

HABITAR LA CIUDAD DESDE LA INFANCIA: APORTES AL DISEÑO DEL PARQUE  
VILLA LUZ, ENGATIVÁ.

Por

ANDREA CATALINA MARÍN HURTADO

Director

CÉSAR BÁEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN ESTUDIOS SOCIALES

LÍNEA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO

BOGOTÁ D.C.

2024

## Tabla de Contenido

Introducción .....	5
I Espacios Públicos para la Infancia: Diseño y Formas de Habitar .....	7
1.1 Contexto de la investigación.....	7
1.2 Planteamiento del Problema y Justificación .....	11
1.3 Preguntas de Investigación .....	17
1.4 Objetivos de la Investigación.....	17
1.5 Horizonte Teórico y Metodológico.....	18
II. El Diseño Urbano desde la Perspectiva Infantil.....	19
2.1 Función Educativa y Social Del Diseño Urbano .....	21
2.2 La Construcción Social de los Espacios Urbanos: Infancias y sus Formas de Habitar la Ciudad. ....	27
2.3 Hacia un Diseño Centrado en la Infancia: Algunas consideraciones .....	33
III Posibilidades para Habitar desde las Infancias .....	34
3.1 Usos y Practicas Socio/Espaciales en la Geografía de la Percepción.....	35
3.1.1 La geografía de la percepción.....	37
3.1.2 El Proceso de Percepción en Niños .....	43
3.2 Sujetos Habitantes: Cuerpo, Emociones y Espacialidad.....	47
IV Aportes Metodológicos para la Construcción Mutua entre Espacio, Cuerpo y Emociones ....	56
4.1 Tipo de Investigación y Enfoque Metodológico.....	56

4.2 Instrumentos de Recolección de Datos .....	60
4.2.1 Técnicas observacionales y fichas .....	62
4.2.2 Técnicas visuales: los dibujos y el mapa mental .....	63
4.2.3 Técnicas escritas y verbales .....	65
4.3 Consideraciones Éticas .....	65
V Hallazgos y Análisis Sobre las Prácticas de Habitar Infantil en el Parque Villa Luz.....	68
5.1 Caracterización del Parque Villa Luz .....	68
5.2 Percepción, Emoción y Movimiento: Hallazgos de los Instrumentos Aplicados .....	79
5.2.1 El diario de campo y Observación .....	79
5.2.1.1 Actores en el parque: características, interacciones y uso del equipamiento.....	80
5.2.1.2 Interacciones en el parque: infraestructura, diseño y uso del equipamiento.....	80
5.2.1.3 Servicios de los equipamientos en el parque: interacciones y uso por parte de los usuarios. ....	82
5.2.2 Ritmos y Usos del Parque por la Infancia: Recorrido Fotográfico y Mapas	85
5.2.3 La encuesta y la entrevista .....	95
VI A Modo de Conclusiones.....	103
VII Referencias .....	109
VII Anexos.....	125

Anexo 1: Diario de Campo .....	125
Anexo 2: Croquis .....	125
Anexo 3: Taller .....	126
Anexo 4: ¡Explora tu parque favorito!.....	128
Anexo 5: Carta de Presentación.docx .....	129
Anexo 6: Anexo 6 Consentimientos informados.docx .....	130
Anexo 7: Anexo 7 Carta de confidencialidad .....	131

## Introducción

En el mundo actual, la urbanización avanza a un ritmo acelerado y transforma, de la misma manera, la interacción que tienen las personas con su entorno. Estos cambios afectan a los niños, un grupo que ha sido marginado de los procesos de construcción y diseño de las urbes, pero que, curiosamente, ha acompañado su origen y desarrollo mutuo (Jiménez, 2007).

Según UNICEF, cada vez aumenta más el número de niños que habitan las ciudades por lo que es evidente la necesidad de adaptar estos entornos para garantizar su bienestar, seguridad y desarrollo integral, ítems considerados como indicadores generales de calidad de vida. Iniciativas como “Ciudades amigas de la infancia” (1996) buscan colocar dichos indicadores en el centro de las políticas públicas para promover espacios inclusivos y accesibles.

Sin embargo, como señala Tonucci, la planificación urbana suele priorizar las necesidades del adulto “productivo”, y deja a otras poblaciones, que no encajan con ese perfil, un rol secundario. Esta perspectiva limita la creación de espacios que contemplen las necesidades de cuerpos particulares y otros como los de los niños.

En Colombia, la situación no es diferente. Aunque el país ha avanzado en ciertos indicadores de bienestar infantil, persisten desafíos significativos en la adaptación de los espacios urbanos para satisfacer necesidades de autonomía, juego, desarrollo y aprendizaje en entornos seguros y estimulantes. Es por eso, que la presente investigación propone explorar las formas en que los niños habitan los espacios públicos a través de sus percepciones, mediante un estudio de caso en el parque zonal del barrio Villa Luz, en Bogotá, Colombia. El objetivo es generar aportes de diseño a partir de la indagación y aplicación de ciertos instrumentos para investigar las formas de habitar que tienen los niños.

En esa media el primer capítulo titulado: “Espacios públicos para la infancia: diseño y formas de habitar”, presenta puntos clave de la investigación como el contexto, el planteamiento problema, las preguntas de indagación, los objetivos y el horizonte tanto teórico, como metodológico de la misma.

En el capítulo dos, titulado “El diseño urbano desde la perspectiva infantil”, se exponen los hallazgos obtenidos en el estado del arte. Este ejercicio permitió establecer elementos particulares en la presente investigación, cómo el enfoque de trabajo centrado en la geografía de la percepción, que, junto con la geografía de las infancias, abre paso a la percepción como una de las formas principales para caracterizar al sujeto habitante.

Seguido de este, el capítulo 3, “Posibilidades para habitar desde la infancia”, se fragmenta en dos apartados grandes que exploran, a partir de varios autores, elementos importantes en la percepción infantil como en: “Usos y prácticas socio/espaciales en la geografía de la percepción”; y en la caracterización del sujeto habitante cómo en el apartado “Sujetos habitantes: cuerpo, emociones y espacialidad”.

El capítulo cuatro “Aportes metodológicos para la construcción mutua entre espacio, cuerpo y emociones”, desarrolla aspectos metodológicos de la investigación cómo tipo y enfoque, técnicas, diseño de los instrumentos y consideraciones éticas.

En el capítulo titulado “Hallazgos y Análisis Sobre las Prácticas de Habitar Infantil en el Parque Villa Luz”, se desarrollan los hallazgos logrados por medio de la ejecución de los instrumentos y la actividad realizada con niños y niñas de quinto grado del colegio Gimnasio los Monjes, localizado en los alrededores del parque, específicamente al sur occidente del mismo, cerca de la AV Ciudad de Cali.

Lo anterior, para terminar en el capítulo 6 donde se apuntan las conclusiones de la investigación, se listan las recomendaciones y se comparte un mapa con la distribución de los elementos sugeridos por los niños.

En suma, se espera difundir la idea de que el bienestar y la calidad de vida infantil también depende de espacios en los que sean tomadas en cuenta sus consideraciones, experiencias y opiniones. Más allá de un intento por “infantilizar” la ciudad, esta busca resaltar los beneficios que tiene para los niños y para la sociedad en su conjunto, abordar enfoques diversos para construir ciudad, tan diversos como los cuerpos, las emociones y las experiencias pueden llegar a ser.

## **I Espacios públicos para la infancia: diseño y formas de habitar**

### **1.1 Contexto de la investigación**

El presente trabajo se centra en las formas en que la infancia habita la ciudad, un tema pertinente para explorar cómo lo niños y niñas perciben, experimentan y se apropian del espacio público. A partir de un espacio particular como lo es el parque urbano, se realiza un estudio de caso sobre el parque del barrio Villa Luz, en la localidad de Engativá en Bogotá, con el fin de comprender cómo la ciudad es vivida desde la perspectiva infantil. Se espera que este enfoque permita visibilizar las maneras en que la infancia interactúa con su entorno, y revelar aspectos que puedan proponer un diseño y planeación de espacios más incluyentes.

Según las cifras del Banco Mundial (2023, 03 de abril) alrededor del 56 % de la población mundial vive en ciudades y se proyecta que para el 2050, 7 de cada 10 personas vivan en centros urbanos (para más información: Desarrollo urbano: Panorama general [bancomundial.org](https://www.bancomundial.org)). Por su parte, el informe de la ONU-Habitat indica que actualmente, casi el 80% de la población de América Latina y el Caribe vive en ciudades, lo que la convierte en la región más urbanizada del planeta. En esa

medida, es y será imperativo rastrear los índices de bienestar y desarrollo que los habitantes (para este caso las infancias) experimentan en las urbes.

Los informes de gestión proporcionados por instituciones gubernamentales son una de las principales fuentes para rastrear estos índices. En dichos análisis, los objetivos, las metas y las evaluaciones comparten un eje común: la calidad de vida, entendida, en términos generales, como una serie de indicadores que buscan optimizar la experiencia cotidiana de los ciudadanos.

Por ejemplo, el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) “Bogotá reverdece 2022-2035” (DECRETO 555 DE 2021) busca optimizar dicha experiencia ciudadana por medio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Resultado de esto se establece, en el artículo 4, “Principios rectores del ordenamiento territorial” los principios rectores del POT en los que se incluye, entre otros, enfoques de cuidado, de género y de derechos. Desde estos, la calidad de vida abarca no solo el acceso a la ciudad que aspectos físicos como la infraestructura y los servicios básicos pueden ofrecer; sino también como una dimensión que involucra la salud física y mental, la sostenibilidad ambiental, la percepción, el sentido de pertenencia y el derecho a la ciudad.

De tal manera, los reportes de gestión presentados por instancias como la Secretaría de Planeación (2022), Secretaría de Movilidad (2022) y el Instituto de Desarrollo Urbano (2022) concuerdan en que calidad de vida es garantizar el acceso a la ciudad al mejorar la infraestructura en la que ciclistas y peatones<sup>1</sup> (y ciclistas y peatones mujeres) se movilizan y acceden a los servicios que esta ofrece. Hablar de equipamientos o de infraestructura comprende no solo la cantidad de metros disponibles, sino también el enfoque desde el cual se analiza la experiencia en el espacio urbano.

---

<sup>1</sup> Otras de las apuestas del POT es democratizar la ciudad al poner mayor énfasis y protagonismo en el uso colectivo de la ciudad. Por esta razón el peatón y el ciclista cobra relevancia.

Bogotá cuenta con informes de entidades privadas que buscan monitorear los indicadores de calidad de vida como parte de un ejercicio democrático y de participación activa. “Bogotá como vamos” (2022) es “un ejercicio ciudadano de seguimiento y monitoreo a los cambios en la calidad de vida” (Bogotá como vamos, 2023) que combina “el análisis de indicadores técnicos y la percepción ciudadana, permitiendo conocer los resultados de la gestión de los mandatarios.” ([bogotacomovamos.org](http://bogotacomovamos.org)).

Cada año el reporte incluye nuevos enfoques y dimensiones de análisis. Por ejemplo, para el 2022 se aborda el enfoque de Derecho a la ciudad y se agregan los ejes de dinámica empresarial, cultura y actividad física y democracia para evaluar, de la mano de los ODS, la gestión de la Alcaldía Distrital respecto de los objetivos logrados y la percepción ciudadana. En este sentido, la calidad de vida no es un concepto estático, sino dinámico y multifacético, que demanda una constante evaluación y adaptación a las cambiantes necesidades y aspiraciones de la sociedad.

En esta medida, el enfoque de Derecho a la ciudad ofrece un marco conceptual que propone una mirada de la ciudad centrada en sus habitantes y por eso, es un eje fundamental de análisis y problematización (Bogotá Cómo Vamos, 2022, p.17). Por lo que evaluar calidad de vida en las urbes implica tener presente también la experiencia de los ciudadanos y sus niveles de satisfacción. De las siete dimensiones que tiene de análisis: salud, movilidad, vivienda, seguridad, educación, empleo y ambiente (Bogotá Cómo Vamos, 2022, p.19), se resaltan como aspectos relevantes para el presente estudio (y solo con el fin de ejemplificar los resultados logrados para Bogotá 2022) que, en principio, la percepción de los ciudadanos es afectada por la falta de mantenimiento del espacio, por lo que se recomienda hacerlo regularmente. En segundo lugar, que la movilidad da cuenta de la inequidad en los tiempos de desplazamiento entre hombres y mujeres por lo que es imperativo hacer el análisis desde una perspectiva de género. Además, se señala un aumento en

los siniestros viales en los que motociclistas, peatones y ciclistas son las principales víctimas. Se sugiere impulsar mejoras en la calidad de la malla vial para estos grupos.

De igual forma, considera que el enfoque de ciudad cuidadora junto a su programa “manzanas de cuidado” es un acierto y avance positivo hacia el Derecho a la ciudad puesto que responde a la demanda de sectores con déficit de equipamientos públicos y mejora la experiencia urbana de habitantes como madres cabeza de hogar. El informe insiste en fortalecer la seguridad vial por medio del diseño, la provisión de infraestructura e incorporar la perspectiva de género en los procesos de planificación (Bogotá Cómo Vamos, 2022, p. 203).

Finalmente, respecto a la recreación y la actividad física, considera que, como aspectos de la cultura, es una: “dimensión indispensable a la hora de configurar espacios pertinentes de bienestar, diálogo, integración y construcción social, así como en la creación de nuevas configuraciones identitarias que propician una ciudadanía con mejores estándares de calidad de vida.” (2022, p. 470). Sugieren que la percepción ciudadana respecto de estos equipamientos depende también de la cercanía con la que dispone para realizar dichas actividades.

De los puntos presentados, se deduce que el enfoque desde el cual se observa la ciudad afecta directamente la calidad de vida de los ciudadanos. Los informes abordados ilustran cómo la aproximación a ciertas experiencias y percepciones son constituyentes del espacio urbano. Prueba de esto es la perspectiva de género y diversidad sexual que propone el POT del 2021 para establecer diferentes opciones de servicio y evaluar así su desempeño:

[...] a través de decisiones y acciones que garanticen a las mujeres y niñas el derecho a la ciudad en todas sus dimensiones; mayor incidencia y autonomía en la toma de decisiones; condiciones de seguridad ante violencias específicas en su contra en espacios públicos y privados... La materialización de este principio se logra consolidando un urbanismo con perspectiva de género en

el espacio urbano y rural que permita a las mujeres en sus diversidades habitar el territorio de manera justa, equitativa y solidaria. (POT, 2021, p. 9).

Un aporte edificante para decir que, en últimas, el diseño de la ciudad depende del enfoque desde el cual se la mire. En este sentido, en el presente trabajo de grado se propone trabajar desde un enfoque diferente y más inclusivo: con las infancias, niños y niñas como actores fundamentales del espacio público.

Quien sea capaz de contemplar las necesidades y los deseos de los niños no tendrá dificultades en tener en cuenta la necesidad del anciano, del minusválido, de personas de otras comunidades. Porque el problema fundamental es aprender a aceptar la diversidad, y el niño es diverso... Se supone que cuando la ciudad sea más apta para los niños será más apta para todos. (Tonucci, 2018, p. 41).

La idea es invertir la mirada, erigir al niño como parámetro de bienestar, medida y planificación de la ciudad en tanto sea posible restituir el acceso a la ciudad no solo a los niños, también al anciano y a todo aquel que cuente con dificultades para su disfrute y movilidad.

## **1.2 Planteamiento del problema y justificación**

Instituciones como UNICEF proponen programas como “Ciudades amigas de la infancia” (1996) en un intento no solo por dar cumplimiento a lo pactado en la Convención de los Derechos del Niño (CDN [Convencion sobre Derechos del Niño](#)) 1989, sino que también abogan, en primer lugar, por un diseño inclusivo y accesible, que integre las necesidades de los niños en el diseño urbano y así asegurar la creación de espacios públicos accesibles y seguros. En segundo lugar, buscan proveer una infraestructura para atender servicios básicos que den soporte y garantía a los derechos de los niños, así como también, generar espacios de participación comunitaria que incluya a miembros como padres, educadores, líderes comunitarios y autoridades locales.

Tres de cada cuatro niños, niñas y adolescentes (Unicef, 2019) viven en zonas urbanas y dar respuesta a las complejas problemáticas que viven en las ciudades requiere de la atención de áreas transversales que puedan trabajar desde la gestión urbana. Se convierte en una necesidad imperiosa atender los problemas que enfrenta la niñez en las ciudades desde “múltiples áreas como *infraestructura*, seguridad, administración de recursos entre otros [...] así como en el diseño e implementación de programas y servicios urbanos” (Unicef, 2019, p.1). Por esto, una ciudad amiga de la infancia se entiende como:

[...] a city or community where the voices, needs, priorities and rights of children are an integral part of public policies, programmes and decisions. Thus, a “Child Friendly City” is a city that is fit for all. (Unicef, 2018, p. 10).

Por su parte, Francesco Tonucci se ha dedicado a impulsar apuestas teóricas y propuestas prácticas para hacer de la ciudad un espacio para y de los niños. En palabras de Tonucci “la ciudad ha renunciado a ser lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la separación y la especialización como nuevos criterios de desarrollo.” (2018, p. 31). Así, esta pierde de vista la calidad de vida de sus habitantes al decantarse por el consumo, el flujo y lo transitorio. Bajo dicha perspectiva, todos los servicios que estructuran y dan vida a la ciudad aparentemente están diseñados a partir de un parámetro estándar: el adulto, hombre, trabajador que cuenta con independencia y libertad para moverse entre el caos de la ciudad, según Tonucci:

[...] en las últimas décadas, se han pensado, proyectado y evaluado la ciudad tomando como parámetro un ciudadano medio con las características de adulto, hombre y trabajador, y que corresponde al elector fuerte. De este modo la ciudad ha perdido a los ciudadanos no adultos, no hombres y no trabajadores, ciudadanos de segunda categoría, con menos derechos o sin ellos.

Para subir al autobús o al tren hay que estar en buena forma física.... porque para subir hace falta superar un desnivel de casi medio metro. Un niño, una persona anciana o incluso simplemente una mujer con falda estrecha, no saldrían airosos de la empresa. (Tonucci, 2018, p. 40).

De lo anterior, se aduce que, los niños no han tenido ningún papel protagónico en la construcción de espacios urbanos, ni siquiera en los que se crean para incurrir en su bienestar como parques o escuelas. Por eso, la propuesta de UNICEF (2018) es ubicar lo pactado en la Convención de los Derechos de los Niños en el centro de los ODS (2015) en tanto que, declara, el bienestar de los niños que habitan la ciudad podría ser el *indicador definitivo* de un hábitat saludable para una sociedad democrática:

The Child Friendly Cities Initiative (CFCI) was launched by UNICEF and UN-Habitat in 1996 to act on the resolutions passed during the second UN Conference on Human Settlements (Habitat II), which declared that the well-being of children is the ultimate indicator of a healthy habitat, a democratic society and good governance. (2018, p. 8).

Desde esta perspectiva, las iniciativas y proyectos emprendidos por UNICEF indican que, en general, para dar cumplimiento a los derechos de los niños se necesita de una infraestructura tangible, presente en los entornos urbanos. El equipamiento que ofrece un servicio básico por sí solo no basta, depende de una malla vial que le interconecte. Bien sea un colegio, un hospital o un parque, la oferta efectiva del servicio depende del entramado urbano que le conecta, si ésta cuenta con barreras de acceso será lo mismo que negar el servicio.

La apuesta es: una ciudad accesible para los niños es accesible para todos al impulsar mejoras en los niveles de calidad de vida para los habitantes en conjunto. Desde esta perspectiva, calidad de vida se entiende como la promoción y garantía de los derechos de los niños consagrados en la

convención en tanto buscan garantizar el crecimiento, desarrollo y bienestar de las infancias. Según “*A future for the world’s children?*” (2020) publicado por la revista The Lancet y Unicef, pensar el bienestar de la infancia es apostar por un futuro posible para la misma abarcando ítems como: “*Health, education, infrastructure, biodiversity conservation and climate adaptation, and social protection*” (2020, p. 2) y agrega que:

*Urban planners have been attempting to modify the physical environment to increase exercise through walkability, leisure opportunities, and active transport. Intuitively, and with some evidence, children’s physical activity increases with access to safe roads, parks, and recreation areas, and decreases with traffic and crime exposure... Children have a right to play and require spaces to do so. (The Lancet y Unicef, 2020, p.10).*

Cabe destacar que The Lancet elabora un ranking mundial en el cual clasifica a los países según su capacidad para garantizar calidad de vida a la población infantil, tomando en cuenta los ítems mencionados. En este ranking Colombia se ubica en la posición 82 de los 180 países incluidos y, si bien el país se encuentra en un rango medio respecto del bienestar infantil, Colombia aún tiene importantes áreas en las que debe mejorar. Esta posición muestra la urgencia de abordar los aspectos señalados (Tabla 1), así como la necesidad de trabajar las ciudades desde el enfoque de infancia para considerar no solo cómo los niños sienten, viven y experimentan el espacio, sino también las mejoras que el diseño y planeación urbanas pueden ofrecer al procurar su bienestar y desarrollo integral.

Tabla 1 *Indicadores clave para el bienestar infantil y el desarrollo sostenible*

<b>Category</b>	<b>Indicator</b>	<b>Description</b>
Health	Access to Essential Health Services (Indicator 3.8.1)	Coverage of essential health services, including reproductive, maternal, newborn, and child health services.

	Skilled Birth Attendance (Indicator 3.1.2)	Proportion of births attended by skilled health personnel.
	Immunization Coverage (Indicator 3.b.1)	Coverage of vaccines such as DPT3, PCV3, and MCV1.
	Maternal and Child Mortality (Indicators 3.1.1 and 3.2.1)	Maternal mortality ratio and under-5 mortality rate.
	Nutrition and Growth (Indicators 2.2.1 and 2.2.2)	Prevalence of stunting and wasting among children under 5 years of age.
Education	Access to Quality Education (Indicator 4.1.1)	Proportion of children and young people achieving at least a minimum proficiency level in reading and mathematics.
	Early Childhood Development (Indicator 4.2.1)	Proportion of children under 5 years of age who are developmentally on track in health, learning, and psychosocial well-being.
	Educational Infrastructure (Indicator 4.a.1)	Proportion of schools with access to basic services such as electricity, internet, computers, adapted infrastructure for students with disabilities, basic drinking water, single-sex sanitation facilities, and handwashing facilities.
Infrastructure	Access to Clean Water and Sanitation (Indicator 6.2.1)	Proportion of the population using safely managed sanitation services, including a handwashing facility with soap and water.
	Access to Clean Fuels and Technology (Indicator 7.1.2)	Proportion of the population with primary reliance on clean cooking fuels and technology.
	Educational Infrastructure (Indicator 4.a.1)	Proportion of schools with access to basic services (this item is also listed under Education).
Biodiversity Conservation and Climate Adaptation	Climate Action (Indicator 13.1.1)	Number of countries with national and local disaster risk reduction strategies.
	Sustainable Use of Ecosystems (Indicator 15.1.1)	Forest area as a proportion of total land area.
	Protection of Biodiversity (Indicator 15.5.1)	Red List Index, which measures the risk of extinction for species.
Social Protection	Social Protection Systems (Indicator 1.3.1)	Proportion of the population covered by social protection floors/systems, including social protection for children, unemployed persons, older persons, persons with disabilities, pregnant women, newborns, work-injury victims, and the poor and vulnerable.
	Poverty Reduction (Indicators 1.1.1 and 1.2.1)	Proportion of the population living below the international poverty line and the proportion of men, women, and children of all ages living in poverty in all its dimensions according to national definitions.

*Nota:* Elaboración propia con adaptación de The Lancet Commissions (2020).

Ahora bien, la pregunta es ¿Cómo trabajar el diseño de ciudad desde el enfoque de infancia? Tonucci considera, es una cuestión que requiere una atención focalizada en la ciudad pequeña, la que representa la zona residencial, el parque o la calle. Los parques son espacios donde se concentra la población infantil en espacios no privados como el hogar (ha falta quizá de otros escenarios), es donde el encuentro con el conocido/desconocido ocurre y donde se aprenden las normas sociales. Según Tonucci, son espacios diseñados para atender en mayor parte las necesidades de la población infantil, aunque la mayoría terminan siendo “... un interesante ejemplo de cómo los servicios son pensados por los adultos para los adultos y no para los niños, aunque oficialmente estos sean los destinatarios. Estos espacios para niños son todos iguales...” (Tonucci, 2018, p. 35). Características que le hacen un espacio interesante para abordar cómo los niños experimentan, sienten y habitan la ciudad.

Por otro lado, los informes mencionados muestran la centralidad que cobra la experiencia de los habitantes en el análisis, ejecución y evaluación de planes urbanos. En esa vía, la percepción se considera como un indicador intangible que afecta la manera en que se habita la ciudad. Así, será el objeto de la investigación, indagar por las percepciones que los niños tienen sobre el espacio, para comprender de qué forma se incluyen estas percepciones en el diseño y abordar, a su vez, lo que pueden decir los índices de calidad de vida cuando es la infancia la perspectiva central. A lo anterior se suman las siguientes preguntas: ¿Es posible habitar la ciudad desde la infancia? ¿Cómo? ¿Cuáles son las formas en que la infancia habita la ciudad?

Como ya se mencionó, la calidad de vida es un concepto multidimensional, pero para efectos del presente estudio se abordaron aspectos referidos al diseño del parque. El caso elegido para el estudio es el parque zonal Villa Luz, espacio que ha sido objeto de diversas intervenciones tanto

por entes gubernamentales como por los habitantes del sector. Su cercanía al aeropuerto El Dorado le hace un espacio importante para contrarrestar la contaminación auditiva y debido a sus características económicas, demográficas, históricas y sociales este se vuelve un lugar propicio para responder la pregunta que se plantea la investigación a continuación.

### **1.3 Preguntas de investigación**

*¿Cómo el diseño del parque en el barrio Villa Luz refleja las formas en que la infancia habita la ciudad?*

1. ¿Puede el diseño urbano reflejar las formas de habitar? ¿Qué posibilidades ofrece el diseño del parque Villa Luz para satisfacer las necesidades de la infancia y a su vez sus derechos?
2. ¿Cómo la infancia habita la ciudad? ¿Qué formas dan cuenta de su habitabilidad? ¿Cómo la infancia percibe el espacio?
3. ¿Cómo optimizar los parques públicos de la ciudad para que den cuenta de las necesidades que tiene la infancia?

### **1.4 Objetivos de la investigación**

*Estructurar elementos para una propuesta de diseño que permita habitar la ciudad desde la infancia en el parque Villa Luz.*

De tal modo, los objetivos específicos son:

1. Reconocer las percepciones que tienen los niños y niñas sobre el parque Villa Luz.
2. Establecer la influencia que los equipamientos del parque Villa Luz tienen sobre el bienestar y desarrollo en niños y niñas.

3. Consolidar recomendaciones para un diseño que permita habitar el parque Villa Luz desde un enfoque centrado en las infancias.

### **1.5 Horizonte teórico y metodológico**

Con la intención de abordar la relación entre infancia y ciudad, la investigación se inscribe en un horizonte teórico que, desde la geografía de la percepción, destaca la importancia de considerar las imágenes (Capel, 1983) y las representaciones construidas por el individuo en su interacción con el medio en el que vive. Este enfoque rastrea la formación de conceptos espaciales en los niños a la vez que se complementa con perspectivas fenomenológicas que valoran la experiencia social, personal y emocional de los sujetos en el espacio.

A partir de los enfoques de Lynch (1984), Tuan (1999) y Lefebvre (2013) se enfatiza en la concepción de que el espacio urbano es un constructo social en el que las experiencias resultan cruciales para entender cómo se construye el sentido de pertenencia y bienestar en los niños.

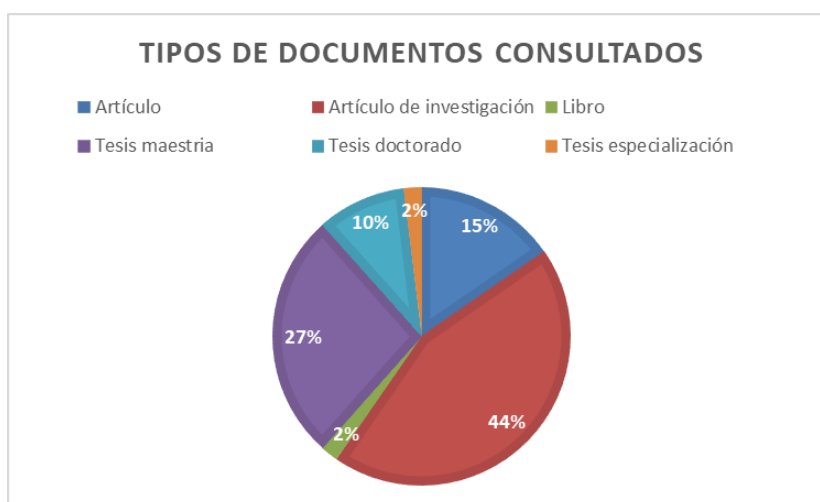
Respecto al horizonte metodológico, la investigación adopta un enfoque cualitativo que busca priorizar la voz de los participantes. Este enfoque permite resaltar las experiencias vividas por los niños en el contexto urbano por medio de técnicas como la observación, la entrevista y el mapa mental. Se busca considerar la subjetividad de los participantes al explorar la diversidad de experiencias que tienen las infancias en tanto conjunto de vivencias que varían según su contexto físico y cultural. La intención es captar la complejidad de las experiencias que tienen las infancias en entornos urbanos para contribuir a la construcción de ciudades más inclusivas y con altos niveles de calidad de vida.

## II. El diseño urbano desde la perspectiva infantil

La presente investigación busca estructurar elementos para una propuesta de diseño que permita habitar la ciudad desde la infancia, es así que, el rastreo de antecedentes comprende las posibilidades que ofrece el diseño y construcción de parques públicos para atender las necesidades de las infancias y las formas de habitar la ciudad que dicha población expresa.

En este sentido, las fuentes consultadas abarcan ejercicios investigativos que indagan cómo el diseño considera, incluye y refleja la experiencia urbana de las infancias y analizan cuáles son las maneras en que las infancias habitan los espacios públicos. Este horizonte permitió indagar 76 antecedentes entre artículos, artículos de investigación, tesis de maestría y tesis doctorales (Figura 1).

Figura 1 *Tipos de Documentos Consultados.*

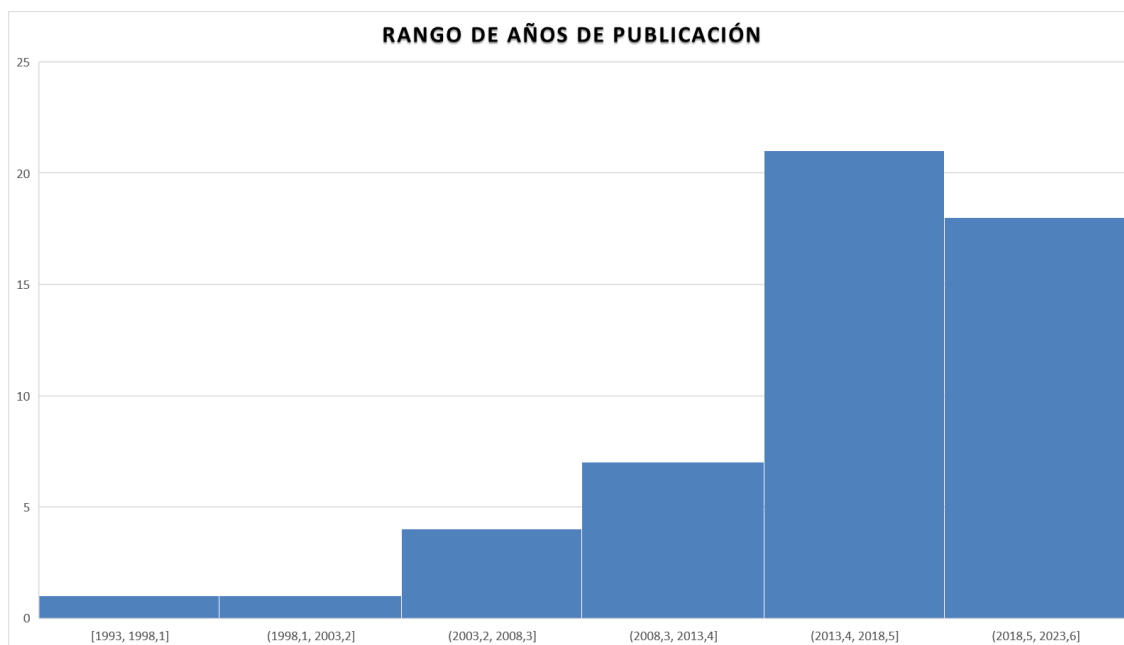


*Nota:* Elaboración propia.

Para consultar fuentes se emplearon las siguientes categorías como motores de búsqueda: infancia, habitar y ciudad, ciudad e infancia, ciudad educadora, diseño urbano educador y parques y educación. El criterio de selección mantuvo el enfoque “habitar la ciudad desde la infancia” lo que permitió descartar 24 investigaciones relacionadas con el tema, pero con horizontes diferentes, por

ejemplo: investigaciones que hablan de la función educativa de los parques sin enfatizar en una población específica. El resultado es la elección de 50 antecedentes que desarrollan las categorías y el enfoque de interés. El tiempo que se estableció para el rastreo inicia en el año 1993 al 2022, periodo que evidencia cómo el eje “infancia y ciudad” cobra cada vez más fuerza (Figura 2).

Figura 2 *Años en los que se publican investigaciones con el eje ciudad e infancias.*



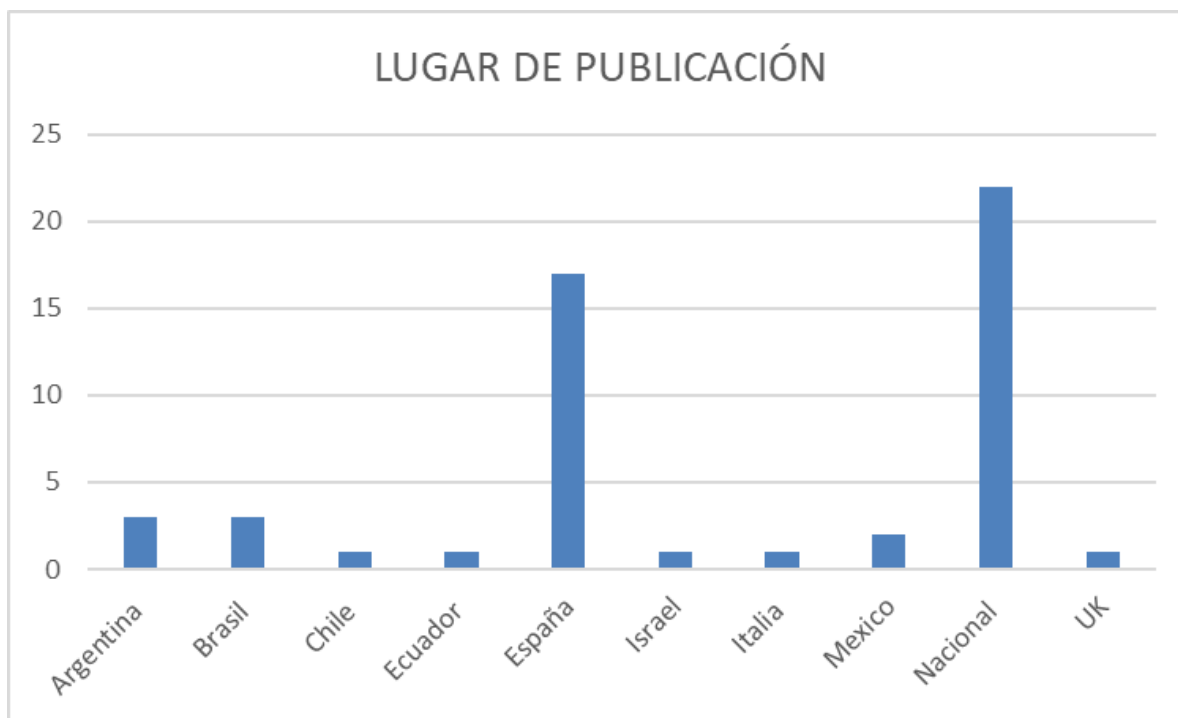
*Nota:* Elaboración propia.

Las 50 investigaciones muestran las siguientes generalidades sobre el eje infancia y ciudad: En principio hablar de ciudad e infancia es un tema de estudio que invita al ejercicio interdisciplinar. La preocupación por la participación, autonomía, independencia, percepción, derecho y el lugar que ocupa la infancia en la ciudad; le hace un tema de interés y desarrollo para distintas disciplinas: arquitectura y el urbanismo, la salud, la educación, la geografía, la historia y demás disciplinas propias de las ciencias sociales.

Dicha preocupación cada vez cobra más fuerza a nivel global (Figura 3), quizá por la influencia que el proyecto Ciudades amigas de la infancia va teniendo en América Latina. De los antecedentes

se tienen investigaciones tanto nacionales como internacionales, estas se encuentran en España, Brasil, Chile, Argentina, entre otros de la región.

Figura 3 *Nacionalidades de las fuentes elegidas para el estado del Arte.*



Nota: Elaboración propia.

Una vez planteadas las generalidades encontradas y los criterios de selección aplicados, es preciso mencionar que los antecedentes se agruparon en dos secciones: una que da cuenta de la función educativa y social del diseño urbano, y otra que da cuenta de la construcción social de los espacios urbanos respecto de las infancias y sus formas de habitar la ciudad.

### **2.1 Función educativa y social del diseño urbano**

Para este apartado, la pregunta central gira en torno a la influencia que el diseño de espacios públicos ejerce en las formas en que las infancias experimentan la vida urbana. Para abordar este interrogante, se examinaron 30 antecedentes.

Los enfoques provienen principalmente de la arquitectura y el urbanismo, aunque también se han encontrado tesis y artículos de investigación en áreas como geografía, medicina, educación y antropología, un amplio espectro disciplinario que evidencia la naturaleza inter y transdisciplinaria del tema. Estos antecedentes buscan profundizar en la comprensión de la función social de los espacios urbanos en la garantía del derecho de las infancias a la ciudad.

De tal modo, los antecedentes abarcan un problema común: la desaparición de las infancias en los espacios públicos, espacios cada vez más inequitativos y de difícil acceso. Según estos estudios, existe una distribución desigual de los equipamientos urbanos que afecta tanto la calidad de vida de los niños, como de toda la sociedad en su conjunto (Ceballos, 2017).

Precisamente, Fueyo y Berra (2015) sugieren examinar la distribución de los espacios para garantizar el derecho a la recreación. Estudian el potencial que tiene el diseño de los barrios para fomentar prácticas de actividad física enmarcados en la idea de ciudad saludable e indican que la proximidad geográfica a los espacios de recreación influye en la frecuencia con la que se utilizan para realizar ejercicio.

Este problema no se limita únicamente a la distribución de los espacios, igualmente comprende el enfoque con el que son construidos. Así, se incluyen fuentes que consideran a las infancias categoría que modifican y dan nuevo significado al espacio. Al tener en cuenta las necesidades de juego, movilidad y autonomía de los niños, las investigaciones en arquitectura buscan explorar cómo el diseño de espacios públicos puede garantizar, restituir o negar el derecho a la ciudad de las infancias. En esa vía, por ejemplo, Churchman (2003), al preguntarse por el lugar de la infancia en la ciudad, concluye que abordar los problemas que enfrentan los niños en la ciudad y mejorar el entorno urbano a partir de estos, es deseable y beneficioso para las infancias y para toda la sociedad.

Con el mismo propósito, Bouverne y Visscher et al., en su artículo de investigación, discuten cómo el espacio público impacta en la socialización de los niños en tanto evidencian prácticas de segregación espacial y adaptación de espacios públicos basadas en ideales normativos y abstractos. De igual forma, observan una “variabilidad en la socialización infantil según los vecindarios urbanos, cuestionando la universalidad existente sobre la idea de amigabilidad infantil” (2008, p. 13). Por su parte, Méndez (2018) investiga la influencia de los espacios organizados en el juego de los niños y plantea la necesidad de comprender de qué manera la arquitectura y el diseño urbano impactan en la experiencia de los mismos y sus familias. Esto con el fin de desarrollar una metodología que permita mejorar la calidad del entorno construido para este grupo demográfico.

Otras investigaciones, desde la misma área de estudio, discuten la forma en que las ideas estructuran los movimientos y posibilidades en la experiencia infantil. En este sentido, Álvarez y otros, (2021) en la tesis *¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia? aproximación teórica desde la perspectiva del urbanismo social, participativo y sostenible*, enuncian que “el diseño de espacios para el desarrollo en sociedad constituye... una responsabilidad pública en la medida en que su habitabilidad y las experiencias... pueden intervenir en la formación de pensamiento cívico.” (p. 79). Lo que identifica una relación en doble vía entre el diseño y la habitabilidad de los mismos ya que, hacer partícipes a los niños en el diseño de los espacios puede generar sentido de pertenencia y cuidado.

La tesis *Urbanismo e infancia hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental* de Gómez y otros (2017), concuerda con lo anterior al abordar la capacidad educativa del urbanismo para asegurar el potencial que tiene este en experiencias de educación y conservación ambiental, de hecho, agregan: “en América Latina no se han hecho suficientes esfuerzos para

utilizar el potencial educador del urbanismo en el desarrollo de una conciencia ambiental durante la infancia” (p. 84).

Bajo estas perspectivas se hallan estudios de caso y ejercicios etnográficos de corte cualitativo o mixtas que buscan, en distintos ejercicios, la forma de plantear una ciudad amiga de las infancias. Investigaciones como *El rol del espacio público en el desarrollo urbano resiliente desde una perspectiva de la niñez: el caso de los cerros de Valparaíso, Chile* (2020), o *Ciudades activas/niños activos: una perspectiva de urbanística y pedagogía* (2020) y *Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil* (2020) contribuyen a la idea de que los espacios públicos diseñados con la participación activa de la población infantil tienden a ser más cercanos para los niños y niñas ya que refuerzan la autonomía, el sentido de pertenencia y apropiación por el espacio.

Lo anterior también es un eje presente en las investigaciones de Ayala (2018), Henao y Muñoz (2013), García (2020), Aramburo (2016), Corona y otros (2015) y Espinosa (2011). Estas a su vez comparten una preocupación central por entender y mejorar la relación entre las infancias y el entorno urbano. Por ejemplo, Aramburo (2016) comprende temas como la autonomía infantil, la importancia del juego y la participación de los niños y niñas en la configuración de la ciudad. Por medio de diversos enfoques y metodologías, la autora sugiere que el diseño del hábitat debe incidir en la transición del hogar a la ciudad para revertir la desaparición progresiva del juego independiente del niño en la ciudad. Mientras que Espinosa (2011) indica que el juego es importante en tanto derecho y “experiencia por medio de la cual niños y niñas articulan la casa, la calle y el parque; la ciudad, reconfigurando lo privado y lo público” (p. 5).

Por lo que, García (2016) sugiere revisar aspectos específicos de la planificación urbana y el diseño arquitectónico para “promover un entorno con calidad visual, *legible* y enfocado a los

comportamientos que tienen los usuarios en este” (p. 74). Un aspecto relevante si se tiene en cuenta que, cómo indican Campa y otros (2021), la ciudad tiene un papel triple: “como inspiración, como usuarios y como transformadores” (p. 22), perspectiva que justifica la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones sobre su entorno.

Los puntos enunciados llevan a investigaciones que subrayan la necesidad de reconocer la diversidad de experiencias y perspectivas infantiles en relación con el espacio público y la vida urbana, cómo en Baylina y otras (2006) destacan la escucha y entendimiento de las percepciones y necesidades de los niños y niñas para crear ciudades más inclusivas y adaptadas. Dichas necesidades contemplan el juego, la independencia, la autonomía y la movilidad, condiciones que, según Garzón y López (2020), garantizan el acceso y derecho a la ciudad. Por ello, las investigaciones abordan la función educativa de los parques urbanos en tanto espacios que permiten a las infancias: el juego al aire libre, la adquisición de conocimientos no formales y la apropiación de entornos más amplios fuera del hogar por medio del disfrute y el movimiento.

En concreto, se encuentran 7 investigaciones que dan cuenta de experiencias educativas en la ciudad desde un enfoque que permite la participación de niños en la toma de decisiones respecto a la función, diseño y acceso a la ciudad. Para estas, la forma de incluir las necesidades de los niños en el diseño y planeación de los espacios públicos es por medio de la categoría *ciudad educadora*, dentro de la cual se incluye a los parques.

Según Campos y otros (2021), el enfoque de *ciudades educadoras* promueve la idea de que la ciudad en sí misma puede ser un entorno educativo que contribuye al desarrollo integral de sus habitantes, incluidos los niños. Perspectiva que requiere de la “participación activa de los niños en la vida urbana y en la construcción de la ciudadanía” (p. 97). Cardona y otros (2019), consideran

que la experiencia educadora posibilita modificar los espacios con altos estándares de calidad al incluir la *experiencia activa* de los niños en su diseño.

Estas investigaciones contribuyen a la visión de la ciudad en tanto espacio de aprendizaje continuo y enriquecedor para todas las personas, incluyendo especialmente a las infancias. Así, para González (2013) la ciudad educadora es una “propuesta didáctica que puede mejorar las políticas de desarrollo urbano para garantizar calidad de vida para todos sus habitantes” (p. 137). A la vez que, para Ayllon y otros (2018), es una apuesta que crea espacios y entornos urbanos seguros, saludables y educativos para las infancias.

Crespo y otros (2021) comenta que por medio de acciones pedagógicas y de educación no formal, los parques se erigen espacios públicos que permiten restituir el derecho a la ciudad de los niños en tanto posibilitan el encuentro con el otro, la autonomía y la movilidad en espacios fuera del hogar. Las investigaciones con este enfoque se centran de igual modo en promover la “participación infantil en la construcción de la ciudad, mejorar los parques infantiles como espacios lúdico-recreativos y educativos” (Crespo y otros, 2021, p. 1144). Con esta premisa, en Colorado y otros (2021) se busca fomentar caminos escolares seguros para promover una infancia autónoma y libre, en un intento por extender el colegio a la ciudad. Además de identificar, cómo en Revilla (2011), elementos educativos en los espacios públicos que puedan potenciar el aprendizaje y la convivencia.

Estas investigaciones concluyen que las decisiones urbanísticas afectan significativamente la vida cotidiana de niños y niñas, por lo que el planeamiento debe considerar la escala humana como factor clave (Sintes, 2009). Para Bejarano (2017) la experiencia espacial se configura física y simbólicamente por las interacciones que tienen lugar en la cotidianidad, así la participación se erige factor fundamental en la concepción de ciudad.

## **2.2 La construcción social de los espacios urbanos: infancias y sus formas de habitar la ciudad.**

Después de revisar antecedentes que exploran el impacto y la función social de los espacios públicos, diseñados con la participación activa de sus usuarios, el enfoque ahora se centrará en investigaciones que analizan las formas en que las infancias experimentan y viven en el entorno urbano. De los 50 estudios considerados, 20 investigan cómo los niños se comportan y expresan sus sentimientos y percepciones sobre la ciudad. Estos trabajos emplean las categorías narrativas, imaginarios, representaciones y percepciones para interpretar cómo los niños habitan la ciudad.

En primer lugar, Absalón Jiménez en *Infancia y ciudad una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá (2007)* analiza la relación que existe entre infancia y ciudad mediada por las *narrativas* de una población infantil marginada y excluida en la ciudad de Bogotá. Dicha investigación aborda a la ciudad cómo un “espacio de socialización y conquista por parte de niños y niñas” (p. 173). Quienes expresan experiencias personales de adhesión o rechazo a la ciudad por medio de sus narrativas.

Jiménez, por medio de un enfoque cualitativo de investigación, se propone captar la noción de ciudad de los niños de las Aulas de Aceleración del Colegio Agustín Nieto Caballero, institución ubicada en el centro de Bogotá. El autor indica que por medio de las narraciones populares infantiles:

[...] el sujeto organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativas al mundo social mediante la narrativa... Las narraciones, por lo demás, presentan algunas propiedades, como una suma de secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos, en los que participan los seres humanos como personajes o actores. (p. 160).

Propiamente será la infancia contemporánea “aquella infancia de la historia presente, de carácter precoz, compleja, flexible e inacabada.” (p. 153) la que se valdrá de las narrativas para remitir la casa, la calle y el barrio cómo espacios biográficos que, aunque fragmentados (ya que no cuentan con una visión global de la ciudad), están presentes en la ciudad en tanto futuro y presente.

El autor recalca que el niño está anclado, sujetado por el lenguaje. Se vale de este para apropiarse de la realidad, organizarla y clasificarla a partir de su cotidianidad:

En consecuencia, es **por medio del lenguaje y particularmente de la narrativa**, que el sujeto materializa su identidad tomando cuerpo así su yo social, en el momento en que comparte su experiencia y percepciones de vida y mundo con los otros. (2007, p. 283).

De igual forma, se pueden evidenciar antecedentes que exploran una segunda entrada a partir de las representaciones que tienen los niños sobre la calidad de vida urbana y la ciudad en general. La investigación *Representaciones sociales de la ciudad en niños de 8 y 9 años* (2020) de Velandía considera que “las relaciones socio espaciales que los niños construyen manifiestan *modos característicos de ver y comprender* el espacio geográfico” (p. 17) los cuales influyen en su habitar. Destaca la influencia de la experiencia personal, las narraciones familiares y los medios de comunicación en la visión de la ciudad que tienen los niños. También, resalta la función orientadora de estas representaciones en las actitudes y relaciones de los niños en la ciudad.

Por su parte, López (2020) considera de las representaciones sociales cómo la “forma en que los niños interpretan y comprenden el mundo que les rodea, incluyendo su ciudad y las condiciones de vida en ella” (p. 42). Representaciones que influyen en la percepción que los niños tienen sobre su calidad de vida y en las preocupaciones que expresan sobre su entorno urbano por temas ambientales, la inseguridad y la falta de espacios recreativos. Se concluye que los niños tienden a asociar la calidad de vida con la posesión o carencia de aspectos valorados.

Ibañez y Mendoza (2015), en su tesis de grado realizada en Soacha, exploran cómo los niños de cuatro a siete años se apropian del territorio por medio de representaciones gráficas y muestran preferencia por espacios de juego y afecto en interacción con pares y adultos. Para las autoras las representaciones graficas dan cuenta de “las formas de apropiación que el niño y la niña de cuatro a siete años hace del territorio Soacha y cómo éstas los configuran como sujeto social.” (p. 11). Así es que, durante el proceso comprenden las representaciones graficas que los niños hacen del lugar para luego analizar e identificar cómo se da la apropiación del espacio. De lo anterior se concluye que, para construir un sujeto social, es esencial darles voz a las expresiones propias de las infancias, que para este caso son las representaciones gráficas. Estas representaciones influyen las acciones de los niños hacia la apropiación y demanda de territorios propios. En específico, será el juego la expresión más significativa de las infancias en el espacio, “una forma de apropiación significativa y constitutiva de los sujetos sociales” (p. 28).

En este sentido, hablar de *apropiación* es acercarse a las representaciones que construyen en su medio y también, entrar en contacto con *los imaginarios* que dan sentido a los modos de vivir. Al respecto Ávila y otros (2018) comprenden por *imaginarios* todo los “constructos que nos permiten vivir el mundo, otorgar sentido a la realidad y establecer las relaciones con los demás, determinando los saberes y las formas de actuar como ciudadanos” (p. 12). De esta forma, las actividades desarrolladas en el proyecto y su componente pedagógico permiten establecer distintas maneras de vivir, relacionarse y percibir la ciudad. Un aspecto que genera procesos de apropiación, identidad y cultura ciudadana.

Para los investigadores hay dos imaginarios instituidos que median la relación entre los niños y la ciudad. Estos corresponden a la ciudad del terror y el caos, creados y reforzados socialmente por el contexto. Así mismo, revelan “imaginarios instituyentes, propios de la ciudad alegre y la ciudad

de la bicicleta” (p. 56). Estos significan “alternativas de relacionamiento de la ciudad, alimentado por diversas experiencias en el marco de las actividades del proyecto.” (p. 56).

Otra manera de acceder a la experiencia de ciudad por parte de los sujetos, según Benavides y Oviedo (2019), son los mapas mentales. Los autores destacan la relación entre el desarrollo cognitivo de los niños y su capacidad para orientarse en el entorno urbano. El estudio respalda la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y su aplicación a la comprensión del ambiente urbano por parte de los niños, lo que sugiere que la actividad de dibujar mapas cognitivos puede ser una herramienta útil para explorar esta área.

Otras ramas de estudio comprenden la configuración de la subjetividad infantil en la relación que tienen los niños con el espacio público desde enfoques hermenéuticos como la investigación titulada *Configuración de subjetividades de niños en el espacio público* (2020) realizada por Báez y López, quienes se valen de la etnografía colaborativa y multisituada para indagar por los significados que les atribuyen a las prácticas que realizan en los distintos espacios que habitan y transitan.

Desde esta perspectiva, comprender la subjetividad infantil en relación con el espacio público implica es analizar los significados atribuidos a diversas prácticas en los espacios que los niños habitan. Este enfoque entiende cómo se configura la subjetividad infantil a partir de la “interacción de los niños con el espacio público y los significados que otorgan a las actividades que realizan en esos entornos” (p. 3). Por lo tanto, el espacio público se concibe como un entorno relacional en vez de contenedor físico. Este enfoque resalta las “relaciones de poder, la imaginación y la producción de sentido que caracterizan al espacio, ya sea desde una perspectiva íntima o pública” (p. 10).

De tal modo, Serrano (2015) considera pertinente indagar por las condiciones en las que los niños viven la ciudad y las concepciones que tienen a partir de su experiencia. Así, la ciudad se entiende escenario “construido a partir de las significaciones de los sujetos, estas significaciones incluyen el habitar, los afectos y memorias.” (p. 6). La investigación señala que, si se carece de espacios con una “amplia gama de servicios y alternativas, el niño perderá autonomía, situación que crea dependencia a los tiempos del adulto para acceder a espacios de recreación” (p. 15). De lo cual se desprende la conclusión de que, sin autonomía, no hay calidad de vida para las infancias.

Para Betancourt y otros (2013) la movilidad y autonomía se restringe y/o permite por las nociones o significados compartidos que se crean de la ciudad. El artículo de investigación, titulado *La ciudad en sus niños. La calidad de vida en percepción infantil*, analiza la calidad de vida desde la percepción de los niños en un contexto urbano centrado en aspectos subjetivos. Lo anterior, con la intención de promover la inclusión de los niños, sus necesidades y aspiraciones como ciudadanos; en la toma de decisiones y la planificación urbana.

Castañeda y Pirateque (2015) exploran cómo las relaciones intersubjetivas y espacio-temporales influyen en la construcción del territorio de los niños e impactan el desarrollo de su identidad. Estos estudios evidencian cómo los niños se apropian de los espacios urbanos a través de sus experiencias culturales y sus relaciones intersubjetivas, lo que contribuye al desarrollo de su identidad y emociones. Así mismo, entienden la participación infantil como un elemento que fortalece las capacidades y potencialidades de los niños desde una edad temprana.

Dichas formas de expresar su sentir sobre la ciudad abren paso a investigaciones que comparten un enfoque centrado en la participación activa de los niños en la construcción y comprensión del entorno urbano. Estas insisten en considerar a los niños usuarios activos del espacio ya que, su inclusión no solo beneficia a la niñez, sino que también impacta la calidad de vida de toda la

población (Sánchez, 2020). Por su parte, Fernández y otros (2016) reconocen los beneficios de promover la participación infantil en espacios como la familia, la escuela y la sociedad para que los niños sean reconocidos sujetos dinámicos con criterios para la toma de decisiones en sus entornos.

El rastreo de fuentes da cuenta igualmente de experiencias educativas que buscan promover ambientes educativos y participativos en la toma de decisiones. Tal es el caso de Ledesma y otros (2015) quienes, en primer lugar, destacan la perspectiva del niño usuario activo del espacio urbano para promover comportamientos seguros en función de su edad y etapa evolutiva. Además, resaltan la importancia de la educación vial para “fomentar hábitos de movilidad seguros, autónomos y saludables desde la infancia” (p. 392) esto, dada la necesidad crear un modelo de transporte más saludable, equitativo y sostenible.

Por su parte, Muñoz y Colorado (2016) abordan la participación ciudadana en tanto medio para garantizar los derechos de los niños y su inclusión en la gestión de lo público. Por lo que se requiere de la creación de espacios y mecanismos para que los niños puedan participar activamente en la toma de decisiones que afectan a su entorno y a la vida en la ciudad. Además, García, et al, (2014) en la investigación *“La recreación, un derecho para ejercer la participación en primera infancia. Estrategia local de recreación para la primera infancia del municipio de Bojayá, Chocó”* concluyen que condiciones adecuadas en infraestructura y formación permite a los niños y niñas decidir libremente cómo quieren recrearse y relacionarse en su entorno urbano, lo que indica cómo la elección libre y la autonomía, se vuelven elementos propicios para medir la calidad de vida de las infancias en la ciudad.

Así, las investigaciones comparten la necesidad de repensar, transformar las ciudades y garantizar la participación activa y segura de los niños. De hecho, Flores y Gómez (2005), Ovalle (2019),

Berthalia (2013) e Hipólito, et al (2019) reconocen que los espacios públicos y la infraestructura cultural juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad y el vínculo social de los niños y jóvenes. Sugieren crear condiciones favorables en los entornos urbanos para que los niños y jóvenes puedan ejercer sus derechos y participar plenamente en la vida ciudadana y, finalmente, consideran pertinente repensar y transformar los espacios urbanos para adaptarlos mejor a las experiencias de las infancias y la juventud.

De tal manera, las investigaciones revisadas muestran la viabilidad de desarrollar estudios centrados en las infancias, ya que los niños, lejos de ser simples receptores de espacios ludificados, son miembros que activamente pueden contribuir a la construcción de ciudad. Mediante sus expresiones, emociones, percepciones e ideas, contribuyen de manera significativa al entendimiento y modulación del entorno urbano.

### **2.3 Hacia un diseño centrado en la infancia: algunas consideraciones**

Las investigaciones señaladas dan cuenta de la compleja relación que existe entre las infancias y la ciudad, destaca la necesidad de considerar las experiencias y perspectivas infantiles en la planificación urbana y el diseño de espacios públicos para garantizar entornos seguros, inclusivos y adaptados a las necesidades de los niños. En estas se identifica una amplia gama de enfoques y perspectivas sobre cómo las infancias habitan y experimentan la vida urbana.

En primer lugar, se identifica la preocupación por la influencia del diseño de espacios públicos en las experiencias de los niños. Estos estudios resaltan la importancia de garantizar el acceso equitativo a los espacios urbanos y señalan la desaparición progresiva de las infancias en estos entornos. Situación que plantea interrogantes sobre la distribución desigual de los equipamientos urbanos y su impacto en la calidad de vida de los niños. En segundo lugar, conciben a las infancias

como una categoría capaz de modificar y dar nuevo significado a los espacios por medio del juego, la movilidad y la autonomía.

A diferencia de enfoques tradicionales que pueden priorizar aspectos estéticos o funcionales, esta investigación busca comprender las percepciones que tienen los niños y niñas sobre el parque Villa Luz para analizar cómo los equipamientos del parque influyen en su desarrollo y bienestar. Así, el aspecto novedoso reside en la ejecución de métodos de investigación propios de la geografía de las infancias, que, junto a las bases teóricas de la geografía de la percepción, permiten reconocer el entorno urbano desde la mirada infantil, en tanto usuarios activos que transforman y otorgan nuevos significados por medio de sus prácticas cotidianas. Lo anterior, en un estudio de caso sobre el parque zonal Villa Luz, espacio destinado para atender las necesidades no solo del barrio que lleva su mismo nombre, sino también de los barrios aledaños.

### **III Posibilidades para habitar desde las infancias**

Los niños tienen experiencias y necesidades únicas que a menudo se pasan por alto en el diseño urbano. Dicho diseño se basa generalmente en las visiones y cuerpos del hombre, adulto, blanco y occidental (Tonucci, 2018), lo que reduce y limita la experiencia espacial a un cuerpo específico. En esa medida es preciso indagar por el desarrollo de las percepciones espaciales que dan forma al habitar infantil y así comprender cómo se vería la ciudad desde un enfoque centrado en la infancia. A partir de estos hallazgos se busca aportar recomendaciones de diseño para la creación de espacios públicos y urbanos.

A continuación, el marco teórico se estructura en dos apartados generales: el primero explora los aportes teóricos que ofrece la geografía de la percepción, permitiendo comprender cómo los niños

perciben y construyen imágenes de ciudad. El segundo apartado examina las dimensiones subjetivas y corporales en la experiencia espacial para analizar esas posibles formas de habitar.

### **3.1 Usos y prácticas socio/espaciales en la geografía de la percepción**

La pregunta por la construcción social del espacio identifica dos tipos de espacios: el subjetivo y el objetivo (Boira, 1992). Según Boira, el espacio subjetivo comprende la percepción colectiva e individual, mientras que el objetivo es la realidad física y material del entorno urbano (1992, p. 574). El autor advierte que estas dimensiones no son contrapuestas; por el contrario, son complementarias, ya que proporcionan una visión más rica del medio a estudiar (p. 588).

El espacio subjetivo refleja la experiencia personal de los individuos (Boira, 1992) e incluye percepciones, sensaciones, emociones, preferencias y significados atribuidos al espacio (Morales, 2012, p. 137). Se puede hablar de una relación dialéctica y dinámica entre ambas dimensiones, un espacio físico-objetivo afectado por las interpretaciones y vivencias que los sujetos experimentan al interactuar con su entorno físico y social (Vara, 2010). Es decir, explica Vara, un diálogo (retroalimentación mutua) entre el espacio definido por planificadores y geógrafos, y el espacio subjetivo-vivido por los usuarios. De este modo, agrega Sáenz (1978) la dimensión personal y las vivencias del sujeto se vuelven un factor relevante al momento de organizar y efectuar cambios en el espacio físico.

Esta nueva perspectiva en los análisis del espacio corresponde al giro<sup>2</sup> que se da en las ciencias sociales al pasar de un enfoque objetivo-estructural a uno subjetivo y cultural, es un momento en el que se comienza a abordar los cambios que los individuos efectúan en las estructuras sociales

---

<sup>2</sup> Según Lindón y Hiernaux (2006) representa un cambio significativo en las ciencias sociales hacia preocupaciones culturales, subjetivas e identitarias, influenciadas por las teorías posmodernas que enfatizan la identidad, la alteridad y la textualidad. Para los autores este giro es de doble vía: El descubrimiento del espacio en las ciencias sociales y el descubrimiento del sujeto en la disciplina geográfica.

(Hiernaux y Lindón, 2006). En geografía, disciplina que, de acuerdo con Sáenz (1978) y en un primer momento, estudia la relación entre el hombre y su entorno mediante enfoques descriptivos, explicativos y prospectivos (Como en la planificación urbana); este giro apertura la adopción de diferentes posturas teóricas y metodológicas.

La inclusión de diversas dimensiones como las culturales, subjetivas e identitarias en la construcción y concepción del espacio permite el establecimiento de la geografía humana, estudio del espacio y del territorio que desde aproximaciones interdisciplinarias integra metodologías cualitativas interpretativas y fenomenológicas para entender las relaciones entre sociedad y espacio, así como desarrollar distintos estudios sobre la dimensión subjetiva en geografía (Hiernaux y Lindón, 2006). Según Capel (1983), la preocupación por el sujeto en general surge del cuestionamiento que las corrientes radicales hicieron a la forma de hacer investigación social. Producto del descontento generado por la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y los movimientos sociales que exigían un cambio, se genera en las ciencias sociales una fragmentación respecto del método positivista, motivando la búsqueda de métodos que permitan comprender los fenómenos sociales, más que de explicarlos (Capel, 1983). A partir de este quiebre surge el desarrollo de los estudios fenomenológicos y existencialistas en las ciencias sociales.

Serán estos movimientos filosóficos los que darán apertura a la dimensión subjetiva ya mencionada por medio del concepto del “Mundo de la vida”, el cual postula que “la conciencia es, a su vez, una corriente de experiencia vividas” (Capel, 1983, p. 420) y que, por tanto, más que del concepto, el fenómeno parte también de la experiencia. De manera que, en el mundo de la vida, el sujeto entra en contacto con el mundo de los objetos exteriores antes de tener cualquier noción científica sobre estos, por eso el fenómeno a de abordarse a partir de “... una suspensión de todas las ideas previas” (Capel, 1983, p. 420). Según lo anterior, el ejercicio investigativo desde la fenomenología

esta justamente en la experiencia vivida por el sujeto ya que estos se enfocan en el mundo de la experiencia y del comportamiento definida como una “contemplación desinteresada de los objetos del mundo considerados como fenómenos” (Capel, 1983, p. 420).

Ahora bien, esta dimensión subjetiva en geografía resaltaré la importancia de la percepción personal y del comportamiento humano en el estudio del espacio (Capel, 1983). Como la conciencia es también una corriente de experiencias vividas, será través de esta que se logra “la intuición... de los objetos en una percepción que trasciende a la propia consciencia” (Capel, 1983, p. 421). Perspectiva que impacta en la “evolución de las psicologías comprensivas dentro de la conducta humana puesto que empiezan a considerar las intenciones y vivencias del hombre” (p. 422). Estos desarrollos teóricos sobre el comportamiento tendrán acogida en los estudios geográficos de los años 60.

Preocupados por la “influencia del medio en los procesos psicológicos” (Capel, 1983, p. 424) los geógrafos centran su atención sobre el espacio vivido y los mecanismos de percepción y ajuste al medio geográfico, creando así lazos con los enfoques fenomenológicos (Capel, 1983). De acuerdo con Sáenz, la fenomenología, que estudia la percepción humana del medio y su influencia en el comportamiento (1978, p. 31), pone de manifiesto el papel decisivo que tiene lo subjetivo en la organización del espacio. Esto da origen a la geografía de la percepción que busca entender la conducta espacial de los hombres y las desviaciones que puedan surgir entre las condiciones del medio y la percepción. (Capel, 1983, p.443).

### ***3.1.1 La geografía de la percepción***

Geógrafos como Capel (1983), Vara (2008), Sáenz (1978) y Tuan (1990) coinciden en señalar los aportes académicos de Kevin Lynch y David Lowenthal como precursores de los estudios de percepción en geografía. Vara (2008) indica que Lynch marca el inicio con la publicación de “La

imagen de la ciudad” en 1960. En este libro Lynch desarrolla un sistema para analizar cómo los habitantes perciben la ciudad creando una metodología descriptiva que identifica componentes clave en el espacio urbano (Morales, 2012, p. 138). Lynch propone que la legibilidad y significado de la ciudad para sus habitantes depende de la correspondencia entre el espacio físico y su imagen mental. Cuanto mayor es la legibilidad que se tiene de la misma, mayor es la capacidad que tiene la ciudad para ser leída por sus ciudadanos en tanto esta se organiza por medio de la distribución de elementos claves como: bordes, sendas, nodos, hitos y distritos/barrios.

El trabajo de David Lowenthal, por otro lado, se enfoca en entender el espacio no como una entidad objetiva y abstracta, sino como un espacio vivido y aprehendido individualmente. De acuerdo con Capel (1973), Lowenthal fue el primero en explorar las “geografías personales” y el carácter egocéntrico de la experiencia<sup>5</sup>, también “como la influencia de la estructura social, el contexto... y el lenguaje en la formación de... pautas básicas colectivas.” (Capel, 1973, p. 59). Sus resultados dieron pie para postular el concepto de la *Terrae incognitae*, que es el mundo percibido y vivido (la experiencia en la geografía personal) posicionando así el concepto de experiencia respecto al espacio (Lindón, p. 361). Según Lindón, de esta forma introduce tres temas relevantes para la geografía: la percepción del espacio, el carácter compartido socialmente y el papel del lenguaje en las experiencias espaciales (2006, p. 361).

Con base en los principios de Lynch y Lowenthal, las imágenes mentales, por un lado, y la percepción, por otro, se convierten en herramientas esenciales para comprender cómo los individuos actúan en su entorno. Según Estébanez "Una cosa es el medio real y otra la imagen." (1979, p. 7) por esto, aclara, las imágenes mentales son resultado de aprehensiones sensoriales que influyen en la conducta humana. La imagen del medio es una concepción mental, “un filtro entre

el medio real que orienta la acción y las decisiones que los sujetos ejecutaran respecto del medio” (1979, p. 8).

Para Gutiérrez y Peña (1996) la imagen mental es una representación mental del entorno que puede conducir a la creación de mapas mentales individuales y colectivos. Según Morales (2012) esto facilita la formación de una nueva manera de "cartografía" entre el mundo real y la conducta humana puesto que permite entender qué “elementos son relevantes al momento de construir los mapas mentales, su influencia en la conducta y el impacto que tiene en la estructuración del paisaje urbano” (p.138). Vara, por su parte, añade que los mapas mentales son “representaciones psicológicas del espacio que reflejan cómo los individuos organizan y estructuran mentalmente la información geográfica según sus propias percepciones y experiencias espaciales” (2010, p. 340). Lo anterior tiene sentido porque el espacio como producto de la experiencia está lleno de significados, valoraciones y sentimientos que generan pertenencia o rechazo a un lugar.

Para Capel, todo espacio esta mentalmente modelado por y a partir de la experiencia, permitiendo que los individuos se muevan en un “espacio vivido” que es concreto y personal (Capel, 1983, p. 443). En suma, las imágenes mentales del espacio son resultado del proceso de percepción, el cual capta e interpreta los distintos componentes que aparecen en el medio y llaman la atención de los sujetos (Capel, 1973).

En la formación de las imágenes mentales, para Gutiérrez y Peña, la percepción permite la interpretación de diversos estímulos actuando como mediador entre la actividad sensorial y la conducta (1996). A lo anterior Estébanez agrega que "El hombre percibe a través de los sentidos y ha de interpretar los distintos componentes que aparecen en el campo de la percepción." (1979, p.7), es decir que la percepción resulta crucial para la elaboración de las imágenes mentales,

permitiendo comprender cómo las personas interactúan con su entorno geográfico a la vez que interpretan subjetivamente.

De tal modo que la percepción es un proceso mediante el cual los individuos forman una imagen mental (representación subjetiva del entorno que no es el entorno real) del medio a través de la interpretación que hacen de sus sentidos, significados y experiencias (Capel, 1973). Por medio de la percepción los individuos organizan e interpretan (Gutiérrez y Peña, 1996) la información sensorial para dar sentido al entorno en el que viven (Estébanez, 1979). Este entorno es el “espacio vivido”, aquel experimentado y cargado de significados sociales, sentimentales emocionales y culturales (Gutiérrez y Peña, 1996); (Capel, 1973).

Las indagaciones desarrolladas sobre la percepción del espacio y sus efectos en la conducta humana conllevan a la geografía de la percepción, estudio que se enfoca en entender la influencia de las percepciones individuales y colectivas del espacio en la organización y uso del territorio (Vara, 2010). Aborda cómo los individuos y grupos experimentan y se relacionan con el espacio urbano, utilizando métodos adaptados de la psicología como el mapa mental, a la vez que consideran aspectos emocionales y subjetivos en el análisis espacial (Boira, 1992). Para Estébanez, el enfoque de estos estudios radica más en las percepciones subjetivas de la experiencia espacial que en las características descriptivas y objetivas del mismo (1979), sin obviarlas. Por ejemplo, (Gutiérrez y Peña, 1996) un punto de indagación puede ser la inconsistencia y muchas veces la falta de correspondencia entre el mapa mental y las representaciones cartográficas objetivas.

Según Boira, esta línea de trabajo corresponde a la dimensión de los estudios subjetivos de geografía, en la que también se encuentran “la geografía del comportamiento y las aproximaciones

humanistas” (1992, p. 580). Estas líneas de trabajo estudian, entre otras cosas, “la toma de decisiones con repercusiones espaciales” (Marrón, 1999, p. 93) pero desde distintas perspectivas y métodos: Boira explica que la geografía del comportamiento analiza los modelos subyacentes al comportamiento espacial aplicando métodos cuantitativos, mientras que la geografía de la percepción se centra en los imaginarios urbanos y la representación de la información espacial para lo cual adopta varios procedimientos de la psicología. En cuanto a los estudios humanistas, indica que se centran más en el espacio subjetivo en geografía (1992, p. 579-581). Sin embargo, agrega que la geografía de la percepción se presenta como paradigma puente entre las posturas cuantitativas y cualitativas, por cuanto busca integrar a humanistas y radicales para comprender las complejas interacciones entre el individuo y su entorno.

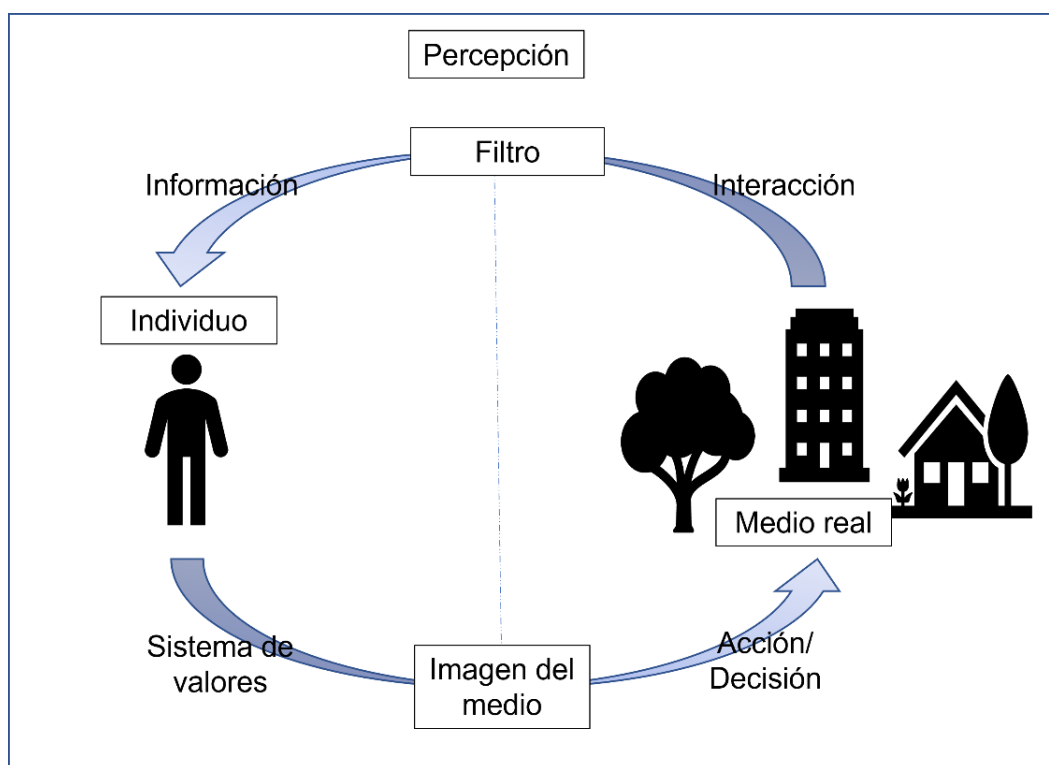
En este punto es pertinente agregar que, para Capel, el objetivo general de la geografía de la percepción es analizar cómo las percepciones (y sus imágenes mentales de acuerdo con Estébanez) individuales y colectivas del espacio geográfico influyen en el comportamiento humano y en la toma de decisiones (Capel, 1973). En este sentido Capel (1973, p. 62), citando a Downs, comenta que la geografía de la percepción se divide en tres enfoques: estructural, evaluativo y preferencial.

Dentro del primero se incluyen aquellas investigaciones preocupadas... por la organización de las imágenes mentales del... espacio. Otra(s)... presentan un enfoque evaluativo, en el sentido de que intentan determinar la valoración que los individuos realizan de determinados aspectos del medio con vistas a la adopción de un comportamiento. ...otros estudios tratan de determinar las preferencias de los individuos ante determinados hechos o elementos geográficos... y la influencia de ello en el comportamiento. (1973, p. 62).

Capel explica que la importancia de la percepción radica en que es la imagen del medio y no el medio real, el que influye en el comportamiento humano. Citando a Downs de nuevo, Capel indica

que el comportamiento espacial está en función de la imagen, siendo esta imagen el lazo del hombre con su medio (1973, p. 63). Así, el hombre se mueve en “esferas de amplitud creciente, aunque de finura perceptiva decreciente” (1973, p. 62). debido a la cantidad de información que el medio va proveyendo a los individuos. Para Downs, la información obtenida del medio real que llega por los sentidos al organismo humano y que es filtrada por el sistema de valores individuales, elabora una imagen que determina la acción espacial como se muestra en la figura 4.

Figura 4 El proceso de percepción. Adaptación Downs.



Nota: Elaboración propia adaptado de Capel (1973).

Por lo que, según Estébanez, el interés en el estudio de las percepciones está no solo en los maso y macro espacios, también destacan los estudios de escala micro, reconoce la influencia de factores culturales, socio-personales y psico-personales en la percepción del entorno (1979, p.7). Para Vara los aportes de la geografía de la percepción constituyen herramientas que permiten analizar la complejidad del espacio urbano y territorial, integra diferentes percepciones para mejorar la

planificación y gestión del entorno vivido (2010, p.343). En ese sentido, se propone considerar las percepciones y preferencias de los usuarios en la planificación y diseño de los entornos urbanos construidos para crear espacios que no solo sean funcionales y estéticamente agradables, cómo indican Gutiérrez y Peña (1996) sino también significativos y adaptados a las necesidades de la comunidad.

### ***3.1.2 El proceso de percepción en niños***

Ahora bien, respecto al desarrollo de la percepción espacial en niños es preciso considerar como se forman los conceptos espaciales y como se da el paso del espacio egocéntrico al absoluto-objetivo. Capel (1973) explica que la visión primaria del mundo se realiza a partir del cuerpo ya que al usar los órganos sensoriales aparece “un universo auto centrado, egocéntrico en el que todos los objetos se sitúan con relación a la propia persona del individuo.” (p.71) Frente a un espacio objetivo-absoluto o euclidiano, definido por “unos sistemas de referencia o por unos ejes de coordenadas” (p.71).

Gracias a los aportes de la escuela de Piaget (1973) sobre la formación de estos conceptos espaciales es posible llegar a la conclusión de que, en primer lugar, esta formación es un proceso en el que el niño avanza de un espacio **topológico**<sup>3</sup> (espacio percibido en términos de relaciones de proximidad al cuerpo) a través de un espacio **proyectivo** (representación limitada del espacio), hacia un espacio **perspectivo** (en el que el niño define al espacio en términos de coordenadas geográficas) como se puede observar en la tabla 2.

En segundo lugar, Piaget identifica el rol fundamental que tienen la “percepción visual, las acciones repetitivas y el uso de numerosos objetos en la formación de conceptos del espacio”

---

<sup>3</sup>Se trata de una evolución que posee un profundo sentido matemático, ya que en la construcción geométrica las estructuras topológicas son más elementales y preceden lógicamente a las estructuras euclidianas. (Capel, p.72, 1987)

(Capel, p.72). Esto sugiere que los niños desarrollan conceptos espaciales a través de la interacción con su entorno y mediante la internalización de relaciones espaciales, por lo que la formación de conceptos geográficos solo es posible en el niño una vez la experiencia espacial tiene lugar.

Tabla 2 *Niveles de Representación Espacial*

<b>Niveles representación espacial</b>	<b>Edad</b>	<b>Características</b>	<b>Representación</b>
<p><b>Topológico</b> Representación espacial basada en relaciones de contigüidad y proximidad. Los niños representan el espacio en términos de conexiones físicas directas, como "cerca" o "lejos", pero tienen dificultades para comprender las relaciones más complejas o la configuración global del espacio.</p>	Desde los 2 años	El niño se considera como un objeto móvil entre otros dentro de una estructura de referencias fijas. Percibe en términos de relaciones de proximidad y separación, orden y continuidad, inclusión y contorno, cerrado y abierto.	<b>Espacio senso-motor</b> se desarrolla durante los dos primeros años y se estructura a partir de movimientos y acciones que constituyen el espacio vivido. Es un espacio subjetivo, la visión del espacio depende de las acciones y recuerdos.
<p><b>Proyectivo</b> Comienzan a utilizar la proyección mental para representar el espacio. Pueden imaginar cómo se vería un objeto desde diferentes perspectivas y entender la relación entre los objetos en el espacio, como el frente, la parte posterior y los lados. Su representación aún está limitada a una sola perspectiva y puede ser influenciada por su punto de vista personal. basado en la noción de recta, de magnitudes y de perspectiva</p>	De 6 a 7 años	A partir de los 7 años van apareciendo puntos de referencia que desde los 8 años se convierten en un sistema amplio de referencias locales. La percepción correcta de la idea de distancia y de su conservación constituye un elemento esencial para la formación de este sistema coordinado y para la organización del campo espacial con ejes de referencia.	<b>Espacio representativo</b> La representación espacial comienza a desarrollarse hacia los 2 años, momento en que la inteligencia del niño adquiere una <b>función simbólica</b> .
<p><b>Perspectivo</b> Este nivel implica la capacidad de comprender y manipular representaciones espaciales en tres dimensiones. Los individuos pueden adoptar múltiples perspectivas y realizar transformaciones mentales complejas en sus representaciones espaciales. Pueden comprender conceptos como: profundidad, distancia y relación entre objetos desde diferentes puntos de vista, lo</p>	8 años en adelante	A partir de los 8 años los sistemas métricos coordinados aparecen permitiendo al niño medir correctamente y conservar longitudes, ángulos y superficies. También ordenar los objetos de acuerdo con tres dimensiones, relacionadas con fenómenos biológicos de cefalización y	Pueden situar los objetos en el espacio con referencia a un sistema espacial común a todos ellos y de esta manera es posible adoptar en la visión del mundo otras perspectivas diferentes a la suya propia.

que les permite navegar y comprender el espacio de manera más sofisticada.		bilateralidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, delante-detrás.	
--	--	---	--

*Nota:* Elaboración propia adaptado de Capel (1973).

Capel también indica que “la formación de representaciones espaciales se va haciendo en el mismo orden que la percepción del espacio, pero un poco más tarde en edad.” (p.74) Esto quiere decir, por un lado, y reitera, que la percepción es el proceso en el que el individuo por medio del cuerpo (que es centro y medida) recibe e interpreta, en la experiencia directa e inmediata, los estímulos exteriores que el medio y sus objetos presenta. En palabras de Piaget, según Capel “un sistema de significación que comprende una diferenciación entre el significante y el significado”<sup>4</sup> (1987, p. 73).

Por otro lado, dicho proceso posibilita la formación de representaciones, es decir la formación de imágenes/símbolos sobre el espacio. Para Piaget, en Capel, la representación:

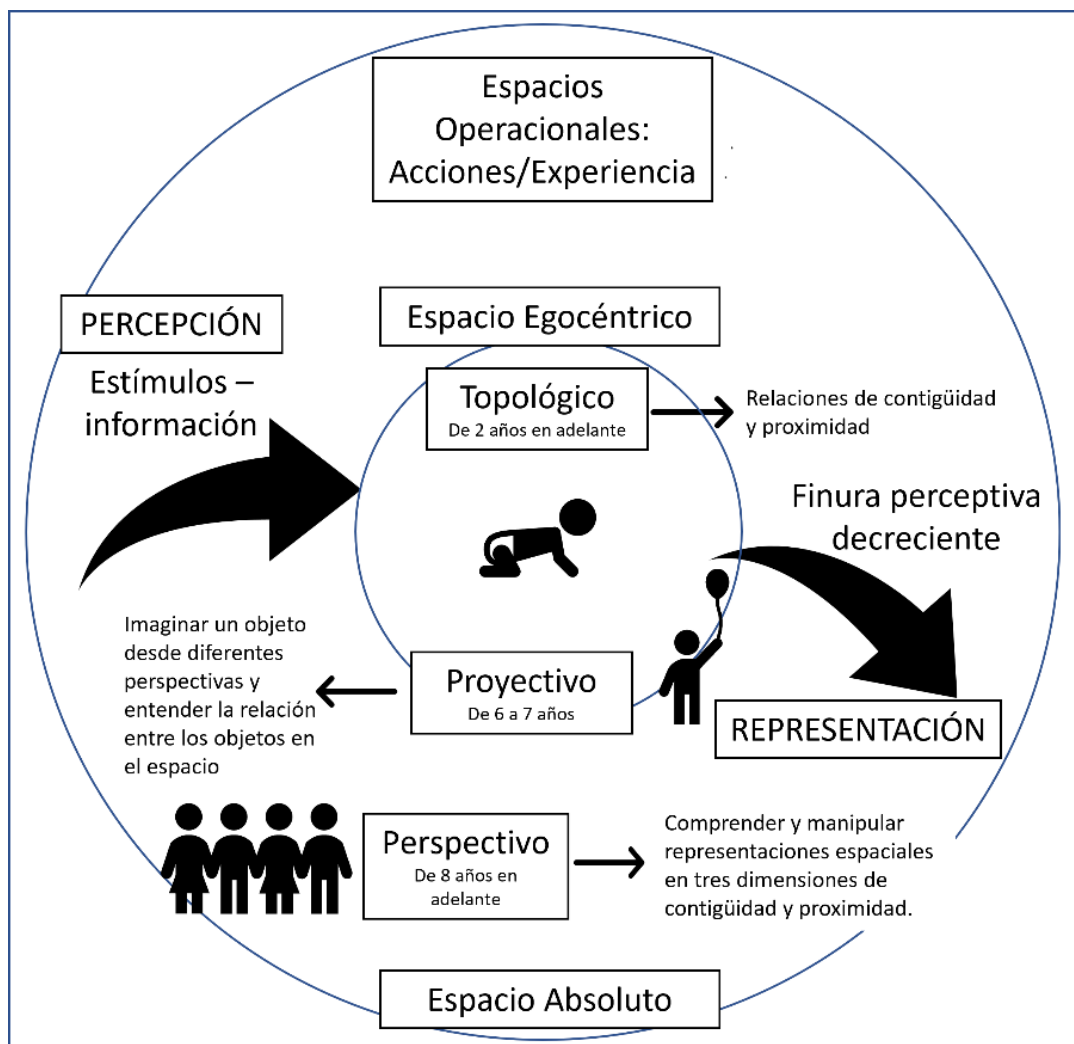
[...] consiste en evocar los objetos en su ausencia, ya, cuando acompaña a la percepción, en su ausencia, en completar los conocimientos perceptivos refiriéndose a otros objetos no percibidos actualmente. (1987, p.73).

Es decir, la representación es la capacidad de evocar mentalmente objetos y/o experiencias en ausencia física de estos, permite recordar e imaginar la formación perceptiva al hacer referencia a otros elementos (objetos o experiencias) que no tienen lugar en la experiencia inmediata (Figura 5).

---

<sup>4</sup> Significante: la forma en que algo se presenta o se evoca en este caso. Significado: contenido o idea asociada a esa forma.

Figura 5 Niveles de representación espacial en niños y percepción.



Nota: Elaboración propia adaptado de Capel (1973).

Especialmente en geografía Piaget (En Capel, 1973) también agrega que “la relación entre el significante (símbolo-visual) y el significado (espacial) es más homogénea” (1973, p.74). Así la percepción se da en una edad más temprana, mientras que la representación depende de la adquisición de conceptos geográficos que ocurren en periodos de tiempo determinados.

En este sentido los aportes de la escuela de Piaget, dice Capel, resultan de gran importancia para comprender el papel activo que tiene la geografía en el desarrollo mental del niño ya que la adquisición de nociones espaciales, más que de conceptos, representa un estadio fundamental en

tanto permite “adquirir una correcta concepción del espacio y hacerle superar al mismo tiempo su visión egocéntrica del mundo.” (1973, p. 75). De tal manera es que la geografía de la percepción posibilita el acceso a aspectos como las interpretaciones que los niños tienen con relación al espacio. También abre una puerta para acceder a la experiencia sensorial de los niños creando mapas mentales que den cuenta sobre cómo estructuran el espacio.

### **3.2 Sujetos habitantes: cuerpo, emociones y espacialidad**

El siguiente apartado busca ampliar el panorama ofrecido por los insumos teóricos que aporta la geografía de la percepción al incluir otros conceptos clave de la geografía humana. Por un lado, la geografía de la percepción aborda el proceso mediante el cual los estímulos externos se interpretan para crear imágenes mentales sobre el entorno. Como es un enfoque en el que el sujeto es central, se hace necesario complementar con conceptos como lugar, espacialidad y cuerpo los cuales dialogarán con lo abordado hasta el momento sobre la experiencia espacial infantil y sus formas de habitar.

La geografía de la percepción y la geografía humana, destacan que el “espacio no es un campo neutro, sino un escenario vivido y percibido de forma emocional y subjetiva” (Biora, 1992, p.574). Al mismo tiempo, permite abordar la complejidad del entorno urbano mientras tiende un puente entre métodos cuantitativos y cualitativos en el estudio del espacio. Sin entrar en debates, es preciso mencionar que estas posturas proporcionan una visión holística sobre la relación entre los sujetos y el espacio. Para Boira (1992) las aproximaciones humanistas se brinda una complementariedad de dimensiones que destacan la importancia de la construcción subjetiva del entorno.

Por su parte Yi-Fu Tuan, exponente de la geografía humanista, así como también de la geografía de la percepción, ofrece importantes aportes teóricos para comprender cómo se desarrollan las

conexiones emocionales y los significados personales con los lugares. Según Tuan (1990) el estudio de las percepciones sobre el espacio es relevante ya que estas son respuestas a las configuraciones físicas que provee el entorno, dan valor y motivan la acción.

En este sentido, el autor indica que hay otros tres conceptos claves a considerar: actitudes, valores y perspectiva de mundo. Lo que se percibe “*has value for us, for biological survival, and for providing certain satisfactions that are rooted in culture*” (1990, p. 4). Mientras que la actitud que se toma frente al espacio *es cultural* en primera instancia y se da por una sucesión de percepciones que darán estructura a la experiencia a través de la visión o perspectiva de mundo: “*World view is conceptualized experience. It is partly personal, largely social. It is an attitude or belief system; the word system implies that the attitudes and beliefs are structured*” (1990, p.4).

Respecto a los niños, Tuan advierte que perciben su entorno sin desarrollar aún actitudes firmes (1990). Viven en el mundo, pero no tienen una visión estructurada y bien formada del mismo, así como tampoco una experiencia conceptualizada y acumulada: “*Infants perceive but have no well-formed attitude other than that given by biology. Attitudes imply experience and a certain firmness of interest and value*” (p.4). Su relación con el espacio es más biológica que conceptual, sin embargo, sus percepciones evolucionan conforme ganan experiencia, lo que influye en la creación de vínculos afectivos con el espacio, como las topofilias y topofobias.

Ahora bien, en relación con los niveles de representación que expone Piaget y que previamente se mencionaron, resulta que Tuan proporciona elementos interesantes para comprender el desarrollo emocional y afectivo que tiene el niño a propósito de los espacios que habita. En este sentido, el desarrollo de representaciones espaciales no solo es un proceso cognitivo sino también afectivo, lo que da lugar al origen y progreso de afecciones como las ya mencionadas.

De tal modo, Topofilia designa “*specific manifestations of human love of place*” (1990, p. 92) [“manifestaciones específicas del amor humano por el lugar”] (traducción propia), refiriéndose al apego afectivo por los lugares, por eso es “*Diffuse as concept, vivid and concrete as personal experience*” (1990, p. 4) [“Difusa como concepto, vívida y concreta como experiencia personal”] (traducción propia). (1990, p. 4). Según Lindón, es el resultado de contrastes entre lugares, una sensación de agrado que resulta, no del lugar en sí, sino por el “[...] reconocimiento de rasgos asociados con otros lugares queridos” (En Nogué, 2006, p. 433).

Dado que estas afecciones son el resultado de la relación que se tiene con el lugar, es preciso agregar que este es un concepto entendido como “espacio delimitado con significados y simbolismos atribuidos por las personas que lo habitan o interactúan con él” (Lindón y Hiernaux, 2006, p.13). Los lugares “son acumulaciones de sentidos y pueden ser interpretados como portadores de signos que influyen en los comportamientos sociales” (2006, p.13). Así, la construcción de lugares ocurre por la movilidad de significados que generan afecciones y relaciones emocionales entre las personas y su entorno según Nogué (2006).

De manera similar topofobia indica rechazo y desagrado por el lugar. Parece que se “asocian bastante con los rasgos del mismo lugar, ya sean rasgos materiales o situacionales (cómo las personas que estén en él)” (Nogué, 2006, p. 420). Por ejemplo, se asocia a la sensación de miedo y/o inseguridad que genera un lugar bien sea por los elementos que tiene, sus características estéticas o las experiencias que tengan lugar allí.

El desarrollo de dichas afecciones solo es posible en los *espacios vividos-concebidos*, enfoque que comprende la subjetividad, los valores, significados y percepciones en la concepción y construcción de los espacios (Lindón y Hiernaux, 2006, p.12). Es abordar tanto las formas físicas y morfológicas de la ciudad como la experiencia subjetiva del espacio urbano. Lindón indica que

estas dimensiones entienden al espacio como una dimensión fundamental de la vida social y urbana, donde todas las experiencias humanas están inevitablemente *espacializadas* (Lindón, 2012, p. 702). *Espacialidad* que se estudia como lugares concretos, como experiencias espaciales y como espacios vividos (Lindón y Hiernaux, 2006). En esta perspectiva el sujeto es crucial para la construcción social y espacial de la ciudad, ya que los significados atribuidos a los lugares urbanos reflejan intencionalidades, metas y formas de interactuar de los individuos.

Por el peso que tiene el sujeto en la construcción de los espacios, este ocupa una posición esencial en los estudios de la espacialidad facilitando la exploración de un campo que hasta el momento poco se ha trabajado, según Ortiz, (2007), como: *la geografía de las infancias*. Este campo investiga como los niños perciben y habitan los espacios (incluyendo microespacios como sus lugares de juego, educación y residencia), *para destacar la influencia que tiene el entorno geográfico en su desarrollo físico, emocional y social* (Ortiz, 2007, p.199). Analiza también cómo los niños construyen identidad a través de su interacción con lugares específicos.

La geografía de las infancias busca visibilizar las múltiples realidades infantiles que existen en diversos contextos. Según Ortiz, para este campo la infancia se concibe no como una experiencia universal, sino como un concepto que se *construye socialmente*, dando paso a una multiplicidad de infancias, cada una influenciada por factores como la pobreza, la cultura y las condiciones socioeconómicas locales. Dichas características hacen necesario abordar este estudio desde enfoques sensibles y empáticos (2007) puesto son investigaciones que indagan por la participación infantil y las prácticas que promueven la “inclusión de las opiniones y experiencias de los niños en la planificación urbana y políticas públicas” (2007, p.207). Otro aporte importante y que comparte con los estudios sobre la espacialidad es la centralidad que brinda al cuerpo en tanto medio de interacción.

Los estudios sobre geografía de la infancia y el cuerpo destacan que los niños experimentan y comprenden el mundo a través de sus cuerpos. El cuerpo infantil posibilita el entendimiento de las relaciones que tienen con el entorno: cómo juegan y exploran, cómo se desplazan por los diferentes espacios urbanos y naturales. En esta medida el emplazamiento y movimiento resultan cruciales no solo para procurar un buen desarrollo cognitivo, sino también para llevar a cabo investigaciones sobre el espacio con los niños, ya que, como señaló Tuan, los niños carecen de una visión de mundo que de estructura a las experiencias vividas (1999, p.4). Por su parte, Ortiz agrega que entender el cuerpo es relevante ya que los niños a menudo no tienen las narrativas verbales completas para expresar sus sentimientos y experiencias, como miedos o incomodidades (Ortiz, 2012).

Vale agregar que estas investigaciones abordan aspectos como accesibilidad, seguridad percibida y oportunidades para el juego y la interacción social. Por esto incluyen desde la forma en que usan parques y calles hasta cómo navegan en entornos escolares y residenciales. Para comprender como los espacios influyen en el desarrollo de su sentido de pertenencia y seguridad, así como en el desarrollo físico y emocional, estas investigaciones consideran la percepción sensorial: cómo ven, escuchan, tocan y sienten el espacio alrededor; junto con prácticas corporales fundamentales, como el juego, el deporte, el movimiento libre y la expresión artística.

Así, el cuerpo como lugar no solo ocupa un espacio físico, sino que es también un “espacio en sí mismo donde se experimentan emociones y se establecen relaciones sociales” (2012, p.125). Los cuerpos, y no solo las ideas, son centrales para configurar las experiencias de las personas en los lugares, para Ortiz, los estudios del cuerpo y el espacio tienen origen en perspectivas feministas que buscaban reconocer que las emociones y las experiencias personales influyen en la investigación académica, desafiando así la “objetividad tradicional y enfatizando en la importancia

del conocimiento situado” (2012, p.119). Esto identifica y señala la relación entre cuerpo y poder mostrando cómo este (el cuerpo) es un sitio donde se ejerce y se resiste al poder, más aún en relación con la ocupación de ciertos espacios y la construcción de identidades.

Entender la geografía de los cuerpos y las emociones proporciona una ventana para comprender la construcción social de la ciudad y los lugares, resaltando la importancia de reconocer, por un lado, como los cuerpos son socialmente contruidos ya que sus experiencias están entrelazadas con las relaciones de género, clase y etnia. Afectando también la identidad puesto que termina dependiendo de los ciclos de vida por los que el sujeto este pasando en su relación con el espacio. Y por el otro, conceptualizar al cuerpo como un lugar donde se experimentan emociones, se establecen relaciones y se inscriben normas sociales. Un lugar en el que las emociones se erigen como elementos fundamentales que guían la experiencia espacial (Ortiz, 2012); (Lindón, 2012).

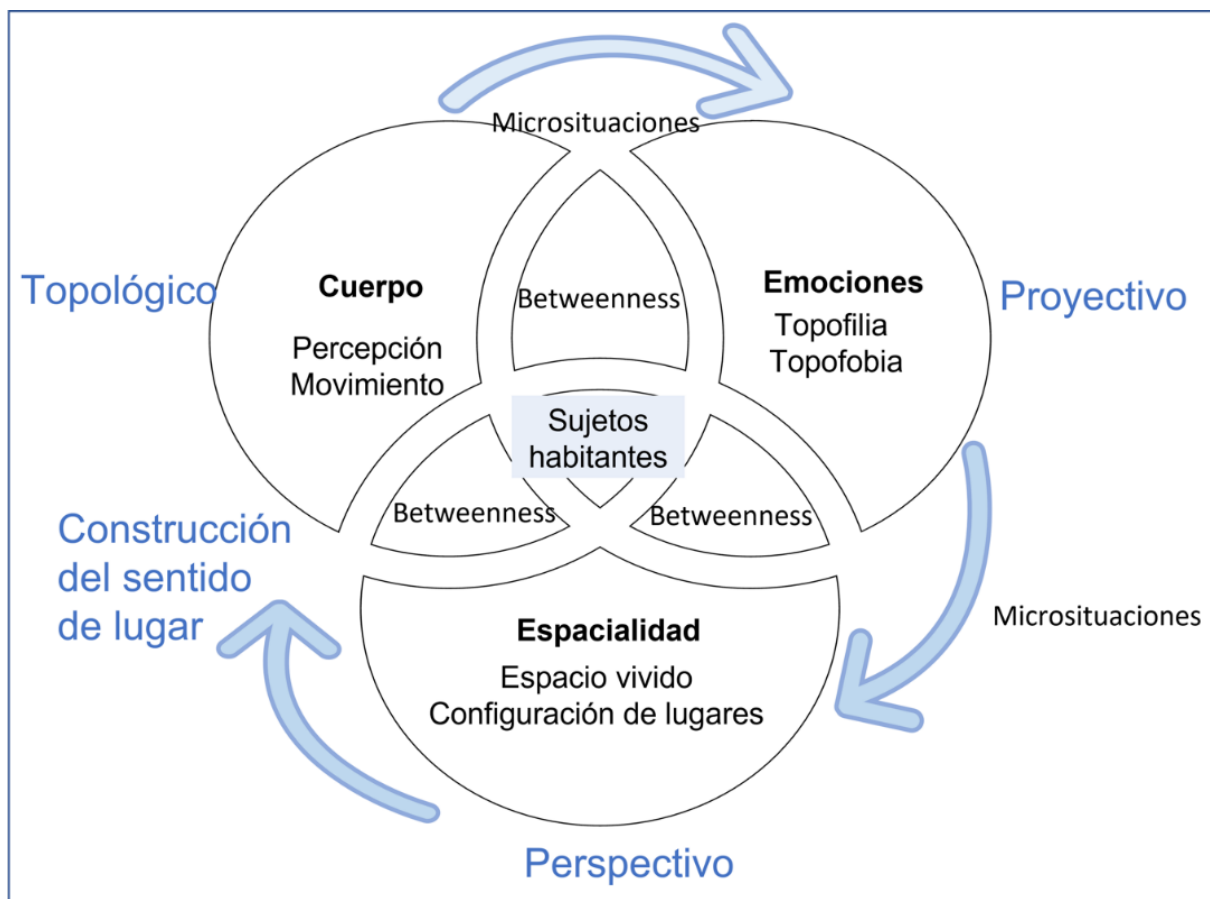
Incorporar dimensiones como el cuerpo y las emociones para entender como los individuos construyen y experimentan los lugares urbanos (Lindón, 2009) son dimensiones que hacen parte del “sujeto habitante”, quien vive y experimenta el espacio urbano a partir de dichas dimensiones. Según Lindón es una perspectiva que permite “analizar las prácticas espaciales cotidianas, los significados atribuidos a los lugares, las emociones asociadas y las micro situaciones en las que se encuentran elementos cruciales para desentrañar la complejidad de la vida urbana.” (2009, p.7).

Lo mencionado hace parte de las practicas espaciales cotidianas o micro situaciones (Lindón, 2009, p. 13) en las que eventos o interacciones específicas ocurren en espacios urbanos, cada una con sus propios significados y emociones asociadas, y que originan a su vez la producción y reproducción socio-espacial, mediante el cual los sujetos, a través de sus acciones cotidianas, contribuyen a la configuración y mantenimiento de la ciudad.

Aunque el presente trabajo no considera el concepto de vida cotidiana, estas aproximaciones teóricas proveen elementos clave para trabajar con la infancia. En principio la centralidad del sujeto aplicado a la infancia es un concepto que sugiere que los niños son actores activos en la construcción y configuración de su entorno urbano a través de sus percepciones y acciones. Como en este caso la experiencia se supone no es basta, pero si se cuenta con el proceso de percepción, resulta crucial considerar la corporeidad y emocionalidad infantil: El cuerpo y su interacción (prácticas) con el espacio urbano y la emocionalidad que revela cómo los afectos y emociones influyen en sus experiencias.

Las actividades diarias y las relaciones con el entorno contribuyen activamente a la forma y función de la ciudad. Observar las micro situaciones en las que los niños participan permite comprender cómo por medio de actividades cotidianas (juegos, interacciones sociales) se influye en la configuración y creación de significado de los lugares que habitan.

De hecho, esta perspectiva del habitar trasciende la mera ocupación física de un espacio para abarcar la construcción activa, compleja y multifacética que implica la apropiación de un individuo por su territorio (Lindón y Hiernaux, 2006). Es un proceso dinámico mediante el cual los sujetos se relacionan íntimamente con el espacio a través de la integración constante entre el cuerpo, las emociones y las prácticas cotidianas. Para Lindón, esta intersección será conceptualizado como el “*betweenness*” (Lindón, 2012), prácticas espaciales y experiencias *situadas* en el que se *interseccionan* el cuerpo, las emociones y la espacialidad, todas dimensiones del sujeto habitante (Figura 6).

Figura 6 *El sujeto habitante.*

Nota: Elaboración propia.

Lindón advierte que toda experiencia es espacial, así como todo conocimiento espacial es corporeizado: solo se adquiere por medio de la experiencia vivida. Los sujetos se orientan y apropian del espacio por medio de su cuerpo generando un *conocimiento espacial práctico corporeizado* (2012, p. 704) adquirido a través de la experiencia corporal y la práctica.

Este conocimiento conlleva a la *intercorporalidad* (2012, p. 713) que se refiere a la capacidad de los individuos para experimentar parcialmente las sensaciones corporales de otros. De acuerdo con Tuan los seres humanos compartimos "filtros" similares para relacionarnos con lo externo-material, si bien la interpretación es diferente, los órganos sensoriales son los mismos y esto da

cierto rango de relación y comprensión (1990, p.5). Así, es posible entender cómo se construyen las relaciones sociales por medio de la percepción y la experiencia sensorial compartida.

Ahora bien, respecto a la investigación con niños el concepto de *betweenness* comprende el impacto que las rutinas diarias tiene en las percepciones y comportamientos de los niños en relación con el espacio que habitan. De igual modo, la intercorporalidad ayuda a explorar como los niños interpretan y responden a las señales corporales y emocionales de los demás y a como negocian el espacio físico y social para satisfacer sus necesidades de crecimiento y desarrollo.

En últimas el estudio de la percepción en la infancia junto con los elementos vistos previamente indican que los niños experimentan y perciben el espacio urbano de manera única y significativa, en la medida en que sus cuerpos también lo son. Así, integrar la perspectiva infantil puede representar un avance teórico respecto a los desarrollos académicos sobre la producción y reproducción socioespacial de la ciudad.

Lo anterior tiene implicaciones prácticas claras para el diseño de espacios públicos y urbanos respecto a las posibilidades que tiene la infancia para habitar la ciudad. Ya que, comprender la manera en que los niños perciben y habitan el espacio resalta la importancia de incluir la perspectiva infantil en los procesos de planificación urbana: si se busca asegurar espacios que respondan a las necesidades y derechos de los niños para garantizar así su bienestar y desarrollo, es preciso entonces tener presente la forma en que los niños interactúan emocional y corporalmente con el entorno. En ese sentido se busca que las metodologías de investigación evolucionen hacia enfoques inclusivos y sensibles a la experiencia subjetiva de los niños.

#### **IV Aportes metodológicos para la construcción mutua entre espacio, cuerpo y emociones**

En el apartado anterior se desarrollaron los aportes conceptuales que la geografía de la percepción y campos emergentes como la geografía de las infancias y del cuerpo, ofrecen para comprender la interacción que los niños tienen con su entorno. Estos aportes hacen del espacio un concepto dinámico, cargado de significados y emociones que, en doble vía, construye y es construido por los sujetos.

Es así que se presenta el siguiente marco metodológico con un enfoque cualitativo y un interés de base por comprender la perspectiva de los sujetos implicados en la investigación. Este horizonte busca interpretar los fenómenos desde perspectivas individuales y subjetivas, una línea que se empareja con lo propuesto en el marco teórico y que permite captar el uso individual del espacio, así como su construcción mutua.

Con el objetivo de exponer el marco metodológico se presenta el siguiente apartado fragmentado en tres partes: primero el tipo de investigación y enfoque metodológico, seguido de los instrumentos de recolección de datos y, tercero, termina con las consideraciones éticas.

##### **4.1 Tipo de investigación y enfoque metodológico**

El horizonte metodológico se decanta en el ejercicio **cualitativo** que, según Denzin & Lincoln en Creswell, se entiende como un enfoque multi-metodológico en el que la **interpretación** de los fenómenos sociales está en función de los significados que las personas les asignan. Desde esta perspectiva el investigador “es un instrumento de recolección de datos, el cual recoge palabras o imágenes, las analiza inductivamente, (y) se centra en el sentido de los participantes” (Creswell, s.f. p. 13).

Descrito como ejercicio fundamental en la geografía de la percepción y de los distintos campos emergentes, se erige en este apartado como fundamento metodológico de la investigación en tanto permite comprender las experiencias subjetivas de los niños en distintos contextos urbanos. El objetivo de la investigación es explorar cómo los niños construyen las percepciones sobre el espacio a partir de las experiencias que posibilitan sus configuraciones físicas. En este sentido, es central la construcción del sentido de lugar, que se forja a través de las percepciones y los significados emergentes de las microsituaciones, donde el cuerpo, las emociones y las experiencias espaciales interactúan.

De tal manera, algunos elementos de la investigación fenomenológica resultan edificantes en tanto no busca objetivar la realidad, sino entenderla desde la perspectiva del participante tal y como lo explica Baylina a propósito de la geografía de las infancias:

[...] su aproximación a los sujetos y a los fenómenos de investigación; así, mientras el positivismo busca las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, la fenomenología pretende entender los hechos sociales desde la perspectiva de la persona que actúa; en este sentido, la realidad que importa es aquella que los seres humanos perciben como importante (Taylor y Bodgan, 1992). (Baylina, 1996, pág. 125).

El ejercicio de interpretación parte de la necesidad de comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y en el contexto del mundo de la vida. Para Vasilachis (2009) este es un tipo de investigación que depende de los significados, el contexto, la comprensión y la reflexividad.

Ahora bien, dada las dimensiones de la investigación respecto a los sujetos participantes y dado que las microsituaciones son centrales en la espacialidad, la estrategia a aplicar en el estudio

cualitativo será un *estudio de caso* desde el cual se pueda capturar la experiencia de los niños en espacios urbanos y públicos.

Para Robledo y otros, este es una:

Estrategia investigativa, que utiliza como herramientas fundamentales para su abordaje la descripción, la interpretación y la evaluación y toma al caso como unidad de investigación que puede ser estudiado en sí mismo o en relación con otro. En este sentido, se convierte en el fenómeno o el acontecimiento significativo de una dinámica específica del hombre y de su grupo dentro de un marco sociocultural particular. (2004, p.102).

Creswell también va a comentar que el estudio de caso “...es una exploración de un sistema ligado o un caso... a lo largo del tiempo, a través de una **recolección de datos detallada**, en profundidad que involucra múltiples fuentes de información **ricas en contextos**.” (s.f. p.46). El autor ofrece la siguiente tabla (Figura 7) con el objetivo de especificar las características de esta investigación cualitativa:

Figura 7 *Tabla 4.1 Dimensiones de comparación de las cinco tradiciones en investigación cualitativa.*

*Tabla 4.1 Dimensiones de comparación de las cinco tradiciones en investigación cualitativa*

Dimensión	Biografía	Fenomenología	Teoría Fundamentada	Etnografía	Estudio de Caso
Foco	Explorar la vida de individuo	Comprender la esencia de las experiencias acerca de un fenómeno	Desarrollar una teoría fundamentada sobre los datos recogidos en el campo	Describir e interpretar un grupo cultural y social	Desarrollar un análisis en profundidad de un sólo caso o múltiples casos.
Disciplina de origen	Antropología -Literatura -Historia -Psicología -Sociología	Filosofía, sociología, psicología	Sociología	Antropología cultural, Sociología	Ciencias políticas sociología, evaluación, estudios urbanos, otras ciencias sociales
Recolección de datos	Principalmente entrevistas y documentos	Largas entrevistas de hasta 10 personas	Entrevistas hasta 20-30 individuos para "saturar" las categorías y detallar la teoría	Principalmente observaciones y entrevistas con artefactos adicionales durante largos periodos en el campo (p. e., de 6 meses a un 1 año)	Múltiples fuentes documentales, registros de archivos, entrevistas, observaciones, artefactos físicos
Análisis de datos	Relatos -Epifanías -Contenido histórico	Declaraciones -Significados -Temas de significado -Descripción general de la experiencia	Codificación abierta -Codificación axial -Codificación selectiva	Descripción -Análisis -Interpretación	-Descripción -Temas -Aserciones
Forma del informe	Retrato detallado de la vida de un individuo	Descripción de la "esencia" de la experiencia	Teoría o modelo teórico	Descripción del comportamiento cultural de un grupo o de un individuo	Estudio en profundidad de un "caso" o "casos"

*Nota:* Adaptación de Creswell, J (s.f.). Se resaltan las dimensiones que corresponden al estudio de caso.

Así, el estudio de caso ofrece profundidad contextual a la exploración de la experiencia subjetiva que se pretende realizar con los participantes. Lo que se busca es producir descripciones detalladas de las interpretaciones que se logren captar en el estudio de caso partiendo de un contexto específico como lo es el parque zonal del barrio Villa Luz.

## 4.2 Instrumentos de recolección de datos

La recolección de los datos estará signada por los sujetos de la investigación, que para este caso son los niños. Concretamente Ortiz, respecto a los postulados de la geografía de las infancias comenta que es preciso:

Reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una *multiplicidad de infancias* significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas. Por ello, desde la geografía de los niños. Existe una gran variedad de técnicas visuales como: (2007, p. 203).

Punto en el que la autora ofrece una variedad de técnicas a ser aplicadas para trabajar con las infancias:

Tabla 3 *Técnicas de investigación en las geografías de la infancia*

<b>Técnica</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Descripción</b>
Verbales:	Información rica y detallada de las experiencias, emociones y sentimientos de los sujetos investigados/as. Discusiones de grupo y entrevistas semi-estructuradas	Entrevistas semi-estructuradas de corta duración se pregunta o se tratan ciertos temas desde un enfoque abierto y flexible. Para hacerlas más agradables y cómoda entrevista por parejas escogidas por los mismos niños/as. Los grupos de discusión resultan agradables para la mayoría de los niños/as ya que permiten conversar y discutir sobre distintos temas con los amigos.
Escritos	Si lo que se requiere es profundizar sobre una cuestión determinada. Encuestas, cuestionarios y diarios.	Son técnicas que permiten la obtención de muchos datos, la participación de muchas personas y aseguran perfectamente el anonimato. Permiten la obtención de acontecimientos cotidianos, sentimientos y opiniones, así como reunir el máximo de respuestas posibles sobre un determinado tema.
Observaciones	Implica que el investigador/a se sumerja en el escenario social (escuela, casa...), tome notas y describa con profundidad y detalle lo que sucede a su alrededor. Observación etnográfica participante.	La observación es un método menos disruptivo que otros, pero también puede ser demasiado intrusivo. Es importante tener en cuenta, por tanto, que cuando se observa debería adoptarse un enfoque reflexivo y ser conscientes de cómo afecta la presencia del adulto en el lugar donde se desarrolla la investigación y de qué forma impacta ésta en la vida cotidiana de los niños/a Observación no intrusiva: Los niños deben sentirse cómodos y no vigilados; la observación debe ser natural para no influir en su comportamiento.

Visuales	Los métodos visuales pueden ayudar a generar ideas en las entrevistas orales y dinamizar la conversación. Mapas mentales, dibujos, las fotografías y vídeos.	El dibujo se ha mostrado como un método muy útil y apropiado especialmente cuando se trabaja con niños/as pequeños. El dibujo permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Además, para los niños/as, el dibujo es un ejercicio con el cual se sienten cómodos y competentes y en el que no caben valoraciones positivas o negativas. Motivar y estimular la participación de los niños/as y crear un ambiente divertido para la investigación.
----------	---	---

*Nota:* Elaboración propia con adaptación de Ortiz, A. (2007).

Desarrollar la investigación con las infancias implica adoptar un enfoque holístico y sensible hacia las experiencias infantiles (Ortiz, 2007). Por lo que es preciso reconocer el cuerpo como un lugar de experiencia y percepción, en el que utilizar metodologías participativas permitan captar las experiencias para promover espacios seguros, inclusivos y enriquecedores.

Con este interés, la observación, el registro fotográfico, los mapas mentales, la entrevista semiestructurada y la encuesta con preguntas abiertas serán técnicas y herramientas principales para registrar y analizar las percepciones de los niños que transitan e interactúan con y en el lugar. Dichas herramientas resultan propicias para recolectar y plasmar los datos e información obtenidos porque resalta la importancia de los participantes anclados a la experiencia del lugar. De hecho, es un consenso casi que general, según Vara (2008), Estébanez (1979) y Capel (1973), entre otros, señalar a la encuesta y al mapa mental como técnicas propicias para explorar las percepciones sobre el espacio en geografía.

De tal manera se describen las técnicas e instrumentos establecidos y construidos en los siguientes apartados organizados según la propuesta de Ortiz (2007): Técnicas observacionales y fichas, Técnicas visuales: los dibujos y el mapa mental y Técnicas escritas y verbales. Vale aclarar que el análisis y hallazgos de los mismos se expondrán en el capítulo V, a continuación, se describen las características principales de los instrumentos.

#### ***4.2.1 Técnicas observacionales y fichas***

Con el propósito de reconocer las formas de habitar ejercidas y compartidas por los niños en el parque Villa Luz la observación se establece como una “práctica transversal a todos los campos del saber” (Ávila, en Paramo, 2008, p.20) así también se considera como una postura y forma de mirar que resulta de un sujeto situado cultural y genéricamente corporalizado. Así la intención es observar cómo los niños interactúan con el espacio, identificando patrones de uso, movimiento y comportamiento en el parque. En el ejercicio se establecen dos etapas: 1 de exploración y 2 de análisis y ejecución.

A continuación, se listan los aspectos observados y se comparte la tabla de observación creada en Excel (Anexo1). El propósito de este instrumento es reconocer las prácticas y formas de habitar ejercidas en concordancia con las categorías desarrolladas en el marco teórico.

- Ficha No / Fecha/Lugar observado
- Condiciones de observación: Lugar observado, Clima, Ambiente Sonoro y visual
- Interacciones corporales y sensoriales: Actores, Cuerpo/Emocione
- Espacialidad:
- Uso de la infraestructura
- Topofilia (Afecto positivo por el lugar)
- Topofobia (Afecto negativo por el lugar),
- Practicas/Microsituaciones (Interacciones y eventos cotidianos)
- Observaciones adicionales: Anotaciones, Conclusiones.

En total se realizaron 52 fichas de observación formales que abarcan un poco más de 6 meses de observación. Estas incluyen consideraciones personales y descripciones de los actores y prácticas más recurrentes del parque.

#### ***4.2.2 Técnicas visuales: los dibujos y el mapa mental***

Los mapas mentales y la percepción espacial según Morales (1999) parten de la idea de que el comportamiento humano refleja las imágenes formadas del ambiente, más que sus verdaderas características en diferentes escalas y contextos culturales. Esta se centra en elaborar mapas mentales y preferenciales que permiten explorar las percepciones individuales y colectivas del espacio geográfico, así como su influencia en el comportamiento humano.

Por su parte Lozano, Navarro y Rodríguez (en Páramo, 2008) indican que los mapas mentales son “una representación cognitiva de los espacios familiares con los cuales nos relacionamos y en donde transcurre nuestra existencia.” (p. 285) Es un tipo de representación cognitiva que se basa en las imágenes logradas del entorno. Su importancia radica en la capacidad que tienen dichas imágenes para influenciar el comportamiento humano y en la toma de decisiones.

Según Ortiz (2007), estos hacen parte de las técnicas visuales y para su ejecución se propone la modalidad de grupo focal por medio del cual se pretende: recorrer el parque con un grupo de niños en el que se tiene como propósito el análisis del espacio, un registro fotográfico, la creación de mapas mentales y una discusión general en el que los participantes comparten sus impresiones y opiniones respecto del parque Villa Luz. Se elige esta modalidad ya que, según Páramo (2008, p.149), el grupo focal es un tipo de entrevista basado en una discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos.

- Involucra el uso simultáneo de varios participantes

- Permite confrontar y compartir puntos de vista.
- Tiene un facilitador y un observador. Ambas figuras intervienen poco o no intervienen.
- En niños la sesión no debe superar la hora (para este caso se empleó hora y 30 minutos).

Asimismo, es una técnica que no implica establecer muestras representativas y se espera que los grupos focales cuenten: con el mismo nivel económico, sean del mismo grupo de edad, sean usuarios del parque y respecto al género, que sea mixto.

Con la creación de mapas mentales se busca explorar percepciones y documentar la legibilidad del espacio al solicitar que identifiquen aspectos puntuales, lineales y áreas dentro del parque (traducido sendas, bordes, barrios, hitos, nodos). La intención es facilitar la expresión de percepciones que sobre el espacio tengan los niños mediante la creación de dibujos que describan cómo sienten al recorrer el parque mientras indican de qué forma le modificarían.

Para ello, se desarrollan los siguientes momentos: Recorrido con registro fotográfico. Se harán paradas para permitir a los niños jugar en las zonas infantiles a la vez que se solicitaran fotos de los elementos que generan agrado y desagrado. Una vez termina el recorrido se compartirá un croquis del parque (Anexo 2) para que, por medio de preguntas e instrucciones específicas (Anexo 3), señalen las formas y elementos estructurantes. Se cierra este apartado con mapas elaborados por los niños en el que dibujarán los elementos más relevantes.

El apoyo fotográfico permite captar las perspectivas desde las cuales se construye la imagen mental que da estructura y forma al entorno del parque percibido por los niños. De acuerdo con Ortiz (2007), las fotografías realizadas por los niños “permiten a la persona investigadora acceder a unos

espacios (y a unos tiempos) donde, de otro modo, sería imposible acceder.” (p. 204) y lo que se pretende es encontrar elementos comunes en la ejecución de dichos momentos e instrumentos.

#### ***4.2.3 Técnicas escritas y verbales***

La encuesta es una técnica de recolección de datos que permite recoger una gran cantidad de datos sobre los intereses, opiniones y comportamientos (Páramo y Arango, 2008, p. 55). La intención es ejecutar la encuesta al final del recorrido guiado por el parque, a la vez que busca generar discusiones grupales con los niños. El formato empleado es microsoft forms, ya que permite mantener un registro de las respuestas a la vez que emplea distintos elementos para analizar los datos (Anexo 4 enlace del formulario). La encuesta tiene 3 secciones (1. información demográfica, 2. usos y prácticas y 3. preferencias y gustos) con 12 preguntas abiertas y cerradas que pretenden reunir información demográfica, usos, preferencias y emociones. Las preguntas tienen en consideración las emociones y experiencias corporales para conectar con la dimensión afectiva del espacio por eso a medida que contestan se les solicita completar la respuesta.

En este sentido la encuesta provee el entorno para una entrevista semiestructurada que permita captar las percepciones subjetivas de los niños sobre los espacios urbanos y cómo interactúan a su vez con ellos. En el desarrollo del recorrido se grabarán las conversaciones<sup>5</sup> para tener un registro verbal de las ideas, aportes y experiencias que los niños narren durante el recorrido.

#### **4.3 Consideraciones éticas**

Como menciona Ortiz, para el trabajo con niños es crucial que los investigadores reconozcan su propia posición y perspectiva al estudiar la infancia. De igual forma la construcción social de la infancia requiere considerar la *posicionalidad del Investigador* para entender cómo la posición y

---

<sup>5</sup> Sujeto a consideración del padre o tutor.

la identidad del investigador influyen en la investigación y en la interpretación de las experiencias infantiles para este caso.

La reflexividad y la intersubjetividad permiten comprender cómo las relaciones de poder y las circunstancias personales influyen en la investigación, así como para resaltar la importancia que tiene la conciencia y el examen crítico de las posiciones propias. En esa medida la conciencia y el examen crítico de las posiciones propias, lleva a reconocer los prejuicios que en momentos pueden reproducir ciertos estigmas y sesgos en el investigador (Tatiana, 2020). Por eso la posicionalidad considera las experiencias, valores y perspectivas del investigador y cómo estas influyen en la producción de conocimiento.

En esta vía, apuestas como la *objetividad encarnada* de Haraway (1995) también permite reflexionar sobre la posición del investigador respecto de la población participante. En crítica a la neutralidad pregonada por las ciencias positivistas, lo que busca el conocimiento situado no es un llamado al relativismo, sino reconocer la diversidad de experiencias que construyen socialmente el conocimiento, así como que: 1 todo acto de interpretación es de traducción y 2 toda producción de conocimiento es situada, parte de un cuerpo y un lugar.

Las investigaciones de este tipo han de partir de la **intersubjetividad** en tanto relación dinámica y recíproca entre el investigador y los niños, donde se reconocen las diferentes perspectivas y experiencias subjetivas (Ortiz, 2007). De esta manera, incluir las consideraciones éticas en este apartado es fundamental para la aplicación y desarrollo de los métodos de investigación.

Bajo esta perspectiva se incluyen los siguientes documentos:

- Carta de presentación para dar soporte a las observaciones realizadas. El propósito es comunicar los propósitos de la investigación y las intenciones de las observaciones (Anexo 5).
- Consentimiento informado por parte de padres y/o tutores para asentar la participación voluntaria de los niños (Anexo 6).
- Asentimiento Informado para Niños, carta de anonimato para proteger la identidad de los niños participantes. Es esa medida se especificará cómo los datos serán almacenados y protegidos. Importante mencionar que el taller fotográfico no incluirá fotos de los niños (Anexo 7)

Para cerrar, se indica como la metodología aquí descrita se alinea con el marco teórico propuesto en tanto permite comprensión de la construcción espacial que tienen los niños a partir de sus percepciones, el cuerpo y las emociones. Con las técnicas de observación, los mapas mentales y las encuestas, se espera:

- Reconocer las percepciones individuales y colectivas de los niños, así como identificar el papel que juegan los cuerpos y las emociones al momento de habitar el espacio.
- Establecer la influencia que los equipamientos del parque Villa Luz tienen sobre el bienestar y desarrollo en niños y niñas.
- Aportar elementos que mejoren la calidad en la oferta de espacios públicos para la infancia.

Este apartado busca abordar la construcción del espacio no como un proceso unidireccional, sino como una interacción compleja donde los sujetos responden a los estímulos que provee el entorno, así como también las transforma activamente en respuesta a los mismos.

## **V Hallazgos y análisis sobre las prácticas de habitar infantil en el parque Villa Luz**

Este capítulo presenta la caracterización del parque Villa Luz, espacio urbano en el que se desarrolla la investigación. Abordado desde diversas formas de habitar y percibir el entorno por parte de los niños del sector, el apartado detalla los hallazgos obtenidos a través de las técnicas de recolección de datos descritas previamente.

### **5.1 Caracterización del parque Villa Luz**

El parque Villa Luz está ubicado en la localidad de Engativá, al noroccidente de Bogotá, Colombia. Este parque forma parte de la red de parques de la ciudad y tiene un área total de 49.059,65 m<sup>2</sup> (DECRETO 619 DE 2016) destinada para la recreación y el deporte. El parque se localiza estratégicamente en un entorno residencial de estrato tres conocidos por el mismo nombre, Villa Luz, el cual ha experimentado varios cambios arquitectónicos en las últimas cuatro décadas.

Según la página de la alcaldía local de Engativá ([Reseña Histórica](#)), la historia de esta localidad data de tiempos prehispánicos. Su nombre original es “Inga” o “Ingativa” el cual proviene de los muiscas y significa “señor de lo ameno” buscando reflejar la fertilidad y belleza que caracteriza a esta región. El 22 de mayo de 1537, bajo la ordenanza colonial, se da la fundación del poblado y en 1556 inicia el declive de las tradiciones indígenas en el sector. En 1954, mediante el Decreto Legislativo No 3640, el cual declara que la ciudad de Bogotá “se organiza como un distrito especial sin sujeción al régimen municipal ordinario” ([Reseña Histórica](#)), Engativá es anexada a la ciudad de Bogotá, pasando de un municipio aledaño para conformar la localidad No 10 de Bogotá. A

partir de esta fecha el sector experimenta un rápido crecimiento, por lo que enfrentó grandes transformaciones propias del proceso de expansión y cambio de sector rural a urbano.

Para 1970 esta pasa por un gran proceso de urbanización impulsado por la construcción de nuevas vías como la AV Ciudad de Cali y la AV Boyacá lo que facilita su conexión con otras partes de la ciudad. Según la página de la localidad ([Reseña Histórica](#)), “Engativá cuenta con 4.242 manzanas distribuidas en 80 sectores catastrales. Con 3.439,2 hectáreas, participa de un 9,1% de la superficie urbana de la ciudad.” por lo que su uso de suelo es principalmente con centralidad urbana, residencial y de área urbana protegida como el Humedal Jaboque y el Humedal Santa María del lago. La localidad (Figura 8) limita al Norte con la localidad de Suba, al oriente con las localidades de Barrios Unidos y Teusaquillo, al sur con la localidad de Fontibón por medio de la Avenida El Dorado y al occidente con los municipios de Cota y Funza ([locengativa.pdf](#)). Actualmente cuenta con 878.430 habitantes, 137 colegios Distritales, 1 hospital, 555 parques y 1 manzana de cuidado ([Localidad de Engativá | Bogota.gov.co](#)).

La localidad está constituida por nueve Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) entre las cuales se encuentra la UPZ 31 Santa Cecilia (Figura 8) con una extensión de 308,6 (ha). Estas zonas tienen como propósito definir y precisar el planeamiento del suelo urbano, respondiendo a la dinámica productiva de la ciudad y a su inserción en el contexto regional ([Unidad de Planeamiento. Bogotá D.C | Ideca](#)).

Cómo territorios que concentran algunos barrios dentro de las localidades y que permiten planificar el desarrollo urbano en un nivel zonal, la UPZ de Santa Cecilia concentra 10 barrios en los que se encuentra el barrio Villa Luz ([barrios-por-upz.pdf](#)). Según el [Decreto 152 de 2006 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.](#) la UPZ se caracteriza por estar dividida en áreas de actividad entre residenciales, comerciales o mixtos con diferentes tratamientos de uso de suelo como la consolidación con

densificación moderada y la consolidación urbanística. En este mismo decreto el parque del barrio Villa Luz, identificado como PZ16, se incluye como parte del sistema de espacio público, así como elemento importante de la Estructura Ecológica Principal <sup>6</sup>de Bogotá.

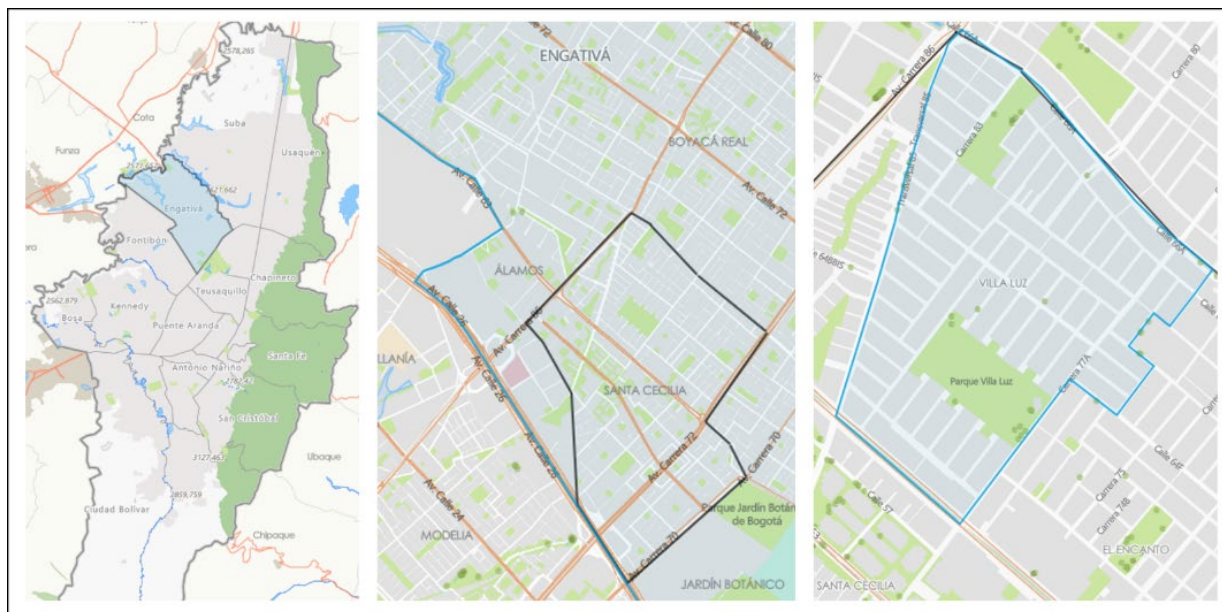
El barrio (Figura 8) limita al norte con la AV del Salitre calle 66a, el este con la carrera 77 y carrera 76 A, al oeste con la Transversal 85 hasta llegar a la AV Ciudad de Cali Kr 86, y al sur con la AV José Celestino Mutis Av Cll 63 ([Mapas Bogotá](#)), es decir que se encuentra rodeado por los barrios San Marcos, Santa Elenita, Boyacá Real, El encanto y Santa Cecilia y colinda con la Zona Industrial y Centro de Negocios de Álamos.

Se inauguró en 1972 y, como parte del crecimiento urbano de Bogotá, fue uno de los barrios que se benefició de la expansión de los servicios públicos y la infraestructura vial que tuvo la localidad. Durante la década de 1970, el barrio comenzó a acoger a cientos de nuevos habitantes, en su mayoría debido al desplazamiento forzoso. El barrio, actualmente, es un área residencial y comercial, con una explosión hasta el 2015 de 7.359 habitantes y un promedio de 2.019 habitantes entre los 0 y 14 años ([Villa Luz, Bogotá, D.C. - Población y Demografía - DatosCiudad](#)). Muestra un índice de desarrollo humano de 0.727 sobre 0.8, lo que indica un buen nivel de desarrollo en términos de salud, educación y calidad de vida para el sector con un espacio a mejorar.

---

<sup>6</sup> Es la red de espacios y corredores que sostienen y conducen la biodiversidad y los procesos ecológicos esenciales a través del territorio, en sus diferentes formas e intensidades de ocupación, dotando al mismo de servicios ambientales para su desarrollo sostenible. [Decreto 190 de 2004 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.](#)

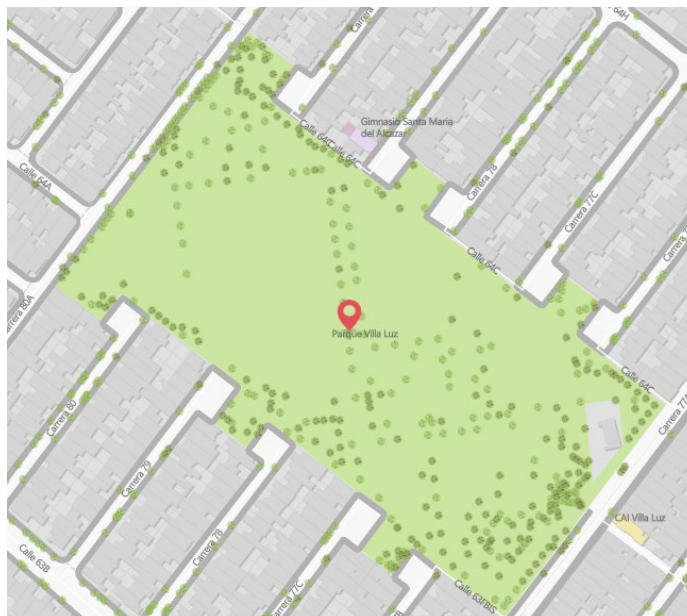
Figura 8 Localización Engativá – UPZ Santa Cecilia – Barrio Villa Luz.



Nota: IDECA La IDE de Bogotá D.C. | Contribuidor IDECA [www.ideca.gov.co](http://www.ideca.gov.co), @ IDECA La IDE de Bogotá, con adaptación propia.

Por su parte, el parque Villa Luz (Figura 9), limita al norte con la Carrera 77A, al sur con la carrera 80A, al oriente con las viviendas de la Urbanización Villa Luz y al occidente con la transversal 85 (Decreto Distrital 196 de 2006). Dadas las características del emplazamiento que le compone, tiene una importancia recreativa para los habitantes del sector, con el tiempo el parque se ha convertido en un lugar de esparcimiento para los residentes. Además de su relevancia cultural y paisajístico, el parque tiene un gran valor ecológico en tanto es considerado un pulmón verde para una zona densamente poblada y que a su vez es afectada por los niveles de ruido que caracteriza el tráfico aéreo por su cercanía al aeropuerto El Dorado. Es importante destacar que el parque se encuentra rodeado de importantes avenidas de la ciudad, lo que intensifica su valor como refugio natural en medio de un entorno urbano.

Figura 9 Parque Villa Luz (PZ16).



*Nota:* IDECA La IDE de Bogotá D.C. | Contribuidor IDECA [www.ideca.gov.co](http://www.ideca.gov.co), @ IDECA La IDE de Bogotá.

Respecto del lugar que ocupa el parque en la estructura distrital, el Decreto 190 de 2004 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. indica que, como parte de su estructura ecológica principal, se define como parque distrital: “aquellos espacios verdes de uso colectivo que actúan como reguladores del equilibrio ambiental, son elementos representativos del patrimonio natural y garantizan el espacio libre destinado a la recreación, contemplación y ocio para todos los habitantes de la ciudad.” (Decreto 190 de 2004) y se organizan jerárquicamente de la siguiente forma:

- Parques de escala regional: Son espacios naturales de gran dimensión y altos valores ambientales, de propiedad del Distrito Capital.
- Parques de escala metropolitana: Son áreas libres que cubren una superficie superior a 10 hectáreas, destinadas al desarrollo de usos recreativos activos y/o pasivos y a la generación de valores paisajísticos y ambientales.

- Parques de escala zonal: Son áreas libres, con una dimensión entre 1 a 10 hectáreas, destinadas a la satisfacción de necesidades de recreación activa de un grupo de barrios, que pueden albergar equipamiento especializado, como polideportivos, piscinas, canchas, pistas de patinaje, entre otros.
- Parques de escala vecinal: Son áreas libres, destinadas a la recreación, la reunión y la integración de la comunidad, que cubren las necesidades de los barrios.
- Parques de bolsillo: Son áreas libres con una modalidad de parque de escala vecinal, que tienen un área inferior a 1.000 m<sup>2</sup>, destinada fundamentalmente a la recreación de niños y personas de la tercera edad.

Debido a esta clasificación el parque Villa Luz se establece como parque zonal. Por otro lado, el [Decreto 619 de 2016 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.](#) (por medio del cual se derogan los Decretos Distritales 196 de 2006 y 693 de 2011) dictamina que el parque Villa Luz dispone de los siguientes elementos (tabla 4):

Tabla 4 *Esquema de Espacios y Características del Parque Villa Luz*

<b>Categoría</b>	<b>Detalle</b>
<b>Ubicación</b>	Localidad de Engativá, UPZ 31, Santa Cecilia.
<b>Dirección</b>	Carrera 77 A No. 64B-03, Bogotá, D.C.
<b>Área Total</b>	49,059.65 m <sup>2</sup> (incluyendo andenes perimetrales).
<b>Área de cesión original</b>	49,075.54 m <sup>2</sup> (excluyendo equipamiento comunal de 687.36 m <sup>2</sup> ).
<b>Área neta del parque</b>	48,388.18 m <sup>2</sup>
<b>Equipamiento</b>	Canchas deportivas (Fútbol 8, Fútbol 11, fútbol, microfútbol, tenis, voleibol, 2 baloncesto). Pista de trote. Estación de ejercicio. Juegos infantiles. Centro de Atención Inmediata (CAI).
<b>Componentes</b>	Componente Deportivo (D): Campos y escenarios deportivos, correspondiente al 26,18% del área total del parque.

	<p>Componente Juegos (J): Zonas de juegos para niños y adultos, estaciones de ejercicio para adultos mayores y niños, gimnasios, correspondiente al 3,25% del área total del parque.</p> <p>Componente Ecológico (E): Zonas verdes arborizadas, cobertura vegetal y elementos paisajísticos, jardines ornamentales, correspondiente al 43,24% del área total del parque.</p> <p>Componente Plazoleta (P): Plazoletas de encuentro y acceso, correspondiente al 9,63% del área total del parque.</p>
<b>Usos principales, complementarios y prohibidos.</b>	<p>Usos principales: recreación activa, deportiva y recreación pasiva.</p> <p>Usos complementarios los servicios como vestieres, baños, cafetería, ciclo-parqueadero, entre otros, ocupando el 1% del parque. Finalmente, se comprende como Usos prohibidos cualquiera no relacionado con los principales o complementarios.</p>
<b>Áreas e índice de ocupación</b>	<p>Zonas duras: 32%. Equipamientos Deportivos y Recreativos desarrollo de áreas de circulación, canchas deportivas, plazoletas y edificaciones.</p> <p>Área restante: 68%. Desarrollo de espacios con tratamientos paisajísticos y zonas blandas, como superficies permeables y semi-permeables</p>
<b>Accesos</b>	<p>5 accesos: 3 peatonales sobre la Carrera 77 A y 2 sobre la Carrera 80 A. Además, un acceso vehicular para el CAI y otro para el área de parqueaderos.</p>
<b>Topografía</b>	<p>Pendiente mínima con algunos accidentes topográficos en los costados de la cancha de fútbol.</p>
<b>Diseño ecológico y paisajístico</b>	<p>Identificar y conservación de árboles patrimoniales.</p> <p>Jardines ornamentales y espacios de recreación pasiva.</p> <p>Uso de materiales permeables y semipermeables.</p>
<b>Superficies</b>	<p>Permeables: Césped, gravilla, zonas verdes, zonas tránsito y áreas de tratamiento paisajístico.</p> <p>Semipermeables: Adoquín ecológico, césped sintético, polvo de ladrillo y semisintético, áreas de juego, áreas de transición y puntos de encuentro.</p> <p>Impermeables: Rodadura asfáltica, adoquín de arcilla y concreto.</p>
<b>Iluminación</b>	<p>Mejora de la iluminación general y en espacios específicos como juegos infantiles, senderos y escenarios deportivos.</p>
<b>Volumetría de construcciones</b>	<p>Se contemplará en el diseño, la implementación de techos o terrazas verdes en 30% de las superficies propuestas, y las edificaciones planteadas tendrán un solo piso para la integración paisajística con el entorno natural.</p>
<b>Acciones de intervención</b>	<p>Mantenimiento y adecuación de equipamientos deportivos existentes, incorporación de componentes lúdicos, ecológicos y recreativos, y mejora de accesibilidad.</p>
<b>Lineamientos ambientales</b>	<p>El parque debe seguir las directrices de manejo ambiental del IDRD, la Secretaría Distrital de Ambiente y la guía IDU-DAMA para proyectos de infraestructura urbana.</p>

*Nota:* Adaptación propia de Ciudad Encuentro Lineamientos de diseño para los parques de

Bogotá IDRD (2023) y Manual de Espacio Público (2023).

Adicionalmente el decreto 619 de 2016 manifiesta ofrecer *dotaciones acordes con las tendencias y expectativas deportivas y recreativas de la población de Engativá*, las cuales se fundamentan en una alta demanda de escenarios deportivos, dotaciones de juegos y gimnasia al aire libre.

Posteriormente, el POT de 2021 ([Decreto POT Bogotá 2021 | Secretaría Distrital de Planeación](#)) adopta nuevas características para clasificar los parques en los cuales se comprende la siguiente tipología (Tabla 5):

Tabla 5 *Esquema de Espacios y Características del Parque.*

<b>Tipo de Parque</b>	<b>Descripción</b>	<b>Enfoque Principal</b>	<b>Actividades</b>	<b>Grupos Etarios</b>	<b>Servicios Adicionales</b>
<b>Parque Contemporáneo</b>	Promueve la riqueza y diversidad de coberturas vegetales en espacios diseñados para el disfrute ambiental y actividades humanas de bajo impacto.	Relación contemplativa y educativa a través de la permanencia y el recorrido.	Observación de la naturaleza, meditación, caminatas tranquilas.	Todos los grupos etarios (enfocado en la experiencia de permanencia).	Espacios tranquilos, senderos, áreas de descanso.
<b>Parque Lúdico</b>	Brinda espacios para el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas que promueven la interacción entre individuos y el desarrollo de habilidades.	Actividades recreativas y lúdicas para el desarrollo social y físico.	Juegos, deportes informales, actividades de desarrollo personal y social.	Primera infancia (0-5 años), Infancia (6-11 años), Adolescencia (12-18 años), Adultos, Adultos mayores.	Zonas de juegos, áreas recreativas, equipamiento para diversas edades.
<b>Parque Cultural</b>	Promueve lugares de encuentro y actividades cívicas o culturales al aire libre, destacando valores y tradiciones culturales.	Espacios para actividades cívicas, culturales y de memoria colectiva.	Eventos culturales, actividades cívicas, reuniones comunitarias.	Todos los grupos etarios.	Áreas de reunión, auditorios al aire libre, servicios sociales y de cuidado.
<b>Parque Deportivo</b>	Brinda espacios para actividades físicas y deportivas a nivel recreativo, formativo y competitivo.	Desarrollo físico y deportivo en diferentes niveles.	Deportes organizados, acondicionamiento físico, competencias.	Todos los grupos etarios, enfocado en distintos niveles de actividad.	Canchas deportivas, zonas de entrenamiento, instalaciones para competencias.

*Nota:* Adaptación propia de Ciudad Encuentro Lineamientos de diseño para los parques de Bogotá IDRD (2023) y Manual de Espacio Público (2023).

Específicamente, con esta nueva modificación el parque Villa Luz viene a clasificarse como tipo **Deportivo**, de nivel Estructurante y Zonal, con un área de 47.092,22 <sup>7</sup>. En el POT de 2021 se considera que, desde una perspectiva del derecho a la ciudad, el parque ha de funcionar como un espacio para realizar actividades físicas y deportivas al ofrecer áreas diseñadas para la práctica de deportes en diferentes niveles, incluyendo el recreativo, formativo y de competencia bajo las siguientes características (tabla 6):

Tabla 6 *Esquema de Espacios y Características del Parque*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Tipos de Actividad	Recreativa, formativa y de competencia.
Enfoque	Acondicionamiento físico para todos los grupos etarios.
Componentes Principales	<b>Deportivo:</b> Instalaciones para la práctica deportiva. <b>Ecológico:</b> Espacios que promueven la sostenibilidad. <b>Multifuncional:</b> Espacios versátiles para diferentes actividades. <b>Juegos:</b> Áreas separadas para evitar conflictos con las instalaciones deportivas.
Superficie	<b>50% Superficie verde natural:</b> Áreas ecológicas y de biodiversidad. <b>50% Superficie dura:</b> Espacios pavimentados para deportes. <b>30% Bosque urbano:</b> Fomenta la biodiversidad. <b>20% Cobertura arbórea:</b> Proporciona sombra.
Niveles de Práctica	<b>Recreativa:</b> Espacios con proporciones básicas, sin medidas estrictas. <b>Formativa:</b> Espacios con medidas reglamentarias internacionales. <b>Competencia:</b> Espacios con requerimientos específicos, dotados con servicios adicionales para deportistas y espectadores.
Accesibilidad	Diseño accesible con rampas, escaleras, señalética y sistemas podotáctiles para personas con movilidad reducida.
Herramientas de Diseño	<b>Básicas:</b> Bancas, luminarias, canecas, pavimento permeable, coberturas arbóreas. <b>Complementarias:</b> Materas, cicloparqueaderos, andenes suspendidos. <b>Condicionadas:</b> Elementos específicos según necesidades y contexto del parque.
Función Principal	Espacios adecuados para actividades físicas y deportivas, considerando género, edad y etnia.
Seguridad	Iluminación adecuada y cámaras de vigilancia para la seguridad de los usuarios.

<sup>7</sup> [https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo\\_03\\_inventario\\_espacio\\_publico\\_0.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_03_inventario_espacio_publico_0.pdf)

Mobiliario Urbano	Elementos para confort y permanencia como bancas, bebederos, canecas, entre otros.
Espacios Multifuncionales	Áreas que sirven para actividades deportivas, recreativas y eventos comunitarios.
Conectividad e Integración	Conexión con el transporte y otros espacios públicos, facilitando el acceso.

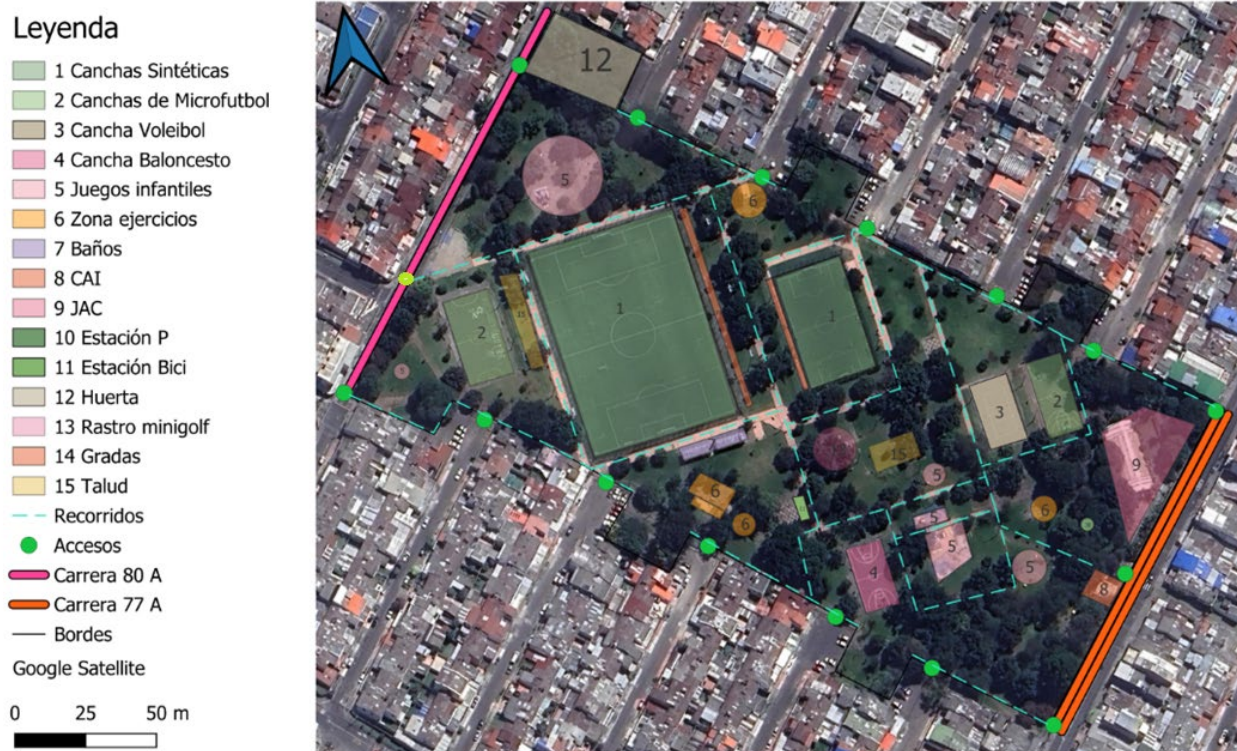
*Nota:* Adaptación propia de Ciudad Encuentro Lineamientos de diseño para los parques de

Bogotá IDRD (2023) y Manual de Espacio Público (2023).

Lo anterior se complementa con el mapa de dotaciones y servicios del parque (figura 10)<sup>8</sup>

Figura 10 Dotaciones y servicios del parque.

## Dotaciones y Servicios del Parque



*Nota:* Elaboración propia.

Ahora bien, en perspectiva de lo abordado sobre percepción y el sujeto habitante, es pertinente mencionar que para efectos de esta investigación el espacio urbano será entendido en términos de

<sup>8</sup> Mapa diseñado por la autora con el programa Quantum GIS.

Lefebvre como una construcción social, un producto social e histórico que va más allá de su dimensión física y arquitectónica (1968). En esa medida la ciudad como obra social y colectiva es un proceso dinámico que no tiene un final preciso ni estático.

Así la producción social del espacio se entiende como una triada que abarca el espacio “concebido, percibido y vivido” (2013, p. 15). Más que una concentración importante de bienes y servicios, la ciudad cuenta con una parte virtual e inmaterial en el que las posturas de sus habitantes crean y recrean distintas formas de ciudad. Por esto, la perspectiva de la presente investigación sobre la ciudad aborda espacio concebido vinculado al diseño y planificación ejecutada por arquitectos y urbanistas, espacio que correspondería al espacio objetivo-cartesiano. Como construcción social también se cuenta el espacio percibido, relacionado con el uso cotidiano del espacio y la interacción de las personas con y en el espacio. Finalmente, se tiene el espacio vivido enfocado en las experiencias simbólicas, emocionales y subjetivas, lo que da apertura a la acción de los sujetos habitantes (niños) sobre determinados espacios de la ciudad.

De este modo, las infancias, dada la centralidad que cobra el sujeto, es un concepto entendido en este trabajo como un constructo social que evoluciona, cambia y se modifica acompañada a los ritmos de la ciudad. De hecho, Aries (1987) realiza aportes significativos para estudiar el surgimiento y desarrollo de las infancias a partir de su relación con los centros urbanos. Así, da cuenta de cómo las infancias expresan modos y roles concretos de actuar en las ciudades contemporáneas, ancladas a un contexto social y cultural propias del momento político y cultural en que se enmarca.

A partir de estos aportes, es posible decir que *hay tantas infancias como ciudades en el mundo*. Si bien es reconocida, la infancia, como un periodo universal crucial para el desarrollo cognitivo, físico y emocional, Aries permite entender cómo las condiciones sociales y urbanas afectan el

desenvolvimiento de las infancias respecto de la influencia que ejercen, no solo en la forma en que se aborda el concepto, sino también en sus procesos de aprendizaje.

## **5.2 Percepción, emoción y movimiento: hallazgos de los instrumentos aplicados**

Para la recolección de los datos se realizaron diferentes visitas al parque con niños entre 10 a 11 años. Dada la naturaleza de los sujetos de investigación fue preciso realizar dos pruebas piloto para determinar el curso de acción, las preguntas y los instrumentos a ejecutar en el parque.

Una vez determinado el curso de acción se solicitó permiso al colegio Gimnasio los Monjes para ejecutar el taller de 1 hora y 30 minutos con 20 estudiantes de 5to grado, niños que oscilan entre 10 a 12 años y a quienes se les envió: el consentimiento informado para padres y/o acudientes y el asentimiento informado para registrar y contar con la participación voluntaria de los niños.

### ***5.2.1 El diario de campo y observación***

En el presente documento se expone un análisis detallado de los diarios de campo recopilados durante la observación sistemática del parque zonal Villa Luz, en la localidad de Engativá, con un enfoque particular en el uso de equipamientos recreativos y las formas de habitar que tiene la infancia. La metodología empleada incluye la transcripción y organización de las notas de campo en formato digital, seguida de su importación y codificación en el software Atlas.ti. Este proceso de codificación permite identificar y categorizar patrones y temas recurrentes, facilitando una comprensión más profunda de las dinámicas de uso y acceso a los espacios de juego infantil y equipamientos deportivos. Este análisis cualitativo no solo revela las desigualdades en el uso de los espacios públicos, sino que también se espera proporcione una base sólida para futuras intervenciones y políticas que promuevan un acceso equitativo y seguro para todos los niños y niñas.

En principio, es importante mencionar que para efectos de la investigación en curso el dato y su proceso de codificación se entiende, según Atkinson y Coffey (2003), como un proceso iterativo y reflexivo donde los datos informan la creación de los códigos, los cuales a su vez pueden ser refinados a medida que el análisis avanza. Los códigos son herramientas que permiten organizar y dar sentido a los datos, y estos no preexisten a ellos, de tal modo que, a continuación, se describen los datos codificados producto de las observaciones realizadas en el parque.

#### **5.2.1.1 Actores en el parque: características, interacciones y uso del equipamiento.**

El análisis de los diarios de campo revela una notable disparidad en la presencia de distintos actores en el parque observado. Aunque se podría esperar que los niños fueran los principales usuarios de estos espacios, su presencia resulta significativamente baja en comparación con otros grupos de usuarios. Los niños que sí utilizan el parque a menudo lo hacen bajo la supervisión directa de cuidadores, como profesores de los clubes deportivos, o padres, lo que sugiere una relación de dependencia considerable. Estos adultos no solo acompañan a los niños, sino que también influyen en el tipo de actividades y el uso del equipamiento. El parque es frecuentado por una diversidad de usuarios, incluyendo adolescentes, adultos jóvenes y mayores, quienes utilizan los equipamientos para actividades de recreación activa y pasiva. Esta diversidad de actores y sus interacciones con los equipamientos del parque destacan la multifuncionalidad de estos espacios públicos y la necesidad de considerar a todos los grupos de usuarios en el diseño y mantenimiento de los parques urbanos.

#### **5.2.1.2 Interacciones en el parque: infraestructura, diseño y uso del equipamiento.**

La infraestructura, el diseño y la funcionalidad del equipamiento en el parque tiene una influencia significativa en las interacciones entre los actores, la disparidad de género y las formas de uso que ofrece para los distintos grupos, especialmente los niños. El diseño de los parques, con áreas

específicas para juegos infantiles, canchas deportivas y zonas de descanso, fomenta diferentes tipos de interacciones. Los espacios destinados a juegos infantiles, aunque esenciales, presentan una baja presencia de niños, quienes suelen estar acompañados y supervisados por cuidadores o padres. Este diseño compartimentado puede limitar las interacciones espontáneas entre niños y otros usuarios del parque. Además, se observa una disparidad de género en el uso de ciertos equipamientos; por ejemplo, las canchas deportivas tienden a ser dominadas por hombres jóvenes, mientras que las áreas de juego y descanso son más frecuentadas por mujeres y niños. La funcionalidad del equipamiento también juega un rol crucial: estructuras accesibles y seguras invitan a un uso más inclusivo, promoviendo la participación de mujeres y personas mayores. De tal forma que, la infraestructura y el diseño del parque no solo facilitan actividades diversas, sino que también moldean las interacciones sociales, reflejando y a veces perpetuando disparidades de género y accesibilidad entre los diferentes actores.

Ahora bien, es preciso mencionar que las interacciones de los niños en el parque están profundamente influenciadas por las prácticas de apropiación-topofilia y rechazo-topofobia, y moldeadas por la infraestructura y el diseño del espacio. Los niños, aunque son usuarios naturales de las áreas de juego, a menudo muestran una baja presencia en comparación con otros actores del parque. Quizá por esto, las prácticas de apropiación se observan cuando los niños se sienten seguros y aislados de otros grupos etarios para interactuar activamente con el equipamiento disponible “para ellos” como columpios, toboganes y zonas verdes y con los que “no son para ellos”, cómo las canchas o zonas verdes.

Estos espacios se convierten en territorios donde pueden explorar, jugar y socializar bajo la supervisión de cuidadores y padres. Sin embargo, también existe una notable presencia de topofobia, especialmente en áreas menos mantenidas o percibidas como inseguras. Esta sensación

de miedo o incomodidad puede restringir el uso del parque, limitando sus interacciones, tiempo de estancia y permanencia y/o movilidad dentro del espacio. La topofobia puede ser exacerbada por la falta de iluminación, el diseño cerrado y fragmentado y/o la presencia de otros usuarios percibidos como una amenaza (adultos, perros, adolescentes).

### **5.2.1.3 Servicios de los equipamientos en el parque: interacciones y uso por parte de los usuarios.**

Los servicios de los equipamientos en el parque juegan un papel crucial en la dinámica de las interacciones entre los usuarios, eso es claro. Los diferentes actores, incluyendo niños, padres, adolescentes y adultos mayores, utilizan los equipamientos de diversas maneras, lo que refleja tanto las oportunidades como las limitaciones que estos ofrecen. Los columpios, toboganes y áreas de juego infantil son esenciales para los niños, fomentando su actividad física y socialización. Sin embargo, la baja presencia de niños en el parque sugiere que estos servicios pueden ser insuficientes o no adecuados en términos de seguridad, disponibilidad y atractivo. Por otro lado, los padres y cuidadores interactúan principalmente en las áreas de descanso y vigilancia, como bancos y zonas sombreadas, desde donde pueden supervisar a los menores, no es común la interacción activa, aunque los niños se ven cómodos con esto la mayoría de las veces.

En términos generales, los equipamientos disponibles en el parque pueden ser considerados limitados en ciertos aspectos y de alguna manera, desarticulados. La falta de mantenimiento y la *distribución ineficiente* de los servicios pueden restringir su uso, generando espacios *infrautilizados y desincentivando la interacción*. Para que el parque sea verdaderamente inclusivo y funcional, es necesario mejorar su distribución espacial y diversificar los servicios de los equipamientos.

A continuación, se presenta un gráfico (figura 11) con el porcentaje de grupo de códigos arrojado por Atlas.Ti: Para el grupo de códigos “Actores” se encontró un total de 49 códigos relacionados, en los que priman más usuarios que la categoría niños dada su baja asistencia. Para el grupo de códigos “Servicios de los equipamientos” se encontró un total de 41 códigos relacionados y para el grupo de códigos “interacción” se encontró un total de 36 códigos relacionados.

Figura 11 *Gráfico grupo de códigos.*



*Nota:* Elaboración propia.

Esta codificación ofrece una visión general de las observaciones realizadas en el parque, destacando las variaciones en el uso del espacio según las condiciones climáticas y la hora del día, así como las dinámicas de interacción y apropiación del espacio por diferentes actores. El análisis de las observaciones permite identificar que la presencia y actividades de los niños en el parque están altamente mediadas por los adultos, sus rutinas y sus miedos. El parque se convierte en un espacio de flujo donde las actividades de los niños son restringidas por las prácticas de cuidado de los padres. En días de semana, los tiempos de estancia son cortos y limitados, mientras que los fines de semana se permite mayor apropiación y estancia para los niños, con una notable

interacción familiar y social. De los elementos observados se tiene como resultado el siguiente mapa que devela los usos observados y distribuidos en el parque (Figura 12):

Figura 12 Gráfico grupo de códigos.

- 1 Canchas Sintéticas
- 2 Canchas de Microfutbol
- 3 Practicas Skate
- 3 Cancha Voleibol
- 4 Practicas Bicicleta
- 4 Cancha Baloncesto
- 5 Juegos infantil de 5 a 8 años
- 5 Juego Infantil de 8 a 14 años
- 6 Zona Ejercicio pasivo
- 6 Zona ejercicio Alto Impacto
- 7 Baños
- 8 CAI
- 9 JAC
- 10 Estación P
- 11 Estación Bici
- 12 Huerta Huitaca
- 13 Perros
- 14 Gradas
- 15 Talud
- 16 Parquean motos
- Sectores conflictivos
- ◆ Puntos encuentro-Rec pasiva
- 18 Puntos de encuentro
- Recorridos en bicicleta
- Recorridos Atletismo
- Recorridos
- Accesos
- Carrera 80 A
- Carrera 77 A
- Bordes
- Google Satellite

### Usos y Practicas Observados en el Parque



*Nota:* Elaboración propia.

El mapa da cuenta la disparidad que existe entre el equipamiento disponible y su uso destinado. En este se observan prácticas y apropiaciones que no están contempladas en las especificaciones formales del parque cómo: los equipamientos más empleados, las prácticas de skate en la cancha de voleibol, la apropiación que hacen los cuidadores de perros sobre las zonas verdes y que los niños evitan transitar, pero también los recorridos más empleados por los niños para montar


bicicleta. Se reitera, usos para los que formalmente no son diseñados pero que terminan siendo empleados de esa forma por la comunidad con el fin de satisfacer sus necesidades.

### ***5.2.2 Ritmos y usos del parque por la infancia: recorrido fotográfico y mapas***

A continuación, se comparten los resultados logrados del recorrido con el grupo de niños por el parque Villa Luz, residentes permanentes del sector. El recorrido se fragmentó en dos propósitos: comprender cómo los niños organizan mentalmente los elementos que tiene el parque, para luego identificar y registrar los elementos más importantes según la perspectiva de los niños. Por ello, se contó con un tiempo determinado para que los niños jugaran en las zonas infantiles del parque a la vez que evocaban y compartían sus experiencias en el lugar. Una vez el juego/uso y el recorrido les permite reconocer la estructura del parque, se les pide que tomen dos tipos de fotos: “Elementos que me gustan” (tabla 6)<sup>9</sup> y “Elementos que no me gusta” (tabla 7) Los elementos más recurrentes son:

Elementos que me gustan: son divertidos, me siento seguro/a y son los más comunes:

Tabla 6 *Resultados taller fotográfico “lugares que me agradan”.*

<b>Foto</b>	<b>No</b>	<b>Comentario</b>
	15	<p><i>El columpio es muy chévere pero solo hay uno.</i></p> <p><i>Yo recomendaría el columpio de tela que es super divertido.</i></p>

<sup>9</sup> Por extensión del documento, se comparten los comentarios realizados por los niños participantes y no todas las fotos recolectadas.


	<p>20 <i>A mí me gusta mucho porque es como una montaña y a mí me llama mucho la atención, solo tocaría que lo pintaran un poquito para que le quitaran esos... gráficos.</i></p> <p><i>Las pirámides me parecen muy divertidas, me gusta mucho jugar ahí.</i></p> <p><i>Me gusta mucho la pirámide.</i></p>
	<p>9 <i>La cancha porque podemos jugar y practicar futbol.</i></p> <p><i>Podemos jugar ponchados, congelado, futbol. Voleibol.</i></p> <p><i>Vengo a practicar todos los fines de semana.</i></p>
	<p>12 <i>Es muy divertido jugar aquí, me gusta el pasamanos.</i></p> <p><i>Me gusta más donde están las barras, es muy divertido porque puedo jugar al piso es lava y un montón de cosas.</i></p>
	<p>6 <i>El iglú es muy divertido pero muy peligroso, un día un niño se cayó y se abrió la cabeza.</i></p> <p><i>Me gusta el iglú, porque es muy divertido.</i></p> <p><i>Puedo imaginar que es una casa y agregar una cocina.</i></p>
	<p>18 <i>Me gusta la cancha porque puedo patinar y practicar skate.</i></p> <p><i>Yo vengo con mis amigas pues jugamos voleibol.</i></p> <p><i>Cuando vengo con mi familia jugamos futbol.</i></p>

*Nota:* Elaboración de los niños correspondiente a las fotos más recurrentes. Las fotos incluyen en número de veces repetidas.

Elementos que no me gustan: son feos, no divertidos, sucios:

Tabla 7 Resultados taller fotográfico “lugares que no me desagradan”.

Foto	No	Comentario
	12	<p><i>Hay un parque ahí olvidado, deberían quitarlo y poner otro parque.</i></p> <p><i>Hay tantas ramas, hay tanta basura... los niños no tienen manera de jugar en parque porque está dañado.</i></p>
	4	<p><i>La cancha es muy aburrida, ¿qué haces si no llevas balón?</i></p> <p><i>Es una zona que no me gusta, no me interesa.</i></p> <p><i>Me aburre, porque solo hago deporte ahí.</i></p>
	15	<p><i>No es un lugar seguro, siento que nos pueden ver.</i></p> <p><i>Lo baños que a veces están muy cochinos.</i></p> <p><i>Que hallan guardias o alguien que vigile ahí.</i></p> <p><i>Que mejoren los baños porque hay mucha gente inadecuada.</i></p>
 	6	<p><i>No me llama la atención donde está ese columpio... porque está como que muy dañado.</i></p> <p><i>Deberían arreglar la zona los niños, esa atracción es muy divertida, pero está dañada.</i></p> <p><i>No me gusta porque no está tan cuidado para los niños.</i></p>

	<p><i>Se hacen muchos charcos porque el piso esta feo.</i></p>
	<p>6 <i>No me llaman la atención los grafitis, cómo que hicieran algo que les guste a los niños, un dibujito.</i></p> <p><i>Deberían pintar los juegos y el parque.</i></p> <p><i>Pintaría mejor las atracciones, con un mejor grafiti.</i></p>

*Nota:* Elaboración de los niños correspondiente a las fotos más recurrentes. Las fotos incluyen en número de veces repetidas.

Una vez termina el recorrido, se da inicio a la elaboración de los mapas mentales: Primero con el croquis Y después el mapa mental dibujado por los niños. En la parte del croquis se les pide que identifiquen sendas y bordes, distritos/áreas/barrios, hitos y nodos. Los mapas reflejan cierta dificultad para organizar los elementos del parque en el mapa compartido, sin embargo, una vez se explicó y se retroalimentó conceptos como norte y sur durante el recorrido, así como los símbolos del mapa, muchos completaron las respuestas dando cuenta de los niveles de representación espacial. Sin duda, la adquisición de conceptos geográficos enriquece la narrativa de las experiencias brindando elementos de expresión y representación. A continuación, se presentan algunos de los mapas elaborados (Figura 15):

Figura 13 *Elaboración del croquis.*

*Nota:* Elaboración propia.

Las respuestas hechas en el croquis permiten la siguiente codificación y clasificación de los elementos que hacen legible la estructura del parque, para ello se realiza la tabla 8 con el fin de sistematizar cada uno de los elementos identificados correspondientes a sendas, bordes, distritos/barrios, hitos, nodos:

Tabla 8 *Códigos del mapa mental*

Niño	Senda	Bordes	Distritos	Hitos	Nodos
Niño 1	Av principal	Zona residencial	CSC y CFCOc ZEOc - JIS Gradas-Huerta	Pirámide Sur CAI	NA
Niño 2	Sendero entre CSC y conexión entre bordes y JIS	Zona residencial	CSC JIS	Pirámide Sur CAI Estación bici	Cruce de caminos entre canchas y JIS
Niño 3	NA	Zona residencial	CSG – CVC – CFCOr -gradas	CAI Baños	NA

Niño 4	Todos los senderos principales	Zona residencial Crr 80A Crr 77A	CSG - CAI JIS – Zonas verdes	Baños Gradas Pirámide Sur CAI	Cruce caminos entre CSt Cruce Caminos JIS.
Niño 5	Sendero entre CSC y conexión entre bordes y JIS	Zona residencial Crr 80A Crr 77A	Zonas verdes CSC ZEOr	Pirámide Sur CAI Baños	Cruce caminos entre CSt Cruce Caminos JIS
Niño 6	Sendero entre CSG y CSC	Zona residencial Crr 77A	NA	CSC - Baños JAC- CAI	Cruce caminos entre CSt
Niño 7	Todos los senderos principales	Crr 77A	CVC –CFCOr JIS	Pirámide Sur Columpio Dona CAI	Cruce caminos entre CSt
Niño 8	Senderos conectan canchas y JIS	Zona residencial	CSC – JIS- Huerta	Pirámide Sur CAI - Baños	Cruce caminos entre CSt
Niño 9	Senderos principales y Zonas verdes	Zona residencial	Zonas verdes CSC-CSG CFCOc - ZEOc JIS - JIN	Pirámide Sur CAI - Baños Columpio Dona	Cruce caminos entre CSt y ZEOc.
Niño 10	Senderos conectan canchas y JIS	Zona residencial	CSC - JIS Zonas Verdes	CAI - Baños Piramide Nte y Sur	Cruce caminos entre CSt y ZEOc.
Niño 11	Sendero entre CSC y conexión entre bordes y JIS	Zona residencial	Zonas Verdes CSC - ZEOc	CAI Pirámide Nte y Sur	Cruce caminos entre CVC y CFC y JIS
Niño 12	Sendero entre CSG y CSC	Zonaresidencial Crr 80 <sup>a</sup> - Crr 77A	CSC y CSG JIS	JIS CAI Baños	NA
Niño 13	Sendero del CAI al JIS	Zona residencial	CSC y CSG JIS	CVC y CFC CSG - Baños Gradas	NA
Niño 14	Sendero entre CSC y conexión entre bordes y JIS	Zonaresidencial Crr 80A Crr 77A	Zonas Verdes CSC ZEOc	CAI Piramide Nte y Sur	Cruce caminos entre CVC y CFC y JIS
Niño 15	Todos los senderos principales	Zona residencial	CSC - JIS Huerta	Pirámide Sur CAI - Baños Columpio Dona	NA
Niño 16	Senderos principales y Zonas verdes	Zona residencial	Canchas y gradas	CSC - Baños JAC - CAI	Cruce caminos entre CSt
Niño 17	Sendero entre CSG y CSC	Zona residencial	NA	Pirámide Sur CAI Baños	Cruce caminos entre CVC y CFC y JIS
Niño 18	Sendero entre CSG y CSC	Crr 77A Crr 80A	CSC y CSG JIS	Pirámide Sur CAI	NA

Niño 19	Senderos conectan canchas y JIS	Zonaresidencial Crr 80A Crr 77A	CSC y CSG JIS	CAI Pirámide Nte y Sur	Cruce caminos entre CSt.
Niño 20	NA	Zonaresidencial Crr 80A Crr 77A	Zonas verdes CSC - ZEOr	JIS - CAI Baños	Cruce caminos entre CVC y CFC y JIS

*Nota:* Elaboración propia.

El siguiente mapa es resultado de la sistematización de los elementos codificados en la tabla. Primero indica la localización (Figura 16) de los elementos identificados por los niños en los mapas y, segundo, el número de veces mencionado (Figura 17).

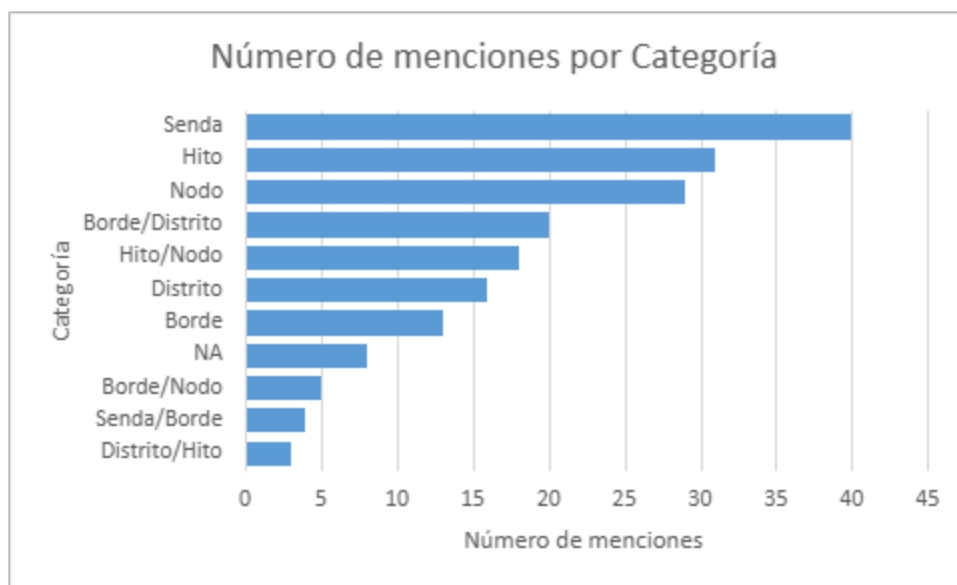
Figura 14 Resultados del mapa mental.

### Resultados del mapa mental



Nota: Elaboración propia.

Figura 15 Número de menciones por categoría.



Nota: Elaboración propia.

Lo que permite la clasificación de los siguientes elementos:

#### Líneas:

- Sendas: Los elementos mencionados como sendas fueron principalmente los senderos (entre CSC, CSG, JIS, y otros).
- Bordes: Las zonas residenciales y las cercas (Crr 80A y Crr 77A) fueron mencionadas como límites.

#### Áreas:

- Barrios: Las zonas verdes y las pirámides fueron identificadas como áreas con una identidad propia dentro del parque.

#### Puntos:

- Hitos: Elementos visualmente destacados como el CAI, Pirámide Sur, Baños, Columpio Dona fueron considerados hitos importantes.
- Nodos: Cruces de caminos y puntos de encuentro como JIS, CAI, y JAC fueron reconocidos como nodos dentro del parque.

Esto indica, por un lado, que los elementos más legibles para los niños en el parque son los hitos y, parcialmente, sus sendas. Como hitos se tienen las pirámides, las canchas y el CAI, estos son los elementos más señalados como referentes únicos del parque. Respecto de las sendas es posible decir que, si bien no representó mayor dificultad su reconocimiento, estas quizá no son muy claras al momento de realizar actividades como atletismo, montar bicicleta, de tránsito o de juego. De tal modo que, es muy común encontrar elementos algo difusos, que no son claramente identificables, el problema, según los niños, es que esto suele generar conflictos entre los habitantes, bien sea por choques entre los transeúntes o por malos usos.

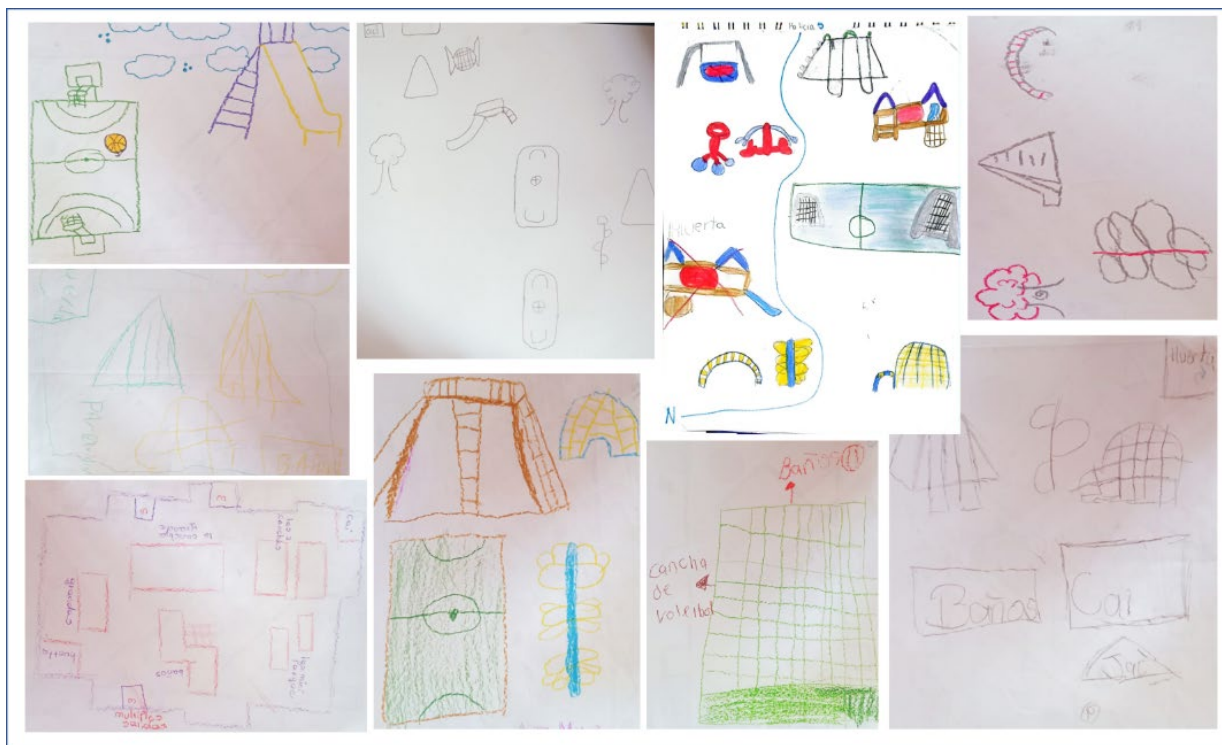
Los nodos son identificados de manera intuitiva, es decir que carecen de una adecuada señalización. En general, indican que son los puntos donde los caminos se cruzan o que cuentan con un tránsito de personas relevante todos los días. Los puntos señalados cambian de funcionalidad dependiendo de la hora: en la mañana, son zonas empleadas como pista de atletismo; los domingos, son empelados erróneamente como parqueadero de motos; y entre semana, se vuelven zonas de estancia y recreación pasiva por niños.

Finalmente, los elementos que representan mayor complejidad son los bordes y los barrios o zonas. Son límites identificables los muros de las casas que rodean al parque, pero en su mayoría se ignoran los bordes de la carrera 77A y carrera 80<sup>a</sup>, ambos límites relevantes que dan inicio a la zona comercial, por un lado, y residencial, por el otro, de Villa Luz.

Frente a los distritos/áreas se identifican zonas de juego, de deporte y ciertas zonas verdes. Sin embargo, parece que las áreas o zonas del parque no son muy claros, por lo que muchas de las respuestas fueron intuitivas y a razón de la cotidianidad de cada niño. Da la impresión de no ser fácilmente identificables y varían o se repiten dependiendo de sus actividades: si realizan deporte, identifican las canchas. Pero si la recreación es pasiva, referencian más las zonas de juego.

Por su parte, los mapas mentales dibujados, que reflejan cómo los niños organizan cognitivamente los elementos que se han percibido en el parque, incluyen rutas y espacios de juego que se relacionan con el movimiento y las emociones fuertes. Estos mapas contienen elementos que se repiten en el ejercicio fotográfico y el croquis, en tanto son elementos comunes: la pirámide, las canchas y los elementos particulares de la zona JI cómo el columpio y el iglú.

Figura 16 Mapas elaborados por los niños.



*Nota:* Elaboración propia.

Los lugares referenciados, como la pirámide de las zonas infantiles y las canchas, tienen una relación directa con las actividades de juego y socialización. Estos espacios son significativos porque permiten a los niños explorar, interactuar y aprender. En ese sentido, la razón para referenciarlos indica una relación importante entre el cuerpo, el movimiento y la emoción, elementos que se abordarán con el siguiente y último ejercicio realizado.

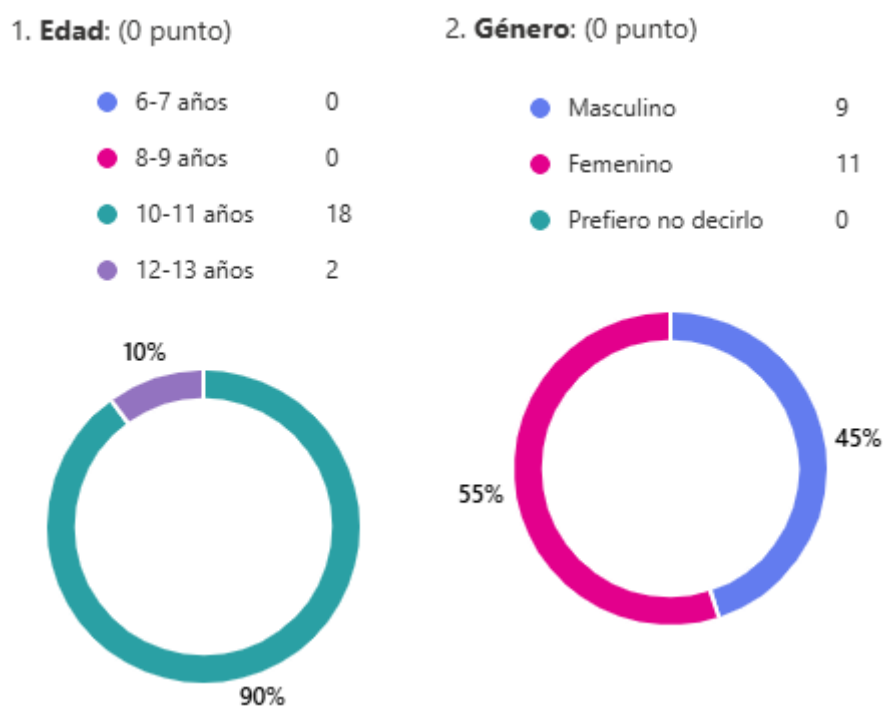
### **5.2.3 La encuesta y la entrevista**

Finalmente, la encuesta se realizó para registrar la percepción y los niveles de satisfacción de los sujetos habitantes. Si bien, las preguntas estaban dirigidas a captar las opiniones y las relaciones que los niños tejen con el parque, así como las emociones que este genera; no se podía ejecutar la encuesta de manera aislada dada la naturaleza de los sujetos.

El piloto aplicado previo al taller con los niños del colegio dio cuenta de la necesidad de recorrer el parque, jugarlo y habitarlo para evocar las memorias y experiencias que previamente van a permitir su representación. En total se logró recolectar un número de 20 respuestas y, si bien su muestra es mínima, resulta significativa para la investigación teniendo en cuenta las dificultades que implica recolectar información dada las características éticas que requiere el trabajo con los sujetos. De hecho, un criterio para realizar el taller fue el consentimiento firmado tanto de papás como de los niños que participaron.

Los niños oscilan entre los 10 y 12 años, 9 se identificaron con el género masculino y 11 con el género femenino (Figura 19):

Figura 17 *Datos demográficos: edad y género.*



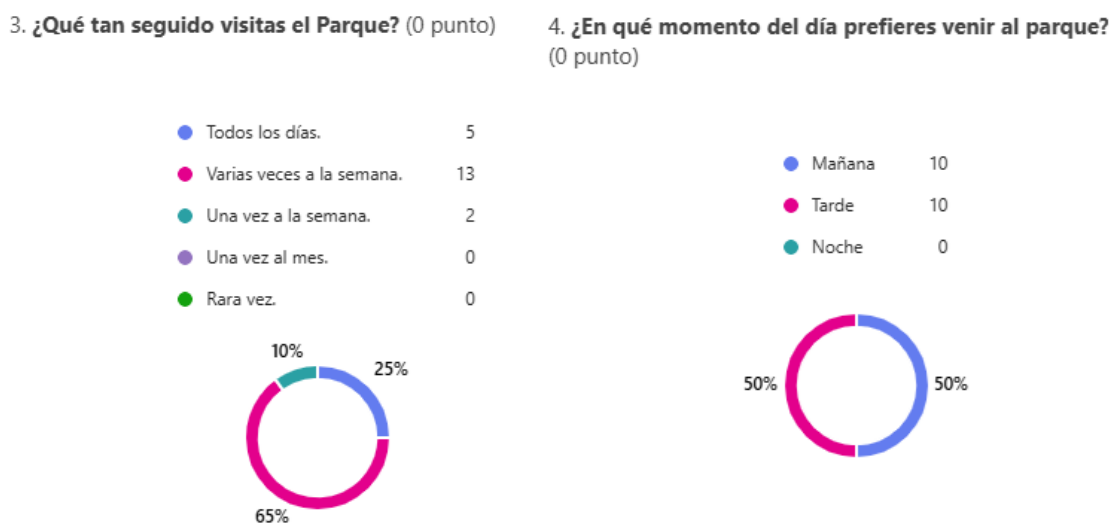
*Nota:* Elaboración propia.

La pregunta No 3 (Figura 20) indaga por la frecuencia con la que los niños recurren al parque. Si bien, la pregunta resulta algo sencilla sirve para generar el dialogo con los niños e indagar sobre el porqué de sus respuestas.

Dicha frecuencia se relacionó a las actividades que diariamente realizan junto al colegio y a los momentos en los que están por fuera del mismo. Los niños indican que el parque es un lugar importante en su vida cotidiana, entrenan y juegan todos los días allí: “Vengo *todos los días porque entreno acá*” niño. “*También vengo los sábados para entrenar*” niña.

Respecto del momento en que prefieren acudir, pregunta No 4 (Figura 20), los niños indican que suelen ir al parque en la mañana, aunque prefieren la tarde. Esto quizá relacionado al horario de las personas que los suelen acompañar. Así, indican: “*Yo vengo en la mañana, pero me gusta más en la tarde*” niña. “*En la tarde porque puedo venir con mi papá*” niño. Otros indican que en la mañana es el momento en que suelen entrenar. En la noche dicen que es peligroso: “*Porque aquí roban según las noticias Caracol*” niña y porque “*la luz no es muy buena y requiere mantenimiento*” niño.

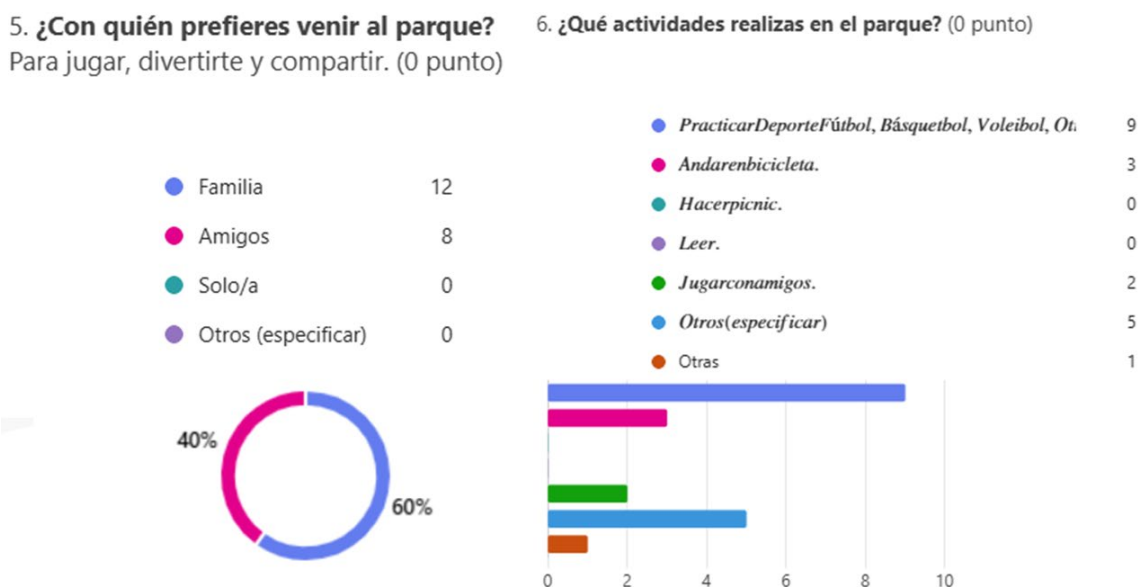
Figura 18 Preguntas No 3 y 4.



*Nota:* Elaboración propia.

El momento del juego e instancia en el parque está estrechamente ligado a las personas con las que los niños son acompañados. Una gran mayoría indica que les gusta venir con la familia, ya que es un espacio en el que sienten cierta libertad de la rutina, a parte de la sensación de seguridad que les brinda: “*Con mi familia porque así compartimos más tiempo*” niño. “*Con la familia porque es lo más importante*” niño. “*Con la familia porque es más seguro, nos cuidan mientras jugamos*” niña pregunta 5 (Figura 21). La última pregunta de la segunda parte, No 6 (Figura 21), indaga por las actividades más frecuentes y los resultados son dicentes: la mayoría de las actividades realizadas están relacionadas con las posibilidades que permita el equipamiento disponible en el parque. En su mayoría acuden al parque a entrenar y el resto, a realizar otro tipo de actividades que el parque permita. La opción respecto a la actividad de lectura causó algo de conmoción, en especial porque ellos no relacionan el parque con actividades pasivas, lo importante es el movimiento.

Figura 19 Preguntas No 5 y 6.



*Nota:* Elaboración propia.

La pregunta No 7 (Figura 22), es abierta por lo que el conteo de palabras indica, cómo *lugar* favorito: las canchas, aunque no necesariamente está relacionado a las prácticas para las que fueron creadas. Algunos niños indican: "" la cancha para patinar"" "la cancha para montar bici"" " para correr"". Por otro lado, resalta un equipamiento propio del parque, como lo son las pirámides y el iglú. Los niños también expresaron gusto por el columpio en forma de dona, sin embargo, se encuentra en deterioro y, al ser el único que tiene el parque, no es fácil encontrarlo disponible, más aún porque las horas y tiempos en los que asisten al parque, es cuando los padres están libres y, por tanto, es cuando hay mayor número de asistencia.

Figura 20 *Conteo de palabras pregunta abierta.*



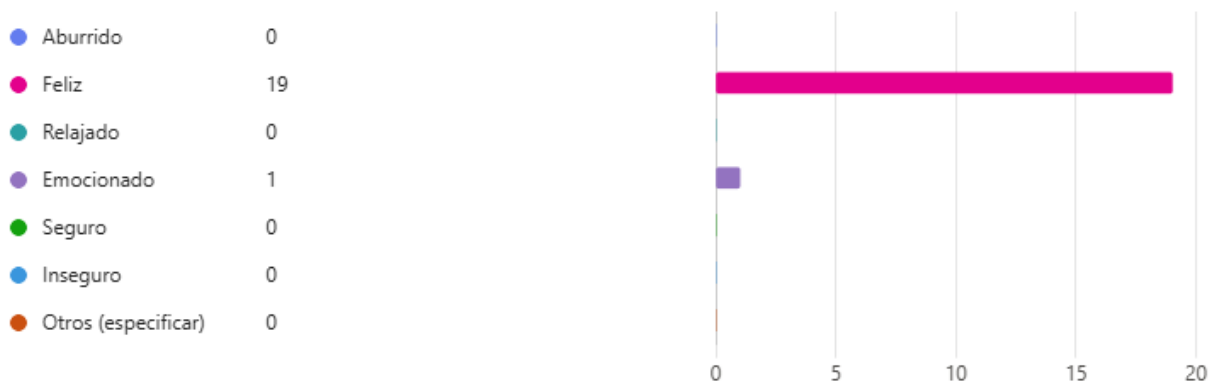
*Nota:* Elaboración propia.

La primera pregunta de la segunda parte, indaga por gustos y emociones, pregunta 9 (Figura 23). Esta pregunta es también dicente: en el parque se sienten felices en especial porque brinda la

libertad del movimiento: "porque podemos salir del mismo ambiente de estar sentados todo el tiempo" niña. "porque a toda hora uno está encerrado en la casa y uno quiere salir de ahí" niña.

Figura 21 Pregunta No 8.

8. ¿Cómo te sientes cuando estás en el parque? (0 punto)



Nota: Elaboración propia.

La pregunta 9 generó un diálogo que refleja como el estar ahí depende del mobiliario presente y las personas que los acompañe. Primero, porque los equipamientos generan experiencias que motivan emociones intensas para ser recordadas posteriormente. Estos elementos físicos representan el *momento* (espacio-tiempo) favorito es el juego, atracciones del parque y las canchas que permite el desarrollo de actividades de apropiación, dicen que: "*es nuestro lugar en el espacio*", instante en el que juegan según *sus* reglas y manejan *sus* conflictos, sin la intervención de los adultos. Sin embargo, el mobiliario existe en tanto el otro también este presente para jugar, ya que "*cuando no están mis amigos yo me pongo un poco triste porque... ¿con quien juego?*", (Figura 24).

Los resultados del punto 10 (Figura 24), causaron sorpresa ya dieron respuestas que no se esperaban. Para las niñas, la zona menos agradable del parque son los baños y, en menor medida, las canchas. En principio comentan, casi en coro, que: "*uno se siente como que lo están*

observando y entonces, por eso yo no entro a los baños” y “sí, me siento insegura en el parque porque me contaron que algo pasó ahí”. Al parecer, el sentimiento de inseguridad está en función de su diseño, así como con relatos relacionados al mismo.

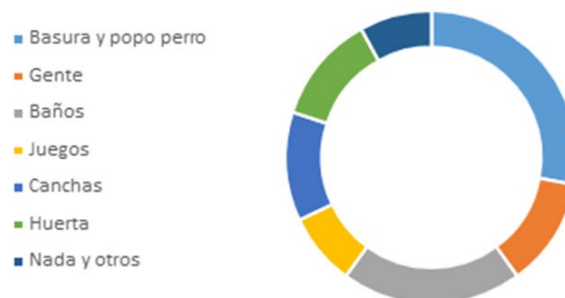
Otros niños indica que las canchas no son espacios agradables, pero porque no satisfacen sus deseos de recreación, por ejemplo, algunos comentan: “son aburridas y no hago nada ahí” niña “las canchas son aburridas porque, qué más hace uno ahí, si no se tiene balón, no se hace nada” niño, “las canchas me parecen buenas, pero nunca he entrado porque la verdad no me interesa y no estoy en ningún grupo de fútbol” niño. Esto indica que es más funcional en términos de un entrenamiento formal. Otros comentaron que relatan, por experiencia, es que no les gustan los juegos en mal estado y rallados con grafitis, sienten que el piso es inseguro, que está en mal estado y que todo el tiempo esta sucio debido a los desechos que dejan los perros. Otra respuesta que no se esperaba está relacionada con la huerta, en tanto le perciben como un lugar inseguro, sucio y en mal estado. Finalmente, señalan que la gente es parte de esas inseguridades: “me parece un poco inseguro porque veo gente fumando y tomando en el parque”.

Figura 22 Pregunta No 9 y 10.

9. ¿Qué es lo que más te gusta del parque? Piensa en algún elemento del parque, en alguna emoción o relata alguna experiencia.



10. ¿Qué es lo que menos te gusta del parque? Piensa en algún elemento del parque, en alguna emoción o relata alguna experiencia.

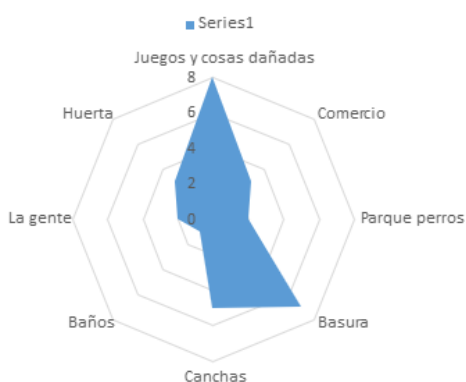


Nota: Elaboración propia

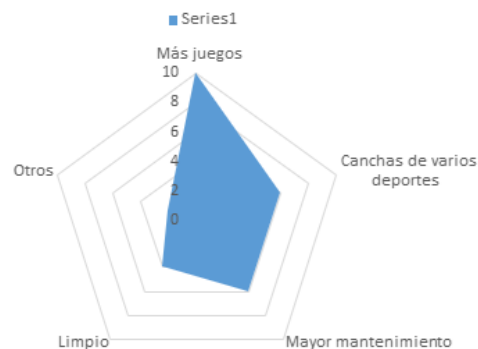
Ya las últimas dos preguntas representadas en un gráfico radial relleno, indagan por las propuestas que los niños tienen para aportar al parque. Este tipo de gráfico facilita la visualización de la comparación entre categorías para destacar, rápidamente, las áreas que necesitan más atención o que están más destacadas.

Figura 23 *Pregunta No 11 y 12.*

11. ¿Hay algo que cambiarías o agregarías al parque? Qué te gustaría cambia, agregar o quitar.



12. ¿Cómo te gustaría que fuera el parque ideal? Piensa en todo lo que te gustaría ver en el parque.



*Nota:* Elaboración propia

Estas preguntas reflejan la ambigüedad que generan, tanto los juegos, como las canchas. Los niños reconocen la importancia de los equipamientos, si bien expresan agrado por las zonas verdes, la experiencia les indica que dependiendo del mobiliario la permanencia puede ser más amena y larga. Muchas respuestas, inesperadas, por cierto, salen a la luz: los niños quieren mayor mantenimiento no solo de los juegos dañados y oxidados, sino que, comentan, “*los juegos no se ven bonitos si están rayados o sin pintura*”, dicen que se ven viejos y abandonados. Quieren manejo y control de las basuras, reconocen que hacen falta más basureros en el parque. También hablan de una necesidad por organizar ciertas zonas como un parque para perros, un parque para los niños más chiquitos, y así evitar conflictos por el uso de los mismos, y una cafetería o, al menos, mayor comercio. Finalmente, su parque ideal corresponde a más equipamientos que satisfagan sus necesidades de juego y movimiento, por un lado, proponen canchas para diferentes deportes

(respecto a la recreación formal) y, por el otro, diferentes atracciones que estimulen la recreación no formal y pasiva.

## **VI A modo de conclusiones**

Según Lynch, la legibilidad de una ciudad se refiere a la facilidad con la que los habitantes pueden entender y orientarse en el espacio. En ese sentido, el taller realizado respecto al parque permite evidenciar ciertas dificultades para reconocer algunos elementos del parque, en especial, la división de ciertas zonas. Esto sugiere una falta en señalización adecuada y en la concentración de actividades en áreas específicas de interés. En pocas palabras esto sugiere cierta fragmentación o desconexión entre los elementos del parque.

Es preciso decir que, las investigaciones revisadas en el estado del arte, destacan la viabilidad del trabajo con niños para identificar los elementos propuestos por Lynch. A partir de esto, se puede deducir que las dificultades que enfrentan los niños al reconocer ciertos elementos en el parque se deben principalmente a la falta de accesibilidad a su organización y estructura, la cual, en términos generales, se encuentra desarticulada y es insuficiente.

Desde la perspectiva de la geografía de la percepción, y teniendo en cuenta que el cuerpo y las emociones son componentes importantes del sujeto habitante, se puede indicar que los elementos más mencionados y referenciados como los juegos infantiles, las pirámides y las canchas, refieren a una interpretación del espacio que trasciende la simple observación visual o funcional. Los niños perciben los espacios desde una perspectiva sensorial y emocional, por eso se hace referencia a elementos que tienen una relación directa con actividades de juego y socialización, estos son significativos en tanto permiten explorar, interactuar y aprender. Así, la infraestructura física que ofrece el parque se constituye en elementos clave en la construcción del mundo infantil, porque

ofrecen no solo un lugar físico, sino un espacio para la formación de relaciones sociales y el desarrollo de habilidades emocionales, ante lo cual, la diversidad y la estimulación son importantes.

Al momento de percibir el parque no solo se emplean los sentidos visuales, sino también el cuerpo como medio activo de interacción en ese *betweenness*, con el otro y el espacio. Además, es posible indicar que los movimientos del cuerpo, relacionados con la libertad según el relato de los niños, se conectan con los sentimientos que emergen mientras interactúan con el lugar: si los equipamientos permiten experimentar sensaciones de libertad y confianza, entonces esa parte de la ciudad será percibida como positiva y significativa. De cierto modo se puede decir que, a pesar de reconocer las fallas que presenta el parque, expresan agrado por el mismo.

Lo anterior permite concluir que, si los elementos clave para los niños son fácilmente identificables y accesibles, entonces el espacio urbano será más legible desde su perspectiva. Si estos elementos son legibles, es porque han dejado una impresión emocional y corporal en la percepción de los niños. Son espacios que ofrecen oportunidades de interacción social, desarrollo físico y emocional, donde tiene lugar: el juego, la autonomía y el movimiento. Es por esto que, a partir del trabajo con los niños, se establecen las siguientes recomendaciones (Tabla 8), para futuras intervenciones en el parque Villa Luz:

Tabla 9 *Recomendaciones de diseño para el parque Villa Luz*

<b>Conclusión</b>	<b>Acción Propuesta</b>	<b>Impacto Esperado</b>
<b>Mantenimiento y seguridad:</b> Los niños identifican cómo las áreas que requieren mantenimiento afectan directamente en su disfrute y percepción de seguridad.	Mejorar el mantenimiento de las zonas de juego y el parque en general, especialmente áreas dañadas o peligrosas.	Aumento de la seguridad, reducción de accidentes, mejora de la percepción del parque.

<b>Restauración de juegos:</b> Los niños expresan malestar por los grafitis en los juegos y la necesidad de restaurar el piso tanto en las zonas de juegos como en los senderos.	Restaurar y pintar los juegos infantiles, reparar y mantener los senderos.	Mejorar la estética del parque y la experiencia de juego, eliminando elementos visualmente dañados.
<b>Mejorar baños:</b> Las niñas sienten incomodidad y una percepción de inseguridad por la estructura actual de los baños.	Rediseñar los baños, mejorando la estructura para asegurar comodidad y seguridad, especialmente para las niñas.	Generar un espacio más inclusivo y seguro para todas las edades y géneros.
<b>Diversificar de zonas de juego:</b> Los niños sienten que el parque tiene áreas limitadas para el rango de edad de 2 a 14 años, lo que genera conflictos en el uso del espacio.	Ampliar las zonas de juegos infantiles y dividirlos en grupos de edad más específicos. Crear un parque para perros.	Mejor aprovechamiento del espacio, actividades más seguras y atractivas para diferentes rangos de edad, y mejor integración de mascotas.
<b>Estimular la imaginación en el juego:</b> Los niños sugieren la inclusión de más elementos creativos y simbólicos en los juegos, y un enfoque de género que ofrezca variedad.	Incluir elementos simbólicos, creativos y temáticos en los juegos. Promover actividades que incluyan a niñas y niños por igual, con un enfoque inclusivo.	Fomento de la creatividad, igualdad de género en el espacio público y un parque más inclusivo y atractivo.
<b>Accesibilidad y movilidad:</b> Los niños mencionan que los senderos están dañados y que la Crr. 77 es hostil, dificultando el acceso al parque.	Mejorar la infraestructura de los senderos, reparar caminos empantanados, y mejorar la señalización de acceso. Instalar mobiliario inclusivo.	Mejora de la accesibilidad, especialmente para personas con movilidad reducida, y un acceso más seguro y fácil al parque.
<b>Responsabilidad ambiental:</b> Los niños perciben que el parque está sucio, especialmente debido al excremento de perro y a la falta de una gestión adecuada de residuos.	Mejorar la recolección de basuras, instalar más canecas y promover acciones educativas sobre el cuidado ambiental, como la huerta Huitaca.	Un parque más limpio y responsable con el medio ambiente, con conciencia ambiental fortalecida entre los usuarios.
<b>Visibilidad de la Junta de Acción Comunal:</b> Los niños consideran casi inexistente la Junta de Acción Comunal. Se recomienda visibilizarla y hacerla más accesible.	Señalar adecuadamente el edificio de la Junta de Acción Comunal, y organizar campañas informativas para que los niños conozcan su función.	Mayor participación infantil en la gestión del parque y una mayor conciencia sobre el rol de la comunidad en el espacio público.
<b>Ampliación de la zona de bibliotecas públicas:</b> Aunque los niños prefieren actividades más dinámicas, hay una falta de espacios atractivos para la lectura.	Mejorar la infraestructura de las bibliotecas del parque y crear un espacio llamativo para incentivar la lectura.	Fomento de la lectura en un ambiente adecuado y atractivo para los niños, mejorando la oferta cultural del parque.
<b>Delimitar zonas y unificar espacios:</b> Los niños sugieren delimitar zonas como un área exclusiva para perros, mejorar la unidad del parque y aumentar la zona infantil.	Delimitar zonas de acuerdo con las actividades específicas (por ejemplo, parque para perros, zona de ejercicios, área para bicicletas). Unificar y ampliar las zonas de juegos infantiles.	Mayor organización del parque, mejor aprovechamiento de los espacios, y una oferta de actividades físicas inclusivas que beneficie a niños de todas las edades y géneros.

<p><b>Falta de equidad en el uso del espacio:</b> Actualmente, el parque es utilizado principalmente por niños en actividades deportivas, con poca participación de niñas. Se sugiere agregar instalaciones que promuevan actividades físicas para ambos géneros, como una pista de skate, patinaje o bicicletas.</p>	<p>Incluir más equipamientos y actividades físicas que favorezcan tanto a niñas como a niños, como una pista de patinaje, skate o bicicletas.</p>	<p>Inclusión de diferentes géneros en las actividades deportivas y recreativas del parque, fomentando la igualdad en el uso del espacio.</p>
<p><b>Señalización clara:</b> Los niños mencionan la necesidad de tener una señalización más clara dentro del parque.</p>	<p>Colocar señales claras para identificar zonas específicas y facilitar la orientación de los usuarios.</p>	<p>Mejora en la circulación dentro del parque y mayor claridad en las actividades y zonas disponibles.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con estas recomendaciones se espera contribuir al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta sus necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas. En esa medida, sería prudente explorar, para intervenciones futuras, las experiencias de otros grupos etarios que enriquezcan la diversidad de vivencias en el parque y así, reflexionar sobre la accesibilidad cognitiva y sensorial del espacio. Sin duda, los niños tienen diferentes capacidades sensoriales que deben ser consideradas en el diseño de espacios públicos, por lo que se propone realizar evaluaciones constantes de satisfacción infantil a la población usuaria del parque, bien sea fija o flotante.

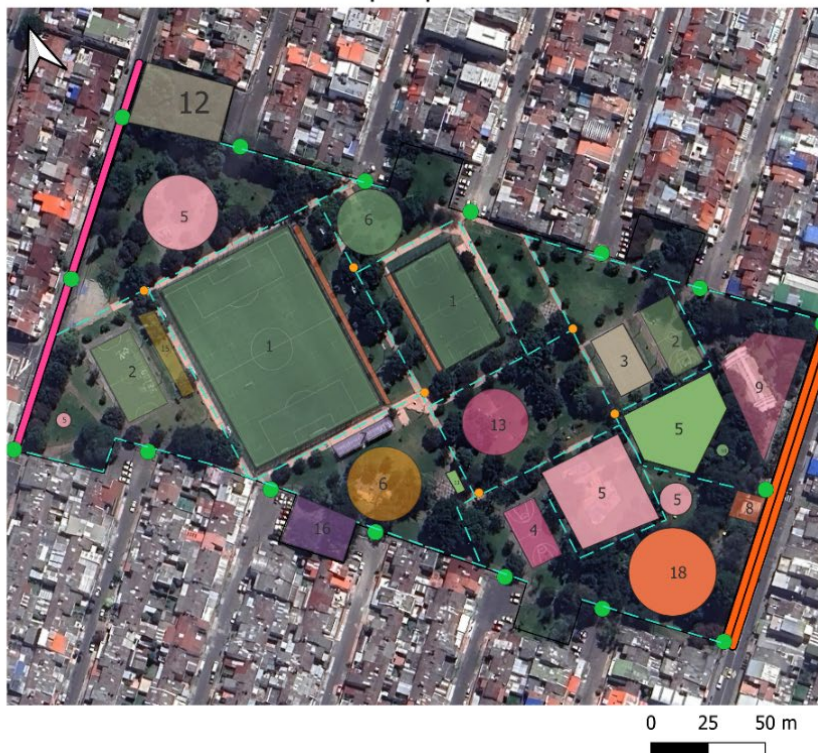
Como resultado del ejercicio, se propone el siguiente mapa que modifica la estructura del parque con base en las propuestas de los niños (Figura 26). En general, se considera pertinente aprovechar el espacio de ciertas zonas verdes con equipamientos que permitan la recreación de prácticas deportivas, un parque para perros, una cafetería, una carpa que proteja los juegos de la lluvia y una pista de patinaje o para montar bicicleta. También, Unificar las zonas de ejercicio en alto y bajo impacto y, finalmente, ampliar la zona infantil al incluir juegos delimitados para ciertas edades.

Figura 24 *Propuestas de diseño en la distribución de zonas del parque.*

#### Convenciones

- 1 Canchas Sintéticas
- 2 Canchas de Microfutbol
- 3 Cancha Voleibol
- 4 Cancha Baloncesto
- 5 Juegos infantil de 5 a 8 años
- 5 Juego Infantil de 8 a 14 años
- 6 Zona Ejercicio pasivo
- 6 Zona ejercicio Alto Impacto
- 7 Baños
- 8 CAI
- 9 JAC
- 10 Estación P
- 11 Estación Bici
- 12 Huerta Huitaca y centro de edu. Ambiental
- 13 Cafeterías
- 14 Gradas
- 15 Talud
- 16 Parque para perros
- 17 pista atletismo o bicicleta
- 18 Puntos de encuentro
- Recorridos
- Accesos
- Carrera 80 A
- Carrera 77 A
- Bordes
- Google Satellite

#### Propuestas de diseño en la distribución de zonas del parque



*Nota:* Elaboración propia

Ahora bien, el presente trabajo investigativo aporta a la maestría de estudios sociales y a la línea de investigación, construcción social del espacio, un enfoque diferente desde el cual se pueden abordar las dinámicas de interacción entre sujetos habitantes y el espacio. En particular, son los aportes de la geografía de las infancias que, sumado a lo postulado por la geografía de la percepción, presentan un panorama rico para indicar que: 1) siguiendo a Piaget, todo proceso de representación espacial, es decir, adquisición de categorías espaciales, (Nivel perspectivo) pasa y es filtrado por la percepción. Lo que hace que las categorías propuestas por Lynch sean viables para el estudio de la legibilidad espacial en niños. 2) El canal y el medio para percibir el espacio, según Tuan, son los órganos sensoriales, el cuerpo en sí mismo. Estos canales son compartidos por todo ser humano lo que posible comprender, en cierta medida, la experiencia del otro. 3) de

acuerdo con Downs, en Capel, al percibir los elementos externos al cuerpo en el espacio, se forman imágenes mentales que permiten interpretar y organizar los espacios a partir de la *experiencia personal*. Lo que explica la diferencia hallada respecto de la interpretación que, sobre ciertos elementos del parque, como las canchas, genera entre los niños, en espacial entre niñas y niños. 4) finalmente, la geografía de las infancias evidencia que la experiencia espacial, al menos en niños, es sensorial, está mediada por las emociones y requiere del movimiento, es decir, del juego.

Por otro lado, el enfoque participativo empleado en esta investigación ha permitido desarrollar una metodología que fomenta la inclusión activa de los niños como agentes en la construcción del conocimiento sobre el espacio urbano. De hecho, la aplicación de diferentes herramientas resalta, respecto del último punto, la importancia del juego en el desarrollo de los niños en tanto facilita la aprehensión de experiencias significativas. El juego no solo permite experimentar y aprender de forma práctica, sino que también está mediado por las emociones intensas que genera, lo que enriquece la experiencia educativa. Así, este enfoque, coloca el juego y el movimiento como elementos clave en el proceso educativo.

Los hallazgos sugieren que integrar los sentimientos y emociones de los niños en el diseño de estos espacios puede tener un impacto significativo en su apropiación del entorno y en su bienestar general. Esto abre la puerta a futuras investigaciones sobre la accesibilidad cognitiva y sensorial en el diseño de los espacios públicos, elementos que son fundamentales para la experiencia infantil. Así, se destaca cómo los niños, a través de sus propuestas, pueden influir positivamente en la mejora de la funcionalidad de los parques.

En lo que respecta específicamente al parque Villa Luz, la investigación pone de manifiesto la importancia de la percepción del espacio urbano en el desarrollo infantil. Los niños no solo experimentan el parque desde una perspectiva funcional, sino también sensorial y emocional. En este sentido, se identifican ciertos elementos del parque, como los bordes poco definidos, los nodos mal señalizados y las áreas de juego deterioradas, que afectan la capacidad de los niños para apropiarse de estos espacios de manera plena. En esa vía, se resalta la importancia de crear espacios en los que los niños participen activamente y sean escuchados, ya que esto tiene un impacto profundo no solo en el diseño de la ciudad, sino también en la vida de los niños participantes. El simple hecho de que un adulto escuche sus propuestas e ideas genera un bienestar tangible, algo que quizás no siempre se logra dimensionar.

## **VII Referencias**

Alcaldía Mayor de Bogotá (2021) PROYECTO DE ACUERDO del PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL, BOGOTÁ REVERDECE 2022-2035. Bogotá, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto de Desarrollo Urbano (2022) INFORME DE GESTIÓN Y RESULTADOS. Bogotá, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Movilidad (2022) INFORME DE GESTIÓN Y RESULTADOS A 31 DE DICIEMBRE DE 2022. Bogotá, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Planeación (2022) INFORME DE GESTIÓN Y RESULTADOS DE LA SDP A 31 DE DICIEMBRE DE 2022. Bogotá, Colombia.

Álvarez, J; Corrochano, D; Gómez, A; Rato, H; (2021). *¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia? aproximación teórica desde la perspectiva del urbanismo social, participativo y sostenible*. Ciudad y territorio: Estudios territoriales, ISSN 1133-4762, N° 207, 2021, págs. 77-94.

Aranburu, A; (2016). *Del hogar a la ciudad transiciones adaptadas a la infancia*. Directores de la Tesis: Joseba Escribano Villán (dir. tes.) Lectura: En la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (España) en 2016.

Ariés, Philippe, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Tauros, 1987.

Ayala, E; (2018). *El espacio público desde la perspectiva del colectivo infantil y el de los adultos mayores. Un estudio interdisciplinar entre la arquitectura y las ciencias sociales*. Doctorado en Teoría e Historia de la Arquitectura Departamento de Teoría en Historia de la Arquitectura y Técnicas de Comunicación, Barcelona, 2018.

Ayllon, E; Loba, E; Eitod, M; Lozanod, A; Martínez, S; Bañares, L; Vicén, M; Moreno, P; (2018). *La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca, una oportunidad en el diseño de entornos y políticas públicas saludables*. 2018 SESPAS. Publicado por Elsevier España.

Báez, C; López, H; (2020) *Configuración de subjetividades de niños en el espacio público*. UPN-CINDE - Maestría en Desarrollo Educativo y Social - Tesis y disertaciones académicas.

Baylina, M; Ortiz, A; Prats, M; (2006). *Geografía de la infancia espacios de juego en ciudades medias de Cataluña*. Geographicalia, ISSN 0210-8380, N° 50, 2006, págs. 5-26.

Bejarano, D; (2017). *Espacio, prácticas pedagógicas y educación inicial: configuraciones relacionales de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años de un colegio oficial de la*

- ciudad de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Maestría en Desarrollo Educativo y Social agosto de 2017.
- Benavides, J., Oviedo, G. (2019). *Estudio de la cognición ambiental infantil en la ciudad de Bogotá. Infancias Imágenes*. 18(2). [171-183].
- Benavides, J; Delgado, G; Oviedo, P; (2019). *Estudio de la cognición ambiental infantil en la ciudad de Bogotá*. Vol 18, No 2 (julio-diciembre 2019). pp. 171-183.
- Bernal, M; Mayoral, E; Miró, C; (2021). *Paisajes infantiles. La infancia como constructora de un imaginario urbano*. ACE: Architecture, City and Environment, 16(47), 9945. DOI: <http://dx.doi.org/10.5821/ace.16.47.9945> Barcelona, España.
- Berthalia, M; (2013). *LA HABITABILIDAD DEL ESPACIO RESIDENCIAL CON UN ENFOQUE HACIALA INFANCIA*. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO Doctorado en Ciencias y Artes para el Diseño Área de concentración: Teoría e Historia Críticas
- Betancur, H; Méndez, R; Rodríguez, A; (2013) *La ciudad en sus niños. La calidad de vida en percepción infantil* Localización: Entramado, ISSN-e 1900-3803, Vol. 9, N°. 2, 2013, págs. 192-202. Idioma: español Títulos paralelos: A cidade em suas crianças. A qualidade de vida na percepção infantil The city in its children. Quality of life from a child's perspective.
- Bogotá como vamos. (2022) *Informe de calidad de vida en Bogotá, 2022*. Casa editorial el Tiempo. Bogotá, Colombia.

- Boira Maiques, J. V. (1992). El estudio del espacio subjetivo (geografía de la percepción y del comportamiento): Una contribución al estado de la cuestión. *Estudios Geográficos*, 53(209), 369-387.
- Bouverne-de Bie, M; Visscher, S; (2008). *Recognizing Urban Public Space as a Co-Educator Children's Socialization in Ghent*. *International journal of urban and regional research*, ISSN 0309-1317, Vol. 32, Nº. 3, 2008, págs. 604-616 Idioma: inglés 2008 The Authors. Journal Compilation © 2008 Joint Editors and Blackwell Publishing Ltd. Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK.
- Campos, S; Silveira, L; Ribeiro, P; Souza, E; (2021). *Belo Horizonte, uma cidade educadora(?): uma análise das ações e políticas públicas voltadas para a infância*. *Desidades*. Numero 30-ago 2021.
- Capel, H. (1973). *Percepción del medio y comportamiento geográfico*. *Revista de geografía* (7), 58-150.
- Capel, H. (1973). *Percepción del medio y comportamiento geográfico*. *Revista de Geografía*, 7, 58-150. <https://doi.org/10.1080/00487708.1973.7.58>
- Capel, H. (1983). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Editorial Barcanova.
- Cardona, H; Goula, J; Muxí, Z; Saldaña, D; (2019). *La co-creación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras. Fem dissabte a la Plaça d'en Baró infancia, participació y equidad*. *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, ISSN-e 2386-5458, Vol. 6, Nº. 11, 2019 (Ejemplar dedicado a: Ciudad educadora: miradas y prácticas), págs. 109-128.

Castañeda, M; Pirateque, D; (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*. UPN-CINDE - Maestría en Desarrollo Educativo y Social - Tesis y disertaciones académicas.

Ceballos, O; (2017). *El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá*. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CHURCHMAN, A; (2003). *Is There a Place for Children in the City?* Journal of Urban Design, Vol. 8, No. 2, 99–111, June 2003. Arza Churchman, Faculty of Architecture and Town Planning, Technion—Israel Institute of Technology, Haifa.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Making sense of qualitative data: Complementary research strategies (E. Zimmerman, Trans.; C. de la Cuesta Benjumea, C. I. Giraldo Molina, & G. M. Franco, Revisores técnicos). Editorial Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado 1996 por Sage Publications Inc.).

Colorado, S; Muñoz, J; (2016). *Participación, ciudad y educación los consejos de infancia y de adolescencia*. Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat, ISSN-e 2386-5458, Vol. 3, N° 6, 2016 (Ejemplar dedicado a: Miradas educativas en la ciudad: experiencia, cotidianidad y participación), págs. 171-192.

Colorado, S; Muñoz, J; Palleres, R; (2021). *Caminos escolares: construir la ciudad desde la infancia*. Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 301, 2021, págs. 49-53.

Crespo, J; Sáez, D; Rodríguez, J; (2021). *Importancia de la configuración espacial de los parques infantiles: el equipamiento urbano de ocio infantil como herramienta educativa*. En La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes XVII Congreso Nacional y IX

Iberoamericano de Pedagogía Santiago de Compostela, 7-9 de julio de 2021 Universidad de Santiago de Compostela (España) Este trabajo se deriva de dos Proyectos del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad.

Creswell, J. (Sin Fecha). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*

Dorato, E; Borgogni, A; (2020). *Ciudades activas/niños activos: una perspectiva de urbanística y pedagogía*. Revista Convergências vol.13 no.26 Castelo Branco nov. 2020 Epub 30-Nov-2020 Active cities/active children: a planning and pedagogical perspective [1] Ciudades activas/niños activos: una perspectiva de urbanística y pedagogía.

Escobar, A; Soto, M; (2020). *El rol del espacio público en el desarrollo urbano resiliente desde una perspectiva de la niñez: el caso de los cerros de Valparaíso, Chile*. The role of public space in resilient urban development from a childhood perspective: The case of the Valparaíso's Hills, Chile" Revista de urbanismo versión On-line ISSN 0717-5051 Rev. urban. no.43 Santiago dic. 2020. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.5354/0717-5051.2020.56342>

Espinosa, C; (2011). *UN RECONOCIMIENTO A LA ELABORACIÓN DEL SENTIDO DEL HÁBITAT DESDE LA PERSPECTIVA INFANTIL*. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Artes, Departamento de Hábitat Bogotá, Colombia 2011.

Estébanez Álvarez, J. (1979). Consideraciones sobre la geografía de la percepción. Paralelo 37, 3, 205-222. <https://doi.org/10.1080/02103796.1979.3.205>

Estébanez, J. (1979). *Consideraciones sobre la geografía de la percepción*. Paralelo 37(3), 5-22.

- Fernández, M; Gasca, P; Santana, S; (2016). *La Participación de los Niños y las Niñas. Un Aporte al Estado del Arte*. Localización: Revista de Psicología GEPU, ISSN-e 2145-6569, Vol. 7, N°. 1 (junio), 2016 Idioma: español.
- Flores, P; Gómez, N; (2005). *Ciudadanía juvenil: sin espacios ¿dónde construirla? estudio de recepción de las representaciones de los jóvenes sobre la infraestructura cultural y el espacio público en relación con la construcción de identidad y vínculo social con Barranquilla (Colombia)*. En investigación 80 y desarrollo vol 13, n° 1 (2005) págs 78-107. Investigación & Desarrollo, vol. 13, núm. 1, julio, 2005, pp. 78-107 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Fueyo, J; Berra, S; (2015). *Lugares donde niños y niñas realizan actividad física en los barrios periféricos de la ciudad de Córdoba*. SALUD COLECTIVA, Buenos Aires, 11(2):223-234, abril - junio, 2015.
- GARCIA, J; MORA, Y; VASQUEZ, L; (2014). *La recreación, un derecho para ejercer la participación en primera infancia. Estrategia local de recreación para la primera infancia del municipio de Bojayá, Chocó*. UPN-CINDE, Maestría en Desarrollo Educativo y Social - Tesis y disertaciones académicas.
- García, M; (2020). *El espacio público como escenario de ciudadanía para la infancia en Montería López Universidad de La Salle, Bogotá*. Tesis de Maestría en Hábitat y Gestión del Territorio Facultad de Ciencias del Hábitat Universidad de la Salle Tutor: Daniel Unigarro Caguasango Bogotá D.C., noviembre de 2020.

Garzon, C; Lopez, A; (2020). *La participación infantil en proyectos urbanos. El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales*. Revista de Arquitectura (Bogotá), 22, 126-140.

Gómez, N; Prieto, P; Osman, J; (2017). *Urbanismo e infancia hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental*. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, ISSN 1390-1079, ISSN-e 1390-924X, N°. 136, 2017 (Ejemplar dedicado a: Comunicación, ambiente y ecologías), págs. 81-96.

GONZÁLEZ, M; (2013). *PARQUE PÚBLICO COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE PARA LA PRIMERA INFANCIA*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BOGOTÁ, 2013.

Gutiérrez, C., & Peña, J. (1996). La percepción geográfica como factor en el desarrollo local. *Última Década*, 4, 1-6.

Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. [capítulo 7]. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia. pp.313-346.

Henaó, C; Montoya, A; (2013). *La Ciudad y los Niños: infancias recuperadas desde los barrios de Medellín*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 25, núm. 65-66, enero-diciembre de 2013.

Hipólito, N; Martínez, I; Ytarte, M; (2019). *JUEGO E INFANCIA EN LA CALLE. ESPACIOS PÚBLICOS Y MOVILIDAD EN LA CIUDAD*. En Congreso Internacional SIPS: “Pedagogía social, investigación y familias” XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social LIBRO DE COMUNICACIONES COMPLETAS Y CONCLUSIONES

- Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears Primera edició: Enero 2019 UCLM. Facultad de Ciencias Sociales- Educación Social UCM- Facultad de Educación Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES).
- Ibáñez, M; Mendoza, M; (2015). *La apropiación del territorio en la construcción del sujeto social infantil*. UPN-CINDE - Maestría en Desarrollo Educativo y Social - Tesis y disertaciones académicas.
- Jiménez, A; (2007). *Infancia y ciudad una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá*. Revista colombiana de educación, ISSN 0120-3916, ISSN-e 2323-0134, N°. 53, 2007, págs. 150-175.
- Ledesma, R; López, S; Nucciarone, M; Poó, F; Tosi, J; (2015). *Educación vial y movilidad en la Infancia Psicología Escolar e Educativa*. Psicología Escolar e Educativa, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 387-395. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educativa Paraná, Brasil.
- Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio (E. Martínez Gutiérrez, Trad.; I. Martínez Lorea, Pról.). Capitán Swing Libros. (Trabajo original publicado en 1974).
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: El sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1), 6-20.
- Lindón, A. (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades: Hacia un renovado betweenness. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11(33), 698-723.
- Lindón, A., & Hiernaux, D. (2006). Lugares e imaginarios en la metrópolis. Anthropos Editorial.
- Lindón, A., & Hiernaux, D. (2006). Tratado de geografía humana. Anthropos Editorial.

- Lynch, K. (1984). La imagen de la ciudad (E. L. Revol, Trad.). Editorial Gustavo Gili. (Trabajo original publicado en 1960 por The Massachusetts Institute of Technology Press)
- López, P; (2020). Representaciones sociales de la ciudad en niños de 8 y 9 años Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Marrón Gaité, M. J. (1999). La geografía del comportamiento y de la percepción: Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la geografía. En Investigación geográfica (2ª época, pp. 85-108). Universidad Complutense.
- Méndez, S; (2018). *La diagnosi arquitectònica de l'espai públic a través de la percepció dels infants. Cas d'estudi cerdanyola del vallès (barcelona)*. Lectura: En la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) (España) en 2018 Idioma: español.
- Morais, M; Uchôa, P; (2020). Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil Desidades. Numero 30-ago 2021.
- Morales Yago, F. J. (2012). La geografía de la percepción: Una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). Papeles de Geografía, 55-56, 137-152. Universidad de Murcia.
- Nogué, J (1985) Geografía humanista y paisaje. Anales de Geografía de la Universidad Complutense, núm. 5. El Univ, Complutense.
- Nogué, J., & Romero, J. (2006). Las otras geografías. Universitat de Girona.
- Ortiz Guitart, A. (2007). Geografías de la infancia: Descubriendo "nuevas formas" de ver y de entender el mundo. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Geografía.

- \_\_\_\_\_ (2012). Cuerpo, emociones y lugar: Aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia*, 62, 115-131.
- Ovalle, E; (2019). *Por una ciudad al alcance de los niños: sistematización de “al colegio en bici” en la localidad de Kennedy*. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Páez, L; (2017). *El espacio de los niños en la ciudad: la infancia como sujeto en los procesos de transformación urbana y en la producción del espacio público. Distrito Metropolitano de Quito. Ecuador (1990 – 2017)*. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Arquitectura y Urbanismo Maestría “Paisaje, Medioambiente y Ciudad” Red Pehuén -Tesis de Maestría-directora: Dra. Silvina Corbetta (FCs.Soc.-UBA) Co-director: Mgr. Diego Hurtado (Universidad Laica Eloy Alfaro) La Plata, Argentina 2017.
- Paramo, P; et al... (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá, Colombia. Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, A; (2019). *Infancia, ciudad y vivienda: la oportunidad de una ciudad colectiva, diversa, compleja y participativa a través del urbanismo con perspectiva de género Infancia y bienestar una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. Lina Galvez y Lucia del moral directora. Deculturas 2019. Sevilla.
- Ramón, M; (2016). *Como entienden los niños/jóvenes su entorno local: visualización y participación*. Madrid 2009-2014. Programa de Doctorado en Arquitectura, Universidad de Alcalá.
- Revilla, F; (2011). *La ciudad de los niños y Acción Educativa. Creatividad y sociedad*. revista de la Asociación para la Creatividad. ISSN 1578-214X, ISSN-e 1887-7370, N°. 17, 2011.

- Riaño, D; Salcedo, L; (2018). *Imaginarios sobre ciudad de estudiantes vinculados en el proyecto Al Colegio en Bici*" Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sáenz, M. (1978). Esquema de la evolución de la geografía de la percepción (p. 19). Sección de Geografía, Universidad de Granada.
- Sánchez, A; (2020). Ciudad incluyente Los niños como usuarios activos del espacio urbano. Angélica Piedad Sánchez Picón Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: Magister en Diseño Urbano director (a): Javier Cárdenas Codirector Juan Luis Rodríguez Universidad Nacional de Colombia Facultad de Artes, Escuela de Arquitectura y Urbanismo Bogotá, Colombia 2020.
- Sánchez, T. (2022). *Una aproximación metodológica al silencio como sitio de sentido: conversaciones sobre producción de conocimiento y principios éticos*. En: Flórez, M. (2020). Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos desde las ciencias sociales en el oficio. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. pp-93-112.
- Serrano, M; (2015). *Habitar y transitar ciudad: percepciones y experiencias de los niños y niñas sobre la ciudad de La Paz*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados / Gentili, Pablo; Saforcada, Fernanda).
- Sintes, M; (2009). *¡Hagan sitio, por favor! La reintroducción de la infancia en la ciudad NATURALEZA Y PARQUES NACIONALES*. Centro Nacional de Educación Ambiental Capítulo 3 - Ciudades a favor de la infancia. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) Serie educación ambiental. Organismo Autónomo Parques Nacionales.

- The Lancet Commissions & Unicef (2020) *A Future for the World's Children*. The Lancet Commissions Published online February 18, 2020 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1).
- Tuan, Y; (1999). *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes, and values*. Columbia University Press. New York.
- Tonucci, F; (2018). *La ciudad de los niños*. Editorial Gao. Barcelona.
- Tuline, Y; (2015). *Los espacios de juego para la primera infancia La primera infancia en el espacio público*. Experiencias latinoamericanas Norma del Río Lugo (coordinadora) Universidad Autónoma Metropolitana México.
- UNICEF (2018) *Child Friendly Cities and Communities Handbook*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- UNICEF; (2019). *CIUDADES AMIGAS DE LA INFANCIA en América Latina y el Caribe*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Panamá, República de Panamá.
- Unwin, T. (1995). *El lugar de la geografía*. Madrid: Ediciones Catedra S. A
- Valenzuela, M; (1993). *Infancia urbana y vida cotidiana, /actas de las jornadas organizadas por la Universidad Autónoma de Madrid* (etal) universidad autónoma de Madrid.
- Vara Muñoz, J. L. (2008). *Cinco décadas de geografía de la percepción*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vara Muñoz, J. L. (2010). *Un análisis necesario: Epistemología de la geografía de la percepción*. Papeles de Geografía, 51-52, 337-344.
- Vara, J. (2008). *Cinco décadas de geografía de la percepción*. Eria (77), 371-384.

Vasilachis, I. (2009) “Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa” Volumen 10, No 2. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH

## Decretos

Decreto 555 de 2021 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (POT 2021) Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2021). *Decreto 555 de 2021: Plan de Ordenamiento Territorial (POT 2021)*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 3640 de 1954 - presidente de la República de Colombia El Presidente de la República de Colombia. (1954). *Decreto 3640 de 1954: Por el cual se organiza el Distrito Especial de Bogotá* [Archivo PDF]. <https://www.suportal.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 190 de 2004 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2004). *Decreto 190 de 2004* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 196 de 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2006). *Decreto 196 de 2006* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 308 de 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2006). *Decreto 308 de 2006* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 693 de 2011 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2011). *Decreto 693 de 2011* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 619 de 2016 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2016). *Decreto 619 de 2016* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 152 de 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2006). *Decreto 152 de 2006* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Decreto 037 de 2011 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2011). *Decreto 037 de 2011* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

Unidad de Planeamiento Zonal No. 31 Santa Cecilia | Secretaría Distrital de Planeación.

Secretaría Distrital de Planeación. (año de publicación). *Unidad de Planeamiento Zonal No. 31 Santa Cecilia* [Archivo PDF]. <https://www.sdp.gov.co> (si está disponible en línea)

CIUDAD ENCUENTRO. Lineamientos de diseño para los parques de Bogotá | IDRD (2023)

Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD). (2023). *CIUDAD ENCUENTRO: Lineamientos de diseño para los parques de Bogotá* [Archivo PDF]. <https://www.idrd.gov.co> (si está disponible en línea)

Manual de Espacio Público (2023) Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2023). *Manual de Espacio Público* [Archivo PDF]. <https://www.alcaldiabogota.gov.co> (si está disponible en línea)

## Páginas Web

Alcaldía Local de Engativá. (s.f.). *Locengativa.pdf* [PDF]. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

<https://www.bogota.gov.co/sites/default/files/locengativa.pdf>

Alcaldía Local de Engativá. (s.f.). *Barrios por UPZ* [PDF]. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

<https://www.bogota.gov.co/sites/default/files/barrios-por-upz.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (año). *Localidad de Engativá*. Bogotá.gov.co.

<https://www.bogota.gov.co/localidades/engativa>

Unidad de Planeamiento. (año). *Unidad de Planeamiento. Bogotá D.C.* Ideca.

<https://www.ideca.gov.co>

Alcaldía Local de Engativá. (año). *Reseña histórica localidad*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

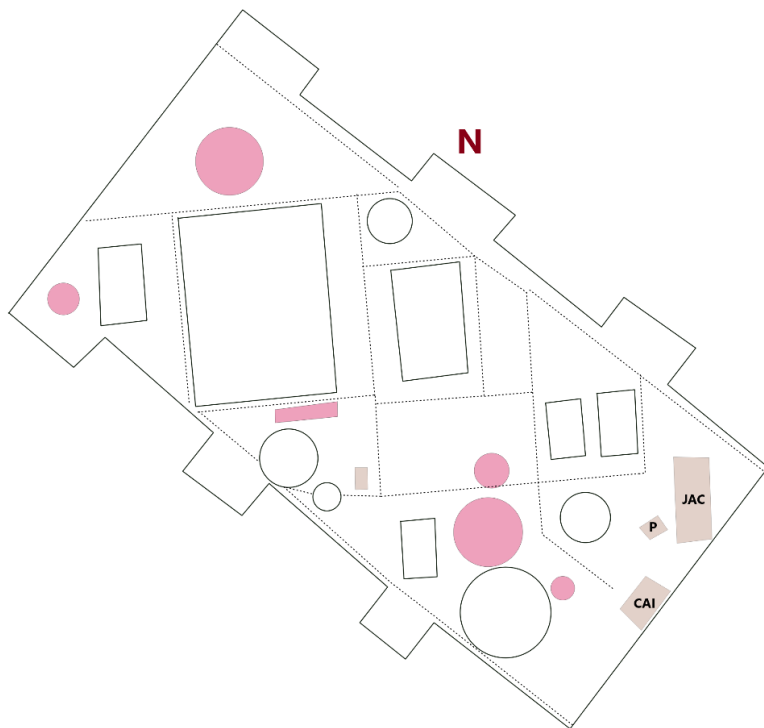
<https://www.bogota.gov.co/localidades/engativa>

City-Facts. (año). *Villa Luz, Bogotá D.C. población*. [https://es.city-facts.com/villa-luz-](https://es.city-facts.com/villa-luz-bogot%C3%A1-d.c/population)

[bogat%C3%A1-d.c/population](https://es.city-facts.com/villa-luz-bogot%C3%A1-d.c/population)



## Anexo 2: Croquis



## Anexo 3: Taller

### Taller de percepción espacial

¿Qué necesitaremos? Colores, lápiz y tu celular. El taller tiene una duración de hora y media, inicia con un recorrido guiado por el parque:

#### 1. Registro fotográfico:

Hoy vamos a ser fotógrafos y exploradores del parque. Queremos descubrir cuáles son los lugares que más les gustan y cuáles prefieren evitar."

1. **¿Cómo te sientes en este lugar?** Toma una foto de una zona donde te sientas cómodo (banacas, canchas, zonas verdes, etc.).
2. **¿Cuáles son tus puntos de referencia favoritos en el parque?** Toma fotos de elementos como árboles, juegos o caminos que te gusten.
3. **¿Puedes encontrar un lugar en el parque que tenga un significado especial para ti?** Toma una foto de ese lugar y explica tu conexión emocional con él.
4. **¿Hay algún lugar en el parque que te haga sentir feliz o relajado?** Toma una foto de ese lugar y comenta sobre lo que te gusta de él.
5. **¿Hay algún lugar en el parque donde no te sientas cómodo o que te cause miedo?** Toma una foto de ese lugar y explica por qué lo sientes así.
6. **¿Cuál es un hito o punto de referencia en el parque que te llama más la atención?** Explica por qué lo elegiste y qué lo hace especial para ti.
7. **¿Dónde ves límites en el parque?** Toma una foto de un borde o límite, como una cerca, un camino que termina o una zona con vegetación.
8. **¿Cuál es el punto en el parque donde muchos caminos se cruzan?** Toma una foto de ese lugar y reflexiona sobre la actividad que observas en ese nodo.
9. **¿Puedes identificar diferentes zonas o 'distritos' dentro del parque?** Toma fotos de diferentes áreas que consideres distintas, como zonas de juego, áreas verdes o espacios tranquilos.

10. **¿Alguna vez te has perdido en el parque?** Si es así, ¿dónde fue y cómo te sentiste? Cuenta cómo fue la experiencia.

**2. Encuesta:** Usa tu celular.

**3. Taller de mapa mental.**

3.1 Preguntas para el taller con croquis:

1. Sendas (caminos) En rojo marca:

- ¿Cuáles son los caminos o senderos principales que recorres en el parque?
- ¿Te parece fácil encontrar tu camino por el parque o te sientes perdido a veces?
- ¿Hay algún camino que uses más que otros? ¿Por qué?

2. Bordes (Límites) En azul marca:

- ¿Dónde termina el parque? ¿Qué ves en los límites o bordes del parque?
- ¿Qué objetos ves cuando sales del parque o entras en él?
- ¿Los bordes del parque te parecen claros o confusos?

3. Distritos (zonas con una característica común) Colorea en verde:

- ¿Hay partes del parque que te parezcan diferentes entre sí? ¿Cómo las describirías?
- ¿Hay una zona que prefieras? ¿Por qué te gusta más esa área?
- Si pudieras dividir el parque en zonas, ¿cuáles serían y cómo las llamarías?

4. Hitos (elementos que destacan) Dibuja

- ¿Hay algo en el parque que te sirva para orientarte, como una estatua, un árbol grande, o un juego específico?
- ¿Hay algún lugar o cosa en el parque que todos reconozcan fácilmente?
- ¿Qué lugar o cosa te parece la más especial o destacada del parque?

5. Nodos (puntos de encuentro o intersecciones importantes)

- ¿Hay un lugar en el parque donde siempre te encuentras con otras personas?
- ¿Dónde se cruzan los caminos más importantes del parque?
- ¿Qué lugar crees que es el más importante del parque y por qué?

Reflexión final:

- ¿Qué tan fácil es orientarse en este parque?
- Si viniera alguien que nunca ha visitado el parque, ¿crees que podría entenderlo fácilmente? ¿Qué le recomendarías para moverse mejor?
- Resalta las zonas que recomendarías y las que no.

3.2 Taller mapa mental

Dibuja el mapa del parque.

Si pudieras ver este lugar desde arriba, ¿cómo lo imaginarías? Dibuja o describe cómo crees que se vería el parque desde arriba, usa las fotos que acabaste de tomar.

**4. Grupo focal (Grabación de voz)**

Discusión Grupal: Conversemos sobre las fotos y escuchemos la opinión de nuestros compañeros.

- ¿Cómo organizas las zonas que más te gustan?
- ¿Dónde están los caminos o senderos en relación con los árboles o juegos?
- ¿Qué elementos dibujaste primero y por qué?
- ¿Cómo elegiste qué elementos del parque dibujar en tu mapa?
- ¿Qué partes del parque crees que están más conectadas entre sí?
- ¿Por qué te gusta más [el lugar favorito en la foto] que otros?
- ¿Qué tan lejos te parece que están algunas zonas del parque y por qué?
- ¿Alguien más tiene una foto de un lugar similar? ¿Por qué creen que sienten lo mismo o diferente sobre este lugar?

Hemos descubierto muchos lugares especiales hoy. Gracias por compartir sus fotos y opiniones.

## Anexo 4: ¡Explora tu parque favorito!



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES  
Línea de Investigación Construcción Social del Espacio

### ¡Explora tu parque favorito!

Queremos saber cómo te sientes y qué te gusta hacer en el parque. ¡Tu opinión es muy importante para nosotros! Esta encuesta busca explorar cómo percibes y habitas el parque. Se realiza en el marco de la Maestría de Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dentro de la línea de investigación Construcción Social del Espacio.

\*Obligatoria

#### Tu Información General

##### 1. Edad: \*

- 6-7 años
- 8-9 años
- 10-11 años
- 12-13 años

##### 2. Género: \*

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no decirlo

#### Usos del parque

##### 3. ¿Qué tan seguido visitas el Parque? \*

- Todos los días.
- Varias veces a la semana.
- Una vez a la semana.
- Una vez al mes.
- Rara vez.

##### 4. ¿En qué momento del día prefieres venir al parque? \*

- Mañana
- Tarde
- Noche

##### 5. ¿Con quién prefieres venir al parque? Para jugar, divertirse y compartir. \*

- Familia
- Amigos
- Solo/a
- Otros (especificar)

##### 6. ¿Qué actividades realizas en el parque? \*

- PracticarDeporteFútbol, Básquetbol, Voleibol, Otro.
- Otros(especificar)
- Leer.
- Hacerpicnic.
- Jugarconamigos.
- Andarenbicicleta.

##### 7. ¿Cuál es tu lugar favorito en el parque? ¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando vienes con familiares o amigos? \*

#### Tus Percepciones y Sensaciones

##### 8. ¿Cómo te sientes cuando estás en el parque? \*

- Aburrido
- Feliz
- Relajado
- Emocionado
- Seguro
- Inseguro
- Otros (especificar)


##### 9. ¿Qué es lo que más te gusta del parque? Piensa en algún elemento del parque, en alguna emoción o relata alguna experiencia. \*

##### 10. ¿Qué es lo que menos te gusta del parque? Piensa en algún elemento del parque, en alguna emoción o relata alguna experiencia. \*

##### 11. ¿Hay algo que cambiarías o agregarías al parque? Qué te gustaría cambia, agregar o quitar. \*

##### 12. ¿Cómo te gustaría que fuera el parque ideal? Piensa en todo lo que te gustaría ver en el parque. \*

Anexo 5: [Carta de Presentación.docx](#)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Escuela de Educadores*



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRIA EN ESTUDIOS SOCIALES

DCS-320

Bogotá, Lunes, 21 de octubre de 2024

Señores  
**GIMNASIO LOS MONJES**  
CALLE 63 B # 80 - 35  
BOGOTÁ - D.C.

**Referencia:** CARTA DE PRESENTACIÓN

Cordial saludo:

Comedidamente, me permito presentar a ANDREA CATALINA MARÍN HURTADO, identificada con la cédula de ciudadanía 1014247871 y código 2021289018, estudiante de último semestre de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, quien busca presentar los propósitos de su investigación titulada "Habitar la ciudad desde la infancia: Estudio de caso sobre el diseño del parque Villa Luz, Engativá", en el marco de la Maestría en Estudios Sociales, bajo la dirección del profesor César Ignacio Báez Quintero.

El estudio tiene como objetivo comprender cómo los niños perciben e interactúan con su entorno en el parque Villa Luz y de qué manera estas experiencias pueden contribuir al diseño y mejora de los espacios públicos. En este contexto, los estudiantes de cuarto y quinto serán invitados a participar en las siguientes actividades:


1. **Taller fotográfico:** Recorrido guiado por el parque, donde se pedirá a los niños que tomen fotos de los lugares que les expresen agrado o desagrado (no se tomarán fotos de los participantes).
2. **Encuestas:** Formulario en Microsoft Forms (no se pedirá ningún dato personal).
3. **Taller de mapa mental:** Elaboración de un mapa donde se señalarán los lugares más importantes para ellos.
4. **Grupo focal:** Su hijo/hija participará en una discusión en grupo con otros niños para compartir ideas sobre el parque.

El taller también incluirá **grabación de voz** durante las entrevistas o discusiones, para asegurar la precisión de la información. (La participación será voluntaria).

Atentamente,

1

Calle 72 n.º 11-86 / PBX (57) 601 5941894 / Bogotá  
A.A. 76144 / Nit. 899999124-4 / [www.upn.edu.co](http://www.upn.edu.co)

ISO 9001

ISO 9001

ISO 9001

## Anexo 6: Anexo 6 Consentimientos informados.docx

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O TUTORES

**Título del estudio:** Habitar la ciudad desde la infancia: Estudio de caso sobre el diseño del parque Villa Luz, Engativá

**Investigadora responsable:** Andrea Catalina Marín Hurtado  
 Universidad Pedagógica Nacional - Maestría en Estudios Sociales  
 Correo electrónico: [acmarinh@upn.edu.co](mailto:acmarinh@upn.edu.co)

**Descripción del estudio:** Este estudio tiene como objetivo comprender cómo los niños perciben e interactúan con su entorno en el parque Villa Luz, y cómo sus experiencias pueden contribuir al diseño y mejora de los espacios públicos.

Los estudiantes serán invitados a participar en las siguientes actividades:

1. **Taller fotográfico:** Recorrido guiado por el parque se pedirá tomar fotos a los lugares que en el parque expresen agrado o desagrado. **(No se tomarán fotos a los niños participantes)**
2. **Encuestas:** Formulario en Microsoft forms. **(No se pedirá ningún dato personal)**
3. **Taller mapa mental:** elaboración de un mapa donde señalarán los lugares más importantes para ellos.
4. **Grupo focal:** Discusión grupal para compartir ideas sobre el parque.

El taller también incluye:

- **Grabación de voz:** Durante las entrevistas o discusiones, se grabará la voz para asegurar la precisión de la información **(Voluntario)**.

**Confidencialidad:** Las grabaciones de voz y las imágenes serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación, y no se publicarán nombres ni detalles personales de los niños en los resultados.

**Voluntariedad:** La participación de su hijo/hija es completamente voluntaria. En cualquier momento, usted o su hijo/hija pueden decidir retirarse del estudio sin ninguna consecuencia.

**Compromiso ético:** Este estudio se llevará a cabo con un firme compromiso ético. Se respetará en todo momento la privacidad y el bienestar de los niños participantes, siguiendo las normativas éticas para la investigación con menores.

Si usted está de acuerdo con que su hijo/hija participe en todas estas actividades, por favor firme abajo.

Firma del padre/madre o tutor/a: \_\_\_\_\_

Nombre del niño/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo 7: Anexo 7 Asentimiento Informado para Niños****ASENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS**

**¡Hola!**

Me llamo **Andrea** y estoy estudiando cómo los niños juegan y se divierten en el parque Villa Luz. Además de observar cómo juegas, me gustaría hacerte algunas preguntas, grabar tu voz mientras conversamos, y crear un mapa y fotos del parque basados en lo que piensas. También te invitaré a una conversación en grupo con otros niños para compartir ideas.

**¿Qué vas a hacer?**

Si decides participar, te haré preguntas sencillas sobre el parque, y podremos hacer un mapa juntos donde marcarás los lugares que te gustan. También tomaremos algunas fotos del parque. Todo lo que digas será confidencial y respetado.

**¿Es tu decisión participar?**

Sí, todo depende de ti. Si en algún momento no te sientes cómodo o no quieres seguir, puedes decirlo y paramos, sin problema.

**¿Qué pasará con la información?**

Las cosas que digas y las fotos que tomemos serán utilizadas solo para entender mejor cómo te sientes y lo que piensas del parque. No voy a decirle a nadie tu nombre ni compartir tus respuestas con otras personas.

**¿Tienes preguntas?**

Si tienes alguna pregunta o te sientes incómodo, puedes decirme o decirle a tus papás, y con gusto lo resolveremos.

Si estás de acuerdo y quieres participar, firma aquí abajo.

**Nombre del niño/a:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_