fomentar que reivindiquen sus derechos y sean conscientes de los procesos en los que se encuentran involucrados, promoviendo una cultura de participación activa y comprometida. Se espera, que en este nivel se fortalezca su autonomía, su capacidad de organización y su sentido de ciudadanía desde una edad temprana.

### **6.2.2. ¿Por qué hablar de participación en la infancia?**

En esta línea, resulta fundamental considerar que la participación infantil no se reduce únicamente a tomar decisiones formales o a intervenir en espacios previamente definidos por adultos, también se expresa en la implicación activa del niño o la niña en las actividades que le conciernen, como lo plantea Novella Cámara (2008):

(...) pero donde defendemos que existe participación por parte de los niños por dos argumentos. El primero hace referencia a reconocer la importancia de la implicación del niño porque sin él/ella la actividad no tiene sentido, porque está organizada en favor de su implicación y su formación. Y el segundo es la oportunidad que suponen para relacionarse con otras personas y contenidos sociales desde donde se puede experimentar y ejercitar las competencias participativas (p. 5).

Y es que, según UNICEF (2014), los resultados del informe anual para la infancia muestran que las experiencias más tempranas de los niños influyen significativamente en su desarrollo futuro, de esta manera, los procesos y espacios donde los niños participan son muy importantes para tener ciudadanos empoderados desde edades tempranas. La participación infantil, que hasta ahora ha sido infravalorada, es canalizada para que realmente sea efectiva, mediante estrategias que instiguen su participación masiva; cuando a los niños, niñas y jóvenes se les proporcionan herramientas para documentar, analizar y comprender los desafíos que enfrentan, una y otra vez encuentran soluciones apropiadas para ellos y sus comunidades.

Existe otro concepto fundamental dentro de este enfoque, la ‘agencia’, que será formulada por Sen (1995) como la capacidad de acción, a fin de lograr aquello que se sitúa como valioso para sí mismo/a o para los demás; tal como lo señala Vethencourt (2018), la agencia nos remite a un sujeto con iniciativa individual, capaz de emprender acciones individuales que revierten en el bienestar individual y/o colectivo.

Es entonces cuando resulta crucial desligarnos de la visión adultocéntrica que considera la participación infantil únicamente como la creación de herramientas, actividades o proyectos de intervención; en realidad, el concepto de participación abarca un espectro mucho más amplio, que incluye diversas formas de enunciación y resalta la capacidad de agencia que se les debe brindar a

los niños y niñas. Esta perspectiva reconoce su capacidad para influir en su entorno y expresar sus opiniones, entendiendo la participación no solo como una acción dirigida por adultos, sino como un proceso activo en el que las infancias se convierten en agentes de su propio desarrollo y toma de decisiones, en palabras de Novella:

Dar la opinión se considera es una forma de participación infantil que mediante el uso de la palabra de los niños y la disposición de escucha de los adultos posibilita diferentes intensidades de implicación desde el análisis hasta la transformación de una realidad (2008, p.9).

Si bien las aportaciones de Novella brindan otro panorama respecto a los niveles de participación que pueden ser ejercidos por los niños y niñas, indirectamente se les asigna una edad mínima específica para poder intervenir en los asuntos que les competan o afecten; como se ha venido abordando, la manera más frecuente de participación infantil es la propiciada por los adultos (ya sean padres, profesores o cuidadores), creando las condiciones para que las infancias se sientan que disponen de un rol activo dentro de las actividades diseñadas, esto con la intención de concretar el objetivo inicial, su participación. No obstante, quedarnos con ese planteamiento resulta erróneo, puesto que se desconoce que el lenguaje verbal no es la única manera en que los más pequeños y pequeñas se comunican y ponen de manifiesto tanto sus intereses como deseos.

Interviene entonces, la simbología de las acciones ‘infantiles’ que no son interpretadas por los adultos ni aludidas como manifestaciones de lo que se pretende “Los niños muy pequeños, e incluso los bebés, [...] son capaces de expresar su opinión” (Lansdown, 2005a, p. 21); si bien el artículo 13 de la CDN valida las distintas expresiones que puedan presentarse en la infancia, sean verbales, escritas o artísticas, no debe negarse ni obviarse la repercusión que dichas manifestaciones pueden representar en la toma o modificación de decisiones.

### 6.2.3. El reto de lo heredado como problema

La participación infantil enfrenta un agravante de carácter histórico, denominado así porque ha permeado generaciones, consolidándose como un factor indiscutible, reglamentado y aceptado; en su nombre se han asumido costumbres, ideales y modos de vida que, al transmitirse de una generación a otra, dejan una marca en el devenir histórico, influyendo así en las creencias, valores y *normas* que se espera sean adoptadas por las generaciones futuras. Esta transmisión ha seguido tradicionalmente una ruta unidireccional, de la adultez a la niñez, y al no haber sido ampliamente cuestionada, rara vez se percibe como una limitación para la expresión de intereses. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿cuánto ha dejado de decirse simplemente porque la norma lo acepta, aun cuando, desde una perspectiva personal, debería ser cuestionado?

De acuerdo con Corona y Morfín, “la constante necesidad de expresar ideas, emociones y deseos hace que los niños y niñas tengan una presencia sumamente notoria y vívida”; no obstante, en la mayoría de los espacios en los que se encuentran, por lo general, son actores poco reconocidos, y con frecuencia, reprimidos (2001, p. 39).

Las susodichas ideas ponen de manifiesto que la norma se convierte en reguladora de conductas, con el agravante de que los niños y niñas hacen el papel de jueces que emiten juicios morales y designan sanciones para sus pares; manifestaciones como estas surgen por la imitación de conductas que tienen sus cimientos en el ejemplo, generalmente tomando como punto de referencia a los adultos cuidadores; reduciendo de esta manera la participación, a un ejercicio en el que se escuchan las voces de los niños y niñas, sin que haya una valoración evidente de sus palabras, como se enuncia en la siguiente cita: “no basta reconocer a los niños el derecho a ser escuchados. También es importante que se tome en serio lo que dicen. De poco sirve escuchar a los niños si luego no se toman en cuenta sus opiniones” (Lansdown, 2005b, p.11)

Si a las infancias se les continúa relegando al papel pasivo de espectadoras en el proceso de socialización, serán los adultos quienes sigan estableciendo las reglas del juego, puesto que por más disposición y entusiasmo que los niños y niñas demuestren por participar activamente, su intervención seguirá estando condicionada por una estructura que no les otorga igualdad de condiciones, para ello, Lourdes Gaitán se propone que:

si la socialización transmite la experiencia en el lenguaje, las niñas y los niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les ha sido dada, configurando su propia cultura infantil; pero, son las personas adultas quienes imponen el orden social que debe reproducirse (Gaitán, 2006, p.33).

El empoderamiento de los niños necesita la voluntad de los adultos de promover espacios donde puedan ser tenidos en cuenta como actores importantes para el mejoramiento de las ciudades; en efecto, la experiencia muestra que los niños y los jóvenes empoderados pueden ejercer efectivamente su derecho a que se los escuche y se los tome en serio, a convertirse en ciudadanos responsables, a ampliar sus habilidades y sus competencias, a tomar decisiones sostenibles y a convertirse en futuros guardianes eficaces de un mundo sostenible (UNICEF, 2013, p. 18)

Los estudios sobre la infancia han demostrado que los niños y niñas no solo conocen y comprenden el mundo en el que habitan, sino que también elaboran explicaciones propias sobre su entorno y las relaciones sociales en las que son participes; desde esta perspectiva, la agencia infantil se reconoce como una característica innata de la niñez; no obstante, la revisión teórica realizada, sugiere que la limitación de su acción no se debe a una falta de capacidad, sino a la exclusión institucional y social del espacio político, al control que se ejerce sobre sus vidas (tanto a nivel individual como colectivo), a la ausencia de estructuras democráticas y a una concepción de la infancia que la reduce a una etapa incompleta, negando su competencia y autonomía.

Con las restricciones a cuesta, la agencia infantil no desaparece, sino que permanece latente, los niños y niñas son vistos, pero no escuchados, porque se les ha concebido como a sujetos en formación, cuya voz carece de la legitimidad necesaria para incidir en los asuntos que les afectan; el papel de actores o actrices que puedan llegar a desempeñar no debe plantearse solo desde el mejoramiento urbano, porque limitarnos a la ciudad es desconocer la multiplicidad de acciones que las infancias realizan en distintos contextos, sean escolares, rurales, urbanos o de ocio.

### **6.3. Educación Geográfica**

Pensar la educación geográfica desde las infancias implica reconocer que el aprendizaje del espacio no puede limitarse a una serie de definiciones técnicas ni a la reproducción de mapas en el aula; en cambio, se trata de comprender la geografía como una experiencia vivida, encarnada y sentida, que se manifiesta en las formas de habitar, recorrer, percibir y narrar el entorno. La educación geográfica, lejos de ser una disciplina secundaria o complementaria, tiene un lugar fundamental en la construcción de subjetividades, ya que permite a los y las estudiantes situarse en el mundo, interpretar su cotidianidad y desarrollar una conciencia espacial crítica.

En este apartado, se propone una aproximación teórica que recupere el valor del saber espacial construido desde la experiencia, reconociendo la riqueza que aportan tanto los enfoques humanísticos como las pedagogías situadas; abriendo el camino para pensar el espacio no solo como objeto de estudio, sino como una posibilidad educativa que convoca al sujeto a pensarse como actor territorial y transformador de su realidad, dando paso al desarrollo de diversas categorías que permitirán profundizar en estas ideas.

#### **6.3.1. El saber espacial**

El conocimiento espacial informal ha sido sistemáticamente excluido de los currículos nacionales y, además, subestimado en las estrategias didácticas que implementan los y las docentes de geografía; en tal sentido, se presenta de manera urgente explorar las interrelaciones entre un saber que nace de la experiencia y que, a su vez, forma parte de un proyecto donde el actor y el sujeto se encuentran en constantes situaciones de crisis. A partir de esta reflexión, se plantea la creación de espacios de intervención pedagógica, el desarrollo de categorías que sintetizan la experiencia espacial y la apertura de caminos que propicien una educación geográfica verdaderamente significativa para la cotidianidad de los y las estudiantes.

Es posible entonces, abordar el espacio geográfico como una experiencia; en este sentido, resulta sumamente enriquecedor destacar las contribuciones de la geografía humanística, y en particular las de Yi-Fu Tuan, quien sitúa al espacio (elemento fundamental de la geografía) en el ámbito de la experiencia vivida por los individuos.

Experiencia es un término que abarca las diferentes maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad. Estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto, hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización (...). Los espacios del hombre reflejan la calidad de sus sentidos y su mentalidad. La mente frecuentemente extrapola más allá de la evidencia sensorial (Tuan, 1983, pp. 9, 18).

El espacio surge como el resultado de una experiencia construida, la cual, a su vez, condiciona la evolución de sí misma; en este proceso, el objeto geográfico se afirma tanto en su dimensión significativa como en su componente histórico, expandiéndose de lo tangible a lo mental, y enriqueciendo sus aportaciones en lo estático y lo dinámico. El aprendizaje del espacio

fortalece significativamente la construcción del sujeto, ya que potencia lo cotidiano como elemento esencial en la conformación de su identidad.

Raquel Pulgarín (2002) propone una concepción del espacio geográfico como objeto central del conocimiento de la geografía, entendido esta última como una disciplina que se encarga de estudiar el fenómeno social del espacio, el cual es históricamente producido y transformado por la acción humana; anudado a ello, en su planteamiento, el espacio geográfico se configura como un concepto puente que permite conectar las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, desempeñando un papel clave en la educación escolar al articular distintas formas de conocimiento.

No obstante, dicho aprendizaje no se limita únicamente a lo inmediato, puesto que una experiencia espacial puede estar compuesta por múltiples fenómenos que se expresan en escalas diversas; el aprendizaje del espacio va más allá de una fragmentación de las escalas de afectación, relacionándose con la complejidad de una subjetividad que va nutriéndose a partir de la integración de distintas dimensiones afectivas en su extensión e intensidad.

### **6.3.2. El espacio y la experiencia**

El aprendizaje en la niñez se configura a partir del contexto en el que se desarrolla, donde el entorno juega un papel fundamental al ofrecer espacios que fomenten el aprendizaje y reflejen los temas prioritarios de intervención; los espacios públicos, en este sentido, deberían facilitar las interacciones necesarias para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Además, el entorno no solo propicia el aprendizaje, sino que

también los enfrenta a situaciones y desafíos para los que requieren estar preparados y contar con las herramientas adecuadas a fin de resolverlos.

Al hablar del entorno no se especifica el ámbito urbano o rural, puesto que el aprendizaje se adapta a las condiciones del espacio y a las necesidades, situaciones o problemáticas que se generen dentro del mismo; las condiciones o propiedades (ya sean físicas o ambientales) de los lugares los regulan, así como los roles y las acciones que los individuos asumen dentro de ellos, en pro de permitir su diferenciación por parte de las personas. (Páramo y Burbano, 2012, p.282).

Mediante la exploración de su entorno inmediato, los niños y niñas adquieren una comprensión más profunda de su ambiente; al interactuar con su entorno, pueden identificar diversos elementos tanto del ámbito físico como del humano, ya sean edificios, parques, calles y las personas que transitan esos espacios, es al observar y analizar estos componentes, que la niñez fortalece sus habilidades para interpretar mapas mentales, entender la posición relativa de distintos lugares y principalmente reconocer las interconexiones entre ellos.

La geografía escolar no reconoce plenamente su carácter de ciencia basada en la experiencia, inclinándose en cambio hacia un enfoque experimental, quizás por temor a no ser validada como un saber legítimo dentro de los currículos educativos y profundamente académicos de nuestro país; no obstante, la formación de individuos (ya sea en términos de proyecto de sujeto o de actor) está intrínsecamente ligada al aprendizaje derivado de la experiencia espacial, ya que esta constituye una manifestación integral y compleja de lo social, en palabras de Tuan:

Es imposible discutir el espacio experiencia sin introducir los objetos y los lugares que definen el espacio. El espacio del niño se amplía y se torna más bien articulado a

medida que él reconoce y alcanza más objetos y lugares permanentes. El espacio se transforma en lugar a medida que adquiere definición y significado (Tuan, 1983, p. 151).

Las actividades humanas se desarrollan siempre en espacios definidos, de hecho, no existe acción humana sin un contexto espacial, ni seres humanos que puedan concebirse ajenos al espacio; todos y todas percibimos, pensamos y actuamos en términos espaciales, lo cual significa que nuestra vida se estructura a partir de “esquemas espaciales”. En este sentido, Trepát y Comes (1998) señalan que dichos esquemas se originan en la experiencia sensorial primaria, la cual se encuentra en constante interacción con el contexto cultural en el que nos desarrollamos; al mismo tiempo, los esquemas espaciales que son registrados en nuestras mentes no solo nos sirven para orientar nuestra acción, funcionando como mapas de referencia, sino que también juegan un papel fundamental en la adquisición de otros aprendizajes. Un ejemplo de ello es cómo el dominio del esquema espacial corporal incide de manera decisiva en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Aprender desde las interacciones y la exploración del medio implica reconocer que el conocimiento se va construyendo activamente a través del diálogo y la experiencia directa que se tiene con el entorno; este enfoque educativo fomenta la curiosidad y el descubrimiento, permitiendo a los y las estudiantes vincular teoría y práctica en situaciones reales. Al interactuar con su entorno y con otros, se desarrollan habilidades críticas, creativas y sociales que enriquecen el proceso formativo, haciendo que el aprendizaje sea contextualizado, así pues, la exploración del medio y la interacción constante se convierten en pilares fundamentales para construir saberes que trascienden el aula y se integran a la vida cotidiana.

El contenido corporificado, al ser transformado en existencia, es la sociedad incorporada a las formas geográficas, la sociedad transformada en espacio. La

fenomenología de Hegel sería la transformación de la sociedad total en espacio total. La sociedad sería el ser; y el espacio, la existencia. El ser se metamorfosea en existencia por mediación de los procesos impuestos por sus propias determinaciones, las cuales hacen aparecer cada forma como una forma contenida, un individuo separado capaz de influenciar el cambio social. Es un movimiento permanente, y, por ese proceso infinito, la sociedad y el espacio evolucionan contradictoriamente (Santos, 1996b, p. 28).

La afirmación de Milton Santos invita a la comprensión de la experiencia espacial como un proceso inacabado pero lleno de potencial, caracterizado por su dinamismo y permanencia, que se manifiesta como un resultado parcial y a la vez como un condicionamiento habitual en nuestra cotidianidad; allí se abre el desafío de explorar cómo las interacciones educativas pueden reconstruir y resignificar el espacio. La educación geográfica, al enmarcarse en esta geografía de la experiencia, no solo se sitúa en contextos determinados, sino que posee la capacidad de transformarse a sí misma, generando intervenciones pedagógicas que reconfiguran el entorno; de este modo, cada práctica educativa se convierte en una oportunidad para reconstruir la experiencia espacial, abriendo nuevos caminos para la comprensión y transformación de nuestro mundo.

### **6.3.3. La educación situada**

Rodríguez de Moreno (2010) realiza un planteamiento en el cual, se deduce que,

Frente a una enseñanza geográfica de carácter enciclopedista, determinista y ahistórica, se propone impulsar una serie de transformaciones significativas no sólo modificando los contenidos que se desarrollan en las aulas con los estudiantes, sino

cambiando el rol del docente, convirtiéndose en un investigador pedagógico, que propenda por la construcción y reelaboración de conocimientos y significados (p. 15).

Lo anterior invita a repensar radicalmente la enseñanza de la geografía, alejándose del modelo tradicional, que limita el conocimiento a la mera transmisión de datos, se contrapone a la necesidad de una educación dinámica y reflexiva que fomente la construcción activa de significados; esa transformación sugerida implica no solo una actualización de los contenidos curriculares, sino también (y de manera más profunda), una reconceptualización del rol que tiene el docente. En lugar de ser meros transmisores de información, los y las docentes deben asumir la función de investigadores pedagógicos, quienes exploran, cuestionan y reelaboran conocimientos en conjunto con sus estudiantes.

Este cambio de paradigma tiene el potencial de convertir el aula en un espacio de diálogo y descubrimiento, donde la experiencia geográfica se construya a partir de la interacción con el entorno y la reflexión crítica sobre los procesos históricos y sociales que lo configuran; pues al transformar el rol del educador, se abren las posibilidades para que los y las estudiantes se involucren activamente en su propio aprendizaje, desarrollando habilidades para interpretar y comprender la complejidad del mundo que les rodea. Es un llamado a renovar la enseñanza de la geografía, convirtiéndola en una disciplina viva y en constante evolución, que responda a los desafíos del mundo contemporáneo y empodere a las nuevas generaciones en la construcción de conocimientos significativos, “el espacio no es algo a observar sino que la experiencia escolar sobre este debe servir para que el sujeto se considere un actor del espacio que toma decisiones espaciales que tienen repercusión social” (Trepát y Comes, 1998, p. 135).

Es necesario repensar el papel del espacio en la educación y posteriormente del lugar, no como un escenario pasivo a ser observado, sino como un campo activo de interacción y

transformación; la experiencia escolar del espacio debe ir más allá de la simple contemplación; debe capacitar a los y las estudiantes para verse a sí mismos como actores capaces de intervenir y tomar decisiones que impacten en la organización y calidad de su entorno, sin asignar un grado particular para poder llevar a cabo este objetivo. Este enfoque fomenta una ciudadanía comprometida, en la que cada individuo reconoce su responsabilidad en la configuración del espacio social.

#### **6.4. Lúdica**

El uso de metodologías creativas que animen a niños y adolescentes a plantear sus visiones es una constante a la hora de permitir el intercambio de conocimiento entre actores (Polo y López, 2020, p. 20). Este enfoque parte de la premisa de que la educación debe trascender la transmisión de información para convertirse en un proceso tanto dinámico como participativo, en el que los niños y las niñas se reconozcan a sí mismos como sujetos activos capaces de interpretar, transformar y resignificar el mundo que los rodea.

Al integrar estrategias lúdicas y metodologías de exploración, se favorece la descentralización de los sistemas operacionales y organizativos que tradicionalmente han condicionado nuestro entorno, permitiendo que las configuraciones sociales se reestructuren en situaciones reales; la experiencia educativa se erige como un escenario en el que el niño o la niña no solo observa, sino que actúa y moldea su realidad, hallando rasgos de su identidad y su cotidianeidad en las representaciones que realiza del medio.

El juego, en particular, se destaca como una herramienta fundamental en este proceso, puesto que su simbolismo en el ámbito de la infancia va más allá de una simple actividad recreativa, pues funciona como medio locativo y funcional: la niñez crea espacios en los que

ejercen total control sobre lo que ocurre, generando escenarios ideales que responden tanto a la influencia del ambiente como a la vivencia de la vida adulta.

De hecho, las actividades lúdicas, contienen un alto carácter simbólico, en las que se instalan nuevos imaginarios como producto de la indagación, la experimentación y la problematización de las relaciones intersubjetivas cotidianas; esta capacidad de representar elementos de su propia realidad, asignándoles sentidos y significados personales, termina siendo esencial para la construcción de la identidad y la adquisición de competencias que trascienden el aula.

Históricamente, esta visión transformadora de la educación se remonta a iniciativas pioneras como el Jardín Infantil de Froebel, fundado en 1837, que rompió con el modelo de escuela asistencial y se orientó hacia una educación del cuerpo que integraba juego, actividad y trabajo; el juego de Froebel ejemplifica cómo el movimiento del cuerpo y el placer de trabajar pueden fusionarse en una experiencia educativa integral, anticipándose a las actuales prácticas que promueven la participación activa y la creatividad en contextos ya sea urbanos, rurales o escolares.

La integración de las ideas y propuestas de los niños en proyectos urbanos es otra manifestación de esta tendencia. Según Polo y López (2020, p. 3), la manera en que se canalizan las ideas infantiles en la formulación e implementación de proyectos de mejoramiento urbano varía según las condiciones geográficas, climáticas, culturales y económicas; aquí no solo se evidencia la relevancia de escuchar a los niños, sino que se subraya la importancia de entender el juego como un mecanismo de transferencia de conocimiento en los espacios urbanos, donde la ciudad misma se convierte en un insumo esencial para la enseñanza y el aprendizaje.

La capacidad de aprender se potencia significativamente cuando las actividades involucran la experimentación con el cuerpo y el reconocimiento del espacio, los objetos y los lugares circundantes; al participar en experiencias lúdicas, los niños y niñas desarrollan habilidades tanto verbales como no verbales, lo que favorece la integración de pensamiento, sentimiento y acción, puesto que como se ha planteado anteriormente la comunicación verbal no es la única manera en la que los niños y niñas pueden enunciar sus intereses u opiniones. Como señala Novak (1998, p. 13), “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano”. En este sentido, mientras más rica y variada sea la vivencia lúdica, mayores serán las posibilidades para que el niño o niña estructure su pensamiento y desarrolle estrategias de acción (Pinheiro, 2012, p. 35).

Ahora bien, el juego se presenta, además, como una estrategia pedagógica de inclusión que permite que temas complejos sean transmitidos de forma accesible; Ortiz (2005) resalta que, como actividad educativa, el juego se caracteriza por su orientación didáctica y por integrar componentes intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos, lo que lo convierte en un lenguaje propio a través del cual se pueden explicar contenidos complejos en un lenguaje adecuado para la niñez.

No obstante, esta capacidad para articular experiencias lúdicas con el aprendizaje formal, no debe limitarse netamente al juego, sino que pide reconocer múltiples estrategias, desde las cuales la infancia toma el protagonismo y decide ante las dinámicas, puesto que es fundamental, si lo que se busca es transformar la jornada escolar: según Tonucci (2015), iniciar la jornada sin escuchar las vivencias de los niños y sin permitirles actividades que surjan de su experiencia ya no tiene sentido en un contexto educativo renovado.

Finalmente, es crucial reconocer que la lúdica constituye una de las formas más imperantes mediante las cuales las infancias obtienen conocimientos y competencias esenciales para su

desarrollo (UNICEF, 2018). En el contexto actual, extender el conocimiento y la capacidad de respuesta de los niños y niñas ante problemáticas urbanas, pero más que nada sociales, es una apuesta hacia el futuro; al integrar el aprendizaje con espacios lúdicos y de exploración, se fortalecen los lazos sociales y se reconoce el papel activo de los niños y niñas en la configuración de su entorno, permitiendo que sus voces emerjan como expresiones genuinas de su ser en el mundo.

## **VII. Caracterización**

### **7.1. Localidad, contexto general**

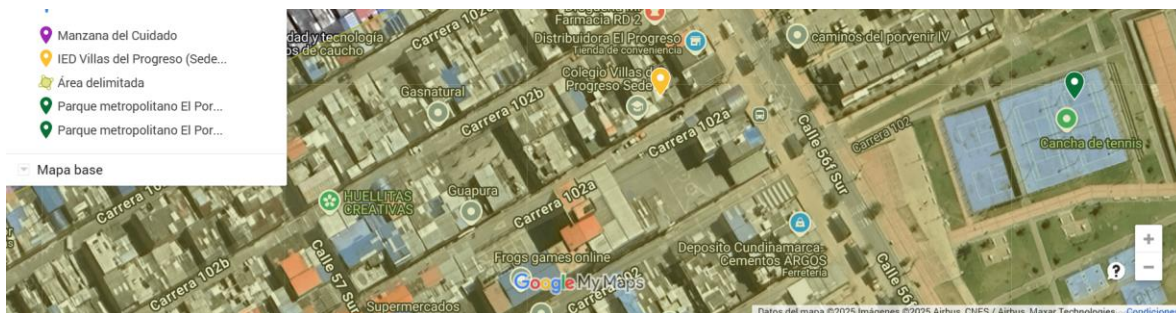
Ubicada en el suroccidente de la ciudad, la localidad séptima de Bogotá cuenta con una extensión total en su superficie de 24,22km<sup>2</sup>; Bosa cuenta con cerca de 700.000 habitantes, según estimaciones de la Alcaldía Mayor. Originalmente fue un municipio independiente hasta 1954, cuando su integración a Bogotá marcó el inicio de un crecimiento urbano acelerado, impulsado por la migración interna y el desplazamiento forzado debido al conflicto armado en Colombia: este fenómeno ha configurado un territorio heterogéneo, donde coexisten sectores de autoconstrucción, viviendas de interés social y algunos desarrollos urbanísticos más recientes.

La historia de la localidad está ligada a su pasado precolombino, cuando era un territorio habitado por los Muisca, una de las comunidades indígenas más importantes de la región, luego de la colonización, se convirtió en un área rural que, con el tiempo, pasó a ser un municipio proveedor de alimentos para Bogotá; así, su anexión al Distrito Capital en 1954 y el posterior auge migratorio transformaron su paisaje, dando paso a un proceso de urbanización informal que aún caracteriza a la localidad.

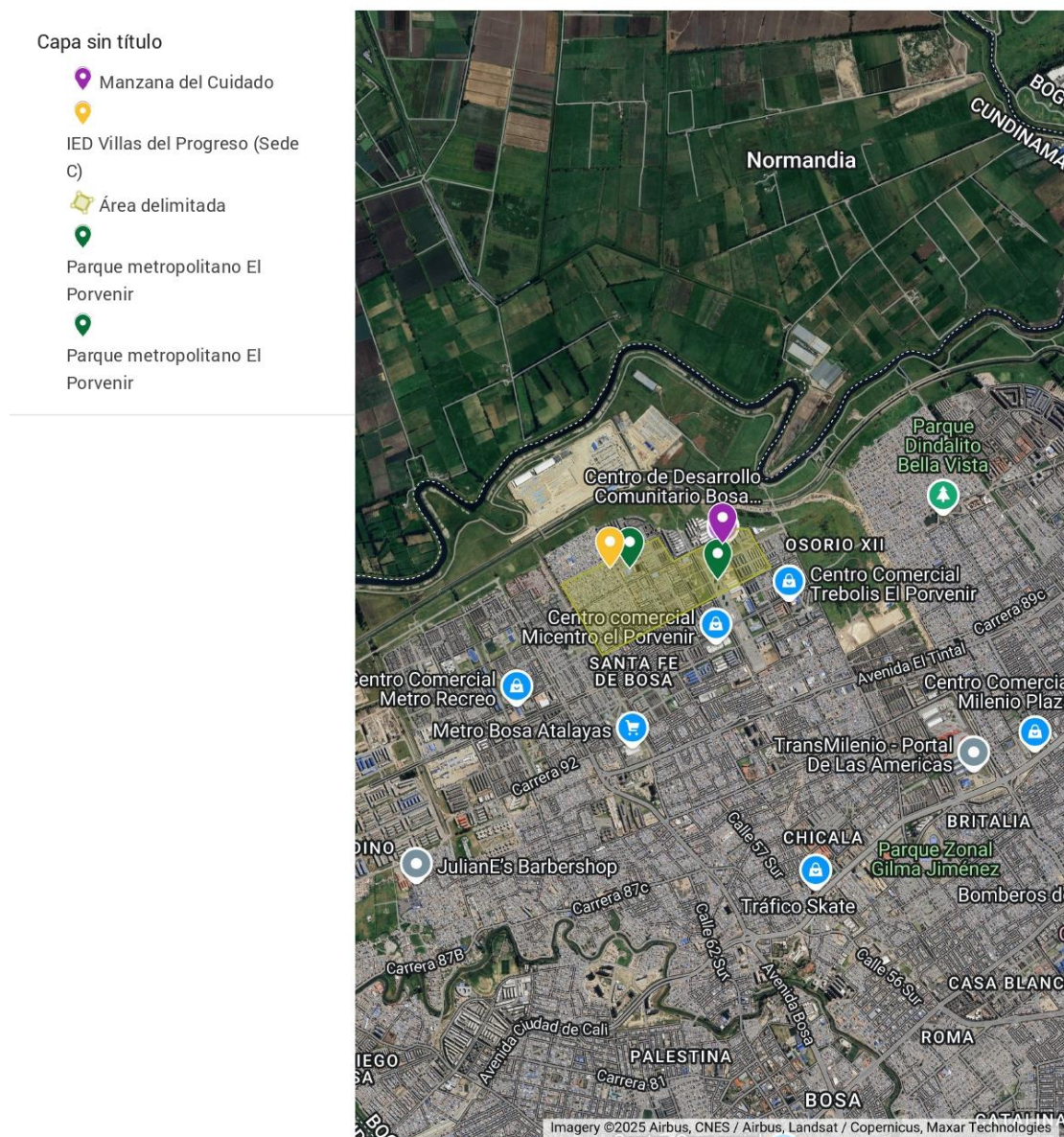
El barrio Santa Fé, donde se ubica la sede C del IED Villas del Progreso, encapsula las dinámicas de la localidad: viviendas de autoconstrucción, empleo informal y desafíos de seguridad; no obstante, colinda con el patio taller del metro, el parque metropolitano el Porvenir y la Manzana del Cuidado de Bosa El Porvenir.

## **Gráfica 2**

IED Villas del Progreso y alrededores



## IED Villas del progreso y alrededores



Nota. Elaboración propia.

La localidad cuenta con una alta densidad poblacional, albergando comunidades indígenas, afrocolombianas víctimas de desplazamiento, migrantes y en su mayoría, niños y niñas en edad escolar. Según el DANE (2018), la mayoría de sus habitantes pertenecen a los estratos 1 y 2, lo que indica condiciones socioeconómicas bajas; esta diversidad cultural enriquece la identidad de la localidad, pero también plantea desafíos en términos de inclusión y acceso equitativo a servicios básicos como educación, salud y transporte.

### **7.1.1. Desarrollo Urbano**

Puesto que la zona del barrio Santa Fé, está compuesta por viviendas levantadas por los propios residentes, a menudo sin planificación formal, se generan calles estrechas y problemas de saneamiento, problemáticas que atañen al sector y son de fácil evidencia en los alrededores del colegio.

El Parque Metropolitano El Porvenir, con áreas verdes y deportivas, ha marcado el acceso a nuevos espacios y actividades, disponiendo de servicios deportivos y recreativos que facilitan el acceso de los niños y las niñas a este; anudado a ello, permite un esparcimiento social entre pares, ya que sus zonas están dispuestas al desarrollo comunitario, contando incluso con presencia de la Bibliored, a fin de fomentar dichos espacios.

En términos de movilidad, esta parte de Bosa está conectada al sistema TransMilenio a través del Portal Américas y al Sistema Integrado de Transporte Público (SITP), aunque las zonas internas, como Santa Fé, enfrentan dificultades por la falta de pavimentación y transporte eficiente, ante lo cual la solución generada ha sido el transporte informal, que garantiza el acceso de los habitantes al sistema de movilidad.

Otro aspecto que resulta fundamental es la economía, que depende en gran medida del empleo informal, con actividades como el comercio ambulante, la construcción y los servicios domésticos predominando entre sus habitantes (DANE, 2018); puede ser preciso hablar de precariedad laboral, puesto que las actividades económicas impactan directamente en la calidad de vida y la estabilidad de las familias, especialmente en barrios con tendencia a la vulnerabilidad, tales como Santa Fé. Sumado a ello, en la localidad se presentan diversos problemas sociales relacionado con el microtráfico y la inseguridad, afectando significativamente la percepción de sus residentes y limitando el desarrollo comunitario.

## **7.2. Introducción al Contexto Escolar**

El Instituto Educativo Distrital (IED) Villas del Progreso, Sede C, es una institución pública ubicada en el barrio Santa Fé de la localidad de Bosa, en Bogotá; el colegio tuvo sus inicios en 1990 como la "Escuela Rural de Villas del Progreso", respondiendo a la necesidad educativa de una comunidad en constante expansión, inicialmente, funcionó en condiciones precarias hasta obtener el reconocimiento oficial en 1993, posterior a ello, la infraestructura fue ampliada en varias etapas hasta consolidarse como institución de educación formal con oferta en primaria y secundaria. Esta sede, que originalmente fue un edificio diseñado para un colegio privado, ha sido adaptada para atender las necesidades educativas de una amplia comunidad; en la actualidad, cuenta con una matrícula aproximada de 4.000 estudiantes, la institución opera bajo el calendario académico A y ofrece educación en las jornadas de la mañana y la tarde para los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

### **7.2.1. Infraestructura y Recursos Físicos**

Como se mencionó anteriormente, el edificio del IED Villas del Progreso (Sede C) destaca por su historia como antigua sede de un colegio privado, lo que le otorga una estructura más amplia y sólida en comparación con otros colegios públicos de la zona, aunque ha sido adaptado para las necesidades actuales, conserva ciertas características que reflejan su diseño original, como espacios bien distribuidos y distintas áreas recreativas. No obstante, aunque la capacidad de las aulas no permite abarcar completamente a los y las estudiantes, puesto que la conformación de los grupos excede el espacio destinado para la realización de las clases, se encuentran equipadas con pupitres, pizarras blancas y, en algunos casos, recursos audiovisuales como proyectores o parlantes de sonido.

El patio central es un espacio amplio y multifuncional donde los y las estudiantes realizan actividades tanto físicas como recreativas; por su parte, la biblioteca, aunque limitada en recursos, ofrece libros infantiles y materiales que apoyan el aprendizaje temprano.

### **7.2.2. Estudiantes**

El trabajo se realizó con los y las estudiantes del grado 103, compuesto aproximadamente por 40 estudiantes, con una notable mayoría de niñas, el rango etario oscila entre los 6 y los 7 años, que en su mayoría viven en las zonas aledañas al colegio.

Los y las estudiantes se caracterizan por ser activos, participativos y por mantener buenas relaciones de convivencia; les apasiona moverse, dibujar y hablar, razón por la cual su interés y disposición fue evidente al momento de realizar las actividades.

### **7.2.3. PEI**

Si bien el IED Villas del Progreso sigue el currículo distrital, los y las docentes adaptan sus estrategias para abarcar las necesidades de los y las estudiantes; priorizando el respeto y la colaboración.

Respondiendo a las necesidades de la comunidad y a los lineamientos normativos establecidos por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, el IED estructura su PEI en cuatro componentes fundamentales: el primero hace referencia al componente conceptual, el cual define la concepción de educación que sigue la institución, el modelo pedagógico adoptado y el enfoque filosófico de su enseñanza; el siguiente es el componente pedagógico y curricular, que establece el enfoque pedagógico, la estructura curricular, las estrategias metodológicas y la atención a poblaciones diversas; el tercero es el componente administrativo, que describe la organización institucional, la planta docente y administrativa, así como la infraestructura y los recursos disponibles; y el último respecta al componente comunitario, que explica la relación de la institución con su entorno social y sus estrategias de vinculación con la comunidad a través de proyectos educativos y culturales.

### **7.2.4. Misión y visión**

El IED Colegio Villas del Progreso, tiene como misión garantizar una educación inclusiva, integral y de calidad, promoviendo el desarrollo académico, social y emocional de sus estudiantes; este se fundamenta en el respeto a la diversidad y la formación en valores ciudadanos, así, para el año 2030, el colegio aspira ser un referente en la educación pública de Bogotá, destacándose por la excelencia académica, la innovación pedagógica y el fortalecimiento del liderazgo estudiantil.

Dentro de sus objetivos, se encuentra brindar una educación integral que fomente el pensamiento crítico y la responsabilidad social, así como la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan el aprendizaje, a fin de fortalecer el vínculo entre la comunidad educativa y el entorno social.

#### **7.2.5. Modelo Pedagógico y Estrategias Curriculares**

El modelo pedagógico adoptado por la institución tiene sus bases en el enfoque constructivista, donde el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje; algunas de las estrategias enunciadas incluyen el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para fomentar la investigación y la creatividad, el uso de herramientas digitales para fortalecer las competencias tecnológicas, los programas de inclusión educativa para atender a estudiantes con necesidades especiales y la vinculación con la comunidad mediante proyectos tanto ambientales como sociales.

Puesto que el PEI del IED Colegio Villas del Progreso, enfatiza en la importancia de la vinculación comunitaria, entre sus principales proyectos destacan los programas de educación ambiental, buscando la sensibilización sobre el cuidado del río Tunjuelo y la gestión de residuos sólidos; también los proyectos de formación ciudadana, tales como actividades enfocadas en la convivencia escolar y la resolución de conflictos; y la vinculación con redes culturales y educativas, participando en eventos organizados por la Casa de la Cultura de Bosa y la Biblioteca El Tintal Manuel Olivella.

### **VIII. Paradigma y Enfoque**

A fin de proporcionar un sustento teórico, resulta relevante presentar tanto el paradigma como el enfoque adoptado, elementos que permitieron el correcto desarrollo de búsqueda, recolección y análisis de información para la investigación.

## 8.1. Paradigma

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo de la geografía, el cual reconoce que la realidad espacial no es una estructura fija y objetiva, por el contrario, la plantea como una construcción social que emerge a partir de las vivencias, emociones, relaciones y representaciones de quienes habitan un territorio; en lugar de centrarse en generalizaciones o leyes universales sobre el espacio, este enfoque privilegia la comprensión profunda de las experiencias particulares, permitiendo explorar cómo distintos sujetos, especialmente niñas y niños, perciben, experimentan y dotan de sentido a su entorno.

Así, bajo este paradigma no solo se sustenta el enfoque teórico del trabajo, también se orienta de manera concreta la recolección y análisis de la información; la observación participante, los recorridos guiados, las entrevistas abiertas, los dibujos y las narraciones infantiles se constituyen como técnicas clave que, más allá de registrar datos objetivos, buscan interpretar los significados que los niños y niñas atribuyen a sus entornos cotidianos, especialmente aquellos lugares que reconocen como seguros. El análisis, por tanto, se realizará desde una perspectiva hermenéutica, atendiendo a los sentidos subjetivos, simbólicos y afectivos que se desprenden de sus expresiones.

Según González G. y De León (2019), dentro del paradigma interpretativo se priorizan estudios centrados en la fenomenología, las tipologías espaciales, nuevos métodos de enseñanza de la geografía, enfoques posibilistas e historicistas, investigaciones en geografía de la percepción y ensayos con miradas de inclusión social (p. 4). Esta perspectiva es coherente con el propósito de esta investigación, ya que busca comprender cómo los niños y niñas, desde su propia lógica y

sensibilidad, configuran una noción de seguridad en el espacio que no responde a parámetros adultos, sino a su experiencia subjetiva del mundo.

De este modo, el paradigma interpretativo permite profundizar en la manera en que las infancias construyen sus propios mapas afectivos y territoriales, revelando la forma en que ciertos espacios adquieren valor simbólico como lugares seguros; al privilegiar sus voces, percepciones y relatos, esta investigación reconoce que las nociones de seguridad no son homogéneas ni impuestas desde fuera, sino que se elaboran desde la interacción cotidiana con el entorno, las personas que lo habitan, y las emociones que despiertan.

Como señala Molina (1993, citado en Sayago, 2003), el paradigma interpretativo “empieza con el individuo y trata de entender las interpretaciones de su mundo. La teoría es emergente y debe elevarse desde situaciones particulares” (p. 157). En este sentido, las representaciones infantiles del espacio no son simples réplicas de las concepciones adultas, sino lecturas originales, creativas y afectivas del territorio, que merecen ser escuchadas, comprendidas y valoradas.

En conclusión, no solo se aporta una mirada sensible y situada al fenómeno investigado, paralelamente posibilita capturar la riqueza de las experiencias individuales y colectivas con el entorno, reconociendo la importancia del contexto social y cultural en la construcción de conocimientos geográficos; así, se contribuye a una educación geográfica más inclusiva, que posibilite el reconocimiento, la apropiación y la transformación consciente del espacio desde las propias infancias.

## **8.2. Enfoque Metodológico**

Como campo metodológico que complementa y operacionaliza el paradigma interpretativo se adoptó el modelo cualitativo, puesto que se encuentra caracterizado por su profundidad,

flexibilidad y sensibilidad hacia los contextos, resultando adecuado para explorar fenómenos tanto complejos y subjetivos como las perspectivas de los niños y las niñas; este, a diferencia de los métodos cuantitativos, que buscan medir y generalizar, prioriza la comprensión detallada de las experiencias, emociones y significados que los sujetos atribuyen a su realidad, lo cual resulta apropiado para el énfasis interpretativo en la subjetividad y el contexto.

Dado que el presente trabajo cuenta con un componente teórico, el enfoque cualitativo se despliega inicialmente en el análisis y la sistematización de la literatura existente en los campos de la geografía, la pedagogía y las ciencias sociales, con un enfoque específico en la educación geográfica, el desarrollo y la participación infantil.

Ligado a ello se implementó la observación participativa, a fin de registrar cómo los niños y niñas interactúan con su entorno geográfico en contextos naturales, como el aula o el patio de recreo; el análisis de producciones infantiles, tales como dibujos, narraciones o representaciones espaciales creadas por los niños y niñas pueden servir como ventanas hacia sus concepciones geográficas.

Es así, como el enfoque adoptado, no solo fortalece la fundamentación teórica del presente trabajo, sino que también establece un puente hacia su aplicación práctica, garantizando que las perspectivas de los niños y niñas sean escuchadas y comprendidas tanto en su autenticidad como en su profundidad.

### **8.3. Marco Pedagógico:**

Desde la pedagogía constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el que los sujetos construyen su conocimiento a partir de sus experiencias previas, en interacción con su entorno y con otros individuos; en este sentido, la investigación parte de la premisa de que los

niños y niñas no adquieren conocimientos de manera pasiva, sino que los construyen mediante procesos de exploración, observación y diálogo. Considerando así, la posibilidad de integrar elementos del aprendizaje significativo, en la medida en que este enfoque teórico enfatiza la importancia de relacionar la nueva información con los conocimientos previos del estudiante, favoreciendo la comprensión profunda y la aplicabilidad del aprendizaje en la vida cotidiana.

En el caso de esta investigación, se plantea que la educación geográfica sobre los lugares seguros debe partir de las experiencias previas de los niños y niñas, de manera que puedan construir un conocimiento útil y contextualizado que les permita desenvolverse con mayor confianza y seguridad en su entorno.

Inspirado en las ideas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, este modelo pedagógico sostiene que el aprendizaje ocurre cuando los individuos integran nuevas experiencias con sus conocimientos previos mediante la exploración, la reflexión y la interacción social; en el contexto de la educación geográfica para la primera infancia, la pedagogía constructivista ofrece un enfoque práctico para traducir los principios del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo en estrategias que empoderen a los niños y niñas, y les permitan enunciar sus perspectivas sobre el mundo.

Al respecto, Vygotsky (1978) plantea que la construcción del conocimiento es un proceso humano, que comporta el desarrollo integral del estudiante y, sólo él, es el encargado del desarrollo de su proceso cognitivo; asimismo, se busca fomentar la exploración activa, proporcionando a los niños y niñas oportunidades para descubrir su entorno geográfico mediante actividades tales como salidas al aire libre, la creación de mapas simples o la narración de sus experiencias espaciales; además al partir de los conocimientos previos, y al reconocer que ellos y ellas ya poseen ideas iniciales sobre el espacio y el lugar, nos servirá como punto de partida para construir aprendizajes de mayor complejidad.

No obstante, se considera la posible integración del concepto de *aprendizaje significativo*, propuesto por David Ausubel, como un complemento al marco constructivista; puesto que este enfoque subraya que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se conectan de manera relevante y sustantiva con las estructuras cognitivas previas del aprendiz, para el presente caso los conceptos geográficos deben vincularse a experiencias familiares para los niños y niñas, como los lugares que visitan o las rutas que recorren diariamente, ya que la enseñanza debe presentarse de manera que puedan establecer conexiones claras entre ideas, facilitando la retención y el uso significativo del conocimiento.

Así pues, el paradigma interpretativo establece la premisa teórica de que las perspectivas de los niños sobre su entorno geográfico son construcciones subjetivas valiosas, dignas de ser exploradas y potenciadas, el enfoque cualitativo proporciona las herramientas metodológicas para investigar esas perspectivas en profundidad, tanto en la fase teórica como en las futuras intervenciones prácticas y la pedagogía constructivista, ofrece un modelo educativo que traduce los hallazgos teóricos en prácticas concretas, promoviendo de esta manera la agencia y la enunciación de los niños y niñas mediante la educación geográfica.

Esta articulación asegura que la investigación no solo contribuya al conocimiento académico en el campo de las ciencias sociales y la geografía, sino que también sienta las bases para intervenciones educativas transformadoras. La coherencia entre los componentes teóricos, metodológicos y pedagógicos refleja un compromiso con la valoración de las infancias como sujeto activo y competente, capaz de aportar al entendimiento colectivo del mundo que habita.

## **IX. Sistematización**

La sistematización del presente trabajo de grado se realizó mediante un documento PDF interactivo que permite al lector navegar de forma dinámica y organizada por los distintos momentos del proceso, mediante botones y enlaces que orientan la visualización del contenido. Esta herramienta fue diseñada con el propósito de facilitar la lectura, promover una experiencia de recorrido autónomo y resaltar los aspectos más significativos de cada etapa desarrollada; para acceder al documento, se ha dispuesto un enlace que dirige a una carpeta en Google Drive, desde donde se debe descargar el archivo PDF en su totalidad. Es indispensable realizar la descarga, ya que las funcionalidades interactivas solo se activan al abrir el documento desde un navegador predeterminado en el computador (como Google Chrome o Microsoft Edge), y no funcionan correctamente si se visualiza directamente desde el visor de Drive o desde dispositivos móviles. Este recurso digital forma parte integral del trabajo, pues consolida de manera visual y experiencial los hallazgos, reflexiones y evidencias del proceso vivido.

**[https://drive.google.com/drive/folders/1K0xUIluPp4R9YYuxVDWOD-XG2JYLJo1I?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1K0xUIluPp4R9YYuxVDWOD-XG2JYLJo1I?usp=drive_link)**

## **X. Conclusiones**

La geografía, además de ser una disciplina maravillosa, es profundamente significativa, ya que permite comprender las dinámicas sociales desde distintas perspectivas, analizar problemáticas y proponer respuestas; la educación geográfica brinda acceso a ese conocimiento, desarrollando habilidades, conceptos y temáticas esenciales para entender el mundo que

habitamos. Por eso, su presencia en la escuela es fundamental: todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de acercarse a ella, incluso si no es su área de mayor interés o fortaleza.

En el marco de este trabajo, se logró demostrar que la educación geográfica, articulada con prácticas lúdicas, enriquece el aprendizaje escolar, y además se convierte en una herramienta valiosa para el reconocimiento del entorno desde las voces y vivencias de las infancias; la ludicidad no fue un recurso complementario, fue un lenguaje pedagógico central que favoreció el surgimiento de significados propios, construidos a partir del juego, la exploración y la expresión creativa.

La geografía no puede desligarse de la vida cotidiana. No se trata de restarle valor al conocimiento académico, sino de potenciarlo a través de la experiencia y lo vivido día a día; esta disciplina atraviesa múltiples aspectos de la vida, más allá de los mapas y las coordenadas, por eso, es responsabilidad del cuerpo docente promover espacios donde el aprendizaje surja de manera espontánea, partiendo de los saberes previos y de las fortalezas individuales de cada estudiante.

El desarrollo de esta investigación permitió comprobar que la educación geográfica, cuando se articula con prácticas lúdicas y se valora el análisis desde la percepción, se convierte en una valiosa herramienta para promover el reconocimiento del entorno desde las voces y vivencias de las infancias; a lo largo de este proceso, se logró evidenciar cómo los niños y niñas identifican y simbolizan lugares seguros, y también cómo construyen un pensamiento espacial sensible, situado y profundamente reflexivo.

En relación con los objetivos propuestos, se pudieron identificar las características de los lugares seguros desde la perspectiva de los niños y niñas, reconociendo que estos no se definen

únicamente por criterios físicos u objetivos, sino también por aspectos emocionales, simbólicos y afectivos. Los espacios nombrados como seguros fueron aquellos donde las infancias se sienten escuchadas, acompañadas y libres de juicio.

Dentro de esta línea, uno de los hallazgos más significativos fue exaltar la habilidad de los niños y niñas para nombrar, narrar y representar sus espacios cotidianos, revelando tanto su capacidad de observación, como su habilidad para emitir juicios de valor sobre su entorno, mediante la implementación de metodologías como el dibujo, el juego, los recorridos guiados y posteriormente el podcast, se evidenció que las infancias no solo comprenden su contexto, sino que también lo interpretan y lo significan desde su experiencia.

Esta producción de sentido, lejos de ser ingenua, pone en cuestión nociones adultocéntricas sobre lo que se considera conocimiento válido o legítimo; las percepciones que tienen las infancias de los lugares, la ciudad y el barrio está mediada por la visión adulta con la que ellos y ellas crecen y se desarrollan, dejando como precepto, que si la voz de este grupo poblacional fuera tomada en cuenta, los planes de ordenamiento territorial, de desarrollo cultural, ambiental y el diseño de la ciudad distaría mucho del modelo actual; la ciudad es pensada y construida para el mundo adulto, manteniendo y promoviendo las relaciones de dependencia que los niños y niñas tienen hacia sus padres o cuidadores.

Es fundamental valorar todas las formas en que los niños y niñas expresan su comprensión del mundo, no se trata solo de reconocer la diversidad de contextos en los que participan, también de abrirnos a las múltiples maneras en que intentan levantar su voz: mediante palabras, dibujos, juegos, pinturas o cualquier otra forma de representación; como docentes, se debe contar con la disposición a escucharles y a comprender los mensajes que comunican desde sus propios lenguajes.

Esto nos lleva a una pregunta crucial: ¿realmente se toma en cuenta la participación de las infancias, o aún se les mira como seres inferiores, en formación, que solo deben recibir información de los adultos? Los niños y niñas no son recipientes vacíos ni sujetos incompletos, al contrario, poseen capacidades, intereses y habilidades que se expresan de manera genuina desde su experiencia cotidiana; la tarea entonces no es limitarlos, sino potenciar esas cualidades innatas que florecen a medida que habitan el mundo.

En este proceso, la observación activa del docente cobra un papel clave, ya que es en la escuela, entre pares, donde las infancias comienzan a soltarse de los juicios adultos y a explorar con mayor libertad; en la convivencia con otros niños y niñas, ponen en práctica lo que han visto, oído y vivido, por eso, el aula debe ser un espacio de escucha auténtica y de reconocimiento pleno de su capacidad para construir sentido.

La sistematización de las actividades desarrolladas permitió reafirmar que las prácticas pedagógicas que valoran la subjetividad y promueven el diálogo no solo potencian el aprendizaje, sino que fortalecen la autonomía, la toma de decisiones y el sentido crítico desde edades tempranas; los y las estudiantes expresaron lo que sabían sobre los lugares seguros, así como establecieron criterios, formularon hipótesis y compararon espacios, dando cuenta de procesos cognitivos complejos que suelen ser subestimados por enfoques pedagógicos tradicionales.

Así mismo, se pudo constatar que el uso de mapas mentales, narrativas personales y actividades sonoras permitió visibilizar dimensiones del aprendizaje geográfico que trascienden lo meramente técnico; la lúdica, lejos de ser un recurso auxiliar, se posicionó como un lenguaje pedagógico clave que permitió a los y las estudiantes de primera infancia construir significados propios, reconociéndose como habitantes activos de su territorio. Las estrategias enunciadas, no

solo promovieron el aprendizaje, sino que construyeron espacios afectivos y simbólicos donde los niños y niñas pudieron expresarse desde sus emociones, experiencias y saberes previos.

La experiencia vivida durante este trabajo también reafirma que la participación infantil debe dejar de ser un enunciado decorativo en los discursos pedagógicos y convertirse en una práctica estructural; los niños y niñas no solo desean participar, sino que tienen el derecho a hacerlo y la capacidad para contribuir significativamente en la construcción de saberes escolares. Reconocer su agencia implica, además, asumir un cambio en el rol docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a facilitador de experiencias significativas; por su parte, la educación geográfica debe transformarse en una herramienta para la construcción de ciudadanía, identidad y derechos, incluso desde las edades más tempranas, frente a ello, se plantea la necesidad urgente de redimensionar esta área del conocimiento, entendiendo que el espacio, el territorio y la noción de seguridad no son neutros, sino profundamente simbólicos y políticos

Finalmente, el presente trabajo deja abiertas múltiples preguntas y rutas para futuras investigaciones: ¿Qué sucede cuando estos mismos procesos se implementan en otros contextos urbanos o rurales? ¿Cómo influye la diversidad cultural, étnica o de género en la percepción de seguridad infantil? ¿Qué papel podrían jugar las infancias en los procesos de ordenamiento territorial y planificación urbana si sus voces fueran realmente escuchadas? Desde el ámbito educativo, los hallazgos invitan a repensar la enseñanza de la geografía como una oportunidad para fomentar la ciudadanía, el pensamiento crítico y la participación desde la primera infancia; para ello, es fundamental que los y las docentes reconozcan a los niños y niñas como sujetos con agencia, capaces de interpretar el mundo que los rodea y de construir saberes valiosos a partir de su experiencia cotidiana; la práctica docente debe transformarse, pasando de la transmisión de contenidos a la facilitación de experiencias significativas que vinculen lo académico con lo vivido.

Finalmente, la educación geográfica se resignifica como una apuesta ética, política y pedagógica en favor de las infancias: una geografía que no se enseña desde arriba, sino que se construye desde abajo, desde el suelo que pisan los niños y niñas con sus pasos, sus juegos y sus palabras; esta propuesta apunta hacia una pedagogía geográfica situada, transformadora y profundamente humana, donde las infancias sean reconocidas no solo como aprendices, sino como ciudadanos del presente, capaces de comprender, significar y transformar su entorno.

## XI. Bibliografía

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. *Revue française de sociologie*, 1(4), 486–488. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1960\\_num\\_1\\_4\\_5867](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1960_num_1_4_5867)
- Balbo, M., Jordán, R., & Simioni, D. (Comps.). (2003). *La ciudad inclusiva* (Cuadernos de la CEPAL No. 88). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6075/S0332210\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6075/S0332210_es.pdf)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Visor.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Castañeda Cárdenas, M., & Pirateque, D. del P. (2015). Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá; un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. <https://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf>
- Dale, R. A. (1999). *Participación infanto-juvenil: Un reto social*. OPS/OMS. [http://www2.ops.org.sv/adolec/tc/participacion\\_social.htm](http://www2.ops.org.sv/adolec/tc/participacion_social.htm)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Resultados generales*. DANE. <https://www.dane.gov.co>

Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461–472.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis

Garrido Pereira, M. (2005). EL ESPACIO POR APRENDER, EL MISMO QUE ENSEÑAR: LAS URGENCIAS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. *Cad. Cedes, Campinas*, 25, 137–163.

González G., F. E., & De León, I. (2019). *Conceptos epistemológicos de la geografía: Sus saberes y métodos para la enseñanza e investigación*. *Revista Saberes APUDEP*, 2(1), 1-15.  
Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/223/2231137004/2231137004.pdf>

Hernández Sánchez, J. E. (2023). 1, 2, 3 por la Primera Infancia en el Espacio Público del Centro Histórico de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study in the play-elements in culture*.  
[http://creativegames.org.uk/modules/Intro\\_Game\\_Studies/Huizinga\\_homo\\_ludens\\_Chapter\\_Nature\\_Significance-1949.pdf](http://creativegames.org.uk/modules/Intro_Game_Studies/Huizinga_homo_ludens_Chapter_Nature_Significance-1949.pdf)

Institución Educativa Villas del Progreso. (2022). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.  
<https://villasdelprogreso.edu.co/wp-content/uploads/2022/01/PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL.pdf>

Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd ed.). Routledge.

Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.

Lansdown, G. (2005a). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF - Save the Children, Centro de Investigaciones Innocenti

- Lansdown, G. (2005b). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36. Fundación Bernard Van Leer.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994: Organización de la prestación del servicio educativo en el nivel de educación formal*. Diario Oficial, 41.425. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Novella Cámara, A. M. (2008, January). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, 77–93. <https://www.researchgate.net/publication/39384827>
- Ortiz, A. (2005). *Didáctica lúdica: Jugando también se aprende*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos.
- Páramo, P., & Burbano Arroyo, A. M. (2012). Sociolugares: en el límite entre lo público y lo privado. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 272–286. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1574/1960>
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81–102. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>
- Pinheiro, M. T. (2012). *El jugar de los niños en espacios públicos*. Universidad de Barcelona. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96172/02.MTPA\\_TEXTO\\_CASTELLANO.pdf?sequence=2](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96172/02.MTPA_TEXTO_CASTELLANO.pdf?sequence=2)

- Polo Garzón, C., & López Valencia, A. P. (2020). La participación infantil en proyectos urbanos  
El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales.  
*Revista de Arquitectura*, 126–140. <https://doi.org/10.14718/revarq.2020.2691>
- Poveda, A. (2021). El mundo ante los ojos de los niños. La enseñanza de nociones espaciales en  
la primera infancia a partir de la lúdica. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulgarín Silva, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las  
ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía*, 34, 179-193.
- Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía aplicada a la enseñanza y aprendizaje de la  
geografía en la educación básica secundaria*.  
<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Libro%20sobre%20Geograf%C3%ADa%20aplicada%20a%20la%20ense%C3%B1anza%20y%20aprendizaje%20de%20la%20geograf%C3%ADa%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20Secundaria..pdf>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio, o De la educación*.  
<https://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Ruiz Murillo, J. L. (2023). Geo-Grafiando por la Capital. Universidad pedagógica Nacional.
- Santos, M. (1996b). *De la totalidad al lugar*. Oikos-Tau.
- Sayago, Z. (2003). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente* (Tesis de doctorado). Universidad Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8900>
- Sen, A. K. (1995). *Nueva economía del bienestar*. Publicacions de la Universitat de València.

- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial GRAÓ.
- Trepat, C., & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137–164. <https://www.rieoei.org/rie26a07.PDF>
- Tuan, Y.-F. (1983). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiênciã*. DIFEL.
- UNICEF. (2013). El desarrollo sostenible empieza con unos niños seguros, sanos y bien instruidos. [https://www.unicef.org/agenda2030/files/SD\\_children\\_FINAL\\_SP.pdf](https://www.unicef.org/agenda2030/files/SD_children_FINAL_SP.pdf)
- UNICEF. (2014). *Informe anual del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Annual\\_Report\\_2014\\_Spanish.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2014_Spanish.pdf)
- UNICEF. (2018). *Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vethencourt, F. (2018). Capacidades, funcionamientos y agencia como eslabones de un círculo virtuoso en la concepción del desarrollo de Sen. En M. Phelan (Comp.), *El círculo virtuoso de las capacidades en el desarrollo humano* (pp. 11–35). Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico, Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV). <https://bit.ly/3rf5mZK>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.