



Juan Esteban Hernández Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación- Departamento de Posgrados- Maestría en Educación

Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente

Grupo de Investigación en Pedagogía Urbana y Ambiental

Bogotá D.C.

2023



Proyecto de investigación para optar por el título de Magister en Educación

Juan Esteban Hernández Sánchez

Directora:

PhD. Andrea Milena Burbano Arroyo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación- Departamento de Posgrados- Maestría en Educación

Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente

Grupo de Investigación en Pedagogía Urbana y Ambiental

Bogotá D.C.

2023

Nota de aceptación

Firma de la directora del proyecto

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., Día _____ Mes _____ 2023

Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos.

DEDICATORIA

“Las madres, en cambio, son árboles de firmes raíces”

A mi mami Rossy y mi hermana Alejita: “Mujeres del alma mía”; el más grande regalo que me ha dado la vida.

“Yes, she loves you and you know you should be glad”

A mi sobrino Santi, mi pequeño gran maestro; a quien debo gran parte de lo que soy como profe.

“Tómame del pasamanos porque antes de llegar se aferraron mil ancianos, pero se fueron igual”

A mi sobrina Lucía, mi mayor motivación para hablar de infancias; mi reivindicación con la ternura.

“Hay que sacarlo todo afuera como la primavera, nadie quiere que adentro algo se muera”

A mi amiga Ximena, que en estos tiempos difíciles; el motivo por el cual consideré de nuevo las músicas desde lugares mágicos e inesperados.

“Help yourself to a bit of what is all around you”

A Salvador, Macarena y Máximo, mis gatitos y compañeros nocturnos; salvaguardas de mis días difíciles.

“A lo mejor tú que eres niño, conoces la cura que hace falta en los parques, en el salón de clase, en lo alto del monte, en el fondo del mar”

A los niños y las niñas de preescolar del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.; por ser el motor de esta aventura investigativa.

"Todo va a estar bien, pajarito colibrí ya no tengas miedo de vivir”

A ti.



AGRADECIMIENTOS

A la maestra Andrea Burbano, por su apoyo incondicional y sincero, y por ser la mejor mediadora para mi fortuito encuentro con la Pedagogía Urbana y Ambiental.

A las maestras Claudia Rozo, Sandra Guido y Luz Mary Lache, por inspirar mi vocación docente desde la investigación.

A los maestros Gabriel Lara y Jorge Posada, por convertirse en mis guías en este camino por visibilizar nuevas masculinidades en la educación para la Primera Infancia.

A las maestras Martha, Gloria y Pilar, que con amor y compromiso me dieron apertura al trabajo con los niños y las niñas en sus aulas de preescolar del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. Mi admiración y respeto siempre por su bello trabajo.

A la Alcaldía local de La Candelaria, por permitirme elevar las voces de la Primera Infancia con este proyecto, desde su línea de trabajo para fortalecer la alianza escuela, familia y comunidad.

A Mayra, Jeniffer, Milton y Sandra, mis compañeros de viaje en la maestría. Gracias por todo su apoyo y por contagiarme de su alegría, esperanza y optimismo.

A Cris, Vivi, Cami, las Alejas, Dianita y Erika “la flaca”; mujeres valerosas que, entre los afanes del laburo, con su ejemplo de tenacidad y su sincera amistad, me inspiran todos los días para llegar a ser un mejor hombre, un mejor ser humano y un mejor profe.

A la Universidad Pedagógica Nacional, que me ha dado la posibilidad de encontrar el motivo de mi existencia y de hacer realidad mi gran sueño de infancia: ser maestro.

A mis colegas, cuyas voces y miradas siempre serán para mí, el arma política más poderosa para transitar la vida.

A todos los niños, las niñas y los jóvenes que han acompañado mi proyecto de vida durante estos diez años; a ellos y ellas que han sido la fuerza que me sostiene y que me han hecho sentir vivo e inmensamente feliz.

A la vida, por darme tanto.

Contenido

1.	Generalidades de la investigación	9
1.1.	Introducción.....	9
1.2.	Justificación	11
1.3.	Delimitación del problema.....	12
1.3.1.	Nivel 1: Espacio público, ¿escenario del juego?.....	12
1.3.2.	Nivel 2: Planeación Urbana, ¡el reto!.....	16
1.3.3.	Nivel 3: Las infancias, ¡todos y todas a jugar!	19
1.3.4.	Nivel 4: El Centro histórico, detrás de los escondites de concreto	20
1.4.	Antecedentes	24
1.4.1.	Metodología PRISMA	27
1.4.2.	Revisión Bibliográfica	28
1.4.3.	Discusión.....	32
1.5.	Formulación del problema.....	34
1.6.	Objetivos.....	34
1.6.1.	General.....	34
1.6.2.	Específicos	34
2.	Marco teórico.....	35
2.1.	La ciudad de los niños: el proyecto político de Tonucci	35
2.1.1.	Vincular los derechos, necesidades y exigencias de las infancias con la planeación de ciudad.....	36
2.1.2.	Escuchar a las infancias desde sus múltiples y variadas formas de expresar.....	37
2.1.3.	Priorizar el juego como la ocupación principal de las infancias	38
2.1.4.	Reconocer a los niños y las niñas como sujetos críticos	40
2.2.	Psicología ambiental y educación	41
2.2.1.	El individuo.....	42
2.2.2.	El lugar.....	43
2.2.3.	Escenario conductual.....	43
2.3.	Aprendizaje situado.....	44
2.4.	Modelo ecológico del desarrollo humano	47
2.4.1.	Fase 1 (1973-1979).....	48
2.4.2.	Fase 2 (1980-1993)	49
2.4.3.	Fase 3 (1993-2005).....	50
2.5.	Ciudades educadoras.....	51
2.5.1.	Aprender en la ciudad.....	52

2.5.2.	Aprender de la ciudad.....	53
2.5.3.	Aprender la ciudad.....	54
3.	Diseño metodológico	56
3.1.	Delimitación del polígono urbano y de sus “escondites de concreto”	56
3.2.	Enfoque epistemológico	58
3.3.	Dimensiones de análisis.....	59
3.4.	Técnicas para la recolección de la información	61
3.4.1.	Observación estructurada no participante	62
3.4.2.	El mapa conductual	65
3.4.3.	La entrevista semiestructurada	68
3.4.4.	El mapa cognitivo	73
3.5.	Procedimiento	75
3.6.	Componente ético	76
4.	Resultados	78
4.1.	Primer tramo.....	78
4.1.1.	¡Tras la búsqueda de los escondites en el primer tramo!	82
4.1.2.	¡1,2,3, por los niños y las niñas que están en la Carrera Séptima!.....	91
4.1.3.	¡1,2,3 por los niños y las niñas que están en la Plaza de Bolívar!	96
4.1.4.	¡1,2,3 por mí y salvo patria!	102
4.2.	Segundo tramo	113
4.2.1.	¡Tras la búsqueda de los escondites en el segundo tramo!.....	115
4.2.2.	¡1,2,3, por los niños y las niñas que están en el Chorro de Quevedo!.....	130
4.2.3.	¡1,2,3 por mí y salvo patria!	144
4.2.4.	¡1,2,3 por mí y salvo patria!: Representaciones nodulares	149
5.	Discusión	156
5.1.	Salir de casa para crecer en la ciudad	156
5.2.	Salir de casa para aprender de/en la ciudad	158
5.3.	Salir de casa para interactuar con/en la ciudad.....	160
5.4.	Salir de casa para conocer la ciudad	163
5.5.	Salir de casa para sentirse protegido(a) por la ciudad.....	164
6.	Conclusiones.....	166
7.	¡Y que siga el juego!	170
8.	Referencias	171

1. Generalidades de la investigación

1.1. Introducción

¿En dónde se encuentran los niños y las niñas de la Primera Infancia cuando no están en casa, en los jardines infantiles o en sus colegios?

Las experiencias de los niños y las niñas en el espacio público urbano, así como las representaciones que realizan sobre Bogotá, la ciudad en la que habitan, podría tomar distancia de los planteamientos que han realizado los adultos en planes de ordenamiento territorial configurados desde el punto de vista de las infancias.

La diversidad cultural, social y económica que sitúa a las niñas y los niños en diferentes contextos urbanos, explicaría esta distancia en tanto suponen diferentes tipos de percepciones que resultan de las transacciones sociales que han establecido desde su familia con el lugar en el que viven, los equipamientos del barrio en la que se sitúa la vivienda, el jardín infantil o el colegio; el parque en el que vivencian momentos clave de su cotidianidad y, desde una visión más amplia, los oferentes que les brinda la localidad (para el caso específico de Bogotá, D.C.).

Bajo estas condiciones, **“1,2,3 por la Primera Infancia en el espacio público del Centro histórico de Bogotá”**, se constituyó como una apuesta desde la investigación educativa que permitió, a través de la delimitación de un polígono urbano en la localidad de La Candelaria -epicentro cultural, patrimonial y turístico de la capital de Colombia-, realizar la búsqueda de las niñas y los niños en los “escondites de concreto” que la constituyen y que podrían ser aún desconocidos por muchos, establecer comparaciones en función del tiempo sobre sus transformaciones como escenario de prácticas culturales y ciudadanas para la Primera Infancia, observar la experiencia de la niñez con los oferentes espaciales y sociales que les brinda, e interactuar con ellos y ellas para conocer sus representaciones, de manera que fuese posible caracterizar un espacio público habitable para la niñez.

Dicho esto, las representaciones a las que se llegó permitieron discutir acerca de las condiciones que desde la planeación urbana se ofrecen para que los niños y las niñas salgan de

casa, con las que se propusieron líneas de acción posteriores en las que la voz y las miradas de las infancias ocupen realmente un lugar privilegiado, que garantice su habitabilidad en el espacio público y, desde el punto de vista de la Pedagogía Urbana y Ambiental, su aprovechamiento efectivo como escenario educativo.

Ahora bien, el proyecto adoptó el término de infancias -en plural-, lo cual implicó reconocer las múltiples miradas, voces y sentidos que construyen las niñas y los niños de sus mundos (Duarte, 2013). En ese sentido, al emplear el plural “Infancias” se pretendió justificar y defender la diversidad que contienen, las distintas dimensiones y las muchas complejidades que las configuran; entendiendo así que hay tantas infancias como niñas y niños quepan en estas.

Por su parte, el proyecto se articuló analógicamente con “el escondite”, un juego¹ tradicional universal (Ruíz, 2012) que permitió situar los diferentes componentes de la investigación y, al mismo tiempo, enunciar la ciudad como escenario de aprendizaje, tras la búsqueda de esos lugares del espacio público del centro histórico de Bogotá en donde se encuentra la Primera Infancia, como una posible respuesta al interrogante planteado al inicio de este apartado.

Finalmente, en términos estructurales del proyecto y luego de delimitar la problemática, formularla y establecer los objetivos que permitieron resolverla, se presentó una revisión sistemática a manera de antecedentes sobre investigaciones recientes de este objeto de estudio, seguida por el capítulo teórico que fundamentará el diseño metodológico de la investigación en términos de sus técnicas, fuentes de información e instrumentos; y cuyos resultados -desde un carácter cualitativo y un enfoque descriptivo e interpretativo-, serán presentados, discutidos y concluidos posteriormente.

¹ Al emplear el juego en clave de narrativa de esta investigación, habrá de situarse desde un reconocimiento político de esta acción, como un lugar de resistencias y re- existencias de las infancias, considerándolo como un derecho fundamental para los habitantes más jóvenes.

1.2. Justificación

Desde el punto de vista del contexto Latinoamericano, hablar de habitabilidad conlleva a definir los conceptos estructurantes de los cuales deriva:

el hábitat, entendido como el sitio donde vive la población con una dimensión de satisfacción en lo ambiental, lo sostenible, lo cultural y lo territorial; y el habitar, que implica situarse en las prácticas y costumbres sociales que se verifican en el espacio de hábitat (Gordillo, 2005 como se citó en Alvarado et al., 2017, p.131).

De acuerdo con lo anterior y como lo menciona Moreno (2008) citado por Alvarado et. al. 2017, p131, la habitabilidad surge entonces como una categoría integradora del entorno construido y la mediación ambiental, social y económica que permite el desarrollo y bienestar de comunidades humanas en sus aspectos físicos, mentales y sociales.

No obstante, el devenir histórico y el afán por globalizar las economías mundiales, ha dado cuenta de todo lo contrario. Las transformaciones sustanciales en este concepto, conforme a las maneras como se produce, se consume y se habita (Castells, 2000 como se citó en Burbano y Figueroa, 2020) ha situado a las infancias, entre otros grupos poblacionales que no producen o no contienen algún valor de interés para la economía mundial (Balbo, 2003 p.307), en un lugar no prioritario.

En lo que a ello respecta:

se da una estandarización de las condiciones para las personas que habitan en las ciudades que tienen características de ser globalizadoras, al establecer sectorizaciones sociales, según el poder adquisitivo, que delimita zonificaciones e introduce la dicotomía entre los espacios vitales: espacios para la acción y espacios estáticos (Trachana, 2013, como se citó en Burbano y Figueroa, 2020, p.13).

Una nueva habitabilidad supondría, según lo planteado anteriormente, la posibilidad para acceder a los servicios asistenciales, culturales, educativos, y vivenciales; superando la escala de la vivienda para abordar una habitabilidad a escala urbana, en la que, alejada de una

simple cualidad de los espacios, se constituya, en palabras de Solanas (2019) como una demanda de las personas; de todas sin distinción.

Comprender esta nueva habitabilidad, conllevaría entonces a:

asegurar la relación entre el hombre y su entorno, así como los valores asignados a cada una de las escalas territoriales, según su capacidad de satisfacer las necesidades humanas (Moreno, 2008, como se citó en Burbano y Figueroa, 2020, p.12).

El habitar y la habitabilidad son creadas entonces, en palabras de Villota (2016 como se citó por Burbano y Figueroa, 2020, p.14), por individuos y grupos de personas que determinan las condiciones que aseguren que su medio sea el adecuado para su sobrevivencia, en el que intervendrán tanto cualidades como capacidades, tangibles e intangibles, que permitan el sostenimiento de la vida en un contexto específico.

Por todo lo anterior, la habitabilidad, como tópico categorial de esta investigación, se configura a partir de dos argumentos -desde la analogía con el juego del escondite-; por un lado, las “condiciones del juego”; es decir, aquellos parámetros que permitirán comprender la importancia del hábitat -situado para efectos de la investigación en el espacio público del centro histórico de Bogotá- para el desarrollo de la Primera Infancia y, por otro lado, las “recompensas del juego”, aquellas que, si se cumplen las condiciones, situarían a los niños y las niñas en un lugar privilegiado de participación, dándole sentido a los escenarios que lo conforman.

Así entonces, el problema encuentra su delimitación en cuatro niveles que se desarrollarán en el siguiente apartado.

1.3. Delimitación del problema

1.3.1. Nivel 1: Espacio público, ¿escenario del juego?

Desde el punto de vista de la Pedagogía Urbana y Ambiental se iniciará por definir la ciudad como una red educativa (ver figura 1) que se organiza a partir de la infraestructura y el espacio público que la constituyen como un escenario para la formación de la persona desde edades tempranas y como un objeto de estudio (Páramo, 2009). En ese sentido, el ambiente físico, a

partir del cual se establece, influye en la estructuración de las relaciones sociales; es decir, en las maneras como los individuos adquieren y ponen de manifiesto distintas formas de interacciones en un lugar, garantizando la habitabilidad de quienes las tejen.

Figura 1

La ciudad, el ambiente físico y el espacio público desde el punto de vista de la Pedagogía Urbana y Ambiental.



Nota. La figura expone tres conceptos fundamentales para la comprensión de la Pedagogía Urbana como campo teórico. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Páramo (2009) y Páramo (2010).

Sin embargo y en concordancia con lo planteado anteriormente, la habitabilidad ha estado sujeta históricamente a cuatro características fundamentales:

1.3.1.1. La ciudad como escenario de derechos.

Esta característica que tiene que ver con las garantías fundamentales para asegurar la calidad de vida de las personas, supone que primeramente se tengan en cuenta los derechos de los niños y las niñas.

Al respecto, UNICEF (2019) afirma que: sin la debida planificación para la infancia, las áreas urbanas no son más que espacios construidos disfuncionales y fragmentados. En ese sentido, si estos entornos urbanos se planifican para responder a las necesidades y garantías que den supremacía a las infancias, no solo resultarán beneficiosos para el desarrollo de los niños y niñas, sino que prosperarán de manera inclusiva, como el hogar de las futuras generaciones.

1.3.1.2. Las infancias como prioridad política.

Del mismo modo, teniendo en cuenta que el artículo 6° de la Ley 2037 de 2021, establece que:

El ordenamiento del Territorio Municipal y Distrital tiene por objeto complementar la planificación económica y social con la dimensión territorial, identificar las necesidades de espacio público, priorizando los requerimientos de los niños, niñas, adolescentes, mujeres, adultos mayores y personas en condición de discapacidad, racionalizar las intervenciones sobre el territorio y orientar su desarrollo y aprovechamiento sostenible (Congreso de la República de Colombia, 2020).

Habrà de considerarse que el gobierno distrital tenga, entre las metas proyectadas en los planes de desarrollo, transformar a la ciudad capital de Colombia como el epicentro de la participación infantil incidente (Secretaría de Educación Distrital, 2021); es decir, una ciudad en la que las infancias, sus ideas y opiniones, motivaciones emociones y necesidades sean un parámetro; en una apuesta positiva por una generación que profundice la cultura de paz de la ciudad y cuyos intereses en los ámbitos social, escolar, familiar y comunitaria, sean respetados y tenidos en cuenta.

1.3.1.3. La planeación urbana como un acuerdo entre adultos.

Al entender que la planeación urbana, tal y como se establece hoy día, es producto de acuerdos -a menudo tácitos- a los que se llega con los diferentes sectores poblaciones que integran el entramado social y dan sentido a las urbes (Páramo, 2010), es considerable también expresar que, en estos acuerdos, niños y niñas participen y no solamente desde lo que necesitan -conforme a la perspectiva de los adultos-, sino desde sus percepciones, desde las representaciones que pueden elaborar sobre la ciudad en la que habitan y, particularmente, sobre los oferentes de los que disponen desde la nueva habitabilidad para su buen vivir (Saldarriaga, 1976, como se citó en Villota, 2017, p. 112).

Ocurre entonces que cuando se le desvincula de esa planeación, lugares como el entorno de la vivienda, la cuadra, el barrio o la localidad adquieren connotaciones diferentes que obedecen a unas lógicas estructurales que desconocen las necesidades primarias de las infancias en términos de su habitabilidad.

Al respecto, Tonucci (2015), en “La ciudad de los niños” (p.8), señala que:

Si a éste -el niño o la niña- le quitamos el pequeño espacio para jugar en la vereda de la casa y se lo devolvemos hasta cien veces más rico y grande a un kilómetro de distancia --según la lógica de la separación y de la especialización--, de hecho, se lo hemos quitado, y punto: al parque lejano sólo puede ir si un adulto lo acompaña, y debe aceptar por lo tanto los horarios de ese adulto. Sólo puede ir si se cambia, porque daría vergüenza llevarlo de otro modo, pero si se cambia no se puede ensuciar, y si no se puede ensuciar, no puede jugar; el que lo acompaña, debe esperar y, mientras lo espera, lo vigila y con la vigilancia no se puede jugar.

Cabe señalar además que, este acuerdo entre adultos y para adultos, prioriza respuestas que brindan confianza al ciudadano común:

La ciudad ha sido pensada, proyectada y valorada tomando como parámetro un ciudadano medio con las características de adulto, varón y trabajador, y que corresponde al elector pleno (Tonucci, 2015, p.11).

1.3.1.4. La ciudad como una necesidad entre lo privado y lo encerrado.

Lo privado y encerrado se constituye, según lo mencionado por Páramo y Burbano (2012), como un camino de respuesta para la defensa de los ciudadanos a contingencias que se producen en las grandes urbes: dificultad en la movilización, inseguridad, situaciones asociadas con el clima y presencia de actores segregados por su condición social, entre otros; y la necesidad de enriquecer el equipamiento de la ciudad

con construcciones de acceso al público que traslada la percepción de cuando se está en casa.

Los lugares, sus propiedades físicas y ambientales, lo mismo que las reglas que los regulan y los roles que los individuos asumen dentro de ellos, permiten su diferenciación por parte de las personas. (Páramo & Burbano, 2012, p.282).

Dicho esto, “La ciudad de los niños” (Tonucci, 2015, p.10), concluye que:

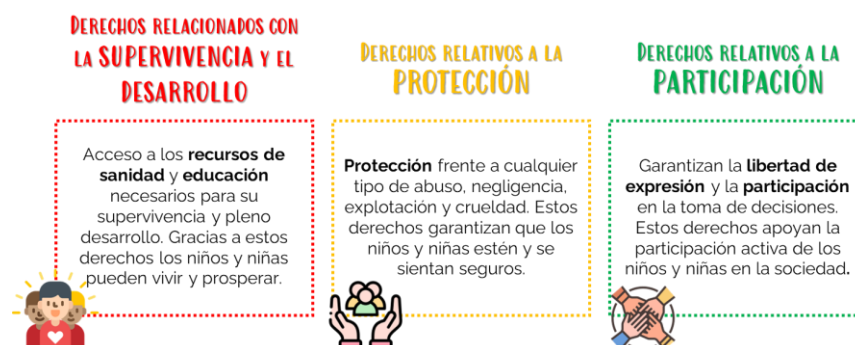
Afuera, el peligro, los malvados, el tránsito, la droga, la violencia, el bosque oscuro y amenazante; adentro, la seguridad, la autonomía, la tranquilidad, la casita segura de los tres chanchitos o, si se prefiere, el castillo medieval, rodeado de muros y con el puente levadizo levantado. Las puertas son blindadas, con la mirilla para ver sin ser vistos; se instalan porteros eléctricos con video, sistemas de alarma: normas de condominio impiden la entrada a los extraños. Al niño se le enseña que no le abra a nadie, que no se detenga con nadie, que no acepte nada de nadie.

1.3.2. Nivel 2: Planeación Urbana, ¡el reto!

Y como si se tratara del desafío en el juego del escondite, la planeación urbana ha de permitir encontrar ese escenario de la ciudad en el que han de situarse los niños y las niñas cuando no están en sus casas, en los jardines infantiles o en sus colegios, en clave de sus derechos fundamentales como integrantes activos de la sociedad (ver figura 2).

Figura 2

Clasificación de los derechos del niño.



Nota. La figura clasifica en tres grupos los derechos de los niños y las niñas. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Unicef (1989).

Desde esta perspectiva, la planeación urbana ha de tratar no sólo de llevar a cabo iniciativas en favor de las infancias, sino de no dejar pasar oportunidades que permitan establecer oferentes urbanos que les brinden una mayor y mejor accesibilidad y habitabilidad en el espacio público:

no se trata de defender los derechos de una componente social débil, ni de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia lo que, de todos modos, sigue siendo naturalmente un deber de la administración pública. Se trata en cambio de bajar la óptica de la administración a la altura del niño, *para no perder a nadie*. Se trata de aceptar la diversidad que el niño trae consigo como *garantía de todas las diversidades* (Tonucci, 2015, p.12).

Ahora bien, es claro que la escuela no es el único escenario responsable de los procesos educativos en los que claramente se sitúan sus derechos como punto de partida, lo es también la ciudad, y como red educativa:

debe fomentar que los más jóvenes tomen decisiones que influyan en su ciudad, que puedan expresar su opinión sobre la ciudad que quieren, que les permita transitar con seguridad en las calles y encontrar lugares cercanos (corredores peatonales, parques,

espacios verdes) donde relacionarse con amigos y jugar. (Fondo de solidaridad e inversión social; Ministerio de planificación; Gobierno de Chile, 2015)

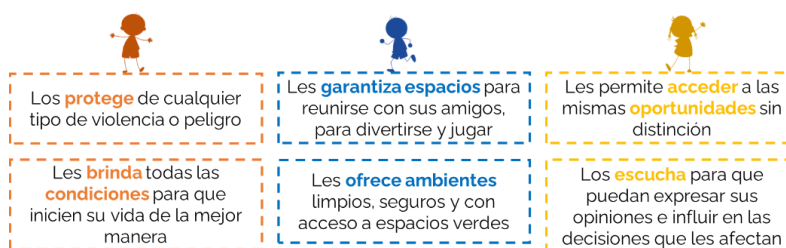
Lo anterior supone entonces que, desde su planeación, la ciudad reduzca los inhibidores de las prácticas de las infancias y establezca oferentes sociales y espaciales que garanticen la habitabilidad de los niños y las niñas y su pleno disfrute de la ciudad, aportando con ello al desarrollo de su calidad de vida, entendida como:

un conjunto de satisfactores que al integrarse permiten que un individuo o un grupo de individuos viva y se desarrolle, incluyendo características biológicas, sociales, económicas, culturales, ideológicas y psicológicas; donde también intervienen las protecciones contra las condiciones extremas del clima en la región, el respeto de los modos de vida regional y los usos tradicionales del espacio (Moreno, 2008, p.52).

Por todo lo anterior, una ciudad en la que las voces de las infancias, sus necesidades y prioridades son escuchadas, define políticas, programas y estrategias claras y contundentes, que dan relevancia a la garantía plena de sus derechos -como se resume en la figura 3- y que les ofrezca escenarios aptos para su desarrollo individual y social. Es allí, en estos escenarios, en donde el derecho a disfrutar de la ciudad tiene cabida, y no solamente para las infancias sino también para el ciudadano y la ciudadana común.

Figura 3

La ciudad en atención a los derechos de los niños y las niñas.



Nota. La figura sitúa los derechos de los niños y las niñas en función de la ciudad como escenario de habitabilidad y de aprendizaje. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Unicef (1989).

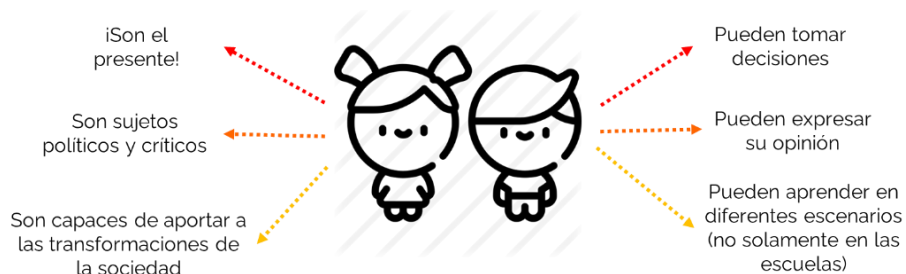
Lo anterior demanda entonces realizar una caracterización en torno a lo que supone ser niño o niña desde el punto de vista de la comprensión de ciudad y de lo que esta representa en términos de su habitabilidad.

1.3.3. Nivel 3: Las infancias, itodos y todas a jugar!

En concordancia con lo planteado hasta este momento, definir a la Primera Infancia en su sentido más amplio, va más allá de comprenderse como el inicio de la trayectoria de vida de cualquier persona; lo cual implica situarse en el presente, en el papel que las niñas y los niños desempeñan hoy y no en el que se esperaría que realicen a futuro, comprometiéndolos con transformaciones a problemáticas históricamente establecidas de las que definitivamente no son responsables (ver figura 4).

Figura 4

¿Por qué tomar a los niños y las niñas como parámetro?



Nota. La figura expone seis parámetros para situar a las infancias como punto de partida para la planeación de la ciudad. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Tonucci (2015).

Al respecto, Tonucci (2015), en “La ciudad de los niños” (p.13) afirma que:

no es verdad que el niño no sabe nada, no es verdad que se trate de una tabla lisa sobre la cual todo debe ser escrito y que la escuela tendría la responsabilidad y el mérito de las primeras y fundamentales enseñanzas. En cambio, es cierto lo contrario.

Niños y niñas deben reconocerse entonces, como sujetos políticos y críticos, capaces de aportar al crecimiento cultural y al cambio social de la ciudad. En ese orden de ideas, el gobierno

de la ciudad ha puesto de manifiesto en el programa "Niñas y niños educan a los adultos en Bogotá", que:

considerarlos como subjetividades pasivas contribuye a que reproduzcan e internalicen imaginarios, estereotipos sociales y prácticas culturales y de consumo que deterioran el ambiente y discriminan a personas en razón a sus diferencias culturales, étnicas, de género, orientación sexual y de clase social (Secretaría de Educación Distrital, 2020).

1.3.4. Nivel 4: El Centro histórico, detrás de los escondites de concreto

Como un elemento urbano de gran importancia patrimonial y turística, el centro histórico puede entenderse como aquella parte de la ciudad que posee un alto valor estético como manifestación de la cultura y que normalmente configura las áreas histórico-monumentales más simbólicas y significativas de la ciudad (Zoido et al., 2013 como se citó en Alvarado et al., 2017). Esta definición permite comprender que, más allá del espacio construido, el centro histórico se constituya a partir de las transacciones sociales, económicas, culturales y educativas en el marco de un paisaje urbanístico que exalta el patrimonio como riqueza histórica y turística de la ciudad (ver figura 5) y en el que las gentes que confluyen allí dan sentido a sus lugares sin excluir desde luego, a las infancias.

Figura 5

Elementos característicos de los Centros Históricos.



Nota. La figura relaciona los elementos que configuran la ciudad en relación con aquellos que, de manera particular, diferencian a los Centros Históricos. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Zoido *et al.*, 2013 como se citó en Alvarado *et al.* (2017).

En atención a lo expuesto anteriormente, la investigación se sitúa en la Localidad de La Candelaria en Bogotá, cuyo significado para la ciudad, cambios y transformaciones en clave de Primera Infancia, serán desarrollados a continuación.

1.3.4.1. La Candelaria como epicentro patrimonial y turístico.

El centro histórico de la capital, conserva la traza original de sus calles y los espacios libres de sus plazas y plazuelas, establecidas desde el momento inicial de su fundación (Corporación La Candelaria, 1994, p.10). Plazas, plazuelas, iglesias, edificios gubernamentales, museos, teatros, casas coloniales caracterizadas por sus balcones y solares; bibliotecas, colegios de tradición y sus casas republicanas son testigos de hitos históricos de gran envergadura para la ciudad y el país.

Sin embargo, hablar de La Candelaria en la Bogotá actual desde un contexto más amplio, es referirse a un conjunto de elementos -entre patrimoniales y turísticos- que elevan las nuevas habitabilidades a lógicas de inclusión social en las que propios y extranjeros están invitados a vivenciar la experiencia turística desde configuraciones históricas en las que espacios

emblemáticos como la Plaza de Bolívar, sirven como referente para enunciar la ciudad como escenario educativo (Pérez, 2005).

Declarado Monumento Nacional mediante el decreto 264 del 12 de febrero de 1963, el centro histórico de Bogotá es manejado y preservado por la Corporación La Candelaria, una dependencia de la Alcaldía Mayor de la ciudad creada en 1980 para cumplir con esos fines (Corporación La Candelaria, 1994, p.10). En ese sentido, La Candelaria como Centro histórico de la ciudad de Bogotá, se ha establecido como localidad, la más pequeña de la ciudad:

con una extensión de 183.89 hectáreas según datos del Departamento de Planeación Distrital. Está ubicada en el sector centro–oriente de Bogotá, su área está destinada para la construcción de equipamientos de nivel urbano y metropolitano, y no cuenta con zonas de tipo rural. La localidad está conformada por los barrios Belén, Las Aguas, Santa Bárbara, La Concordia, Egipto, Centro Administrativo y Catedral. Su población es de 23.615 habitantes permanentes (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, S.F.).

1.3.4.2. El Centro histórico: entre remembranzas y transformaciones.

La localidad de La Candelaria en Bogotá es un área culturalmente rica que ha desempeñado un papel importante en la configuración histórica de la ciudad y el país. Sin embargo, los procesos urbanísticos recientes de la ciudad han llevado a la revalorización del patrimonio arquitectónico de la zona, lo que muchas veces ha resultado en la exclusión de ciertas prácticas populares, la criminalización de la pobreza (Ortega, 2014) y la gentrificación. Estos desarrollos tienen un impacto particular en las infancias, quienes dependen en gran medida de los espacios públicos para interactuar, jugar y explorar su entorno.

Dicho esto, la vida ciudadana en el centro histórico se enriquece con la presencia de diversos espacios que albergan variadas actividades: comercio, educación, cultura y recreación, que complementan los lugares de habitación y trabajo (Corporación La Candelaria, 1994, p.70). En ese sentido, los residentes de La Candelaria constituyen una población muy especial. Son

personas que quieren el centro de la ciudad y que valoran vivir allí. Hay artesanos, comerciantes, artistas, anticuarios, teatreros, arquitectos, estudiantes y docentes, amas de casa, extranjeros y pensionados. Hay ricos y pobres. Hay gentes de todos los colores étnicos y culturales (Corporación La Candelaria, 1994, p.102).

No obstante, como muchas metrópolis latinoamericanas, Bogotá se caracteriza por ser el escenario de desigualdades sociales, espaciales y de movilidad que afectan de manera desproporcionada a su población vulnerable; de las que el centro histórico también es partícipe.

La situación es particularmente aguda para los niños y las niñas, quienes enfrentan un acceso limitado a espacios públicos seguros debido a problemas de planificación urbana centrados en la especulación edilicia y la presencia multitudinaria de vendedores y artistas ambulantes, que han llevado a la apropiación ilícita del espacio público, comprometiendo la movilidad, la preservación y el uso del patrimonio cultural.

Lo anterior pone en evidencia que la segregación socioespacial en Bogotá ha creado una inversión desequilibrada en infraestructura pública y patrones fragmentados de desarrollo urbano entre el centro y las periferias urbanas, exacerbando el ciclo de exclusión y marginación de las poblaciones de bajos ingresos.

Esta situación se complica aún más por el paradigma neoliberal de competitividad urbana en el que opera Bogotá. Si bien las políticas y proyectos destinados a revalorizar el centro histórico pueden parecer inclusivos, también pueden perpetuar la exclusión si no consideran las políticas de clase locales que subyacen a la exclusión urbana.

En este contexto, es fundamental reconocer que la niñez en los espacios públicos del centro histórico de Bogotá es un tema complejo conformado por una serie de factores culturales, sociales y económicos interrelacionados que deben ser abordados con un enfoque multidisciplinario. Tal enfoque debería considerar las necesidades y desafíos particulares que enfrentan los niños y las niñas en el centro histórico, incluido el acceso limitado a espacios públicos seguros y las oportunidades para jugar y explorar el medio.

Es importante reconocer, además, que las experiencias de los niños y las niñas en el espacio público están profundamente entrelazadas con cuestiones más amplias de justicia social y desarrollo urbano equitativo. Por lo tanto, cualquier intervención dirigida a promover experiencias de infancia equitativas en los espacios públicos, debe abordar las causas profundas de la exclusión y marginación que enfrentan las comunidades vulnerables del Centro histórico de Bogotá.

Por todo lo anterior, se hace necesario investigar acerca del espacio público del centro histórico de Bogotá, como escenario por excelencia de aprendizaje y exhibición de interacciones que identifican los grupos sociales (Páramo, 2010) y que, además de favorecer en las infancias el reconocimiento de su entorno a través de relaciones transactivas fundadas desde el juego y la exploración, ha de asegurar su protección, contribuyendo con su desarrollo integral, con la formación de la identidad de sus lugares y con la configuración de la identidad social urbana desde las relaciones que tejen entre pares, con adultos, con extraños y con el ambiente físico -de naturaleza patrimonial y turística- que caracteriza al centro histórico de la capital del país.

Para aunar en este camino hacia la formulación del problema de investigación, se presenta a continuación la revisión de los antecedentes desde un ejercicio sistemático que comprendió la exploración, selección y revisión documental sobre el tema al que se refiere el presente proyecto.

1.4. Antecedentes

El espacio público, especialmente en centros históricos densamente poblados como el de Bogotá, ha sido el foco de diversos estudios académicos que buscan comprender su importancia, características y potencial como escenario educativo y de habitabilidad para la Primera Infancia. En ese sentido, este apartado presenta una descripción y análisis del estado de la investigación en este tema, teniendo como fuente de exploración las bases académicas SCOPUS, Redalyc, SCIELO y Google Académico durante los últimos cinco años. De este análisis se deriva una

revisión de la información con los artículos o capítulos de libros más destacados y pertinentes en el campo de estudio.

De acuerdo con lo anterior, la definición de los antecedentes consideró la **revisión sistemática** que, enmarcada en la investigación documental, se centra en la exploración de la literatura científica y técnica para lograr una aproximación a la pregunta de investigación, haciendo uso de métodos sistemáticos para identificar, seleccionar, y analizar críticamente investigaciones relevantes ya publicadas en libros, documentos o revistas especializadas (Páramo, 2020) así como las autorías y sus análisis, para construir las dimensiones de partida para el discusión de los resultados, observar las metodologías de abordaje, establecer semejanzas y diferencias entre cada documento, distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados desde la aplicación y desde las representaciones que elaborarán los niños y las niñas a partir de técnicas cualitativas para la recolección de la información sustentadas en el diseño metodológico.

Para lo anterior, se tuvo en cuenta la exploración inicial de documentos base, referenciados en la figura 6, que corresponden a las investigaciones, planes y estrategias que actualmente se desarrollan en Bogotá como una ciudad que se proyecta para ser planeada desde el punto de vista de las infancias. Los documentos aquí presentados, se constituyeron en referentes para definir como palabras clave: HABITABILIDAD, INFANCIAS y CENTRO HISTÓRICO, así como los criterios de inclusión que se esquematizan más adelante y que enmarcarán el proceso inicial de la revisión.

Figura 6

Documentos que posibilitaron seleccionar los criterios de inclusión y de exclusión para la revisión sistemática.



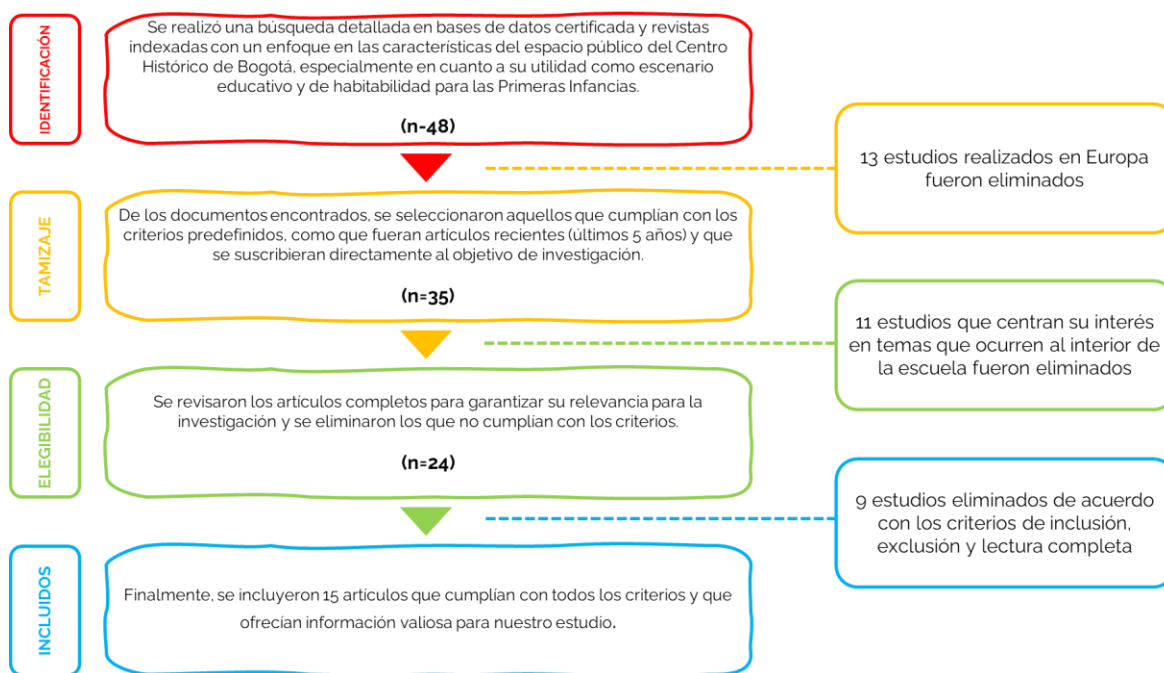
Nota. La figura expone tres documentos que, desde los planteamientos del gobierno distrital, permiten identificar los criterios de inclusión y de exclusión que son tenidos en cuenta para la revisión sistemática en función de los antecedentes de la investigación. Fuente: Adaptada por el autor desde los aportes de DADEP (2011), SDIS (2019) y SED (2020).

1.4.1. Metodología PRISMA

La metodología PRISMA (Páramo, 2020) empleada para guiar la revisión sistemática del presente estudio (ver figura 7), implicó un enfoque estructurado y riguroso para identificar, evaluar y sintetizar investigaciones pertinentes sobre el objeto de la investigación. Para ello, se siguieron sus cuatro fases principales: identificación, selección, elegibilidad e inclusión.

Figura 7

Diagrama PRISMA para la selección de documentos asociados con el objeto de estudio.



Nota. La figura expone organiza los cuatro momentos del procedimiento asociado con el modelo PRISMA, para la identificación de los estudios previos que se constituyen como antecedentes de la investigación. Fuente: Realizada por el autor.

La adopción de PRISMA en este contexto, garantizó una selección cuidadosa y crítica de los estudios, comenzando con la identificación de investigaciones relevantes a través de bases de datos y revistas indexadas. Una vez identificadas, las investigaciones pasaron por un proceso de selección donde se evaluaron de acuerdo a criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Posteriormente, los estudios seleccionados fueron sometidos a un proceso de

evaluación cualitativa que buscó determinar la calidad y pertinencia de la investigación.

Finalmente, la información de cada estudio se extrajo y sintetizó para proporcionar una visión comprensiva sobre el tema.

1.4.2. Revisión Bibliográfica

Tras la implementación de PRISMA, la lectura de los 15 documentos resultantes permitió establecer los temas centrales discutidos por cada uno de los autores, desde su asociación con el objeto de estudio del presente estudio, tal y como se desarrolla a continuación:

1. Badillo Becerra (n.d.) propuso un plan piloto que abordó la implementación de accesibilidad universal en el espacio público. Aunque se centró en el municipio de San Juan de Girón, destacó la importancia de la inclusión y cómo el diseño urbano puede promoverla (Badillo Becerra, n.d.).

2. Canchari Rojas & Nakamine Coronado (2021) abordaron la revitalización de espacios públicos recreativos y cómo pueden funcionar como estrategias de cohesión social. Su enfoque demuestra la capacidad de los espacios públicos para mejorar las dinámicas sociales y proporcionar un entorno más inclusivo para todas las edades (Canchari Rojas & Nakamine Coronado, 2021).

3. Contreras Ruiz & Hernández Riveros (2022) presentaron el Parque Lineal Aguas Claras como una estrategia de intervención para contener el crecimiento urbano. Su investigación proporciona una visión sobre cómo los espacios públicos pueden ser utilizados como herramientas de planificación urbana y cómo estos pueden beneficiar a la comunidad (Contreras Ruiz & Hernández Riveros, 2022).

4. Domínguez Machado et al. (2021) discutieron el papel de las organizaciones de personas con movilidad reducida en programas de espacio público. Su estudio resalta la necesidad de considerar todas las capacidades cuando se diseñan espacios públicos (Domínguez Machado et al., 2021).

5. García López (2020) se adentró en el significado profundo del espacio público como un escenario de ciudadanía para la infancia en Montería. Su estudio resaltó cómo los niños perciben, se apropian y experimentan el espacio público. La autora sugiere que estos espacios no solo se utilizan para el juego, sino que también se convierten en lugares de aprendizaje social y cultural para los niños (García López, 2020).

6. González (n.d.) analizó la intervención en territorios de borde desde una perspectiva de habitabilidad y apropiación efectiva del espacio público. La investigación subraya la necesidad de repensar y rediseñar estos espacios en términos de su habitabilidad, garantizando así que sean seguros, inclusivos y promuevan una sana coexistencia entre sus habitantes (González, n.d.).

7. Ortega (2021) enfocó su estudio en la reestructuración territorial y cómo puede ser una herramienta potente para generar dinámicas colectivas. Usando Patio Bonito, Bogotá como caso de estudio, el autor presenta cómo la reestructuración puede convertirse en una oportunidad para redefinir y revitalizar el sentido de comunidad en zonas urbanas (Ortega, 2021).

8. Quicaño Roman & Quicaño Roman (2022) se centraron en los criterios de diseño urbano y cómo influyen directamente en la habitabilidad del espacio público. Su trabajo es esencial para comprender la interacción entre diseño arquitectónico, urbanismo y bienestar de la comunidad, específicamente en el distrito Villa María del Triunfo (Quicaño Roman & Quicaño Roman, 2022).

9. Romero-González (2020) extendió la discusión sobre la intervención en territorios de borde, similar al trabajo de González, haciendo hincapié en la importancia de la apropiación efectiva del espacio público. Su perspectiva es fundamental para entender cómo la apropiación del espacio puede traducirse en una mejor calidad de vida y una mayor cohesión social (Romero-González, 2020).

10. Saenz Quintero (2021) abordó un tema más específico: la interacción entre identidad de género y escenarios urbanos. A través de experiencias de movilidad transurbanas en Bogotá, la investigación brinda insights sobre cómo los espacios públicos pueden ser diseñados y adaptados para ser verdaderamente inclusivos y respetuosos con las identidades de género (Saenz Quintero, 2021).

11. Sichacá Parada (2023) exploró la arquitectura desde una perspectiva educativa, analizando cómo puede servir como herramienta para la enseñanza a partir del concepto de ciudad educadora. Esta perspectiva es fundamental para entender cómo el diseño urbano no solo afecta la habitabilidad y la socialización, sino también cómo puede ser instrumental en la formación educativa y cultural de la comunidad, en especial de la primera infancia (Sichacá Parada, 2023).

12. Suárez Márquez (2021) realizó un profundo análisis histórico sobre el papel educativo de los parques urbanos en Bogotá. A través de una revisión sistemática, Suárez destaca cómo estos espacios no solo han sido lugares de recreación, sino también plataformas para la educación y la socialización, reforzando la idea de los espacios públicos como áreas esenciales para el desarrollo cognitivo y social de la primera infancia (Suárez Márquez, 2021).

13. Uparela Jarava & Hernández Salcedo (2022) se enfocaron en los Espacios Colectivos Emergentes en el Borde Urbano de Sincelejo, utilizando el barrio Bellavista como escenario de análisis. Su trabajo revela cómo, en las zonas periféricas de urbanización, los espacios colectivos emergen como respuestas a las necesidades comunitarias, y cómo pueden ser optimizados para favorecer la cohesión y el desarrollo social (Uparela Jarava & Hernández Salcedo, 2022).

14. Vejar Rivas (2022) abordó una temática muy específica pero crucial: los asentamientos informales y el desarrollo de la niñez. Analizando los campamentos del sector bahía sur de la Comuna de Lota, la autora destaca cómo la infancia juega un papel vital en la

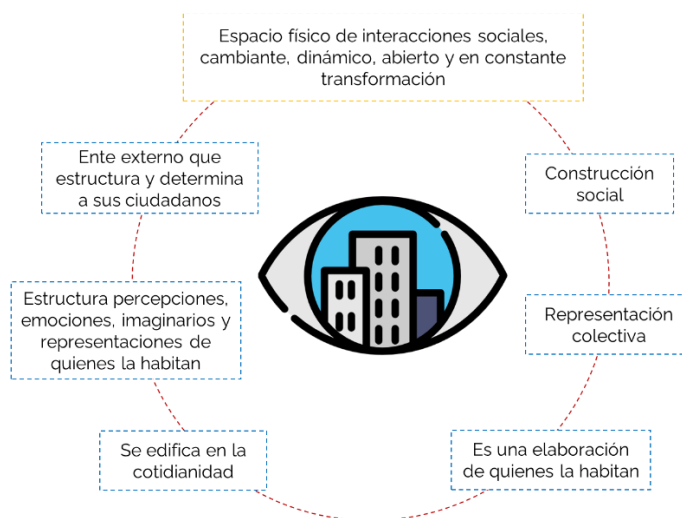
construcción del espacio público, y cómo estos espacios informales pueden ser repensados y rediseñados para mejorar la calidad de vida de sus habitantes más jóvenes (Vejar Rivas, 2022).

15. Zapata & Rivera discuten la inclusión de la infancia en la planificación de espacios públicos, inspirándose en la filosofía urbana de Jane Jacobs. El estudio refuerza la idea de que las ciudades deben ser planificadas teniendo en cuenta a todos sus habitantes, incluidos los niños, y cómo la inclusión de estas perspectivas puede llevar a entornos urbanos más vivibles, seguros y educativos (Zapata & Rivera, n.d.).

La figura 8 permite sintetizar las perspectivas que sobre la ciudad se identificaron tras la lectura de los documentos seleccionados para la revisión documental.

Figura 8

Visiones de la ciudad como escenario educativo y de habitabilidad, identificados tras la revisión bibliográfica.



Nota. La figura presenta una síntesis de las definiciones que sobre la ciudad se configuran desde las perspectivas de los autores seleccionados. En la parte superior, se expone una definición global que se situará como referente conceptual para el presente estudio. Fuente: Realizada por el autor.

1.4.3. Discusión

El espacio público, particularmente en contextos urbanos como el centro histórico de Bogotá, no es solo una extensión física de calles, plazas y parques, sino un entramado vivo de interacciones sociales, culturales y educativas que juegan un papel esencial en el desarrollo de la Primera Infancia. Las investigaciones revisadas destacan la multiplicidad de funciones y significados que estos espacios pueden tener.

García López, por ejemplo, profundiza en cómo los niños perciben y experimentan el espacio público en Montería, resaltando que estos lugares no son solo para el juego, sino también escenarios de aprendizaje y socialización. En contraste, González y Romero-González discuten la intervención en territorios de borde, señalando la importancia de repensar estos espacios para que sean seguros e inclusivos, favoreciendo la cohesión comunitaria.

La reestructuración territorial, tal como la expone Ortega, emerge como una herramienta potente para revitalizar el sentido de comunidad en zonas urbanas. Este sentido de comunidad es esencial para proporcionar un ambiente propicio para el desarrollo de la Primera Infancia. Del mismo modo, Quicaño Román y su coautor enfatizan cómo los criterios de diseño urbano impactan directamente en la habitabilidad del espacio público, lo que a su vez afecta la calidad de vida de sus jóvenes habitantes.

Ahora bien, el análisis de las investigaciones relacionadas con el espacio público en el Centro histórico de Bogotá, en el contexto de su relevancia como escenario educativo y de habitabilidad para la Primera Infancia, revela diversos aportes significativos.

En primer lugar, se destaca la reconceptualización del espacio público, que ha trascendido de ser solo un lugar de tránsito y recreación para posicionarse como un eje esencial en la formación y desarrollo integral de la Primera Infancia. Los niños y niñas, al interactuar con el entorno urbano, aprenden, socializan y forjan su identidad. El espacio público, por ende, debe ser visto no solo desde una perspectiva urbanística, sino también desde una óptica educativa y social.

De otro lado, la inclusión de la perspectiva infantil en el diseño y planificación de estos espacios resalta como un elemento esencial. Las investigaciones sugieren que, al tener en cuenta las necesidades y percepciones de los niños, se pueden crear entornos más inclusivos, seguros y que propicien el desarrollo integral. Esto implica que la planeación urbana se considere desde la selección de mobiliario urbano adecuado, hasta la creación de zonas lúdicas y educativas dentro del espacio público.

En cuanto a la nueva habitabilidad, los estudios enfatizan la necesidad de que el espacio público promueva la sana coexistencia entre sus usuarios. Esto implica considerar aspectos de seguridad, accesibilidad y diversidad de usos para garantizar que los niños, las niñas y sus familias, puedan utilizar estos espacios de manera efectiva y enriquecedora. Las intervenciones en territorios de borde y asentamientos informales son particularmente relevantes en este sentido, ya que, en muchas ocasiones, carecen de espacios adecuados para la recreación y el aprendizaje de los más jóvenes.

Un hallazgo interesante es el énfasis en la inclusión de niñas en la planificación urbana. Crear espacios que consideren y respeten que las niñas, al igual que los niños, pueden desarrollarse de manera integral en la ciudad, es fundamental para garantizar una verdadera equidad en el espacio público. Esta perspectiva de género, que va más allá de una mera inclusión física, busca también promover espacios donde las posibilidades para ser niña o niño se respeten y se celebren; sin prejuicios en las maneras de jugar ni en la forma como deberían actuar conforme a construcciones identitarias socialmente aceptadas y construidas por los adultos.

En este mismo sentido, la revisión documental deja clara la importancia de celebrar las diferentes etapas de desarrollo infantil -en clave de inclusión-, considerando el espacio público como un lugar en el que madres gestantes y niños y niñas lactantes, caminadores y exploradores, se sientan acogidos y seguros.

Por último, es importante destacar que estas investigaciones también sugieren una fuerte interrelación entre espacio público, educación y ciudadanía. Los niños y las niñas que crecen interactuando y aprendiendo en espacios públicos bien diseñados, seguros e inclusivos, tienen más probabilidades de convertirse en ciudadanos activos, comprometidos y conscientes de sus derechos y responsabilidades.

En conjunto, estos aportes subrayan la imperiosa necesidad de replantear y rediseñar los espacios públicos desde una perspectiva centrada en la Primera Infancia, reconociendo su potencial no solo como lugares de paso o recreación, sino como ecosistemas vitales para el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y las niñas en el contexto urbano.

1.5. Formulación del problema

En correspondencia con lo mencionado, se ha definido como pregunta de investigación: **¿Cuáles son las características del espacio público como escenario educativo y de habitabilidad para la Primera Infancia en el centro histórico de Bogotá?**

1.6. Objetivos

1.6.1. General

Determinar las características del espacio público del Centro histórico de Bogotá, como escenario educativo y de habitabilidad para la Primera Infancia.

1.6.2. Específicos

- 1) Definir los oferentes e inhibidores que, desde el espacio público como escenario educativo, garantizan o no la habitabilidad de la Primera Infancia en el centro histórico de Bogotá.
- 2) Establecer comparaciones entre las remembranzas de los adultos sobre su niñez y las nuevas comprensiones de las infancias tras sus experiencias en el espacio público del centro histórico de Bogotá.
- 3) Analizar las representaciones que, sobre sus experiencias en el espacio público del centro histórico de Bogotá, realizan los niños y niñas de la Primera Infancia.

2. Marco teórico

“1,2,3 por la Primera Infancia en el espacio público del centro histórico de Bogotá”, encuentra su fundamento en 5 campos teóricos subsecuentes a la Pedagogía Urbana y Ambiental.

El primero, que corresponde al proyecto político: **La ciudad de los niños** (Tonucci, 2015), permite comprender por qué la escuela no puede ser la única responsable y garante de las primeras y fundamentales enseñanzas para las infancias.

Por su parte, la **Psicología Ambiental** (Roth, 2000 y Páramo 1996), se apoya de las teorías de Barker (1968) y Canter (1977) para explicar las interacciones entre las infancias con los oferentes que les brinda el espacio público y comprender de este modo, los escenarios conductuales que en consecuencia se tejen para dar identidad al lugar, desde la lógica del escenario conductual (Barker, 1968) y de la teoría del lugar (Canter, 1977). Así mismo el estudio refiere el **Modelo Ecológico del Desarrollo humano** (Bronfenbrenner, 1987), que justifica las diferentes escalas de relación del niño o de la niña con el espacio público; a saber: vivienda-equipamiento; equipamiento- barrio; barrio- localidad; localidad- ciudad.

Todo lo anterior, se transversaliza desde el punto de vista de los aportes de **Ciudades Educadoras** (Trilla, 2015), movimiento que sirve como hilo conductor para situar el espacio público urbano, como escenario educativo.

A continuación, se desarrollarán estas teorías a la luz de los conceptos estructurantes que las constituyen.

2.1. La ciudad de los niños: el proyecto político de Tonucci

Para abordar el proyecto político “La ciudad de los niños” del psicopedagogo italiano Francesco Tonucci, se realizará un recorrido sucinto a través de cuatro de sus más relevantes propuestas, que permitirán situar a las infancias como punto de partida para la configuración teórica del presente proyecto. Del mismo modo, se tendrán en cuenta algunos de los aportes realizados desde su rol como dibujante crítico con el pseudónimo *Frato*, para extrapolar sus

planteamientos a la caricatura, con la que, desde luego, exalta y reconoce el papel de las infancias como protagonistas de la ciudad.

2.1.1. Vincular los derechos, necesidades y exigencias de las infancias con la planeación de ciudad

Niñas y niños deben ser el eje para la planeación de las ciudades y pueblos. Esta es la premisa de la que partió Francesco Tonucci hace 25 años cuando puso en marcha en Italia el experimento “La ciudad de los niños”, un laboratorio urbano que pone la movilidad de los más pequeños por encima de la de los automóviles -conducidos por adultos- y que se ha expandido a ciudades de todo el mundo.

Los centros históricos, tan ricos y diversos, en cuanto nacidos de siglos de historia y de cultura, del placer de las cosas bellas y no sólo útiles, han perdido el cuidado y la preocupación de los residentes. Los lugares más hermosos de nuestro país son negados al juego y a la experiencia de los niños, al paseo y al recuerdo de los viejos (Tonucci, 2015, p.41).

Pero ¿es posible un modelo constituido desde esta premisa para la planeación de ciudades que día a día son más hostiles? Tonucci afirma que sí, y que más allá de considerarse un proyecto psicopedagógico, “La ciudad de los niños” se constituye como un proyecto político. En ese sentido, propone que sean los administradores de la ciudad quienes se acerquen a los niños y las niñas más que los educadores en los jardines infantiles o en los colegios.

De acuerdo con lo anterior, Tonucci destaca que es importante aspirar a una gran ciudad si y solo si se cambian las prioridades: el niño por el adulto, el peatón por el automóvil y el barrio por la ciudad (ver figura 9). Una ciudad puede ser de millones de habitantes y, por tanto, es posible pensar que no sea posible planificarse en virtud de las necesidades de los últimos; pero si se piensa como una suma de barrios, se puede asumir el barrio como punto de referencia inicial, definiendo los derechos de quienes habitan en él y asumiendo este ejercicio como un

modelo para replicarlo en toda la ciudad -con las particularidades a las que haya lugar-. Con este “truco” la ciudad pequeña no es distinta de la ciudad grande (ver figura 9).

Figura 9

Cambiar las prioridades de la ciudad.



Nota. La figura presenta uno de los aportes de Tonucci desde la caricatura para llamar la atención sobre la necesidad de cambiar las prioridades de la ciudad. Fuente: Frato (1998).

Dicho esto, resulta claro que cuando desde las grandes vías se entra a los barrios, la filosofía, la manera de comprender la vida y la habitabilidad, cambian; y cambian a un nivel en el que se respeta la acera, los cruces peatonales, las subidas y bajadas en las avenidas y, en consecuencia -positiva, por cierto- la forma de vivir “se relaja”, aumentan las autonomías de quienes la habitan y aumenta su percepción de seguridad sobre la ciudad en la que habitan.

2.1.2. Escuchar a las infancias desde sus múltiples y variadas formas de expresar

La relación con los niños y las niñas por su parte, debe empezar por escucharlos como personas que siempre tienen algo para decir. La relación llega a ser correcta cuando de manera sincera los adultos, dejándoles ver que necesitamos conocer lo que ellos piensan.

En esta relación, niños y niñas sí sienten la necesidad de expresar lo que esconden; de otro modo según lo sostiene Tonucci (2015), cuando les preguntamos qué piensan, terminan por

expresar lo que pensamos nosotros, porque saben desde tempranas edades que lo que deben responder es lo que piensan los adultos y no lo que piensan ellos y ellas.

Los niños y las niñas son futuros adultos y así los tratamos. -¡Esperen!, mañana lo entenderán; mañana serán como nosotros- (Tonucci, 2015). Este es un modelo conservador ya que los sitúa como imitadores de comportamientos que encuentran en los adultos que tienen como referentes. En suma, los niños y las niñas aprenden lo que los adultos les enseñan; esto significa inmovilidad, volver atrás; al contrario, si se acepta al niño y la niña de hoy y su diversidad a profundidad, se entenderá su importante rol en la configuración de la sociedad de hoy, aportando con ello y de manera muy positiva a la configuración de las sociedades futuras.

2.1.3. Priorizar el juego como la ocupación principal de las infancias

Ahora bien, ¿existen buenas escuelas?, ¿existen buenos maestros? Tener un buen maestro o una buena maestra implica reconocer que saben cómo funciona la escuela y eso implica comprender que sin programas ni libros de texto se van abriendo caminos conforme conocen a los niños y las niñas y su relación con el entorno desde la supremacía del juego.

De acuerdo con lo anterior, el juego constituye una de las formas más imperantes en las que las infancias obtienen conocimientos y competencias esenciales (UNICEF, 2018) y si le asignamos a este término un sentido más amplio, lo situaremos en primera instancia con el seno de la mamá, con los ojos de su mamá y con las manos de quienes lo consienten. Es allí donde empieza a evolucionar mediante el descubrimiento que de manera autónoma comienza a hacer del mundo. Jugar implica desde esta perspectiva un mecanismo de evolución, exploración y descubrimiento; implica también poder salir de casa -sólo preferiblemente- para encontrarse con amigos, para decidir qué jugar y en dónde jugar.

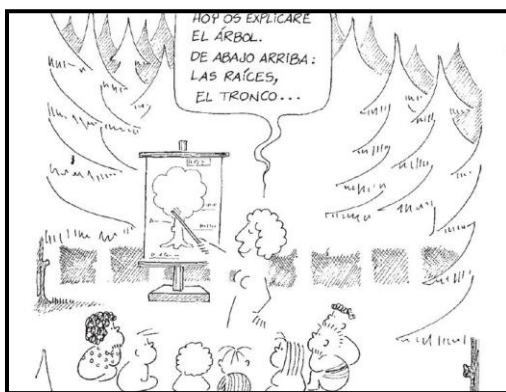
Al respecto es claro que los jardines infantiles no pueden seguir siendo el lugar por primacía en donde “se encierran” y se estimulan a las infancias; la ciudad debe constituirse como un escenario abierto, fundamental para la principal ocupación de niños y niñas. Es en el

juego en donde el niño descubre, aprende y de seguro encuentra algo para contar al llegar a casa o al volver a la escuela (Tonucci, 2015).

Una buena maestra, un buen maestro, un buen adulto, indaga sobre eso que aprendieron los niños y no lo pueden hacer desde una tarea de la que seguramente ya conocen las respuestas (ver figura 10), lo debe hacer desde la experiencia del juego y la exploración, desde lo que los niños y las niñas adquirieron luego de jugar. Iniciar la jornada sin escucharlos y proponiéndoles únicamente actividades justificadas desde una planeación, ya no tiene sentido (Tonucci, 2015), es imperante entonces vincularlos a las acciones que realizan a diario desde sus intereses, sus ideas, sus expectativas y, desde luego, sus posibilidades.

Figura 10

Aprender desde las interacciones y la exploración del medio.



Nota. La figura presenta uno de los aportes de Tonucci desde la caricatura para llamar la atención sobre la necesidad para los niños y las niñas de aprender desde las interacciones y la exploración del medio. Fuente: Frato (s.f.).

Cuando no se tiene nada que contar, es porque nada ha pasado por sus vidas más allá de las tareas que han impuesto los adultos, de deberes que no resultan relevantes para estas edades y que resultan inocuos frente a la razón social de la escuela. La escuela debe pedirles a las familias que los liberen de sus deberes, permitirles vivir la ciudad para que de esta manera maestros y maestras puedan conocer la vida de los niños y las niñas

en su actividad más relevante: el juego (Tonucci, 2015) que, subyace a la exploración del medio.

2.1.4. Reconocer a los niños y las niñas como sujetos críticos

Los adultos han podido pensarse una ciudad para los adultos y en las últimas décadas las ciudades se han configurado para adultos corrientes y cuyos oferentes, contingencias y equipamientos, jamás habrán sido imaginados por los niños y las niñas (ver figura 11). Cuando los niños y las niñas piensan en ello -explica Tonucci (2015)-, ubican en primer lugar a sus hermanos pequeños, a sus abuelos, a los discapacitados y extranjeros.

Figura 11

Re-existencias de las infancias.



Nota. La figura presenta uno de los aportes de Tonucci desde la caricatura para llamar la atención sobre la necesidad de considerar la opinión de los niños y las niñas desde sus lugares de existencia. Fuente: Frato (2002).

Por todo lo anterior, la propuesta de Tonucci sitúa a los niños y las niñas como parámetro para configurar la planeación de la ciudad. Si la ciudad es apta para los niños y las niñas será apta para todos.

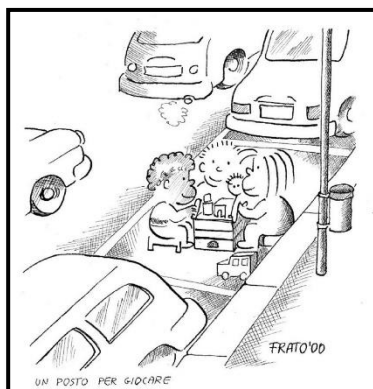
Así entonces, configurar la ciudad desde los espacios públicos debe ser un tema de debate por parte de los administradores; pues tal y como lo establece Tonucci (2015)

los niños no son tontos, ellos quieren un espacio verdadero, no delimitado ni separado de los adultos, espacios que vayan creciendo con ellos mientras juegan, en los que no les sea prohibido jugar ni se les limite en tiempo y recursos para hacerlo.

Estamos perdiendo espacios públicos y el sentido de lo público. Los adultos naturalizamos la idea que el espacio público es el de los automóviles (ver figura 12) asumiendo como derecho la posibilidad de parquear en las calles, de ocupar espacios y de sacar a quienes también tienen derecho a éste. Ocurre también con los vendedores ambulantes, por ejemplo y por todos cuantos se apropian y que a través de las transacciones que generan, les dan sentido a los lugares (Tonucci, 2015).

Figura 12

El derecho de las infancias al espacio público.



Nota. La figura presenta uno de los aportes de Tonucci desde la caricatura para llamar la atención sobre el derecho de las infancias al espacio público, en contraposición con la ocupación tienen sobre éste, por ejemplo, los automóviles. Fuente: Frato (2002).

2.2. Psicología ambiental y educación

Comprender la importancia de la Psicología Ambiental en el marco de la Pedagogía Urbana, conlleva a analizar la manera como incide la configuración misma de las infancias en el entramado de las transacciones con su ambiente (bien sea físico, natural o construido), o en

palabras de Canter (1981) transacciones e interrelaciones de las experiencias humanas y sus acciones con aspectos pertinentes del entorno socio- físico.

De acuerdo con lo anterior, resulta claro que su significado, como paradigma unificador de distintas disciplinas, encuentre su origen en la necesidad de modificar comportamientos o actitudes que tendrían implicaciones directas y negativas sobre el ambiente y sobre el uso adecuado que de los recursos con los que se cuenta debería hacerse. No obstante, el análisis va un poco más allá y se sitúa, desde una reflexión personal sobre las infancias, en un andamiaje conceptual que se sirve de tres conceptos fundamentales para estructurarse: el del **individuo** en sí mismo, el del **lugar** y desde luego, en un nivel de correspondencia entre estas dos, el del **escenario conductual**.

2.2.1. El individuo

Factores personales y cognoscitivos marcan su participación en escenarios de comportamiento y, por tanto, dan sostenibilidad y sentido al lugar.

Canter (1977) en Páramo (2010), plantea al respecto, que la manera como un individuo valora y experimenta un lugar depende de las metas que persigue, de los oferentes que median su experiencia y de las reglas que regulan sus determinadas formas de actuar frente a cada uno de estos en particular; reglas que son transmitidas por los adultos a los niños y las niñas a través de sus propios comportamientos o de instrucciones explícitas frente a como “comportarse” en determinados espacios.

Desde esta perspectiva, las reglas ofrecen la posibilidad de comprender al individuo desde la interpretación de sus acciones, en prospección de las consecuencias que podría experimentar conforme a la conducta exhibida en cada lugar. De este modo, es importante aclarar que, los individuos desempeñan un papel ambiental, producto de las interacciones continuas con un determinado sitio lo cual deja una marca en los sistemas conceptuales; se trata entonces de roles que son especialmente diferenciadores sociales y que resultan adecuados para entablar una conexión entre las infancias y los lugares.

2.2.2. El lugar

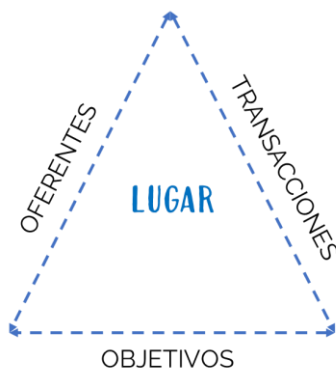
Importante en el entendimiento de las acciones y experiencias humanas y, por tanto, unidad básica de análisis (Canter 1977, Páramo 2010). El lugar, encuentra su origen en el sistema conceptual individual que deriva su validez de la similitud con respecto a los sistemas conceptuales de otra gente que también los experimenta.

Para el caso específico de las infancias, el lugar ha de representar un posible escenario de juego que, sin importar sus oferentes, llevará a la concreción de estas prácticas si existe la presencia allí de dos o más niños y/o niñas que se encuentren y generen algún tipo de interacción.

El lugar, es el resultado entonces (ver figura 13), de las relaciones entre sus atributos (oferentes), las acciones de los individuos (transacciones) y las concepciones que sobre estas se hacen una vez se encuentran en el ambiente físico (objetivos).

Figura 13

Configuración del lugar.



Nota. La figura asocia los tres conceptos estructurantes que, desde la Pedagogía Urbana dan sentido a los lugares: oferentes, transacciones y objetivos. Fuente: Adaptada por el autor desde los aportes de Paramo (2010).

2.2.3. Escenario conductual

Marcando una interdependencia entre comportamiento y ambiente, el escenario conductual se constituye como un sistema social en el que sus componentes interactúan para

desempeñar funciones específicas asignadas culturalmente a ese escenario. Entidades dinámicas, supra- ordenadas y autorreguladas, dirigen el comportamiento de sus componentes humanos hacia un estado de equilibrio.

Por todo lo anterior y entendiendo que la Psicología Ambiental se ha constituido como un campo teórico para entender el contexto ecológico de la conducta y las transacciones entre las personas y los lugares (Stokols 1983 en Páramo 2010), habrá que cuestionarse ahora, ¿cuál es la incidencia de esos ambientes físicos sobre las interacciones sociales de las infancias?

2.3. Aprendizaje situado

Páramo (2010) explica que, el ambiente físico influye en el establecimiento de las relaciones sociales y en las maneras como los individuos adquieren y ponen de manifiesto distintas formas de interacciones sociales en un lugar. Desde esta perspectiva, resulta claro pensar que, el espacio público, ha sido el escenario por excelencia de aprendizaje y exhibición de prácticas que identifican los grupos sociales y dan sentido a los lugares, tal y como se expresa en la figura 14, a transacciones que contribuyen al desarrollo de la individualidad, la formación de la identidad del lugar y de la identidad social urbana.

Figura 14

Relación entre ambiente físico, prácticas sociales y formación de la identidad.



Nota. La figura expone la configuración de las prácticas sociales en el ambiente físico de la ciudad. Fuente: Adaptada por el autor desde los aportes de Páramo (2010).

De acuerdo con lo anterior, comprender la convivencia entre los niños y las niñas como producto de las prácticas sociales sostenibles que se producen en el espacio público y que explican -entre otras- la naturaleza misma del juego, requiere una revisión de los antecedentes que Páramo (2010) destaca y que son explicados en la figura 15.

Figura 15

Antecedentes del uso del espacio público en la formación ciudadana de los niños y las niñas.



Nota. La figura expone cuatro estudios que son considerados para definir los usos del espacio público a la luz de la formación ciudadana de los niños y las niñas. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Páramo (2010).

Las prácticas culturales, entendidas como formas de actuación, producto de las similitudes en el ambiente que son aprendidas y mantenidas socialmente, se constituyen como un punto de partida para la convivencia entre extraños; no obstante, su aprendizaje y sostenibilidad han estado descritas a partir de reglas que se normatizan para legalizarse y que, sin embargo, no son acatadas por buena parte de los ciudadanos. Pareciera entonces, que solo se respetan cuando son reclamadas por una autoridad competente o por una figura reguladora y bajo este contexto se configura un nuevo concepto: las metacontingencias.

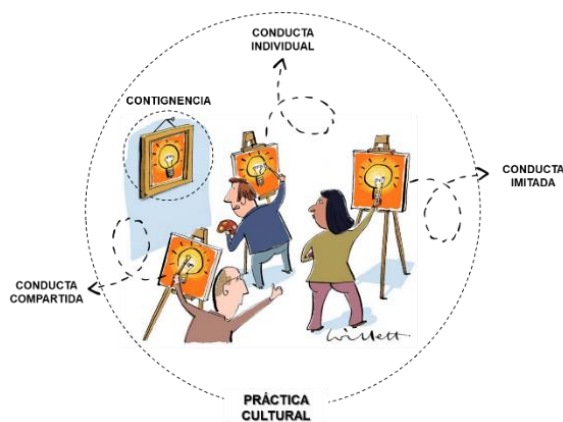
Establecidas cuando hay una relación funcional entre una práctica cultural de un grupo de personas y el resultado que ésta produce (Glenn 1988, Páramo, 2010), las metacontingencias

explican la razón por la que los individuos cooperarán entre sí cuando su comportamiento interdependiente produce mayores consecuencias favorables que el comportamiento independiente. Funcionan como un ecosistema habitacional (Wicker 2002, Páramo 2010) dentro del cual se dan intercambios sociales sobre los cuales se puede intervenir programando consecuencias similares para las acciones colectivas que dan lugar a la evolución cultural (ver figura 16).

Las metacontingencias son en últimas, los eventos y condiciones que siguen a una conducta.

Figura 16

Evolución cultural en términos de las metacontingencias.



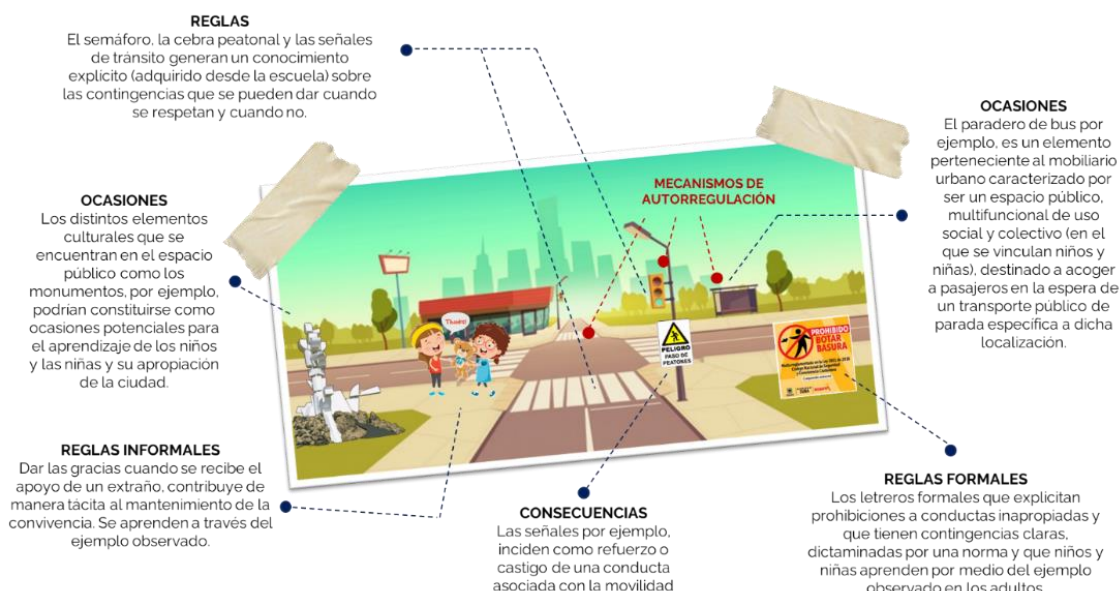
Nota. La figura asocia tres conductas que, derivadas de las contingencias, permiten establecer prácticas culturales en el espacio público. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Páramo (2010).

Pero para comprender la naturaleza de estas conductas desde la óptica de niños y niñas, es necesario comprender también el modelo teórico bajo el cual se sustenta, esto es, el establecimiento de Comportamientos Urbano Responsables C.U.R. (Páramo, 2010) que se moldean desde el rol que desempeña el adulto como configurador de estos comportamientos y como regulador -a través del ejemplo o la indicación formal- en los niños y las niñas. De este

modo, los C.U.R. justifican su importancia a partir de tres conceptos relevantes: las ocasiones, las consecuencias y las reglas (ver figura 17).

Figura 17

Elementos básicos de las metacontingencias para la regulación de prácticas sociales en el espacio público.



Nota. La figura presenta cuatro conceptos fundamentales para la comprensión de las metacontingencias en campos de aplicación directa sobre el espacio público. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Páramo (2010).

2.4. Modelo ecológico del desarrollo humano

La ausencia de un marco teórico que diera cuenta de los entornos en los que se desenvuelven los seres humanos, la manera como estos afectan el curso de su desarrollo psicológico y aportes como el de Piaget quien se enfocó en las etapas cognitivas de los niños y las niñas sin tomar en cuenta que tal desarrollo puede ir más allá y de una manera más veloz si se da en un sentido social (Mc Guckin & Minton, 2014, Bravo- Andrade y cols. 2018), son considerados antecedentes del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano. Esta ausencia de investigaciones apropiadas tiene su origen en la falta de una teoría que considerara el contexto en el que viven las

personas y, en tal sentido, en la imposibilidad para contestar a las preguntas que se planteaban desde las políticas públicas con referencia a las vidas de los niños, las niñas y sus familias (Rosa & Tudge 2013, Bravo- Andrade y cols. 2018).

El modelo propuesto por Bronfenbrenner entre 1973 y 2005, destaca la importancia crucial que posee el estudio de los ambientes en los cuales se desenvuelve el individuo y hace referencia, por tanto, a las características propias de cada uno: elementos biológicos, estado de salud y factores genéticos.

De acuerdo con lo anterior, el modelo contempla una configuración a partir de sistemas que se consolidan en diferentes fases de estudio, cuya descripción tendrá en cuenta, aportes como el de Brendtro 2006, en Bravo- Andrade y cols. 2018, quien afirma que “cuando la ecología está en balance, los niños viven en armonía consigo mismos y con los otros”.

Dicho esto, el modelo ecológico del desarrollo humano explica cómo ocurre el desarrollo de los seres humanos, enfocándose en gran medida en el impacto del contexto, así como en las interacciones del individuo en desarrollo con este último. Sin embargo, para comprender esta teoría, es necesario definir dos nociones de suma importancia: el **entorno**, entendido como un espacio de interacción directa entre la persona en desarrollo con otros elementos significativos (Bronfenbrenner 1987, Bravo- Andrade y cols. 2018) y el **desarrollo**, que explica un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con este (Bronfenbrenner 1987, Bravo- Andrade y cols. 2018).

2.4.1. Fase 1 (1973-1979)

Se configura a partir del establecimiento de cuatro sistemas:

- **Microsistema:** Consiste en el ambiente inmediato del niño o de la niña desde un punto de vista físico, social y psicológico en el que aprende sobre el mundo. Es una concepción íntima de la Primera Infancia desde su autorreconocimiento y la perfilación de sus intereses.

- **Mesosistema:** Comprende las relaciones de dos o más entornos en los que niños y niñas participan activamente: la familia, los amigos, el barrio y los escenarios educativos convencionales (jardines infantiles y colegios).
- **Exosistema:** Se trata de las conexiones que se establecen desde el sistema psicológico. Un niño o una niña, por ejemplo, puede sentir preocupación por una situación que observó en la televisión sin necesidad de estar físicamente en el lugar donde se está emitiendo la información. A este sistema corresponden, por tanto, conexiones que se establecen con la familia extendida (aquella con la que no conviven directamente), los medios de comunicación (incluyendo las redes sociales en la actualidad), el gobierno local y la iglesia (en caso que, por suscripción de sus padres o acudientes, se afilien con alguna religión o credo).
- **Macrosistema:** Se refiere a un “complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura” (Bronfenbrenner 1987 en Bravo- Andrade 2018).

2.4.2. Fase 2 (1980-1993)

Puso de manifiesto las formas en las que es conceptualizado el ambiente tanto teórica como empíricamente a partir de las brechas encontradas en la fase 1. Desde esta perspectiva, se estableció el cronosistema.

- **Cronosistema:** Entendido como “la influencia de los cambios (y continuidades) en el desarrollo de la persona a través del tiempo en el ambiente en el que vive”. Estos cambios pueden ser tanto normativos cuando son esperados, como no normativos cuando son inesperados.

Desde esta óptica, el desarrollo es percibido como una “función que implica interacciones con el tiempo entre una persona y las personas con quienes tiene

interacciones cara a cara en el entorno inmediato en el que la persona se sitúa”
(Rosa & Tudge 2013 en Bravo- Andrade, 2018).

2.4.3. Fase 3 (1993-2005)

Establece un entramado: Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) para conducir las investigaciones bio-ecológicas sobre el desarrollo de las infancias. En esta etapa los procesos proximales son considerados el motor del desarrollo y, en ese sentido, se enfatiza en el rol que juega la persona en su propio desarrollo a través de mecanismos denominados procesos proximales, que subyacen a la interacción recíproca de progresiva complejidad entre un organismo humano que evoluciona biológica y psicológicamente con las personas, objetos y símbolos de su ambiente inmediato.

La figura 18 -rememorando de nuevo el trabajo de Frato- permite interpretar a manera de ejemplo, la manera como repercuten las instituciones bajo las cuales se establece el desarrollo del niño o de la niña en su visión del mundo y el rendimiento que sobre esta se puede establecer a partir de los elementos que le ofrece el espacio público de la ciudad para que genere procesos de interacción genuinos.

Figura 18

Comprensión del desarrollo del niño y de la niña desde el entorno y los círculos sociales formales.



Nota. La figura presenta uno de los aportes de Tonucci desde la caricatura para llamar la atención sobre la necesidad que niños y niñas tienen para desarrollarse en entornos sociales,

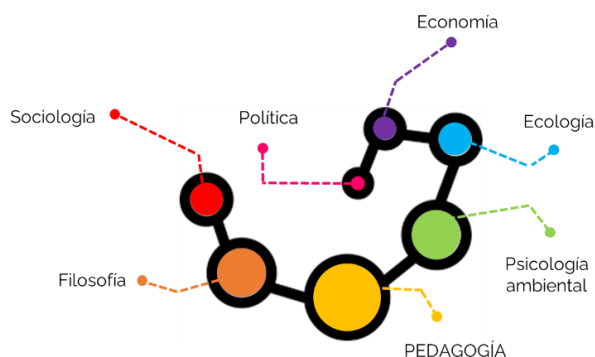
desde las maneras como se abordan los aprendizajes en círculos formales como la escuela y la ciudad. Fuente: Frato (s.f.).

2.5. Ciudades educadoras

La *urbanofilia pedagógica* que entiende la ciudad como un ambiente privilegiado para la educación, se constituye como el punto de partida para Trilla (2015) quien rememora el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de 1990, para concretar el potencial educador de las ciudades y el rol que los gobiernos locales deben jugar para construirla desde diferentes perspectivas disciplinares (ver figura 19), de allí, explica Trilla, la necesidad de referirse directamente a los entornos urbanos y, de instalar esta idea con fuerza, en los discursos pedagógicos.

Figura 19

Perspectivas disciplinares Ciudad Educadora.

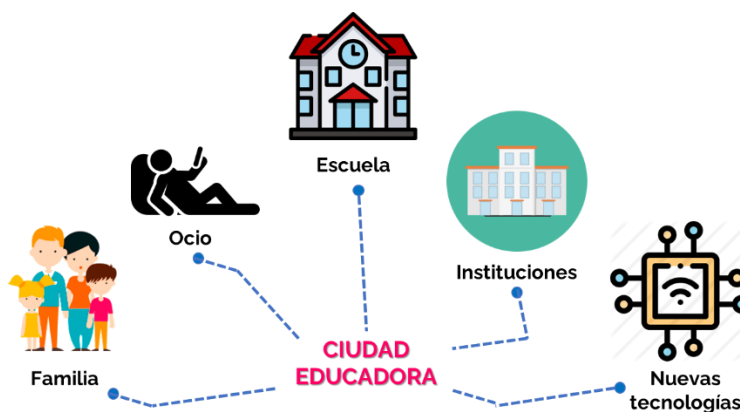


Nota. La figura expone los siete conceptos fundamentales para la configuración teórica del movimiento Ciudades Educadoras. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Trilla (2015).

Por lo anterior, el Congreso, pretendió defender la idea de la educación como uno de los ejes transversales del proyecto político de la ciudad, en el que medios y ámbitos bajo los cuales se sustenta (ver figura 20) están llamados a configurarla.

Figura 20

Medios y ámbitos implicados- Ciudad Educadora.



Nota. La figura expone los medios y ámbitos que permiten explicar la incidencia del movimiento Ciudades Educadoras en el proyecto político de ciudad. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Trilla (2015).

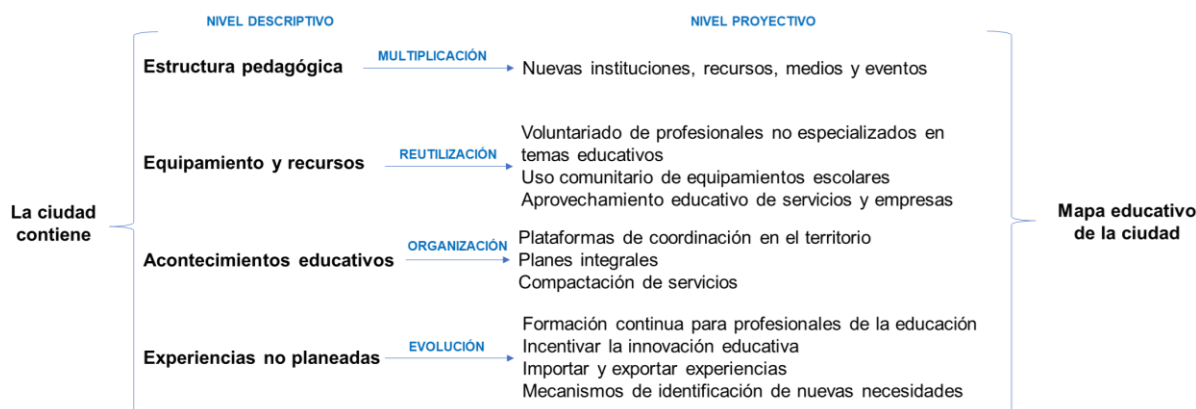
De otro lado, Trilla (2015), centra las tres dimensiones del modelo y los desarrolla desde dos niveles: uno descriptivo y otro proyectivo que se desarrollarán a continuación.

2.5.1. Aprender en la ciudad

Dimensión que explica la ciudad como contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa que se mueve por muchos de sus espacios (Ver figura 21).

Figura 21

Aprender en la ciudad: nivel descriptivo y nivel proyectivo.



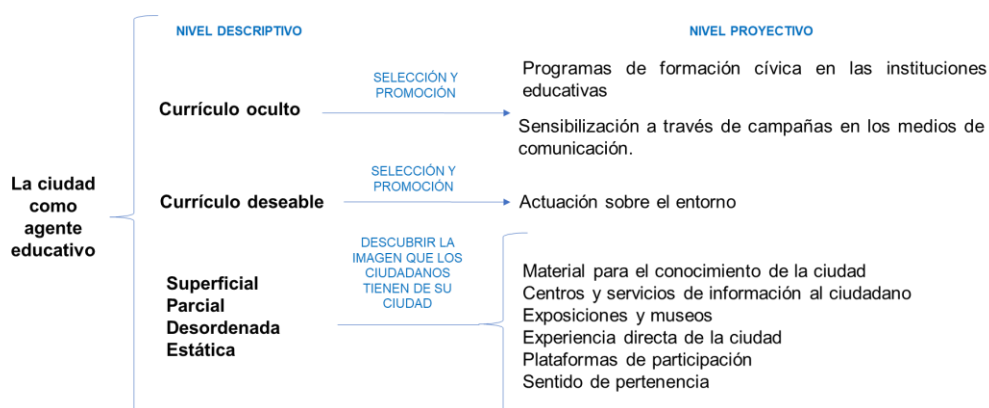
Nota. La figura expone la configuración del mapa educativo de la ciudad en función de los elementos que define el nivel proyectivo de los elementos constitutivos de la ciudad como escenario de aprendizaje. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Trilla (2015).

2.5.2. Aprender de la ciudad

Dimensión que contempla el medio urbano como un agente no formal de educación (ver figura 22).

Figura 22

Aprender de la ciudad: nivel descriptivo y nivel proyectivo.



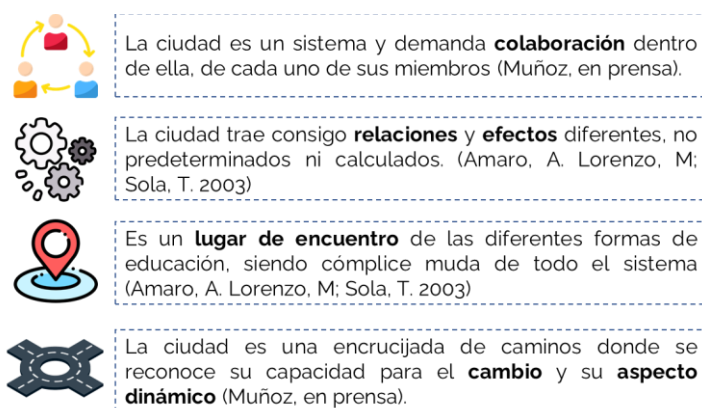
Nota. La figura expone las estrategias que, desde el nivel proyectivo, permiten definir la ciudad como un agente educativo. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Trilla (2015).

2.5.3. Aprender la ciudad

Por su parte, Pérez (2005) explica “la Ciudad Educadora” desde la comprensión misma de la ciudad (ver figura 23), en integración con un sistema educativo formal y en un conjunto de relaciones políticas y sociales nuevas.

Figura 23

Comprensión de la ciudad desde la perspectiva de la Ciudad Educadora.



Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Pérez (2005).

Entendiendo que la educación forma y cambia a los ciudadanos y que, por tanto, la educación debe cambiar con ellos, Trilla (1997) sustenta que:

La Ciudad Educadora real, acoge y mezcla las denominadas educación formal, no-formal e informal, y es el resultado de la dialéctica entre lo pedagógicamente ordenado y el inevitable juego de encuentros y vivencias educativas que se producen en el complejo medio urbano. Argumento sobre el cual se establecen las bases conceptuales de este modelo.

A partir de las construcciones teóricas expuestas en este apartado -como se resume en la figura 24- y que permitió, discutir las características del espacio público del centro histórico de Bogotá como escenario de aprendizaje y de habitabilidad para la Primera Infancia, se procedió a estructurar el diseño metodológico que se describe en el siguiente capítulo.

Figura 24

Síntesis teórica de la investigación.



Nota. La figura expone a manera de síntesis, los cuatro campos teóricos de los cuáles se derivan conceptos estructurantes de la investigación. Fuente: Realizada por el autor.

3. Diseño metodológico

En este capítulo se asocian los objetivos específicos del proyecto con las técnicas para la recolección de la información y el enfoque epistemológico que orientó la presentación de los resultados y su posterior discusión, tras la delimitación de un polígono urbano en el centro histórico de Bogotá.

3.1. Delimitación del polígono urbano y de sus “escondites de concreto”

Como ya se ha mencionado, el estudio se situó en la Localidad de La Candelaria de la ciudad de Bogotá (ver figura 25), que se constituye como la más pequeña de la capital del país y que, como se desarrollará más adelante, se establece como un escenario configurador de prácticas culturales en clave de patrimonio histórico y turístico.

Figura 25

Ubicación del escenario de estudio: Localidad de La Candelaria en Bogotá D.C.



Nota. La figura presenta un mapa de la ciudad de Bogotá D.C. desde las 19 localidades que la configuran, se señala la Localidad 17 de La Candelaria, por ser escenario del presente estudio.

Fuente: Adaptado por el autor desde: <https://acortar.link/iVS7vq>.

De acuerdo con lo anterior, resultaron de interés las interacciones entre grupos de niños y niñas de la Primera Infancia con los oferentes e inhibidores de los espacios públicos del centro histórico, por lo que se hizo necesario delimitar un polígono urbano (ver figura 26).

Figura 26

Polígono urbano: Focalización de “escondites” para el estudio (Elaboración propia)



Nota. La figura presenta la delimitación geográfica del polígono urbano del Centro histórico de Bogotá, a la luz de los “escondites” que son objeto del presente estudio. Fuente: Adaptado por el autor desde: <https://acortar.link/hdqBwe>.

Este polígono urbano, permitió identificar, describir y analizar desde las voces, experiencias y las representaciones que realizan los niños y las niñas, las características que sitúan al espacio público del centro histórico de Bogotá y “los escondites” que lo constituyen, como un escenario educativo y de habitabilidad para la Primera Infancia. En ese sentido, además de los lugares más representativos que lo componen, el polígono sitúa a una de las instituciones educativas de tipo oficial que ofrecen el servicio de educación preescolar en la

localidad: El Colegio Integrada la Candelaria I.E.D., y cuyos estudiantes más jóvenes y sus maestras, participaron en el proyecto.

Desde esta delimitación, la investigación tuvo en cuenta las vivencias de los participantes en el espacio público tal como fueron sentidas, observadas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988 en Hernández, 2014) para evaluarlas posteriormente a la luz de los aportes teóricos que la fundamentaron desde el enfoque que se presenta a continuación.

3.2. Enfoque epistemológico

El estudio se suscribe en una investigación de tipo interpretativo y descriptivo desde el enfoque de geografías de la infancia (Ortiz, 2007), un campo metodológico que tiene como objetivo comprender cómo los niños y niñas experimentan y se relacionan con los espacios y lugares en los que habitan. Estas geografías exploran las maneras cómo ellos y ellas perciben, se apropian y dan significado a los entornos físicos y sociales en los que se desenvuelven, considerando el juego como una de sus actividades principales.

El enfoque reconoce que los niños y las niñas tienen una perspectiva única y valiosa sobre el mundo que los rodea y busca dar voz a sus experiencias y puntos de vista, considerándolos como agentes activos en la construcción de su entorno y teniendo en cuenta que sus experiencias espaciales y sociales son fundamentales para su desarrollo y bienestar.

De acuerdo con lo anterior, este campo teórico subyace a otro más amplio, el de geografías culturales (Albet y Nogue, 1999 en Ortíz, 2007) como un enfoque dentro de la geografía social y cultural que estudia cómo las interconexiones entre las fuerzas globales y las particularidades locales alteran las relaciones entre identidad, significado y lugar.

Dicho esto, se emplearon técnicas para la recolección de la información que se centraron en comprender cómo los niños y niñas experimentan y se relacionan con los espacios públicos en los que transitan y permanecen, reconociendo su perspectiva y valorando sus experiencias para la configuración del entramado investigativo. De este modo, niños y niñas fueron invitados a ser partícipes en los diferentes momentos del diseño y la implementación del proyecto.

La metodología cualitativa, por su parte, tuvo en cuenta el punto de vista de la experiencia subjetiva de la Primera Infancia, con la finalidad de conocer cómo los niños y las niñas definen e interpretan su entorno cotidiano (Ortiz, 2007). Así entonces, el estudio reconoce que las experiencias cotidianas no son homogéneas y que, al existir una multiplicidad de infancias, es necesario reconocer también la pertinencia de acercarse a los niños y las niñas desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas (Young y Barrett, 2001; Aitken y Wingate, 1993 en Ortiz, 2007).

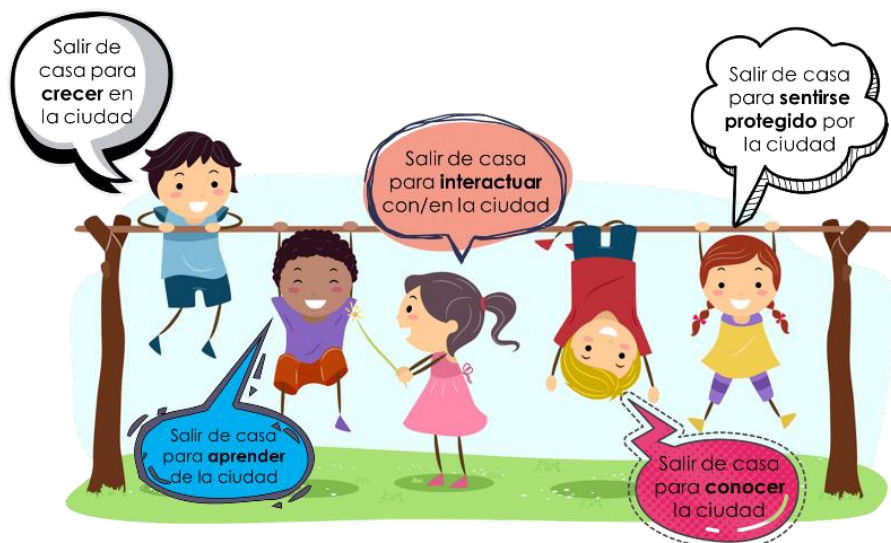
De acuerdo con lo anterior, el enfoque adoptado priorizó las percepciones, actitudes y vivencias de los niños y las niñas, como construcciones sociales y espaciales, lo que requirió, además, de una debida contextualización situada en dos tramos, para que los resultados que arrojará fueran analizados, interpretados y presentados dentro de cada espacio geográfico y cultural en el que la Primera Infancia habita el espacio público.

3.3. Dimensiones de análisis

Ahora bien, teniendo en cuenta la habitabilidad como categoría de investigación que justificó el estudio y se desarrolló en el apartado correspondiente, se establecieron las dimensiones de análisis para discutir los resultados de la investigación (ver figura 27) y que reconocen las múltiples y variadas condiciones en las que las niñas y los niños vivencian su infancia en los espacios públicos del centro histórico, vinculándoles con el entramado político, social y económico desde el cual se establece la ciudad como escenario garante para su desarrollo a ultranza.

Figura 27

Dimensiones que permiten configurar la ciudad para los niños y las niñas.



Nota. La figura presenta las cinco dimensiones que serán objeto de análisis en el estudio.

Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de Unicef (2019).

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los aportes de Unicef (2019), niños y niñas:

- Salen de casa para **crecer** en la ciudad, mediante el fomento de prácticas saludables y la incorporación de elementos a escala y dimensiones adecuadas en el espacio público, que favorezcan su óptimo desarrollo físico y mental.
- Salen de casa para **aprender** en/de la ciudad, mediante el acceso a espacios públicos que les permitan jugar -con sus juguetes y con otras personas- y, para el caso específico de este estudio, establecer relaciones con el entorno desde la apropiación cultural, histórica y patrimonial del centro histórico.
- Salen de casa para **interactuar** con/en la ciudad, mediante la priorización de transacciones sociales que aseguren su participación y uso efectivo del espacio público, como sus habitantes más jóvenes.

- Salen de casa para **conocer** la ciudad, mediante la configuración de lugares de tránsito y/o de permanencia que puedan explorar de manera segura y sin la supervisión y acompañamiento permanente de un adulto.
- Salen de casa para **sentirse protegidos** por la ciudad, mediante el establecimiento de normas y estrategias de control que garanticen su habitabilidad armónica en los espacios públicos y la apropiación de C.U.R.

Por lo anterior, las técnicas para la recolección de la información que se presentan en el siguiente apartado, fueron estructuradas a partir de subdimensiones de análisis que permitieron asociar elementos concretos para caracterizar el espacio público como escenario de aprendizaje y de habitabilidad para la Primera Infancia.

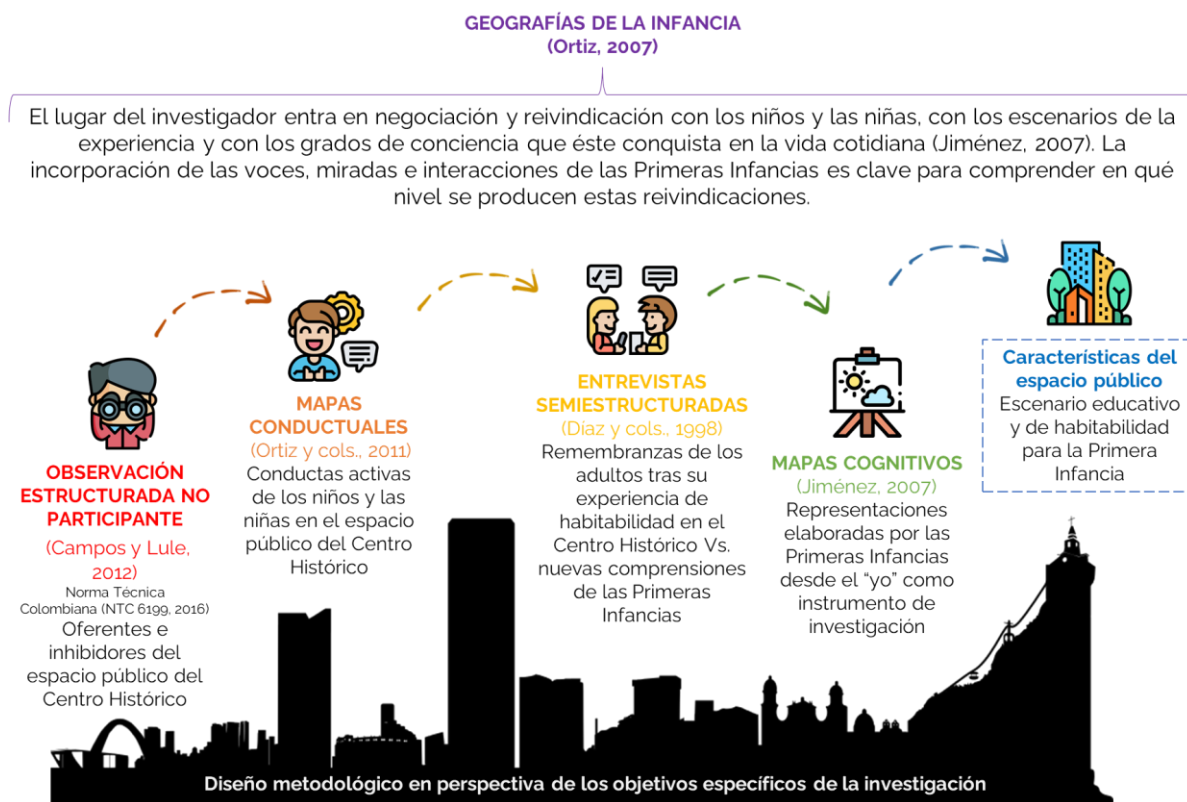
3.4. Técnicas para la recolección de la información

Como ya se ha mencionado, la investigación indaga por las características de un espacio público habitable que favorezca el disfrute de niños y niñas de la Primera Infancia en el polígono urbano del Centro histórico de Bogotá; para ello, se valió de cuatro técnicas para la recolección de la información: la observación estructurada no participante, el mapa conductual, la entrevista semiestructurada y el mapa cognitivo.

La figura 28 presenta la estructura metodológica de la investigación en virtud de las técnicas para la recolección de la información y los objetivos específicos del proyecto, desde el enfoque de geografías de la infancia.

Figura 28

Diseño metodológico en perspectiva de los objetivos específicos.



Nota. La figura articula las cuatro técnicas para la recolección de la información del estudio, a la luz de los resultados esperados desde los objetivos específicos. Fuente: Realizada por el autor.

En los siguientes apartados se presenta el procedimiento que se siguió para abordar cada una de las técnicas para la recolección de la información en la investigación.







3.4.1. Observación estructurada no participante


Para determinar los ofertantes e inhibidores que, desde el espacio público como escenario educativo, garantizan o no la habitabilidad de los niños y las niñas de la Primera Infancia en el centro histórico de Bogotá, se recurrió en primera instancia a la observación; un ejercicio por el cual se filtra la información sensorial a través del proceso que sigue el pensamiento (idea, juicio, razón) del cual se vale el hombre para construir su mundo (Campos y Lule, 2012). No obstante, al ser estructurada, su implementación implicó el diseño de una guía de observación (ver tabla

1) a partir de la Norma Técnica Colombiana (NTC 6199, 2016), para la planeación y el diseño de ambientes para la educación inicial en el marco de la atención integral.

Tabla 1

Guía para la recolección de la información desde la técnica de observación estructurada no participante.

		OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE				
		OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA				
NOMBRE DEL ESCENARIO		LOCALIZACIÓN				
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR		FECHA				
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.						
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS
		1	2	3		
 1. Movilidad	1.1. Andenes y vías peatonales Favorecen la movilidad del niño o la niña con su acompañante o familia, están construidos con materiales firmes y antideslizantes, y sin cambios bruscos de nivel.					
	1.2. Espacios de espera y descanso Están ubicados en lugares de gran movilidad y se encuentran aislados de zonas de permanencia.					
 2. Accesibilidad	2.1. Espacios peatonales seguros Sin obstáculos, nivelados y continuos con el fin que el niño o la niña pueda acceder con su acompañante caminando o en coche.					
	2.2. Rampas Que permiten la correcta accesibilidad desde el nivel de la vía al nivel del espacio público.					
 3. Paisaje y vegetación	3.1. Zonas verdes Se incluyen para conservar la superficie natural del espacio público. No pueden causar caídas a una altura mayor de 1,5m.					
	3.2. Presencia de especies de flora y vegetación Que permiten el aprendizaje sobre la naturaleza nativa o instalada, con la intención de estimular la interacción a partir de los sentidos.					
	3.3. Atracción de fauna Mediante el uso de especies de flora y vegetación que favorecen el aprendizaje y la interacción segura.					
 4. Seguridad	5.1. Espacios construidos Debidamente pavimentados y sin obstáculos que impidan su uso o movilidad.					
	5.2. Elementos de protección Que permitan un balance de las condiciones adversas del clima (lluvia o sol excesivo).					
	5.3. Especies de flora y árboles seguros Que no tengan superficies o frutos que generen riesgo para los niños y las niñas.					
	5.4. Vías vehiculares seguras Cuentan con reductores de velocidad y señalización que adviertan la presencia de niños y niñas en la zona.					
 5. Transiciones	6.1. Fachadas circundantes Se promueve la relación visual y espacial entre las construcciones circundantes y el espacio público.					
	6.2. Edificaciones circundantes Manejan adecuadamente los niveles entre las puertas de entrada a la edificación y el espacio público con el fin de dar acceso a un coche de niños.					

 <p>6. Medio ambiente</p>	<p>7.1. Espacios limpios y ambientalmente saludables Conservados, sin presencia de residuos sólidos o agentes contaminantes de origen orgánico.</p>					
	<p>7.2. Condiciones de ruido Controlado desde sus fuentes y aislado de los espacios públicos.</p>					
	<p>7.3. Material particulado o polvo Controlado y cuando se presenta por algún motivo, es informado mediante señalización.</p>					
	<p>7.4. Malos olores Que irrumpen en el tránsito, acceso o permanencia de los niños y las niñas.</p>					
	<p>7.5. Residuos sólidos Debidamente controlados en su disposición, mediante la presencia y uso adecuado de botes de basura, puntos ecológicos y/o de recolección.</p>					

Nota. La tabla asocia las subdimensiones de análisis con los elementos técnicos que se tuvieron en cuenta durante la observación estructurada no participante. Fuente: Adaptado por el autor desde los aportes de la Norma Técnica Colombiana (NTC 6199, 2016) en DADEP (2021).

De acuerdo con lo anterior, el diseño de la guía se configuró a partir de las subdimensiones que agrupa la norma y que fueron codificadas en función de los elementos observables para el estudio en el polígono urbano delimitado (ver figura 29). De este modo y tras un recorrido previo que, como se verá más adelante, permitió establecer el trabajo de campo en dos tramos, fue posible sumergirse en el escenario estructural de la cuadra, el barrio y la localidad, tomando notas y registros fotográficos de los hallazgos, y describiendo con profundidad y detalle en el capítulo de resultados, lo que sucedió a su alrededor.

Figura 29

Subdimensiones de análisis desde la observación estructurada no participante a la luz del objetivo específico No.1.



Nota. La figura presenta las definiciones de las seis subdimensiones que se abordaron desde la observación estructurada no participante, en respuesta al objetivo específico No.1. Fuente: Realizada por el autor.

Se trató entonces de una observación realizada por el investigador, quien no tuvo intervención alguna dentro de los hechos (Campos y Lule, 2012); por lo tanto, no existió ninguna relación con los elementos observados del escenario; limitándose solamente a puntuar cada elemento desde la escala de valoración definida en la tabla para la recolección de datos, tomar nota de los hallazgos y soportarlos desde la evidencia fotográfica, para conseguir los fines del objetivo específico señalado.

3.4.2. El mapa conductual

En concordancia con el ejercicio anterior, se incorporó el mapa conductual, una herramienta de gran relevancia para registrar sistemáticamente el comportamiento y las prácticas activas (Ortiz y cols. 2011) de los niños y las niñas de la Primera Infancia, en función de los oferentes e inhibidores espaciales y sociales de los lugares focalizados en ambos tramos.


Para lograrlo, se tuvo cuenta un plan de observación -en el marco de la configuración del mapa-, que adoptó un enfoque reflexivo y consciente y que consideró la manera como afecta la presencia del adulto, del clima, del paisaje urbano y de los elementos del entorno, en los lugares donde se desarrolló la investigación y la forma como estos impactaron en el tránsito o

permanencia de los niños y las niñas (Barker y Weller, 2003 en Ortiz y cols. 2011) en su relación con el espacio público.

La matriz empleada a manera de instrumento de recolección de datos, se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Matriz para la recolección de la información desde las observaciones realizadas bajo la técnica del mapa conductual.

 MAPA CONDUCTUAL CONDUCTAS ACTIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ																												
NOMBRE DEL ESCENARIO			DIRECCIÓN DEL ESCENARIO OBSERVADO			FECHA DE OBSERVACIÓN OBSERVADO			FECHA DE OBSERVACIÓN FIN DE SEMANA																			
FECHA DE OBSERVACIÓN ENTRE SEMANA			NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS OBSERVADORES																									
ENTRE SEMANA	R1	R2	R3	HORAS DE INICIO DEL OBSERVADO	HORAS DE FINALIZACIÓN DEL OBSERVADO	CONDICIÓN CLIMÁTICA	INTENSIDAD CLIMÁTICA	DESCANSAR			OBSERVAR			JUGAR			DESPLAZARSE			RELACIONARSE			TOTAL					
								Descansar espontáneo	Descansar de pie	Descansar con objeto	Observar elemento del espacio	Observar actividad del adulto	Observar actividad de objeto público	Jugar con elementos del espacio	Jugar con elementos propios	Jugar con otras personas	Jugar solo/a	Cambiar solo/a	Cambiar con adulto	Desplazarse en modo de transporte	Relacionarse con elementos del espacio	Relacionarse con otros niños o niñas		Relacionarse con adultos				
Registrar el número de niños y niñas que registraron alguna de las conductas activas solicitadas para cada observación. Tenga en cuenta los intervalos de tiempo que se han establecido para cada registro.								Hacer una pausa para comer, para sentarse o para permanecer de pie mientras se observa algo o a alguien sin algún motivo aparente.			Mirar algún elemento del espacio, a algún adulto o niño/a con mucha atención y detenimiento para adquirir algún conocimiento sobre su comportamiento o sus características.			Realizar una actividad o hacer una cosa, generalmente ejercitando alguna capacidad o destreza, con el fin de divertirse o entretenerse. Pueden usarse elementos del espacio (incluyendo el mobiliario urbano) con elementos propios (juguetes) y puede realizarse con otras personas (adultos, niños y/o niñas o solos).			Transitar de un lugar a otro con ayuda de algún adulto, tomando de la mano, solo o con algún medio de transporte (bicicleta, patines, patineta, triciclo o cochete).			Mantener interacciones con algún elemento del espacio, con otros niños o niñas y/o con adultos.								
TOTAL R1 + R2 + R3																												
PORCENTAJE RELATIVO ENTRE SEMANA																												
CONTEO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA																												
PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA																												
FIN DE SEMANA	R1	R2	R3	HORAS DE INICIO DEL OBSERVADO	HORAS DE FINALIZACIÓN DEL OBSERVADO	CONDICIÓN CLIMÁTICA	INTENSIDAD CLIMÁTICA	DESCANSAR			OBSERVAR			JUGAR			DESPLAZARSE			RELACIONARSE			TOTAL					
								Descansar espontáneo	Descansar de pie	Descansar con objeto	Observar elemento del espacio	Observar actividad del adulto	Observar actividad de objeto público	Jugar con elementos del espacio	Jugar con elementos propios	Jugar con otras personas	Jugar solo/a	Cambiar solo/a	Cambiar con adulto	Desplazarse en modo de transporte	Relacionarse con elementos del espacio	Relacionarse con otros niños o niñas		Relacionarse con adultos				
Registrar el número de niños y niñas que registraron alguna de las conductas activas solicitadas para cada observación. Tenga en cuenta los intervalos de tiempo que se han establecido para cada registro.								Hacer una pausa para comer, para sentarse o para permanecer de pie mientras se observa algo o a alguien sin algún motivo aparente.			Mirar algún elemento del espacio, a algún adulto o niño/a con mucha atención y detenimiento para adquirir algún conocimiento sobre su comportamiento o sus características.			Realizar una actividad o hacer una cosa, generalmente ejercitando alguna capacidad o destreza, con el fin de divertirse o entretenerse. Pueden usarse elementos del espacio (incluyendo el mobiliario urbano) con elementos propios (juguetes) y puede realizarse con otras personas (adultos, niños y/o niñas o solos).			Transitar de un lugar a otro con ayuda de algún adulto, tomando de la mano, solo o con algún medio de transporte (bicicleta, patines, patineta, triciclo o cochete).			Mantener interacciones con algún elemento del espacio, con otros niños o niñas y/o con adultos.								
TOTAL R1 + R2 + R3																												
PORCENTAJE RELATIVO EL FIN DE SEMANA																												
CONTEO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA EL FIN DE SEMANA																												
PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA FIN DE SEMANA																												

Nota. La tabla presenta con colores diferenciados, las cinco subdimensiones que se tuvieron en cuenta para la observación de conductas activas, conforme a los horarios establecidos y el registro de las condiciones climáticas. Fuente: Adaptada por el autor desde los aportes de Díaz (2014).

De acuerdo con lo anterior, para la configuración de los mapas conductuales, se seleccionaron tres puntos estratégicos: la Plaza de Bolívar y la Carrera Séptima en el primer tramo, y el Chorro de Quevedo en el segundo. Caracterizados por la alta afluencia de personas a diario, estos lugares se constituyen como sitios de interés turístico y patrimonial, y como espacios públicos de tránsito en el centro histórico en La Candelaria, para llegar al trabajo (en el caso de los adultos) o a los colegios y jardines infantiles (en el caso de los niños y las niñas).

Una vez seleccionados los lugares y tras las observaciones previamente realizadas, se situaron las prácticas activas (a manera de subdimensiones de análisis) para los tres escenarios, conforme a sus características físicas, espaciales y sociales (ver figura 30).

Figura 30

Conductas activas y su relación con los oferentes e inhibidores del espacio público.



Nota. La figura define las cinco dimensiones denominadas para la técnica de recolección de la información como conductas activas, en función del objetivo específico No.2. Fuente: Realizada por el autor desde las definiciones de: <https://dle.rae.es>.

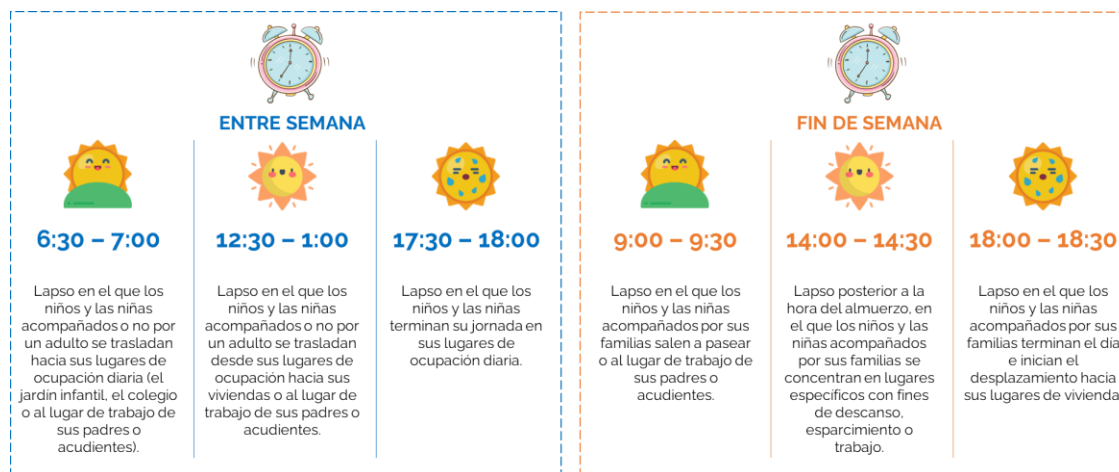
Por su parte, para el registro de las observaciones se incluyó la condición climática, al considerarse un factor determinante para las decisiones de los adultos con respecto al uso o no, del espacio público por parte de los niños y las niñas. Para ello se utilizaron los criterios de: lluvia, opaco y soleado, y se incluyeron tres niveles para caracterizar estos criterios al momento de realizar la observación: leve (L), moderado (M) e intenso (I), (Díaz 2014).

De este modo, y tal y como se verá en el capítulo de resultados, se realizaron dos mapas conductuales para cada escenario seleccionado, uno entre semana y el otro el fin de semana, y se registraron las observaciones durante tres franjas horarias (ver figura 31), considerando que, las

actividades que realizan los niños y las niñas son diferenciales con respecto al día y la hora, a la ocupación de quien o quienes les acompañan y a sus mismas ocupaciones diarias (ir al colegio o al jardín infantil o pasear, por ejemplo).

Figura 31

Horarios definidos para el registro de las observaciones desde la técnica de mapa conductual.



Nota. La figura expone los horarios seleccionados para las observaciones que se realizan entre semana y el fin de semana, tras una exploración previa de los tramos que se constituyen como escenarios de estudio. Fuente: Realizada por el autor.

Finalmente, para apoyar las observaciones realizadas en cada escenario, se tomaron los registros fotográficos correspondientes para identificar, más allá de las conductas activas descritas anteriormente, la configuración espacial, las transacciones sociales circundantes y la manera como estas se manifiestan desde el uso que hacen los niños y las niñas del espacio público del centro histórico de Bogotá.

3.4.3. La entrevista semiestructurada

Para establecer comparaciones entre las experiencias del adulto que en su niñez habitó la localidad de La Candelaria y las nuevas comprensiones que realizan los niños y las niñas sobre su habitabilidad en este mismo sector, se incorporó la entrevista semiestructurada.

Esta técnica para la recolección de la información combina elementos de la entrevista estructurada y la entrevista no estructurada (Díaz y cols., 2013). En ese sentido, el entrevistador tiene una guía de preguntas predefinidas, pero también tiene la flexibilidad de explorar temas adicionales y permitir que el entrevistado se exprese libremente.

La importancia de implementar esta técnica radica en su capacidad para obtener datos amplios y detallados, así como para permitir una mayor comprensión de las experiencias y perspectivas de los entrevistados (Díaz y cols., 2013). Al combinar preguntas predefinidas con la flexibilidad de seguir nuevas líneas de investigación, las entrevistas semiestructuradas pueden proporcionar información más completa y contextualizada sobre un tema en particular. Además, este tipo de entrevista permite al entrevistador adaptarse a las características y necesidades del entrevistado, lo que puede facilitar una mayor participación y colaboración (Díaz y cols. 2013).

Para efectos de este estudio, la entrevista semiestructurada jugó un papel determinante pues, por un lado y tal y como se presenta en el siguiente párrafo, permitió la articulación del proyecto con las iniciativas que se gestan a nivel pedagógico en las Instituciones Educativas de la localidad de La Candelaria y, por otro lado, posibilitó recopilar información subyacente al objetivo específico No.2, con el que se compararán -en los capítulos posteriores- las experiencias de habitabilidad en el Centro histórico de Bogotá, entre las remembranzas de los adultos sobre su niñez, con las nuevas comprensiones que sobre el mismo tema, elaboran la Primera Infancia.

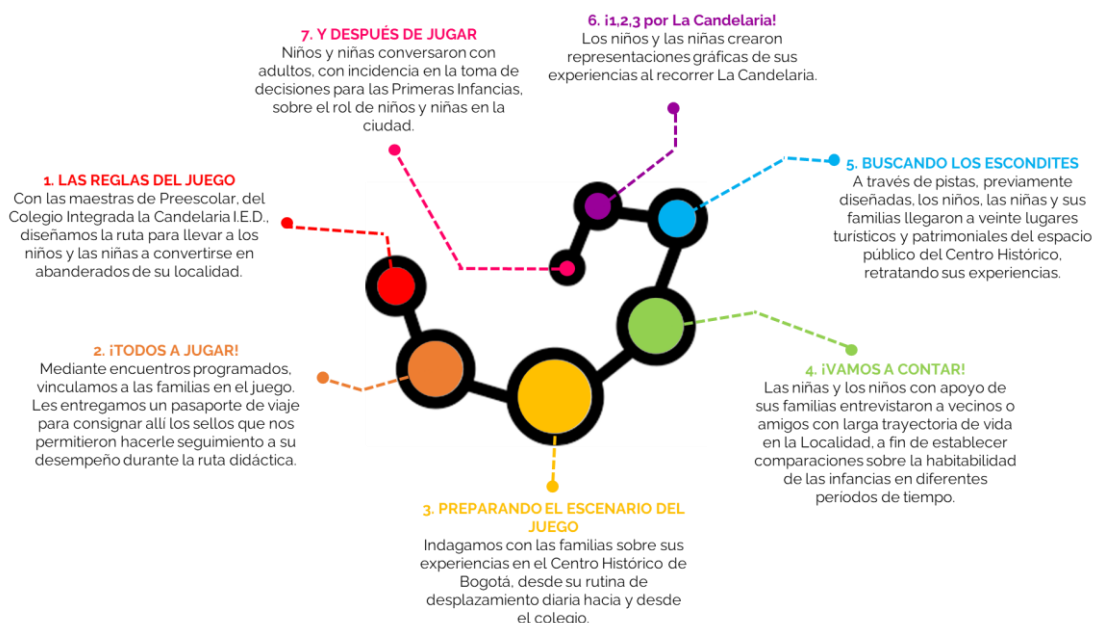
De acuerdo con lo anterior, para lograr con pertinencia la búsqueda e identificación de las personas entrevistadas entre otros momentos esenciales para el diseño y la implementación del proyecto, el proyecto se articuló con el componente para la Primera Infancia de la Alcaldía Local de La Candelaria en su sublínea de trabajo No.2 “Fortalecimiento de la alianza familia, escuela y comunidad”, para situarlo posteriormente, en el Colegio Integrada la Candelaria I.E.D. en sus niveles del preescolar: jardín y transición.

Dicho esto, y en concordancia con la estrategia “Reporteras y reporteritos de Vicachá Candelaria: Descubriendo los secretos de nuestro territorio” diseñada por las maestras, se

cocreó una única ruta didáctica (ver figura 32) que permitió, además, anticipar acciones pedagógicas para la concreción de los mapas cognitivos como se verá en el siguiente apartado. En lo que a la ruta respecta, la primera acción dio cuenta, con la información obtenida desde las voces de las familias, que el centro histórico era aún desconocido por muchos niños y niñas; lo que conllevó a situar las actividades en propósitos para la identificación, exploración y reconocimiento de los lugares que lo constituyen.

Figura 32

Ruta didáctica diseñada para el trabajo articulado con maestras, niños y niñas desde las necesidades metodológicas del proyecto.



Nota. La figura expone los siete momentos que configuraron la estrategia didáctica diseñada con las maestras de Preescolar del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. en el marco de la sublínea: alianza familia, escuela y comunidad, estrategia de la Alcaldía local, con la que se articuló la investigación. Fuente: Realizada por el autor a la luz de la planeación realizada con las maestras, aprobada por la Dirección Local de Educación.






Desde esta perspectiva, la actividad “Vamos a contar”, vinculó a los niños y las niñas como coinvestigadores del proyecto para identificar y entrevistar, con el apoyo logístico de sus

familias, a las personas que cumplieran con el parámetro de haber habitado La Candelaria desde la niñez.

En consecuencia, la guía de preguntas que se presenta en la tabla 3 se configuró desde una lógica de pertinencia, de manera que su ejecución, resultara de fácil manejo para los niños y las niñas. Así mismo, el rol que asumieron como reporteritos y reporteritas, fue introducido y desarrollado por las maestras desde experiencias de aprendizaje en el aula y potenciado paralelamente, por las familias desde casa. Esta guía se complementa con un apartado para los hallazgos, que fue implementada por el investigador luego de recopilar, organizar y sistematizar la información resultante.

Tabla 3

Matriz para la recolección de la información desde la entrevista semiestructurada.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REMEMBRANZAS DE LOS ADULTOS TRAS SUS EXPERIENCIAS DE INFANCIA EN LA CANDELARIA	
NOMBRES Y APELLIDOS DEL ENTREVISTADOR			
NOMBRES Y APELLIDOS DEL ENTREVISTADO		EDAD	
TIEMPO DE HABITABILIDAD EN LA CANDELARIA		FECHA DE LA ENTREVISTA	
GUÍA DE PREGUNTAS			
 1. CONDICIONES DEL AMBIENTE FÍSICO	1.1. ¿Cómo era La Candelaria antes?		
 2. CONDICIONES DE SEGURIDAD	2.1. ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria?		
 3. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE SEMANA	3.1. ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela?		
 4. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES LOS FINES DE SEMANA	4.1. ¿A dónde iban los domingos?		

HALLAZGOS			
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTO COMPARADO	COMPARATIVO	
		ANTES	AHORA
 1. CONDICIONES DEL AMBIENTE FÍSICO			
 2. CONDICIONES DE SEGURIDAD			
 3. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE SEMANA			

Nota. La matriz presenta las cuatro subdimensiones de análisis definidas desde la guía de preguntas y los hallazgos que se presentarán tras la identificación de elementos comparables en las respuestas de los entrevistados. Fuente: Realizada por el autor.

De acuerdo con lo anterior, de un total de doce entrevistas realizadas por los niños, las niñas y sus familias, en formato audiovisual, el parámetro establecido para la selección de las entrevistas descartó inicialmente a cinco entrevistados(as) cuyos relatos, permitieron inferir que sus experiencias de infancia no se situaron en La Candelaria. Posteriormente, de las siete entrevistas resultantes, tres fueron descartadas, pues la información obtenida resultó insuficiente para el alcance del objetivo debido a la inmediatez y a la falta de elocuencia con la que se respondieron las preguntas. Así entonces, entre vecinos y abuelos participantes, se seleccionaron finalmente las cuatro entrevistas que dieron mayor pertinencia a las preguntas establecidas desde las subdimensiones de análisis (ver figura 33), en perspectiva del objetivo específico No.2.

Figura 33

Entrevista semiestructurada aplicada a la luz de subdimensiones para establecer comparaciones sobre las experiencias de habitabilidad.



Nota. La figura expone las cuatro subdimensiones de análisis que permitieron situar las cuatro preguntas definidas para la implementación de la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de la información, a la luz del objetivo específico No.2. Fuente: Realizada por el autor.

3.4.4. El mapa cognitivo

Por otro lado, las representaciones que los niños y las niñas realizaron tras su experiencia en los espacios públicos del Centro histórico de Bogotá, estuvieron mediadas desde el mapa cognitivo.

Esta herramienta de uso pedagógico, se ha mostrado como una técnica muy útil y apropiada -en el marco de las geografías de la infancia- especialmente cuando se trabaja con niños y niñas de la Primera Infancia. El dibujo permite motivar y estimular su participación, así como crear un ambiente divertido y de confianza para avanzar en la investigación. Para los niños y las niñas, el dibujo es un ejercicio que realizan habitualmente en la escuela o en casa, con el cual se sienten

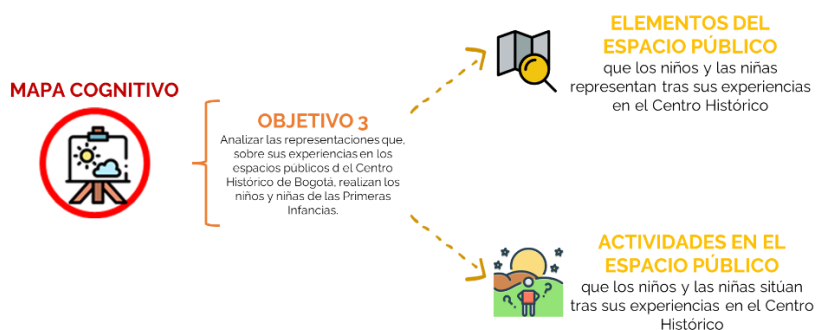
cómodos y competentes y en el que no caben valoraciones positivas o negativas (Ortiz y cols. 2011).

Las representaciones gráficas a las que se llegó tras la implementación de esta técnica, representaron una forma de elaborar ideas y de expresarlas como sugiere Hart (2001) en Ortiz y cols. (2011), resultando ser un método muy valioso para conseguir que los niños y las niñas representaran la ciudad en la que habitan y las posibilidades que les ofrece o no para su disfrute.

Para el caso específico de este estudio y tras realizar las cinco primeras acciones de la planeación de la ruta -presentada en el apartado anterior-, fue posible entonces implementar el mapa cognitivo, desde la actividad denominada “1,2,3 por La Candelaria!” y que, tal y como se presenta en la figura 34, permitió analizar las representaciones de los niños y las niñas tras sus experiencias en los espacios públicos del Centro histórico de Bogotá.

Figura 34

Subdimensiones de análisis desde el mapa cognitivo a la luz del objetivo específico No.3.



Nota. La figura presenta las dos subdimensiones de análisis que permiten asociar los hallazgos obtenidos tras la implementación del mapa cognitivo como técnica para la recolección de la información subsecuente al objetivo específico No.2. Fuente: Realizada por el autor.

Para su ejecución, se seleccionó una muestra aleatoria de 29 participantes, integrada por niños y niñas de entre los 4 y 6 años de edad, estudiantes de los grados jardín y transición del Colegio Integrada La Candelaria. A la selección, le devino la ejecución de acciones para estimular su imaginación, activar sus recuerdos y estimular su creatividad con recorridos

sonoros, fotográficos y la recreación de experiencias urbanas en el aula facilitadas desde un trabajo conjunto entre las maestras y el investigador.

Finalmente, se definieron dos subdimensiones de análisis conforme a los hallazgos obtenidos: los elementos del espacio público, que en calidad de oferentes o inhibidores fueron representados desde dibujos específicos por los y las participantes; y las actividades, derivadas de las asociaciones que niños y niñas pusieron de manifiesto tras situar los elementos en esquemas compuestos (de allí la denominación como mapas cognitivos).

La matriz que permitió registrar los elementos y actividades representadas por los niños y las niñas en sus mapas cognitivos, se representa en la tabla 4.

Tabla 4

Matriz para la recolección de la información desde las representaciones realizadas bajo la técnica del mapa cognitivo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Nacional Superior de Formación de Docentes</small>		MAPA COGNITIVO REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE SUS EXPERIENCIAS EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ						
		NOMBRES Y APELLIDOS DEL INVESTIGADOR				FECHA		
SUBDIMENSIONES	ELEMENTOS				ACTIVIDADES			TOTAL
Especificaciones	Del mobiliario urbano	Patrimoniales	Del paisaje Urbano	Del paisaje Natural	Realizadas por niños y niñas	Realizadas por Adultos	Realizadas en familia	
Cantidad de representaciones obtenidas								
Porcentaje por representación								
Total de representaciones por subdimensión								
Porcentaje por subdimensión								

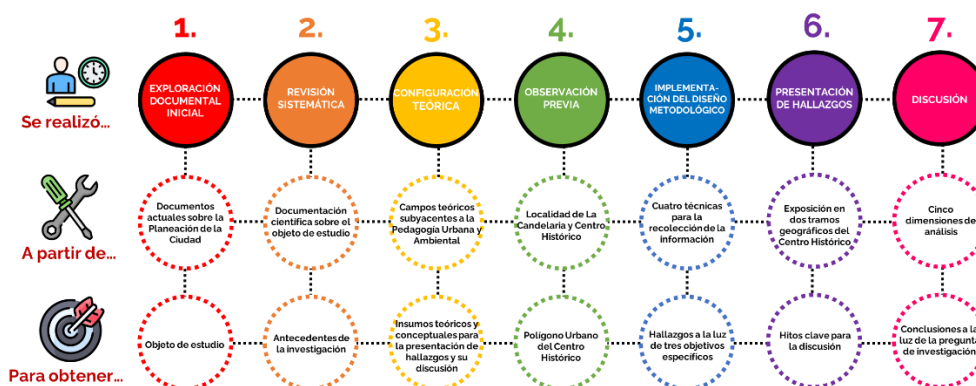
Nota. La tabla presenta con colores diferenciados, las dos subdimensiones que se tuvieron en cuenta para la cuantificación de las representaciones realizadas, conforme a las especificaciones que se establecieron para agruparlas. Fuente: Realizada por el autor.

3.5. Procedimiento

En concordancia con lo anterior, se presenta a continuación la esquematización (ver figura 35) de la ruta metodológica que se siguió para la elaboración del estudio:

Figura 35

Proceso.



Nota. La figura presenta las siete acciones que encaminaron el desarrollo metodológico de la investigación a partir de las herramientas empleadas y su propósito para el alcance del objetivo general. Fuente: Realizada por el autor.

3.6. Componente ético

Para finalizar este capítulo se presentan a continuación los lineamientos que se siguieron para asegurar el componente ético de la investigación, particularmente en lo que se refiere a los niños y las niñas como participantes del proyecto:

1. Articulación con la Alcaldía Local de La Candelaria a través de correo electrónico que formalizó la solicitud.
2. Articulación con el Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. a través de carta de presentación de la iniciativa, de su autor y de la Universidad Pedagógica Nacional, quien respaldó el estudio.
3. Presentación de la propuesta metodológica a las maestras de preescolar mediante reunión informativa (con copia del acta a la Alcaldía Local).
4. Definición de la ruta metodológica con equipo docente a través de mesa colaborativa de planeación (con copia del acta a la Alcaldía Local).
5. Vinculación de los niños, las niñas y sus familias mediante la presentación del proyecto en reunión informativa (con copia del acta a la Alcaldía Local).
6. Autorización de uso de imagen y participación de los niños y las niñas de los grados jardín y transición mediante consentimiento informado firmado por sus papá, mamá y/o acudiente (formato de la Universidad Pedagógica Nacional).

7. Seguimiento a la implementación mediante reuniones periódicas con las familias y las maestras (con copia del acta a la Alcaldía Local).
8. Socialización de resultados ante la Comunidad Educativa (con copia del acta a la Alcaldía Local) mediante un conversatorio en el que los niños y las niñas indagaron sobre sus posibilidades de habitabilidad en la localidad, fuera del colegio.

Adicionalmente, para el trabajo de campo en el polígono urbano del Centro histórico, se tuvo en cuenta la toma de fotografías panorámicas no focalizadas en los rostros de los niños, las niñas y sus acompañantes.

El siguiente capítulo presenta los resultados de la investigación a la luz de lo planteado anteriormente.

4. Resultados

En este capítulo se exponen los hallazgos obtenidos teniendo en cuenta la triangulación de las cuatro técnicas para la recolección de la información empleadas: observación estructurada no participante, mapa conductual, entrevista semiestructurada y mapa cognitivo; las subdimensiones de análisis que estructuran cada técnica y los objetivos específicos a los que se asociaron. Para ello, se presenta a continuación la delimitación del polígono urbano del centro histórico de Bogotá en dos tramos que, como se mencionó en el capítulo anterior, se constituyeron como ejes estructurantes para el desarrollo de la investigación en campo.

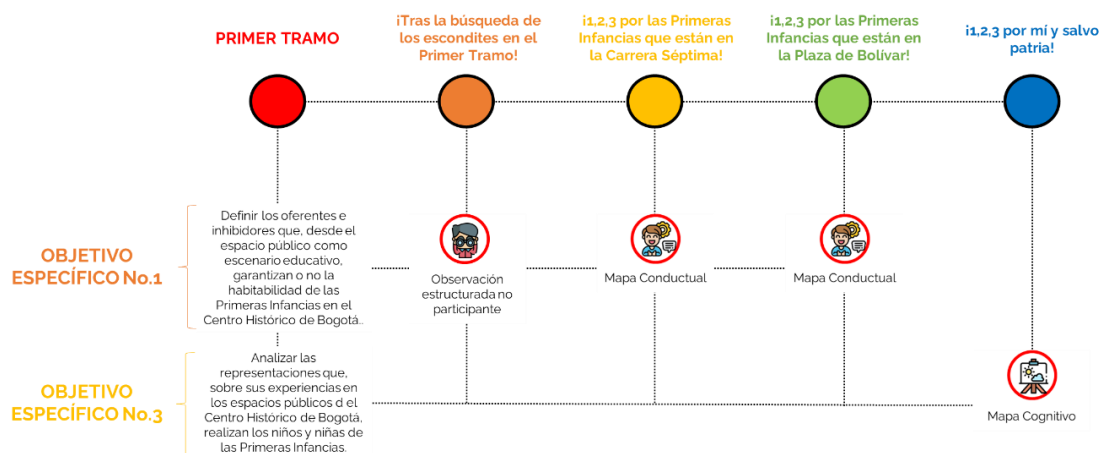
Al abordar cada tramo, se esquematizan las técnicas que permitieron recorrerlo en función de los apartados textuales que, desde el punto de vista narrativo, permitieron desarrollarlas en analogía con el juego del escondite.

4.1. Primer tramo

Los hallazgos obtenidos en este tramo se presentan a partir de cuatro apartados (ver figura 36). El primero se refiere a la técnica de observación estructurada no participante, el segundo y el tercero a la implementación de mapas conductuales y por el último, el cuarto apartado tuvo en cuenta los resultados obtenidos tras la implementación del mapa cognitivo. No obstante, dada la naturaleza de las respuestas obtenidas, la entrevista semiestructurada no será objeto de presentación en este primer tramo, pues como se verá más adelante, las memorias recopiladas desde la voz de los adultos entrevistados se situaron geográficamente en el segundo tramo.

Figura 36

Estructura metodológica para la presentación de hallazgos en el primer tramo



Nota. La figura organiza los cuatro apartados que permiten presentar los hallazgos obtenidos tras la implementación de las técnicas de recolección de la información en el primer tramo, a la luz de los objetivos específicos. Fuente: Realizada por el autor.

El primer tramo (ver figura 37) tuvo como epicentro la Plaza de Bolívar y se configura desde las principales vías de acceso a este lugar de permanencia; las calles 10 y 11 -entre carreras segunda y séptima- y la Carrera Séptima -entre la calle 10 y la Avenida Jiménez-.

Figura 37

Delimitación geográfica del primer tramo en función de las técnicas para la recolección de la información.



Nota. La figura destaca el recorrido que se realiza para el estudio del primer tramo, situando los íconos representativos para cada técnica de recolección de la información empleada. Fuente: Realizada por el autor.

Este primer tramo inicia en una de las vías de interés patrimonial por excelencia: la calle 10 (ver figura 38), corredor turístico que conserva el ambiente colonial con casas que mantienen los tradicionales balcones, museos como el de las Fuerzas Militares o el del Instituto Caro y Cuervo; templos de arquitectura barroca como el de la iglesia de San Ignacio; imponentes teatros como el Colón y espacios con amplios jardines de gran diversidad vegetal, como el de la Plazoleta de Cuervo, entre otros.

Figura 38

Calle 10 (Bogotá, Colombia)

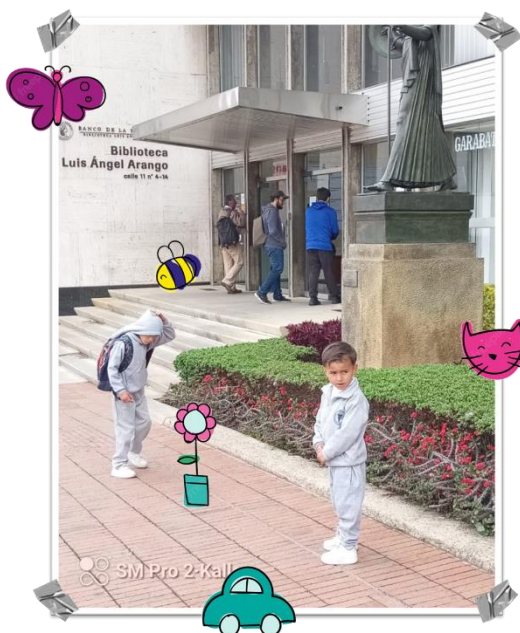


Nota. Fotografía tomada como evidencia para el reto “Buscando el escondite”, Fuente: Tomada por el adulto que acompaña a Eileen Neva, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Por otra parte, se vinculó a este tramo la calle 11 (ver figura 39) reconocida por el icónico edificio de la Biblioteca Luis Ángel Arango y el instalado museo Botero; para adentrarse en centros de comercio artesanal. el histórico museo de la “Casa del Florero”, y restaurantes coloniales de paso turístico obligatorio por su variada oferta en las tradicionales onces santafereñas, como es el caso de “La Puerta Falsa” (que será referenciado por los niños y las niñas más adelante).

Figura 39

Calle 11 (Bogotá, Colombia)



Nota. Fotografía tomada como evidencia para el reto “Buscando el escondite”, Fuente: Tomada por el adulto que acompaña a Lian Sabala, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria (2023).

4.1.1. *¡Tras la búsqueda de los escondites en el primer tramo!*

La observación estructurada no participante realizada en el primer tramo, permitió evidenciar en lugares de tránsito multitudinario como la carrera séptima y las calles 10 y 11, andenes y vías peatonales de dimensiones que posibilitan la **movilidad** efectiva de los transeúntes sin presentar de manera particular, ninguna limitación aparente para niños y niñas (ver tabla 5).



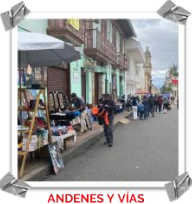


Sin embargo, la cantidad de adultos que encuentran en las ventas ambulantes su lugar de ocupación principal, atiborra los andenes y vías peatonales, limitando la libre movilidad de los más jóvenes en particular, a la voluntad y supervisión de quien o quienes los acompañan.

Pese a lo anterior, es importante señalar que, en cuanto a espacios de espera y descanso, el mobiliario urbano ubicado en este primer tramo, ofrece la oportunidad de tomarse una pausa

durante el tránsito o permanencia mayoritariamente en las calles 10 y 11 y en una escala menor, en la Plaza de Bolívar y la Carrera Séptima.

Tabla 5

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el primer tramo en la subdimensión No.1: Movilidad.






UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE					
OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO	Primer tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Carrera séptima entre calle 10 y Avenida Jiménez Calle 10 entre carreras segunda y séptima Calle 11 entre carreras segunda y séptima Plaza de Bolívar			
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR		Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA	10/09/2023		
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 1. Movilidad	1.1. Andenes y vías peatonales Favorecen la movilidad del niño o la niña con su acompañante o familia, están contruidos con materiales firmes y antideslizantes, y sin cambios bruscos de nivel.				Este tramo está representado por lugares de alto interés turístico y patrimonial; por esta razón, la presencia permanente de vendedores ambulantes en los andenes y vías peatonales es numeroso, limitando el tránsito libre de niños y niñas y de sus acompañantes.	 ANDENES Y VÍAS PEATONALES Tramo 1 <small>Carrera séptima con Avenida Jiménez</small>	 ANDENES Y VÍAS PEATONALES Tramo 1 <small>Calle 11 con carrera quinta</small>
	1.2. Espacios de espera y descanso Están ubicados en lugares de gran movilidad y se encuentran aislados de zonas de permanencia.				La Carrera Séptima, la calle 10 y la Plaza de Bolívar, cuentan con mobiliario urbano instalado que posibilita la espera y el descanso de transeúntes. En la calle 11, por su parte, el mobiliario externo de las edificaciones circundantes es adecuado y usado por los transeúntes para este fin.	 ESPACIOS DE ESPERA Y DESCANSO Tramo 1 <small>Plaza de Bolívar</small>	 ESPACIOS DE ESPERA Y DESCANSO Tramo 1 <small>Calle 10 con carrera sexta</small>

De otro lado, desde la **accesibilidad**, la observación permitió identificar espacios peatonales seguros (nivelados y sin obstáculos), que ofrecen a los niños y las niñas la posibilidad de transitar o acceder a los lugares de permanencia con su acompañante, caminando (tomados de la mano mayoritariamente), alzados, en coche (para el caso de los bebés), en bici o en patineta (ver tabla 6).

Las rampas construidas en los andenes, por su parte, dan cuenta de un uso mínimo por parte de los transeúntes, quienes prefieren transitar por las vías peatonales ante la presencia de un gran número de vendedores ambulantes que los ocupan, inhibiendo el uso efectivo de este elemento del mobiliario urbano.

Tabla 6

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el primer tramo en la subdimensión No.2: Accesibilidad.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO		Primer tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Carrera séptima entre calle 10 y Avenida Jiménez Calle 10 entre carreras segunda y séptima Calle 11 entre carreras segunda y séptima Plaza de Bolívar		
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA 10/09/2023		
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 2. Accesibilidad	2.1. Espacios peatonales seguros Sin obstáculos, nivelados y continuos con el fin que el niño o la niña pueda acceder con su acompañante caminando o en coche.			3	Al ser puntos estratégicos para el tránsito y el acceso a lugares de permanencia para turistas y visitantes, los espacios públicos que constituyen este tramo cumplen con estas condiciones.	 ESPACIOS PEATONALES SEGUROS Tramo 1 <small>Calle 11 con carrera cuarta</small>	 ESPACIOS PEATONALES SEGUROS Tramo 1 <small>Carrera séptima con calle 17</small>
	2.2. Rampas Que permiten la correcta accesibilidad desde el nivel de la vía al nivel del espacio público.		2			Pese a que existen, la ocupación excesiva de los andenes por parte de los vendedores ambulantes, es un factor que inhibe su uso efectivo.	 RAMPAS Tramo 1 <small>Calle 11 con carrera cuarta</small>

En cuanto al **paisaje y vegetación** (ver tabla 7), llaman la atención tres aspectos importantes:

El primero tiene que ver con la presencia reducida de zonas verdes que han sufrido afectaciones generadas por acciones antrópicas asociadas con la disposición inadecuada de

residuos sólidos y orgánicos; un factor que inhibe su aprovechamiento efectivo en términos de su cuidado y conservación.

El segundo, consecuencia de lo anterior, pone de manifiesto la poca relevancia que cobran las especies vegetales instaladas en estas zonas para los transeúntes; constituyéndose como un segundo factor que limita la producción de transacciones representativas para provocar experiencias de aprendizaje orientado al fortalecimiento de competencias ciudadanas en los niños y las niñas, desde el marco de la educación ambiental.

El tercero, está asociado con la presencia de una población considerable de palomas en el sector. Las condiciones espaciales, climáticas, de resguardo y de acceso a la alimentación, se convierte en la principal causa de asentamiento de estos animales, que se integran al paisaje urbano y representan uno de los principales atractivos en espacios públicos de permanencia como la Plaza de Bolívar. En lo que a ello respecta, no cabe duda que la presencia de estas aves aporta a niños y niñas posibilidades de interacción y aprendizaje efectivas; sin embargo, la falta de control y supervisión por parte de los adultos promotores de esta actividad (acompañantes o vendedores de maíz) podría suponer un riesgo latente para la salud, considerando que algunas de estas palomas son portadoras de enfermedades y afecciones en su piel que podrían ser contagiosas para quienes, desde su necesidad por explorar el medio, interactúan con ellas.

Tabla 7

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el primer tramo en la subdimensión No.3: Paisaje y vegetación.

	OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE					
	OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA					
NOMBRE DEL ESCENARIO	Primer tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO			Carrera séptima entre calle 10 y Avenida Jiménez Calle 10 entre carreras segunda y séptima Calle 11 entre carreras segunda y séptima Plaza de Bolívar	
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR		Juan Esteban Hernández Sánchez			FECHA	10/09/2023
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.						
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS
		1	2	3		
 <p>3. Paisaje y vegetación</p>	<p>3.1. Zonas verdes Se incluyen para conservar la superficie natural del espacio público. No pueden causar caídas a una altura mayor de 1,5m.</p>				Tanto la Plaza de Bolívar como la calle 11 carecen de estas zonas. Sin embargo, en la calle 10 han sido instaladas junto con las bancas, especies de flora (arbustos) que configuran el paisaje y no representan aparentemente ningún riesgo para niños y niñas.	 <p>ZONAS VERDES Tramo 1 Carrera séptima con calle 11</p>  <p>ZONAS VERDES Tramo 1 Carrera séptima con calle 10</p>
	<p>3.2. Presencia de especies de flora y vegetación Que permiten el aprendizaje sobre la naturaleza nativa o instalada, con la intención de estimular la interacción a partir de los sentidos.</p>				No se evidencia intención aparente para estimular la interacción con las pocas especies instaladas.	 <p>PRESENCIA DE ESPECIES DE FLORA Y VEGETACIÓN Tramo 1 Calle 10 con carrera sexta</p>  <p>PRESENCIA DE ESPECIES DE FLORA Y VEGETACIÓN Tramo 1 Calle 10 con carrera sexta</p>
	<p>3.3. Atracción de fauna Mediante el uso de especies de flora y vegetación que favorecen el aprendizaje y la interacción segura.</p>				Las posibilidades transactivas que ofrecen las palomas que habitan la Plaza de Bolívar, a niños y niñas es evidente. Sin embargo, la falta de control y desconocimiento por parte de los adultos, podría representar riesgos para la salud, considerando que los visitantes más jóvenes las alimentan y mantienen interacciones muy próximas con estas.	 <p>ATRACCIÓN DE FAUNA Tramo 1 Plaza de Bolívar</p>  <p>ATRACCIÓN DE FAUNA Tramo 1 Calle 10 con carrera sexta</p>





En aspectos como la **seguridad** (ver tabla 8), por su parte, las observaciones realizadas permitieron inferir que, dado su valor histórico, patrimonial y turístico, los espacios construidos en estos lugares, se encuentran en condiciones satisfactorias para la movilidad de las personas, evidenciando muestras mínimas de deterioro y desgaste ocasionados por su uso cotidiano.

No obstante, llama la atención en este apartado que, pese a que como se mencionó anteriormente, existe mobiliario público instalado y construido para garantizar el descanso de las personas, no se cuenta con elementos que permitan atender las condiciones climáticas en momentos de lluvia o sol excesivo.

En cuanto a las vías vehiculares, la observación se sitúa en las carreras tercera (sentido sur- norte) y cuarta (sentido norte- sur), que por sus dimensiones angostas y, en consecuencia, por la alta congestión vehicular que se acentúa en los nodos de las calles 10 y 11, a lo que se suma la escasa señalización y la imprudencia de motociclistas y bici-usuarios con el control de la velocidad, las convierten en puntos álgidos en los que niños y niñas requieren de acompañamiento y supervisión permanente para asegurar su paso efectivo.

Tabla 8

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el primer tramo en la subdimensión No.4: Seguridad.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO		Primer tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Carrera séptima entre calle 10 y Avenida Jiménez Calle 10 entre carreras segunda y séptima Calle 11 entre carreras segunda y séptima Plaza de Bolívar		
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA 10/09/2023		
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 4. Seguridad	4.1. Espacios construidos Debidamente pavimentados y sin obstáculos que impidan su uso o movilidad.				No se observan factores que limiten esta condición más allá del deterioro normal ocasionado por el tiempo que no incide en la movilidad de quienes transitan o permanecen por este tramo.	 ESPACIOS CONSTRUIDOS Tramo 1 <small>1000 01 001 0000 0000</small>	 ESPACIOS CONSTRUIDOS Tramo 1 <small>1000 01 001 0000 0000</small>




	<p>4.2. Elementos de protección Que permitan un balance de las condiciones adversas del clima (lluvia o sol excesivo).</p>			<p>Elementos propios de las edificaciones situados en los techos, son empleados para tal fin. No existe mobiliario específico instalado.</p>	 <p>ELEMENTOS DE PROTECCIÓN Tramo 1 Calle 10 con carrera sexta</p> <p>ELEMENTOS DE PROTECCIÓN Tramo 1 Carrera séptima con calle 10</p>
	<p>4.3. Especies de flora y árboles seguros Que no tengan superficies o frutos que generen riesgo para los niños y las niñas.</p>			<p>La poca presencia de vegetación en este tramo, no supone ningún tipo de riesgo para niños y niñas.</p>	 <p>ESPECIES DE FLORA Y ÁRBOLES SEGUROS Tramo 1 Carrera séptima con Avenida principal</p> <p>ESPECIES DE FLORA Y ÁRBOLES SEGUROS Tramo 1 Carrera séptima con calle 10</p>
	<p>4.4. Vías vehiculares seguras Cuentan con reductores de velocidad y señalización que adviertan la presencia de niños y niñas en la zona.</p>			<p>Aunque las calles que configuran este tramo son primordialmente peatonales, las carreras que las atraviesan presentan alta congestión vehicular, especialmente en horas pico. Hace falta señalización al respecto, para que niños y niñas puedan transitar sin correr ningún tipo de riesgo. La imprudencia de motociclistas y bici usuarios en temas de velocidad, es un factor que también se hace evidente tras la observación.</p>	 <p>VÍAS VEHICULARES SEGURAS Tramo 1 Carrera quinta con calle 11</p> <p>VÍAS VEHICULARES SEGURAS Tramo 1 Carrera cuarta con calle 11</p>

Desde la observación centrada en las **transiciones** entre las edificaciones circundantes y el espacio público (ver tabla 9), el centro histórico como escenario patrimonial y turístico, ofrece a los transeúntes la posibilidad de deleitarse con las fachadas unicolor de sus casas coloniales o los murales intencionalmente pintados por artistas locales, que promueven la relación visual y que, como se verá más adelante, llaman la particular atención de niños y niñas.

No obstante, aunque puertas y zaguanes de las edificaciones no representan ninguna limitación u obstáculo, el tránsito por estos espacios públicos es mínimo y en su lugar, como se ha dicho antes, sirve de escenario para el asentamiento de vendedores ambulantes.

Tabla 9

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el primer tramo en la subdimensión No.5: Transiciones.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO		LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO					
Primer tramo		Carrera séptima entre calle 10 y Avenida Jiménez Calle 10 entre carreras segunda y séptima Calle 11 entre carreras segunda y séptima Plaza de Bolívar					
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA 10/09/2023		
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 5. Transiciones	5.1. Fachadas circundantes Se promueve la relación visual y espacial entre las construcciones circundantes y el espacio público.			3	Al ser un tramo de interés turístico y patrimonial, se conservan las fachadas coloniales características del Centro histórico; aquellas que no tienen esta naturaleza, han sido pintadas con murales que podrían considerarse de interés para niños y niñas.	 FACHADAS CIRCUNDANTES Tramo 1 <small>Calle 11 con carrera sexta</small>	 FACHADAS CIRCUNDANTES Tramo 1 <small>Calle 11 con carrera tercera</small>
	5.2. Edificaciones circundantes Manejan adecuadamente los niveles entre las puertas de entrada a la edificación y el espacio público con el fin de dar acceso a un coche de niños.					La presencia de vendedores ambulantes en los andenes y frente a las edificaciones circundantes, es un factor que limita la efectividad en el cumplimiento de esta condición.	 EDIFICACIONES CIRCUNDANTES Tramo 1 <small>Calle 11 con carrera quinta</small>









En cuanto a las condiciones del **medio ambiente** (ver tabla 10), “los escondites” que hasta el momento han sido revelados por la observación, se empañan con la presencia de residuos sólidos, provenientes en su mayoría de las actividades comerciales, generadores de agentes contaminantes de tipo orgánico, como los excrementos, por ejemplo, que podrían representar afecciones a la salud de niños y niñas.

Dicho esto, la presencia insuficiente de botes de basura y desde luego, la falta de cultura ciudadana, son factores que repercuten en la optimización de las condiciones ambientales, a los que se suma el ruido generado por la multitudinaria presencia de personas y de adultos que

desempeñan algún tipo de actividad comercial en este tramo, y por el paso de vehículos en las vías nodulares.

Tabla 10

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el primer tramo en la subdimensión No.6: Medio ambiente.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO	Primer tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO	Carrera séptima entre calle 10 y Avenida Jiménez Calle 10 entre carreras segunda y séptima Calle 11 entre carreras segunda y séptima Plaza de Bolívar				
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR		Juan Esteban Hernández Sánchez	FECHA	10/09/2023			
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 6. Medio ambiente	6.1. Espacios limpios y ambientalmente saludables Conservados, sin presencia de residuos sólidos o agentes contaminantes de origen orgánico.				La cultura ciudadana incide en esta condición. La disposición inadecuada de residuos es un factor evidente en este tramo.	 ESPACIOS LIMPIOS Y SALUDABLES Tramo 1 <small>Carrera séptima con calle 11</small>	 ESPACIOS LIMPIOS Y SALUDABLES Tramo 1 <small>Plaza de Bolívar</small>
	6.2. Condiciones de ruido Controlado desde sus fuentes y aislado de los espacios públicos.				Dada la presencia de un sinnúmero de visitantes, turistas y vendedores ambulantes en este tramo, el ruido que se genera es excesivo incidiendo de manera negativa para que no se garanticen de manera plena estas condiciones.	 CONDICIONES DE RUIDO Tramo 1 <small>Plaza de Bolívar</small>	 CONDICIONES DE RUIDO Tramo 1 <small>Calle 10 con carrera 2 y 3</small>
	6.3. Material particulado o polvo Controlado y cuando se presenta por algún motivo, es informado mediante señalización.				Está controlado. No se hace evidente durante el recorrido de observación en este tramo.	 RESIDUOS SÓLIDOS- MALOS OLORES Tramo 1 <small>Calle 10 con carrera 5</small>	 MATERIAL PARTICULADO Tramo 1 <small>Avenida Jiménez con carrera quinta</small>
	6.4. Malos olores Que irrumpen en el tránsito, acceso o permanencia de los niños y las niñas.				De acuerdo con lo señalado en el apartado 7.1., la disposición inadecuada de residuos orgánicos en diferentes sectores (no focalizados), los generan.		
	6.5. Residuos sólidos Debidamente controlados en su disposición, mediante la presencia y uso adecuado de botes de basura, puntos ecológicos y/o de recolección.				Es evidente la falta de botes de basura, puntos ecológicos y/o de recolección en el tramo observado. Sin embargo y pese a los que están instalados, la presencia de un sinnúmero		

				de ventas ambulantes en la zona y la irresponsabilidad de quienes los administran con la disposición de estos residuos, es un factor que agrava la situación a medida que avanza el día, acentuándose en horas de la tarde y la noche donde se aprecia mayor flujo de niños y niñas.	
--	--	--	--	--	--

4.1.2. *i,2,3, por los niños y las niñas que están en la Carrera*

Séptima!

La búsqueda de los niños y las niñas de la Primera Infancia en perspectiva de las prácticas que realizan en el primer tramo del espacio público del centro histórico de Bogotá, comenzó en la Avenida Jiménez con Carrera Séptima, con el imponente edificio de “El Tiempo” (ver figura 40), un lugar estratégico para las actividades comerciales.

Figura 40

Edificio El Tiempo.




Nota. Fotografía tomada como evidencia para el reto “Buscando el escondite”, Fuente: Tomada por el adulto que acompaña a la niña Aranza Bolívar, del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Al adentrarse en la carrera séptima, se observan decenas de personas que transitan en diferentes direcciones, constituyéndose como un corredor de conexión geográfica con el centro administrativo de la ciudad y como un punto de interés turístico, histórico y patrimonial. En ese sentido, además de servir como lugar de tránsito, “El Septimazo”, una mezcla de comercio y cultura, se ha consolidado como una práctica cultural que convoca a propios y turistas a permanecer en diferentes escenarios para deleitarse con intervenciones en el espacio público, de tipo comercial y artístico y de carácter ambulante.

De acuerdo con lo anterior, el mapa conductual (ver tabla 11), permitió evidenciar prácticas activas que realizan los niños y las niñas entre semana y el fin de semana, y que, como ya se ha dicho, se enuncian como subdimensiones que favorecen o no la habitabilidad de la Primera Infancia, como categoría de la investigación.

Tabla 11

Mapa conductual realizado en la Carrera Séptima entre la calle 11 y la Avenida Jiménez.

 MAPA CONDUCTUAL CONDUCTAS ACTIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ																						
NOMBRE DEL ESCENARIO										DIRECCIÓN DEL ESCENARIO OBSERVADO												
FECHA DE OBSERVACIÓN ENTRE SEMANA										FECHA DE OBSERVACIÓN FIN DE SEMANA												
NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS OBSERVADORES										NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS OBSERVADORES												
Registre el número de niños y niñas que representen alguna de las conductas activas solicitadas para cada dimensión. Tenga en cuenta los intervalos de tiempo que se han establecido para cada registro.										Registrar una actividad o hacer una cosa generalmente ejercitando alguna capacidad o destreza, con el fin de divertirse o entretenerse. Pueden usarse elementos del espacio (incluyendo el mobiliario urbano) con elementos propios (juguetes) y puede realizarse con otras personas (padres, niños y/o amigos o socios).												
ENTRE SEMANA	HORA DE INICIO DEL REGISTRO	HORA DE FINALIZACIÓN DEL REGISTRO	CONDICIÓN CLIMÁTICA	INTENSIDAD CLIMÁTICA	DESCANSAR			OBSERVAR			JUGAR			DESPLAZARSE			RELACIONARSE			TOTAL		
					Descansar sentado(a)	Descansar de pie	Descansar comiendo	Observar elementos del espacio	Observar actividad del adulto	Observar actividad de otros niños	Jugar con elementos del espacio	Jugar con elementos propios	Jugar con otros personas	Jugar solo(a)	Caminar solo(a)	Caminar con adulto	Desplazarse en medio de transporte	Relacionarse con elementos del espacio	Relacionarse con otros niños o niñas		Relacionarse con adultos	
	R1	0:30	7:00	O	L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	2	0	0	1	13
	R2	11:30	12:00	S	M	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	11	1	1	0	0	2	19
	R3	15:30	17:00	S	L	3	2	0	1	3	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	4	23
	TOTAL R1 + R2 + R3					4	2	1	1	5	0	0	0	0	2	30	3	1	0	0	7	
	PORCENTAJE RELATIVO ENTRE SEMANA					57.14	28.57	14.28	16.67	83.33	0	0	0	0	0	5.71	85.71	8.57	12.5	0	87.5	55
	CONTEO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA					7			6			0			35			8				
	PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA					12.73			10.91			0			63.64			14.55				
	FIN DE SEMANA	R1	9:30	10:00	S	M	1	1	0	0	1	0	0	0	2	0	2	4	0	0	1	16
		R2	14:00	14:30	S	I	8	7	5	2	27	0	0	3	2	0	19	77	13	1	2	168
		R3	18:30	19:00	F	I	0	3	0	0	11	0	3	0	0	0	3	3	0	1	3	27
	TOTAL R1 + R2 + R3					9	11	5	2	39	0	3	3	4	0	21	84	20	1	3	6	
	PORCENTAJE RELATIVO EL FIN DE SEMANA					30	40	30	4.76	85.71	9.52	11.11	0	77.78	11.11	18.03	63.93	18.03	10	30	60	211
	CONTEO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA EL FIN DE SEMANA					25			41			10			125			10				
	PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA EL FIN DE SEMANA					11.84			19.43			4.74			59.24			4.74				

Por su parte, las figuras 41 y 42, representan geográficamente la ocurrencia de estas actividades en la Carrera Séptima, con fotografías que dejan ver las particularidades de cómo se efectúan, y cuyos tamaños varían de mayor a menor, de acuerdo con los porcentajes obtenidos tras la sistematización de las observaciones.

Figura 41

Mapa Conductual realizado en la Carrera Séptima entre la calle 11 y la Avenida Jiménez
(Observaciones realizadas entre semana).



Figura 42

Mapa Conductual realizado en la Carrera Séptima entre la calle 11 y la Avenida Jiménez (Observaciones realizadas entre semana).



Cuando niños y niñas salen de sus casas, **descansar** es una posibilidad para tomarse un tiempo, hacer una pausa y descansar de pie, sentados (alzados por un adulto o sobre el mobiliario urbano), acostados (en coche o en el mobiliario urbano) y/o comiendo. Esta actividad no es tan evidente en las primeras horas del día por la poca presencia de personas en este importante corredor peatonal.

Entre semana, las observaciones registradas dan cuenta de la insuficiencia de espacios apropiados para el descanso; sin embargo, también dejan ver algunas bancas propias del

mobiliario urbano de este emblemático lugar, ocupadas principalmente por adultos dedicados a las ventas ambulantes y la actividad artística, y a población socialmente segregada. Pocos niños y niñas se aprecian, mientras otros permanecen de pie y/o comiendo cerca de su acompañante.

No obstante, la oferta cultural y comercial se incrementa el fin de semana y con esta, niños y niñas tienen la oportunidad de descansar de pie o alzados, mientras el adulto con el que transitan se da a la permanencia en espacios destinados al comercio ambulante, a los que acceden con el fin de transar alguna compra o apoyar a la gran variedad de artistas cuyas expresiones contribuyen con su entretenimiento.

De acuerdo con lo anterior, observar es otra práctica que niños y niñas realizan al fijar su mirada en actividades propias de vendedores ambulantes (principalmente de dulces, artículos tecnológicos o globos de helio) y adultos que, con sus expresiones artísticas, despiertan el interés de los más pequeños cuando transitan o permanecen en la Carrera Séptima.

Por otro lado, llama la atención también, cómo en este espacio público son escasos los equipamientos urbanos que promueven la actividad física del niño o de la niña, reduciendo sus posibilidades para **jugar** a vagas interacciones con elementos del espacio entre semana (con bancas, baldosas de concreto que cubren la superficie del suelo, y cercas protectoras de los árboles), o a depender de su acompañante para producir transacciones afines, el fin de semana.

Dicho, esto es importante reiterar que, pese a la amplitud de la Carrera Séptima, la multitudinaria presencia de vendedores ambulantes, artistas y transeúntes adultos, limitan la disposición de espacios apropiados y seguros para el juego. En su lugar, niños y niñas que logran acceder a un espacio en las bancas o en las sillas que portan sus acompañantes durante sus actividades de ocupación ambulante, reducen esta importante práctica para su crecimiento y desarrollo a interacciones centradas en los teléfonos móviles.

Por otro lado, al **desplazarse** en la Carrera Séptima, niños y niñas hacen presencia en mayor medida el fin de semana, siendo reiterativo verlos alzados o caminando con su acompañante de la mano. Sin embargo, con la ciclo vía dominical, la ocasión ofrece, además de

las anteriores, la posibilidad de que lo hagan a través de algún medio de transporte apropiado (coche, bicicleta, patines o patinetas) que, exceptuando el coche, posibilitan la actividad física.

Finalmente, se hace evidente que, cuando niños y niñas transitan de la mano de su acompañante, lo hacen a su ritmo y a la altura de la terminación de sus brazos; y aquellos que utilizan medios de transporte como la bici, la patineta o los patines, no cuentan en su mayoría con elementos de protección ante posibles accidentes (como cascos, por ejemplo).

Para terminar el recorrido por la carrera séptima, la observación conductual permite evidenciar en prácticas como **relacionarse**, la dependencia de niños y niñas con su(s) acompañante(s), hecho que pone en evidencia, por un lado, las limitadas interacciones entre pares y, por otro lado, la ausencia de equipamientos de los que podría valerse el espacio público para establecer relaciones de uso, de cara a lo que propone Tonucci (2015) sobre las posibilidades de desenvolvimiento autónomo por parte de los niños y niñas en la ciudad.

4.1.3. ¡1,2,3 por los niños y las niñas que están en la Plaza de Bolívar!

El recorrido avanzó hacia la Plaza de Bolívar (ver figura 43), la gran plaza mayor de Bogotá. Allí se localizan los lugares más representativos del país: hacia el occidente la Alcaldía Mayor de Bogotá, hacia el oriente la Catedral Primada de Colombia, hacia el norte el Palacio de Justicia y al sur el Capitolio Nacional, que conectará luego con la Casa de Nariño.

Figura 43

Plaza de Bolívar.



Nota. Fotografía tomada como evidencia para el reto “Buscando el escondite” desde una panorámica que permite ver al sur, el Capitolio Nacional. Fuente: Tomada por el acompañante de la niña María Paula Moreno, del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

En la plaza, el monumento a Simón Bolívar, se convierte en epicentro histórico, patrimonial y turístico, pero también en un elemento generador de ocasiones para encontrar a los niños y las niñas en esta analogía con el juego del escondite.

De acuerdo con lo anterior, el mapa conductual (ver tabla 12), permitió evidenciar prácticas activas que, a manera de subdimensiones, realizaron los niños y las niñas entre semana y el fin de semana durante la observación.

Tabla 12

Mapa conductual Plaza de Bolívar.

MAPA CONDUCTUAL																							
CONDUCTAS ACTIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ																							
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA		Plaza de Bolívar										Calle 10 y calle 11 entre carreras 7ma y 8va											
NOMBRE DEL ESCENARIO		Plaza de Bolívar										DIRECCIÓN DEL ESCENARIO OBSERVADO											
FECHA DE OBSERVACIÓN ENTRE SEMANA		15 de septiembre de 2023										FECHA DE OBSERVACIÓN FIN DE SEMANA											
NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS OBSERVADORES		Claudia Ximena Alcázar										Juan Esteban Hernández Sánchez											
REGISTRE EL NÚMERO DE NIÑOS Y NIÑAS QUE REPRESENTEN ALGUNA DE LAS CONDUCTAS ACTIVAS SOLICITADAS PARA CADA DETERMINADO INTERVALO DE TIEMPO QUE SE HAN ESTABLECIDO PARA CADA REGISTRO	HORA DE INICIO DEL REGISTRO	HORA DE FINALIZACIÓN DEL REGISTRO	CONDICIÓN CLIMÁTICA	INTENSIDAD CLIMÁTICA	DESCANSAR			OBSERVAR			JUGAR			DESPLAZARSE			RELACIONARSE			TOTAL			
					Descansar acostado	Descansar de pie	Descansar comiendo	Observar elementos del espacio	Observar actividad del espacio	Observar actividad de otros sujetos	Jugar con elementos del espacio	Jugar con elementos propios	Jugar con otros personas	Jugar solista	Caminar solista	Caminar con adulto	Desplazarse en medio de transporte	Relacionarse con elementos del espacio	Relacionarse con otros niños o niñas		Relacionarse con adultos		
					0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		0	1	2
R1	6:30	7:00	O	L	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	9	2	0	0	0	13
R2	8:30	8:55	S	M	3	0	2	3	1	0	0	0	0	1	3	17	2	6	2	6	2	1	41
R3	16:30	17:05	S	L	0	2	0	0	1	1	1	3	0	4	5	24	5	12	0	12	0	9	79
TOTAL R1 + R2 + R3					3	2	8	9	4	1	1	3	0	5	8	50	9	18	2	10	2	10	
PORCENTAJE RELATIVO ENTRE SEMANA					23.08	15.38	61.54	64.29	28.57	7.14	11.11	33.33	0	55.5	11.94	74.62	13.43	60	6.67	33.3			133
CONTEO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA					13			14			9			67			30						
PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA					9.77			10.52			6.77			50.38			22.56						
R1	9:30	10:00	S	M	2	0	5	0	5	0	0	0	4	1	0	11	6	9	0	4	0	4	47
R2	14:00	14:30	S	I	17	13	11	14	4	1	0	0	4	3	6	14	9	8	0	4	0	4	108
R3	18:30	19:00	F	I	5	6	1	1	1	3	9	1	11	2	7	12	2	1	2	1	2	1	65
TOTAL R1 + R2 + R3					24	19	17	15	10	4	9	1	19	6	13	37	17	18	2	9			
PORCENTAJE RELATIVO EL FIN DE SEMANA					40	31.66	28.33	51.72	34.48	13.79	25.71	2.86	54.29	17.1	19.40	55.22	25.37	62.07	6.90	31			220
CONTEO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA EL FIN DE SEMANA					60			29			35			67			29						
PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA EL FIN DE SEMANA					27.27			13.18			15.91			30.45			13.18						

Por su parte, las figuras 44 y 45, representan geográficamente la ocurrencia de estas actividades en la Plaza de Bolívar, con fotografías que ilustran las particularidades de cómo se efectúan y cuyos tamaños varían de mayor a menor, de acuerdo los porcentajes obtenidos tras la sistematización de las observaciones.

Figura 44

Mapa Conductual realizado en la Plaza de Bolívar (Observaciones realizadas entre semana).



Figura 45

Mapa Conductual realizado en la Plaza de Bolívar (Observaciones realizadas el fin de semana).



Al considerarse un lugar de permanencia, las observaciones conductuales realizadas en la Plaza de Bolívar, permitieron evidenciar numerosos espacios instalados (bancas de concreto instaladas con la superficie del suelo) o adaptados (escaleras y escalones), para que niños y niñas y sus acompañantes, puedan **descansar**. En ese sentido, la variación de los lugares que se ocupan para realizar esta actividad, explica, por ejemplo, cómo entre semana hay una marcada tendencia a comer durante los tiempos de descanso, mientras que, el fin de semana y debido a la afluencia de personas, los niños y las niñas optan por permanecer de pie ante la imposibilidad de acceder a las bancas (mayoritariamente ocupadas por adultos) con las que cuenta la plaza.

De otro lado, y dado su valor histórico y patrimonial, los elementos que configuran el espacio son determinantes para que niños y niñas puedan **observar**. El imponente monumento de Simón Bolívar -que no es visible a una distancia próxima para ellos y ellas-, las construcciones de tipo republicano y la Catedral Primada que, como se verá más adelante será representada como grandes castillos, resultan llamativas para los niños y las niñas.

En cuanto a la práctica de **jugar**, que se hace más evidente el fin de semana, la observación dio cuenta de la supremacía de las interacciones entre pares y/o con acompañantes, dada la poca presencia de equipamientos en la plaza para diversificar esta actividad y la ausencia de juguetes que transitan con los niños y las niñas. Sin embargo, hay que destacar también como práctica que se asocia con esta actividad, la posibilidad que tienen para corretear a las palomas que abundan en la plaza, haciendo uso del ejercicio físico para potenciar su crecimiento y desarrollo.

Llama la atención también para esta subdimensión, cómo desde la actividad comercial realizada en la plaza, se han incorporado trenes de vehículos infantiles halados por un adulto, que representan una ocasión para el disfrute efectivo de niños y niñas en este espacio público.

Para **desplazarse**, por su parte, resulta equiparable en ambas observaciones realizadas (entre semana y el fin de semana) la necesidad del niño o de la niña por caminar con un adulto tomado de su mano. Del mismo modo y dada la cantidad de visitantes, la ausencia de mobiliario adecuado para la atención de los bebés es evidente, y los reduce a la necesidad de desplazarse y permanecer en un coche (en el que ocurren sus actividades primarias como comer, por ejemplo) o en los brazos de su acompañante por largos períodos de tiempo.

Por último, al **relacionarse**, los niños y las niñas se sitúan, como habría de esperarse, en un lugar de interacción con elementos propios del espacio. Resulta conveniente incluir en estos elementos a las palomas, por formar parte del paisaje natural urbano en la plaza y configurar, además, la mayoría de las transacciones que se tejen entre las personas en general y el espacio público. En lo que a ello respecta, alimentarlas, llamar su atención para la toma de


fotografías o simplemente observarlas, se constituyen como conductas activas de relación, que permiten finalizar la búsqueda de los niños y las niñas en este gran “escondite de concreto”.

4.1.4. *i1,2,3 por mí y salvo patria!*

Una vez encontrados en estos escondites, niños y niñas de la Primera Infancia del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., fueron convocados para que desde sus voces y miradas y con el mapa cognitivo como técnica para la recolección información, pusieran de manifiesto sus experiencias en los espacios públicos del centro histórico para este primer tramo. Los resultados globales tras la aplicación de esta técnica se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

Resultados globales de las representaciones realizadas en los mapas cognitivos.

		MAPA COGNITIVO REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE SUS EXPERIENCIAS EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ							
		NOMBRES Y APELLIDOS DEL INVESTIGADOR				Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA	12/10/23
SUBDIMENSIONES		ELEMENTOS				ACTIVIDADES			TOTAL
Especificaciones		Del mobiliario urbano	Patrimoniales	Del paisaje Urbano	Del paisaje Natural	Realizadas por niños y niñas	Realizadas por Adultos	Realizadas en familia	
Cantidad de representaciones obtenidas		3	22	19	19	7	18	8	96
Porcentaje por representación		4,77%	34,92%	30,16%	30,16%	21,21%	54,55%	24,24%	
Total de representaciones por subdimensión		63				33			100%
Porcentaje por subdimensión		65,62%				34,38%			

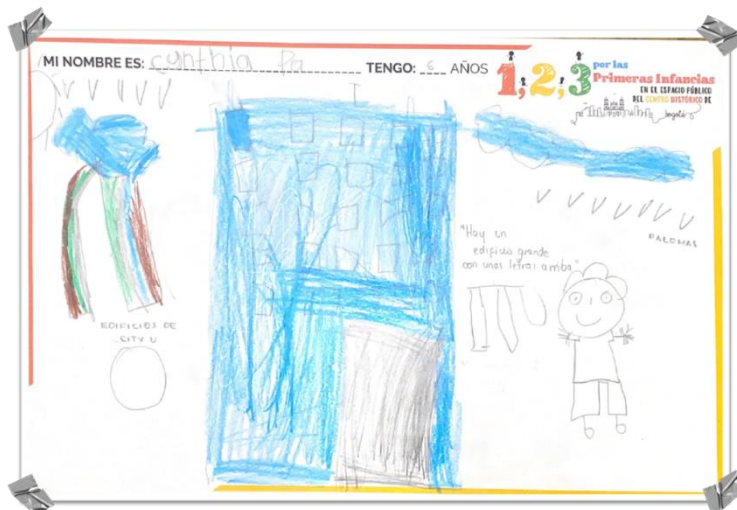
Así entonces, en los 29 mapas cognitivos resultantes se evidenció una marcada tendencia por representar elementos de tipo patrimonial que los niños y las niñas recordaron durante la elaboración de sus dibujos. En lo que respecta al primer tramo, los hallazgos permitieron identificar mayoritariamente, representaciones de las casas coloniales y de lugares como la Casa de Nariño (identificada además con banderas de Colombia).

Del mismo modo, la fijación de los niños y las niñas por las actividades que realizan los adultos en este primer tramo como la venta ambulante o las expresiones artísticas desde estatuas humanas, es otro de los hallazgos que deja ver la lectura e interpretación de las representaciones realizadas por los niños y las niñas a través de los mapas cognitivos.

Ahora bien, el primer mapa cognitivo interpretado, realizado por Cynthia de 6 años, evoca, por las “letras grandes que están en el techo”, al edificio de “El Tiempo” complementándolo en su representación, con las palomas que embellecen el paisaje natural urbano de este sector. Cynthia también refiere los edificios de City U, que además de parecerles “bonitos por sus colores”, puede visualizar en diferentes puntos del centro histórico e incluso desde la ventana de su aula de clases (ver figura 46).

Figura 46

Representación del edificio El Tiempo y las torres de City U, visualizadas desde el centro histórico de Bogotá.



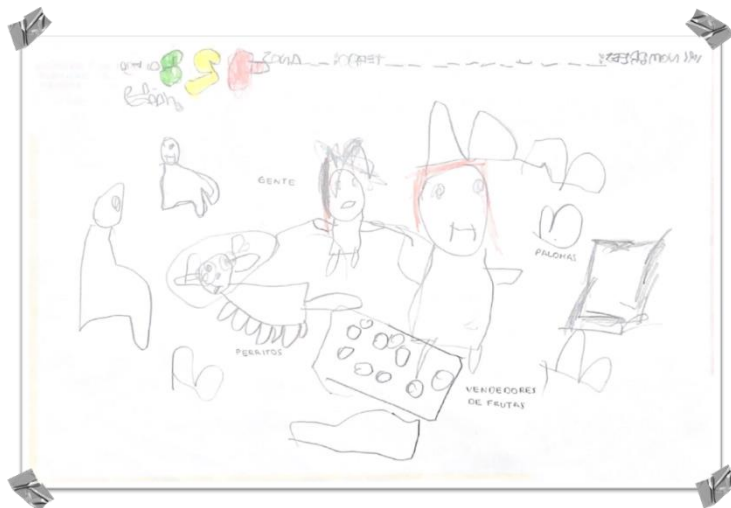
Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Cynthia, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Ya sobre las representaciones de la Carrera Séptima, otros mapas cognitivos permiten identificar cómo los vendedores ambulantes se posicionan en las representaciones que sobre el espacio público construyen los niños y las niñas. En ese sentido, los puestos para la venta de frutas como lo presenta un estudiante de Jardín (ver figura 47) y de “rompecabezas” -que en

realidad son cuadros de arte- como explica Celeste de 5 años (ver figura 48), justifican esta afirmación.

Figura 47

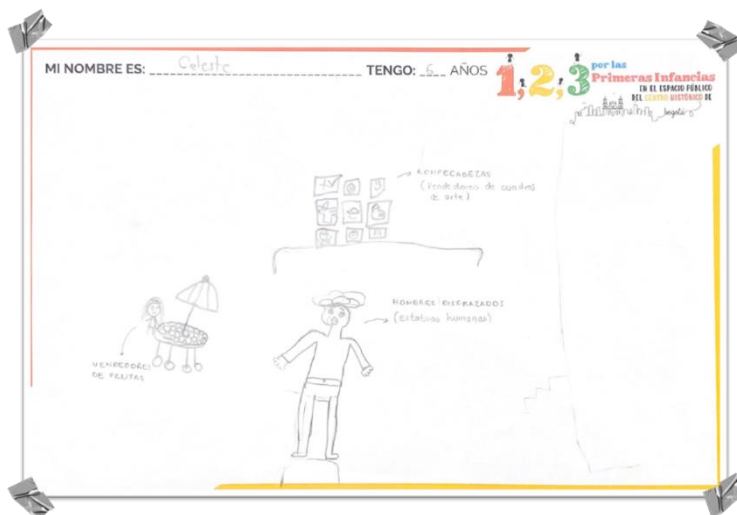
Representación de elementos propios del paisaje urbano en el centro histórico de Bogotá (No.1).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por un estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Figura 48

Representación de elementos propios del paisaje urbano en el centro histórico de Bogotá (No.2).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Celeste, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

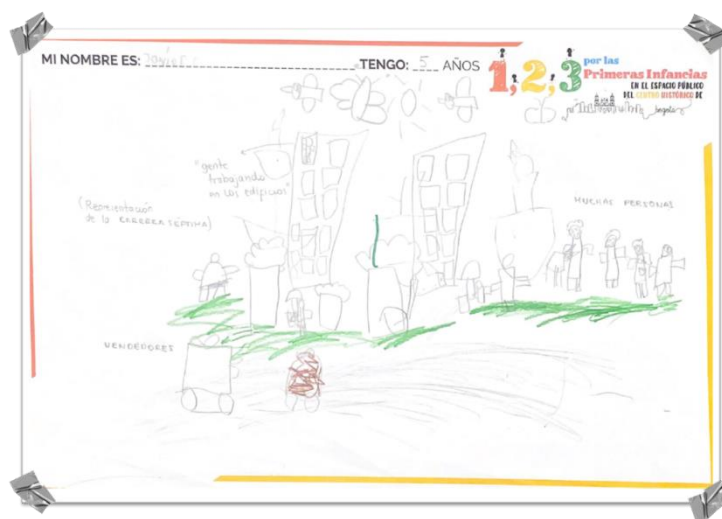
Las elaboraciones en esta técnica pusieron de manifiesto, además, las representaciones a los que niños y niñas llegan tras sus experiencias en la Carrera Séptima, situándola como un corredor importante con edificios imponentes en los que “los adultos trabajan” (ver figura 29), que se complementan con casas coloniales y de valor histórico como la Casa del Florero (ver figura 40) y que llaman la atención de los habitantes más jóvenes.

De otro lado, los mapas cognitivos dieron cuenta de las habilidades de niños y niñas para identificar elementos propios del paisaje urbano como las palomas, la instalación de puestos comerciales para la venta ambulante y la percepción de seguridad al situar a la familia como parte de sus representaciones.

Javier de 5 años, por ejemplo, explica la posibilidad para los niños y las niñas de acceder a este espacio público en compañía de adultos (diferenciados por el tamaño que cobran en el dibujo) tomados de sus manos evitando así perderse entre la multitud y los equipamientos de este corredor peatonal (ver figura 49).

Figura 49

Representación de la Carrera Séptima en el centro histórico de Bogotá (No.1).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Javier, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Benjamín de 6 años, por su parte, rescata la presencia de montañas (refiriéndose a los cerros orientales) que rodean el centro histórico (ver figura 50), y que son visibles a sus ojos en los tramos en los que las grandes edificaciones no las cubren.

Figura 50

Representación de la Carrera Séptima en el centro histórico de Bogotá (No.2).

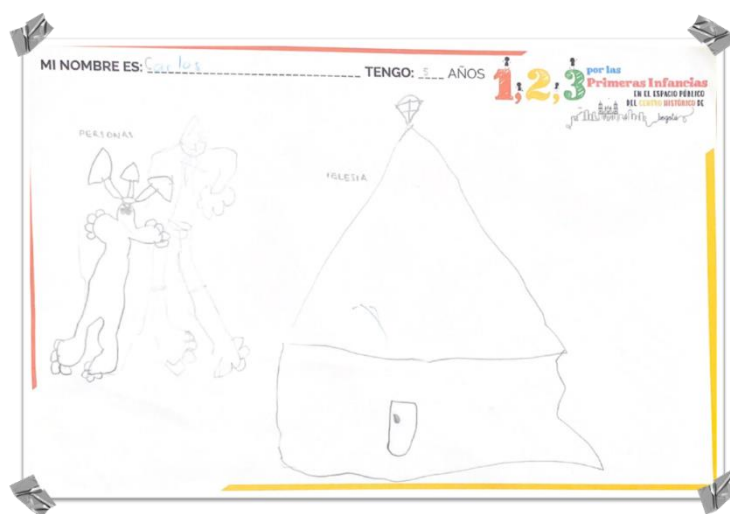


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Benjamín, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Ya en la Plaza de Bolívar, Carlos, de 5 años, realiza una representación de la Catedral Primada de Colombia, refiriéndose a ella como una “iglesia gigante” (ver figura 51).

Figura 51

Representación de la Plaza de Bolívar en el centro histórico de Bogotá (No.1).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Carlos, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Del mismo modo, Levi de 4 años, se sitúa en el centro de la plaza y rescata la posibilidad de interactuar con las palomas, “alimentándolas con la comida que sus papás le compran a una señora” (ver figura 52). Del mismo modo, Oriana de 5 años, presenta un dibujo que da supremacía a la interacción que puede establecer con las palomas y ubicando en un plano secundario, la Catedral Primada (ver figura 53).

Figura 52

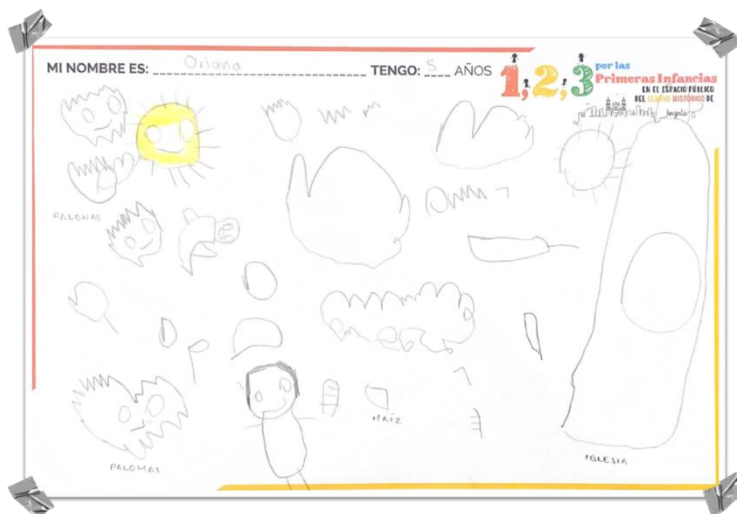
Representación de la Plaza de Bolívar en el centro histórico de Bogotá (No.2).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Levi, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Figura 53

Representación de elementos propios del paisaje urbano en el centro histórico de Bogotá (No.3).

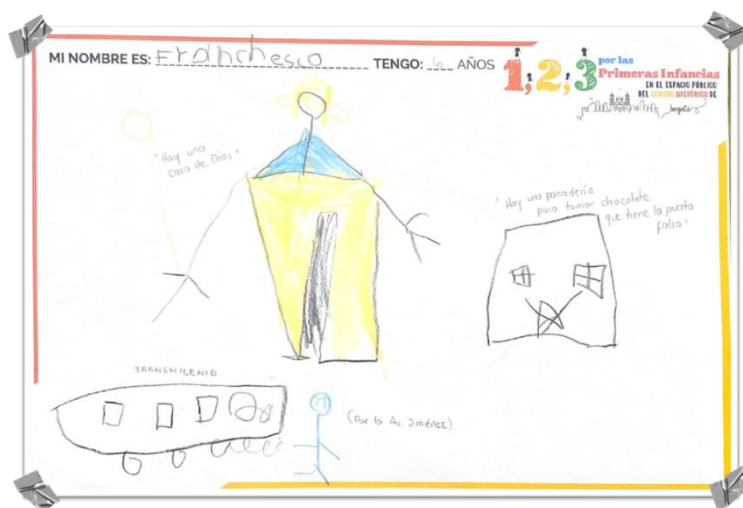


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Oriana, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Llama la atención en este punto de la interpretación, la elaboración de dibujos compuestos que niños y niñas realizaron tras el ejercicio de recordación de sus experiencias en los espacios públicos del centro histórico. Franchesco de 6 años, integra por ejemplo elementos característicos del equipamiento urbano en este tramo (ver figura 54), identificando la Catedral, como la “casa de Dios”, el Transmilenio como medio de transporte accesible a este punto de la ciudad y de manera particular, el restaurante tradicional “La Puerta Falsa” en cuya puerta ha trazado una “X” para hacer alusión a su nombre.

Figura 54

Representación de la Catedral Primada de Colombia en la Plaza de Bolívar y el restaurante santafereño “La puerta falsa”, en el centro histórico de Bogotá.



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Franchesco, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Otras representaciones dejan ver, la recordación que tienen niños y niñas sobre la Casa de Nariño (ver figura 55), “la casa del presidente”; identificándola con las banderas que cubren su fachada y enunciándola por el nombre del mandatario que actualmente la ocupa.

Figura 55

Casa de Nariño.

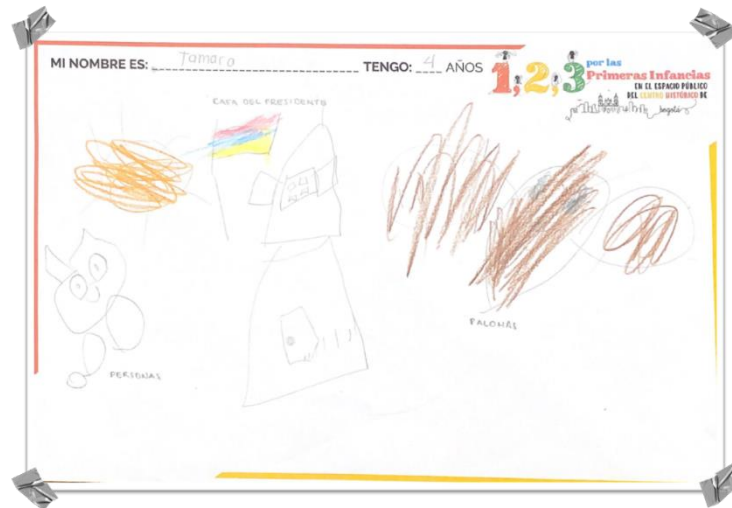


Nota. Fotografía tomada como evidencia para el reto “Buscando el escondite” desde una panorámica que permite ver la fachada de la Casa de Nariño, sobre la calle 6. Fuente: Tomada por el acompañante del niño Nelson Samuel Rodríguez, del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Representaciones como la de Tamara de 4 años, deja ver además, una de las edificaciones más representativas anexas a la Casa de Nariño: el primer Observatorio Astronómico de Colombia. Explica al respecto que, al llegar a este lugar, “hay un edificio más pequeño y con el techo redondo” (ver figura 56).

Figura 56

Representación de la Casa de Nariño en el centro histórico de Bogotá (No.1).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Tamara, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Otro niño enuncia la necesidad de caminar de la mano con su acompañante (ver figura 57), ante la presencia de “policías con armas” -la guardia presidencial-, que custodian este importante sector de la capital. Asocia además la presencia de estos hombres, con las restricciones de acceso a la casa presidencial, al observar que es un lugar encerrado por “rejas grandes” y “de color negro”.

Figura 57

Representación de la Casa de Nariño en el centro histórico de Bogotá (No.2).

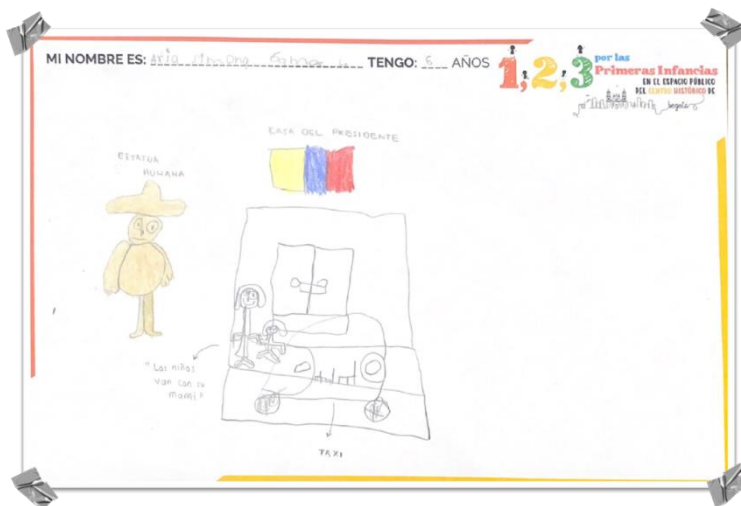


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por un estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Por su parte, Aria, de 5 años, vincula a la “casa del presidente” elementos anexos como los taxis, que facilitan la movilidad de los transeúntes en la calle 6, y de una estatua humana, a quién describe como “un señor pintado y disfrazado que no se mueve” durante la observación que recuerda para la elaboración de su mapa cognitivo (ver figura 58).

Figura 58

Representación de la Casa de Nariño en el centro histórico de Bogotá (No.3).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Aria, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

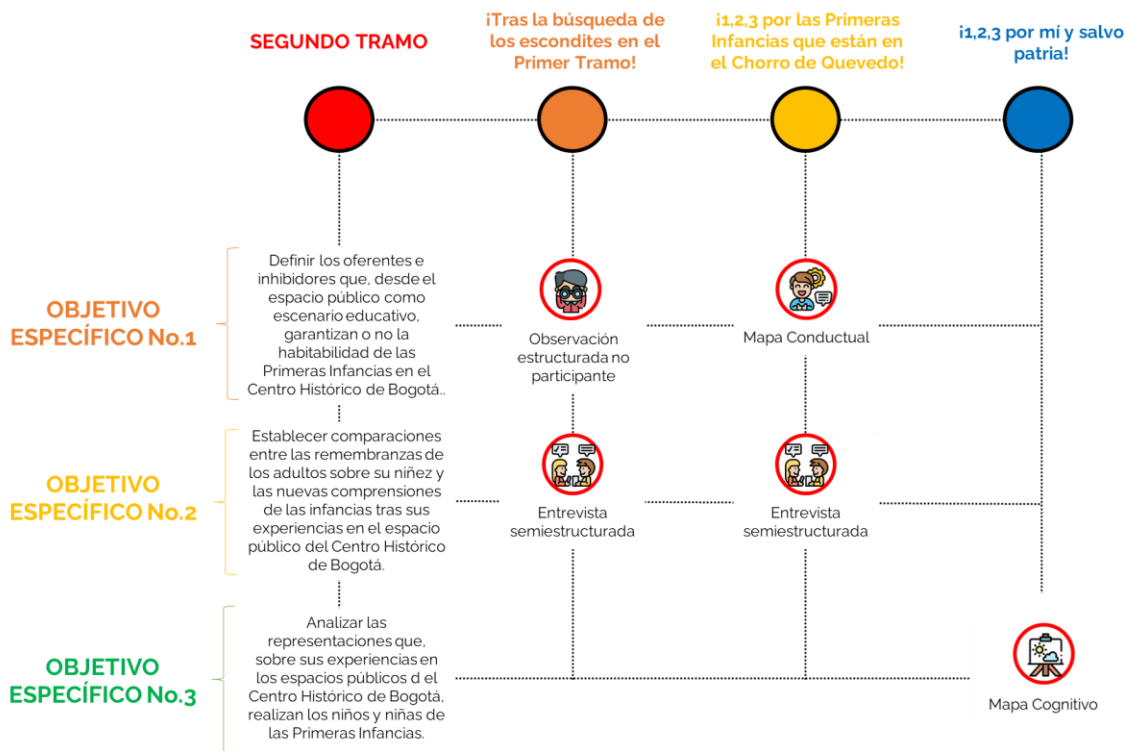
De este modo finaliza el recorrido por el primer tramo, a la luz de los hallazgos obtenidos tras la implementación de la observación estructurada no participante y el mapa conductual, en respuesta al objetivo específico No.1, y del mapa cognitivo, para dar alcance al objetivo específico No.3.

4.2. Segundo tramo

Los hallazgos obtenidos en este tramo se presentan a partir de tres apartados (ver figura 59). El primero se refiere a la técnica de observación estructurada no participante, el segundo a la implementación de mapas conductuales y el tercero, tiene en cuenta los resultados obtenidos tras la implementación del mapa cognitivo. No obstante, dada la naturaleza de las respuestas obtenidas en la entrevista semiestructurada que se situaron geográficamente en este segundo tramo, serán abordadas según sus subdimensiones, en el primer y segundo apartado

Figura 59

Estructura metodológica para la presentación del segundo tramo.



Nota. La figura organiza los tres apartados que permiten presentar los hallazgos obtenidos tras la implementación de las técnicas de recolección de la información en el primer tramo, a la luz de los objetivos específicos. Fuente: Realizada por el autor.

El segundo tramo (ver figura 60) tiene su punto de inicio en la Avenida Jiménez con Carrera Séptima, para dirigirse en dirección oriente hasta tomar la carrera tercera que permitirá llegar a la calle 12D bis y alcanzar la altura de la carrera segunda hasta el “Callejón del Embudo”, marcando así la llegada hacia la plazoleta del Chorro de Quevedo para avanzar finalmente y sobre la misma vía, hasta la calle 10.

Figura 60

Delimitación geográfica del segundo tramo a la luz de las técnicas para la recolección de la información.



4.2.1. ¡Tras la búsqueda de los escondites en el segundo tramo!

Desde los hallazgos que revela la observación estructurada no participante realizada en este segundo tramo, andenes y vías peatonales que permiten la **movilidad** (ver tabla 14), muestran desniveles que inciden en el tránsito seguro y efectivo por parte de los niños y las niñas. La situación se agrava cuando se trata de bebés que son transportados en coches, o de niños y niñas que recién han aprendido a caminar, y cuya movilidad se obstaculiza aún más, por las dimensiones angostas de los andenes, y la construcción de superficies para el desplazamiento con piedras (como ocurre en el Chorro de Quevedo, por ejemplo), llevándolos a depender del

adulto y la manera como éste sortee los obstáculos urbanísticos para movilizar el coche o para llevarlos alzados.

En cuanto a los espacios para la espera y el descanso, son mínimos, y por lo general, se observa una tendencia a adecuar mobiliario no destinado para tal fin, como es el caso de escaleras y escalones. Desde esta perspectiva, al igual que como se observó en el primer tramo, las pocas unidades de mobiliario urbano destinado a este fin, son ocupadas por vendedores ambulantes y personas segregadas socialmente.

Tabla 14





Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el segundo tramo en la subdimensión No.1: Movilidad.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO		Segundo tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Avenida Jiménez entre carreras séptima y tercera Carrera tercera entre Avenida Jiménez y Calle 12D Bis Carrera segunda entre calles 12D Bis y 10 Chorro de Quevedo		
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA	10/09/2023	
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 1. Movilidad	1.1. Andenes y vías peatonales Favorecen la movilidad del niño o la niña con su acompañante o familia, están contruidos con materiales firmes y antideslizantes, y sin cambios bruscos de nivel.				Se observan continuos cambios de nivel que limitan la movilidad de niños y niñas que se desplazan caminando (alzados, tomados de la mano del adulto acompañante o sostenidos de las paredes o elementos del mobiliario urbano), o en coche.	 ANDENES Y VÍAS PEATONALES Tramo 2 <small>Carrera segunda con calle 12</small>	 ANDENES Y VÍAS PEATONALES Tramo 2 <small>Carrera segunda entre calles 12D y 12C</small>
	1.2. Espacios de espera y descanso Están ubicados en lugares de gran movilidad y se encuentran aislados de zonas de permanencia.					Elementos del mobiliario urbano son usados para tal fin, aunque su diseño inicial no tenga este propósito. Solamente se observa un espacio sobre la Avenida Jiménez con carrera cuarta; sin embargo, personas segregadas socialmente lo utilizan, lo que limita su uso por parte de niños y niñas, y de sus adultos acompañantes.	 ESPACIOS DE ESPERA Y DESCANSO Tramo 2 <small>Plazuela del Chorro de Quevedo</small>

En términos de la **accesibilidad** (ver tabla 15), los espacios públicos peatonales y las rampas que garantizan su acceso, evidencian un deterioro progresivo, producto del uso inadecuado, que se presenta, por ejemplo, cuando los vendedores ambulantes desplazan puestos móviles de gran tamaño y peso o cuando las superficies, construidas con baldosas, han sido vandalizadas.

Tabla 15

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el segundo tramo en la subdimensión No.2: Accesibilidad.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA						
NOMBRE DEL ESCENARIO		Segundo tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Avenida Jiménez entre carreras séptima y tercera Carrera tercera entre Avenida Jiménez y Calle 12D Bis Carrera segunda entre calles 12D Bis y 10 Chorro de Quevedo	
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez	FECHA	10/09/2023	
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.						
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS
		1	2	3		
 2. Accesibilidad	2.1. Espacios peatonales seguros Sin obstáculos, nivelados y continuos con el fin que el niño o la niña pueda acceder con su acompañante caminando o en coche.				Aunque están presentes, algunos de estos accesos se encuentran deteriorados por mal uso del peatón, por falta de mantenimiento y/o por el desplazamiento indebido de puestos móviles que se emplean para las ventas ambulantes.	 ESPACIOS PEATONALES SEGUROS Tramo 2 <small>Avenida Jiménez entre carreras cuarta y quinta</small>
	2.2. Rampas Que permiten la correcta accesibilidad desde el nivel de la vía al nivel del espacio público.				Las rampas facilitan el acceso peatonal, aunque también son usados para el ingreso de puestos móviles de gran peso que los deterioran progresivamente.	 RAMPAS Tramo 2 <small>Carrera segunda entre calles 12</small>

El **paisaje y la vegetación** (ver tabla 16), por su parte, están representados por diferentes especies instaladas que complementan el espacio público urbano y lo embellecen, haciéndolo atractivo para propios y turistas. Dicho esto, la presencia de flora y especies

vegetales, no ofrece posibilidades para la interacción y el aprendizaje y, por el contrario, se ve empañada por residuos sólidos u orgánicos que son arrojados sin discriminación alguna.

De acuerdo con lo anterior, la atracción de fauna que deriva de estas condiciones del paisaje se manifiesta con la presencia de perros callejeros y palomas, que encuentran en estos espacios contaminados, sus fuentes de alimento.

Tabla 16

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el segundo tramo en la subdimensión No.3: Paisaje y vegetación.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA								
NOMBRE DEL ESCENARIO		Segundo tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Avenida Jiménez entre carreras séptima y tercera Carrera tercera entre Avenida Jiménez y Calle 12D Bis Carrera segunda entre calles 12D Bis y 10 Chorro de Quevedo			
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA 10/09/2023			
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.								
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS		
		1	2	3				
 3. Paisaje y vegetación	3.1. Zonas verdes Se incluyen para conservar la superficie natural del espacio público. No pueden causar caídas a una altura mayor de 1,5m.				Se identifican dos zonas verdes en este tramo. La primera está ubicada en la Avenida Jiménez con carrera cuarta y la segunda en la plazuela del Chorro de Quevedo.	 ZONAS VERDES Tramo 2 <small>Plazuela del Chorro de Quevedo</small>	 ZONAS VERDES Tramo 2 <small>Plazuela del Chorro de Quevedo</small>	
	3.2. Presencia de especies de flora y vegetación Que permiten el aprendizaje sobre la naturaleza nativa o instalada, con la intención de estimular la interacción a partir de los sentidos.					Apparently there is no intention to show to children and girls an opportunity for learning in these green spaces in transit, mixed or permanent.	 PRESENCIA DE ESPECIES DE FLORA Y VEGETACIÓN Tramo 2 <small>Avenida Jiménez entre carreras séptima y cuarta</small>	 ATRACCIÓN DE FAUNA Tramo 2 <small>Avenida Jiménez con carrera quinta</small>
	3.3. Atracción de fauna Mediante el uso de especies de flora y vegetación que favorecen el aprendizaje y la interacción segura.							







De otro lado, las condiciones de **seguridad** (ver tabla 17), exhiben la ausencia de mobiliario intencionado para la protección ante variaciones adversas del clima, obligando a las personas a buscar resguardo en los techos salientes de las edificaciones circundantes.



En cuanto a las vías vehiculares, la seguridad de niños y niñas se ve afectada por la omisión que los adultos realizan a las señales de tránsito y que pese a estar instaladas debidamente, suelen pasarse por alto sin ningún tipo de control aparente por parte de las autoridades.

En resumen, pese a la efectividad de los espacios construidos y a la percepción de seguridad que presentan, conductas asociadas a las actividades de los adultos, se configuran como inhibidores de experiencias representativas por parte de los niños y las niñas con los espacios públicos.

Tabla 17

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el segundo tramo en la subdimensión No.4: Seguridad.





 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO		Segundo tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO			Avenida Jiménez entre carreras séptima y tercera Carrera tercera entre Avenida Jiménez y Calle 12D Bis Carrera segunda entre calles 12D Bis y 10 Chorro de Quevedo	
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA	10/09/2023	
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 4. Seguridad	4.1. Espacios construidos Debidamente pavimentados y sin obstáculos que impidan su uso o movilidad.				Existen. Aquí se vincula el mobiliario turístico y patrimonial con los que niños y niñas interactúan desde sus posibilidades y con supervisión y acompañamiento de adultos.	 ESPACIOS CONSTRUIDOS Tramo 2 <small>Avenida Jiménez entre carreras quinta y sexta</small>	 ESPACIOS CONSTRUIDOS Tramo 2 <small>Carrera séptima con calle 12</small>
	4.2. Elementos de protección Que permitan un balance de las condiciones adversas del clima (lluvia o sol excesivo).				Elementos propios de las edificaciones situados en los techos, son empleados para tal fin. No existe mobiliario específico instalado.	 ELEMENTOS DE PROTECCION Tramo 2 <small>Avenida Jiménez con carrera quinta</small>	 ESPACIOS CONSTRUIDOS Tramo 2 <small>Avenida Jiménez con carrera quinta</small>

	<p>4.3. Especies de flora y árboles seguros Que no tengan superficies o frutos que generen riesgo para los niños y las niñas.</p>		<p>La escasa vegetación que presenta el tramo observado no representa riesgos aparentes (caídas de grandes alturas, superficies resbalosas o con especificidades biológicas como espinas, por ejemplo) para que los niños y las niñas interactúen con el entorno.</p>	 <p>ESPECIES DE FLORA Y ARBOLES SEGUROS Tramo 2 Calle de Quevedo</p> <p>ESPECIES DE FLORA Y ARBOLES SEGUROS Tramo 2 Avenida Amárico centro calle 4ta y 5ta</p>
	<p>4.4. Vías vehiculares seguras Cuentan con reductores de velocidad y señalización que adviertan la presencia de niños y niñas en la zona.</p>		<p>Las vías vehiculares cuentan con los elementos tácticos y simbólicos (señales instaladas) que brindan seguridad preventiva a niños y niñas; sin embargo, algunos de estos elementos son omitidos por los adultos.</p>	 <p>VÍAS VEHICULARES SEGUROS Tramo 2 Calle segura con calle 10a</p> <p>VÍAS VEHICULARES SEGUROS Tramo 2 Calle segura con calle 12a</p>

Como consecuencia de lo observado en el apartado de movilidad, el manejo inadecuado de las **transiciones** entre las puertas de entrada a las edificaciones y el espacio público, inhiben el tránsito seguro por parte de niños y niñas (caminando solos, con su acompañante y en coche) exhibiendo riesgos de caída, hecho al que se le suma la forma en pendiente a las que tienden las calles que configuran este tramo del centro histórico (ver tabla 18).

Tabla 18







Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el segundo tramo en la subdimensión No.5: Transiciones.

 OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA							
NOMBRE DEL ESCENARIO		Segundo tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO		Avenida Jiménez entre carreras séptima y tercera Carrera tercera entre Avenida Jiménez y Calle 12D Bis Carrera segunda entre calles 12D Bis y 10 Chorro de Quevedo		
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR			Juan Esteban Hernández Sánchez		FECHA 10/09/2023		
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 5. Transiciones	5.1. Fachadas circundantes Se promueve la relación visual y espacial entre las construcciones circundantes y el espacio público.				Al ser un tramo de interés turístico y patrimonial, se conservan las fachadas coloniales características del Centro histórico; aquellas que no tienen esta naturaleza, han sido pintadas con murales que podrían considerarse de interés para niños y niñas.	 FACHADAS CIRCUNDANTES Tramo 2 <small>Carrera segunda con calle 12</small>	 FACHADAS CIRCUNDANTES Tramo 2 <small>Chorro de Quevedo</small>
	5.2. Edificaciones circundantes Manejan adecuadamente los niveles entre las puertas de entrada a la edificación y el espacio público con el fin de dar acceso a un coche de niños.					En su mayoría, las edificaciones circundantes al tramo observado no presentan esta característica.	 EDIFICACIONES CIRCUNDANTES Tramo 2 <small>Chorro de Quevedo</small>

Por último, la observación estructurada no participante enfocada en el **medio ambiente** (ver tabla 19), dio cuenta de la disposición inadecuada de los residuos sólidos y orgánicos por parte de propios y turistas, y la generación de altos niveles de ruido como producto de la multitudinaria presencia de personas y la alta afluencia de motocicletas en las vías vehiculares, muy próximas o integradas a los espacios peatonales.

Tabla 19

Matriz de la observación estructurada no participante realizada para el segundo tramo en la subdimensión No.6: Medio ambiente.





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA NO PARTICIPANTE						
	OFERENTES E INHIBIDORES DEL ESPACIO PÚBLICO COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y DE HABITABILIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA						
NOMBRE DEL ESCENARIO	Segundo tramo	LOCALIZACIÓN DEL TRAMO OBSERVADO			Avenida Jiménez entre carreras séptima y tercera Carrera tercera entre Avenida Jiménez y Calle 12D Bis Carrera segunda entre calles 12D Bis y 10 Chorro de Quevedo		
NOMBRES Y APELLIDOS DEL OBSERVADOR	Juan Esteban Hernández Sánchez			FECHA	10/09/2023		
INSTRUCCIONES: De acuerdo con cada subdimensión, puntúe los elementos observados en la escala de valoración, teniendo en cuenta, según las características definidas, que: 1 → No se cumple, 2 → Se cumple medianamente, y 3 → Se cumple satisfactoriamente.							
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTOS OBSERVABLES	ESCALA DE VALORACIÓN			HALLAZGOS	FOTOGRAFÍAS	
		1	2	3			
 6. Medio ambiente	6.1. Espacios limpios y ambientalmente saludables Conservados, sin presencia de residuos sólidos o agentes contaminantes de origen orgánico.				La cultura ciudadana incide en esta condición. La disposición inadecuada de residuos es un factor evidente en este tramo.	 ESPACIOS LIMPIOS Y SALUDABLES Tramo 2 <small>Avenida Jiménez entre carreras tercera y cuarta</small>	 ESPACIOS LIMPIOS Y SALUDABLES Tramo 2 <small>Carrera séptima con calle 10B</small>
	6.2. Condiciones de ruido Controlado desde sus fuentes y aislado de los espacios públicos.				Dadas las limitaciones de espacio por las dimensiones de las vías vehiculares, el uso de motocicletas es preponderante. El ruido que generan es un factor que incide para que no se garanticen de manera plena estas condiciones.	 CONDICIONES DE RUIDO Tramo 2 <small>Calle 10B con carrera segunda</small>	
	6.3. Material particulado o polvo Controlado y cuando se presenta por algún motivo, es informado mediante señalización.				Está controlado. No se hace evidente durante el recorrido de observación en este tramo.		
	6.4. Malos olores Que irrumpen en el tránsito, acceso o permanencia de los niños y las niñas.				De acuerdo con lo señalado en el apartado 7.1., la disposición inadecuada de residuos orgánicos y la presencia de excrementos en diferentes sectores (no focalizados), los generan.	 RESIDUOS SÓLIDOS- MALOS OLORES Tramo 2 <small>Avenida Jiménez con carrera cuarta</small>	 RESIDUOS SÓLIDOS- MALOS OLORES Tramo 2 <small>Avenida Jiménez con carrera cuarta</small>
	6.5. Residuos sólidos Debidamente controlados en su disposición, mediante la presencia y uso adecuado de botes de basura, puntos ecológicos y/o de recolección.				Es evidente la falta de botes de basura, puntos ecológicos y/o de recolección en el tramo observado. Sin embargo y pese a los que están instalados, la presencia de un sinnúmero de establecimientos comerciales en la zona y la		


				irresponsabilidad de quienes los administran con la disposición de estos residuos, es un factor que agrava la situación a medida que avanza el día, acentuándose en horas de la tarde y la noche donde se aprecia mayor flujo de niños y niñas.	
--	--	--	--	---	--

Para complementar los resultados anteriormente expuestos y como se esquematizó en la introducción realizada para el segundo tramo, se presenta a continuación la matriz para la comparación de hallazgos (ver tabla 20) de la entrevista semiestructurada, que permitirá abordar en un primer momento el objetivo específico No.2, para establecer comparaciones entre las memorias de los adultos sobre su niñez y las nuevas comprensiones de las infancias tras sus experiencias en el espacio público del Centro histórico de Bogotá, desde el punto de vista de los oferentes e inhibidores identificados tras la implementación de la técnica de observación estructurada no participante.

Tabla 20

Matriz para la comparación de hallazgos de la entrevista semiestructurada y la observación estructurada no participante en el segundo tramo.

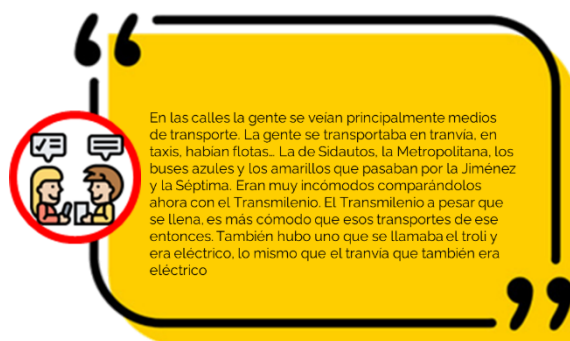
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>		ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MATRIZ PARA LA COMPARACIÓN DE HALLAZGOS	
GUÍA DE PREGUNTAS			
 1. CONDICIONES DEL AMBIENTE FÍSICO	1.1. ¿Cómo era La Candelaria antes?		
 2. CONDICIONES DE SEGURIDAD	2..1. ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria?		
HALLAZGOS			
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTO COMPARADO	COMPARATIVO	
		ANTES	AHORA
 1. CONDICIONES DEL AMBIENTE FÍSICO	1.1. Vías	Vehiculares, en corredores principales como la Carrera Séptima y la Avenida Jiménez.	Peatonales, en corredores principales como la Carrera Séptima y con la implementación y paso exclusivo de Transmilenio en la Avenida Jiménez.
		Primordialmente peatonales, en las carreras tercera y cuarta, con	Vehiculares, con excesivo tránsito de buses incorporados en el

		tránsito de carretas destinadas al comercio ambulante.	Sistema Integral de Transporte Público, motocicletas y bicicletas, en las carreras tercera y cuarta.
	1.2. Calles y Plazoletas	Empedradas, con pilas de agua proveniente de ríos y quebradas próximas, de acceso público y uso cotidiano que reemplazaban los acueductos y se situaban en las plazoletas principales.	Empedradas o restauradas con baldosas de concreto; con instalación de monumentos históricos y fuentes de agua que se usan como referentes turísticos y patrimoniales en las plazoletas principales.
	1.3. Equipamientos	Primordialmente habitacionales, de uso residencial y comercio barrial.	Primordialmente turísticos y de acceso al público (museos, restaurantes, teatros, pasajes comerciales y hostales).
		Casas austeras fabricadas con adobe; con techos de barro y fachadas blancas que se contrastaban con casas coloniales y palacios republicanos de uso institucional.	Edificaciones restauradas con fines educativos, institucionales, turísticos y patrimoniales.
1.4. Zonas verdes	Configuradas desde la extensión territorial de los cerros orientales y con libre acceso al público a montañas, ríos y quebradas.	Reemplazadas con equipamientos de uso educativo (campus universitarios) y con acceso restringido y controlado a los cerros orientales dadas las condiciones de seguridad que derivan de comportamientos urbanos.	
 2. CONDICIONES DE SEGURIDAD	2.1. Percepciones	Al ser un sector mayoritariamente residencial y por su cercanía a entornos rurales, generaba percepciones de tranquilidad.	Al ser un sector con enfoque turístico y patrimonial, genera percepciones de sobreocupación de los lugares por parte de vendedores, visitantes, extranjeros, jóvenes universitarios y población segregada socialmente. Percepciones de inseguridad ante la multitudinaria presencia de extraños.
	2.2. Habitabilidad	Ocupación preponderante por parte de residentes capitalinos de clases baja y media.	Gentrificación producida por los fenómenos de renovación y reconstrucción urbana en clave de patrimonio cultural y turístico.
	2.3. Prácticas culturales	Autónomas, que privilegiaban la fabricación, uso y comercialización de juguetes tradicionales, así como las interacciones infantiles basadas en rondas y juegos cooperativos que se extendían hasta altas horas de la noche.	Dependientes, en las que niños y niñas vivencian los espacios públicos en el día y la tarde, desde el acompañamiento y supervisión del adulto. Minimización de espacios y equipamientos promotores del juego y ausencia del juguete en las prácticas infantiles.

En concordancia con lo expuesto en la tabla y tras la formulación de la pregunta ¿Cómo era La Candelaria antes?, aportes como el de Alejandro, habitante de la localidad durante los últimos 67 años de su vida, pusieron de manifiesto la presencia de medios de transporte en corredores principales, dada la necesidad de movilidad de las personas hacia el centro de la ciudad y hacia los municipios vecinos, circundantes a esta zona geográfica de la capital del país (ver figura 61).

Figura 61

Respuesta a la pregunta: ¿Cómo era La Candelaria antes? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.

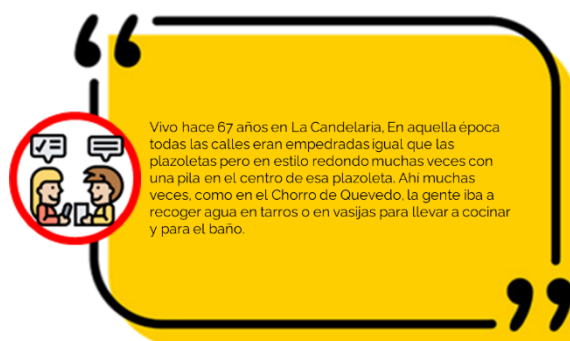


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Alejandro por su vecino Lorenzo, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

En esta misma pregunta, aportes como el de Humberto, habitante de la localidad durante los últimos 67 años de su vida, permitieron identificar además de las características físicas de calles y plazoletas, los usos que los habitantes hacían de las pilas de agua, sustituyéndolas por los incipientes acueductos que proveían al sector para satisfacer necesidades básicas como cocinar, asear sus lugares de residencia o bañarse (ver figura 62).

Figura 62

Respuesta a la pregunta: ¿Cómo era La Candelaria antes? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.

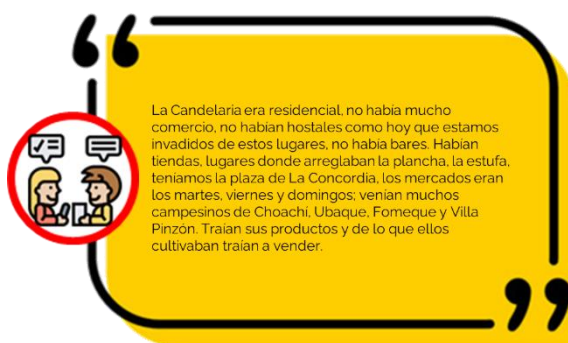


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Humberto por su vecina Eileen, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Así mismo, respuestas como la de Stella, con 57 años de habitabilidad en la localidad, dejaron ver, como se muestra en la figura 63, como la naturaleza residencial del sector, caracterizada además por la presencia de lugares de uso cotidiano y acceso público como las tiendas de barrio o los lugares para la reparación de electrodomésticos, ha sido reemplazada por sitios de ocupación comercial -entre los que destaca la presencia de bares, por ejemplo- que cataloga como “invasores” de un sector que originalmente no tenía incidencia a nivel turístico masivo en la ciudad.

Figura 63

Respuesta a la pregunta: ¿Cómo era La Candelaria antes? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.



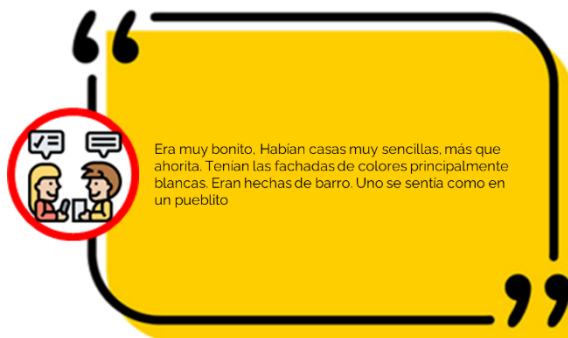
Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Stella por su vecino Juan Esteban, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Para finalizar la presentación de aportes asociados con esta pregunta, respuestas como la de María, abuela de Javier y residente de la localidad desde sus 6 años, mostraron desde sus percepciones, la asociación de las condiciones físicas y ambientales de los espacios construidos

en La Candelaria, con la configuración de escenarios rurales a los que denomina como “pueblitos”, desde sensaciones de tranquilidad y belleza (ver figura 64).

Figura 64

Respuesta a la pregunta: ¿Cómo era La Candelaria antes? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.

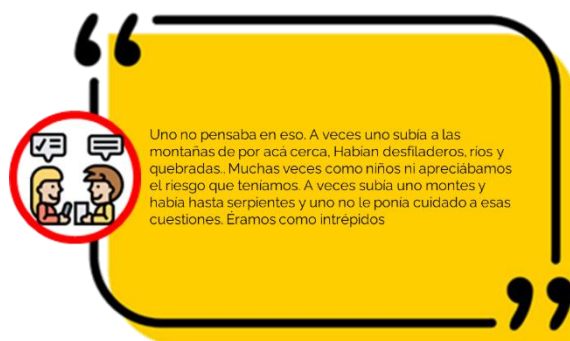


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a María por su nieto Javier, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Por otro lado, al abordar la pregunta ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria?, aportes como el de Alejandro (ver figura 65), argumentan las posibilidades que niños y niñas tenían para explorar de manera libre y autónoma el espacio natural de la localidad. Al respecto califica como “intrépidos” a su grupo de amigos, al priorizar el disfrute de sus actividades sobre riesgos posibles que también reconoce.

Figura 65

Respuesta a la pregunta: ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.

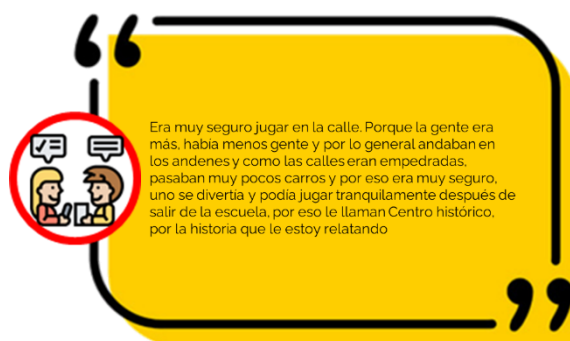


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Alejandro por su vecino Lorenzo, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Humberto por su parte, asocia sus percepciones de seguridad con la reducida presencia de extraños, que limitarían su disfrute como niño, de los espacios públicos de la localidad (ver figura 66). Del mismo modo destaca la posibilidad de las calles empedradas, para reducir el tránsito de vehículos y ofrecer escenarios de juego para la vivencia efectiva de la infancia en espacios diferentes a la escuela, por ejemplo.

Figura 66

Respuesta a la pregunta: ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.



Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Humberto por su vecina Eileen, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Con relación al fenómeno de gentrificación, Stella explica, tal y como se muestra en la figura 67, la manera como el establecimiento de universidades desplazó de manera progresiva a los habitantes del sector, minimizando el paisaje natural que provocaba experiencias de interacción con el medio ambiente que resultaban imperantes en las prácticas infantiles y que fueron reemplazadas por actividades propias de la vida universitaria.

Figura 67

Respuesta a la pregunta: ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.

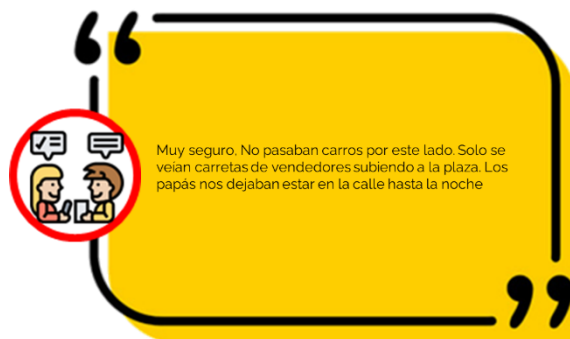


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Stella por su vecino Juan Esteban, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Finalmente, aportes como el de María (ver figura 68) para la resolución de esta pregunta, permitieron inferir la autonomía con la que niños y niñas vivenciaban el espacio público, lejos de la supervisión y acompañamiento permanente de un adulto y con percepciones de seguridad asociadas con el poco tránsito de vehículos en las calles.

Figura 68

Respuesta a la pregunta: ¿Qué tan seguro era vivir en La Candelaria? De la subdimensión, oferentes e inhibidores.



Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a María por su nieto Javier, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

4.2.2. i1,2,3, por los niños y las niñas que están en el Chorro de Quevedo!

El recorrido tras la búsqueda de la Primera Infancia desde sus experiencias en el segundo tramo del espacio público del centro histórico de Bogotá, avanza por la Avenida Jiménez y por las calles 12D bis hasta la calle 12D, en donde comienza a observarse sobre la carrera segunda el Chorro de Quevedo.

Al iniciar el recorrido por la carrera segunda, la sede principal del Colegio Integrada La Candelaria, recibe a propios y visitantes que encontrarán en el Chorro de Quevedo (ver figura 69), uno de los espacios públicos de permanencia, de mayor interés cultural y turístico del centro histórico.

Figura 69

Chorro de Quevedo



Nota. Fotografía tomada como evidencia para el reto “Buscando el escondite” desde una panorámica que permite ver la fuente en la plazoleta del Chorro de Quevedo. Fuente: Tomada por el acompañante de la niña Eileen Valentina Neva, del Colegio Integrada La Candelaria (2023).

El Callejón del Embudo caracterizado por su piso empedrado, permite el tránsito a través de edificaciones austeras con tejados de barro, que en su mayoría se ocupan como lugares comerciales destinados a las artesanías, las bebidas tradicionales como la chica y la cerveza, y a los café- bares, en cuyas fachadas se han instalado coloridos murales que adornan el paisaje urbano de este lugar y dan la bienvenida a la plazoleta principal en la que una gran fuente de agua (que funciona ocasionalmente) y la capilla ermita de San Miguel del Príncipe, concluyen el recorrido.

De acuerdo con lo anterior, el mapa conductual (ver tabla 21), permitió evidenciar las prácticas que realizan los niños y las niñas, desde los usos que posibilitan los oferentes e inhibidores de este espacio público.

Tabla 21

Mapa conductual Chorro de Quevedo – Carrera segunda entre calles 12B y 12C

NOMBRE DEL ESCENARIO		CONDUCITAS ACTIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ										DIRECCIÓN DEL ESCENARIO OBSERVADO			FECHA DE OBSERVACIÓN FIN DE SEMANA			TOTAL							
Chorro de Quevedo		CONDUCITAS ACTIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DEL CENTRO HISTÓRICO DE BOGOTÁ										Carrera 2da entre calles 12B y 12C			Placeta principal			17 de septiembre							
FECHA DE OBSERVACIÓN ENTRE SEMANA		DESCANSAR										OBSERVAR				DESPLAZARSE			RELACIONARSE			TOTAL			
NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS OBSERVADORES		DESCANSAR (ver descripción)			DESCANSAR (ver descripción)			DESCANSAR (ver descripción)			Observar elementos del espacio	Observar actividad del adulto	Observar actividad de otros niños	Jugar con elementos del espacio	Jugar con elementos propios	Jugar con otras personas	Jugar solo/a	Caminar solo/a	Caminar con adulto	Desplazarse en medio de transporte	Relacionarse con elementos del espacio	Relacionarse con otros niños o niñas	Relacionarse con adultos	TOTAL	
Entre semana		R1	6:30	7:00	O	L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	4
		R2	11:30	12:00	S	L	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	2	1	0	0	0	5	0	12
		R3	16:30	17:00	O	I	4	2	2	0	8	1	2	0	0	0	0	10	8	7	0	2	4	50	
		TOTAL R1 + R2 + R3																							
		PORCENTAJE RELATIVO ENTRE SEMANA																							
		CONTENIDO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA																							
		PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA ENTRE SEMANA																							
Fin de semana		R1	9:30	10:00	S	M	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4	2	0	0	0	1	9	
		R2	14:00	14:30	S	I	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	6	1	4	0	1	3	21	
		R3	18:30	19:00	F	I	2	8	3	1	17	2	1	0	7	1	8	29	8	1	2	3	3	93	
		TOTAL R1 + R2 + R3																							
		PORCENTAJE RELATIVO EL FIN DE SEMANA																							
		CONTENIDO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA EL FIN DE SEMANA																							
		PORCENTAJE TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS POR CONDUCTA FIN DE SEMANA																							

Del mismo modo, las figuras 70 y 71, representan geográficamente la ocurrencia de estas actividades en el Chorro de Quevedo, con fotografías que dejan ver las particularidades de cómo se efectúan y cuyos tamaños varían de mayor a menor, de acuerdo los porcentajes obtenidos tras la sistematización de las observaciones.

Figura 70

Mapa Conductual Chorro de Quevedo – Carrera segunda entre calles 12B y 12C (Entre semana).



Figura 71

Mapa Conductual Chorro de Quevedo – Carrera segunda entre calles 12B y 12C (Fin de semana).



Actividades como **descansar**, son auspiciadas por las escaleras y escalones que configuran el Callejón del Embudo y la plazoleta, con esto se hace evidente la falta de mobiliario urbano destinado para este fin en particular y devela, al igual que sucede en la Plaza de Bolívar y en la Carrera Séptima, la supremacía del vendedor ambulante y el adulto en general, para ocupar estos espacios.

La alta afluencia de visitantes el fin de semana por su parte, denota la necesidad para que niños, niñas y sus acompañantes permanezcan de pie en la plaza, particularmente en los escenarios que se usan para las expresiones artísticas: el circo frente a la arcada de los doce vanos y la cuentería, frente a la capilla ermita.

Por otro lado, conductas activas como **observar**, pusieron de manifiesto el interés de niños y niñas por las actividades del adulto, representadas en su mayoría por expresiones artísticas y transacciones comerciales y, en un número reducido, por sus acompañantes que configuran este espacio público desde el consumo de chicha y cerveza, y en casos reducidos, pero igualmente visibles, de tabaco y otras sustancias psicoactivas.

Jugar como actividad primaria de los niños y las niñas, es otra de las actividades situadas en el Chorro de Quevedo desde los oferentes del mobiliario urbano y patrimonial como es el caso de “la fuente de los deseos”, denominación que niños y niñas dan, como se verá más adelante, a la fuente ubicada en el centro de la plazoleta. Allí, niños y niñas se reúnen para palpar el agua (cuando la fuente está en funcionamiento), pasar en equilibrio por el borde de la construcción o recorrerla en circunferencia corriendo. No obstante, los oferentes humanos brindados por quienes acompañan a los habitantes más jóvenes, ocupan un lugar similar de relevancia, especialmente el fin de semana, cuando los niños y las niñas están más presentes y demandan mayor atención con respecto a actividades lúdicas apropiadas para su edad.

Para **desplazarse** y dadas las características turísticas y de valor patrimonial, el Chorro de Quevedo en el sector del Callejón del Embudo, pone en aprietos a niños y niñas que deben ser alzados por sus acompañantes para evitar tropiezos con adultos o con objetos propios del reducido espacio. Ya en la plaza, pese a que aumenta la presencia de visitantes, los niños y las niñas gozan de mayor movilidad, especialmente los que acompañan a los adultos en sus actividades comerciales desde la venta ambulante, quienes ya conocen los mejores espacios de la plaza para transitar o permanecer e interactuar con nuevos amigos.







Llama la atención para esta conducta activa, la invisibilidad de los bebés que son transportados por medio de coches. Estos, en su mayoría, permanecen por tiempos prolongados junto al adulto que los acompaña, bien sea porque se dedican a actividades comerciales en la zona o porque se sitúan allí para socializar con otras personas, compartir alguna bebida tradicional o simplemente apreciar las características del espacio construido.

Por último, al **relacionarse**, los niños y niñas tejen transacciones sociales mayoritariamente con sus pares o con los adultos que los acompañan y, de manera reducida con elementos del espacio tales como árboles, escalones o la fuente de agua; no obstante, habrá que tomar distancia entre las diferentes franjas horarias en las que se realizaron las observaciones, siendo la caída de la tarde y la llegada de la noche, el intervalo de tiempo en el que hacen presencia en mayor cantidad, los niños y las niñas.

Para complementar los resultados anteriormente expuestos y como se esquematizó en la introducción realizada para el segundo tramo, se presenta a continuación la matriz para la comparación de hallazgos (ver tabla 21) de la entrevista semiestructurada, que permitirá abordar en un segundo momento el objetivo específico No.2, para establecer comparaciones entre las memorias de los adultos sobre su niñez y las nuevas comprensiones de las infancias tras sus experiencias en el espacio público del Centro histórico de Bogotá, desde el punto de vista de las prácticas activas identificados tras la implementación de la técnica del mapa conductual.

Tabla 21

Matriz para la comparación de hallazgos de la entrevista semiestructurada y el mapa conductual en el segundo tramo.

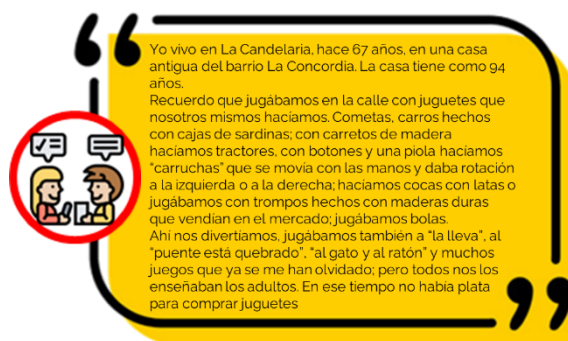
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTITUCIÓN 1952</small>		ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MATRIZ PARA LA COMPARACIÓN DE HALLAZGOS	
GUÍA DE PREGUNTAS			
 3. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE SEMANA	3.1. ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela?		
 4. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES LOS FINES DE SEMANA	4.1. ¿A dónde iban los domingos?		
HALLAZGOS			
SUBDIMENSIÓN	ELEMENTO COMPARADO	COMPARATIVO	
		ANTES	AHORA
 3. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE SEMANA	3.1. Juguetes	Realizados por los niños y las niñas mediante prácticas que aprendieron de los adultos y que les permitían encontrar en latas metálicas, cajas de sardinas y materiales de uso cotidiano como botones y piolas, insumos para potenciar su creatividad en la elaboración de carros, tractores, cocas y carruchas con los que se vivenciaban dos momentos de interacción: la elaboración del juguete en sí misma y el juego colaborativo.	No se evidencia. El juego se reduce al uso de bicicletas y patinetas (aunque principalmente se utilizan con fines de desplazamiento), globos que adquieren los acompañantes de los niños y niñas mediante transacciones comerciales o teléfonos móviles.
 3. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE SEMANA	3.1. Interacciones entre pares	Se sitúa en prácticas que aprendieron de los adultos y que fueron transmitidas de generación en generación y se representan mediante la realización de rondas infantiles tradicionales como la del “puente está quebrado” o con juegos colaborativos como “el escondite”, “la golosa” y “la lleva”.	Son mínimas y están mediadas por los adultos que los acompañan. Se sitúa en vagas representaciones que les permiten explorar el entorno y que, más allá de configurarse como prácticas culturales, atienden a la necesidad del niño o la niña por socializar y disfrutar medianamente de las condiciones que el espacio les proporciona.
 4. CONDICIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PRÁCTICAS	4.1. Lugares destinados al ocio	Configurados como espacios públicos encerrados, cercanos a la localidad, como es el caso del Parque Nacional, el Parque de la Independencia o la Media Torta; y abiertos como el eje ambiental, la Plaza de Bolívar y las Plaza de Mercado del barrio La Concordia.	Se configuran desde espacios de permanencia con alta afluencia de personas, al constituirse como lugares de interés histórico, turístico y cultural como es el caso del Chorro de Quevedo.

CULTURALES LOS FINES DE SEMANA		Se sitúan también en lugares turísticos y emblemáticos de la capital caracterizados por su paisaje natural, como los cerros de Monserrate y Guadalupe.	
	4.1. Interacciones en familia	<p>Representadas desde prácticas culturales como “el paseo de olla” con el que además de compartir un almuerzo en familia, se hacía uso de las ocasiones del lugar. En ese sentido, se configuraban interacciones con los equipamientos destinados al juego como las atracciones mecánicas del Parque Nacional, oferentes urbanos como las atracciones instaladas de manera itinerante por comerciantes en el Parque de la Independencia, prácticas tradicionales como elevar cometa y prácticas culturales como la asistencia a espectáculos masivos en la Media Torta.</p> <p>Se situaban finalmente con transacciones sociales y comerciales en la Plaza de Mercado del barrio La Concordia, que servía como escenario para la integración de niños y niñas de la ciudad con sus pares provenientes de los municipios próximos al centro de la ciudad.</p>	<p>Representadas por el tránsito y permanencia en lugares representativos del Centro histórico como el Chorro de Quevedo y la Plaza de Bolívar, mediante actividades que aseguran el reconocimiento del lugar, el consumo de alimentos y de bebidas tradicionales como la chicha y la asistencia a intervenciones artísticas itinerantes como el circo y la cuentería.</p> <p>Se caracteriza por la cohesión y supervisión permanente entre quienes integran los círculos familiares, comprendiendo los riesgos a los que se pueden enfrentar por la presencia multitudinaria de personas (algunas de ellas segregadas socialmente) y la ocasión que esto genera para desatar fenómenos sociales como la delincuencia.</p>

En consecuencia, y tras la formulación de la pregunta ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela?, aportes como el de Alejandro (ver figura 72), pusieron de manifiesto la supremacía del juguete para posibilitar las interacciones con sus familiares adultos -desde su elaboración-, o entre pares mediante el juego. Así mismo, se rescata de este aporte, la vinculación de juegos tradicionales como prácticas culturales sostenidas desde la tradición oral, entre una generación y la siguiente.

Figura 72

Respuesta a la pregunta: ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela? De la subdimensión, prácticas culturales.

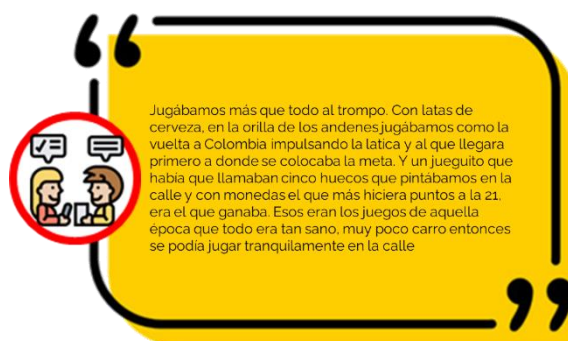


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto "Vamos a contar". Fuente: Realizada a Alejandro por su vecino Lorenzo, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Humberto por su parte (ver figura 73), aporta a lo ya mencionado incorporando además la adquisición de juguetes tradicionales como el trompo y la repercusión de hitos históricos como "la vuelta a Colombia" en la generación de prácticas asociadas con el juego, para el disfrute colaborativo del espacio público.

Figura 73

Respuesta a la pregunta: ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela? De la subdimensión, prácticas culturales.

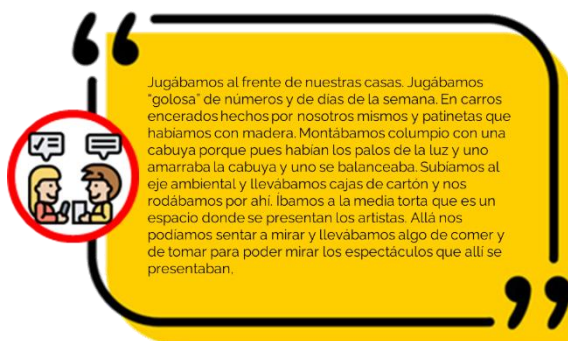


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Humberto por su vecina Eileen, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

No obstante, respuestas como la de Stella (ver figura 74), permitieron identificar la instalación de nuevas prácticas alrededor del juego en las que era posible situar las condiciones de los espacios públicos, como ocasiones para construir ambientes propicios para el esparcimiento y disfrute de los niños y las niñas.

Figura 74

Respuesta a la pregunta: ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela? De la subdimensión, prácticas culturales.

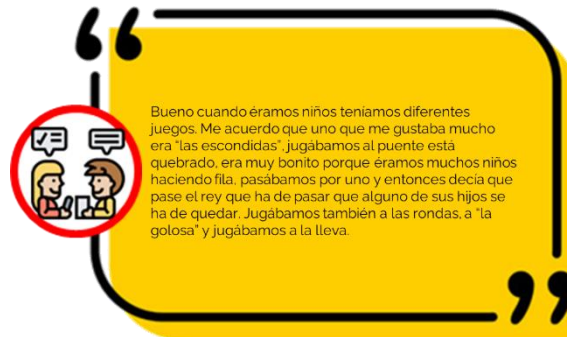


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Stella por su vecino Juan Esteban, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

De otro lado, recuerdos como el de María (ver figura 75), incorporan elementos comunicativos a las prácticas culturales desde las rondas infantiles, que resultaban potenciales para el aprendizaje de los niños y las niñas, y para su desenvolvimiento armónico en comunidad.

Figura 75

Respuesta a la pregunta: ¿Qué hacían los niños y las niñas cuando salían de la escuela? De la subdimensión, prácticas culturales.

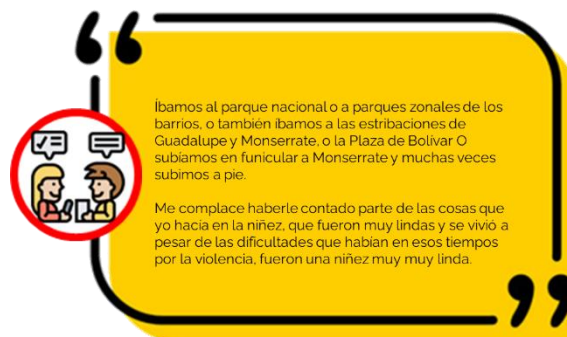


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto "Vamos a contar". Fuente: Realizada a María por su nieto Javier, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Por otro lado, al abordar la pregunta ¿A dónde iban los domingos?, aportes como el de Alejandro (ver figura 76), permitieron reconocer la importancia de los espacios públicos próximos al Centro histórico, para la instauración de prácticas culturales como los paseos en familia. En ese sentido referenció lugares como el Parque Nacional, los cerros de Guadalupe y Monserrate y, sin realizar ninguna especificación al respecto, los parques zonales.

Figura 76

Respuesta a la pregunta: ¿A dónde iban los domingos? De la subdimensión, prácticas culturales.

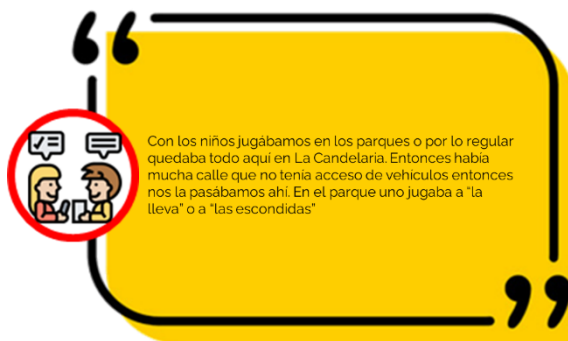


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Alejandro por su vecino Lorenzo, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Otros aportes como el de Humberto (ver figura 77), pusieron de manifiesto cómo las condiciones físicas del entorno construido en La Candelaria, proporcionaban ambientes seguros y adecuados para el disfrute de niños y niñas el fin de semana. Las salidas al parque y la práctica de juegos tradicionales como “la lleva” o “las escondidas”, fueron también referenciados por el entrevistada.

Figura 77

Respuesta a la pregunta: ¿A dónde iban los domingos? De la subdimensión, prácticas culturales.

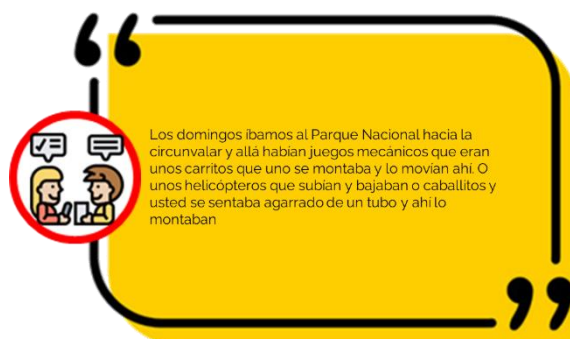


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Humberto por su vecina Eileen, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Por otro lado, Stella (ver figura 78) incorpora a través de su respuesta, equipamientos destinados al juego como las atracciones mecánicas en el Parque Nacional, dirigidas a familias que, por su poder adquisitivo, podían disfrutar de estas ocasiones de tipo comercial en el lugar.

Figura 78

Respuesta a la pregunta: ¿A dónde iban los domingos? De la subdimensión, prácticas culturales.

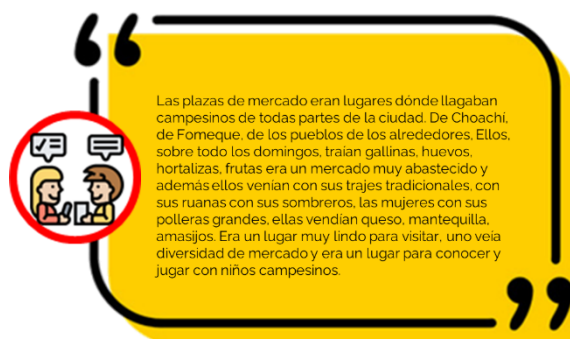


Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a Stella por su vecino Juan Esteban, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Finalmente, con respuestas como la de María (ver figura 79), se vincularon prácticas culturales como los mercados campesinos, cuyas ocasiones permitían, además de las transacciones típicas de los lugares en los que se acentuaron estas prácticas, socializar con niños y niñas provenientes de los pueblos circunvecinos al centro de la capital.

Figura 79

Respuesta a la pregunta: ¿A dónde iban los domingos? De la subdimensión, prácticas culturales.



Nota. Respuesta tomada como evidencia de la entrevista realizada para el reto “Vamos a contar”. Fuente: Realizada a María por su nieto Javier, estudiante del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

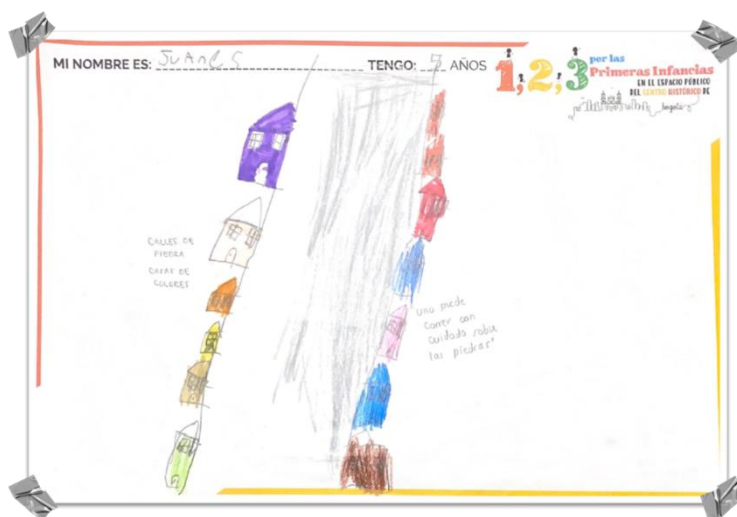
4.2.3. *i1,2,3 por mí y salvo patria!*

Ahora bien, las representaciones obtenidas tras la implementación de mapas cognitivos como técnica para la recolección de la información, permitieron identificar el interés de niños y niñas hacia las casas de colores que configuran las fachadas de las edificaciones circundantes a los espacios públicos del centro histórico y las asociaciones que se tejen alrededor de este concepto, con las percepciones de seguridad y tranquilidad de los habitantes más jóvenes, al transitar por las calles que presentan esta característica.

Al respecto, Juanes de 5 años, explica que además de las casas de colores que adornan las calles (ver figura 80), las piedras y baldosas de concreto que recubren la superficie del suelo, sirven como excusa para jugar “con cuidado” mientras corre sobre estas.

Figura 80

Representación de las calles del Centro histórico de Bogotá.

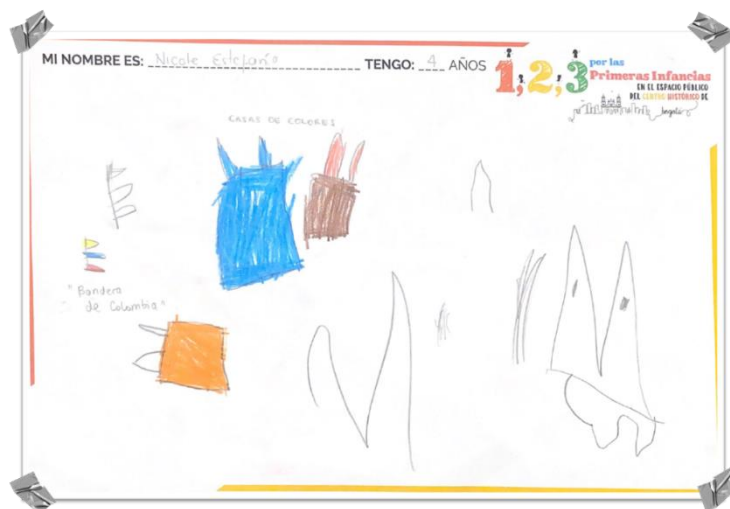


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Juan Esteban, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Nicole de 4 años, por su parte, rescata en su representación, además de las “casitas de colores”, un dibujo de la bandera de Colombia, explicando que, en muchas de estas casas, “hay una bandera en las entradas” (ver figura 81).

Figura 81

Representación de las calles del Centro histórico de Bogotá (No.2).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Nicole, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Del mismo modo, dibujos como el de Jehmir de 5 años (ver figura 82), dejan ver su percepción sobre el tránsito en las calles del Centro histórico, explicando que “van de para arriba” y que puede dar cuenta de eso porque “uno se cansa de subirlas”.

Figura 82

Representación de las calles del Centro histórico de Bogotá (No3).

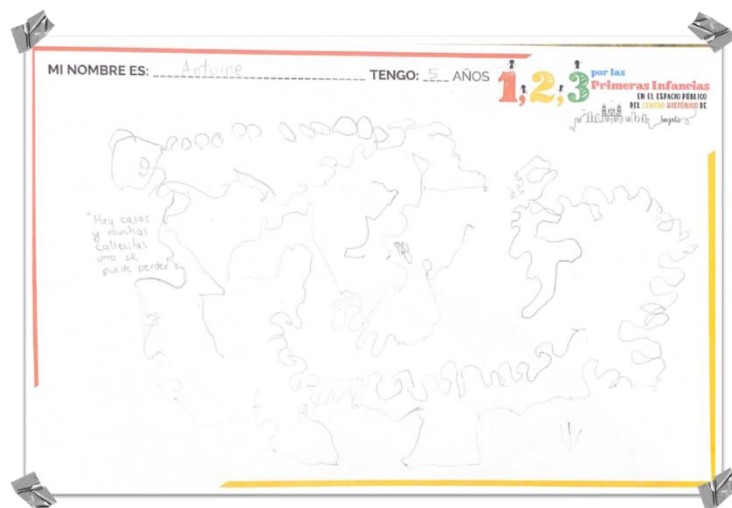


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Jehmir, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Ahora bien, el ordenamiento territorial desde la planeación e implementación de los equipamientos urbanos, da cuenta de una distribución en callejones y calles de mediana amplitud, como si se tratara de un “laberinto” a escala urbana. Al respecto, representaciones como la de Antoine (5 años) (ver figura 83) y José (5 años) (ver figura 84), justifican este ordenamiento, que se constituye como un oferente para que, desde el interés que genera esta característica, niños y niñas potencien sus experiencias en los espacios públicos del Centro histórico.

Figura 83

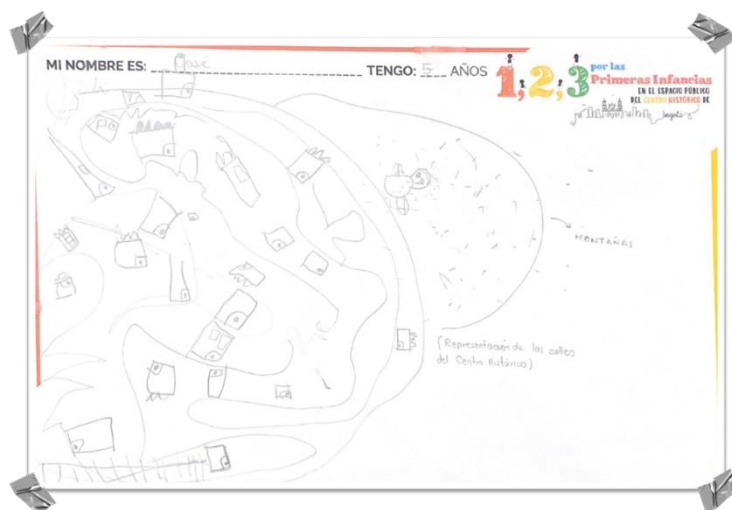
Representación del ordenamiento territorial en el Centro histórico de Bogotá (No.1).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Antoine, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Figura 84

Representación del ordenamiento territorial en el Centro histórico de Bogotá (No.2).



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por José, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

En cuanto a los oferentes del paisaje natural, aportes como el de Matías de 5 años (ver figura 83), dejan ver el valor que cobran las montañas, de los cerros orientales, sobre las experiencias del niño. La ubicación del Cerro de Monserrate en el dibujo (ver figura 85), también es un elemento que resulta importante en la lectura de esta representación: “yo voy allá con mi familia, uno puede subir caminando o en unos aparatos que van colgados de una cuerda”.

Figura 85

Representación del paisaje natural visible desde el Centro histórico de Bogotá.



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Matías, estudiante de Jardín del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

En cuanto a los elementos característicos y de valor histórico, turístico y patrimonial de este segundo tramo, hay una fijación de los niños y las niñas hacia la fuente de agua de la plazuela del Chorro de Quevedo. A través de sus dibujos, Eileen de 6 años, por ejemplo, la sitúa en el centro de su representación; la cual complementa con la presencia de un vendedor ambulante y de numerosas palomas que ubica en el cielo (ver figura 86). La percepción de seguridad y la posibilidad de compartir con sus personas más cercanas, son representadas mediante el dibujo que hace de su familia.

Figura 86

Representación del Chorro de Quevedo en el Centro histórico de Bogotá.



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Eileen, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

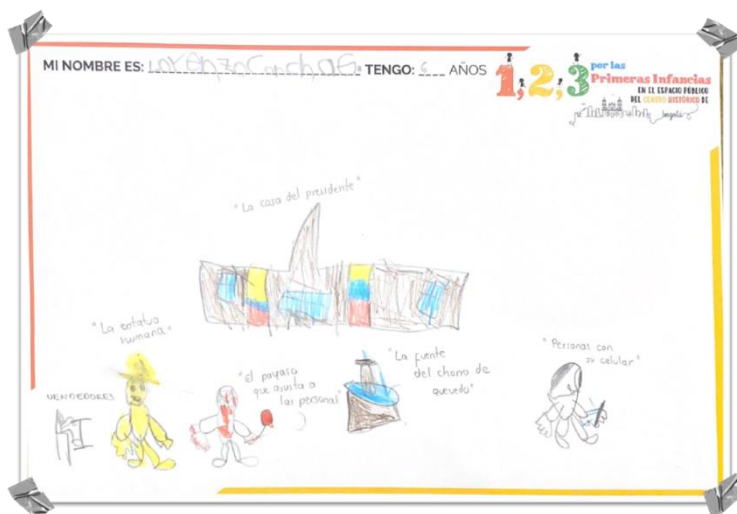
4.2.4. *i1,2,3 por mí y salvo patria!: Representaciones nodulares*

Tras el ejercicio de implementación del mapa cognitivo como técnica para la recolección de la información, llama la atención, además, como algunos niños y algunas niñas, integran información de su memoria para representarla a través de dibujos, con elementos que les han generado mayor recordación tras sus experiencias en los espacios públicos del centro histórico de Bogotá.

El dibujo de Lorenzo, de 6 años, por ejemplo, permitió identificar lugares de interés turístico y patrimonial como la Casa de Nariño y la fuente instalada en el Chorro de Quevedo, con elementos complementarios como las “estatuas humanas”, los vendedores ambulantes y de manera especial, personas que hacen uso de sus celulares mientras caminan (ver figura 87).

Figura 87

Representaciones de lugares y elementos característicos del primer y segundo tramo (No.1)



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Lorenzo, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

En otro ejercicio vinculado a esta técnica, Joel representa un artista urbano disfrazado del payaso que protagoniza la película de terror “IT” (ver figura 88), dejando ver que, aunque las expresiones artísticas desde los oferentes sociales generan recordación en niños y niñas, se convierten rápidamente en inhibidores, generándoles miedo cuando transitan por las calles en donde se sitúan estas prácticas.

Figura 88

Representaciones de lugares y elementos característicos del primer y segundo tramo (No.5).

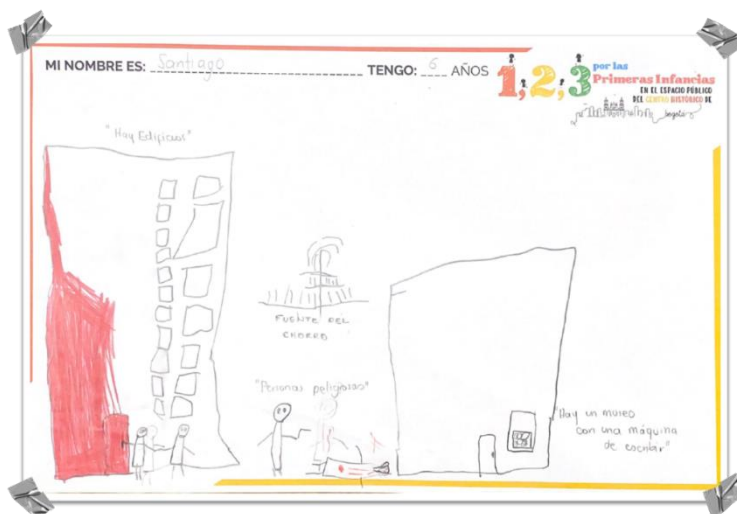


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Joel, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Además de lo expresado anteriormente, otras representaciones como la de Santiago, de 6 años, pusieron de manifiesto cómo los niños y las niñas han tenido experiencias cercanas con la delincuencia, representándolas de manera explícita y haciendo alusión a la presencia de “personas peligrosas” mientras se transita o permanece en los espacios públicos. El dibujo de Santiago (ver figura 89) dejó ver también, la articulación entre los espacios públicos y los equipamientos urbanos representados con un museo en el que, al parecer, el niño observó una máquina de escribir.

Figura 89

Representaciones de lugares y elementos característicos del primer y segundo tramo (No.2).

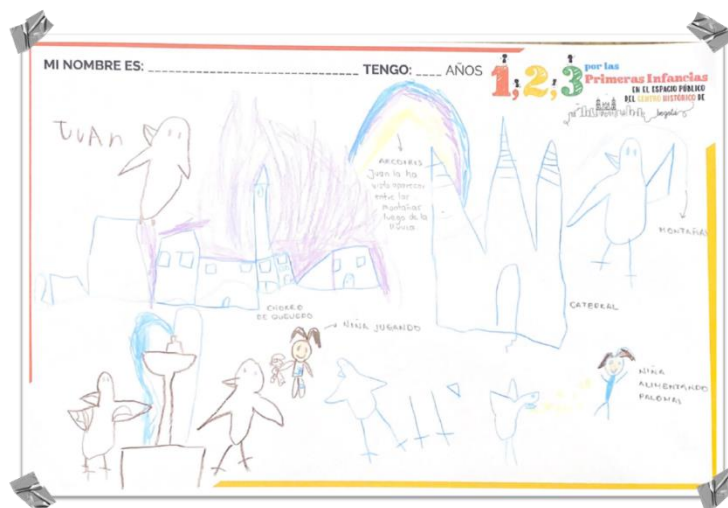


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “i1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Santiago, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Juan, por su parte, trae a la configuración de sus representaciones, un arcoíris (ver figura 90), explicando que lo ha visto “aparecer entre las montañas después de la lluvia”. La ermita del Chorro de Quevedo y la ubicación de niñas interactuando con el espacio, son también elementos por destacar en esta elaboración.

Figura 90

Representaciones de lugares y elementos característicos del primer y segundo tramo (No.3).

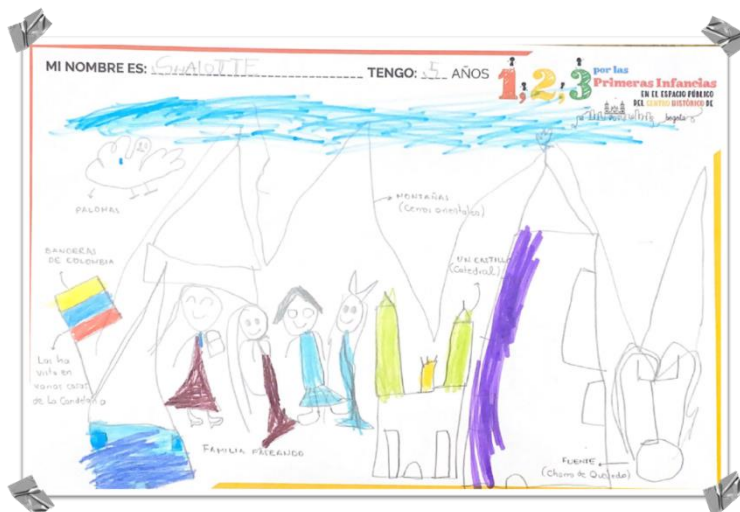


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “¡1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Juan, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

En elaboraciones como la de Sharlotte de 5 años, se identificaron experiencias en familia como “pasear”. Sharlotte, al igual que algunos de sus compañeros y compañeras, asocia la presencia de grandes templos católicos como La Catedral, con “castillos” (ver figura 91), que les permiten imaginar y crear historias fantásticas alrededor de sus recuerdos.

Figura 91

Representaciones de lugares y elementos característicos del primer y segundo tramo (No.4).

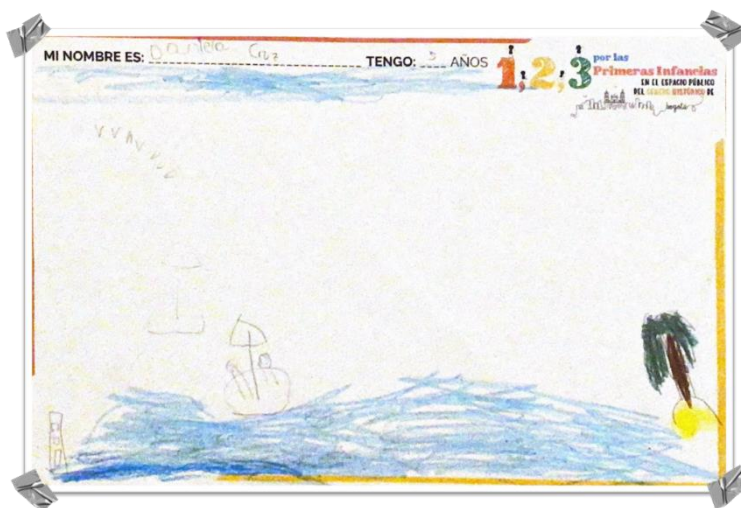


Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Sharlotte, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Y como si se tratará de una representación alusiva al popularizado refrán de los 90 “Bogotá no tiene mar, pero tiene ciclovía”, Daniela de 5 años, construye su representación del Centro histórico como un lugar en el que el mar, el sol, las palmeras y las embarcaciones en las que quisiera transitar con su familia, dejan ver su fijación hacia un lugar geográfico que quisiera visitar (ver figura 92).

Figura 92

Representaciones de la ciudad desde la analogía con la playa.



Nota. Mapa Cognitivo tomado como evidencia para el reto “1,2,3 por La Candelaria”, Fuente: Realizado por Daniela, estudiante de Transición del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (2023).

Esta aparente analogía que construye la niña, justifica la idea que, lejos de la comparación entre una ciclovía y el mar, la ciudad puede representar un espacio de añoranza, un lugar al que todos y todas quisieran llegar y al que pudiesen acceder de manera libre para conocer, interactuar, explorar y divertirse mientras se comparte en familia; mientras se construye identidad.

El dibujo deja ver en la esquina inferior izquierda un edificio, que complementaría la analogía que construye Daniela, con el que pone de manifiesto que más allá del paisaje urbano al que pertenece este equipamiento, pueden existir oportunidades para encontrar en la ciudad, un lugar de habitabilidad muy cercano a los sueños de los niños y las niñas.

5. Discusión

A continuación, se analizan los resultados de la investigación a la luz de las cinco dimensiones de análisis establecidas. Para ello, se considerarán los conceptos asociados con los campos teóricos que fundamentaron el estudio y que fueron desarrollados a profundidad en el segundo capítulo. En lo que a ello respecta, el proyecto político “la ciudad de los niños” (Tonucci, 2015), las teorías de Barker (1968) y Canter (1977) en la Psicología Ambiental (Roth, 2000) y Páramo (2009), el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987), la teoría del Aprendizaje Situado (Páramo 2010) y los aportes teóricos del movimiento Ciudades Educadoras (Trilla, 2015), se constituirán como aportes para la discusión, desarrollada en los apartados siguientes.

5.1. Salir de casa para crecer en la ciudad

Los Comportamientos Urbanos Responsables C.U.R. (Páramo, 2010), tienen un impacto significativo en los oferentes que, desde la planificación urbana, promueven el crecimiento de los niños y las niñas de la Primera Infancia en el espacio público del Centro histórico de Bogotá.

Estos comportamientos, cuando se apropian de manera efectiva, contribuyen a crear un entorno seguro, limpio y respetuoso; criterios innegociables para el bienestar y desarrollo integral de los niños y las niñas. En ese sentido, cuando los ciudadanos -adultos principalmente- se autorregulan y cumplen con normas como el respeto por las señales de tránsito, la recolección de las heces de las mascotas o la disposición adecuada de los residuos sólidos (elementos identificados durante la observación estructurada no participante), se crea un ambiente más seguro para los niños y las niñas, reduciendo el riesgo de accidentes de tráfico y enfermedades transmitidas por la falta de higiene y la exposición a sustancias tóxicas, incidentes en su crecimiento y desarrollo.

Del mismo modo, metacontingencias como las ventas ambulantes, contribuyen a consolidar prácticas culturales que inhiben la habitabilidad de los niños y las niñas en el

espacio público, al establecer una relación entre las acciones de los adultos y las consecuencias que estas acciones generan (espacios reducidos para el tránsito en las calles). Estas consecuencias, pese a que obedecen a factores de inequidad social, son negativas y tienen un efecto acumulativo en la sociedad que se reproduce a medida que el tiempo avanza y niños y niñas crecen.

Por su parte, la primera fase del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), centrada en el impacto del contexto y las interacciones, en el desarrollo del niño y de la niña con su entorno, justifica que su crecimiento no ocurre de manera aislada, sino que está influenciado por múltiples sistemas, incluyendo el entorno físico, social y cultural en el que se encuentran. De allí la importancia de planificar la ciudad, tomando como parámetro a las infancias (Tonucci, 2015) desde sus características biológicas, ideas, expectativas y representaciones.

La planificación de metacontingencias (Páramo, 2010), desde esta perspectiva, implica entonces la difusión y promoción de reglas y consecuencias a través de las interacciones que se tejen entre el adulto y el niño o la niña, generando conciencia, sentido de pertenencia y responsabilidad de la Primera Infancia hacia el espacio público y su convivencia en éste, y fomentando su participación activa en la construcción de una sociedad más armoniosa y colaborativa, desde su tránsito a la segunda etapa de la niñez.

Ahora bien, las Ciudades Educadoras también tienen un impacto significativo en el crecimiento de los niños y las niñas. Según el modelo propuesto por Trilla (2005), la ciudad como entorno de recursos educativos, sitúa a los habitantes más jóvenes en un lugar de relevancia que les permite aprovechar los recursos y espacios que esta ofrece para su desarrollo a ultranza. Esto implica que la ciudad se convierta en un escenario promotor del desarrollo infantil, donde puedan explorar, descubrir y adquirir conocimientos de manera espontánea, tal y como ocurre con las calles del centro histórico denominadas como “laberintos urbanos” que llaman la atención de niños y niñas, al generarles un ambiente

propicio para transitarlas y al estimular su creatividad innata, con los murales y las fachadas multicolor de las edificaciones circundantes.

5.2. Salir de casa para aprender de/en la ciudad

La ciudad como agente educativo (Trilla, 2015), busca que los niños y las niñas aprendan de la ciudad, es decir, que la ciudad misma se convierta en maestra. Esto implica que la ciudad proporcione experiencias y oportunidades de aprendizaje en diversos ámbitos, como la familia, el aprovechamiento efectivo del tiempo libre, el establecimiento de prácticas culturales y la socialización entre pares desde la integración y la convivencia (Páramo, 2010). La ciudad se convierte entonces en un entorno en el que los niños y las niñas pueden desarrollar habilidades, actitudes y valores fundamentales para su formación integral.

Al respecto, la segunda fase del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, propuesto por Bronfenbrenner (1987), sostiene que, como parte de su desarrollo a ultranza, el aprendizaje de los niños y las niñas no ocurre de manera aislada, sino que está influenciado por sus interacciones con el entorno. El modelo permite destacar, con relación a lo expresado por Páramo (2010), la importancia de los sistemas en los que el niño o la niña participan, como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, y cómo estos sistemas interactúan entre sí para influir en su desarrollo cognitivo. De este modo, si se planifica la ciudad, en clave de patrimonio histórico y turístico, se reconocerán también las posibilidades de vincular los aprendizajes que los niños y las niñas adquieren tras sus experiencias en el centro histórico de la ciudad.

De acuerdo con lo anterior, las metacontingencias que derivan de los C.U.R. (Páramo, 2010), influyen también en la transmisión cultural de estas prácticas a través de las generaciones. Cuando los niños y las niñas crecen en un entorno donde se promueven y refuerzan los Comportamientos Urbanos Responsables, es más probable que los aprendan, los apropien desde la práctica y los transmitan a futuras generaciones e incluso a sus pares, durante la interacción y el juego.

Desde esta perspectiva, aportes como el de Páramo (2010) permiten explicar las prácticas culturales asociadas con los aprendizajes de los niños y las niñas, en cada tramo analizado. En ese sentido y pese a que las reglas y consecuencias no se expresan de manera explícita, se proporciona a los niños y las niñas desde sus acompañantes, un marco claro de referencia sobre cómo comportarse en estos espacios públicos en particular. Esto les permite comprender las expectativas sociales y aprender a tomar decisiones responsables en su interacción con los demás sin que se limite, como lo defiende Tonucci (2015), su lugar de existencia desde el juego y la exploración.

Por su parte, el modelo de Bronfenbrenner (1987), pero ya en su tercera fase, reconoce que el desarrollo de la Primera Infancia es el resultado de la interacción dinámica entre los procesos próximos, que son las interacciones recíprocas y de progresiva complejidad entre el individuo en desarrollo y las personas, objetos y símbolos de su entorno inmediato. En lo que respecta a los elementos patrimoniales e históricos como el monumento a Simón Bolívar, por ejemplo, estos procesos próximos ocurren en el contexto de la plaza y pueden influir en el desarrollo del niño o de la niña en términos de su aprendizaje, del fortalecimiento de sus habilidades sociales y emocionales, de su sentido de pertenencia y desde luego, de su participación en la comunidad; de allí la propuesta de Tonucci (2015), de planear la ciudad y los oferentes que la constituyen a la escala y dimensiones de los habitantes más jóvenes.

De otro lado, haciendo referencia al juego y la exploración como actividades fundantes para el desarrollo integral de la Primera Infancia, aportes como el de Tonucci (2015), permiten establecer que, a diferencia de los adultos, a los niños y las niñas lo que más les interesa es el trayecto y todo lo que puede pasar durante el “viaje”, y lo que menos, llegar a estos espacios de permanencia. Es, por tanto, un aspecto por evaluar la correspondencia entre “el afán de los adultos que acompañan” y la supremacía de las prácticas infantiles como lugares de re-existencia.

En lo que a ello respecta, el modelo de Bronfenbrenner (1987) destaca la importancia de las características instigadoras tanto de la persona como del ambiente en el desarrollo de la Primera Infancia. Un entorno público que fomenta la participación activa y el juego, por ejemplo, puede estimular el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y las niñas.

Ahora bien, las intervenciones al espacio público desde expresiones artísticas podrían ser consideradas como oferentes sociales para la habitabilidad de niños y niñas que legitiman referentes importantes para la planificación urbana y la formación ciudadana en clave de acceso a la cultura, contribuyendo a fortalecer la convivencia desde la empatía, el respeto por la otredad, el uso adecuado de los elementos configuradores del espacio físico y la solidaridad entre los ciudadanos y las ciudadanas.

Esto se puede lograr a través de la difusión de valores, así como con la creación e institucionalización de eventos que promuevan estas prácticas (Páramo, 2010), tal y como lo mostró el mapa conductual situado en el Chorro de Quevedo, con expresiones artísticas como el circo o la cuentería y el de la Carrera Séptima, con expresiones musicales y performativas como es el caso de las estatuas humanas.

5.3. Salir de casa para interactuar con/en la ciudad

Desde la Psicología Ambiental (Roth, 2000) y (Páramo, 2009), la teoría del entorno construido de Canter (1977), sostiene que el diseño y la planificación del entorno urbano construido pueden influir en el comportamiento de las personas, incluidos los niños y las niñas; esto implica que la forma en que se diseña el espacio público y los elementos intencionalmente instalados como las zonas verdes, por ejemplo, inciden en la forma como interactúan y se relacionan con su entorno, adoptando prácticas para la convivencia armónica en el marco de la formación ciudadana (Páramo, 2010).

Así entonces, la ausencia de zonas verdes y la vulneración antrópica de las pocas que se identifican, así como la falta de mobiliario urbano que atienda a las contingencias generadas por el clima en el Centro histórico, inhiben a los niños y las niñas de oportunidades para la

exploración del medio, el aprendizaje a través del juego, la observación y la interacción social. El Modelo Ecológico Del Desarrollo Humano de Bornfenbrenner (1987) enfatiza, desde esta perspectiva, en la importancia de estos oferentes de origen natural, para el desarrollo de los niños y las niñas, proporcionando una comprensión integral de cómo el espacio público influye en las experiencias que, como se vio en los mapas conductuales, desde las prácticas sociales de los habitantes más jóvenes, dan sentido a estos lugares.

En diálogo con lo mencionado anteriormente, la teoría del entorno construido de Canter (1977) en Roth (2000), destaca la importancia de considerar las necesidades y características específicas de los usuarios, como es el caso de la Primera Infancia, al diseñar y planificar los espacios públicos. Esto implica tener en cuenta aspectos como la accesibilidad, la seguridad, la estimulación sensorial y la disponibilidad de áreas de juego y recreación a la escala y dimensiones de este grupo poblacional y que se obvian, conforme lo mostró la observación estructurada no participante.

Así mismo, en el mismo entramado teórico de la Psicología Ambiental (Roth, 2000) aportes como el del “contexto conductual” de Barker (1968), se alinea con las posibilidades de habitabilidad para los niños y las niñas en el espacio público, al enfocarse en la interacción entre el comportamiento humano y el entorno físico y social en el que se lleva a cabo dicho comportamiento. Según Barker, comportamientos de las personas como privilegiar sus necesidades de descanso y ocupación indiscriminada del espacio a través de actividades comerciales de tipo ambulante, están influenciados por el contexto en el que se encuentran. En el caso de los niños y las niñas en el espacio público, esto implica que su comportamiento y bienestar estén determinados a vagas configuraciones (determinadas por los adultos) para garantizar su accesibilidad y seguridad, y las posibilidades para jugar y divertirse, observar y desplazarse.

Por su parte, aunque la habitabilidad para los bebés, se vea minimizada o reducida por la falta de equipamientos y mobiliario que permitan atenderlos de manera integral, aportes

como el de Bronfenbrenner (1987), en la segunda fase del modelo ecológico del desarrollo humano, sitúan el cronosistema como una oportunidad para comprender los cambios en el desarrollo individual de los niños y las niñas a medida que crecen y se desarrollan. Así entonces, a medida que esto ocurre, adquieren nuevas habilidades y capacidades, pueden interactuar de manera diferente con el espacio público y aprovechar nuevas oportunidades de participación y aprendizaje, lo que implica que se atiendan las especificidades en cada etapa del desarrollo.

Del mismo modo, las características individuales de niños y niñas, como su temperamento o habilidades, también influyen en cómo interactúan con el espacio público y cómo se desarrollan en este. La teoría del contexto conductual de Barker (1986) en Roth (2000) se alinea con este planteamiento, al enfocarse en la interacción entre el comportamiento humano y el entorno físico y social, y al destacar la importancia de diseñar y planificar los espacios públicos de manera que sean adecuados y atractivos para el desarrollo integral de la Primera Infancia.

En resumen, es importante considerar aspectos como la presencia de áreas verdes, la disponibilidad de juegos y actividades adecuadas para la Primera Infancia, la seguridad del entorno, la instalación de mobiliario para asegurar el descanso y la espera y, desde una visión más amplia, la accesibilidad para todos los niños y las niñas sin distinción de edad. En lo que a ello respecta, aportes como el de Páramo (2009) refiriéndose a Tonucci (1997), permiten concluir en términos de la Psicología Ambiental que:

al planificarse la ciudad a la altura de los niños, se atenderían las necesidades del anciano, de quien tiene necesidades especiales y del inmigrante, porque la característica fundamental que debe contemplar el diseño de la ciudad es el de aceptar la diversidad; al ser la ciudad más apta para los niños, será más apta para todos (Páramo, 2010, p.131).

5.4. Salir de casa para conocer la ciudad

La ciudad como contenido u objetivo educativo (Trilla, 2015), busca que los niños y las niñas aprendan sobre la ciudad, es decir, que conozcan y comprendan su entorno urbano. Esto implica que la ciudad se convierta en un objeto de estudio y reflexión para la Primera Infancia, donde niños y niñas puedan conocer su historia, su cultura, su arquitectura y su medio ambiente, entre otros aspectos. De esta manera, se fomenta la conciencia cívica y el sentido de pertenencia hacia la ciudad en general, y a los valores patrimoniales del centro histórico en particular.

En el contexto del espacio público y desde los hallazgos obtenidos en el mapa conductual, la segunda fase del modelo de Bronfenbrenner (1987) permite discutir sobre la importancia de los sistemas externos al niño o la niña como la comunidad y la sociedad, en su conocimiento de la ciudad. Por ejemplo, si la comunidad proporciona espacios seguros y accesibles para el juego, la exploración, la observación y la socialización, se promueve de manera directa la posibilidad para que los niños y las niñas salgan de casa y amplíen desde la exploración, su conocimiento de la ciudad.

No obstante, desde el punto de vista psicosocial, la planificación urbana debe incluir mecanismos que fomenten la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre el diseño y uso de los espacios públicos. Esto implica, como lo sostiene Tonucci (2015) que no se delegue en el adulto que acompaña al niño o la niña, o a maestros y maestras desde la escuela, la única responsabilidad para transmitir estos conocimientos, sino que, desde las acciones gubernamentales, se fortalezca la responsabilidad hacia la ciudad, promoviendo desde la pertinencia y a la altura de la ciudadanía más joven, el compromiso y empoderamiento con el territorio que habitan.

Hasta este punto, resulta claro que cuando se establecen metacontingencias (Páramo, 2010) que promueven Comportamientos Urbanos Responsables en el espacio público, como respetar las normas de tránsito, mantener limpio el entorno o ser respetuoso con los demás,

se crea un ambiente favorable para que los niños y las niñas conozcan la ciudad. Estas prácticas culturales se consolidan a medida que más personas adoptan estos comportamientos y experimentan las consecuencias positivas que generan, como un entorno más seguro y amigable para todos. Así entonces, pese a que se consideren espacios multitudinarios en determinadas horas del día y en diferentes momentos de la semana, los adultos no pueden seguir representando desde sus acciones, inhibidores sociales para que niños y niñas puedan acceder y disfrutar del espacio público.

5.5. Salir de casa para sentirse protegido(a) por la ciudad

Ahora bien, desde el punto de vista de la Psicología Ambiental (Roth, 2000), la teoría de Canter (1977), sobre el "entorno construido", se alinea con las comprensiones que desde la habitabilidad de los niños y las niñas en el espacio público arrojaron los resultados, al enfocarse en la relación y codependencia entre el entorno físico y el comportamiento humano, para justificar las percepciones de seguridad, por ejemplo.

En correspondencia con lo anterior, aportes como el de Páramo (2010), permiten inferir cómo en espacios públicos como la Plaza de Bolívar, se han instalado prácticas culturales de socialización entre personas, de interacción con las palomas que configuran el paisaje natural y de apreciación del entorno patrimonial construido que, supervisadas por las autoridades que circulan en el lugar y acompañadas por los adultos, se constituyen como oferentes para garantizar las experiencias de los niños y las niñas en términos de la convivencia y la cultura ciudadana. En ese sentido, los Comportamientos Urbanos Responsables (C.U.R.) fomentan la convivencia pacífica y el respeto mutuo en la plaza, generando un ambiente amigable y acogedor para los niños y los niños, en el que se sienten protegidos por la ciudad, y pueden disfrutar de actividades al aire libre sin temor a la agresión o a la vulneración de sus derechos, por parte de otros ciudadanos u otras ciudadanas.

Por otro lado, representaciones como la de la familia, permiten referenciar aportes como el de Bronfenbrenner (1987) quien, en la primera fase de su Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, sitúa el microsistema en un lugar de relación con los entornos inmediatos en los que los habitantes más jóvenes interactúan directamente, vinculando además de la familia, a extraños y amigos. Estos entornos tienen un impacto directo en los niños y las niñas, ya que influyen en las representaciones de bienestar, seguridad y oportunidades de participación que subyacen a sus experiencias de habitabilidad en el espacio público. En este caso, una familia que fomenta la visita a sitios de interés turístico, histórico y patrimonial a través de la exploración y el juego al aire libre, puede contribuir a que los niños y las niñas se sientan cómodos y seguros al interactuar con el espacio público mientras que apropian desde el aprendizaje, prácticas que dan sentido a estos lugares.

En este mismo sentido y desde elementos como el macrosistema del modelo de Bronfenbrenner (1987), valores y normas pueden tener un impacto en la habitabilidad de los niños y las niñas en el espacio público al determinar cuáles actividades son consideradas apropiadas o seguras y cuáles no. Por ejemplo, si en la plazoleta del Chorro de Quevedo se hacen sostenibles las prácticas culturales ya existentes y se da apertura a otras de mayor incidencia en la población infantil, se consolida una cultura que valora las interacciones sociales en el espacio público y, de este modo, será más probable que niños y niñas tengan oportunidades de aprender y conocer la ciudad en la que habitan desde sus intereses y necesidades de desarrollo. En lo que a ello respecta, si se reconoce, además, que los procesos de desarrollo ocurren a lo largo del tiempo y que los entornos y las condiciones pueden cambiar, estos cambios podrían incidir en la adaptación progresiva de los niños y las niñas para satisfacer sus necesidades y capacidades también cambiantes a medida que crecen.

6. Conclusiones

La discusión sobre los hallazgos obtenidos tras la implementación metodológica del proyecto a la luz de las dimensiones de análisis, permitieron determinar las características del espacio público del centro histórico de Bogotá, como escenario educativo y de habitabilidad para la Primera Infancia. En ese sentido, la investigación realizada permite concluir que:

Los niños y las niñas **salen de casa para crecer en la ciudad** y, para lograrlo, los Comportamientos Urbanos Responsables son fundamentales, ya que contribuyen a crear un entorno seguro, limpio y respetuoso que promueve su bienestar y desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, considerar el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano para la planeación de la ciudad, proporcionaría una comprensión integral de cómo el espacio público influye en el desarrollo de la Primera Infancia, reconociendo la importancia de los contextos y las interacciones en el desarrollo de los niños y las niñas, y destacando la influencia de las características individuales y del entorno en este proceso.

Así mismo, niños y niñas **salen de casa para aprender en/ de la ciudad** y, mientras lo hacen, la planeación de metacontingencias contribuiría a consolidar prácticas culturales a su favor, estableciendo una relación funcional entre los comportamientos de los individuos y las consecuencias que generan. Estas prácticas se fortalecerán a medida que más personas las adopten y experimenten las consecuencias positivas que producen.

Del mismo modo, considerar la transmisión de saberes a nivel intergeneracional sobre prácticas fundantes como el juego o la exploración del medio, aportarían al aprovechamiento efectivo del tiempo libre en los espacios públicos y a potenciar la convivencia armónica desde edades tempranas. Situar las actividades primordiales para la Primera Infancia desde esta perspectiva, implica comprender además de su importancia en el desarrollo integral de los niños y niñas, la necesidad de ofrecer desde la planeación urbana, equipamientos pertinentes para asegurar su calidad de vida y desarrollo social.

En concordancia con lo anterior, es importante considerar que las condiciones ambientales en los espacios públicos pueden influir en la conducta de los niños y las niñas al proporcionarles oportunidades de juego y recreación, posibilitarles explorar de manera libre el entorno, influir en las elecciones alimentarias y promover la interacción con la naturaleza. En ese sentido, al tener en cuenta estas influencias para diseñar y planificar los espacios públicos se asegurarían entornos saludables y propicios para la habitabilidad de los niños y las niñas en el espacio público.

Ahora bien, pensar el centro histórico de Bogotá como el epicentro de una Ciudad Educadora, permitiría promover desde un enfoque integral del aprendizaje, que la ciudad se convierta en un recurso educativo, un agente educativo y un contenido educativo, para que los niños y las niñas aprendan en la ciudad, de la ciudad y sobre la ciudad, potenciando su desarrollo personal, social y cívico.

Dicho esto, y desde una visión a gran escala, los aportes de Ciudades Educadoras en Colombia para la habitabilidad de los niños y las niñas en el espacio público, deberían profundizar en la promoción de la participación ciudadana, la educación ambiental y la igualdad de género. Estos aportes contribuirán en un proceso de largo aliento, a crear entornos seguros, inclusivos y amigables para los niños y las niñas, donde puedan desarrollarse plenamente y disfrutar de su ciudad desde los espacios públicos que la configuran.

Por su parte, si los niños y las niñas **salen de casa para interactuar con/en la ciudad**, se requiere que desde la planificación de metacontingencias, se aporte a la educación para la convivencia de los adultos, estableciendo un marco de referencia claro y consistente para promover comportamientos deseables y responsables. Esto implicaría a su vez, diseñar y establecer reglas y consecuencias de reconocimiento y recordación para la Primera Infancia, que fomenten la convivencia pacífica, el respeto mutuo y la responsabilidad ciudadana en el espacio público.

Dicho esto, elementos como la señalización de los lugares de tránsito y permanencia en clave de patrimonio histórico y turístico, deberían considerarse en la planificación de la ciudad, incorporando elementos visibles y pertinentes para los niños y las niñas, que les permitan situarse en el centro histórico y aprovechar las bondades que este les ofrece, para asegurar interacciones mucho más alineadas con la identidad de los lugares que lo configuran.

De otro lado, al considerar que los niños y las niñas **salen de casa para conocer la ciudad**, la planificación urbana debe asegurar que los espacios públicos sean accesibles para todas las personas, independientemente de su edad, género, capacidad física o cultural. Esto fomenta la inclusión y el respeto hacia la diversidad, promoviendo una ciudadanía más consciente y empática desde edades tempranas.

Por lo anterior, es importante que se profundice en programas educativos que, desde una gran alianza entre el hogar, la escuela y la ciudad, promuevan la convivencia pacífica y el respeto mutuo en el espacio público. Estos programas podrían abordar temas como el civismo, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a los derechos de los demás, contribuyendo de este modo a formar ciudadanos responsables y comprometidos con la convivencia en la ciudad.

Por todo lo anterior, cuando los niños y las niñas **salen de casa para sentirse protegidos(as) por la ciudad** se esperaría que, desde la planeación urbana, se reconozca la influencia de los cambios y continuidades en el desarrollo de la persona a lo largo del tiempo en el ambiente en el que vive. Al considerar tanto los cambios en los entornos y condiciones del espacio público como los cambios en el desarrollo individual de los niños y las niñas, se abordarían de manera más efectiva sus necesidades y experiencias en el espacio público con acciones que respondan de manera efectiva, al derecho que los más jóvenes tienen de la ciudad en la que habitan.

Al concluir este estudio, se reitera la necesidad de reconocer en el juego, la actividad por supremacía de las infancias y un derecho fundamental en el que el espacio público como configurador de prácticas culturales, ha de ser garante. De este modo, al situar el juego como

característica imprescindible para asegurar su habitabilidad y que subyace a la exploración del medio, niños y niñas elevarán sus voces para decir:

¡1,2,3 por mí y salvo patria por todos mis amigos!

7. ¡Y que siga el juego!

Como aportes a futuras investigaciones y, considerando las áreas temáticas de reflexión desde los cuáles se ha configurado la Pedagogía Urbana y Ambiental como campo teórico de investigación, se presentan a continuación (figura 93) algunas líneas temáticas que subyacen a hitos emergentes derivados del trabajo en campo realizado para el presente proyecto.

Figura 93

Propuestas para futuras investigaciones en el campo de la Pedagogía Urbana y Ambiental.



8. Referencias

- Balbo, M. (2003). «La ciudad productiva». En M. Balbo, R. Jordán y D. Simioni (comps), Cuaderno de la CEPAL. La ciudad inclusiva. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bravo-Andrade, H. y cols. (2018). Introducción al Modelo Ecológico del Desarrollo Humano (Urie Bronfenbrenner).
- Calmels, D. (2009). Infancias del cuerpo. Buenos Aires: Puerto creativo.
- Congreso de la República de Colombia. (27 de julio de 2020). Ley No. 2037. *Por el cual se modifica el artículo 6 de la ley 388 de 1997 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C., Colombia.
- Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público de Bogotá- DADEP. (junio de 2021). *Secretaría Distrital de Gobierno*. Obtenido de Espacio público con enfoque de primera infancia: <https://dadep.gov.co/sites/default/files/edep - cartilla 3 - primera infancia impresion 2 1.pdf>
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 461-472.
- Fondo de solidaridad e inversión social; Ministerio de planificación; Gobierno de Chile. (01 de noviembre de 2015). *Chile crece contigo: Protección integral a la infancia*. Obtenido de Habitabilidad de niños y niñas. Estudio: "Espacio de uso cotidiano de niños y niñas": <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/01-Habitabilidad-de-los-ninos-as.pdf>
- Lara, P. & Antúnez, A. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las Ciencias Sociales. Revista teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela, enero-diciembre No.20, 45-62.
- Lopes, Jader Janer M.; Vasconcellos, T. (2015) *Geografia da Infancia: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME. Disponível em: Páramo Bernal, P. F. (2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. Revista Colombiana de Educación No.57, 15-27.

- Moreno Olmos, S. H. (2008) La habitabilidad urbana como condición de calidad de vida Palapa, vol. III, núm. II, julio-diciembre, 2008, pp. 47-54 Universidad de Colima México.
<https://www.redalyc.org/pdf/948/94814774007.pdf>
- Ortiz, A.; Prats, M. & Baylina, M. (2011). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. Vol. XVI, núm. 400, 1 de mayo de 2012. http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm#_edn14
- Ortega U., T. (2014). Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados. Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile. *EURE. Revista latinoamericana de estudios urbano regionales*, 40(120), 241–263.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19630362014>
- Páramo Bernal, P.F. (1996). Psicología Ambiental. *Suma Psicológica*, Vol. 3, N°. 1, 1996, págs. 1-12.
- Páramo Bernal, P. F. (2010). Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano. *Revista Psicología y Sociedad*, 130-138.
- Páramo Bernal, P. F., & Burbano Arroyo, A. M. (2018). Aportes pedagógicos a la Educación Ambiental Urbana. Bogotá D.C.: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. & Burbano Arroyo, A. M. (2012). Sociolugares: en el límite entre lo público y lo privado. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (2), 272-286.
- Pérez, P. (2005) ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? *Revista de Ciencias Sociales*. No. 23, Quito, septiembre 2005, pp. 127-140.
- Roth, Eric. (2000). Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 63-78. Recuperado en 17 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200007&lng=es&tlng=es.

- Ruiz, R. C. (2012). Juegos tradicionales, Patrimonio Cultural Inmaterial de la humanidad: Una revisión a través de la pintura. *Revista Digital de Educación Física*, (15), 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3891729.pdf>.
- Secretaría de Educación Distrital. (2020). Implementación del programa "Niñas y niños educan a los adultos en Bogotá". Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación Distrital. (27 de abril de 2021). Bogotá: una ciudad de las niñas y los niños. Obtenido de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/bogota-una-ciudad-de-las-ninas-y-los-ninos
- Secretaría Distrital de Integración Social. (21 de junio de 2019). 'Crezco con mi barrio/Urban 95', la iniciativa que le cambia la cara a los barrios de Bogotá llega a Usaquén. Obtenido de: <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otras-noticias/3303-crezco-con-mi-barrio-urban-95-la-iniciativa-que-le-cambia-la-cara-a-los-barrios-de-bogota-llega-a-usaquen>
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. (21 de mayo de 2023). Bogotá y sus localidades, Obtenido de: <https://acortar.link/a2HPFJ>
- Solanas, T. (2019). La necesidad de un nuevo concepto de habitabilidad. Obtenido de: www.rsf2010.org/files/u1/toni_solanas_ponencia.pdf.
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. En *Educación y ciudad*. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. No. 2, mayo 1997, pp 6-19. Bogotá.
- Trilla, J. (2004). La idea de Ciudad Educadora y Escuela. En Bogotá, una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales. *Revista Educación y Ciudad* No. 7. IDEP octubre de 2005.
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, (2), 6-19.

- UNICEF. (2018). Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia Aprendizaje a través del juego. Obtenido de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- UNICEF. (2019). Construyendo el entorno urbano para niños y niñas: Un manual sobre la planificación urbana responsable con la infancia. Obtenido de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/construyendo-entorno-urbano/>
- Villota Pantoja, J. (2017). Lo informal habitado. Variables de habitabilidad y dimensión proyectual del barrio La Cruz.
- Badillo Becerra, M. F. Plan piloto para la implementación de accesibilidad universal en el espacio público del centro histórico del municipio de San Juan de Girón. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/51947>
- Canchari Rojas, E. R., & Nakamine Coronado, Y. H. (2021). Revitalización de los espacios públicos recreativos como estrategia de cohesión social en el distrito de El Agustino. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/90858>
- Contreras Ruiz, K. N., & Hernández Riveros, C. L. (2022). Parque Lineal Aguas Claras. Contención de un borde de crecimiento urbano a través de una estrategia de intervención al espacio público en Aguas Claras. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7226>.
- Díaz, J. A. (2014). Educación para el transporte activo en el espacio público de la ciudad de Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/840>.
- Domínguez Machado, J., Mejía Turizo, J., & Zambrano Vanegas, R. A. (2021). Incidencia de las organizaciones de personas con movilidad reducida en la implementación del programa Andenes para que andemos, de la política de espacio público para todos en la ciudad de Barranquilla. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=39431

- García López, M. C. (2020). El espacio público como escenario de ciudadanía para la infancia en Montería. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_ciencias_habitat/15/
- González, M. C. R. Intervención en territorio de borde a partir de la habitabilidad y apropiación efectiva del espacio público. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstreams/cbd8f622-969e-4c1f-a6b5-e9289fb68f88/download>
- Ortega, V. E. P. (2021). La reestructuración del territorio como generador de dinámicas colectivas, caso de estudio Patio Bonito, Bogotá. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/eea2d309-9d53-43c7-819e-cc80f8d9f873/content>
- Quicaño Roman, G. E., & Quicaño Roman, W. L. (2022). Criterios de diseño urbano y su implicancia para la habitabilidad del espacio público en el distrito Villa María del Triunfo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/102342>
- Romero-González, M. C. (2020). Intervención en territorio de borde a partir de la habitabilidad y apropiación efectiva del espacio público. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/25052>
- Saenz Quintero, L. (2021). Identidad de género, cuerpos situados y escenarios urbanos. Experiencias de movilidad transurbanas en Bogotá, Colombia. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/50719>
- Sichacá Parada, I. J. (2023). La arquitectura como medio para la educación a partir del concepto de ciudad educadora. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7688>
- Suárez Márquez, J. C. (2021). El papel educativo en la historia de los parques urbanos de la ciudad de Bogotá: un análisis desde la revisión sistemática. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16500>
- Uparela Jarava, M. P., & Hernández Salcedo, M. I. (2022). Espacios Colectivos Emergentes en el Borde Urbano de Sincelejo, escenario de análisis: barrio Bellavista. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/7559>

Vejar Rivas, A. I. (2022). Asentamientos informales y desarrollo de la niñez: el rol de la infancia en la construcción del espacio público en los campamentos del sector bahía sur de la Comuna de Lota. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/9825>

Zapata, A. M. C., & Rivera, L. M. A. Walking the city like Jane: En búsqueda de la inclusión de la infancia en la planificación de los espacios públicos. *Secretario General*, 25. https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Bosch-2/publication/360897348_El_worldbuilding_como_metodologia_de_innovacion_e_impacto_social_Worldbuidling_as_a_metholodogy_for_innovation_and_social_impact_REVISTA_CUADERNOS_de_Arquitectura_y_Asuntos_Urbanos_2022-Universidad_A/links/6298def4416ec50bdb04d1a2/El-worldbuilding-como-metodologia-de-innovacion-e-impacto-social-Worldbuidling-as-a-metholodogy-for-innovation-and-social-impact-REVISTA-CUADERNOS-de-Arquitectura-y-Asuntos-Urbanos-2022-Universidad-A.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail#page=25