



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAestrÍA Y DOCTORADO EN URBANISMO
GESTIÓN URBANA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LA INFANCIA

UN ANÁLISIS DE PRÁCTICAS SOCIOESPACIALES
DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN URBANISMO

PRESENTA

DIEGO HOSHIN LÓPEZ VERGARA

TUTOR PRINCIPAL

DR. HÉCTOR QUIROZ ROTHE. FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM

SINODALES

DRA. MARGARITA CAMARENA LUHRS. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM

MTRA. GUADALUPE CENTENO DURÁN. FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM

MTRO. SALVADOR HERRERA MONTES. FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM

DRA. SELENNE GALEANA CRUZ. FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA. CIUDAD DE MÉXICO. NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la ciudad, por ser mi fuente de inspiración para construir un espacio para todos;
a los niños, por ser, en palabras de Sócrates, la lengua de la verdad;
y a la sociedad mexicana, por que en ella está la fuerza del cambio.

A mis profesores, por compartir su tiempo y enseñanza;
a la Dra. Tamara, por recibirme y mostrarme la educación como práctica de la libertad;
a la Dra. Margarita, por el espíritu libre y su atención a la emoción;
a la Mtra. Guadalupe, por su apoyo en la pedagogía del conocimiento;
al Mtro. Salvador, por abrirme puertas e impulsarme con objetividad;
a la Dra. Sellenne, por sus consejos y pláticas estimulantes;
al Dr. Héctor, por acompañarme, guiarme, apoyarme y motivarme en dar importancia a este tema.

A mi familia, por apoyarme incondicionalmente en mis proyectos;
a Pilar, por todo lo que hemos luchado para salir adelante;
a Carlos, por ser mi guía, mi amigo y mi equilibrio;
a Alan, por su energía y cuidado en las buenas y en las malas;
a Tania, por ser mi *tudo* y caminar *juntos*;
y a ti Alex, que a pesar de la distancia, me acompañas y diriges mi energía a la infancia.

ÍNDICE GENERAL

Introducción | 5

Método y técnica de investigación | 17

Capítulo I. Ciudadanía infantil y el proceso de democratización de la gestión urbana | 21

I.I Ciudadanía infantil y educación | 22

I.II El alineamiento jurídico, institucional y programático de la participación social y la infancia | 28

I.III La participación infantil en la ciudad | 50

Capítulo II. Las prácticas socioespaciales de participación infantil | 63

II.I Desde el gobierno local. Laboratorio para la Ciudad, LabCDMX | 66

II.II Desde la academia. Dra. Tuline Maïa Gülgönen | 76

II.III Desde las organizaciones sociales. Exploradores de la Ciudad | 86

II.IV Desde el extranjero. Rio de Janeiro, Brasil | 95

Capítulo III. Pensar la ciudad desde la infancia | 110

III.I La sistematización del conocimiento empírico adquirido | 111

III.II La infancia como bien público urbano | 118

Consideraciones finales | 122

Referencias | 126

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.2.1. Alineación de los instrumentos de Planeación Democrática a nivel Federal en México.

Tabla 1.2.2. Alineación de la gestión Institucional – Programática – Presupuestal Federal con relación a la participación y la infancia en México.

Tabla 1.2.3. Alineación de los instrumentos de Planeación Democrática a nivel Entidad Ciudad de México.

Tabla 1.2.4. De los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes vinculantes a la participación en los asuntos públicos de la ciudad. LDNNACDMX, 2015.

Tabla 1.2.5. Alineación de la gestión Institucional – Programática – Presupuestal con relación a la participación y la infancia en la Ciudad de México. Elaboración Propia.

Tabla 1.3.1. Distribución porcentual de la población de 0 a 17 años por grupos de edad según sexo, 2015..

Tabla 1.3.2. Porcentaje de la población de 18 años y más que dejó de permitir que sus hijos menores de edad salieran por temor a ser víctima de algún delito.

Tabla 1.3.3. Percepción de las actividades mas peligrosas en la Ciudad de México.

Tabla 2.4.1: Segmentos, Propuestas y Ejes Educativos.

Tabla 3.1.1. Tabla interpretativo, comparativo y conceptual de las prácticas socioespaciales. Elaboración propia.

Tabla 3.1.2. Espacios de juego y sus beneficios. Elaboración: LabCDMX

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.2.1. Objetivos a través de los cinco ejes del Programa General de Desarrollo del DF, 2013-2018.

Imagen 1.3.1. México. Frecuencia de participación, 2013.

Imagen 2.1.1 y 2.1.2: Talleres “Imaginando Espacios de Juego” Plaza Loreto. CDMX, 2018.

Imagen 2.1.3 y 2.1.4: Juguete Urbano “Aros”. Plaza Loreto. CDMX, 2018.

Imagen 2.1.5 y 2.1.6: Talleres “Imaginando Espacios de Juego” Plaza Santa Catarina. CDMX, 2018.

Imagen 2.1.7 y 2.1.8: Juguete Urbano “Polerama”. Plaza Santa Catarina. CDMX, 2018.

Imagen 2.1.9 y 2.1.10: Talleres “Imaginando Espacios de Juego” Parque de la Equidad. CDMX, 2018.

Imagen 2.1.11 y 2.1.12: “Parque de los Monstros”. Parque de la Equidad. CDMX, 2018.

Imagen 2.2.1 y 2.2.2: Parque Juana de Asbaje. CDMX, 2016.

Imagen 2.3.1 y 2.3.2: Niñas y niños de San Pedro Atocpan. Milpa Alta, 2018.

Imagen 2.3.3: Niñas y niños de San Pedro Atocpan. Milpa Alta, 2018.

Imagen 2.3.4: Nota en periódico Reforma. CDMX, 2018.

Imagen 2.3.5: Dinámicas de juego en La Merced. Cuauhtémoc, 2018.

Imagen 2.3.6: Dinámicas de juego en La Merced. Cuauhtémoc, 2018.

Imagen 2.3.7 y 2.3.8: Construcción de juegos en La Merced. Cuauhtémoc, 2018.

Imagen 2.3.9: Nota en periódico Reforma. CDMX, 2018.

Imagen 2.3.10: Etapa de juego y propuestas. Iztapalapa, 2018.

Imagen 2.3.11: Proceso de diseño. Iztapalapa, 2018.

Imagen 2.3.12: Presentación de maquetas. Iztapalapa, 2018.

Imagen 2.3.13: Construcción de juegos. Antes y después. Iztapalapa, 2018.

Imagen 2.4.1: Fragmento del libro Tudo é Filosofia. Fragmentos Filosóficos escritos por crianças. Rio de Janeiro, 2017.

Imagen 2.4.2: Clases de filosofía para alumnos de primaria. Rio de Janeiro, 2017.

Imagen 2.4.3: Respuesta escrita por niña de 10 años. Libro Tudo é Filosofia, Rio de Janeiro, 2017.

Imagen 2.4.4: Taller de construcción de un refugio en el parque. Parquinho Lage. Rio de Janeiro, 2017.

Imagen 2.4.5: Sesiones prácticas de construcción. Parquinho Lage. Rio de Janeiro, 2017.

Imagen 2.4.6: Sesiones prácticas de construcción. Parquinho Lage. Rio de Janeiro, 2017

Imagen 2.4.7: Lanchonete. Rio de Janeiro, 2017.

Imágenes 2.4.8: Lanchonete. Rio de Janeiro, 2017.

Imagen 3.1.1 y 3.1.2: Talleres colaborativos con SC y Gobierno para la elaboración de Lineamientos para Espacios Públicos de Juego. Azotea LabCDMX, 2018.

Imagen 3.2.1: La Ciudad de los Niños. Frato, 1978.

INDICE DE DIBUJOS

Dibujo 2.2.1. Dibujo del barrio y trayectos. Niña de 9 años, escuela pública. Coyoacán, CDMX.

Dibujo 2.2.2. Dibujo del barrio y trayectos. Niño de 9 años, escuela pública. Coyoacán, CDMX.

Dibujo 2.2.3. Dibujo del barrio y trayectos. Niño de 8 años, escuela privada. Coyoacán, CDMX.

Dibujo 2.2.4. Dibujo del barrio y trayectos. Niño de 7 años, escuela privada. Coyoacán, CDMX.

Dibujo 2.2.5. Relato sobre la calle. Niño de 8 años, escuela privada. Tlalpan, CDMX.

Dibujos 2.4.1: ¿Cómo es tu ciudad? Dibujos. Río de Janeiro, 2017

INDICE DE MAPAS

Mapa 1.3.1. Ciudad de México: distribución de niños de 6 a 14 años de edad e índice de percepción de inseguridad, 2017.

Mapa 2.1.1. Ciudad de México: número de niños entre 3 y 14 años, grado de marginación y espacios abiertos, 2010.

Mapa 3.1.1. Ciudad de México: disponibilidad de espacios públicos y grado de marginación, 2010.

Introducción

En un contexto de apertura democrática reflejado en la nueva normatividad de la Ciudad de México, el reconocimiento y la participación de la infancia en la ciudad, se muestran reducidos a ejercicios cívicos de poco alcance y repercusión en las decisiones de orden público urbano. La capacidad que cada individuo tiene para ser parte de la transformación de su entorno, depende de la libertad y el entendimiento de la acción que cada uno de los ciudadanos ejerce en la ciudad, acciones activas que empoderan e identifican a los actores urbanos con su contexto, motivando su interés por participar.

Es así, como la construcción de ciudadanía dentro del espacio público -donde la sociedad política se desenvuelve- se presenta relevante para alcanzar ciudades abiertas a una participación activa, que mejore la calidad de vida individual y colectiva de los habitantes. La construcción de ciudadanía desde la infancia como el medio para acercar a los niños a su ciudad, al ampliar su presencia y participación en su entorno, y al hacer uso de la capacidad de desarrollo que la ciudad misma les puede ofrecer, lo cual, puede propiciar el cambio hacia entornos de gestión urbana colectiva, para una planeación más incluyente y democrática de nuestras ciudades.

Por lo cual, el objetivo central de la presente investigación es realizar un análisis de la construcción de ciudadanía desde la infancia a través de una evaluación comparativa de las prácticas socioespaciales con el ejercicio de tres actores: gobierno local, academia y organizaciones sociales.

En el Capítulo I, sobre ciudadanía infantil y el proceso de democratización de la gestión urbana, se aborda en primer término la concepción de ciudadanía infantil y el proceso de educación en la ciudad. Posteriormente, se realiza un amplio alineamiento jurídico, institucional y programático de la participación social y la infancia a escala federal y local para la Ciudad de México. Finalmente, con una mayor claridad normativa, se expone la manera en la cual se desarrolla la participación de la infancia en la ciudad.

El Capítulo II, presenta el análisis de las prácticas socioespaciales de participación infantil, con los ejercicios realizados desde el gobierno local, la academia, las organizaciones sociales, y de manera adicional, desde el extranjero en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil.

Finalmente, el Capítulo III, plantea el pensar la ciudad desde la infancia, a partir de la sistematización del conocimiento empírico de las prácticas socioespaciales analizadas y comparadas, para sugerir la identificación de la infancia como un bien público urbano. Lo anterior, se sintetiza y concluye con las consideraciones finales que la investigación arroja para sumar el estado del conocimiento sobre el tema, así como las posibles futuras líneas de trabajo.

A manera de antecedente personal, el acercamiento al objeto de estudio inició en el año 2015, con diversos ejercicios de activación del espacio público de la Ciudad de México, en la búsqueda de propiciar la vinculación de los habitantes con la ciudad, bajo el reconocimiento de la importancia de alcanzar una participación social activa. Con el respaldo de la instrucción en Gestión Cultural por parte de la Academia de San Carlos de la UNAM, desarrollamos proyectos, donde el espacio público urbano, el vacío y los niños fueron común denominador.

El trabajo de intervención bajo el nombre de "N06400", en colaboración con la historiadora del arte Elisa Munguía, y el gestor cultural Teolitoral Alcazar, realizado en un edificio en proceso de obra, provocó ejercicios efímeros de sitio específico que planteaban una interpretación del lugar y el espacio, indagando sobre las relaciones entre el cuerpo, la arquitectura y las diversas formas de habitar.

Posteriormente, en colaboración con la diseñadora Cecilia Ramos se produjo para el Abierto Mexicano de Diseño, una intervención en el Palacio de Minería bajo el nombre de "El vacío como objeto", que planteaba una aproximación al inconsciente de los objetos y el espacio, mediante una sinergia entre el lenguaje espacial arquitectónico y la

iluminación, exponiendo la eficiencia y variedad de usos del espacio y de los objetos/recursos que utilizamos.

Más recientemente, como miembro activo del colectivo Sistema Arquitectura¹ se llevaron a cabo intervenciones que iniciaron a explorar el desarrollo de la infancia y su vinculación con el espacio urbano. Así fue que se llevó a cabo “ReCreo Ciudad”, una intervención sobre una sección de la calle Obrero Mundial que invitaba a los niños a comunicar su sentir sobre el espacio público y habitar mediante el juego el lugar.

Con base en este ejercicio y las indagaciones hechas en compañía de los arquitectos Evelin Santander y Jerónimo Monroy, se concretó la organización “Exploradores de la Ciudad”, con el objetivo de “desarrollar el interés por conocer el entorno urbano y entender las dinámicas que suceden en su interior, motivando la identificación de componentes, ambientes y espacios para después imaginar de manera creativa soluciones encaminadas a una ciudad ideal, provocando en ella la apropiación y empoderamiento del espacio público”². Organización que hoy en día continua trabajando a favor de la construcción de una ciudadanía amplia desde la infancia en la Ciudad de México.

A manera de planteamiento, históricamente se reconoce al *urbanita* como la persona que vive acomodada a los usos y costumbres de la ciudad,³ el cual, tiene por definición actual un papel más activo que el que solía tener hace algunos años. Hoy en día, el habitante de la *polis*, *civitas* o ciudad, como espacio político, forma parte de un espacio social de convivencia y conflicto, donde la formación de personas responsables y solidarias es una corresponsabilidad de quienes habitamos y planeamos el espacio urbano y urbanístico, que resalta la experiencia social de lo público como un dominio necesario a la constitución de la persona (López, 2011).

¹ Para mayor referencia consultar www.sistema-arquitectura.com

² Para mayor referencia consultar www.exploradoresdelaciudad.org

³En base al diccionario de la Real Academia Española. Vigésimo tercera edición. 2014.

La expresión del ciudadano, como miembro de una sociedad, se puede manifestar a través de sus derechos y obligaciones en la ciudad. Esta expresión puede ser diversa, ya que depende del individuo y su contexto, debido a que la gente muestra distintas maneras de pertenecer y de participar en la sociedad (Ramírez, 2007).

La comprensión de la ciudadanía sobrevalora su dimensión política, al dejar a un lado la dimensión social, la cual es constitutiva del concepto y enfoque fundamental de análisis para la presente investigación. De tal forma que la ciudadanía no es un concepto uniforme, ya que ésta puede manifestarse de forma pasiva y activa. En su representación pasiva, la ciudadanía se aplica de arriba hacia abajo, ya que el papel de protección contra la incertidumbre del mercado corre a cargo del Estado. En su forma activa, la ciudadanía se desarrolla desde la acción y participación del individuo en busca de sus derechos ciudadanos, aplicándose de abajo hacia arriba.

Al acotar el universo del concepto, la ciudadanía infantil es reconocida desde la Convención de las Naciones Unidas de 1989, donde el niño y el joven dejaron de ser protagonistas pasivos de la vida social y por lo tanto, de la ciudad, convirtiéndose en ciudadanos de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar en las decisiones que afecten su integridad, así como del espacio que cohabitan.

Pese al mencionado reconocimiento, la ciudadanía infantil es tema de debate en torno a la capacidad que los “menores de edad” tienen para tomar decisiones maduras, coherentes y relevantes, a pesar de su pleno reconocimiento en la Convención sobre los Derechos del Niño⁴, para expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan. Por lo que, como señalan varios autores, no es comprobable

⁴ Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.

que la competencia para la toma de decisiones políticas se alcance a los 18 años de edad (Gülgönen, 2016).

Tomando como referencia algunas prácticas exitosas de inclusión de los niños en la toma de decisiones en la ciudad, que han sido desarrollados por algunas autoridades y organizaciones de planificación en Europa, se destacan los ejercicios de la organización *Children's Tracks* en Noruega, o también la metodología de *SoftGIS* en Finlandia, que presentan métodos innovadores y escalables, como la utilización de mapas de papel para lograr la participación de los niños en *Charrettes* (intensos ejercicios de participación comunitaria).

Además de aprender de los ejemplos existentes de buenas prácticas, también es vital que los adultos sean críticos con respecto a las motivaciones subyacentes de algunos métodos participativos, reconociendo que hay una diferencia entre informar a los niños acerca de la planificación y el buscar genuinamente su participación (Wood, 2015).

En base a los estudios de psicología social de los niños, la forma de expresar su percepción del entorno que los rodea, no es la misma con la que los adultos se manifiestan. Los filtros e influencias que el entorno social da a los adultos, sesga sus verdaderos anhelos e intereses respecto a su entorno, mientras que los niños son capaces de expresarse de forma abierta y honesta frente a lo que les afecta.

Por consiguiente, la ciudadanía se presenta como un status que reconoce los mismos derechos y deberes para todos los que viven y conviven en un mismo territorio (Borja, 2000), como también, la búsqueda de la plena convivencia de los ciudadanos en sociedad; más allá de la suma de condiciones de las personas de ser habitantes de una ciudad, portadoras de ciertos derechos políticos, civiles y sociales, sometidas al cumplimiento de una ley.

Como Aristóteles escribió en su libro *Política*, el ciudadano es aquel que participa de manera estable en el poder de decisión colectiva, en el poder político, por lo que la

ciudadanía debe ser comprendida como algo que se construye cotidianamente y vista desde ámbitos de percepción más amplios. Al comprender los mecanismos formales e informales de participación, en diferentes instancias y niveles (Ander-Egg, 2014), se hace evidente que no se puede hablar de un único territorio de proximidad, sino de diversos territorios y diversas identidades y pertenencias territoriales (Borja, 2000), donde la ciudadanía es expresada.

Diversas organizaciones sociales en la Ciudad de México, como lo son la Plataforma de Investigación Nerivela, el proyecto educativo SOMA, la Fundación Alumnos 47, la Escuelita Emiliano Zapata, los Exploradores de la Ciudad, los Pequeños Misterios, entre otros, han demostrado, por medio de la autogestión, la producción de eventos que convocan grandes masas de personas, donde los niños son actores activos, que se reúnen de forma pacífica y ordenada; promoviendo la participación efectiva y afectiva en la vida pública de la ciudad. Lo que demuestra también que han servido como base de apoyo del gobierno local para la consolidación de eventos que fomentan el reconocimiento de los espacios culturales en la Ciudad de México, lo cual prueba, que a través de la activación de proyectos de carácter cultural, se ha fomentado una forma de participación social con interacción directa con el espacio construido de nuestra ciudad.

Al abordar la dimensión socio-espacial, el espacio público urbano en nuestro país se ha transformado históricamente. Inicialmente se identificaba como espacio de apertura y de hacer político. Posteriormente incorporó diversas formas de sociabilidad y reunión en masa, como representación de la relación entre la sociedad y la cultura. El espacio público en la Ciudad de México, condensa las transformaciones urbanas de la capital, lo que revela las diferentes formas de vida pública, la manera como la ciudadanía se relaciona con la ciudad y el papel de las instituciones en la planeación, la gestión local y la política urbana (Ramírez, 2014). Sin dejar a un lado su propiedad de conflicto constante y cotidiano, que se demuestra en las disputas sociales por el espacio, así como en las faltas cívicas de comportamiento.

El contexto normativo de la Ciudad de México permite aterrizar los conceptos de Planeación Democrática y Participación Ciudadana, con base en la nueva Constitución Política de la Ciudad de México, la cual en su Título Tercero, Capítulo Único,⁵ incluye al Desarrollo y Planeación Democrática como “instrumentos de planeación para el desarrollo y a la Participación Ciudadana en todas las etapas de los procesos de planeación de la ciudad”.

Esta nueva perspectiva de hacer ciudad, será vigilada y puesta en vigor a través del nuevo Instituto de Planeación Democrática y Prospectiva de la Ciudad de México, como organismo público, con autonomía técnica y de gestión. Como parte de las funciones que tendrá el Instituto, además de la elaboración y seguimiento del Plan General de Desarrollo y del Programa General de Ordenamiento Territorial, se plantea el *promover, convocar y capacitara a la ciudadanía y organizaciones sociales para participar en todas las etapas de los procesos de planeación, y transparentar y difundir el conocimiento sobre la ciudad*, lo que demuestra la pertinencia normativa que tiene la construcción de ciudadanía desde la infancia para la inclusión social en los proyectos de gestión urbana de nuestra ciudad.

Se sustenta también, en el Derecho a la Ciudad como el derecho a la vida urbana, a la centralidad renovada, a los lugares que permiten el uso pleno y entero de estos momentos y lugares. (Lefebvre, 1968), que como bien se describe es un planteamiento que en la década de 1960 se planteaba imposible; hoy en día, mediante la inminente transformación del sistema neoliberal, es que la construcción de ciudadanía es considerada desde la nueva normatividad local como eje para una planeación democrática. Con la adecuada instrumentalización mediante la construcción desde la infancia, es que podremos conseguir pasar de la utopía, por una sincera democracia urbana.

⁵ Nueva Constitución Política de la Ciudad de México, publicada en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México el 05 de febrero de 2017.

La preeminencia que tiene el encuentro social en el espacio de la ciudad radica en la necesidad del surgimiento y mantenimiento de relaciones y correlaciones en la vida urbana como base para la fuerza social y política (Lefebvre, 1968) que requiere nuestra ciudad para tomar parte de las decisiones de poder que nos afectan, previo a su efecto que motiva el interés por participar.

En el entendido de la experiencia social de lo público como un dominio necesario a la constitución de las persona (López, 2011), resulta de gran valor para la presente investigación, resaltar la relevancia de la educación urbana para el uso y disfrute de las ciudades, de la ciudadanía entendida como algo que se construye cotidianamente, y vista desde un ámbito de percepción más amplio.

La inclusión de los niños en la vida pública de la ciudad con base en la geografía social y a los postulados de Musset (2003), que plantea el como todas las actividades sociales producen temporalidades específicas que suceden en espacios provisorios habitables identificados con base en la teoría de los no lugares, como los otros espacios donde nos relacionamos (Auge, 1993), y la relevancia de identificarlos, analizarlos y entenderlos para su consideración e inclusión en la vida pública de la infancia en la ciudad.

Hablar de construcción de ciudadanía en los niños hoy en día, en el contexto de la ciudad contemporánea es pertinente al tratarse de un término de la ciudad física transferido al comportamiento social, individual y colectivo actual. Al pensar la urbanidad como un contenido de lo material, como una condición de las cosas urbanas (Sola-Morales, 2008), se soporta la teoría del Derecho a la Ciudad, a la vida urbana, como la proclamación y realización de la vida como reino del uso, del cambio y del encuentro.

A través de los conceptos podemos entender como la formación de ciudadanía es un proceso indirecto, que no se presenta como tal frente al ciudadano, ya que se encuentra dentro de las mismas dinámicas que se desarrollan dentro de la colectividad. Normas que son entendidas, por y para el mismo proceso de construcción colectiva,

donde el entendimiento del interés común, es más fuerte que la búsqueda de intereses particulares. Una construcción de vida pública democrática, mediante el desarrollo de sinergias y prácticas sociales que contribuyan a la construcción de una cultura participativa. Estas cuestiones difícilmente pueden pensarse disociadas de las formas de planeación y de gestión urbana, así como de la participación de la ciudadanía y de las instituciones en el diseño de políticas integrales e integradoras. (Ramírez, 2007).

En la búsqueda de aterrizar los conceptos aquí presentados, que envuelven la ciudadanía, la infancia, el espacio público urbano, la participación y la democracia, es que la presente investigación propone, a través del análisis de las diversas prácticas socioespaciales de participación infantil que diversos actores ejecutan en el espacio público urbano, analizar e identificar: ¿en qué medida estas prácticas socioespaciales fomentan la construcción de ciudadanía desde la infancia, en un contexto de ejercicios llevados a cabo por el gobierno, la academia y las organizaciones sociales en la Ciudad de México?. Y, por lo tanto, ¿cómo son estas prácticas?, ¿dónde se desenvuelven?, ¿quiénes se involucran en su desarrollo?, ¿con qué medios las llevan a cabo?.

Estas son las interrogantes con las cuales se pretende construir y ampliar el conocimiento respecto a aún tema de joven desarrollo, y con fundamento en la responsabilidad profesional que, como arquitectos, urbanistas y gestores urbanos, tenemos con la sociedad para analizar, identificar y sistematizar las prácticas, que desde la experimentación, buscan aportar a la solución de problemas urbanos complejos. Lo cual, promueve desde temprana edad una gestión urbana colectiva, colaborativa y verdaderamente democrática que recupere la función humanística de la ciudad.

Con el supuesto que, las ciudades deben ser espacios de convivencia y desarrollo social, el concepto de construcción de ciudadanía en la infancia cobra relevancia al momento de entender la situación actual de nuestras ciudades y su proyección hacia el futuro, donde éstas han ido adquiriendo una mayor autonomía política, al mismo tiempo

que se han creado nuevos mecanismos formales e informales de participación ciudadana en diferentes instancias y niveles (Ander-Egg, 2014).

La construcción de ciudadanía es importante para la formación de personas responsables y solidarias, de ciudadanos más competentes, cívicos y comprometidos, mediante la participación en responsabilidades colectivas (Bolívar, 2007). Construir ciudadanía para la cohesión social, a través de procesos innovadores, donde la vinculación entre casa-ciudad y escuela-trabajo, debe darse en estrecha y continua colaboración, ya que la educación es un ejercicio social que se produce y reproduce en el propio ámbito de la sociedad, quien se enseña a sí misma y aprende de sí misma (Manjarrez, 2015). La educación está más allá de la formalidad de las instituciones educativas, ésta se percibe en la vida cotidiana que la cultura brinda a la sociedad. No es educación informal, porque pretende la formación de sujetos con conocimiento y conciencia ciudadana y la organización del trabajo político para la afirmación del sujeto. (Freire, 1967).

Repensar el lugar de los niños en la ciudad y su participación en decisiones compartidas sobre la planeación urbana, no solo es posible, sino indispensable para pensar una ciudad más incluyente (Gülgönen, 2016). Lo que implica una responsabilidad en el ámbito educativo urbano para la generación de programas que orienten a temprana edad a los niños, con el objetivo primario de empoderarlos del conocimiento necesario para ejercer su derecho a la ciudad, con respeto y responsabilidad, lo que fomente ciudadanos más conscientes y activos, capaces de entender las múltiples formas que el ejercicio de la ciudadanía tiene.

Esto establece que los adultos deben comprender los derechos de los niños, y brindarles la oportunidad de participar, valorarlos y motivarlos a participar y trabajar con ellos, así como mantener contacto durante y después del proceso (Wood, 2015). Esto

obliga a los adultos a pensar no sólo en lo que ellos quieren del proceso de planificación, sino también en lo que los niños quieren.

Mediante el contexto espacial-temporal contemporáneo que da relevancia a lo local, se busca re significar el modelo de Ciudad Educadora,⁶ como una forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial; reconociendo, ejercitando y desarrollando, además de las funciones tradicionales (económicas, políticas, de servicios), la función educadora de la ciudad, cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

La base metodológica que plantea el modelo de Ciudad Educadora es solo una propuesta para dirigir la búsqueda del ejercicio de una ciudadanía activa, como respaldo para la validación de la relevancia que tiene la construcción de ciudadanía en la infancia para el desarrollo de una mayor y mejor participación social en los temas de gestión de la ciudad.

De tal forma, que mediante el análisis comparativo, se pretende evidenciar las acciones realizadas por el gobierno local, la academia y las organizaciones civiles, mostrando la diversidad de actores interesados en promover un proyecto de ciudad incluyente y participativa, que fortalezca la democracia socio-espacial.

Una evaluación física y social desde el espacio público de la ciudad, para el entendimiento de los procesos y dinámicas que lo conforman de manera material e inmaterial, donde el ejercicio de la ciudadanía en los niños se valora y resalta, lo cual brinda a la sociedad conciencia de la importancia de la convivencia, la participación y el conocimiento de sus alcances y derechos. Por su carácter integral y formativo, es importante considerar la construcción de ciudadanía para la composición física del

⁶ Presentado en la Carta de Ciudades Educadoras en 1990, Barcelona, España.

espacio urbano, buscando la generación de localidades más accesibles, diversas, participativas y propositivas, a través de una planeación urbana incluyente y colaborativa.

Estos planteamientos son las bases para lograr un avance, aún incipiente en la creación de formas innovadoras de gobierno, de gestión urbana y metropolitana, como en la formulación y aplicación de políticas integrales (Ziccardi, 1998), que mediante el involucramiento y entendimiento de lo político urbano, como participación en la vida pública para la organización de nuestra sociedad, podemos incidir en un cambio al modelo o estructura de pensamiento desde los niños, para ser parte de su generación, seguimiento y evaluación. Acercarnos a una verdadera gobernabilidad en la ciudad.

Método y técnica de investigación

Con el objetivo de analizar las prácticas socioespaciales que fomentan la construcción de ciudadanía desde la infancia, se elaboró una investigación documental de proyectos experimentales que propician la participación y el ejercicio de la ciudadanía plena de los niños en su entorno urbano local. La base metodológica empleada usa la categoría de campo de Bourdieu (1998), asociado al sentido de pertenencia a un grupo social que tiene una forma compartida de pensar, ser y actuar en un determinado espacio, para realizar un recorte de la realidad que se desea representar (Egler, 2017). Para ello fue necesario en primer lugar llevar a cabo un acercamiento con los actores, los procesos y los hechos, para la formulación del objeto empírico.

Como objetivo general se plantea realizar un análisis de la construcción de ciudadanía desde la infancia a través de una evaluación comparativa de las prácticas socioespaciales con el ejercicio de tres actores: gobierno local, academia y organizaciones sociales; quienes desde su ámbito de actuación desarrollan prácticas para fortalecer la capacidad e interés por participar de los niños en la gestión local de su entorno habitable en la ciudad; comprobando su validez como instrumento para la planeación y gestión democrática.

De manera particular se busca diagnosticar y analizar los modelos y diseños participativos existentes que promueven la participación social activa infantil para su inserción en los proyectos de gestión urbana de incidencia en la conformación del espacio público urbano, a través de metodologías científicas que validen su aporte a la planeación; el describir las relaciones que generan las prácticas socioespaciales emprendidas por los actores y reconocer su valor como canales de participación, apropiación, y activación política, lo cual aporta a la solución de conflictos complejos de gestión de la ciudad; y finalmente, generar recomendaciones para sustentar un modelo de construcción de ciudadanía desde la infancia que valide, valore y active la participación

de los niños como un instrumento de planeación urbana democrática, con pertinencia normativa y social en la Ciudad de México.

En primer lugar se describe y analiza el trabajo realizado por parte del "área experimental del Gobierno de la Ciudad de México", el Laboratorio para la Ciudad (LabCDMX), que tiene como objetivo ser el medio para la interacción entre ciudadanía y gobierno para pensar la ciudad en conjunto, generando un banco de ideas y soluciones para construir una ciudad que apoye y estimule la imaginación, una ciudad creativa.⁷

Posteriormente se realiza el análisis de las investigaciones académicas y ejercicios realizados por la Dra. Tuline Gülgönen, posdoctorante del Instituto de Investigaciones Sociales (ISS) de la UNAM, quien estudia desde la sociología de la infancia la manera en la cual los niños y las niñas se relacionan con la ciudad y la vida pública urbana, en una reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía de los niños.

Desde la organización social, se examina la experiencia empírica desarrollada con la organización Exploradores de la Ciudad que promueve talleres de exploración urbana para niños dentro del espacio público.

Bajo el supuesto, que en la metodología cualitativa la hipótesis se va construyendo conforme al acercamiento al sujeto o campo de estudio, se plantea la realización de entrevistas sobre casos particulares de acción emprendidos por cada uno de los actores. Se propone un acercamiento paralelo de observación participante para el entendimiento de los alcances y limitantes que estos actores han encontrado en su voluntad de acción política y cultural, para evidenciar los requerimientos colectivos necesarios para potencializar este tipo de proyectos que propicien la participación y el ejercicio de la ciudadanía de los niños en la ciudad.

Se plantea una identificación de los espacios urbanos propicios para el desarrollo de actividades sociales, culturales y educativas, para la comprensión de las necesidades

⁷ Para mayor referencia consultar <http://labcd.mx/el-laboratorio/>

socioespaciales de manera estratégica por medio de un levantamiento de la información y registro para la documentación y complemento práctico a la presente investigación.

Las herramientas empleadas para el levantamiento de información serán entrevistas, mapeos, dibujos y registros fotográficos; con la finalidad de mostrar de forma general las cualidades de estos actores activos en la Ciudad de México.

El presente análisis comparativo se complementa con el estudio de prácticas internacionales, realizado durante el desarrollo de una estancia de investigación en el *Instituto de Pesquisa em Planejamento Regional (IPPUR)*, de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* en Brasil, durante la cual, se analizaron diversas prácticas socioespaciales desde la educación, la cultura y las artes, y su relación con las políticas públicas de formación de ciudadanía en el espacio urbano.

Con relación al objeto teórico desarrollado para el dialogo con los objetos empíricos de estudio, se parte de la categoría de espacio público como espacio de acción y de palabra, de la pluralidad y de la manifestación de la libertad (Arendt, 2007), para analizar la esfera pública como autentico espacio de la política en la ciudad. Al comprender el contexto sociopolítico -que en la Ciudad de México plantea una apertura democrática en su normativa urbana, o bajo un gobierno golpista en Brasil, que impone una política de "escuelas sin partido"- es que se busca enmarcar la presente investigación como medio de presentación de las múltiples prácticas, que desde la autogestión, suman a la educación de la ciudad como espacio de formación humana, de derecho, respeto, diversidad y convivio democrático (Frigotto, 2017).

Por otra parte, bajo la línea metodológica de Bertely, que menciona la relevancia de la acción social significativa expresada en la vida cotidiana, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido la acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico; se busca el dominio de habilidades etnográficas básicas como la interpretación y la acción social significativa (Bertely, 2000), para posteriormente alcanzar la profundización con mayor solidez en los

contextos históricos y culturales que enmarcan los significados locales y extranjeros entorno a la línea de investigación.

Los Encuentros Creativos Expresivos (ECC), desarrollados por Scribano (2013), se emplean como medio para estudiar las condiciones de aparición de las emociones, las formas de exponerlas y las maneras que tienen los niños de interpretarlas, tomando como unidad de observación y entrevista a niños que participan en las diversas prácticas socioespaciales, con la intención de recabar información particular que permita el entendimiento de los procesos y valide científicamente su impacto en la vida pública para la cohesión social y fortalecimiento de la democracia.

Cabe mencionar que el trabajo de investigación se desarrollará desde una perspectiva del trabajo colaborativo, participativo y de investigación acción; al considerar de suma importancia la participación de los actores sociales en la construcción del conocimiento científico aquí presentado, identificando al investigador como un actor social más (Hale, 2007), por lo cual, se plantea un discurso colaborativo con los actores activos, para alcanzar resultados más horizontales de beneficio colectivo y de alcance democrático en la sociedad.

Con la base metodológica descrita se justifica la propuesta de una construcción de ciudadanía desde la infancia como promotora del desarrollo de una cultura participativa en los habitantes de la ciudad, al fomentar su inclusión en la esfera política a escala local en los proyectos de intervención para la conformación del espacio público.

Se percibe como una forma de acción para acercar a los niños a su ciudad y a las posibilidades de desarrollo que esta les puede ofrecer, lo que propicia el cambio hacia una cultura de participación activa para lograr entornos de gestión urbana colectiva, colaborativa, y una planeación más incluyente de nuestra ciudad.

Capítulo I. Ciudadanía infantil y el proceso de democratización de la gestión urbana

En el proceso de consolidación de la aún joven democracia mexicana, se hace cada vez más necesaria la definición e instrumentación de una política de Estado que oriente la futura construcción de ciudadanía⁸. La noción de ciudadanía juega un papel fundamental en la comprensión de un autentico proceso democratizador, al entenderse en su concepción amplia como un ejercicio activo, más que una condición estática, que depende del individuo y su contexto, debido a que la gente muestra distintas maneras de pertenecer y de participar en la sociedad (Ramírez, 2007), como la de los niños, que dependen de las tradiciones y valores, de la cultura que permea los procesos de socialización particulares de cada territorio.

Hablar de ciudadanía integral es considerar que la o el ciudadano de hoy debe acceder armoniosamente a sus derechos cívicos, sociales, económicos y culturales, y que todos ellos conforman un conjunto indivisible y articulado.

El reclamo democratizador de la sociedad, la aceleración de los cambios económicos, tecnológicos y culturales, así como un conjunto de tensiones difíciles de incorporar, como menciona René Coulomb (2010), hacen que la planeación y la gestión urbana estén enfrentando hoy en día el desafío de una radical re conceptualización.

La carente y simulada inclusión social en la gestión urbana de las ciudades Latinoamericanas hace cada vez más grande la brecha de desigualdad espacial, inhibiendo la participación activa en la vida pública y política del espacio urbano. Es por ello que resulta pertinente tomar distancia y hacer un análisis, desde el campo de la gestión urbana, de los instrumentos que buscan ampliar la esfera pública en la planeación del espacio urbano en la Ciudad de México.

⁸ Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México del Instituto nacional Electoral (INE) y el Colegio de México (COLMEX).

I.1 Ciudadanía infantil y educación

La formación de sujetos con conocimiento y conciencia de su ciudadanía permite la afirmación del sujeto, como estrategia para la construcción de la participación en la comunidad para el re direccionamiento de la vida social (Freire, 1967); ampliando los campos de intervención política al integrar a los actores desde la infancia, donde los sujetos de la educación deben ser los protagonistas principales. Demostrando la importancia de la educación para el espacio público, que comprende la dimensión colectiva de la existencia (Egler, 2014) y que se ejecuta mediante las prácticas socioculturales que se desarrollan en su interior.

Al hablar de infancia hablamos de un proceso del desarrollo humano o un primer periodo o estado.⁹ Sigmund Freud (1940;1968) fue el primer gran teórico en enfocar la atención en la infancia, defendiendo que según la manera de ser tratados los infantes se crearán unos rasgos de personalidad para toda la vida. Los conductistas y teóricos del aprendizaje también dieron énfasis a las experiencias tempranas, tratándolo desde un punto de vista diferente a Freud, porque creen que son las primeras etapas y la asociación de estas las que dan lugar a modelos de conducta más complejos.

Una perspectiva adicional es ofrecida por los teóricos del desarrollo cognoscitivo e intelectual Jean Piaget¹⁰ y Lev Vygotsky. Piaget (1964) teorizó que las capacidades intelectuales se construyen en los desarrollos simples que tienen lugar en las primeras etapas de vida. Dentro de su teoría del desarrollo cognitivo,¹¹ es hasta el Periodo Concreto (de los 7 a los 11 años) que los niños superan el pensamiento egocéntrico que los limita a ponerse en el lugar del otro, empezando a utilizar un pensamiento lógico en situaciones concretas. A pesar del mencionado desarrollo aún no son capaces de

⁹ Del latín, *infantia*. Real Academia de la Lengua Española.

¹⁰ Jean Piaget (psicólogo y biólogo suizo) hizo numerosos estudios de la infancia en niños, dividiéndola en etapas, que él llamó: Estadios. La Teoría de Piaget supone la división de estas etapas durante el desarrollo cognitivo de un niño, en diferentes edades.

¹¹ Piaget menciona 4 etapas del desarrollo cognitivo: Sensomotora; Preoperacional; Operaciones concretas; y de Operaciones formales.

desarrollar un pensamiento abstracto, por lo cual es pertinente el involucrarlos en actividades concretas de la vida pública para su desarrollo.

Por su parte Vygotsky (1925) radicaba su interés en el futuro y en cómo los niños se apropian del bagaje generativo con el cual construyen mundos posibles. Al igual que Piaget, fue un constructivista, pero pensaba que los instrumentos de la cultura se utilizan para crear el presente y el futuro, al ser la conciencia uno de los instrumentos que, para él, era esencialmente social. (Bruner, 2007). Un concepto fundamental de desarrollo de Vygotsky es su doctrina de la Zona del Desarrollo Potencial, que es la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes y más expertos que él, y que colaboran con él intentando enseñarle, convirtiéndose en la forma de experimentar del niño para lograr su capacidad intelectual. Concibe al niño desde el principio colaborando con otros, enfrentado a un mundo que es constituyente y está formado por procesos simbólicos. (Bruner, 2007).

Para Freire la educación es un acto político que debe estar vinculado a una pedagogía crítica, vinculada a la realidad física y simbólica del medio donde los niños se desarrollan. Freire estaba en contra de la educación tecnicista y alienante, al subrayar que la educación debe valorizar los saberes previos de la comunidad y sus realidades culturales para la construcción de nuevos conocimientos.

Bajo este criterio la educación está implicada con el desarrollo de una mirada crítica para facilitar el desenvolvimiento de la comunidad a la que el alumno pertenece, al estimular el diálogo, y la participación comunitaria, para alcanzar una mejor lectura de la realidad social, política y económica. De una educación como “práctica de la libertad, como el medio por el cual las mujeres y los hombres lidian de forma crítica con la realidad y re descubren como participar en la transformación de su mundo” (Freire, 1967).

Contrariamente, los programas de formación cívica que se imparten en la educación inicial en México, carecen de herramientas sustantivas que brinden a los niños las competencias para su interacción su espacio urbano, así como para fomentar su

involucramiento en la toma de decisiones públicas. Lo cual, demuestra la urgente necesidad de desarrollar un pensamiento crítico, que los lleve a defender sus derechos y ejercer una democracia activa, participativa y propositiva, que los vincule al desarrollo de instrumentos de planeación democrática, a los cuales aspira la ciudad.

Mediante el ideal de redefinir la relación entre ciudad y educación, desde los años 1970, el modelo de ciudad educadora comenzó a usarse, pero no es sino hasta 1990, con el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, que el movimiento comienza adquirir importancia en un número creciente de ciudades en todo el mundo. Dentro de las acciones que se proponen, basadas en este modelo de educación permanente en la ciudad, se destacan la identificación de los actores y acciones, profesionales y no profesionales, artísticos y culturales, que gestionan proyectos entorno a la cohesión social; el reconocimiento de los espacios activos y no activos, pero propicios para la socialización y empoderamiento ciudadano; la articulación de acciones existentes, formales e informales, dentro del barrio; así como también el atender las necesidades de carácter colectivo, conociendo las actividades que pueden ayudar a su cumplimiento.

La educación está más allá de la formalidad de las instituciones educativas, ésta se percibe en la vida cotidiana que la cultura brinda a la sociedad. En 1972 Edgar Faure junto a otros académicos, generan el escrito colectivo para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulado “Aprender a Ser”. El cual hace referencia a la educación como un derecho para todos en cualquier parte del mundo y en cualquier temporalidad de nuestra vida. Lo cual extiende el compromiso educativo más allá del espacio escolar, llevándolo al campo de la vida cotidiana.

En suma, es preciso hablar y referenciar, con relación a la inclusión en la planeación del territorio urbano, a la autonomía política y a la ciudadanía. Definida por Habermas (1999) como la capacidad y posibilidad de los ciudadanos para intervenir en la formulación de los derechos subjetivos mediante la participación en las discusiones

públicas acerca del contenido de estos derechos, y en relación con aquellos asuntos que directa o indirectamente los afectan, este concepto pone en evidencia que los procesos de construcción de la ciudadanía crítica, autónoma y activa se entrelazan con las oportunidades de participación genuina de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica (Habermas, 1999).

Contraponiéndose al modelo de participación que delega funciones no esenciales en la comunidad y guarda para uso exclusivo de los organismos de planeación económica las decisiones estratégicas sin discusión ni control democrático (Mejía, 2006), se encuentran propuestas como la de la Investigación Acción Participativa de Borda y la Educación Popular de Freire. En ambas, la participación deviene práctica política y metodología para el cambio y la transformación de la sociedad, y se orienta hacia la radicalización de la democracia (Oraisón, 2015), hacia la transformación para la inclusión social en los proyectos de incidencia al espacio común en la ciudad, donde la acción política se activa cotidianamente.

Para Freire, la participación popular es la clave para luchar contra el inmovilismo, la apatía y el silencio frente a las diversas formas de explotación y exclusión. La participación es poder para imaginar y transformar el mundo, aquel que nosotros no inventamos y que encontramos hecho (Freire, 2005). Tal como se advierte en las consideraciones anteriores, los posicionamientos teóricos e ideológicos en torno a la participación se vinculan directamente con formas de entender la ciudadanía, las prácticas específicas en la que ésta se despliega y los sujetos a los que se les atribuyen tal condición (Oraisón, 2015), con pleno enfoque al aspecto social, estructurador del concepto.

La asociación, vinculada a la participación social, toma base en la teoría de sistemas emergentes de Johnson (2004), sobre la existencia en la naturaleza de fenómenos aparentemente espontáneos, complejos y coordinados, pero de forma totalmente descentralizadas y sin liderazgo en los procesos que ha dado pie a la aplicación de lógicas

de auto organización en campos no solo de las ciencias naturales sino también de la tecnología y las ciencias sociales, donde el fenómeno de la conducta ascendente, o *bottom-up*, ha sido en primer lugar estudiado, y posteriormente aplicado en ámbitos tan diversos como la construcción de colonias de hormigas, el desarrollo de las redes neuronales, el diseño de videojuegos, la organización de las comunidades virtuales en la web, o la formación de los barrios urbanos. (Johnson, 2004).

La característica común a todos estos fenómenos es que los comportamientos de agentes que se desarrollan en una determinada escala configuran el comportamiento de una escala superior a la suya: las hormigas crean colonias, los habitantes crean barrios. Aquí, lo que Engels (1845) observaba eran patrones de conducta humana y de toma de decisiones, que posteriormente retroalimentan a los propios habitantes y alteran sus decisiones futuras. Lo cual podemos verlo en como los niños urbanos son formados o conducidos a través de patrones conductuales que inhiben su propio razonamiento.

Engels decía que una ciudad es algo así como una maquina de amplificar patrones, pequeños cambios de conducta que pueden producir movimientos mayores a través de la retroalimentación, y que la estructura del conjunto no está diseñada ni dirigida por ninguna entidad directora, sino que son unas pocas reglas simples de interacción aplicadas a varios miles de individuos simultáneamente. Patrones de conducta repetidos, amplificados a formas mayores que perduran durante generaciones enteras: grupos, barrios bajos, vecindario. (Engels, 1845).

El espacio público recobra el lugar que le corresponde dentro de la estructura de la ciudad, más aún si ésta es sinónimo de urbe, espacio cívico, donde se forma ciudadanía, donde se forma la polis (Carrión, 2016). Es aquí donde radica el interés en profundizar sobre la relevancia que tiene la construcción de ciudadanía en su componente formativo, lo que atiende a las pautas de comportamiento y respeto que nos permiten vivir en sociedad y su relación con el espacio físico urbano. La ciudad como espacio de

construcción de ciudadanía (Ramírez Kuri, 2007), que responde a la concepción sociourbanística de la urbanidad como la articulación dialéctica de los conceptos de ciudad, espacio público y ciudadanía (Borja, 2003).

La ciudadanía posee tanto un referente territorial, como jurídico y político. Pero la ciudadanía consiste, sobre todo, en una actitud o posición, es decir, la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente (Touraine, 1992 en Ramírez Saíz, 2015). Para Saíz, la ciudadanía significa fundamentalmente participación social e integración, por lo que el ciudadano ideal es el que interviene en la vida pública y está dispuesto a someter su interés privado al interés general de la sociedad (B. van Steenberghe). Podemos entender la ciudadanía en su dimensión legal, su dimensión política y su dimensión social (Marshall, 1977), a través del desarrollo del concepto a lo largo de la historia.

Al voltear a ver el contexto sistémico actual, donde el modelo neoliberal está transformando la educación de ser un derecho, a ser un bien de consumo al sometida la institución escuela al mundo de la economía global (López, 2009), la ciudad se revaloriza por sus posibilidades educadoras, al evidenciar su capacidad formativa práctica, permanente y plural, capaz de contrarrestar e incidir en la carencia educativa nacional. Educar desde y para la ciudadanía exige la necesidad de articular esfuerzos entre escuelas y comunidad, lo que reconoce estos espacios que tiempo atrás no eran considerados responsabilidad de la educación, pero que actualmente ejercen un papel importante en la socialización (Bolívar, 2007).

En palabras de Manjarrez Medina, miembro de la A.C. Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social, un proyecto educador, para ser efectivo y no una mera simulación, debe ser integrador, democrático y promotor de la igualdad. Con base en su pensamiento, se reconoce la educación informal o la extra curricular, indispensables para acceder al conocimiento humano en el campo de la ciencia, las artes y las humanidades, lo cual

provee elementos de información y análisis de los complejos procesos del mundo social y natural.

Resaltar, como menciona Bolívar, que la educación de la ciudad no puede limitarse solo a una serie de contenidos que deben ser aprendidos en la escuela, ya que la verdadera formación del ciudadano radica en la experiencia y en la práctica, que por medio del ejercicio pedagógico constante y coherente, consiga educar a lo largo de la vida dentro de los actuales espacios de convivencia, como lo es el espacio público.

I.II El alineamiento jurídico, institucional y programático de la participación social y la infancia.

La gestión de las ciudades hoy en día es foco de atención pública, gracias a la inserción de un sentido de marca que busca construir una identidad basada en ideales globales homogéneos, que contrariamente a lo que se propone, rompen con la identificación de las particularidades que conforman culturalmente un territorio. Donde los grandes proyectos urbanos son tomados como bandera de renovación y posicionamiento de las ciudades a nivel mundial, se ignoran las dinámicas que en su interior dan sentido a la vida pública, la cual, es auténtica conformadora de nuestro espacio habitable. Como menciona Iracheta (2009) de la relevancia de considerar las fuerzas y relaciones sociales concretas que determinan como se expande y desarrolla la metrópoli, más allá de la superficialidad de una identidad entendida como marca.

La gestión urbana no solo es el conjunto de acciones administrativas de la ciudad, sino también, el conjunto de prácticas que se refieren al manejo de las desigualdades y de los conflictos que son inherentes al desarrollo económico, social y territorial (Coulomb, 2010). El entender la gestión de la ciudad desde su multi dimensionalidad, como uno de los campos de actuación para repensar los espacios de planeación, mediante mecanismos de participación social auténticos, es tema de debate actual entre investigadores y académicos.

En junio de 2011, el artículo primero constitucional fue reformado, al colocar a los tratados internacionales ratificados por el Estado mexicano, al mismo nivel que la Constitución en la jerarquía de las normas. De tal manera, la Nueva Agenda Urbana (NAU), en su dimensión socio-espacial sostenible, considera la implementación de instrumentos que garanticen a los presentes y futuros habitantes de las ciudades un lugar adecuado para desarrollarse, que sumado a las necesidades alimentarias de la población, engloban la relevancia del suelo urbano, en su función social, para una equitativa distribución del territorio. Aquí radica la importancia de comprender la complejidad de la inclusión social y de una gobernanza que exige acciones innovadoras y la colaboración de múltiples actores de gobierno, academia y sociedad civil, que trabajen dinámicamente para la conformación de redes que mejoren el flujo entre la práctica, el conocimiento y la política pública; como lo menciona la investigadora Ana Clara Torres Ribeiro (2001), de un pensar, ser y hacer compartido.

Partiendo de las diversas reformas políticas a nivel Federal y de Entidad, que en el caso de la Ciudad de México brinda autonomía de gestión al implementar por primera vez una Constitución Política que le otorga “libertad en todo lo concerniente a su régimen interior y a su organización política y administrativa”¹², se presenta un alineamiento de los instrumentos de planeación relacionados con la participación social y la ciudadanía infantil (Ver Tabla 1.2.1). Se analiza desde el marco jurídico hasta el marco institucional, para llegar al marco programático en los diferentes niveles de gobierno, desde lo general (Federal), hasta lo particular (Entidad). Con ello se presenta, bajo un modelo de evaluación para resultados, el contexto normativo actual que pretende alcanzar una planeación democrática, abierta, participativa, descentralizada, transparente, transversal y con deliberación pública¹³.

¹² Contenido en las disposiciones generales dentro del artículo 1, inciso 4 de la Constitución Política de la Ciudad de México.

¹³ Constitución Política de la Ciudad de México. Título tercero. Artículo 15 de los instrumentos de la planeación y el desarrollo.

Partiendo del nivel federal, la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917)** –como máximo nivel normativo nacional-, presenta la planeación dentro de su artículo 26 como “democrática y deliberativa”, que con base en el *Sistema de Planeación Democrática*, insta a que mediante la **Ley de Planeación (1983)** se fijen los mecanismos de participación que recojan las aspiraciones y demandas de la sociedad, para su incorporación a los planes y programas de desarrollo. Es aquí donde se establecen las bases de integración y funcionamiento del *Sistema Nacional de Planeación Democrática* que “promueve y garantiza la participación activa en la planeación”, asignando la responsabilidad al Ejecutivo Federal de conducir la planeación nacional del desarrollo con la participación democrática de los diversos grupos sociales.

| NIVEL FEDERAL (México) | |
|---|--|
| Marco Jurídico | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) |
| | Ley de Planeación (1983) |
| | Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) |
| | Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (2016) |
| | Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (2008) |
| | Ley General de Cultura y Derechos Culturales (2017) |
| Marco Institucional | Secretaría de Gobernación (SEGOB) |
| | Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana |
| | Unidad de Desarrollo Político y Fomento Cívico |
| | Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU) |
| | Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda |
| | Dirección General de Rescate de Espacios Públicos |
| | Instituto Nacional Electoral (INE) |
| | Dirección de Educación Cívica y Participación Ciudadana |
| | Secretaría de Cultura (CULTURA) |
| | Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil - Alas y Raíces |
| Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) | |
| <i>Primera Visitaduría General</i> | |
| Marco Programático | Sistema Nacional de Planeación Democrática |
| | Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018 (PND) |
| | Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 2016-2018 (PRONAPINNA) |
| | Programa de Infraestructura. Vertiente Espacios Públicos y Participación Comunitaria. |
| | Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023 |
| | Desarrollo Cultural Infantil - Alas y Raíces |
| Programa de atención a los asuntos de las niñas, niños y adolescentes | |

Tabla 1.2.1. Alineación de los instrumentos de Planeación Democrática a nivel Federal en México. Elaboración Propia con base en el marco Jurídico y Normativo de la Ciudad de México al 2018.

Se define como programa rector al *Plan Nacional de Desarrollo*, que en su versión 2013–2018, dentro de la Meta Nacional I, denominada "México en Paz", Objetivo 1.1: "Promover y fortalecer la gobernabilidad democrática", en su Estrategia 1.1.1.: "Contribuir al desarrollo de la democracia", presenta la línea de acción de "alentar acciones que promuevan la construcción de la ciudadanía como un eje de la relación entre el Estado y la sociedad". Con lo cual se forma la base programática para la implementación de políticas públicas a nivel federal. A pesar de ello el derecho a la participación para la infancia, no está reconocido explícitamente en la Constitución.

Dentro del marco institucional -que establece los órganos encargados de la aplicación e instrumentalización de la norma- es a través de la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, adscrita a la Secretaría de Gobernación (SEGOB), que el Estado busca, por medio de la Unidad de Desarrollo Político y Fomento Ético, auxiliar en la conducción de las relaciones políticas del Poder Ejecutivo Federal con las organizaciones sociales y civiles, así como apoyar en la tareas de planeación del desarrollo político del país para mantener las condiciones de gobernabilidad democrática¹⁴. Se destaca que la participación es vinculada programáticamente de manera exclusiva como instrumento para la prevención del delito desde este órgano institucional.

Con relación a la infancia, por medio de la **Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014)** se trabaja el *Programa Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA)* vigente de 2016 a 2018 y que programáticamente es el mecanismo a través del cual "se propone generar una nueva manera de realizar políticas públicas desde el más alto nivel de decisión gubernamental donde todas las niñas, niños y adolescentes puedan exigir y ejercer sus derechos

¹⁴ Con base en lo publicado en el Diario Oficial de la Federación del 17/01/2017 sobre las reglas de funcionamiento interno del mecanismo de colaboración entre las organizaciones de la sociedad civil y el Gobierno Federal, para el diseño y construcción de manera conjunta, de políticas públicas que contribuyan a la gobernabilidad y desarrollo político del país.

humanos, ya no como objetos de protección, sino como responsables de decidir y opinar lo que consideran mejor para ellas y ellos.”¹⁵ Es importante recalcar la relevancia jurídica-institucional que, con el mando del titular del Ejecutivo, plantea alcanzar una nueva perspectiva de la participación infantil a nivel federal en México.

La mencionada Ley contempla en su Capítulo Décimo Quinto: Del Derecho a la Participación, Artículo 71: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez”. Previo a la abrogación de la misma Ley del año 2000, dentro del capítulo del Derecho a Participar, Artículo 39 dictaba que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven, trátese de familia, escuela, sociedad o cualquier otro, sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto de los derechos de terceros.

Ambos ordenamientos limitan la formación a la ciudadanía al contexto escolar, donde la participación estaba concebida como un acto simbólico de formación cívica, no como ejercicio de la ciudadanía (Gülgönen, 2016).

En otro orden jurídico relacionado al vínculo entre sociedad y territorio, la **Ley de General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (2016)** –renovada después de 40 años- busca entre sus objetivos “propiciar mecanismos que permitan la participación ciudadana, en particular para las mujeres, jóvenes y personas en situación de vulnerabilidad, en los procesos de planeación y gestión del territorio”; así como “la creación de espacios e instrumentos que garanticen la corresponsabilidad del gobierno y la ciudadanía en la formulación, seguimiento y evaluación de la política pública en la materia.”¹⁶ Destaca en su Artículo 4 sobre los principios de política pública para la planeación, regulación y gestión de los

¹⁵ Basado en los objetivos del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible en <https://www.gob.mx/sipinna/que-hacemos>

¹⁶ Objetivo V como parte de las disposiciones generales en su Artículo Primero.

asentamientos humanos, en su numeral V. de Participación democrática y transparencia, que menciona la protección del “derecho de todas las personas a participar en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas, planes y programas que determinan el desarrollo de las ciudades y el territorio.”

En su Título Décimo Tercero sobre Instrumentos de Participación Democrática y Transparencia, Capítulo Primero: De la Participación Ciudadana y Social, Artículo 92, deja claro como los diferentes niveles de gobierno, desde lo federal a lo estatal “promoverán la participación ciudadana en todas las etapas del proceso de ordenamiento territorial y la planeación del Desarrollo Urbano y Desarrollo Metropolitano”, buscando que esta se dé de manera incluyente para los diversos grupos que conforman la sociedad, dentro de los cuales 3 de cada 10 habitantes son niños¹⁷.

Por consiguiente, la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU), es la encargada de la generación, seguimiento y evaluación de políticas públicas que encausen el cumplimiento de los objetivos de la renovada ley. De forma específica para la participación social, la Subsecretaria de Desarrollo Urbano y Vivienda, a través de la Dirección General de Rescate de Espacios Públicos y de otras instancias de incidencia transversal implementan el *Programa de Infraestructura*, el cual contempla una vertiente programática de *Espacios Públicos y Participación Comunitaria* buscando generar esquemas de desarrollo comunitario a través de procesos de participación social¹⁸. Siendo el instrumento más cercano a un fomento de participación social urbana en este nivel institucional, destacando que como parte de la propia SEDATU la Subsecretaria de Desarrollo Agrario cuenta con una Dirección General de Concertación Social, la cual es inexistente en su enfoque urbano. La atención con mecanismos

¹⁷ Basado en el Censo de Población y Vivienda de 2010, INEGI.

¹⁸ Con base en la estrategia de su objetivo alineado al Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, de los objetivos, indicadores y metas para resultados de los analíticos presupuestarios del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017, obtenido en el portal <http://www.pef.hacienda.gob.mx/es/PEF2017/ramo15>

institucionales o programáticos directos para la infancia es otra omisión dentro de las acciones ejecutadas a partir de la nueva ley.

En términos de democracia representativa, el Instituto Nacional Electoral (INE), con el fundamento normativo del **Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (2008)**, que le da origen y competencia como institución nacional para que, más allá de garantizar el ejercicio de los derechos políticos y electorales, fomente la participación ciudadana y se contribuya al desarrollo democrático de México, promueve en el ámbito de la construcción de ciudadanía infantil a través de su *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023*, la promoción de la cultura cívica en los entornos escolares. Se destaca de modo más general la generación de conocimiento e información para el ejercicio de la ciudadanía, la creación de espacios para el dialogo democrático, así como la creación y vinculación de redes para su ejercicio.

Pasando al contexto de lo que el Estado define como “cultural”, la recién creada Secretaria de Cultura (CULTURA), así como de la Ley General de Cultura y Derechos Culturales (2017), también de joven edad, son instrumentos jurídico – institucionales vinculantes al tema, al definir las manifestaciones culturales como “elementos materiales e inmateriales pretéritos y actuales, inherentes a la historia, arte, tradiciones, prácticas y conocimientos que identifican a grupos, pueblos y comunidades que integran la nación, elementos que las personas, de manera individual o colectiva, reconocen como propios por el valor y significado que les aporta en términos de su identidad, formación, integridad y dignidad cultural, y a las que tienen el pleno derecho de acceder, participar, practicar y disfrutar de manera activa y creativa.” Lo anterior engloba las prácticas socioespaciales que de forma amplia definen como sociedad la relación de los habitantes con la ciudad, mediante la participación activa y diversa en su entorno urbano, donde las manifestaciones de los niños juegan un papel fundamental para la identidad cultural de un territorio.

La Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil promueve el programa Alas y Raíces como el medio por el cual se vincula a la infancia con las manifestaciones culturales y el arte para la exploración y desarrollo integral, considerando a los niños “no sólo como públicos a formar sino como ciudadanos cocreadores de cultura y poseedores de derechos, donde su participación debe ser contemplada en cada uno de los proyectos.”¹⁹ Tomando a la cultura como eje de desarrollo para la formación de integrantes activos de la sociedad, desde la práctica y la acción. En palabras de Miriam Martínez Garza, Coordinadora Nacional de Desarrollo Infantil:

Si consideramos que uno de cada tres mexicanos son niños, se vuelve fundamental propiciar su participación en la sociedad, ya que ellos se encuentran en la construcción de una visión de su país y de su actuar en él, tanto individual como colectivamente.

En términos de actuación más amplios, es importante incluir el papel que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) tiene con relación a la vigilancia y ampliación de derechos de la infancia, para lo cual cuenta con instrumentos de *atención a los “asuntos de las niñas, niños y adolescentes”*, para lo cual cuenta con una asignación presupuestal mayor a los 11 millones de pesos anuales.²⁰

En la Tabla 1.2.2 se presenta una síntesis de la revisada alineación institucional y programática con los recursos asignados para el ejercicio fiscal del 2017 a nivel Federal.

| 1. PLANEACIÓN | | 2. PRESUPUESTO | 3. GESTIÓN |
|------------------------------------|--|--|--------------|
| Marco Institucional y Programático | | Recursos asignados, 2017 (Pesos Mexicanos) | Fuente |
| NIVEL FEDERAL (MÉXICO) | Secretaría de Gobernación (SEGOB) | 58,187,060,971.00 | PEF, 2017 |
| | Sistema Nacional para la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes | 53,697,727.00 | PEF, 2017 |
| | Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU) | 16,018,897,188.00 | PEF, 2017 |
| | Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda | 42,895,663.00 | AP PEF, 2017 |
| | Dirección General de Rescate de Espacios Públicos (+otros) | 366,333,342.00 | AP PEF, 2018 |
| | Programa de Infraestructura. (Incluye Vertiente Espacios Públicos y Participación) | 4,062,593,164.00 | AP PEF, 2019 |
| | Instituto Nacional Electoral (INE) | 15,071,176,879.00 | PEF, 2017 |
| | Capacitación y educación para el ejercicio democrático de la ciudadanía | 6,904,520.00 | PEF, 2017 |
| | Secretaría de Cultura | 12,428,300,085.00 | PEF, 2017 |
| | Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil - Alas y Raíces | 78,455,138.00 | PEF, 2017 |
| | Comisión Nacional de los Derechos Humanos | 1,728,566,039.00 | PEF, 2017 |
| | Atender asuntos de las niñas, niños y adolescentes | 11,265,143.00 | PEF, 2017 |

Tabla 1.2.2. Alineación de la gestión Institucional – Programática – Presupuestal Federal con relación a la participación y la infancia en México. Elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación, 2017.

¹⁹ Fundamentos del programa Alas y Raíces fundado en 1995.

²⁰ Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017.

Bajando la escala de análisis para atender el enfoque local que la presente investigación presenta, y atendiendo a las particularidades de los instrumentos de planeación democrática que la Ciudad de México presenta normativamente hoy en día, se alinea con la misma base el marco jurídico, institucional y programático para contextualizar la participación social y la inclusión de la infancia en la gestión de la ciudad (Ver Tabla 1.2.3).

Como nuevo instrumento normativo -sin precedente alguno- a entrar en vigor el día 17 de septiembre de 2018, la **Constitución Política de la Ciudad de México (2017)** trae consigo una serie de innovaciones con la voluntad de aportar a la democratización de la gestión de la ciudad, como se menciona en su Artículo 11 de ciudad incluyente, sobre “la incorporación de un sector mayoritario de la población en la planeación de la ciudad, de la mano de procurar el desarrollo integral de los niños en la ciudad”, lo que reconoce e identifica en derecho las particularidades de sectores sociales vulnerables antes no contemplados por la ley. Paralelamente, el Artículo 12 incluye el derecho a la ciudad, fundado en principios de democracia, justicia social, participación e igualdad; de la “función social de la ciudad y su gestión democrática, para asegurar la justicia territorial, la inclusión social y la distribución equitativa de los bienes públicos con la participación de la ciudadanía.” Así como, en su Artículo 13, inciso D, se resalta “el derecho al espacio público en su función política, social, educativa, cultural, lúdica y recreativa, en fortalecimiento a una construcción de ciudadanía.”

Los mencionados artículos muestran una apertura en el marco normativo para la transformación de la gestión urbana de la Ciudad de México, pero se deja un vacío en los instrumentos para su implementación.

Una de las innovaciones en relación a los instrumentos de la planeación, contenidos en el Artículo 15, menciona el cómo la planeación deberá ser “democrática, abierta, participativa, descentralizada, transparente, transversal y con deliberación pública”, con ello brinda autonomía a las ahora alcaldías –antes delegaciones- en la conformación de

los Programas de Desarrollo Urbano. A la par se ordena dar origen al Instituto de Planeación Democrática y Prospectiva, como organismo público con autonomía técnica y de gestión que planea “garantizar la participación de los sectores académicos, culturales, sociales y económicos en la planeación del territorio.” A pesar de este esfuerzo institucional, se carecen aún de instrumentos claros y directos para la implementación, sumado a la necesidad de sumar nuevas leyes y reglamentos que regulen el ejercicio de la administración, lo que implica tiempo y compromiso político, así como de la observación y participación de la sociedad en su conjunto.

Por su parte, la Secretaría de Gobierno (SEGOB) de la Ciudad de México, a través de su Dirección de Concertación Política, Atención Social y Ciudadana ejecuta programáticamente, desde hace varios años, dos acciones en *Fortalecimiento de la Gobernabilidad en el Distrito Federal* y de *Atención Ciudadana, Gestión Social y Fortalecimiento de la transparencia*. Para lo que, al momento del desarrollo de la actual investigación y después de realizar el mismo ejercicio con órdenes de gobierno en otros países -como es el caso de Brasil y la Prefectura de Rio de Janeiro-, cabe resaltar que para la Ciudad de México resultó poco eficaz el acceso a la información del ejercicio presupuestal a nivel programático en cada órgano de gobierno.

Continuando con el orden jurídico, la **Ley de Planeación del Desarrollo del Distrito Federal (2000)** menciona en su principio VII “el impulso de un sistema de planeación del desarrollo de carácter democrático... que fortalezca la participación activa de la sociedad en las acciones de gobierno y en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo.”

Imagen 1.2.1. Objetivos a través de los cinco ejes del Programa General de Desarrollo del Distrito Federal



| NIVEL ENTIDAD (Ciudad de México) | | |
|---|---|---|
| Marco Jurídico | Constitución Política de la Ciudad de México (2017) | |
| | Ley de Planeación del Desarrollo del Distrito Federal (2000) | |
| | Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la CDMX (2015) | |
| | Ley de Desarrollo Urbano del Distrito Federal (2010) | |
| | Ley de Participación Ciudadana (2004) | |
| | Ley de los Derechos Culturales de los Habitantes y Visitantes de la Ciudad de México (2018) | |
| | Ley de Cultura Cívica de la Ciudad de México (2017) | |
| | Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal (2000) | |
| | Ley de Fomento a las Actividades de Desarrollo Social de las Organizaciones Civiles para el Distrito Federal (2000) | |
| | Ley de Mejoramiento Barrial y Comunitario del Distrito Federal (2015) | |
| | Ley para Hacer de la Ciudad de México una Ciudad Abierta (2017) | |
| | Marco Institucional | Secretaría de Gobierno (SEGOB) Dirección de Concertación Política y Atención Social y Ciudadana |
| Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda (SEDUVI) Dirección de Atención a Grupos Jefatura de Unidad Departamental de Concentración | | |
| Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM) Dirección Ejecutiva de Educación Cívica y Construcción de Ciudadanía Dirección Ejecutiva de Participación Ciudadana y Capacitación | | |
| Secretaría de Cultura (CULTURA) Coordinación de Producción en Espacios Públicos | | |
| Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) Coordinación de Vinculación con la Sociedad Civil y Políticas Públicas Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos | | |
| Secretaría de Desarrollo Social (SEDESO) Subsecretaría de Participación Ciudadana Dirección General de Igualdad y Diversidad Social | | |
| Agencia de Gestión Urbana (AGU) Dirección Ejecutiva de Planeación y Proyectos Creativos Dirección de Atención Ciudadana | | |
| Autoridad del Espacio Público (AEP) Dirección de Edificación del Espacio Público | | |
| Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México (DIF) Procuraduría de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México Dirección de Apoyo a la Niñez y Desarrollo Comunitario | | |
| Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALUA CDMX) Dirección de Evaluación | | |
| Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial (PAOT) Subprocuraduría de Ordenamiento Territorial | | |
| Marco Programático | | <i>Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018 (PGDDF)</i> |
| | | <i>Fortalecimiento de la gobernabilidad en el Distrito Federal</i> |
| | | <i>Atención ciudadana, gestión social y fortalecimiento de la transparencia</i> |
| | | <i>Favorecer el desarrollo de conocimientos, valores y prácticas democráticas</i> |
| | | <i>Promoción de espectáculos artísticos y culturales en espacio público</i> |
| | | <i>Fomento cultural infantil</i> |
| | | <i>Promoción y desarrollo de la acción social y la organización vecinal en las unidades territoriales</i> |
| | | <i>Mejoramiento barrial para el desarrollo urbano sostenible y adecuado</i> |
| | | <i>Innovación cívica y creatividad urbana</i> |
| | <i>Operación y mantenimiento del Centro Interactivo Futura CDMX</i> | |
| | <i>Gestión Integral de Espacios Públicos</i> | |
| | <i>Promoción de los derechos de las niñas y los niños</i> | |
| | <i>Protección y defensa de los derechos de la infancia</i> | |
| | <i>Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)</i> | |
| | <i>Servicios para el desarrollo integral de la niñez</i> | |
| | <i>Creación y fomento de sociedades cooperativas</i> | |
| <i>Evaluación de la política social de la Ciudad de México</i> | | |
| <i>Defensa del derecho de un ambiente sano y territorio ordenado</i> | | |

Tabla 1.2.3. Alineación de los instrumentos de Planeación Democrática a nivel Entidad Ciudad de México. Elaboración propia con base en el marco Jurídico y Normativo de la Federación al 2018.
38 | Capítulo I. Ciudadanía infantil y el proceso de democratización de la gestión urbana

Para su cumplimiento el *Programa General de Desarrollo del Distrito Federal, 2013-2018*, como el documento rector mediante el cual “se establecen los objetivos, metas y líneas de acción que contienen las directrices generales del desarrollo social, económico, sustentable, de protección civil y del ordenamiento territorial”²¹ de la Ciudad de México, se conduce a partir de cinco ejes rectores, dentro de los cuales la participación política de la sociedad es constante. (Fig. 01)

Con relación a los infantes de la ciudad, la **Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México (2015)**, que entre sus objetivos busca promover las acciones y mecanismos de participación de la infancia, es decir, “de aquéllas que deben realizarse por las autoridades o servidores públicos de la Ciudad de México, familia y sociedad a fin de que las niñas, niños y adolescentes estén informados, se formen una opinión propia, que la expresen y puedan participar y organizarse en torno a sus intereses.” Con la anterior voluntad, insta a órganos e instituciones para la creación de los programas que atiendan las demandas de la infancia en la Ciudad de México.

Es así como la presente ley plantea la creación del *Sistema de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México (SIPINNA CDMX)*, para la “alineación, transversalización, diseño e implementación de la política pública con perspectiva de derechos humanos de la infancia”. Dicho sistema presenta desde abril de 2017 una comisión especializada en Participación Infantil, de la cual se desprende la Estrategia de Participación Infantil para la Ciudad de México,²² la cual no ha presentado una acción concreta, ni cuenta con asignación presupuestaria directa con base al Programa operativo Anual del 2018.

²¹ Con base en el Informe de Avance Trimestral de enero a diciembre de 2017 del Gobierno de la Ciudad de México.

²² Con base en infografía del SIPINNA CDMX, disponible en:
http://sipinna.cdmx.gob.mx/sipinna/_pdf/Infografia_SIPINNA_CDMX.pdf

| | | |
|---|--|--|
| II. Derecho de Prioridad | | Artículo 17. Se les escuche y considere para el diseño y ejecución de las políticas públicas necesarias para la protección de sus derechos. |
| VII. | Derecho a Vivir en Condiciones de Bienestar y a un Sano Desarrollo Integral. | Artículo 40. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social. |
| XII. Derechos al Descanso, al Juego y al Esparcimiento | | Artículo 61. (...) no podrán imponerles regímenes de vida, estudio, trabajo o reglas de disciplina desproporcionadas a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. (...) Están obligadas también a fomentar el derecho al juego en espacios públicos y otros. |
| XIII. | Derecho de la Libertad de Convicciones Éticas, Pensamiento, Conciencia, Religión y Cultura | Artículo 67. El derecho a la cultura propia de las niñas, niños y adolescentes (...) comprende el derecho al reconocimiento y protección de los usos y costumbres heredados de sus ascendientes, barrio, pueblo o comunidad; (...) reivindicación de toda forma de expresión cultural propia de su origen histórico y étnico. |
| XIV. De los Derechos a la Libertad de Expresión y de Acceso a la Información. | | Artículo 68. La libertad de expresión de niñas, niños y adolescentes conlleva el derecho a que se tome en cuenta su opinión respecto de los asuntos que les afecten directamente, o a sus familias y comunidades. (...) la recopilación de opiniones, la sistematización y los mecanismos para tomar en cuenta dichas opiniones. |
| XV. | Derecho a la Participación | Artículo 72. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés (...) Artículo 73. Las autoridades y los órganos político administrativos, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a disponer e implementar, acciones, mecanismos y condiciones que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen. Artículo 74. IV. Participen en programas de educación para la democracia y la tolerancia. (...) Artículo 76. Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las autoridades de la Ciudad de México, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud. |

Tabla 1.2.4. De los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes vinculantes a la participación en los asuntos públicos de la ciudad. Elaboración Propia con base en la LDNNACDMX, 2015.

El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México (DIF), como órgano regulador del SIPINNA CDMX, cuenta a su vez con la Procuraduría de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México, así como también con la Dirección de Apoyo a la Niñez y Desarrollo Comunitario como soporte para garantizar los derechos de prioridad, desarrollo integral, educación, derecho al juego, así como a la libertad de expresión, acceso a la información y a la participación, entre otros, que la presente ley plantea.

En la Tabla 1.2.4 se presenta una síntesis de los derechos de la infancia vinculantes a su participación en la vida pública de la ciudad. La tabla resalta la asignación de derechos que la ley promueve desde un enfoque de incidencia en la vida cotidiana del infante al entenderlo y considerarlo como un actor social más dentro de la comunidad, excluyendo aquellos derechos que los subrayan en una situación de dependencia y vulnerabilidad, los cuales son mayoría. Como resalta Breviglieri (2014) en “La vida pública del infante”, al mencionar que la atención al problema no radica en la ampliación de los derechos de los niños, ya que dicha ampliación se presenta como una imposición que elimina la posibilidad de una visión de ciudadanía en su dimensión más básica, lo cual se busca diferenciar y evidenciar a través de las prácticas que se generan en el espacio público de la ciudad.

Paralelo a la asignación de derechos al situarnos en el nivel programático por parte del DIF, se identifican programas vinculantes con la construcción de ciudadanía desde la infancia que cuentan con buena asignación presupuestal (Ver Tabla 1.2.5), pero con una perspectiva asistencialista que inhibe la ampliación del sentido de ciudadanía y que por otro lado, carecen de evaluaciones que validen su impacto y resultados en la vida pública urbana de la infancia.

Por otra parte, en el ámbito territorial la **Ley de Desarrollo Urbano del Distrito Federal (2010)**, en sus principios generales tiene como objetivo “alentar la participación y concertación con los sectores público, social y privado en acciones de reordenamiento

urbano, dotación de infraestructura urbana, prestación de servicios públicos, conservación, recuperación y acrecentamiento del patrimonio cultural urbano, recuperación y preservación de la imagen urbana y de crecimiento urbano controlado”, para lo cual, el jefe de gobierno en turno como parte de sus atribuciones debe “promover y facilitar la participación ciudadana en la elaboración, ejecución, seguimiento, evaluación y modificación de los Programas.”

Para su implementación la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda de la Ciudad de México (SEDUVI) debe promover con el apoyo de la alcaldías que conforman la ciudad la participación ciudadana “mediante consulta pública en la elaboración y modificación de los Programas, así como recibir, evaluar y atender las propuestas que en esta materia les sean presentadas por interesados de los sectores privado y social”, para lo cual, el trabajo transversal a nivel institucional es relevante para su cumplimiento.

De manera particular, la Dirección de Atención a Grupos, a la par de la Unidad Departamental de Concertación promueven la implementación de “modelos de intervención social y territorial... fomentando la integración social como elemento esencial en la construcción de ciudad, cruzando los beneficios entre las comunidades afectadas, los proyectos urbanos y los desarrolladores inmobiliarios.”²³

Como instrumento con el cual la SEDUVI cuenta para la ampliación de la participación social, el Consejo para el Desarrollo Urbano Sustentable (CONDUSE) como órgano permanente de participación plural, busca la vinculación de los sectores público, social, académico, gremial y empresarial, tiene como objeto el “asesorar con estudios, propuestas, opiniones, consultas y análisis en materia de desarrollo urbano sustentable.” Con una inclusión limitada, dicho Consejo procura incorporar “a cuando menos dos miembros del movimiento social y a dos miembros de las organizaciones no gubernamentales con conocimientos en el tema”, limitando la participación a un ámbito

²³ Con base en la presentación *Modelo de Intervención Social y Territorial* del responsable de la Dirección de Atención a Grupos Alberto Martínez Flores. UNAM. Mayo 2017.

técnico o profesional, que en la práctica, restringe el involucramiento de actores mayormente afectados en el desarrollo urbano.

Cabe señalar que a nivel programático la SEDUVI, con referencia al Programa Operativo Anual del 2017, en el campo mas próximo de acción con relación a la participación social en la gestión del espacio publico “que potencialice esfuerzos bajo la perspectiva del derecho a la ciudad” se asigna un solo programa que atiende la regulación de la publicidad exterior. Con ello, se deja sin asignación presupuestal los programas que las Direcciones y Consejos ya mencionados, puedan promover desde su ámbito de actuación pública. (Ver Tabla 1.2.5)

| 1. PLANEACIÓN | | 2. PRESUPUESTO | 3. GESTIÓN FINANCIERA |
|--|--|---|-----------------------|
| Marco Institucional y Programático | | Recursos asignados, 2017 (Pesos Mexicanos) | Fuente |
| NIVEL ESTATAL (CDMX) | Secretaría de Gobierno (SEGOB) | 4,283,903,935.00 | POA, 2017 |
| | Fortalecimiento de la gobernabilidad en el Distrito Federal | 46,059,178.00 | POA, 2017 |
| | Atención ciudadana, gestión social y fortalecimiento de la transparencia | 5,613,661.00 | POA, 2017 |
| | Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda (SEDUVI) | 270,967,870.00 | POA, 2017 |
| | (sin programa con asignación presupuestal) | - | - |
| | Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM) | 1,206,407,474.00 | POA, 2017 |
| | Favorecer el desarrollo de conocimientos, valores y prácticas democráticas | 53,101,617.00 | POA IECM, 2017 |
| | Secretaría de Cultura (CULTURA) | 703,726,737.00 | POA, 2017 |
| | Promoción de espectáculos artísticos y culturales en espacio público | 16,810,028.00 | POA, 2017 |
| | Fomento cultural infantil | 21,420,910.00 | POA, 2017 |
| | Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) | 418,699,571.00 | POA, 2017 |
| | (sin programa con asignación presupuestal) | - | - |
| | Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOS) | 10,424,013,273.00 | POA, 2017 |
| | Promoción y desarrollo de la acción social y la organización vecinal en las unidades territoriales | 250,000,000.00 | POA, 2017 |
| | Mejoramiento barrial para el desarrollo urbano sostenible y adecuado | 110,000,000.00 | POA, 2017 |
| | Agencia de Gestión Urbana (AGU) | 191,982,862.00 | POA, 2017 |
| | Innovación cívica y creatividad urbana | 23,279,760.00 | POA, 2017 |
| | Operación y mantenimiento del Centro Interactivo Futura CDMX | 24,212,350.00 | POA, 2017 |
| | Autoridad del Espacio Público (AEP) | 437,764,461.00 | POA, 2017 |
| | Gestión Integral de Espacios Públicos | 390,637,015.00 | POA, 2017 |
| | Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México (DIF) | 3,357,949,763.00 | POA, 2017 |
| | Promoción de los derechos de las niñas y los niños | 21,482,030.00 | POA, 2017 |
| | Protección y defensa de los derechos de la infancia | 2,806,718.00 | POA, 2017 |
| | Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) | 810,310.00 | POA, 2017 |
| | Servicios para el desarrollo integral de la niñez | 86,791,541.00 | POA, 2017 |
| | Creación y fomento de sociedades cooperativas | 4,648,963.00 | POA, 2017 |
| Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALUA CDMX) | 24,288,527.00 | POA, 2017 | |
| Evaluación de la política social de la Ciudad de México | 23,838,527.00 | POA, 2017 | |
| Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial (PAOT) | 114,407,661.00 | POA, 2017 | |
| Defensa del derecho de un ambiente sano y territorio ordenado | 22,487,144.00 | POA, 2017 | |
| TOTAL | 1,103,999,752.00 | | |

Tabla 1.2.5. Alineación de la gestión Institucional – Programática – Presupuestal con relación a la participación y la infancia en la Ciudad de México. Elaboración Propia con base en los Programas Operativos Anuales, 2017.

La falta de asignación presupuestal a programas que desde cada órgano se comunica, difiere reiteradamente con lo que el POA incluye cada año durante la gestión publica de la presente administración.

Si consideramos que en el campo de la participación en la Ciudad de México, la actual **Ley de Participación Ciudadana (2004)**, cuenta con más de 10 años de haber sido implementada, y en su ámbito de aplicación difiere repetidas ocasiones con las renovaciones a nivel institucional. Con el objeto de “instituir y regular los instrumentos de participación y los órganos de representación ciudadana; a través de los cuales los habitantes pueden organizarse para relacionarse entre sí y con los distintos órganos de gobierno; con el fin primordial de fortalecer el desarrollo de una cultura ciudadana.” Desarrollo que se ve limitado e impuesto por instrumentos y órganos de representación que limitan la participación individual y activa de la sociedad.

La presente ley en su artículo 9, define a los ciudadanos de la Ciudad de México como “las mujeres y los varones que teniendo calidad de mexicanos reúnan los requisitos constitucionales y posean, además, la calidad de vecinos u originarios del mismo”, lo cual no es excluyente de la infancia. A pesar de ello, su consideración se limita a ser tomados en cuenta con voz y voto dentro de los Comités y Asambleas Ciudadanas, lo cual excluye las diversas formas en que los niños ejercen su participación política en la ciudad, de las cuales se hablara en el siguiente apartado.

El Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM), como organismo encargado de implementar y vigilar el seguimiento de la mayor parte de los instrumentos que la Ley de Participación Ciudadana plantea, a través de su Dirección Ejecutiva de Educación Cívica y Construcción de Ciudadanía, así como de la Dirección Ejecutiva de Participación Ciudadana y Capacitación, con una asignación presupuestal durante el ejercicio fiscal del 2017 de poco más de 53 millones de pesos, se busca el *fortalecimiento del desarrollo de conocimientos, valores y prácticas democráticas*, lo cual pretende ampliar las formas a través de las cuales, no solo los niños, sino toda la ciudadanía puede participar a nivel individual y colectivo.

La participación social y ciudadana es considerada parte fundamental para el desarrollo individual y colectivo de la sociedad, para ello la **Ley de Desarrollo Social del**

Distrito Federal (2000) busca “implementar acciones que busquen la plena equidad social para todos los grupos excluidos, en condiciones de subordinación o discriminación por razones de su condición socioeconómica, edad, sexo, pertenencia étnica, características físicas, preferencia sexual, origen nacional, práctica religiosa o cualquier otra”, como también coadyuvar al reconocimiento y ejercicio del derecho a la ciudad.

Paralelamente plantea el fomento en su Capítulo Octavo de la participación social a través de fondos, financiamientos y programas que contribuyan al desarrollo de proyectos de innovación para el desarrollo social, la evaluación de políticas públicas, así como en la atención de grupos específicos para el reconocimiento de sus derechos.

La Secretaría de Desarrollo Social de la Ciudad de México (SEDESOC), contando con el presupuesto más elevado en lo que a la atención de la participación y la infancia se refiere, ejecuta programas como el de *promoción y desarrollo de la acción social y la organización vecinal en las unidades territoriales*, como también el *Programa de Mejoramiento Barrial para el Desarrollo Urbano Sostenible y Adecuado* con enfoque a la vinculación de la sociedad con su territorio habitable al promover el desarrollo de procesos participativos para la recuperación de espacios públicos en la ciudad, lo que busca invertir la segregación socioespacial de sectores desfavorecidos por la planeación urbana. Con fundamento en la **Ley de Mejoramiento Barrial y Comunitario (2015)**.

En sus inicios, el diseño del Programa de Mejoramiento Barrial fue establecido por movimientos sociales urbanos y otras organizaciones de la sociedad civil en un trabajo conjunto con funcionarios del gobierno, logrando una representación mayoritaria en su consejo de integrantes de la sociedad civil sobre el número de funcionarios públicos. A pesar del gran esfuerzo plasmado en el programa, es evidente al revisar la evaluación de resultados la urgencia de una capacitación a nivel entidad en métodos y estrategias participativas, así como menciona Ricardo Jordán de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la necesidad de abrir espacios institucionalizados que promuevan una participación amplia, directa, equitativa y democrática. Esto más allá de

programas asistencialistas desde el gobierno municipal o Federal, que más que invertir las desigualdades sociales, muestran un incremento del sentido de vulnerabilidad y segregación socioespacial.

Para sustentar lo anteriormente planteado, se refiere al Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALUA CDMX), como organismo público descentralizado que evalúa la política social de la administración pública y de los programas sociales que se ejecutan para su reorientación y fortalecimiento. Para ello, la producción de indicadores sociales que permitan medir el progreso de los programas es fundamental para llegar a políticas públicas que respondan a nivel temporal las demandas de la sociedad, al entender sus diversas y cambiantes formas de involucramiento político.

No obstante, como lo menciona Hernández Medina (2012) para los resultados de la Encuesta de Percepción de la Calidad de Vida en la Ciudad²⁴, la participación ciudadana, al igual que otros fenómenos complejos, “no puede observarse directamente, ya que se trata de una variable latente con naturaleza multidimensional, por lo que su valoración no puede vincularse a un solo reactivo o dimensión, es necesario atender su naturaleza multidimensional para dar cuenta de ella.”

En correspondencia a la complejidad y multi dimensionalidad con que la participación es comprendida y atendida, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (CULTURA) con base en la **Ley de los Derechos Culturales de los Habitantes y Visitantes de la Ciudad de México (2018)** busca determinar las bases, instancias, procedimientos y recursos que provean los medios de defensa de los derechos culturales de todas las personas individuales y colectivas que habiten o transiten en la Ciudad de México, lo cual contempla las maneras en que los niños se involucran en la vida pública de la ciudad.

En el marco de la gobernanza democrática, la ley se refiere a toda persona individual o colectiva con el pleno derecho “de tomar iniciativas que aseguren el pleno

²⁴ Encuesta generada por EVALUA CDMX en el año 2012 sobre la Percepción de la Calidad de Vida en el Distrito Federal. Resultados. Por Raúl Hernández Medina.

ejercicio de los derechos culturales y desarrollar modos de concertación y participación con personas y organizaciones sociales o con las entidades y dependencias del Gobierno de la Ciudad.”

Como parte de la innovación a nivel institucional, la ley prevé la creación del Instituto de los Derechos Culturales de la Ciudad de México, como un órgano desconcentrado con autonomía presupuestaria, funcional y de operación. Como parte de sus atribuciones, el Instituto contempla “llevar a cabo proyectos de investigación académica en materia de derechos culturales ya sea directamente o a través de convenios con universidades o centros de investigación”, como también “el proponer todos los mecanismos e instrumentos tendientes a la protección de los derechos culturales que le competan a la Secretaría, a fin de orientar las políticas públicas en materia de cultura (..).” Es así como a través del mencionado Instituto se abre un espacio para la generación de instrumentos que atiendan la participación de la infancia en beneficio de su pleno desarrollo cultural. Paralelo a programas como el *fomento cultural infantil* que para el ejercicio fiscal del 2017 percibió \$21,420,910²⁵.

De manera adyacente la **Ley de Cultura Cívica de la Ciudad de México (2017)** incide en como las personas se manifiestan en el espacio público de la ciudad, regulando el comportamiento en búsqueda de una convivencia armónica, lo cual en esencia responde a la complejidad que caracteriza a lo urbano. Como menciona la Maestra Gama Ortíz, catedrática de la Facultad de Derecho en la UNAM, en un análisis a la mencionada Ley, de cómo el derecho vivo no solo debe observar los hábitos y usos de los grupos que son reconocidos formalmente, sino también de aquellos que no son tomados en cuenta. (Gama, 2013).

La infancia como muchos otros grupos sociales al no ser considerados en la toma de decisiones públicas, son excluidos como actores públicos, inhibiendo su

²⁵ Con base en el Programa Operativo Anual 2017 de la Ciudad de México.

I. participación activa en la preservación del orden público, por medio del conocimiento, ejercicio, respeto y cumplimiento de sus derechos y obligaciones; y II. su capacidad de promover el derecho que todo habitante tiene a ser un sujeto activo en el mejoramiento de su entorno social.²⁶ De pasar de una visión de olvido y vulnerabilidad de la infancia, a una inclusión y reconocimiento como bien público para la ciudad.

Por su parte la Agencia de Gestión Urbana (AGU) a través de la Dirección General de Creatividad impulsa acciones de *innovación cívica* y *creatividad urbana* por medio del primer *think thank* del gobierno de la Ciudad de México. El Laboratorio para la Ciudad (LabCDMX), dentro de su área de Ciudad Lúdica ha generado propuestas que colocan a los infantes de la ciudad al centro de la política pública urbana, buscando traspasar el reconocimiento de derechos para alcanzar su afirmación como generadores de un bien común dentro del espacio público de la ciudad.

Paralelamente el Centro Interactivo Futura CDMX a nivel programático por parte de la misma AGU, muestra a las personas las transformaciones urbanísticas de la ciudad, vinculando a niños y a todo grupo de edad al reconocimiento de su territorio. Lo anterior como fomento a la construcción de ciudadanía activa que en palabras de Milton Santos (1987) está ligada a la realidad geográfica de la cultura popular y del espacio vivido.

Por su parte la Autoridad del Espacio Público (AEP) como órgano desconcentrado de la SEDUVI “coordina y ejecuta proyectos e iniciativas para crear entornos urbanos más atractivos, vibrantes, diversos e incluyentes, a través de procesos innovadores que aprovechen el conocimiento, inspiración y potencial de sus comunidades”. Es así, como por medio de programas públicos como el de *gestión integral de espacios públicos*, con una asignación presupuestal anual en el POA 2017 de \$390,637,015, el gobierno de la Ciudad de México busca generar políticas, normas y lineamientos que guíen la integración de espacios públicos incluyentes, donde los niños comienzan a tomar

²⁶ Título Segundo de la Cultura Cívica y de la Participación Vecinal, Capítulo I, Artículo 14, de la Ley de Cultura Cívica de la Ciudad de México.

visibilidad gracias a la transversalidad de acciones institucionales que generan proyectos integrales. Ejemplo de ello es la vinculación del LabCDMX y la AEP para promover el mejoramiento de los espacios públicos de juego en la ciudad invitando a la participación activa en la planeación de proyectos a niños que viven el entorno urbano a intervenir.

Finalizando con el análisis normativo a nivel local, La Ley para Hacer de la Ciudad de México una Ciudad Abierta (2015) promueve el derecho a participar en la conformación, desarrollo y evaluación de los programas, políticas y acciones de gobierno, al facilitar, mediante la apertura de datos, la toma de decisiones y la implementación de políticas gubernamentales basadas en evidencia y en la obtención de mejores resultados. Estableciendo un marco normativo que fomenta la innovación gubernamental, permite a las personas colaborar con el gobierno en la atención de problemáticas que muchas veces son resueltas desde la sociedad civil a través de prácticas socioespaciales particulares a escala local en la ciudad. Ejemplo de ello son las prácticas que la investigación que aquí se desarrolla pretende evidenciar como generadoras de soluciones a problemáticas complejas, a las cuales el gobierno en ocasiones no ha podido dar plena atención.

Por otro lado, la democracia entendida como una forma de toma de decisiones, tiene muestras de comportamiento distinto en cada país (Dahl, 1997), donde la dimensión de la esfera pública es distinta en cada espacio, así como de su inclusión en la esfera política, separando a los actores políticos, al Estado y a los ciudadanos. Por lo cual, en la democracia, que define la relación entre el Estado y sus ciudadanos (Tilly, 2013), la capacidad del Estado juega un papel importante para poner en práctica acciones democráticas, evidenciando así una de las principales deficiencias en lo que al campo latinoamericano se refiere.

La historización de los procesos de democratización es relevante para la construcción de una explicación de los cambios y variaciones de los regímenes de gobierno, para encaminarnos a una verdadera construcción democrática, observando

aspectos sustantivos como la conformación de redes sociales y las diversas formas de ciudadanía.

La presente alineación de instrumentos de planeación democrática, en atención a la infancia y la participación, logra evidenciar las fortalezas, puntos positivos, y aspectos a destacar de cada uno de los instrumentos jurídicos y normativos, lo que permite evidenciar los problemas, debilidades y deficiencias de los instrumentos. Así como mostrar las facultades y responsabilidades a nivel institucional respecto al tema, lo cual muestra caminos posibles para alcanzar los objetivos y la hipótesis que la investigación sustenta.

I.III La participación infantil en la ciudad

La participación de la ciudadanía se define como la mejor señal del funcionamiento de una autentica democracia, además de que legitima a un sistema político. Mediante la participación, los ciudadanos aprenden más sobre sus propios intereses y desarrollan un mejor entendimiento de las necesidades de los otros²⁷.

En la Ciudad de México perdura una amplia inconformidad social, provocada en parte por la desconfianza de la población hacia sus representantes y gobernantes²⁸, y por otro lado, debido a la carente inclusión social en los proyectos de impacto urbano, lo cual activa manifestaciones por parte de la sociedad organizada para exigir información clara respecto a los proyectos que afectan su propio espacio habitable.

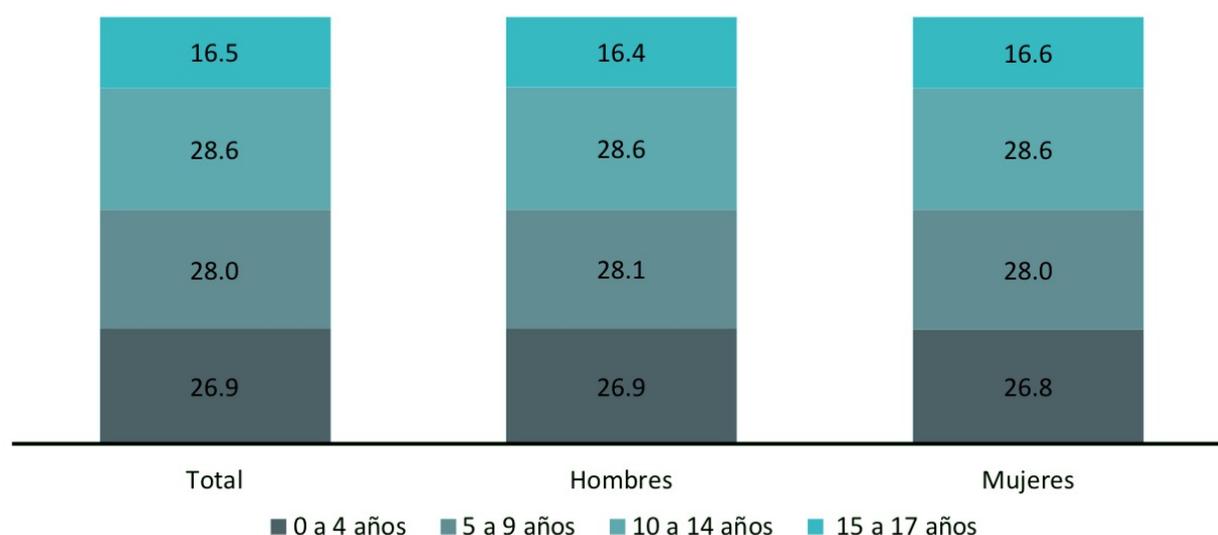
Como parte de la falta de inclusión social, los sectores más vulnerables son los más afectados, como lo es la infancia. Con relación a su dimensión poblacional, los llamados “menores de edad”, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Intercensal 2015, en

²⁷ Con base en el Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México del Instituto nacional Electoral (INE) y el Colegio de México (COLMEX).

²⁸ Según la encuesta de Confianza en Instituciones del 2017, la calificación de legisladores, partidos políticos, justicia y presidencia mantienen rangos de 4.4 a 5.6 en una escala de 0 a 10.

México residen 39.2 millones de niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, lo que en términos relativos representa 32.8% de la población total y en cada uno de ellos se identifican necesidades y derechos en momentos muy particulares de su desarrollo (Ver Tabla 1.3.1). El monto de niños ha aumentado ligeramente en las últimas décadas aunque su participación porcentual ha disminuido: en 1990 el número de niños ascendía a 37.1 millones y su proporción respecto del total era del 45.7 por ciento.²⁹

Tabla 1.3.1. Distribución porcentual de la población de 0 a 17 años por grupos de edad según sexo, 2015.



Fuente: Base de datos de la Encuesta Intercensal, 2015 (INEGI).

Sin un pleno reconocimiento de las diversas maneras y sentidos en que los niños habitan y participan en el espacio urbano, se inhibe su apropiación e identificación con su territorio habitable, sumado al inherente control de los padres sobre el libre actuar de los niños en la ciudad, lo que desmotiva desde temprana edad el interés por participar e interactuar con el entorno urbano. Lo anterior, se comprueba a través del incremento porcentual de adultos que permitió que sus hijos menores salieran a la calle (Ver Tabla 1.3.2).

²⁹ Con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). INEGI, 2015.

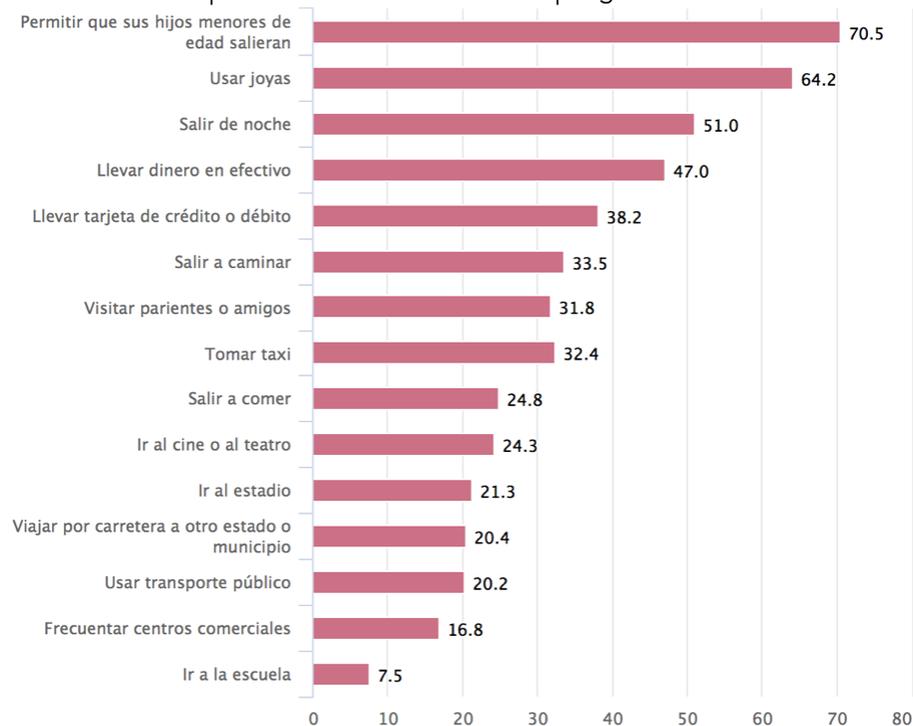
Tabla 1.3.2. Porcentaje de la población de 18 años y más que dejó de permitir que sus hijos menores de edad salieran por temor a ser víctima de algún delito

| Periodo | Porcentaje |
|---------|------------|
| 2010 | 57.3 |
| 2011 | 62.3 |
| 2012 | 62.8 |
| 2013 | 69.6 |
| 2014 | 67.9 |
| 2015 | 68.6 |

Fuente: Banco de Indicadores, Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, 2011 (INEGI).

La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), presentada por el INEGI de manera trimestral, proporciona estimaciones sobre la percepción de la seguridad pública en la población de 18 años y más en zonas urbanas. La ENSU, como instrumento de percepción de la población, presenta datos indicativos del sentimiento, expectativas y conductas que las personas catalogan como inseguras. Por ejemplo, en su resultado durante el último trimestre del año 2017, presenta como actividad con mayor sensación de inseguridad el permitir que los menores salgan a la calle (Ver Tabla 1.3.3).

Tabla 1.3.3. Percepción de las actividades más peligrosas en la Ciudad de México.



Fuente: Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, 2017 (INEGI).

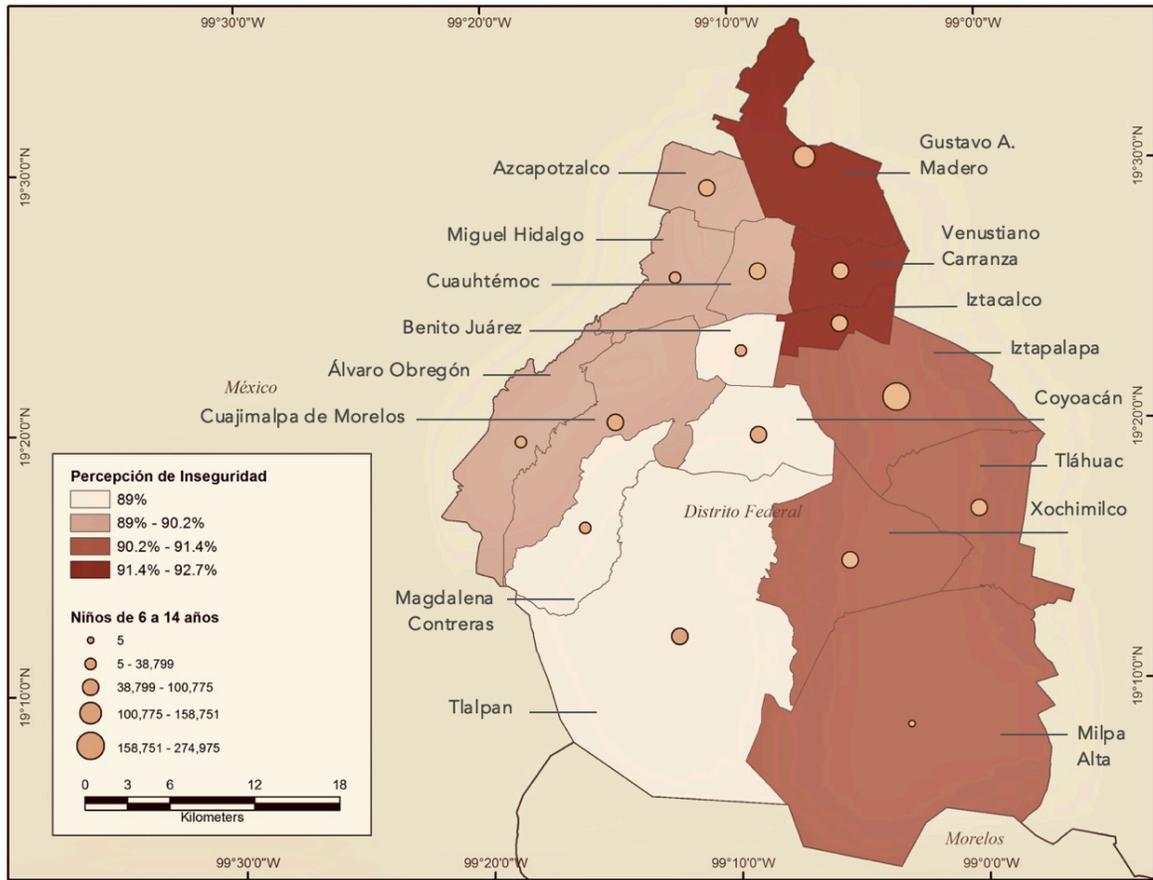
Con base en lo anterior, se demuestra la urgencia de valorar las prácticas socioespaciales que involucran a la infancia con su entorno urbano, para el fortalecimiento de la participación social y ciudadana en la ciudad. Como también, la falta de políticas públicas que propicien la construcción de ciudadanía para activar la disposición e interés de incidir en la planeación de la ciudad, muestra la emergencia de incluir la atención a la infancia en la formación del urbanista y dentro de la agenda pública urbana.

El Mapa 1.3.1 toma datos del Censo de Población y Vivienda del año 2010 para ubicar la distribución de niños –de 6 a 14 años según la clasificación del INEGI- en la Ciudad de México por cada una de las 16 alcaldías. Como cartograma, la distribución de infantes se relaciona con la percepción de inseguridad que en la ciudad se tuvo durante el último mes del 2017, el cual divide la Ciudad de México en 4 regiones: Norte, Sur, Oriente y Poniente; con base en su relación con los resultados obtenidos.

La mayor concentración de niños en la ciudad se ubica en la alcaldía de Iztapalapa con poco más de 274 mil niños, seguida por Gustavo A. Madero, contrariamente Milpa Alta y La Magdalena Contreras concentran no más de 38,799 infantes. Estos datos no han variado mucho desde hace cuatro décadas.

Por otra parte, con relación a la percepción de inseguridad que se tiene en las 4 regiones de la ciudad, la región norte y oriente engloban los mayores porcentajes de percepción negativa con porcentajes por arriba del 90%, lo que coincide con la ubicación de la mayor cantidad de niños en la ciudad.

Mapa 1.3.1. Ciudad de México: distribución de niños de 6 a 14 años de edad e índice de percepción de inseguridad, 2017.



Fuente: elaboración propia con base en: Censo de Población y Vivienda, 2010 (INEGI); Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana, 2017 (INEGI).

Con lo anterior se podría deducir que el nororiente de la ciudad cuenta con menos presencia de niños en la calle, pero, por lo contrario, son de las zonas con mayor número de infantes relacionados con el espacio urbano, como lo muestran los ejercicios prácticos de Gülgönen (2016). Entre estos extremos de uso del espacio urbano, existe un amplio abanico de formas de experimentar la ciudad, resultado de la combinación entre la existencia de espacios públicos, las maneras en que los adultos acompañantes se relacionan con dichos espacios, incluso en términos de movilidad, y las representaciones sociales de la infancia (Gülgönen, 2016).

El urbanismo, definido por Ezra Park³⁰ como el estudio sistemático que permite adaptar el hábitat urbano a las necesidades del ser humano, tiene en su práctica un deber por entender la ciudad más allá de su forma física. La ciudadanía, entendida como la manifestación de la expresión ciudadana en el espacio público, como una parte inmaterial e intrínseca de la ciudad, es un tema esencial para el entendimiento del mundo urbano contemporáneo (Sanabra 2014). Esto, atendiendo a la satisfacción de la unidad básica de la disciplina: el ser humano. Lo cual demuestra la pertinencia para los urbanistas de conocer y entender las diversas dimensiones que componen la ciudad: el espacio urbano y el urbanístico.

Martin Heidegger escribió en 1927 que el espacio tiene propiedades y características sobre las cuales se realiza un desbrozamiento en ocasiones desentendido e injustificado, en otras palabras, se ejecutan acciones para eliminar obstáculos o limpiar el espacio. En la vida práctica de la construcción de la ciudad esta acción es llevada a cabo por urbanistas y arquitectos, quienes, fuera de la concepción física-material del espacio urbanístico, en ocasiones ignoran los elementos intangibles que lo estructuran, como lo es su historia, su identidad, su simbolismo, su memoria, así como la acción de la vida pública que se ejecuta en su interior. En la ciudad contemporánea, el entendimiento de estos fenómenos, ha permitido dar relevancia a la construcción de ciudadanía.

Como Lefebvre apunta al respecto de la morfología material y la morfología social, acota a la ciudad como realidad presente, inmediata, como un dato práctico sensible arquitectónico. En contraparte material, lo urbano, como realidad social compuesta por relaciones a concebir, a construir, o reconstruir por el pensamiento (Lefebvre, 1968), da

³⁰ Sociólogo y periodista, quien estudió las relaciones de las personas con el entorno, hizo estudios sobre las comunidades inmigrantes buscando una respuesta a las necesidades de la sociedad. Fue de los primeros académicos en lograr investigaciones de campo (observación, datos y entrevistas). La rápida industrialización y la crisis de la ciudad provocó la investigación social voluntaria de académicos e investigadores en busca de una mejora para la sociedad. Inicios de la Escuela de Chicago. Matthews, F. (2010). Robert Ezra Park. American National Biography. Oxford University Press.

la impresión de prescindir del suelo y lo material, pero sin poder prescindir de una base práctica-sensible, de una morfología que la tienen o carecen de ella. Si se conciben sin esta base material, Lefebvre plantea que solo se encuentran dentro de nuestras reflexiones.

En referencia a la relación del espacio con la sociedad, se plantea que éste tiene relación con varias ciencias: la economía política, la sociología y la tecnología, pero concierne también al conocimiento general, puesto que el conocimiento hoy implica una capacidad creciente de controlar el espacio, ejemplo de ello la informática, que permite concentrar en un solo punto, en un aparato, lo que concierne a inmensas extensiones (Lefebvre, 1974), en relación a las redes sociales y la internet como espacialidades alternas con una fuerte influencia en nuestra sociedad actual.

La producción del espacio y no a la producción en el espacio, de la cual habla Lefebvre, se concibe desde la experiencia subjetiva que los diferentes grupos que conforman la sociedad poseen en el espacio, de la cual habla Harvey (1988), que desde un punto de vista materialista, es vinculante a través de la atribución de diversos significados cotidianos que el sentido común brinda desde cada actor social, donde el arquitecto – urbanista, como productor de espacio, debe tomar el papel de intermediario entre los usuarios, los promotores, las autoridades políticas y los financieros (Lefebvre, 1968). Resaltando la noción que desde aquel tiempo tenía la relevancia del desarrollo del entendimiento de las necesidades por parte de cada sujeto, así como de los alcances que como miembro de una comunidad tiene para incidir en la producción del espacio material. Reafirmando y reconociendo el carácter complejo que implica el entendimiento del sistema ciudad, es que se toma la base de este pensamiento para la comprensión de los fenómenos urbanos.

De tal forma, llegamos a un aspecto fundamental para dar sentido práctico a esta comprensión: los derechos territoriales. Expuesto como las facultades que cada individuo

porta por pertenecer a la Nación, la gran variación de concepciones espaciales, como lo es el mundo de los niños, las mujeres o las minorías oprimidas, ilustran la diversidad dentro de poblaciones aparentemente homogéneas, (Harvey, 1997) que reconocen finalmente un sentido englobante del espacio, basado en un desarrollo que sustenta su avance en la producción económica sobre la producción social del espacio, que en la práctica es validado al sobreponer el crecimiento cuantitativo sobre lo cualitativo.

Como menciona López Rangel (2006) la construcción de una nueva ciencia de la ciudad, propuesta por Lefebvre, contiene importantes sugerencias y hace ver las dificultades que conlleva la consecución de una visión unitaria, en medio de la gran fragmentación existente. Por su parte Alice Lindon, del Departamento de Sociología de la UAM-I, desarrolla un discurso de defensa de la inclusión de los imaginarios para tener una visión total de la ciudad. Imaginarios que consideren la visión de los niños y su sentir con el espacio urbano.

Hoy en día las nuevas formas en las que la ciudadanía es expresada debe ser comprendida y valorada, ya que su conceptualización es insuficiente y pasiva. Como Reguillo (2012) menciona que la clave para entender el futuro de nuestras sociedades radica en la complejidad de sentidos con que los jóvenes y niños habitan el espacio público (Reguillo, 2012), expresa como los medios informales de participación y su inclusión a los mecanismos formales establecidos por la autoridad, pueden alcanzar la evolución democrática de nuestra sociedad.

Con relación a la participación formal ejercida durante el año electoral 2012, se encuentra que son las personas mayores de 80 años y los jóvenes de 20 a 39 años los que tienden a participar menos en las elecciones. Con base en el informe sobre la calidad en la ciudadanía en México (2015), las amas de casa y los estudiantes tienden a votar menos que quienes tienen un empleo fijo. Sin embargo, los resultados electorales son sólo un indicador parcial de la actividad política ciudadana en una sociedad, ya que en la mayoría

de los casos, la participación no electoral son resultado de la organización colectiva de diversos actores activos.

Como parte de la *Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía (2013)*, instrumento diseñado por el anterior Instituto Federal Electoral (IFE), se analiza la participación política ciudadana, no electoral, a través de la membresía a organizaciones de la sociedad civil, resaltando este tipo de participación como el medio más recurrente por el cual se accede a una intervención política. Sin embargo, el estudio carece de un análisis desde la perspectiva de la falta de medios e instrumentos por los cuales las personas podrían generar una participación individual más directa y activa, con una mayor incidencia en los asuntos que les interesan y afectan. Esto podría ser a través del uso de la tecnología para la información, que cuentan con un avance significativo hoy en día.

Como muestra de la anterior, la misma encuesta señala como el medio con mayor frecuencia de participación de la población, la distribución de información por medio de redes sociales de la web (Ver Imagen 1.3.1).

Imagen 1.3.1. México. Frecuencia de participación, 2013



Fuente: *Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía, 2013 (IFE)*

A manera de consideración final el estudio detectó que una buena parte de la ciudadanía mexicana “no detenta capital relacional para el acceso a derechos y la cohesión comunitaria, mientras que entre aquellos que cuentan efectivamente con este tipo de capital, la mayoría posee sólo un contacto”, lo que nos habla de escasez de medios para acceder a una participación más directa.

Ramírez Kuri, en su ensayo *La ciudad, espacio de construcción de ciudadanía*, reflexiona sobre la ciudad y ciudadanía como:

(...) dos conceptos articulados que se encuentran en proceso de re significación en el contexto de las nuevas realidades urbanas que en el último cuarto de siglo han impulsado profundas transformaciones en la vida pública y en la relación espacio-sociedad-instituciones.

Transformaciones de la vida pública que muestran la necesidad de incluir a los niños en las decisiones de la ciudad, con la intención de formarlos hacia una actitud más participativa. Lo cual sugiere la oportunidad de repensar la ciudad desde la ciudadanía y desde lo público urbano, considerando las prácticas sociales, el marco legal y las políticas urbanas que influyen en su desarrollo (Ramírez, 2007), lo que muestra la pertinencia y actualidad del tema, bajo los últimos estudios y análisis provenientes de la sociología, la antropología, el urbanismo y la ciencia política. Esta última, un área relevante a considerar al ser el espacio público lugar de apropiaciones diversas, donde pocas veces se toma en cuenta la participación los niños para la planeación del espacio habitable en la ciudad.

Las escalas urbanísticas de la Ciudad de México, conformadas por ciudad, delegación, colonia, barrio y finalmente la calle, como la unidad básica espacial, se le toma como la base para la historización y la estructuración, además de ser un componente esencialmente formador de la ciudad y esencial como espacio público. Caracterizado por la identidad y apropiación que sus habitantes generan en su interior, así como su

capacidad de desarrollar relaciones de todo tipo. Sumado a ser el lugar más próximo con el que los niños interactúan con la ciudad.

Es por esto que el espacio público, desde el punto de vista urbanístico, es un espacio pensado y planificado previamente como construcción de ciudad, incluso cuando se trata de los barrios constituidos por acción espontánea de sus habitantes (Wiley, 2006). Esta construcción, más allá de lo material, habla de la capacidad que adquieren los procesos de expresión ciudadana para la incidencia física del espacio habitado. Como lo menciona Holston en *La Ciudad Modernista y la Muerte de la Calle*, en las ciudades previas al modernismo, la plaza brindaba el escenario para la formación y el ejercicio de la opinión pública. La plaza era vista y vivida como la sala de visitas de la ciudad (Holston, 2007).

Así es como el espacio público, con sus diversas definiciones, es lugar de encuentro y comunicación (Ramírez Kuri, 2007), esencia del ejercicio de la vida en las ciudades. Por otro lado, también es espacio de conflicto, el cual es una de las formas de socialización más activas (Simmel, 2010). Podemos evidenciarlo en zonas de la Ciudad de México, donde el espacio público es exitoso en parte gracias a su diseño urbano, pero que no es suficiente para mediar el buen término de las relaciones humanas, y no humanas, que se desarrollan dentro. Es por ello que sugiero se requiere profundizar por parte de los urbanistas en el estudio de las dinámicas socioespaciales internas, aquellas que garantizan el éxito de las intervenciones urbanísticas. Ejemplo de ello es la interacción de los niños en el espacio público, evaluando la necesidad de sensibilizar a la población sobre los beneficios que la ciudad les y nos otorga, proyecto que solo a base de iniciativas individuales se logrará (Quiroz, 2016); lo que vuelve relevante su identificación, sistematización y reconocimiento como prácticas que aportan en buena medida a la gestión de la ciudad.

Pero, como señala Borja en su libro *La Ciudad Conquistada*:

Los espacios públicos requieren un debate público y la participación ciudadana, a lo largo del proceso de concepción, producción y gestión. ¿Participación de quién? La lista podría ser interminable. También se podría simplificar respondiendo "participación de quienes se manifiesten como interesados".(Borja, 2003)

La participación social debe anticiparse al perjuicio que la motiva a activarse reactivamente, y como, en palabras de Iracheta (2006), debe ser producto de la organización y la capacidad para desarrollar visiones concertadas e interdependientes sobre los temas y asuntos que afectan a toda la comunidad y sobre todo, de la reconstrucción del tejido social, a partir de un modelo democrático y participativo. Es mediante la incorporación a la política pública de esta comprensión en reconocimiento de la necesidad de generar fórmulas más eficientes, estables y participativas para gobernar; la necesidad de alcanzar lenguajes comunes con los diversos actores -como lo son los niños-, y de hacer del asociacionismo, la cooperación, el acuerdo, la concertación, formas principales de hacer política (Iracheta, 2006).

De tal forma que bajo este sustento es posible ligar la producción física y social del espacio de Lefebvre, con los sistemas emergentes de Johnson que propician auto organizaciones que fomentan la participación social en la ciudad. Asociado a la complejidad que lleva el estudio de la ciudad misma, vinculado a la necesidad de cruzar caminos transversales entre las diversas disciplinas que inciden en la comprensión del fenómeno urbano. La ciudad como un sistema complejo, compuesto e interrelacionado por innumerables subsistemas en continuo movimiento dialógico y recursivo; y de como para entender los procesos más generales, que inciden al conjunto, no hay ruta más directa que acudir a la identificación de los actores sociales que construyen y transforman la ciudad (López Rangel, 2006).

Es así, como en el espacio urbano, que comprende las diversas formas de habitar, cobra relevancia el cuerpo como medio de las sensaciones y emociones que se

experimentan con relación al lugar donde nos ubicamos. Bacelar (1992) habla del como el habitar se sitúa a nivel del cuerpo y se asocia con lo cotidiano, por lo que los espacios habitados son indisolubles de las sensaciones y emociones. Retomando así como las dos coordenadas del habitar a la corporeidad, con las emociones y sensaciones que lleva consigo, y la espacialidad (Lindon, 2014), y del como los sujetos son los que hacen los lugares. La importancia del planteamiento de Lindon, se ubica en relación al valor que tiene la comprensión de las necesidades sociales en la ciudad, de lo cual debe ocuparse el urbanista; al tomar en cuenta a todos los actores que forman parte de ella para su conformación urbanística. Así el habitar constituye el motor que le otorga la textura a los lugares (Lindon, 2014), donde la manera de habitar de los niños es particularmente importante en la conformación de estas redes topológicas que conforman la ciudad.

Mediante la observación fina del espacio urbano se vuelve evidente la necesidad de devolver a los niños la necesaria experiencia de la sociabilidad espontánea y de vivencias autónomas (Tonucci, 1991), que estimulan naturalmente la participación social y re articulan, mediante su acción, los diversos ambientes que habitan. Es así como los niños cultivan “el arte de hacer la ciudad funcionar” (Ward, 1978).

Capítulo II. Las prácticas socioespaciales de participación infantil

Al analizar el sentido comunicativo bidireccional que la producción de prácticas socioespaciales tiene con relación a la comprensión de la realidad contemporánea y espacial, las personas pasan de ser audiencia pasiva, a convertirse en actores activos, que interactúan con su entorno y con ellos mismos, lo cual los aproxima a un proceso de educación de ida y vuelta entre gestores y actores. En el caso de la infancia, es relevante para la formación de sujetos que se involucren activamente mediante dinámicas de juego y exploración, para conocer información sobre sus intereses y disgustos respecto al espacio urbano donde habitan.

En lo que respecta a la gestión del espacio urbano, existe una clara relación entre los procesos de identificación y reconocimiento cultural, con el espacio construido de la ciudad, en su acción política de construcción de ciudadanía. Para lo cual, las activaciones desarrolladas dentro del espacio público son solo una estrategia para la consolidación de espacios urbanos más activos e incluyentes.

Las definiciones planteadas nos hablan de la capacidad formadora de la ciudad, del como el espacio público es lugar para la formación permanente y plena de nuestra sociedad, desde el ámbito urbano y urbanístico. Es por esto, que la formación del urbanista puede atender este campo de acción, en su responsabilidad de planear y construir ciudades incluyentes, en su estructura física, y también ser provocadora de la construcción no física del espacio: del convivir, del interactuar, del relacionarnos, de lo urbano, al hacer partícipes a niños, adultos mayores y a todas en su proceso.

Como la Dra. Ramírez Kuri (2007), define a la ciudad y a la ciudadanía como dos conceptos articulados que se encuentran en proceso de re significación en el contexto de las nuevas realidades urbanas, que en el último cuarto de siglo han impulsado profundas transformaciones en la vida pública y en la relación espacio-sociedad-instituciones. Lo cual sugiere la oportunidad de repensar la ciudad desde la ciudadanía y desde lo público

urbano, considerando las prácticas sociales, el marco legal y las políticas urbanas que influyen en su desarrollo

Se muestra de esta manera la pertinencia y actualidad del tema, al destacar las prácticas educativas socioespaciales enfocadas a la construcción de ciudadanía desde la infancia dentro del espacio público, como una estrategia de construcción de la participación comunitaria para el re direccionamiento de la vida social (Freire, 1967), lo cual, posibilita el ejercicio político a través de la activación de la cultura en sus diferentes manifestaciones e identidades.

Las organizaciones civiles han servido a los gobiernos locales como base de apoyo para la consolidación de eventos que fomentan la construcción de ciudadanía a través de activaciones de carácter cultural, lo que fomenta una forma de participación social de interacción directa con el espacio público de la ciudad. Como referente de ello en Colombia se desarrollaron en 1995 los “Laboratorios para la Convivencia” con el apoyo de la alcaldía de la ciudad de Bogotá, para explorar las posibilidades de construir bienestar social desde la cultura.

La experiencia colombiana -inmersa en el último cuarto del siglo XX en un contexto de violencia provocado por los cárteles del narcotráfico que, con el paso de los años corrompieron al Estado dando como resultado una democracia endeble-, con el programa de Cultura Ciudadana³¹, elaborado durante el gobierno de Antanas Mockus, se proponía intervenir en las formas de estar juntos para establecer la responsabilidad de los ciudadanos en la vida cotidiana, por medio de una ciudadanía activa, que transforma la relación entre desconocidos y genera condiciones para estructurar territorios comunitarios de convivencia (López-Borbón, 2016). Un ejemplo de cómo, mediante el entendimiento de las capacidades transformadoras de la producción cultural y una adecuada voluntad política de los gobiernos locales, la gestión urbana y cultural puede

³¹ Programa que buscó cambiar hábitos relacionados con la convivencia, y más específicamente con el cumplimiento de normas urbanas por medio de la auto regulación personal y la mutua regulación interpersonal

alcanzar valiosos alcances de mejora social, cuantitativos, pero también cualitativos, en la vida de los habitantes. Lo cual, contribuye a bajar los índices de inseguridad, violencia y desigualdad en la ciudad.

En relación a las instituciones culturales de gobierno, se percibe un enfoque que prioriza la “alta cultura”, cuya elaboración y consumo requieren un entrenamiento prolongado en estructuras simbólicas (G. Canclini, 1993), y que cuenta con un vasto aparato de instituciones con su respectiva infraestructura; a la par, la sociedad civil ha generado estrategias horizontales, participativas y más incluyente, al desarrollar prácticas socioespaciales, de corte más popular, que fomentan procesos de cohesión social local. Lo que establece estrategias para construir espacios de transformación de la realidad y gestiona lo cultural como construcción de ciudadanía (López-Borbón, 2016).

Por consiguiente, la presente investigación elige prácticas emprendidas por gobierno, academia y sociedad civil para el desarrollo de un análisis que se fundamenta en el método de producción de conocimiento de Torres Ribeiro (2002), que precisa el reconocimiento de los actores que producen *acciones*; por medio de *procesos* que producen *hechos*; lo cual engloba nuestro objeto empírico de estudio.

El presente análisis comparativo de los procesos y hechos analizados se sustenta en los lineamientos del modelo de Ciudad Educadora como “forma de fortalecimiento de la democracia de una ciudadanía activa y convivencial” (Ander-Egg, 2014), el cual se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990); y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

Bajo la concepción de la ciudad como un sistema complejo y a la vez agente educativo permanente, plural y poliédrico, el modelo busca la atención prioritaria de niños y jóvenes, pero con la voluntad de incorporar a personas de todas las edades –actores- a la formación a lo largo de la vida; al analizar la ejecución de acciones con el

objetivo de aprender, intercambiar y compartir –procesos- dentro del espacio público; con la meta de enriquecer la vida de sus habitantes –hechos-.

Partiendo del mencionado orden analítico desde el objeto, los procesos y los hechos que dan sentido a los conceptos teóricos planteados en el capítulo anterior, se plantea la línea demostrativa que estructura el presente análisis de prácticas socioespaciales de construcción de ciudadanía desde la infancia que fomentan el desarrollo de su participación en la ciudad, en búsqueda de ciudadanías más amplias que favorezcan la democratización de la gestión urbana.

II.1 Desde el gobierno local. Laboratorio para la Ciudad (LabCDMX)

El Laboratorio para la Ciudad (LabCDMX) inició sus operaciones en el año 2013 con un grupo de 15 personas provenientes de diversas iniciativas y organizaciones de la sociedad civil, invitados por el Jefe de Gobierno de la Ciudad de México. El LabCDMX es un espacio de especulación y ensayo, que genera provocaciones; que plantean nuevas formas de acercarse a temas relevantes para la ciudad; que incuba proyectos piloto y promueve encuentros multidisciplinarios en torno a la innovación cívica y a la creatividad urbana³².

Como uno de los ejes de investigación dentro del Laboratorio se propuso explorar el rol del juego como un componente urbano primordial, como herramienta de construcción de ciudad, que promueve la cohesión social y la creación de comunidad; donde la participación de los niños ha sido una constante.

El objeto de análisis que se recoge de este organismo público de gobierno, es el ejercicio desarrollado durante el año 2017, denominado: *Juguetes Urbanos*. La convocatoria para este ejercicio expone la importancia de la participación infantil en el diseño y desarrollo de las ciudades, a través de intervenciones urbanas temporales —

³² Con base en la información obtenida en: <https://labcd.mx/el-laboratorio/>

catalizadoras de dinámicas lúdicas— que promueven el potencial del juego y sus beneficios para la sociedad.

La Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) indica que en la Ciudad de México viven más de 2 millones de niñas y niños entre 0 y 18 años, que representan un poco más de un cuarto de la población total, los cuales viven en realidades tan contrastantes en relación a seguridad, violencia, necesidades, así como de acceso a espacios públicos de juego.

Con base en el análisis realizado por la Dra. Tuline Gülgönen en colaboración con el LabCDMX, los principales factores que alejan a la infancia del espacio público en la ciudad son los siguientes:

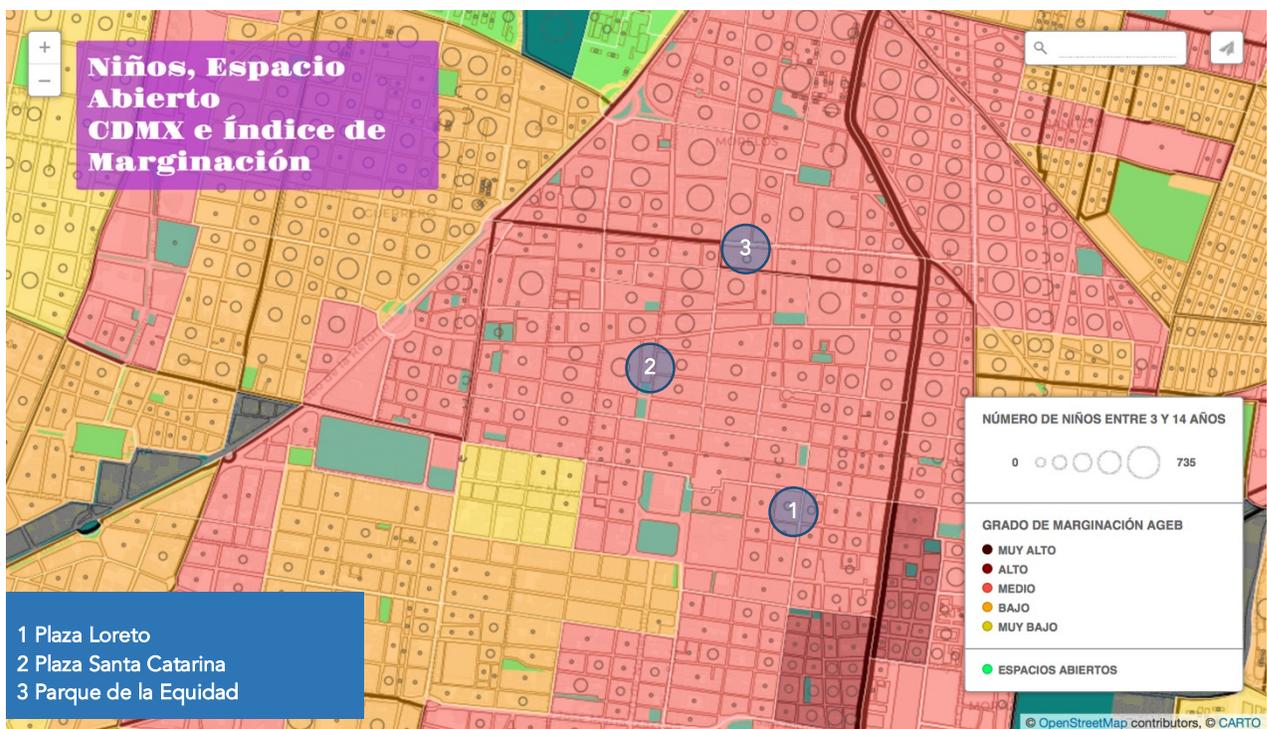
- La prioridad dada al automóvil en el desarrollo urbano y la carencia de infraestructura adecuada para garantizar la seguridad de los peatones. (Los incidentes viales son la segunda causa de muerte entre niñas y niños en edad escolar, de 5 y 12 años);
- La inseguridad y violencia en las calles;
- El abuso de la tecnología y los medios de comunicación;
- El control del tiempo libre de los niños (incluido el trabajo infantil);
- La dispersión, a nivel legislativo, del vínculo entre el derecho al juego y su impacto en el desarrollo urbano;
- La falta de equidad y calidad en los espacios públicos, abiertos o verdes, así como las restricciones en los espacios de juego existentes.

Juguetes Urbanos plantea la intervención de tres espacios subutilizados como un experimento social que reclama y cataliza el regreso de los niños al espacio público a través de instalaciones temporales inspiradas en sus ideas de juego. Estos espacios fueron resultado del análisis realizado mediante una herramienta de mapeo desarrollada por el la Dirección de Geografía Urbana del LabCDMX, con base en datos del Grado de Marginación (CONAPO, 2010), el Censo de Población y Vivienda para población por

rangos de edad (INEGI, 2010), y en los Polígonos de Espacios Abiertos de los planes de desarrollo urbano delegacionales y parciales (Ver Mapa 2.1.1).

Los espacios seleccionados comparten las características de estar localizados cerca de altas densidades de población infantil, con mas de 200 niñas y niños; ubicarse dentro de los perímetros A y B del Centro Histórico; y presentar una o varias situaciones sociales y/o físicas, que alejen o limiten el uso del espacio para el juego y esparcimiento.

Mapa 2.1.1. Ciudad de México: número de niños entre 3 y 14 años, grado de marginación y espacios abiertos, 2010.



Fuente: Dirección de Geografía Urbana (LabCDMX) con base en: Grado de marginación por localidad, 2010 (CONAPOI); Censo de Población y Vivienda, 2010 (INEGI); Planos de Divulgación de los Programas Delegacionales de Desarrollo Urbano (SEDUVI).

El objetivo de la inserción de los juguetes urbanos en los espacios seleccionados es el fomentar el ejercicio del derecho a la ciudad —derecho colectivo para cambiar y reinventar el entorno donde viven— por parte de todos sus habitantes, concebir espacios

incluyentes, que no sean sólo para niños, pero tengan cabida para que especialmente ellos puedan ejercer su derecho al juego³³.

Las guías de diseño para los juguetes urbanos se desarrollaron previamente en colaboración con las niñas y niños de 5 a 12 años de edad que viven o pasan gran parte de su día cerca de los espacios seleccionados mediante una serie de talleres en sitio llamados “Imaginando Espacios de Juego”, donde los participantes observaron críticamente, evaluaron e identificaron diversas áreas de mejora.

Las intervenciones buscaron vincular las dinámicas sociales que se desarrollan, con el espacio construido de cada sitio. Esto se logra mediante el análisis cualitativo previo realizado por el equipo del LabCDMX, destacando los elementos morfológicos y sociológicos que dan carácter al lugar por su memoria e historia intrínsecas.

Ejemplo de lo anterior, son las dinámicas sociales que se resaltan en la convocatoria en relación a Plaza Loreto, donde en el pasado, fue uno de los principales puntos de paseo cuando “la gente de alta cuna” tenía el hábito de recorrer los jardines y parques de la ciudad. Hoy en día, vecinos y comerciantes pasan un rato bajo la sombra de los arboles, donde es común encontrar puestos de masaje, los cuales, a pesar de ser una actividad informal, son parte de la vida de la plaza al moldear parcialmente las interacciones y actividades que se generan en ella.

Durante el desarrollo de los talleres con los infantes, se desarrolló una evaluación mediante juegos y actividades lúdicas para identificar la manera en la que interactúan con el entorno físico de cada uno de los espacios seleccionados, y que es lo que mas les gustaría tener ahí. Destacando el deseo de contar con juegos que pongan a prueba sus capacidades físicas, mas allá de tener objetos lúdicos terminados. (Ver Imágenes 2.1.1 y 2.1.2)

Con base en estos talleres, los diseñadores participantes integraron las voces de niñas y niños como futuros habitantes de cada uno de los Juguetes Urbanos y presentaron

³³ Extraído de la Convocatoria Juguetes Urbanos publicada en el año 2017.

sus propuestas al jurado. Al elegir a los proyectos ganadores de la convocatoria, se inició con la construcción, la cual fue realizada por el equipo de diseñadores y conto con un monto máximo de 100 mil peos para su ejecución.

Para la Plaza Loreto, la propuesta que logró “abrir paso a nuevas interacciones y maneras de vivir el espacio público”, fue el juguete “Aros” creado por el estudio PALMA, el cual, mediante rampas radiales -opuestas en su inclinación- alrededor de la fuente de Manuel Tolsá, generó una transformación de uso y dinámicas alrededor de la misma. El resultado fue “un ambiente seguro donde los padres de familia pueden supervisar a sus hijos, y ellos explorar el juego libremente.”

Con un alto numero de niñas y niños en situación laboral, sumado a la inseguridad que se vive durante la noche en esta plaza, las dinámicas observadas durante las visitas realizadas, destacan la integración social que el Juguete Urbano logro consolidar, no solo entre niños, sino también, entre los adultos visitantes y habitantes de la plaza. Ejemplo de ello es el testimonio de Davis “El Güero”, persona en situación de calle quien menciona que “cuando recién lo pusieron, las cruces estaban tiradas y recogí dos círculos de madera. Cuando regresaron sus compañeros se los entregué.”

La apropiación que la intervención consiguió se debe en parte a la respuesta positiva que niños y adultos tienen frente a la plaza, al considerarla ahora un espacio mas seguro y amigable. Niñas y niños conviven sin conocerse e imaginan infinidad de juegos al estar en las rampas, donde correr y mojarse es lo que mas gusta. (Ver Imágenes 2.1.3 y 2.1.4)

Imagen 2.1.1 y 2.1.2: Talleres “Imaginando Espacios de Juego” Plaza Loreto. CDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

Imagen 2.1.3 y 2.1.4: Juguete Urbano “Aros”. Plaza Loreto. CDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

Paralelamente, en la Plaza Santa Catarina, se realizaron talleres previos para levantar las opiniones de niñas y niños que demandaban el poder hacer uso de la plaza que mas cerca les queda de su casa o por la cual pasan de regreso de la escuela, deseando contar con pasamanos, resbaladillas, columpios donde jugar. (Ver Imágenes 2.1.5 y 2.1.6)

La plaza es un espacio rodeado de grandes árboles con fuentes al centro, donde el Juguete Urbano de nombre “Polerama” fue construido. El cual, hace un énfasis en la generación de relaciones entre los usuarios, como también en estimular la curiosidad para explorar el juego.

En un espacio ocupado por campamentos que monopolizaban la plaza y alejaban a paseantes y niños que quisieran jugaran en el sitio, se emplazo una estructura que mediante un sistema de poleas provoca la búsqueda de diversos usos posibles del juguete. Como es el caso de Katia, una niña de ocho años nieta de una vendedora de un puesto de periódicos contiguo a la plaza, quien pasa horas jugando y conociendo a los diversos usuarios.

La dimensión relacional que surge con esta instalación lúdica, destaca la articulación de las prácticas formales e informales que acontecen en una plaza que antes no era visitada, a pesar de su valor histórico y patrimonial, vinculando a los niños de vecinos y comerciantes dentro de su espacio público.

Los asientos sujetos a cada polea están conectados en parejas por los extremos de cada cuerda aleatoriamente, por lo cual, no se puede saber a primera vista los asientos que son pares, provocando la curiosidad para descubrir cuál es el asiento al final del otro extremo por medio de la interacción entre usuarios.

Los diversos usos que son observados por parte de niños, jóvenes y adultos van desde usar los asientos para balancearse, levantar a la persona sentada en otro extremo, brincar de uno a otro, o simplemente para sentarse a leer o platicar un rato. (Ver Imágenes 2.1.7 y 2.1.8)

La manera en que niñas y niños mudan la forma de percibir los espacios públicos al identificar las múltiples posibilidades de uso e interacción con los otros, despierta un mayor interés para visitarlos y permanecer en ellos por mas tiempo, modificando sustancialmente las dinámicas que se generan entorno a ellos.

Imagen 2.1.5 y 2.1.6: Talleres “Imaginando Espacios de Juego” Plaza Santa Catarina. CDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

Imagen 2.1.7 y 2.1.8: Juguete Urbano “Polerama”. Plaza Santa Catarina. CDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

De acuerdo con las cifras del LabCDMX, en la evaluación realizada a tres meses de uso de los 3 Juguetes Urbanos, las actividades en los espacios se incrementaron de 23 a 25 por ciento. No solo por niños, sino también por jóvenes, adultos y personas de la tercera edad que iban a leer, a comer, sentarse o simplemente observar.

Lo anterior, se identifica en la última de las intervenciones realizadas en el barrio de Tepito, dentro del Parque de la Equidad, predio expropiado por el gobierno de la Ciudad de México paralelo a la construcción del Centro de Desarrollo Comunitario Cuauhtémoc. Con un emplazamiento oculto de los visitantes al mercado, las autoridades tomaron la decisión de enjearlo, limitando su libre acceso.

Por lo tanto, las niñas y niños que participaron durante los talleres previos, expresaron que en muchos de los casos, era la primera vez que visitaban el lugar, manifestando una percepción de inseguridad y suciedad. Por lo cual, las propuestas que

desde su mirar eran necesarias y posibles, como deshierbar el parque, colocar equipos de juego nuevos, áreas para *skate* y *parkour*, harían que sus visitas fueran más frecuentes a este gran espacio, olvidado por paseantes y vecinos. (Ver Imágenes 2.1.9 y 2.1.10)

Las condiciones de inseguridad que viven las colonias cercanas al parque provocan en los niños la búsqueda de espacios donde recrearse fuera de sus casas, y que a pesar de ello, habitan y conocen las calles cercanas a donde viven. Como menciona Nicolás, que vive en la colonia Jesús Carranza: “A mi me gusta mucho mi colonia, que a pesar de ser peligrosa, se que algún día no va a ser tan peligrosa como antes”.

Con un amplio levantamiento de recomendaciones de la infancia, el equipo de diseñadores de Bandada Estudio, en reconocimiento de las condiciones del mal llamado Parque de la Equidad, desde su punto de vista, “al ser un predio sin uso y sin éxito de espacio público, y que no se compara en calidad y atención a otros parques en la ciudad”, buscan redefinir este espacio en un área de juego digna.

En palabras del equipo de diseño “el proyecto se fundamenta en la construcción de una narrativa que altere el entorno y lo convierta en un elemento que de valor al espacio en lugar de restarle.” Lo cual, lo consiguen mediante la narrativa de una historia, donde las rejas y la concertina “no son un símbolo de peligro y de inseguridad, si no que son la jaula que contiene a unos monstruos muy especiales en su interior”, despertando un gran interés en los niños.

La apropiación que el Juguete Urbano consiguió en este sitio, ha permitido el desarrollo de diversos talleres y actividades gestionadas por los propios habitantes del barrio. Las grandes estructuras de perfiles metálicos en representación de los monstruos, con la propuesta de ser objetos no terminados, cada vez son mas intervenidas por los niños con pintura, dibujos y frases, generando la identificación y vinculación con el espacio, en este caso, construido por ellos mismos. (Ver Imágenes 2.1.11 y 2.1.12)

Imagen 2.1.9 y 2.1.10: Talleres “Imaginando Espacios de Juego” Parque de la Equidad. CDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

Imagen 2.1.11 y 2.1.12: “Parque de los Monstros”. Parque de la Equidad. CDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

Las activaciones que el LabCDMX desarrollo en colaboración con organizaciones de artistas, diseñadores y otros actores sociales interesados, fueron fundamentales para la detonación de interacciones locales y de la apropiación en cada uno de los espacios.

Los datos cualitativos obtenidos a tres meses de la instalación de los Juguetes urbanos, permitieron identificar las nuevas experiencias y comportamientos en la comunidad, así como la variación de usos y percepciones que vecinos, paseantes y visitantes desarrollaron entorno a cada uno de ellos.

La vinculación que las intervenciones lúdicas tuvieron con las dinámicas propias a cada uno de los espacios intervenidos, tuvieron un impacto positivo en la manera en que las interacciones sociales se llevan a cabo, sin omitir los conflictos inherentes al espacio

publico urbano, como lo fue el robo de partes, para lo cual, siempre hubo un ojo vigilante de la comunidad quien dio aviso o cuidado en cada uno de los espacios.

Algunas de las metodologías que el LabCDMX realizó previo, durante y después de las instalaciones, fueron: conteos, que permitían conocer el número de usuarios que permanecía y/o transitaba entre niñas, niños, hombres, mujeres, trabajadores y personas en situación de calle; mapeos de actividades, que posibilitan el reconocimiento de las diversas dinámicas de interacción que se llevaron a cabo, más allá del juego; y entrevistas a los actores clave identificados, para obtener la perspectiva cercana sobre las dinámicas que se desenvolvían en cada uno de los espacios.

Las exploraciones que el LabCDMX realiza entorno a la infancia y el juego como herramienta para la planeación y el desarrollo urbano, permiten la identificación de prácticas socioespaciales que propician el desarrollo físico y cognitivo desde la infancia, a favor de la revitalización social y la interacción comunitaria. Como menciona Julio, uno de los niños participantes: “Aprender a cuidar nuestra ciudad, aprendiendo a cuidar nuestra colonia”, denota la influencia que logran este tipo de prácticas y la necesidad de que el gobierno de continuidad a este tipo de proyectos y organizaciones desde su ámbito de actuación.

II.II Desde la academia. Dra. Tuline Maïa Gülgönen

El estudio de las prácticas socioespaciales de construcción de ciudadanía desde la infancia en diversas partes del mundo, tiene un breve precedente de análisis desde la academia, donde los principales campos de estudio que lo han abordado son la Pedagogía, la Sociología y el Derecho. Por su parte, el Urbanismo como ciencia social, que se complementa de la Geografía, la Sociología, el Derecho, entre otras, ha omitido la integración de los habitantes más pequeños de nuestras ciudades en la planeación y ordenamiento del desarrollo urbano.

La Dra. Tuline Gülgönen es Doctora en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, Maestra en Filosofía por la Universidad París I Panthéon-Sorbonne y en Ciencias Políticas por el Instituto de Estudios Políticos de París (Sciences Po).

Durante sus estudios de doctorado desarrolló la investigación titulada “El enfoque de derechos en las organizaciones no gubernamentales de protección de los derechos de las niñas y de los niños. Perspectivas teóricas en el Distrito Federal”, para posteriormente participar dentro del proyecto de investigación posdoctoral “Ciudadanía, espacio urbano y actoría social de la infancia: ¿Cómo pensar la integración de las niñas y de los niños en la ciudad?”

El estudio emprendido por la Dra. Gülgönen desde hace cerca de 10 años, enfoca su análisis en los Derechos de la infancia, con énfasis específico en las prácticas de participación de las niñas y los niños en diversas zonas de la Ciudad de México.

Como parte del diagnóstico realizado a lo largo de su investigación, señala como “en las urbes existen segmentos de población que son excluidos de las políticas públicas, donde la niñez es un caso a destacar”, reiterando la ausencia de estrategias diseñadas específicamente para este grupo social con un alto nivel de población en el país. Y que, a pesar de los esfuerzos por parte de los gobiernos, “no son considerados como sujetos de derechos”, lo cual es uno de los ejes rectores del análisis de la Dra. Gülgönen.

De acuerdo con los resultados de su estudio, hay dos razones por las que las políticas públicas de la Ciudad de México no considera a las personas de 0 a 17 años –con base en la definición de infancia de la Convención sobre los Derechos de los Niños– en la toma de decisiones públicas: “la primera está relacionada con la definición de ciudadanía, que excluye de manera explícita a los menores de 18 años de edad, que no tienen lugar en espacios participativos, a pesar de algunos simulacros”; la segunda, se vincula con su representación, ya que “no pueden expresarse, pero tampoco hay alguien que los represente. La única instancia gubernamental que incluye a cierta franja de ellos

es el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), pero está dirigido a la población vulnerable”.

En su artículo *Participación infantil a nivel legal e institucional en México. ¿Ciudadanos y ciudadanas?*, la Doctora señala la falta de comprensión por parte del Estado de la participación como un derecho vinculado con el ejercicio de la ciudadanía, ya que, al ser concebidos como ciudadanos y ciudadanas en formación, los niños y niñas están en realidad excluidos de las tomas de decisión a todos los niveles (Gülgönen, 2016).

El análisis que desarrolla toma al espacio público de la ciudad como lugar donde se llevan a cabo las prácticas de participación infantil, donde al mismo tiempo, se tiene una percepción de hostilidad y peligro para las niñas y niños que lo habitan. A lo cual, se suma el gran riesgo del tránsito vehicular y la contaminación, por lo que se piensa es necesario aislarlos. “Pero esto no sólo es característico de urbes con altos índices de violencia, sino también, de aquellas en las que son bajos” resalta la Dra. Gülgönen.

Por consiguiente, se tiene la creencia de que el espacio público urbano no está hecho para los pequeños, “de aquí surgen discusiones sobre la desaparición de la calle como lugar de juego”, lo que lleva a la dispersión de espacios públicos de juego privados o encerrados, sin planeación y sin consideración de la opinión de sus futuros usuarios –la infancia- en su ejecución y desarrollo.

Derivado del cuestionamiento: ¿cuál es la opinión de las niñas y los niños sobre su espacio habitable?, la Dra. Gülgönen identificó la amplia fragmentación social y espacial que vive la Ciudad de México, por lo cual, su objeto de estudio no se refiere a la infancia como una categoría homogénea, destacando la diversidad de contextos en los que habitan las niñas y niños de la ciudad.

Su investigación se enfoca en niñas y niños de 0 a 17 años que asisten a la escuela, sin incorporar a los pequeños que viven y trabajan en la calle, o que están en esa condición porque acompañan a sus padres que laboran ahí, resaltando que “ellos establecen relaciones muy particulares con el entorno urbano”.

Es así, como el objetivo del trabajo desarrollado es el de entender como niñas y niños de diferentes entornos urbanos perciben y viven la Ciudad de México, y como las políticas urbanas repercuten en su integración –o la falta de ella- en el espacio público (Gülgönen, 2017).

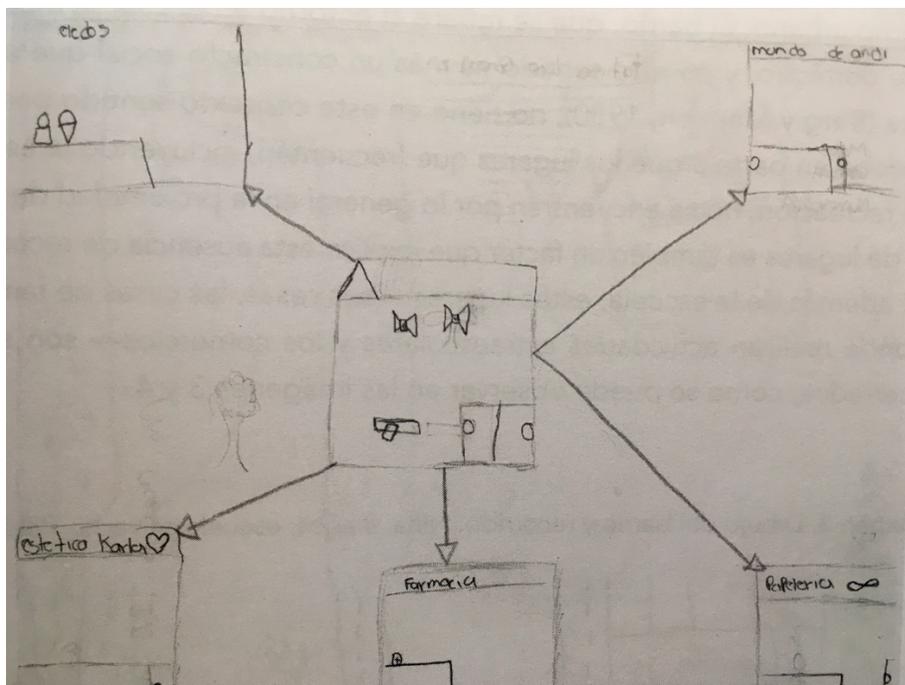
El análisis que aquí se presenta está enfocado en una primera investigación³⁴, que consistió en un estudio exploratorio a niños de 7 a 9 años de edad, cursando el segundo y tercer grado de primaria en escuelas ubicadas en las Alcaldías de Coyoacán, Benito Juárez y Tlalpan, con la intención de comprender la percepción que los infantes tienen de los espacios públicos urbanos que les son más cercanos, y como se relacionan con ellos.

La metodología de trabajo se realizó por medio de ciclos de cinco talleres en cuatro diferentes escuelas: una pública ubicada en el centro de Coyoacán, y 3 privadas en las colonias Del Carmen, Del Valle y en el centro de Tlalpan. Con un total de 137 infantes (71 niñas y 66 niños) se buscó obtener su mirada del espacio público urbano.

Los recursos educativos empleados fueron diversos como: dibujos sobre el barrio; discusiones a partir de fotografías de parques y áreas de juego; redacción de historias sobre la calle; fotografías tomadas por las niñas y niños; así como de maquetas sobre la “Ciudad Ideal”. Todos los instrumentos y métodos de participación infantil fueron seguidos de entrevistas grupales. (Ver Dibujo 2.2.1 y 2.2.2)

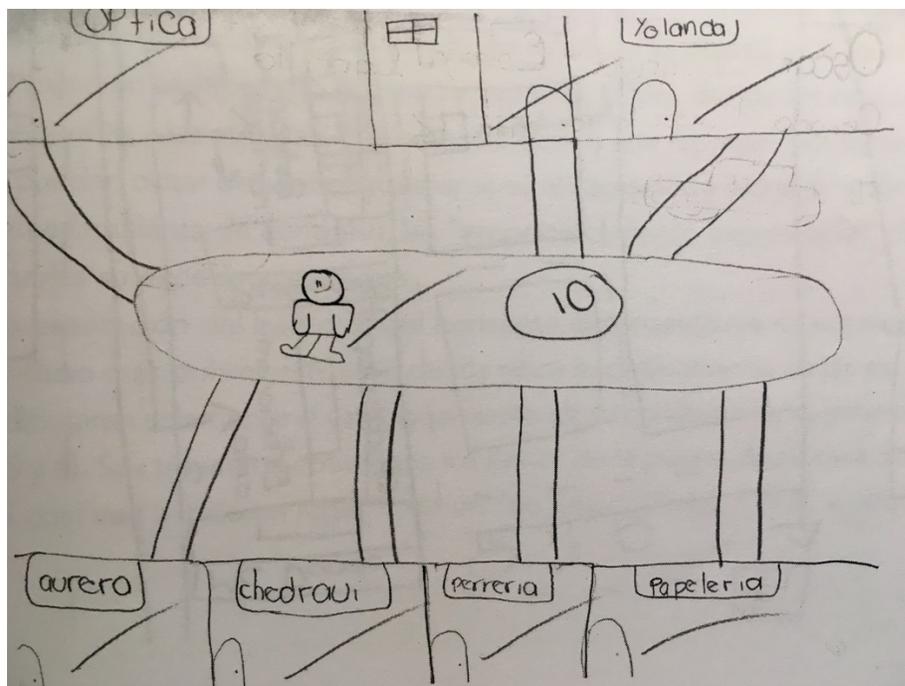
³⁴ Los recursos empleados para el desarrollo de la primera investigación están dentro del marco de la estancia posdoctoral que la Dra. Gülgönen realizó en el Instituto de Investigaciones Sociales (ISS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre los años 2013 a 2015. Posteriormente, a lo largo del año 2016, se desarrolló una segunda investigación mediante el proyecto anual del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA) para la cooperación técnica de la Embajada de Francia en México, en colaboración con el LabCDMX, con el objeto de entender, desde la perspectiva de las políticas públicas urbanas, la problemática de los espacios públicos urbanos para la infancia.

Dibujo 2.2.1. Dibujo del barrio y trayectos. Niña de 9 años, escuela pública. Coyoacán, CDMX.



Fuente: T. Gülgönen, 2017.

Dibujo 2.2.2. Dibujo del barrio y trayectos. Niño de 9 años, escuela pública. Coyoacán, CDMX.

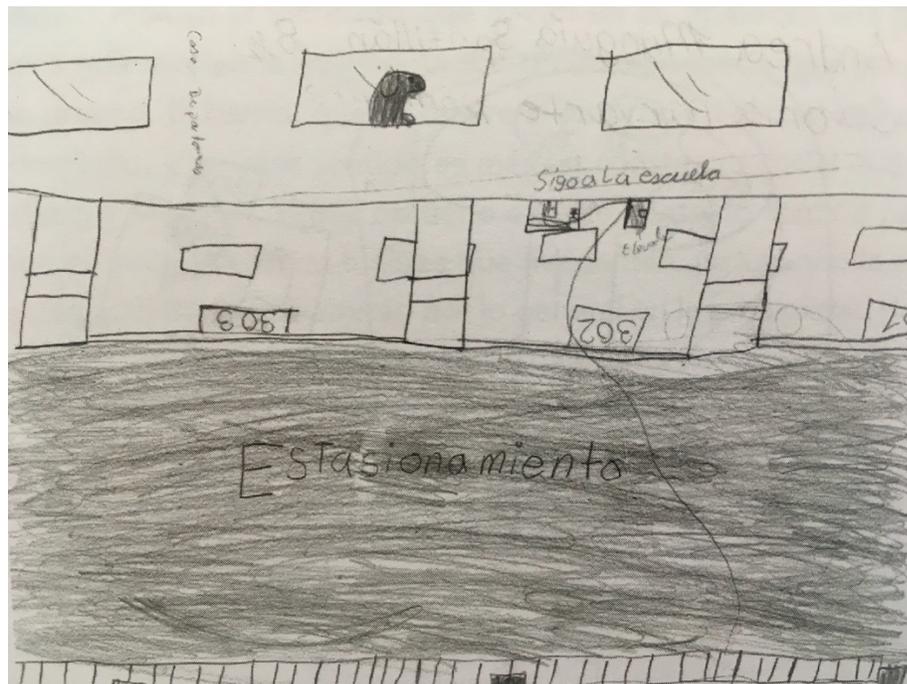


Fuente: T. Gülgönen, 2017.

Al observar los Dibujos 2.2.1 y 2.2.2, realizados por una niña y un niño de la escuela pública, la Dra. Gülgönen resalta la dispersión de los espacios que los pequeños visitan, lo cual “revela la fragmentación de la experiencia que tienen los niños de su entorno urbano”. Lo cual, deriva en la falta de identidad con relación a su entorno cercano, a su barrio, destacando una mayor presencia de los infantes en espacios cerrados. Como Karsten y Van Vliet (2006) hablan de la visión que presentan los niños de la ciudad y de su entorno urbano como una visión de archipiélago (citado en Gülgönen, 2016).

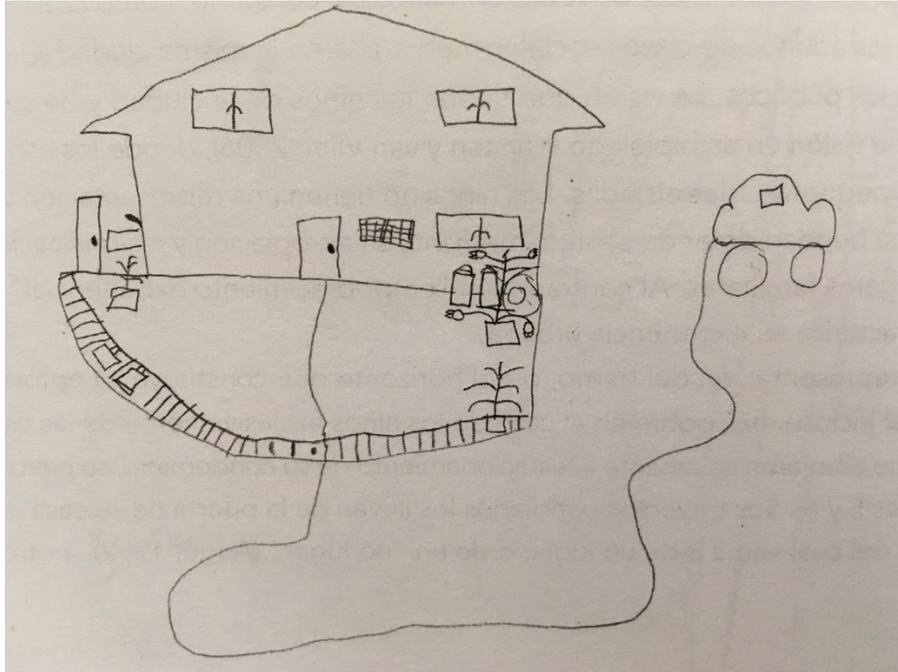
La ausencia del tejido urbano para los niños, resalta mas en el caso de los dibujos realizados por aquellos que asisten a escuelas privadas, donde su vivencia espacial se limita a estacionamientos, patios o jardines cerrados, y con recorridos de su casa al auto y a la puerta de otro lugar cerrado. (Ver Dibujo 2.2.3 y 2.2.4)

Dibujo 2.2.3. Dibujo del barrio y trayectos. Niño de 8 años, escuela privada. Coyoacán, CDMX.



Fuente: T. Gülgönen, 2017.

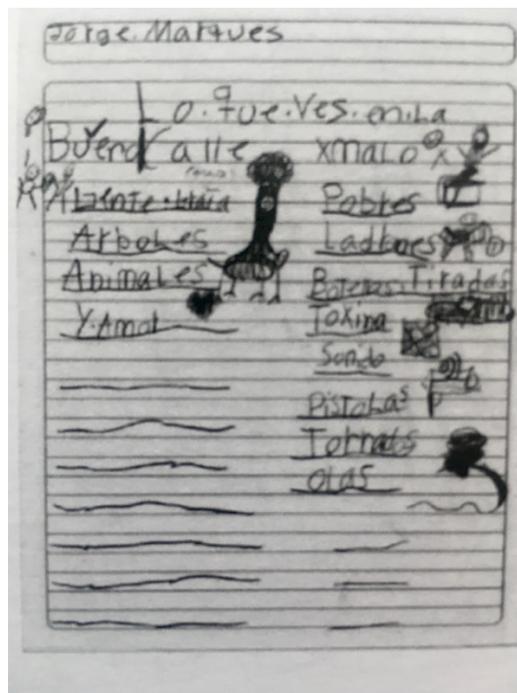
Dibujo 2.2.4. Dibujo del barrio y trayectos. Niño de 7 años, escuela privada. Coyoacán, CDMX.



Fuente: T. Gülgönen, 2017.

La carente vinculación de la infancia con el espacio urbano, deriva en un desconocimiento, traducido en percepciones de miedo y desconfianza de los espacio públicos de la ciudad. Como puede observarse en el Dibujo 2.2.5, donde un niño de 8 años de una escuela privada en Tlalpan, enlista los aspectos positivos y negativos de la calle. Se destaca la idea de que “la calle es un lugar lleno de pobres, ladrones y pistolas”, lo cual muestra la manera en la que la falta del conocimiento y aprendizaje que la ciudad brinda con su experiencia vivida, provoca la ruptura de los lazos sociales posibles dentro del espacio público urbano.

Dibujo 2.2.5. Relato sobre la calle. Niño de 8 años, escuela privada. Tlalpan, CDMX.



Fuente: T. Gülgönen, 2017.

Como principal obstáculo urbanístico identificado, como lo mencionaba Ward (1978) desde los años setenta, el automóvil es el principal enemigo del juego de los niños en la calle. Por el contrario, se convierte en el terreno privilegiado de la infancia donde el tránsito no es preminente.

De igual manera, la cercanía física que los niños tienen en su escala con respecto a las superficies de la ciudad, generan “una representación de la calle como un lugar sucio, con basura y que huele mal”, como lo atestiguan los testimonios de las niñas y niños que la Dra. Gülgönen obtuvo de manera grupal en sus talleres.

Por otra parte, la prohibición que los padres de los niños imponen a estos niveles de edad, limitan su vivencia del espacio público urbano, justificado principalmente por temas de inseguridad que transmiten directamente a sus hijos. Por ejemplo, uno de los niños de 8 años de edad de una escuela pública comenta: “a mi no me dejan salir por que hay muchos ‘robachicos’ y piensan que me van a robar y que me van a matar”. Como también, el de otra niña de 7 años de una escuela privada: “también me han dicho que

viene gente de Estados Unidos ahorita. La mamá de mi primo Emilio, o sea, mi tía, dice que se los están llevando a los niños”

Lo anterior evidencia que sin distinción del origen público o privado de la escuela, en el caso de la Alcaldía de Coyoacán, se comparte la percepción de inseguridad, lo que se refleja en la limitada movilidad autónoma que las niñas y niños tienen en la calle. A lo cual, la Doctora destaca con base en Aitken (1994) y Jansson (2008), el aprendizaje progresivo de la autonomía de los niños, fundamental para su desarrollo, está fuertemente limitado por los adultos que les rodean. Esta protección remite a la visión con la cual las políticas públicas urbanas consideran a la infancia, desde el control y el proteccionismo, inhibiendo su consideración en la toma de las decisiones que los afectan.

Al analizar las maquetas que las niñas y los niños realizaron de la “Ciudad Ideal, la Dra. Gülgönen resalta el gusto por los parques y las áreas verdes, la inclusión de pocos elementos urbanísticos y coches, así como la preferencia por elementos naturales como el agua. Razón por la cual, para la Doctora esto es una representación del “arquetipo de la anti-ciudad”.

Como resultado de los estudios revisados con este grupo de niños, se detecta la poca o nula vinculación de los parques o jardines públicos a pesar de que estos son cercanos al domicilio de las niñas y los niños, demostrando que el interés creciente para la creación de espacios públicos por parte de la autoridad, es más cuantitativo que cualitativo (Gülgönen, 2017), por lo cual, en este caso específico, no se trata de un tema de disponibilidad u oferta de espacios públicos para el juego, sino, de las condiciones en las que estos se disponen, como lo son su limpieza y mantenimiento, sumado a las prohibiciones que los controlan.

Con relación a la calidad y mantenimiento de los espacios de juego, como parte de la segunda investigación, en entrevista a funcionarios de la Alcaldía de Iztapalapa, el funcionario entrevistado menciona que “el tipo de juegos colocados depende de la zona donde se ubican”, no por una cuestión de gustos y preferencias de los niños que los usan,

sino, por una lógica de distribución inequitativa de los recursos y los espacios, lo que asume que la calidad tiene que ser distinta según su ubicación (Gülgönen, 2017). Lo cual, fomenta aun más la fragmentación y desigualdad en la ciudad.

Las condiciones para el libre desarrollo del juego parecen no ser comprendidas, o simplemente son ignoradas por la autoridad encargada del diseño y planeación de los espacios públicos de juego, a lo que la Dra. Gülgönen apunta, “estos requieren una diversidad de entornos que incluya entre otros ‘espacios no programados’ (Lynch, 1977; Berg y Medrich, 1980, citado por Gülgönen, 2017) que puedan apropiarse para ejercer tanto su juego libre como su autonomía”

Finalmente, al no propiciar el encuentro y la convivencia en los espacios públicos urbanos, se rompe toda posibilidad de vinculación social, no solo entre las niñas y los niños, sino también, entre la población en general. La ausencia de políticas publicas urbanas con enfoque a la infancia, son consecuencia de la falta de consideración de la voz de los niños y de su reconocimiento como actores de la ciudad (Gülgönen, 2016), lo cual les niega el acceso a espacios de convivencia y a la libre práctica de su autonomía por el derecho a la ciudad.

La democratización de la gestión urbana, y por lo tanto de su diseño y planeación, debe iniciar por cambiar la concepción de la infancia, como lo muestra la Dra. Gülgönen con su trabajo de investigación, levantando la voz desde la academia y desde el urbanismo, para su inclusión en las políticas públicas, para la ampliación de espacios de autentica participación de las niñas y los niños en la Ciudad de México.

Imagen 2.2.1 y 2.2.2: Parque Juana de Asbaje. CDMX, 2016.



Autor: D. Hoshin.

II.III Desde las organizaciones sociales. Exploradores de la Ciudad

Con la intención de obtener una visión amplia de las prácticas socioespaciales de participación infantil promovidas fuera del campo institucional en la Ciudad de México, el análisis aquí expuesto presenta la experiencia práctica que organizaciones sociales, con autogestión y voluntad propia, buscan incidir en la gestión colectiva del espacio urbano.

La organización *Exploradores de la Ciudad* se origina por la iniciativa compartida de un grupo de arquitectos mexicanos, con el objetivo de “desarrollar en la población infantil de la Ciudad de México el interés por conocer su entorno urbano y entender las dinámicas que suceden en su ciudad, motivándola a identificar sus componentes, ambientes y espacios, para después, imaginar de manera creativa soluciones encaminadas a una ciudad ideal, provocando la apropiación y empoderamiento del espacio público” (Exploradores de la Ciudad, 2018).

Sus objetivos se derivan de un diagnóstico de la ciudad, donde “niñas y niños son la población menos considerada al momento de tomar decisiones en torno a la construcción de la ciudad, y que hoy en día, están creciendo en un ambiente urbano en constante transformación”. Bajo el reconocimiento de que un niño que conoce mejor su entorno será más independiente y capaz de asumir los retos y dificultades que implica habitar la ciudad.

Paralelamente, *Exploradores de la Ciudad* destaca que las y los niños sean tomados en cuenta en la construcción y transformación de las ciudades porque, junto con los adultos mayores, son los actores más vulnerables en la ciudad.

Como respuesta a esta problemática desde el año 2016 la organización inició con el desarrollo de proyectos de intervención lúdica en el espacio público, mediante talleres, cursos y juegos que invitaban a las niñas y los niños –y a sus madres y padres- a ocupar y vivir el espacio público urbano, con la intención de estimular su empoderamiento en la ciudad y retomar la calle como un espacio de juego.

Durante el año 2017, con apoyo del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico (PECDA)³⁵ del Gobierno de la Ciudad de México, a través de su Secretaría de Cultura y la Secretaría de Cultura del Gobierno Federal, la organización emprendió el proyecto “Juego Mi Ciudad” con el objetivo de “reivindicar los espacios lúdicos como lugares necesarios para la ciudad y sus habitantes, que fomenten el juego libre, incentiven la imaginación y transformen la idea del diseño de los juegos con un uso predeterminado.”

Como premisa el proyecto buscó ser un punto de partida para reconsiderar al juego y a los espacios lúdicos dentro de las políticas públicas urbanas de la ciudad, fomentando procesos participativos que consideran “son necesarios, no solo para la infancia, sino para toda la ciudadanía”.

Mediante la implementación de metodologías de diseño participativo infantil con acompañamiento de profesionales del diseño, para la construcción de instalaciones lúdicas efímeras, y con la finalidad de contrastar tres vivencias distintas en torno a los espacios públicos de juego desde la perspectiva infantil, las instalaciones se emplazan

³⁵ Programa a que convoca a personas profesionales del arte, promotoras y gestoras de la cultura, originarias o residentes en la Ciudad de México, para que, de manera individual o grupal, presenten proyectos de desarrollo artístico o de desarrollo cultural que fomenten procesos participativos, con o para comunidades de la Ciudad de México, con el fin de acceder a estímulos económicos para su desarrollo e instrumentación. Disponible en:

http://www.cultura.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/pecda_conv_final2.pdf

dentro de tres espacios públicos urbanos representativos de la Ciudad de México en tres distintas Alcaldías:

- Iztapalapa. La demarcación con mayor población infantil de la Ciudad de México y la que cuenta con menos espacio público por persona. Una delegación densamente poblada y con una desigualdad social muy grande.
- Cuauhtémoc. Una demarcación central. Si bien su porcentaje de población infantil es menor, sus espacios públicos y la calidad de estos es mayor, por lo tanto, los visitan niñas y niños de toda la Ciudad de México.
- Milpa Alta. Una demarcación con gran porcentaje de población infantil de la Ciudad de México y con un territorio mayoritariamente rural, la cual busca contrastar con las otras dos sedes que están densamente pobladas, y con una infraestructura completamente urbana.

Por medio de una convocatoria abierta a profesionistas y estudiantes de diseño, arquitectura, urbanismo se conformó un equipo de trabajo colaborativo multidisciplinario para la construcción de las instalaciones lúdicas, donde las niñas y los niños de las zonas elegidas fueron muy activos.

El primer sitio de trabajo fue la comunidad de San Pedro Atocpan, en Milpa Alta, donde se realizaron sesiones de trabajo durante 4 semanas seguidas, entre los colaboradores del proyecto, así como talleres de diseño colaborativo con niñas y niños de 8 a 12 años próximos al atrio de la capilla de San Martín, previo a la instalación del espacio lúdico. (Ver Imagen 2.3.1 y 2.3.2)

Una vez aprobado en conjunto el proyecto de diseño de la instalación lúdica por los pequeños diseñadores y el equipo de *Exploradores para la Ciudad*, se dio inicio a la construcción. El resultado obtenido plasma las ideas y visiones de lo que la infancia quisiera que fuera el espacio público en este sitio específico. (Ver imágenes 2.3.3 y 2.3.4)

Imagen 2.3.1, 2.3.2 y 2.3.3: Niñas y niños de San Pedro Atocpan. Milpa Alta, 2018.



Autor: Exploradores de la Ciudad

Imagen 2.3.4: Nota en periódico Reforma. CDMX, 2018.



Autor: Exploradores de la Ciudad

Como segundo ejercicio del proyecto “Juego Mi Ciudad”, se inició el trabajo en la colonia Merced, dentro de la Alcaldía de Cuauhtémoc, donde en primera instancia el equipo de *Exploradores de la Ciudad* realizó una serie de dinámicas para recordar el cómo y el porqué es importante el juego en la ciudad. (Ver imágenes 2.3.5)

Posteriormente como en el primer ejercicio, se dio inicio a los talleres de diseño colaborativo con una amplia participación de niñas y niños en la Plaza de la Aguilita. Con dinámicas en las que niñas y niños expresaban lo que más les gustaba de la plaza, y que tan seguido jugaban en la calle, los niños comunicaron su interés por ser parte de la planeación de sus espacios de juego en la ciudad. (Ver imagen 2.3.6)

Imagen 2.3.5 y 2.3.6: Dinámicas de juego en La Merced. Cuauhtémoc, 2018.



Autor: Julio López

Las actividades que esta organización lleva a cabo muestra la capacidad del juego para comunicar el pensamiento y sentir de los niños, además de su implicación positiva para el bienestar y la sociabilidad. La vinculación que los infantes tienen con el espacio construido resalta en la diversidad de usos que adquieren los elementos urbanos como fuentes, sillas o banquetas, para la recreación y re significación de los elementos cotidianos de la ciudad.

Otro elemento a resaltar, con relación a la dimensión relacional de las prácticas formales e informales que se desarrollaron en la Plaza de la Aguilita, es la vinculación y apropiación del proceso de trabajo por parte de los locatarios de la zona, así como de las familias y niños que habitan o laboran en la plaza de manera informal.

Finalmente el proceso de construcción de los juegos fue llevado a cabo por todos los actores involucrados. Niñas y niños, jóvenes y adultos trabajaron y jugaron de la mano para lograr un espacio lúdico con materiales de la zona, que tuvo una permanencia de poco más de una semana. (Ver imagen 2.3.7, 2.3.8, 2.3.9)

Imagen 2.3.7 y 2.3.8: Construcción de juegos en La Merced. Cuauhtémoc, 2018.



Autor: Julio López

Imagen 2.3.9: Nota en periódico Reforma. CDMX, 2018

Mejoran Plaza La Aguilita con imaginación de niños

Reforma 25 marzo 2018 SHEILA NAVARRETE

Con la participación de menores de edad y diseñadores, la Plaza Juan José Baz -conocida como Plaza La Aguilita- fue convertida en un campo de juegos utilizando materiales de reciclaje.

Torres y fuentes con redes que crearon un circuito de obstáculos que fueron imaginados por los propios niños en un taller previo, fueron materializados en la plaza dentro del barrio de La Merced, en la Delegación Cuauhtémoc.

La instalación es parte de la iniciativa "Juego mi Ciudad" que se realiza por medio de la convocatoria al Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico CDMX (PECDA CDMX) a través de la Secretaría de Cultura de la capital.

"La Merced está inmersa en muchas dinámicas, son muchos los actores que intervienen en esa plaza entre diablos, vendedores ambulantes, persona que viven ahí y quienes van de tránsito.

"Es una comunidad muy cerrada pero al final logramos trabajar con los niños muy bien, entre ellos no se discriminaban, jugaban juntos entonces fue una convivencia muy interesante", dijo en entrevista Jerónimo Monroy, arquitecto integrante de Exploradores de la Ciudad.

La actividad busca acercar a

La actividad busca acercar a



Los niños se divierten y sorprenden a los adultos con sus diseños.

los menores al diseño participativo para que puedan influir en sus comunidades y sus espacios.

"Queremos incluir a las niñas y niños en la construcción de sus espacios de juego, que ellos sean partícipes de la creación de la ciudad porque una ciudad que es segura para los niños es segura para todos", comentó Monroy.

El grupo tendrá una última dinámica en la Delegación Iztapalapa que se anunciará en su página exploradoresdelaciudad.org.

Fuente: Periódico Reforma

La última intervención que esta organización realizó, se llevo a cabo en la colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, dentro de la Alcaldía de Iztapalapa, al oriente de la ciudad, donde se buscó contrastar la manera en que los niños se involucran con la planeación de sus espacios públicos de juego. Por medio de convocatorias en escuelas, en los negocios o a través de la curiosidad que generan las intervenciones, los infantes – que son mayoría en comparación a otras alcaldías- se acercaron a colaborar en la construcción de los juegos.

El proceso desarrollado hasta este punto por parte de *Exploradores de la Ciudad* se fue estructurando, de tal manera que en la primer semana las y los niños se reunieron para imaginar, opinar y discutir sobre los juegos; en la segunda semana los diseñadores analizan las propuestas de los niños y las plasman en cuatro propuestas de juegos, para que la siguiente semana sean presentadas maquetas a los niños con sus ideas, y se reciban nuevas opiniones y sugerencias de su parte. (Ver imágenes 2.3.10 y 2.3.11)

Finalmente en la cuarta semana niñas, niños adultos y diseñadores inician la construcción para ver materializadas sus propuestas de forma directa, validando así, la participación efectiva de los niños. En esta etapa se pinta, se corta, se pega, se improvisa y también se juega. (Ver imágenes 2.3.12 y 2.3.13)

Como comenta Evelin Santander, integrante de la organización:

"Hasta los niños chiquitos cargaban cosas, ellos querían hacer, son muy buenos, cuando tú les colocas una responsabilidad, la llevan a cabo. En todo lo que quisiéramos nos ayudaban, no se quedaban sin hacer, cuando terminaban algo, enseguida pedían otra tarea"

La apropiación que se logra a partir de la coproducción de los niños en todo el proceso, provoca el cuidado y vigilancia de su espacio, donde el reclamo y las demandas son constantes, visibilizando la constante presencia de las niñas y los niños en el espacio público de la ciudad.

Imagen 2.3.10: Etapa de juego y propuestas. Iztapalapa, 2018



Autor: S. Daza

Imagen 2.3.11: Proceso de diseño. Iztapalapa, 2018



Autor: Exploradores de la Ciudad

Imagen 2.3.12: Presentación de maquetas. Iztapalapa, 2018



Autor: S. Daza

Imagen 2.3.13: Construcción de juegos. Antes y después. Iztapalapa, 2018



Autor: B. Squid

Como parte del análisis se detectaron conflictos en la gestión de las intervenciones, provocados en ocasiones por la falta de coordinación entre las autoridades, las dependencias de gobierno, y la dificultad que ello conlleva para conseguir los permisos delegacionales. Es necesario que desde los gobiernos locales se cuenten con las capacidades técnicas y administrativas para la gestión eficiente de intervenciones ciudadanas dentro del espacio público.

La metodología y procesos logrados deben identificarse y retomarse para la construcción de lineamientos para el diseño de espacio públicos de juego, evitando la imposición de mobiliarios y la estandarización de las necesidades de la infancia.

La huella que dejan las intervenciones realizadas por Exploradores de la Ciudad en el proyecto “Juego Mi Ciudad”, son evidentes cuando los niños que participaron en la construcción regresan al espacio a pesar de ya no estar presentes físicamente los juegos, demostrando que la memoria que guardan por ser parte del proceso es más fuerte para que continúen jugando y reuniéndose; concientizando así desde pequeños que los espacios son de todos.

II.IV Desde el extranjero. Rio de Janeiro, Brasil

El análisis de los objetos de estudio realizado en la Ciudad de México nos permite demostrar paulatinamente como la activación política de los actores que componen el espacio urbano, se ejerce desde la infancia a través de su interacción con el espacio público de la ciudad. Lo cual se ve influenciado hoy en día, y en muchas urbes alrededor del mundo, por una cultura mediática creadora de falsas identidades que son reflejadas en las representaciones de los niños sobre su ciudad.

Durante la estancia de estudios realizada de agosto a diciembre de 2017 en el *Instituto de Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)*, de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*, con la tutoría de la Dra. Tamara Egler, se elaboró un estudio cuyo objeto empírico está situado en la ciudad de Rio de Janeiro.

Bajo el contexto socio-político que vive Brasil, con un gobierno golpista que impone una política educativa de “escuelas sin partido”, mediante argumentos que corrompen el orden democrático y amenazan el convivio social, se liquida la educación pública como espacio de formación humana, de derecho, respeto, diversidad y convivio democrático (Frigotto, 2017), lo cual se ve reflejado en los objetos de estudio analizados.

A través de las observaciones realizadas durante el tiempo de estancia, el objetivo fue identificar tres objetos de estudio que contrastaran por el contexto en el cual desarrollan sus prácticas. Es así, como se analizó en primer lugar la producción de un libro elaborado por niños y académicos a partir de clases de filosofía impartidas a los infantes dentro de una escuela primaria en la Zona Sur de la ciudad; en segundo lugar se realizó la observación y análisis de los talleres de arte con y para niños de la Escuela de Artes Visuales (EAV) dentro del Parque Lage; finalmente, se examinó el origen y las actividades que desarrolla el “Lanchonete”, una iniciativa social apropiada por niñas y niños habitantes del “Morra da Providencia” lugar que dio origen a una de las primeras favelas en las cercanías del puerto en la ciudad.

El objetivo de presentar un breve análisis de las prácticas ejercidas en el extranjero con relación a la construcción de ciudadanía desde la infancia, es obtener un punto de referencia del trabajo y de la relevancia que este tipo de prácticas tienen para el bien público en las ciudades, contrastando sus instrumentos, recursos y metodologías que emplean, así como los principales conflictos y necesidades. Todo ello bajo el entendimiento e identificación de las diferencias contextuales donde se desarrollan.

En primer término, al analizar las relaciones entre las políticas educativas de formación de ciudadanía en el espacio urbano, el primer objeto de estudio toma como actores a un grupo de niños de entre 9 y 10 años de edad, estudiantes de un colegio privado, quienes bajo la guía del profesor Wallace Lopes Silva³⁶, participan en clases de

³⁶ Licenciado en Filosofía con Maestría en relaciones etnoraciales y Doctorado en planeación urbana y regional por el IPPUR/UFRJ con especialidade en educación, literatura, arte y política.

filosofía como un proceso educativo con enfoque político y cultural para conocer su ciudad y consolidar el hecho de una ciudadanía activa, al hacer participes a niñas y niños en la conformación del libro “*Tudo é Filosofia*” que integra sus trabajos gráficos y escritos. (Ver imágenes 2.4.1)

Durante las visitas realizadas a la *Colégio Divina Providência* al Sur de la ciudad, donde los días lunes a medio día se impartía semanalmente la clase de Ciencias Sociales, se observó la diversidad socioeconómica de los niños, que a pesar de ser un colegio privado, muchos de los niños contaban con subsidio del gobierno para cubrir sus estudios. Lo anterior produce una riqueza de visiones y perspectivas con las que los infantes miran e interpretan una ciudad tan contrastante y desigual como lo es Rio de Janeiro. (Ver Dibujos 2.4.1)

Imagen 2.4.1: Fragmento del libro *Tudo é Filosofia*. Fragmentos Filosóficos escritos por crianças .

Río de Janeiro, 2017

.....

Uma carta para um mundo e um país melhor

Rio de Janeiro, 2 de Agosto de 2017

Cidade do Rio Janeiro

Prezados governantes do Brasil e do mundo:

Para um mundo e um país melhor, eu desejo muitas coisas, mas algumas delas é, que no nosso país tenha mais respeito e educação, para mim isso é muito importante, pois sem isso arrumamos muitas brigas e discussões. Para um país e um mundo melhor, eu quero que as pessoas se respeitem e parem com essa violência de hoje em dia. Nós crianças merecemos respeito e sermos ouvidas e não caladas, pois precisamos de uma boa educação com mais respeito e cultura.

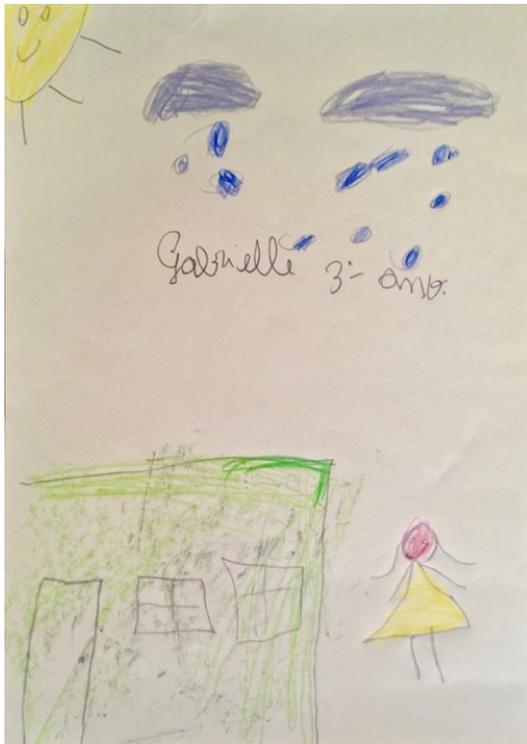
Cordialmente,

Júlia Cotta do Vale – 10 anos de idade e estudante do 5º ano do fundamental I do Colégio Divina Providência.

.....

Fuente: Libro *Tudo é Filosofia*, 2017.

Dibujos 2.4.1: ¿Cómo es tu ciudad? Dibujos. Río de Janeiro, 2017



Autores: Gabriel, Pedro y João. 9, 10 y 11 años.

Como se observa en los dibujos realizados por los niños bajo el cuestionamiento de ¿cómo es la ciudad donde viven?, se evidencia la diversidad de percepciones con

relación a su entorno urbano, repitiéndose en muchos dibujos la identidad, que desde los medios de comunicación, es difundida. Los grandes sitios turísticos proyectados a nivel internacional, son absorbidos por los niños aun cuando en la mayoría de los casos no conocen ni visitado, ignorando la realidad en la que habitan, que en muchos de los casos es de marginación y violencia.

La filosofía es el medio por el cual el Profesor Wallace busca incidir para reconocer los motivos y orígenes de la identidad de cada niño, que como el mismo menciona “cada niño ya nace con potencialidades cuánticas y expansivas de la ampliación del mundo en la experiencia geográfica de sentir-pensar: cuerpo, espacio, inconsciente, creación y lenguas plásticas, en la arquitectónica escultórica del ser, sentir y existir”. Lo cual, resalta su capacidad para ser participes activos dentro de la sociedad.

Con un enfoque a la construcción de una sociedad diversa, con múltiples formas de pensar, las aulas emplean como temática central “el diálogo interdisciplinario de la Filosofía con otras áreas del pensamiento, utilizando herramientas lúdicas para el despertar del espanto, la creatividad y el ejercicio de la mirada.” Los conceptos abordados y problemáticos parten de la vida, identidad, diferencias, sentimiento, pensamiento, percepción (mirada), creatividad, libertad, transformación, planificación, convivencia, brote, cuidado, respeto, preservación, felicidad, justicia, solidaridad, amistad, naturaleza, ciencia / tecnología. (Lopes, 2017) (Ver imágenes 2.4.2)

La propuesta educativa conformada por el Profesor Wallace a lo largo de varios años, abrió un espacio a la formación desde la infancia en epistemología, política y ética. Con la intención de provocar a los infantes hacia una investigación compartida, se despierta su interés por una participación activa en los procesos educativos.

Las estrategias de enseñanza empleada recurso al aprendizaje basado en problemas mediante cuestiones dirigidas hacia el lenguaje espacial, la imaginación y la representación de la realidad; la concepción de ciudad, Estado y sociedad; sobre la

percepción sensorial, el sentir y los sentidos; entre otros, los cuales pueden verificarse en la Tabla 2.1.1.

Las preguntas elaboradas durante el desarrollo de las clases, fueron conformado el contenido del libro , mostrando la capacidad de análisis e interpretación de la realidad de los infantes. (Ver imágenes 2.4.3). Mediante la incorporación del pensar, ser y actuar compartido, las niñas y los niños conciben nuevas formas de convivencia dentro del espacio publico, en su vida cotidiana, en sus casas; el discurso reflexivo y analítico desarrollado abren la posibilidad de intervenir en el mundo de forma mas positiva.

Ese es el desafío de la educación: formar seres humanos capaces de pensar y actuar, bajo la comprensión que el pensamiento antecede y sucede a la acción política en el espacio publico de la ciudad (Egler, 2017).

Tabla 2.4.1: Segmentos, Propuestas y Ejes Educativos.

| SEGMENTOS | PROPOSTAS / EIXOS |
|--|--|
| Pré II e 1º ano do Ensino Fundamental I Questão: Primeiras perguntas – O quê? Por quê? | Linguagem e imaginação (desenho / linguagem espacial / signos e representação da realidade). O ser e o estar no mundo (Corpo, espaço e totalidade). |
| 2º ano do Ensino Fundamental I Questão: O que é o mundo, realidade e sociedade? | Leitura de mundo e contextualização dos objetos reais e imateriais (significante e significado). Cidade, estado e sociedade (Agir político no mundo). |
| 3º ano do Ensino Fundamental I Questão: O que podemos com a arte? | Sentir, enxergar, ver, ouvir e escutar (emoção / sentidos estéticos / percepções sensoriais / música). Linguagens plásticas, cidade, corpo e teatralidade – Encenação textual. |
| 4º ano do Ensino Fundamental I Questão: O que podemos na cidade? O que faz do homem um animal político? Que garantias nós temos? | Estar no mundo (homem animal político / poética do espaço / relações etnicorraciais / corpo/ linguagem). Cotidiano, cidade e ética. Direito à cidade, constituição de 1988 e Estatuto da criança e do adolescente. |
| 5º ano do Ensino Fundamental I Questão: Como posso organizar meu pensamento de modo textual? | Técnica, lógica, organização espacial e articulação conceitual (objeto / forma / linguagem / espacialidade / produção textual). Criticidade, prática e métodos de textos filosóficos e organização lógica e espacial. |

Fuente: Concepciones y prácticas del hacer educativo en el aula. Libro Tudo é Filosofia, 2017.

Imagen 2.4.2: Clases de filosofía para alumnos de primaria. Rio de Janeiro, 2017.



Autor: 1. D. Hoshin / 2. Agenda virtual, Profa. J. Bernardo.

Imagen 2.4.3: Respuesta escrita por niña de 10 años. Libro Tudo é Filosofia, Rio de Janeiro, 2017.

Gaia Rizzin | 10 anos de idade

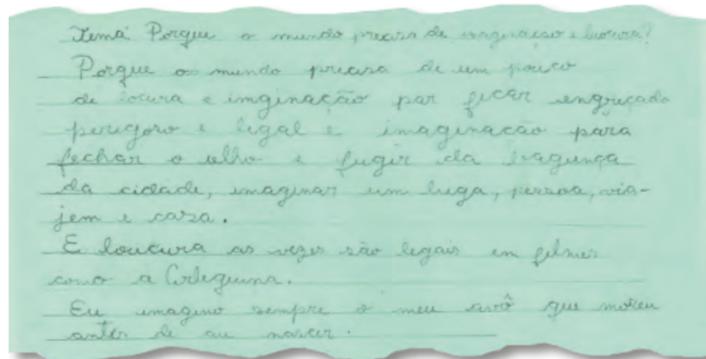


“

Porque o mundo precisa de um pouco de loucura e imaginação para ficar engraçado, perigoso e legal e imaginação para fechar o olho e fugir da bagunça da cidade, imaginar um lugar, pessoa, viagem e casa.

E loucura as vezes são legais em filmes como a Arlequina.

Eu imagino sempre o meu avô que morreu antes de eu nascer.



Fuente: Libro Tudo é Filosofia, 2017.

Por otra parte, dentro de las actividades que la Secretaria de Estado de Cultura de Río de Janeiro promueve a través de la Escolla de Artes Visuais (EAV) ubicada dentro del Parque Lage, un parque público de más de 52 ha., desarrolla talleres para niños bajo el nombre de *Parquinho Lage* con la finalidad de investigar lo que una escuela de arte tiene que aprender con los niños: “de cómo ser una escuela efectivamente libre y cuáles son las

pistas para desarrollar una justa reciprocidad que involucre al alumno, la escuela y los profesores”

Con la voluntad de ser un referente nacional en prácticas de aprendizaje en el campo de las artes para la infancia, mediante la interdisciplina y una pedagogía antiautoritaria, se desarrolla un dialogo de carácter social que promueve la diversidad cultural y reafirma el papel público de una escuela vinculada a la Secretaria de Cultura³⁷.

La diversidad de talleres que el Parquinho Lage desarrolla incluye taller de poesía y cuerpo, creación de documentales, así como talleres para construir un refugio en el parque y de construcción de un juego en el parque. Estos últimos, son desarrollados por la artista Priscila Fizman, para niñas y niños de 6 a 12 años, con el objeto de indagar las conexiones entre el juego, la ciudad y la infancia. (Ver imágenes 2.4.4).

La metodología que Fizman emplea, vincula a los niños con los materiales, con la experiencia práctica mediante el desarrollo de habilidades constructivas en carpintería, albañilería, alternando sesiones teóricas donde los niños planean y diseñan el objeto a construir. De tal manera, se busca alcanzar la asimilación del procesos por medio de la experiencia directa. (Ver imagen 2.4.5).

La mayor parte de los talleres que se imparten en el Parquinho Lage tienen un costo, en ocasiones poco accesible para la variedad de condiciones socioeconómicos de las familias en la ciudad de Río. Los niños que asisten a estos talleres, demuestran estar acostumbrados a una variedad de estímulos y de objetos terminados, a la par del desconocimiento del espacio urbano. En palabras de Fizman “ellos no frecuentan la ciudad, ellos frecuentan el carro (...) Del carro a la escuela, del carro a la casa.” Evidenciando la nula habitabilidad de la ciudad.

³⁷ Con base en la información proporcionada por la EVA. Disponible en: <http://eavparquelage.rj.gov.br/parquinholage/missao/>
102 | Capítulo II. Las prácticas socioespaciales de participación infantil

Imagen 2.4.4: Taller de construcción de un refugio en el parque. Parquinho Lage. Rio de Janeiro, 2017.



Autor: Parquinho Lage

Imagen 2.4.5: Sesiones prácticas de construcción. Parquinho Lage. Rio de Janeiro, 2017.



Autor: P. Frizman

La experiencia práctica de Frizman, con la infancia de la ciudad de Río, abarca talleres con niños en albergues y habitantes de favelas, con quienes de la misma forma, con la construcción de cabañas, se proyecta como los niños manifiestan sus conflictos. Los niños que se sienten amenazados por alguna circunstancia permanecen todo el tiempo posible dentro de la cabaña, mientras que los que expresan tranquilidad buscan trabajar en la construcción y hacer cosas fuera del refugio. Proyectando así el temor y el miedo que en ocasiones es cotidiano en algunas de las favelas.

La experiencia que estos niños muestran del habitar la ciudad es muy distinta. El desarrollo de sus prácticas es contrastante al de los niños del *Parquinho Lage*, por ejemplo, al preguntarles si tienen experiencia mezclando cemento, todos responden que sí. Lo cual, provoca el cambio de estrategias educativas de los talleres, enfocándose más en el concepto de las cosas, en imaginar como quisieran que fuera su espacio. (Ver imagen 2.4.6)

En esta constante búsqueda, originada desde el campo del arte y su vinculación con el juego y el como los niños piensan la construcción, es que Frizman abre un espacio para construcción no solo física sino también intangible de solidaridad y empatía. La emancipación de las niñas y los niños de un sentimiento de inferioridad, abre camino al reconocimiento de la infancia, no solo como sujetos de protección, si no también, como actores con derechos y obligaciones en la ciudad.

Imagen 2.4.6: Sesiones prácticas de construcción. Parquinho Lage. Rio de Janeiro, 2017



Autor: P. Frizman

Finalmente, en un acercamiento a la variedad de iniciativas que se originan desde la sociedad civil, se realizó un análisis mediante entrevistas y la observación de las prácticas que se desarrollan dentro y fuera del *Lanchonete*.

Mediante el reconocimiento que el *Lanchonete* –una especie de cafetería/bar– tienen por los habitantes de las ciudades brasileñas, la artista plástica Thelma Vilas Boas, abrió una especie de cocina comunitaria para los vecinos de un barrio cercano al “Morro da Providencia” cerro donde se emplazó hace ya varios años una de las primeras favelas de la ciudad de Río de Janeiro.

La experiencia artística de Vilas Boas se enfoca en prácticas socioespaciales de intervención en el espacio público, trabajando con personas que viven en condiciones de precariedad. Paralelamente, en el desarrollo de su trabajo fue incorporando una de las actividades que ella desarrollaba habitualmente: el cocinar, “como una ligación directa con nuestro fuego interno, de la comensalidad”, o sea, del comer y beber juntos.

De tal manera, la cocina fue el medio para que las personas se encontraran, mediante acciones vinculadas más a la vida pública que a la vida privada, como un espacio de vectores de cultura para la sociedad. Así fue como Villas Boas comenzó a cocinar en la calle, para todos, bajo un postulado de transformación urbana y de resistencia política.

Consecuentemente, tras la apertura del *Lanchonete*, la gente preguntaba: -Esto es un *Lanchonete*?- y siempre se respondía –si lo es-. Sin embargo no contaban con una estufa o recursos para preparar comida. La idea no era emplazar un lugar definido, sino, que los usuarios fueran definiendo el lugar. Y así fue, con el paso del tiempo, y mediante el espíritu libre que caracteriza a la infancia, que el local fue apropiado por las niñas y los niños que habitan las calles día a día de regreso de la escuela, los fines de semana o simplemente para tener un mejor y mayor espacio donde jugar, comer, bañarse, para estar. Debido en gran medida a que el proyecto de revitalización de la zona portuaria de la ciudad de Río de Janeiro para los juegos olímpicos, no contempló la creación de un parque para toda la gente que habita en su cercanía, y menos para los niños. (Ver imagen 2.4.7)

Es así, como Villas Boas, tras el reconocimiento de las verdaderas necesidades de los niños que frecuentaban el Lanchonete, decide cambiar el rumbo de su propuesta de talleres de arte, para convertirse en “un lugar de resistencia, donde los ciudadanos infantiles tuvieran un lugar para estar, sin huir, sin ser expulsados”. Indagando en el cuestionamiento que muchos habitantes segregados se generan: *si la ciudad no me recibe, ¿quién me recibe?*.

Imagen 2.4.7: Lanchonete. Rio de Janeiro, 2017



Autor: D. Hoshin

Como parte de las dinámicas que Vilas Boas desarrolla dentro del *Lanchonete*, en las cuales se involucran también profesores, estudiantes, artistas y habitantes del barrio, son los círculos de debate entorno a la micro geografía y la micro política, donde mediante un dialogo abierto los habitantes externos al barrio vivencian las teorías de Milton Santos o Anna Arendt, y paralelamente, los habitantes del barrio evidencian su vivencia cotidiana en la teoría y los conceptos. Lo cual, consigue la producción de una micropolítica a través de la teoría y la práctica cotidiana.

Como parte de las vivencias cotidianas que ocurren dentro de este espacio, es común ver a personas tomando café en la mesa, la estufa encendida preparando algo de comer para alguno de los niños que se acerca y tiene hambre, así como también, se proyectan películas en la calle, se ocupan cajones de estacionamiento para que jueguen los niños, y mas actividades que consiguen articular la identidad de un espacio a través de sus dinámicas y usos, de sus necesidades y gustos.

La mirada con la cual la gestión pública de la ciudad mira a la infancia en esta ciudad ignora su valor, y no piensan en el cómo niñas y niños pueden cuidar la ciudad de aquí a 20 años, de cuál es el amor que ellas van a tener hacia su ciudad. Cuando hoy en día “la ciudad es un cuerpo que los violenta, que las reprime y las castiga.”

Como ejemplo relevante que fue destacado fue el momento en el cual la policía veía a los niños del barrio jugando en una instalación que realizaron fuera del local, y que, al ver que no eran niños blancos o “bien vestidos”, pensaban que lo estaban maltratando o destruyendo. Lo cual, evidencia la política de represión y castigo con la cual es tratada la juventud y la infancia en la ciudad.

A la par, como uno de los principales conflictos identificados en este tipo de organización social, son los recursos económicos para dar continuidad a los proyectos. El *Lanchonete* tiene en riesgo cerrar para siguiente año debido a ello. “El deseo es continuar, y como la frase que más escuchamos este tiempo fue *estou com fomen* (tengo hambre), diseñamos el proyecto de la Escuela del Cuerpo que Tiene Hambre”

reconociendo las necesidades identificadas se busca que “a partir de los alimentos que se cocinen en el día, se de pauta hacia otras disciplinas de conocimiento (...) utilizar el alimento como objeto activador para la investigación.” Aunado a que, como se mencionó en las entrevistas realizadas, la importancia de generar las estrategias para que la organización continúe sin apoyo institucional, para continuar con su independencia y hacer este espacio cada vez más sustentable.

El *Lanchonete* opera con el apoyo de 4 personas de la comunidad, madres y padres, quienes cuentan con llave del local, lo cual, demuestra la transferencia de la gestión con la finalidad de otorgar el lugar a la comunidad.

En palabras de Vilas Boas, en relación a la experiencia cotidiana, menciona que “nunca más nadie va a ser igual y con certeza, estamos transformando a la infancia a través de la experiencia (...) La experiencia del *Lanchonete* muestra la posibilidad de una sociedad operada por medio del afecto y no de la vigilancia, el castigo y la culpa.” Al ser relación a los postulados de Bachelard (1957), los padres y los profesores ya no pueden usar los mismos métodos de enseñanza, ya que hoy existe una natural diferencia del cuerpo al cual se atiende, diferencia que radica en las experiencias, en el medio y en las influencias que los niños tienen en su vida cotidiana. Es así, como la vivencia del *Lanchonete* “debe ser vivida a través de la experiencia propia”, aquí y en otros lugares.

El crear un ambiente y una atmósfera que alimente el cuerpo de las niñas y los niños, pero no solo en el aspecto alimenticio, si no también, en el afecto, en el respeto, en la empatía y la tolerancia, son aprendizajes que esta organización de personas voluntarias, presenta como una pequeña pero significativa acción de construcción de ciudadanía a escala barrial en Rio de Janeiro, Brasil. (Ver imagen 2.4.8)

Imagen 2.4.8: Lanchonete. Rio de janeiro, 2017



Autor: Lanchonete / D. Hoshin

Capítulo III. Pensar la ciudad desde la infancia

A partir del análisis de los objetos empíricos de estudio presentados en el apartado anterior, el presente capítulo busca interpretar las prácticas socioespaciales que construyen a la infancia como ciudadanos y bien público, con la finalidad de proponer criterios generales de gestión urbana de orientación democrática participativa.

Pensar la ciudad desde la infancia implica el reconocimiento de que las niñas y los niños son sujetos plenos de derechos, vinculado a su función como actores sociales, a la par de los otros miembros de la comunidad, es decir, son participantes en el sentido pleno del término participación (Gülgönen, 2016).

En palabras de Egler (2011) si la comprensión antecede a la acción, podemos llevar adelante las ideas, según las cuales, educar para el espacio significa: ampliar la capacidad de acción de los individuos, lo que permite ampliar la acción política en el espacio público. Educación espacial resultado de las prácticas socioespaciales que la infancia ejerce en los objetos de análisis documentados, para la conformación del conocimiento.

Conocimiento que se define por la experiencia, por la información y por los valores que son útiles para la activación de los individuos que conforman la sociedad, buscando ir más allá del individuo para reconocer en el otro la condición social de la existencia. Con lo cual, se destaca la importancia de la activación para el reconocimiento del sujeto como principal actor de su transformación (Egler, 2014).

Con base en la aplicación plena de la participación mediante el diálogo compartido entre los niños y los adultos, con respeto recíproco y división del poder (Lansdown, 2004), se plantea la sistematización del conocimiento de las prácticas socioespaciales de construcción de ciudadanía para la toma de decisiones públicas urbanas, con énfasis en el reconocimiento del valor que tiene la infancia para el mejoramiento del hábitat en la ciudad.

III.1 La sistematización del conocimiento empírico adquirido.

A partir del acercamiento con los objetos empíricos de estudio, se presenta un esquema sintético de carácter interpretativo, comparativo y conceptual, de las prácticas socioespaciales llevadas a cabo por cada actor, en correspondencia con la acción y la reacción generada dentro del espacio público urbano. (Ver tabla 3.1.1)

| | PRINCIPIOS | ACTORES | | |
|-----------------|---|---|---|---|
| | | GOBIERNO | ACADEMIA | ORGANIZACIONES SOCIALES |
| ACCIÓN | Los encuentros como dispositivos para realizar diagnósticos sociales de la infancia. Analizando e interpretando. | (...) se realizaron talleres previos para levantar las opiniones de niñas y niños que demandaban el poder hacer uso de la plaza que más cerca les queda de su casa o por la cual pasan de regreso de la escuela | (...) la prohibición que los padres de los niños imponen a estos niveles de edad, limitan su vivencia del espacio público urbano, justificado principalmente por temas de inseguridad que transmiten directamente a sus hijos. | (...) el proceso de construcción de los juegos fue llevado a cabo por todos los actores involucrados. Niñas y niños, jóvenes y adultos trabajaron y jugaron de la mano para lograr un espacio lúdico |
| REACCIÓN | Para potencializar la creatividad de los niños en los niños, y de los niños en los adultos. | (...) las dinámicas observadas durante las visitas realizadas, destacan la integración social que el Juguete Urbano logró consolidar, no solo entre niños, sino también, entre los adultos visitantes y habitantes de la plaza. | (...) "a mi no me dejan salir por que hay muchos 'robachicos' y piensan que me van a robar y que me van a matar". (...) "también me han dicho que viene gente de Estados Unidos ahorita. La mamá de mi primo Emilio, o sea, mi tía, dice que se los están llevando a los niños" | (...) la vinculación y apropiación del proceso de trabajo por parte de los locatarios de la zona, así como de las familias y niños que habitan o laboran en la plaza de manera informal. |
| ACCIÓN | Una pintura de las problemáticas que más preocupan a los niños dentro de su entorno urbano. | (...) las niñas y niños que participaron durante los talleres previos, expresaron que en muchos de los casos, era la primera vez que visitaban el lugar, manifestando una percepción de inseguridad y suciedad. | (...) en el caso de los dibujos realizados por aquellos que asisten a escuelas privadas, donde su vivencia espacial se limita a estacionamientos, patios o jardines cerrados, y con recorridos de su casa al auto y a la puerta de otro lugar cerrado. | (...) la falta de coordinación entre las autoridades, las dependencias de gobierno, y la dificultad que ello conlleva para conseguir los permisos delegacionales. |
| REACCIÓN | Para captar las complejas relaciones entre creatividad, expresividad, sensaciones y emociones. | Como menciona Nicolás, que vive en la colonia Jesús Carranza: "A mi me gusta mucho mi colonia, que a pesar de ser peligrosa, se que algún día no va a ser tan peligrosa como antes". | (...) La ausencia del tejido urbano para los niños. | (...) lo que provoca conflictos en la gestión de las intervenciones. |
| ACCIÓN | El encuentro creativo como el medio que actúa sobre la expresividad del carácter sensible de las prácticas socioespaciales de la infancia. | (...) colocación de rampas radiales -opuestas en su inclinación- alrededor de la fuente de Manuel Tolsá, generó una transformación de uso y dinámicas alrededor de la misma. | (...) dibujos sobre el barrio; discusiones a partir de fotografías de parques y áreas de juego; redacción de historias sobre la calle; fotografías tomadas por las niñas y niños; así como de maquetas sobre la "Ciudad Ideal". | (...) La vinculación que los infantes tienen con el espacio construido resalta en la diversidad de usos que adquieren los elementos urbanos como fuentes, sillas o banquetas, para la recreación y re significación de los elementos cotidianos de la ciudad. |
| REACCIÓN | Para generar las condiciones de aparición de las emociones, las formas de exponerlas y las maneras que tienen los niños para interpretarlas. | (...) Niñas y niños conviven sin conocerse e imaginan infinidad de juegos al estar en las rampas, donde correr y mojarse es lo que mas gusta. | (...) resalta la dispersión de los espacios que los pequeños visitan, lo cual "revela la fragmentación de la experiencia que tienen los niños de su entorno urbano" | (...) cuando los niños que participaron en la construcción regresan al espacio a pesar de ya no estar presentes físicamente los juegos. |
| ACCIÓN | Encontrar la relación entre pensamiento, sentimiento y acción. Pensar, sentir, actuar. | (...) Las grandes estructuras de perfiles metálicos en representación de los monstruos, con la propuesta de ser objetos no terminados. | (...) la falta del conocimiento y aprendizaje que la ciudad brinda con su experiencia vivida, provoca la ruptura de los lazos sociales posibles dentro del espacio público urbano. | (...) metodologías de diseño participativo infantil con acompañamiento de profesionales del diseño, para la construcción de instalaciones lúdicas efímeras, |
| REACCIÓN | Como estrategia de indagación que posibilite la expresividad de las prácticas del sentir. | (...) cada vez son mas intervenidas por los niños con pintura, dibujos y frases, generando la identificación y vinculación con el espacio, en este caso, construido por ellos mismos. | (...) Lo cual, deriva en la falta de identidad con relación a su entorno cercano, a su barrio, destacando una mayor presencia de los infantes en espacios cerrados. | (...) niñas, niños adultos y diseñadores inician la construcción para ver materializadas sus propuestas de forma directa, validando así, la participación efectiva de los niños. |
| ACCIÓN | Orientación metodológica que vincula creatividad y acción colectiva en las prácticas de expresión que concretan los niños, como sujetos sociales. | (...) asientos sujetos a cada polea que están conectados en parejas por los extremos de cada cuerda aleatoriamente (...) provocando la curiosidad para descubrir cuál es el asiento al final del otro extremo por medio de la interacción entre usuarios. | (...) La carente vinculación de la infancia con el espacio urbano | (...) la coproducción de los niños en todo el proceso de planeación, diseño y construcción. |
| REACCIÓN | Para propiciar una psicología de la experiencia, una construcción de conocimiento científico sobre la realidad social de los niños. | (...) La dimensión relacional que surge con esta instalación lúdica, destaca la articulación de las prácticas formales e informales que acontecen en una plaza que antes no era visitada, a pesar de su valor histórico y patrimonial, vinculando a los niños de vecinos y comerciantes dentro de su espacio público. | (...) deriva en un desconocimiento, traducido en percepciones de miedo y desconfianza de los espacios públicos de la ciudad. Se destaca la idea de que "la calle es un lugar lleno de pobres, ladrones y pistolas" | (...) un niño que conoce mejor su entorno será más independiente y capaz de asumir los retos y dificultades que implica habitar la ciudad. |
| ACCIÓN | Potenciar el quehacer colectivo desde la infancia. | (...) activaciones que el LabCDMX desarrollo en colaboración con organizaciones de artistas, diseñadores y otros actores sociales interesados. | (...) al no propiciar el encuentro y la convivencia en los espacios públicos urbanos, | (...) Por medio de convocatorias en escuelas, en los negocios o a través de la curiosidad que generan las intervenciones, |
| REACCIÓN | Para que en la estructuración social muchas voces sean una sola voz. | (...) fundamentales para la detonación de interacciones locales y de la apropiación en cada uno de los espacios. | (...) se rompe toda posibilidad de vinculación social, no solo entre las niñas y los niños, sino también, entre la población en general. | (...) los infantes –que son mayoría en comparación a otras alcaldías- se acercaron a colaborar en la construcción de los juegos. |

Tabla 3.1.1. Tabla interpretativa, comparativa y conceptual de las prácticas socioespaciales. Elaboración propia. Fuente: Scribano Adrián, (2013), Encuentros Creativos Expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades, Estudios sociológicos Editora, Buenos Aires.

Hacer uso de los conocimientos y experiencias que la documentación de los objetos empíricos de estudio otorga, permite comparar y contrastar los aprendizajes para impactar positivamente en la eficiencia y calidad de las prácticas futuras. Lo anterior, permite la instrumentalización para procesos de gestión urbana que amplíen la dimensión democrática de la infancia en la ciudad.

A través de la lectura que es posible dar a las formas de expresión que los niños manifiestan en las prácticas dentro del espacio público urbano, podemos levantar información valiosa que pocas veces es accesible o sistematizada. La comunicación a través de otros medios creativos son una forma de liberar lo que no se expresa directamente.

Las prácticas específicas sujetas de análisis muestran la variación de procesos y medios a través de los cuales se activa a la infancia dentro del espacio público. De inicio se diferencian las cualidades de cada uno de ellos, en relación a su localización, a los usuarios y a las condiciones urbanísticas del entorno.

Las cualidades de diferenciación que se plantean, tienen una relación sociopolítica y socioeconómica que se refleja en el territorio de la Ciudad de México, donde las condiciones urbanísticas, así como el tamaño de los espacios públicos, es mejor en la zona central y poniente de la ciudad, donde el nivel adquisitivo es mayor. De la misma manera, como se puede observar en el Mapa 3.1.1, la disponibilidad y acceso a espacios públicos por parte de la población infantil, es menor en las zonas con mayor grado de marginación en la ciudad.

Las diferencias sociales que se reflejan en la disponibilidad de espacios abiertos, inhibe la mezcla de usuarios y el fomento a la convivencia en la ciudad. A pesar de ello, se resalta la capacidad que tienen las activaciones de la infancia dentro del espacio público para estimular la comunicación e interacción de paseantes desconocidos. Como menciona López Aspeitia (2017) la presencia de los niños agiliza los contactos y libera los intercambios entre adultos.

Mapa 3.1.1. Ciudad de México: disponibilidad de espacios públicos y grado de marginación, 2010.



Fuente: Dirección de Geografía Urbana (LabCDMX) con base en: Grado de marginación por localidad, 2010 (CONAPOI); Censo de Población y Vivienda, 2010 (INEGI); Planos de Divulgación de los Programas Delegacionales de Desarrollo Urbano (SEDUVI).

Las edades más recurrentes de los niños que frecuentan el espacio público durante las prácticas de activación socioespacial, van de los 5 a los 12 años de edad, en las cuales destaca la atención diferenciada que cada edad presta a las actividades y la manera en que se relacionan con el entorno construido. Para lo cual, es de gran impacto la concepción que el adulto tiene de las capacidades y libertades que los menores pueden desarrollar en espacios públicos abiertos en la ciudad.

En consecuencia, los adultos de manera inconsciente, retienen la potencia exploradora y limitan los poderes motores de los niños, al justificar su corta edad, lo que inhibe los estímulos motores de la ciudad que se abren como un abanico frente a los niños (Breviglieri, 2017). Por consiguiente, en el momento que la infancia tiene su primera relación corporal y emocional con la ciudad, se abre un amplio panorama de aprendizaje, en el cual, el juego es el medio para establecer una vinculación afectiva con el espacio

urbano. Experiencia que puede ser ampliada o reducida por la autoridad encargada de diseñar y planear los espacios públicos en la ciudad.

El juego no solo resulta una herramienta de recreación y comunicación con los otros, también, denota su capacidad para el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y emocionales. Como referencia, durante las activaciones realizadas por el LabCDMX se instrumentó un análisis realizado por la Play in Education, Development and Learning de la Universidad de Cambridge, que categoriza cinco tipos de juego, de gran valor para el desarrollo de la infancia, los cuales se presentan en la Tabla 3.1.2:

| | Actividad | Beneficios | Habilidades del siglo XXI | Tipo de desarrollo | Características espaciales |
|--------------------------------|--|---|--|--|---|
| Juego Físico | <ul style="list-style-type: none"> · correr · saltar · bailar · "luchitas" · colorear · manipular juguetes | <ul style="list-style-type: none"> · coordinación óculo-motora · coordinación corporal · nivelar/controlar agresión · concentración · perseverancia · fuerza · resistencia | <ul style="list-style-type: none"> · colaboración o trabajo · en equipo · flexibilidad y adaptabilidad | <ul style="list-style-type: none"> · físico · social | <ul style="list-style-type: none"> · desniveles · espacio abierto · posibilidad de riesgo moderado · flexibilidad · otros |
| Juego con Objetos | <ul style="list-style-type: none"> · armar · construir · crear · ordenar · narrar | <ul style="list-style-type: none"> · desarrollo del pensamiento · razonamiento · solución de problemas | <ul style="list-style-type: none"> · resolución de problemas | <ul style="list-style-type: none"> · físico · cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> · componentes móviles · áreas de refugio · áreas privadas · áreas naturales · adaptabilidad |
| Juego Semiológico | <ul style="list-style-type: none"> · inventar palabras · contar objetos · chistes | <ul style="list-style-type: none"> · reflexión de expresiones, ideas y emociones · desarrollo del lenguaje · lectura · escritura · música | <ul style="list-style-type: none"> · pensamiento crítico · y comunicación | <ul style="list-style-type: none"> · emocional · cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> · estímulos de aprendizaje · componentes móviles · sonidos |
| Juego Socio / Dramático | <ul style="list-style-type: none"> · disfrazarse · superhéroes · muñecos | <ul style="list-style-type: none"> · habilidades narrativas, · deductivas, sociales, representativas, · auto-regulatorias y · auto-representativas | <ul style="list-style-type: none"> · pensamiento crítico y · comunicación · flexibilidad y · adaptabilidad | <ul style="list-style-type: none"> · emocional · cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> · espacio abierto · flexibilidad · adaptabilidad · componentes móviles |
| Juego con Reglas | <ul style="list-style-type: none"> · escondidas · atrapadas · encantados · tochito · avión · deportes | <ul style="list-style-type: none"> · empatía · compartir empatía · compartir | <ul style="list-style-type: none"> · pensamiento crítico y · comunicación · flexibilidad y · adaptabilidad | <ul style="list-style-type: none"> · físico · social | <ul style="list-style-type: none"> · juegos determinados · adaptabilidad |

Tabla 3.1.2. Espacios de juego y sus beneficios. Elaboración: LabCDMX

La tabla nos permite relacionar el impacto físico, social, cognitivo y emocional que los diferentes tipos de juego brindan a la infancia, y como estos se vinculan con las características espaciales del entorno construido. Lo que en síntesis permite concluir, el requerimiento común de los niños para el desarrollo de actividades lúdicas en: alcanzar

espacios públicos de juego con una amplia adaptabilidad al cambio y la transformación, con posibilidades de riesgo moderado y que incluyan a las diversas edades, incluyendo también a los adultos.

Con relación a los recursos empleados por los diversos actores que intervienen en la ejecución de las prácticas, se observó el uso de recursos educativos, humanos y económicos, con los cuales es posible comparar los resultados obtenidos, necesidades básicas y áreas de oportunidad para dar seguimiento a este tipo de prácticas.

El origen de los recursos económicos en cada uno de los casos, depende en gran medida del involucramiento y apoyo de organizaciones civiles y públicas, nacionales y extranjeras, a través de estímulos vinculados al arte y la cultura, que indirectamente los actores ejecutantes obtienen y aplican en beneficio del reconocimiento de la infancia en la Ciudad de México. Donde, la participación del sector privado pocas veces es significativo.

De tal manera, los recursos humanos y educativos empleados surgen la mayor parte de las veces, a través del apoyo de voluntarios, de estudiantes o personas vinculadas con el estudio de la infancia. Para lo cual, en la Ciudad de México se comprueba hoy en día, un amplio interés por ser parte de prácticas colaborativas, de participación y de aprendizaje, con la voluntad de propiciar redes sociales de trabajo en torno a la toma de decisiones públicas en la ciudad. (Ver Imágenes 3.1.1 y 3.1.2)

Imagen 3.1.1 y 3.1.2: Talleres colaborativos con SC y Gobierno para la elaboración de Lineamientos para Espacios Públicos de Juego. Azotea LabCDMX, 2018.



Autor: LabCDMX

Respecto a la dimensión relacional, acotada a las dinámicas formales e informales que acontecen dentro del espacio público, se resalta la necesidad de inicio de elaborar un amplio diagnóstico y observación fina de los movimientos y flujos, así como del mapeo de actores que conforman y habitan el espacio.

La plena atención a las causas de las dinámicas es un factor relevante para la comprensión de los procesos y hechos, lo cual es la base para la implementación de los ejercicios y actividades de activación infantil analizados. La inmaterialidad de la memoria, la historia o la percepción de los habitantes tiene una significación estructural en el espacio como el vacío (Cage, 1981). En tal sentido, la estructura de los procesos que se pretende intervenir, busca cambiar el paradigma de atención y cuidado de la infancia por parte de los adultos que los acompañan.

El conocimiento y habilidades que el entorno urbano brinda a las niñas y niños que participan, se refleja en la conciencia que adquieren durante los procesos de intervención, con relación a los beneficios de cuidar su entorno y de participar en la toma de decisiones en cuestiones que los afectan, como lo son los espacios de juego en las plazas y parques que frecuentan.

Asimismo, el fomento a identificar y analizar situaciones problemáticas, ineludibles del entorno urbano, promueve el involucramiento con el fin de alcanzar el pleno potencial como ciudadanos constructivos y reflexivos desde la infancia. Además de promover también, las habilidades de flexibilidad y adaptabilidad que permiten adaptarse con éxito frente a la adversidad, al estrés o simplemente a las tensiones de las ciudades.

De la misma manera, el desarrollo del pensamiento crítico es desarrollado mediante las prácticas para interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados, lo que permite la comunicación y el entendimiento del otro.

La comunicación directa entre niños y adultos, como también, la presentación del resultado de su trabajo y esfuerzo, provocan el interés por participar en el proceso de construcción de ciudad y de su propia ciudadanía, de la cual, la participación es un

derecho fundamental. Las oportunidades crecientes para que los niños participen es fundamental en cualquier sistema que aspire a ser democrático (Hart, 1993), al pasar de una participación simbólica a una participación auténtica de la infancia en la ciudad.

Por otra parte, con relación a los principales conflictos sociales identificados, es posible destacar la apropiación que los procesos de participación generan, aumenta la seguridad y cuidado del espacio. El robo de elementos que permanecen fijos, producto de las intervenciones, fue común, a la vez que las personas que habitan la calle de día y de noche, colaboran como vigilantes comunitarios. Lo anterior, se basa en el reconocimiento del bienestar generado por las prácticas de activación del espacio.

La “ciudad garantizada” de la cual habla Breviglieri (2017), objetivo tanto de planeadores como de autoridades que buscan ofrecer seguridad, “suprime lo que hacia del espacio público urbano un espacio de transiciones en el que el niño podía explorar el mundo jugando”. Por lo que, el reconocimiento del conflicto inherente al espacio público, como una de las formas de socialización más activas (Simmel, 2010), posibilita la apertura de la ciudad a lo incierto y a las posibilidades de transformación basadas en la exploración de lo público urbano.

La experiencia y la investigación deben ir de la mano, en el entendido que el conocimiento no es creación, sino objetivación de la realidad (Kraus, 2016), por consiguiente, las prácticas desarrolladas por parte de actores de gobierno, academia y organizaciones sociales son de suma importancia para incorporar su experiencia y conocimiento en la construcción de políticas públicas urbanas.

De manera que, tras la sistematización del conocimiento que el análisis comparativo nos arroja, mediante la identificación del contexto, los actores, los procesos y los hechos que las prácticas socioespaciales de participación infantil dentro del espacio público, permiten validar la hipótesis de la relevancia de la construcción de ciudadanía desde la infancia. Puesto que, el tipo de sociedad que necesitamos buscar es una en la cual los niños aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles, por medio de la

participación con adultos competentes y sensibles (Hart, 1993), para enfrentar los problemas que aquejan a las ciudades desde hoy, con visión prospectiva hacia el mañana.

III.11 La infancia como bien público urbano.

El reconocimiento de la ciudadanía desde la infancia, no se construye de manera individual, sino que depende de una condición relacional, surgida a partir del contacto con los otros (Somuano y Nieto, 2015), en la cual, el déficit de la experiencia de los niños en la calle, no solo es un problema urbano, sino también de ciudadanía (López, 2017). Por lo tanto, la permanencia de la infancia dentro del espacio público urbano denota un bien público por la vía individual hacia los propios niños, relacionado a su formación; así como también, por la vía colectiva para la sociabilización.

En suma, el análisis interpretativo y comparativo desarrollado, se propone la reflexión sobre la identificación, tanto de niñas como de niños, como actores urbanos activos en la promoción, protección y vigilancia de sus derechos; como ciudadanos autónomos y participativos; y principalmente, en su reconocimiento como parámetro clave para la planificación y gestión urbana.

Los niños, han perdido a la ciudad, y con ello, han perdido la posibilidad de vivir experiencias para su correcto desarrollo, como el juego y la exploración. Las ciudades, han perdido a los niños, con lo cual, se ha perdido seguridad y control social. Por lo tanto, los niños necesitan a la ciudad y la ciudad necesita a los niños (Tonucci, 1996).

El tratamiento que el Derecho a la Ciudad promueve para cambiar la concepción de las personas con movilidad reducida, al integrarlas al espacio urbano mediante las adecuaciones urbanísticas necesarias, plasmadas en reglamentos y normas de construcción, deja pendiente la integración de la habitantes de menor edad en la ciudad (López, 2017).

El cambio de paradigma que implica pasar de la concepción actual de la infancia como objeto de protección, al reconocimiento de su actoría social, es el primer paso para

avanzar en la consolidación de ciudades mas incluyentes, bajos los principios que el Derecho a la Ciudad plantea en la Ley.

El niño pasa a ser considerado un indicador ambiental sensible, como menciona Tonucci (1996) “si en una ciudad se ven niños que juegan y pasean solos, significa que la ciudad está sana; si no es así, es que la ciudad está enferma.” La evolución de los modos de vida en la ciudad se destaca importante para la organización del espacio urbano, en la cual, la comprensión, evaluación y difusión de la opinión de los niños a través de sus prácticas en el espacio publico desde temprana edad, son sustento para una política urbana sustentable.

En la Ciudad de México, la política urbana a buscado sistematizar la planeación de los espacios públicos, bajo la justificación de un mayor control de los menores que se exponen a la inseguridad de las calles. Por tanto, los principios con los cuales las políticas publicas deben ser formuladas, en atención a las causas y no a los efectos, son ignorados al no plantear una solución sustantiva a las causas de la inseguridad que viven las calles de la ciudad. Como cuestiona el antropólogo y arquitecto La Cecla (1999) ¿hay que preservar a los niños en la calle, o hay que rescatar la calle para los niños?.

Las potenciales condiciones transformadoras de la ciudad con las que la infancia cuenta, fomenta la reflexión sobre el actuar del urbanista planeador. El entendimiento del inquebrantable cambio de la sociedad y de la necesidad de explorar cualidades urbanas que desde la mirada experta no se perciben, coloca a los niños como actores clave para el descubrimiento de lo urbano mediante su transparente forma de cuestionar y proponer nuevas formas de sentir y pensar la ciudad.

Al reforzar la autonomía y no la dependencia, tanto de la infancia como de los adultos mayores, a través de motivaciones afectivas y emocionales que alientan su autoestima, se descubre cada vez de manera mas clara, como el bien publico que representan para la ciudad (Camarena, 2017). Al pensar en los ciclos de vida que como seres humanos inevitablemente tenemos en la ciudad, se provoca la valoración del

reconocimiento de niños y ancianos, como actores públicos que en algún momento fuimos o seremos.

La evolución de la ciudad a lo largo del tiempo, se ha adaptado más a las exigencias de los coches que a las mismas personas, lo que como resultado brinda espacios peligrosos no solo para niños, sino también para cualquier habitante de la ciudad. De tal manera, lo que se ha ganado en el ámbito de lo privado –confort-, se ha perdido en el ámbito de lo público, en la esencia de la ciudad (Quiroz, 2017). Donde la experiencia subjetiva de la participación se reduce, a la vez que se reduce el dominio político de la ciudadanía.

La inversión depositada en la infancia, ha demostrado su utilidad a mediano y largo plazo, con mejoras significativas en el éxito profesional; en la disminución de los índices de criminalidad hasta en un 70 por ciento, lo cual, representa un rendimiento de hasta 5.70, o hasta de 8.70 a lo largo de la vida³⁸.

Por lo tanto, niños como ancianos están llamados a ser entendidos como un bien público y no solo un costo social (López, 2017), al subrayar la importancia de pasar de la perspectiva de vulnerabilidad con la que se les percibe. Con lo cual, es posible pensar de otra forma la política pública urbana, en la que se reduzcan los asistencialismos y se incentive el poder de cambio y la energía de la sociedad organizada. En palabras de Tonucci, los niños pueden ser los líquenes³⁹ de nuestras ciudades:

“con su presencia, invadiendo con sus juegos los espacios públicos, son capaces de modificar los comportamientos de los adultos, obligándonos a respetar más el medio ambiente donde vivimos, y donde vivirán nuestros hijos y nuestros nietos.”

³⁸ James Heckman, premio Nobel de Economía, en una entrevista de 2008 explica a través de dos investigaciones que han estudiado los efectos de los proyectos estadounidenses *Perry Preschool* y *Syracuse Preschool*, programas educativos de alta calidad, que trabajó durante 20 años con niños de bajo nivel social y con un coeficiente intelectual inferior a la media.

³⁹ En el Vesuvio, el volcán cerca de Nápoles, nace un líquen, el *Stereocaulon vesuvi- anum*, que consigue colonizar la piedra de lava, piedra muy dura, casi vidriosa. Esta planta consigue penetrar en la lava, romperla y transformarla lentamente en un terreno fértil.

Consideraciones finales

A través del análisis teórico, normativo y de los objetos de estudio presentados, podemos observar como la construcción de ciudadanía es un proceso que se desarrolla indirectamente con el ejercicio de las prácticas, dado que, se encuentran subjetivadas en los sujetos y dinámicas que se desarrollan en la colectividad. Normas que son entendidas por y para el mismo proceso de construcción colectiva, donde el entendimiento del interés común, es más fuerte que la búsqueda de intereses particulares. Una construcción de vida pública democrática mediante el desarrollo de sinergias y prácticas sociales que puedan contribuir a la construcción de una cultura cívica común.

Estas cuestiones difícilmente pueden pensarse disociadas de las formas de planeación y de gestión urbana que, tras el alineamiento jurídico, normativo y programático realizado, visibiliza la pertinencia del tema, debido a la limitada inclusión de la infancia, acompañado de una orientación proteccionista.

Con relación a la propuesta de construcción desde la formación, es importante asegurar el funcionamiento óptimo del sistema educativo formal, pero, paralelamente, es fundamental integrar las capacidades educativas de los distintos ámbitos cotidianos de la cultura y el arte. A partir del diálogo y la colaboración, involucrar asociaciones, industrias culturales, planeadores y gestores urbanos, y a todas las iniciativas de la sociedad que, mediante su experiencia práctica, busquen colaborar en obtener una ciudad mas habitable y disfrutable.

Por nuestra parte, como sociedad civil y academia, hace falta incidir más abierta y activamente en la elaboración de políticas públicas que apoyen las propuestas autogestivas, en instrumentos urbanos de gestión sociopolítica y para la gobernanza, para la colaboración con las autoridades en el cumplimiento de brindar espacios para el ejercicio de la vida pública y política en la ciudad.

Como se ha presentado, los diversos actores institucionales, académicos, de gobierno, así como las organizaciones de la sociedad civil que han impulsado proyectos para elevar la cultura política y el ejercicio de derechos en nuestra sociedad, han terminado por ser esfuerzos sin duda muy pertinentes y muchos de ellos exitosos, pero también en general aislados y de corto aliento. Debido en parte a que tales iniciativas se han olvidado de la importancia de sistematizar el conocimiento urbano adquirido, que sirva de base para conformar una política pública en materia de ciudadanía que favorezca una sincronización de la cultura política con la evolución del andamiaje institucional de la democracia en nuestro país⁴⁰.

Por lo anterior, las redes de producción de conocimiento, son una forma para enfrentar problemas sociales comunes de manera colectiva. Con ellas, se abren espacios, no solo para compartir ideas y conocimientos, sino también, para la coproducción de recursos, al establecer nuevas formas de articulación entre ciudadanos, al ampliar las capacidades de acción de la sociedad y democratizar el conocimiento, para abrir espacios mas horizontales.

Del mismo modo, aún es necesario trabajar en ejercicios de medición del impacto cualitativo y cuantitativo que tienen las acciones de participación ciudadana, mediante la generación de indicadores que validen los cambios que propician en la sociedad los proyectos de acción civil colectiva y la manera en que estos pueden coadyuvar con la gestión urbana para impulsar su presencia, permanencia e impacto en la ciudad.

El papel de la academia, como organismo fijo y permanente, resulta fundamental en la gestión del territorio urbano para la regulación de las acciones que se promueven desde gobierno, en comparación con los tiempos políticos de

⁴⁰ Con base en el Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México, 2015.

corto plazo y alcance. Se deben fijar metas y objetivos de largo plazo para tener impactos locales más diversificados espacialmente; más amplios en su alcance y que no se pierdan en la transición de gobiernos. Mejorará así el planteamiento de compromisos dentro de sus posibilidades espacio temporales, al colaborar con los organismos sociales comprometidos a lograrlos.

Los observatorios y laboratorios de análisis y seguimiento de acciones que trabajan con la construcción de ciudadanía, son otra alternativa para establecer los vínculos y la transversalidad de acciones entre los tomadores de decisiones involucrados en la transformación del espacio urbano y urbanístico, para pasar de acciones de menor escala, dispersas en la ciudad, a la suma de intervenciones que generen un mayor impacto y continuidad.

Debemos actuar como observadores participantes de las dinámicas que se ejercen, leyendo las acciones y acoplando los proyectos a las formas en que los niños participan en su ciudad. La base metodológica del modelo de Ciudad Educadora (AICE, 2019) y de la Ciudad de los Niños (Tonucci, 1991), es tan solo una forma de dirigir las acciones en busca del ejercicio de una ciudadanía activa; así como el respaldo para la validación de la relevancia que tiene la educación continua en la ciudad y el reconocimiento de la infancia como bien público, para la democratización de la gestión urbana.

Dejar que el neoliberalismo piense el urbanismo no puede continuar. Debemos resignificar el urbanismo, a través de la mirada de la micro sociología, del respeto a las particularidades, que destaca la importancia que tiene la infancia para la convivencia dentro del espacio publico urbano.

Romper los limites de la profesión para involucrar otros campos de conocimiento en la gestión de la ciudad. Romper los paradigmas entorno a las capacidades y tratamiento de la infancia para su reconocimiento como actores

urbanos, como ciudadanos. Romper, también, con las barreras burocráticas entre gobierno y ciudadanía, para dar apertura al involucramiento de la sociedad en las decisiones que los afectan y en las cuales ya cuentan con amplia experiencia.

Los proyectos analizados fomentan la construcción de ciudadanía en los niños a través de la mejora de las condiciones de habitabilidad de los espacios públicos urbanos. Por otra parte, fortalecen la democracia socioespacial a través de la planeación incluyente, lo que abre paso a vislumbrar ciudades abiertas a una convivencia armónica, que mejora la calidad de la vida pública en la ciudad.

La construcción de ciudadanía desde la infancia se muestra como la guía para acercar a los niños a su ciudad y a las posibilidades de desarrollo que esta les brinda mediante las prácticas socioespaciales que los involucran e impulsan a reconocer el espacio público urbano. Levantando la voz con su acción para ser visibilizados, hoy y a futuro como ciudadanos, e integrarlos en el proceso colectivo que debe ser la gestión urbana, para alcanzar entornos construidos más incluyentes, que propicien espacios no construidos de mayor convivencia en la ciudad.

Ejercer la ciudadanía desde la infancia como una nueva forma de vida pública, ejercida día a día, en un campo multidisciplinario de acción compartida.

Referencias

- ANDER-EGG, E. (2014) La Ciudad Educadora, como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial. Córdoba. P. 20.
- ANON, (2016). [en línea] Del nacimiento de la REMCE. Disponible en: <http://www.edcities.org/remce/wp-content/uploads/sites/15/2013/11/Historia-de-la-REMCE-2.pdf> [Ingreso: 22 Ago. 2016].
- AUGE, M. (1993). Los No-Lugares: Introducción a una antropología de la súpermodernidad. Verso. Francia. 1992.
- BERTELY, María. (2000). La entrada al campo. En: Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México. Pp. 43 – 62.
- BOLIVAR, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Grao. Pág. 216
- BORJA, J. (2000). El espacio público, ciudad y ciudadanía. Zaida Muxi. Barcelona. Pp. 8-48.
- BRUMER, J. (2007). Acción, pensamiento y lenguaje. Capítulo 1 Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky Alianza Psicología. Madrid.
- CAGE, J. (1981). Para los Pájaros. Conversaciones con Daniel Charles. Monte Ávila Editores C.A. Reditado por Alias. 2013. México.
- CARRIÓN, F. (2016). El espacio público es una relación, no un espacio. En C. P. Kuri, La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada (págs. 13-47). México: UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.
- CRISTIÁN COX, M. B. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. Geneva: UNESCO.
- COX, M. B. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. Geneva: UNESCO.

- DÍAZ, M. A. (2006). Pensar y habitar la ciudad: Afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo. México: UAM.
- ENGELS, F. (1845), La situación de la clase trabajadora en Inglaterra, Otto Sigán, Política, Inglaterra
- FAURE, E. y otros. (1973). Aprender a ser. UNESCO. Barcelona.
- FRIGOTTO, G. (2017) Escolha sem partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (LPP/UERJ). Rio de Janeiro.
- GALLEGO, A. Á. (2010). Educación y ciudad: política pública en la transformación pedagógica. Educación y pedagogía, 66.77.
- GAMA, L. (2013), *La Ley de Cultura Cívica del Distrito Federal Dentro de la Sociología de la Justicia*, Revista *Añicos Curiae*, Segunda Época, Número 1, Volumen 2.
- G. CANCLINI, N. (1993), El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica, en N. García Canclini (coord.), El consumo cultural en México, pp. 15-42, Conaculta, México.
- GÜLGÖNEN, T. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En C. P. Kuri, La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada (págs. 409-438). México: UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. Programa de Maestría y Posgrado en Urbanismo.
- GÜLGÖNEN, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 81-93.
- GÜLGÖNEN, T., LabCDMX (2016). Jugar la Ciudad. Re imaginar los espacios públicos de juego para la infancia en la Ciudad de México, México, CEMCA/Laboratorio para la Ciudad.
- GÜLGÖNEN, T. (2017). Ciudad de México ¿Anticiudad de los niños? El olvido de la Infancia en la vida urbana. En C. Rothe H.Q., Infancia y Vejez. Los extremos

- de la vida en la ciudad. (págs. 121-147). México: UNAM. Facultad de Arquitectura. Posgrado en Urbanismo.
- HALE, Charles R. (2007). Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada, en Anuario, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. P.p. 299-315.
- HART, R. (1993). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti (4). Bogotá, D. C.: América Latina y el Caribe.
- HARVEY, D. (1977). Urbanismo y desigualdad social. Barcelona: Siglo Veintiuno.
- (1988) La condición de la Posmodernidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, pp. 227-230.
- HEIDEGGER, M. (1927). Espacio y tiempo. Nueva York: SCM Press.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2004). Metodología de la investigación. Tercera edición, McGraw Hill. México.
- IRACHETA, A. (2006) Hacia una estrategia nacional integrada para un desarrollo territorial sustentable, en Red Mexicana de Ciudades hacia la Sustentabilidad/Colegio Mexiquense, A.C, pp 36-37.
- KOOLHAAS, R. (2006). Ciudad Genérica. Gustavo Gili. Mínima. España. Pp.55
- KRAUS, L. (2016). Tecendo a Rede. Democracia e Desenvolvimento no Semiárido Brasileiro. (Tesis doctoral). Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Brasil.
- HOLSTON, James. (2007). "La ciudad modernista y la muerte de la calle" *Antípoda*. Núm. 7 (Julio-diciembre): 257-292.
- JACOBS, Jane. (1973). "Los ojos en la calle" en *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Barcelona: Ediciones 62.
- JICK, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- FREIRE, P. (2005), *El grito manos*. México: Siglo XXI, 2005
- LA CECLA, F (1999). *Balbina per la strada*, Roma, Franco Angeli.

- LANSDOWN, G. (2004). *La participación de los niños más pequeños. Espacio para la infancia* (22). La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- LEFEBVRE, H. (1974) *La producción del espacio*, Capitan Swing, tercera edición , España (1974)
- (1968) *El Derecho a la Ciudad*, Ediciones Anthropos, Barcelona, España, pp. 63-77. (1968)
- LINDON, A. (2014) *El habitar la ciudad, las redes topológicas del urbanita y la figura del transeúnte*, en *Identidad y espacio publico*, México, pp. 55-76
- LLOP Torne, J. (2009). Editorial. Monográfico. *Ciudad, Urbanismo y Educación*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. Págs. 6-25
- LOPES SILVA, W. (2017) *Tudo é Filosofia. Fragmentos Filosóficos escritos por crianças*, Saxis, Proyecto educacional del Instituto de Artes e Ofícios Colégio Divina Providência, Rio de Janeiro, Brasil.
- LOPEZ, P. (2009). *Educación para la ciudadanía y biblioteca escolar: Una colaboración necesaria* (Págs. 106-109). *Educación y Biblioteca*, No. 166. Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ, L. (2011). *Sin derecho de entrada. Figuras femeninas de lo público en situaciones de exclusión*. *Acta Sociológica*, núm. 55, mayo-agosto, (2011), pp. 107-136
- LÓPEZ B., L. (2015) *La Gestión Cultural como Construcción de Ciudadanía*. Presentado al Premio Internacional Ramón Roca Boncompte de Estudios de Gestión Cultura. España. FiraTàrrega. p. 34-98.
- LOPEZ RANGEL, R. (2006) *Impensar la ciudad o en búsqueda del pensamiento complejo, un necesario recorrido epistemológico*, en *Sociología*, Uam, México.
- LUCIO, R. L. (2000). *El espacio público en la ciudad europea: entre la crisis y la iniciativa de recuperación*. *Revista de occidente*. Fundación José Ortega y Gasset, 230.
- LYNCH, K. (1977). *Growing up in cities*. Cambridge: MIT Press.

- MARSHAL, Thomas Humphrey, *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago and London: University of Chicago Press, 1977.
- MAGRO, T. (2016). La Participación Ciudadana en la Construcción de la Ciudad. ¿Revolución o Coyuntura?. En C. Blancafort, J. Y Reus, P. La Participación en la Construcción de la Ciudad. (pags. 63-68). Cartagena, Epaña. Universidad Politécnica de Cartagena.
- MEJIA, O. (2006), *Cultura y valores democráticos en América Latina*, en: Mercedes Oraisón (Coord.) *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona, OEl – Octaedro, p.18.
- MOCKUS, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*. Vol. XXXII. Colombia. p. 19-37.
- MUSSET, A. (2003). Habitar los territorios de la espera, una nueva dimensión de la geografía social. [Archivo de video]. El Colegio de la Frontera Norte. COLEF. Recuperado de: <https://youtu.be/GxKLABKzXco>
- ORAIÓN, M., (2015) *Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía*, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- PIAGET, J. (1964) *El desarrollo mental del niño*, en *Seis Estudios de Psicología*, Ediciones Gonthier, Francia, pág. 11.
- RAMIREZ, P.(2007). Espacio local y diferenciación social en la ciudad de México. *Revista mexicana de sociología*, 641-688.
- RAMIREZ SAIZ, J. (1997), *Las dimensiones de la ciudadanía*. En: *Cultura política de las organizaciones y movimientos sociales*, Jaime Castillo y Elsa Patino (coordinadores) (1997). México: La jornada ediciones, Centro de investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM
- RAMIREZ, P. (2007). La ciudad, espacio de construcción de ciudadanía. *Revista Enfoques: Ciencia, Política y Administración Pública*, 85-107.
- REGUILLO, Rossana. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 122.

- ROTHER, H. Q. (2016). ¿Alternativo o excluyente? Percepción y tendencias en el uso del espacio público en un fragmento globalizado de la Ciudad de México. En C. P. Kuri, *La reinención del espacio público* (págs. 233-268). México: UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.
- SALAZAR, C. (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas *Revista Opera*, núm. 9, 2009, pp. 23-51, Universidad Externado de Colombia Colombia.
- SANABRA, J. B. (2014). São paulo: urbanidad y metrópolis. Ordenación del Territorio. Universidad Politécnica de Cataluña UPC (pág. 8). Barcelona: Departamento de Urbanismo. UPC.
- SANCHEZ, P. J. (2011). Conflictos de urbanidad y ecología urbana. Los conflictos de la interactividad. En V. Autores, *Acta Sociológica* (págs. 167-194). México: Revistas UNAM.
- SANTOS, M. (1987) *O espaço do cidadão*. Nobel. Sao Paulo, Brasil.
- SANTOS, M. (2015), *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal*, Edición 25, Editora Record, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasil, p.37-79
- SCRIBANO, A.(2013), *Encuentros Creativos Expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*, Estudios sociológicos Editora, Buenos Aires,.
- SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- SEPÚLVEDA, S. (2010). *Barrio trabajando. Metodología de evaluación de la participación ciudadana en proyectos de mejoramiento barrial*. México: Centro Cultural de España en México.
- SIMMEL, G. (2010). *El conflicto: Sociología del antagonismo*. Sequitur.
- SOLA-MORALES, M. d. (2008). *De cosas urbanas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- STEENBERGEN, B. van (1994), *the condition of citizenship*, ipSage, Londres.
- TIRADO, G. (2014). *Donde la Arquitectura Habita*. En *Proceedings of the XVIII Conference of the Iberoamerican Society of Digital Graphics: Design in*

- Freedom. Blucher Design Proceedings, v.1, n.8]. São Paulo: Blucher, 2014. p. 259-261
- TONUCCI, F. (1996) *La ciudad de los niños*. Editorial Losada S. A. Buenos Aires.
- TORRES, A. (2002), *Por uma cartografia da ação: pequeno ensaio de método*, Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, año XVI, p.33-52.
- TORRES, A. (2013). A democratização da vida urbana: cidade e cidadania. Em Ribeiro, A. (Coord.) *Por uma sociologia do presente. Ação, técnica e espaço*. Vol. 5. Letra Capital. Rio de Janeiro, pp. 311.
- UNAM-DGCS. (2015). *Escasas, las políticas públicas para la niñez*. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_392.html
- VYGOTSKY, L. (1998), *El problema del desarrollo cultural del niño*, Editorial Almagesto, Buenos Aires.
- WILEY, L. U. (2006). Barrio y Ciudad. *Historiografía urbanística y la cuestión del dominio de referencia*. El caso de Lima. *Bitácora*, 82-105.
- WOOD, J. (2015) Children and Planning: To What Extent Does the Scottish Town Planning System Facilitate the UN Convention on the Rights of the Child?, *Planning Practice & Research* 30 (2): 139–159.
- ZICCARDI, A. (1998) *Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.