

# spinnor

CIUDADES QUE JUEGAN,  
INFANCIAS QUE CRECEN





# Directorio

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Rectora

**Dra. Ma. Lilia Cedillo Ramírez**

Secretario General

**Mtro. Damián Hernández Méndez**

Vicerrectora de Investigación y Estudios de Posgrado

**Dra. Amira del Rayo Flores Urbina**

Directora de Estudios de Posgrado

**Dra. Ma. Verónica del Rosario Hernández Huesca**

Director de Investigación

**Dr. Juan Pablo Padilla Martínez**

Director de Divulgación y Vocaciones Científicas

**Dr. Arturo Fernández Téllez**

**Consejo editorial**

Editora responsable:

**Dra. Hilda Gabriela Hernández Flores**

Editor:

**Dr. Jorge Luis Gallegos Vargas**

Editora adjunta:

**Dra. Flor de Liz Mendoza Ruiz**

Diseño gráfico:

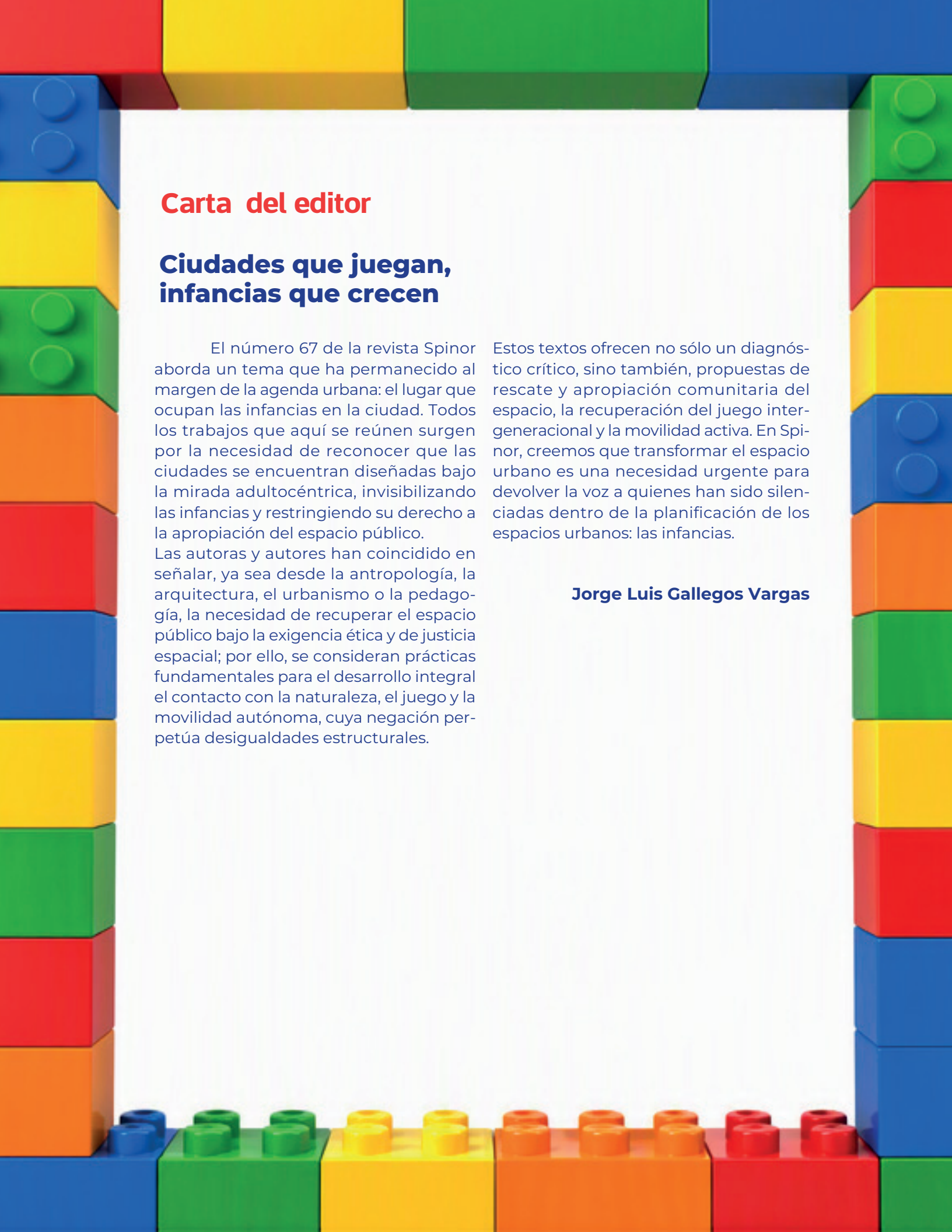
**Mtro. Eduardo Condado Picazo**

**Mtro. Daniel Arenas Balderas**

**Lic. Virginia Vázquez Medrano**

**Centro de Innovación y Creatividad**





## Carta del editor

### Ciudades que juegan, infancias que crecen

El número 67 de la revista Spinor aborda un tema que ha permanecido al margen de la agenda urbana: el lugar que ocupan las infancias en la ciudad. Todos los trabajos que aquí se reúnen surgen por la necesidad de reconocer que las ciudades se encuentran diseñadas bajo la mirada adultocéntrica, invisibilizando las infancias y restringiendo su derecho a la apropiación del espacio público.

Las autoras y autores han coincidido en señalar, ya sea desde la antropología, la arquitectura, el urbanismo o la pedagogía, la necesidad de recuperar el espacio público bajo la exigencia ética y de justicia espacial; por ello, se consideran prácticas fundamentales para el desarrollo integral el contacto con la naturaleza, el juego y la movilidad autónoma, cuya negación perpetúa desigualdades estructurales.

Estos textos ofrecen no sólo un diagnóstico crítico, sino también, propuestas de rescate y apropiación comunitaria del espacio, la recuperación del juego intergeneracional y la movilidad activa. En Spinor, creemos que transformar el espacio urbano es una necesidad urgente para devolver la voz a quienes han sido silenciadas dentro de la planificación de los espacios urbanos: las infancias.

**Jorge Luis Gallegos Vargas**



# Carta de presentación

## ***Infancias que transforman la ciudad: cuidado, juego y participación desde Puebla.***

Este volumen reúne una serie de artículos que, desde distintas perspectivas, colocan a las infancias en el centro de la reflexión sobre la ciudad contemporánea. En un contexto donde las dinámicas urbanas, la desigualdad y la tecnificación de la vida han reducido las oportunidades de juego, encuentro y contacto con la naturaleza, los textos aquí reunidos convergen en una misma idea: las niñas y los niños no solo habitan la ciudad, sino que la transforman a través del cuidado, la imaginación y la participación.

Los artículos abordan experiencias situadas principalmente en Puebla y en otras ciudades de México y América Latina, explorando temas como el derecho al cuidado infantil (Carmona), el valor del juego intergeneracional como vínculo social (Lukoseviciute), la reactivación de parques mediante la participación comunitaria e infantil (Nava y Temoltzin), el riesgo como parte esencial del aprendizaje y la autonomía en el juego (Pérez), la creación de patios de juego vecinales como estrategia de convivencia (Reyes), la apropiación de la calle por niñas migrantes como ejercicio de ciudadanía y resistencia (Sánchez), la movilidad urbana como indicador de justicia espacial (Suriano), y el contacto con la naturaleza como fundamento del desarrollo integral y ambiental (Villanueva).

Este volumen invita a repensar la ciudad desde las infancias, no como un grupo vulnerable, sino como una fuerza creativa y crítica capaz de reconfigurar los territorios, los vínculos y las políticas públicas hacia un horizonte de justicia urbana y social.

Aquí se reúnen una serie de artículos que, desde distintas perspectivas, colocan a las infancias en el centro de la reflexión sobre la ciudad contemporánea. En un contexto donde las dinámicas urbanas, la desigualdad y la tecnificación de la vida han reducido las oportunidades de juego, encuentro y contacto con la naturaleza, los textos aquí reunidos convergen en una misma idea: las niñas y los niños no solo habitan la ciudad, sino que la transforman a través del cuidado, la imaginación y la participación y todos comparten una convicción ética y política: las ciudades deben construirse desde la mirada y las necesidades de la infancia.

En conjunto, estas miradas conforman una trama de experiencias, metodologías y reflexiones que visibilizan la dimensión política, educativa y emocional de la infancia en el espacio urbano. Revelan que cuidar, jugar, moverse y explorar no son actividades secundarias, sino formas fundamentales de habitar, aprender y construir comunidad. Este volumen invita a imaginar ciudades más humanas, donde el bienestar de la niñez sea la medida del desarrollo social y del futuro colectivo.

**Porfirio Eduardo Lugo Laguna**



# CONTENIDO

**El Cuidado infantil en Puebla: Un derecho pendiente y una oportunidad de transformación social**

**6**

**El Cuidado infantil en Puebla: Un derecho pendiente y una oportunidad de transformación social.**

**Risky play: una forma de Jugar, Crecer y Aprender para las infancias**

**14**

**Risky play: Una forma de jugar, crecer y aprender para las infancias**

**23**

**Recuperar el juego entre generaciones: Una medicina olvidada para el cuerpo, la mente y el corazón**

**33**

**Parques vivos: La infancia como motor de participación social**

**43**

**Los patios de juego en el escenario adverso de la vida urbana**

**52**

**Jugar en la calle con las niñeces tsotsiles y migrantes**

**61**

**Desafíos y oportunidades de la movilidad infantil en contextos urbanos europeos y latinoamericanos**

**67**

**Somos naturaleza, crecer en contacto con el entorno**

**75**

**Acerca de las autoras y los autores**

**ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES**

**ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES**



# El Cuidado Infantil en Puebla: Un **derecho pendiente** y una **oportunidad** de transformación social<sup>1</sup>

María Antonieta Carmona Torres<sup>2</sup>

## *Introducción*

**E**l cuidado infantil es uno de los temas más relevantes y, al mismo tiempo, menos visibilizados en la agenda pública. A pesar de que la infancia constituye la etapa más determinante en la vida de una persona, en México persisten limitaciones serias para garantizar el acceso a servicios de cuidado, educación inicial y desarrollo integral.

Durante más de dos décadas se han puesto en marcha políticas y programas dirigidos a la primera infancia; sin embargo, los cambios de gobierno, los recortes presupuestales y la falta de continuidad han dejado a miles de familias en condiciones de vulnerabilidad. Esta situación refleja no solo un problema de gestión pública, sino también una deuda social que impacta directamente en el bienestar de niñas y niños.

<sup>1</sup> Con la colaboración de las y los ex integrantes de los Consejos de Participación Ciudadana de Bienestar del Municipio de Puebla del 2020 al 2025: Rosalina Valencia de Lima, Carlos Bustos Mota, Ingrid López Guajardo, Francisco Xavier Montiel Infante, María Natalia Infante Meléndez, Carlos Armando Hernández Moreno, María del Rosario Quijano Flores, Marcelino Trujillo Méndez, Helder Osorio Moranchel, Alberto Carlos González Ahuatzin, Sharon Monserrat Velázquez López, Gerardo Fermín Villegas Martínez, Lizeth Pilar Santander Muñoz, Alejandra Mendoza Luna, Eda Romina Rosas Mirazo, Rafael Antonio Suárez Castillo, Diego Castañeda Valerio

<sup>2</sup> drespaciopublico@gmail.com



En este contexto, es fundamental reconocer que la vulnerabilidad y desigualdad que enfrenta la niñez mexicana tiene raíces en factores estructurales: los ingresos insuficientes de sus familias, la falta de tiempo para su cuidado y la ausencia de políticas públicas estables que garanticen este derecho. La experiencia con el Programa de Estancias Infantiles —tanto a nivel federal como en el municipio de Puebla— muestra avances, retrocesos y retos que repercuten en el desarrollo integral de la primera infancia.

Por ello, este artículo busca acercar al público lector a la importancia del cuidado infantil, revisar la evolución de los programas en México, analizar la situación actual en el municipio de Puebla y subrayar la relevancia de la vigilancia ciudadana para la construcción de políticas públicas más efectivas y justas; al mismo tiempo, invita a reflexionar sobre la necesidad de concebir el cuidado como una corresponsabilidad entre familias, sociedad e instituciones, garantizando así entornos dignos, amorosos y seguros para la niñez.

### ***La importancia del cuidado infantil***

Diversas investigaciones en neurociencia, psicología, pedagogía, urbanismo, coinciden en que los primeros seis años de vida son decisivos para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Durante este periodo se forman conexiones neuronales que impactan el aprendizaje, la salud y las capacidades de relación interpersonal y comunitaria.

El cuidado infantil no se reduce a “guardar” a los niños mientras sus madres o padres trabajan. Se trata de un espacio que garantiza seguridad física y emocional, alimentación adecuada, estimulación temprana que favorece el desarrollo integral, socialización con pares y adultos significativos, y apoyo a las familias, especialmente a aquellas en situación de vulnerabilidad.



Negar este derecho perpetúa desigualdades, especialmente en un país donde más de la mitad de niñas, niños y adolescentes viven en pobreza, incluso de poblaciones indígenas. Cuando las familias no cuentan con servicios de cuidado infantil, muchas mujeres se ven obligadas a dejar sus empleos o a recurrir a redes informales (familiares, vecinas) que, aunque solidarias, no siempre garantizan las condiciones óptimas para las infancias, e incluso deben llevarlos consigo y enseñarlos a desempeñarse en empleos informales sobre todo en las calles.

Como una respuesta a la situación anterior, sistema de estancias infantiles en México surgió en 2007 con el objetivo de apoyar a madres trabajadoras y padres solos. Durante años el programa creció y permitió que miles de niñas y niños accedieran a espacios de cuidado, alimentación y educación inicial.

En su momento de mayor cobertura, más de 300 mil niñas y niños se beneficiaron en todo el país. No obstante, con el cambio de administración federal en 2019, el programa sufrió una transformación profunda: se redujo el presupuesto y el modelo se modificó para solamente hacer entrega directa de apoyos económicos a las familias.

Las críticas a esta medida han sido múltiples: menor cobertura de estancias operando, recursos insuficientes para garantizar atención de calidad o mayor carga sobre las familias en la búsqueda de espacios seguros. Aunque el argumento oficial fue combatir irregularidades y corrupción, el impacto real en la vida de las familias ha sido la disminución del acceso a cuidados formales para la infancia.





## ***El programa de Estancias Infantiles en el municipio de Puebla: necesidades y avances.***

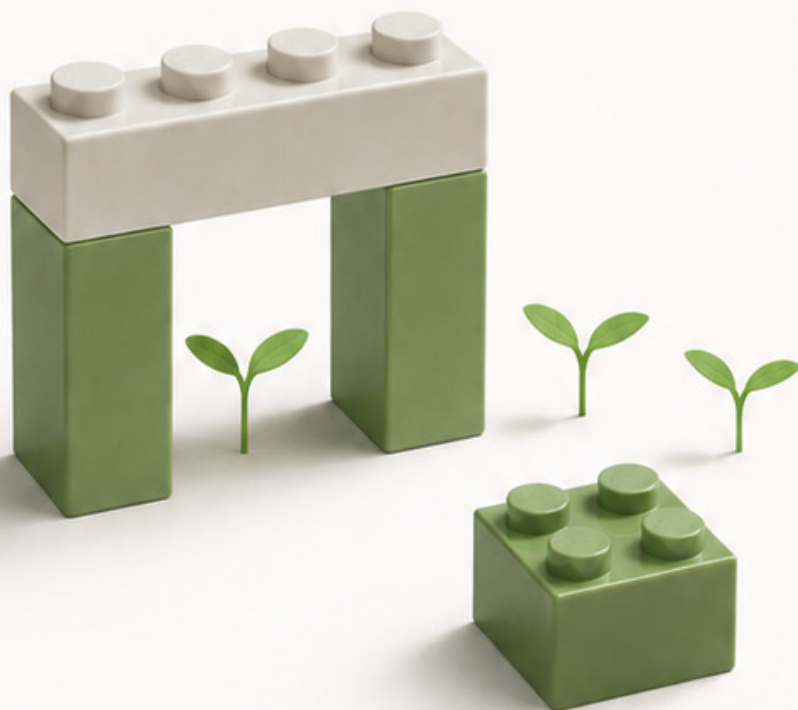
Puebla es un municipio marcado por la desigualdad. En la capital, donde habitan alrededor de 1.6 millones de personas, más del 41% está en situación de pobreza y más de la mitad carece de seguridad social. En el primer trimestre de 2025, la población sin empleo formal en el municipio de Puebla fue de 2 millones 170 mil 138 personas, reflejando una tendencia histórica de informalidad laboral, sin acceso a prestaciones ni seguridad social.

En este contexto, el acceso a espacios de atención y cuidado o estancias infantiles son una necesidad urgente. Muchas madres o padres deben dejar a sus hijos con familiares o incluso abandonar sus trabajos o estudios; por otro lado, en las poblaciones indígenas migrantes se emplean familias con sus hijos e hijas en las calles.

Hasta 2018, en la capital poblana existían 226 estancias infantiles que recibían subsidio del gobierno federal. Sin embargo, tras la modificación de este programa a nivel nacional, en 2022 el gobierno municipal retomó la iniciativa, incorporando 70 estancias infantiles como parte de sus acciones prioritarias. Su propósito es apoyar la economía familiar y facilitar la inserción laboral y académica de madres, padres y tutores que crían solos.

A partir de ello, se elaboraron los *Lineamientos para la Operación del Programa de Estancias Infantiles para el Municipio de Puebla*, documento que establece las disposiciones operativas y normativas que deben cumplirse, bajo la supervisión de un Comité Técnico.

Este comité está integrado por representantes de la Secretaría de Bienestar y Participación Ciudadana, el Sistema DIF Municipal, la Regiduría de la Comisión de Bienestar, la Dirección de Gestión de Riesgos en materia de Protección Civil, la Contraloría Municipal (con derecho a voz), y el Consejo de Participación Ciudadana de Bienestar (COPACIBI), todos con voz y voto.



El COPACIBI, como parte de este comité, ha contribuido con propuestas para mejorar el programa. Una de sus principales aportaciones es la elaboración de una Cédula de Verificación, que permite evaluar el funcionamiento de las estancias a partir de tres apartados: datos generales, observación directa y percepción ciudadana, recabando las opiniones de las personas cuidadoras responsables, madres, padres o tutores beneficiarios.

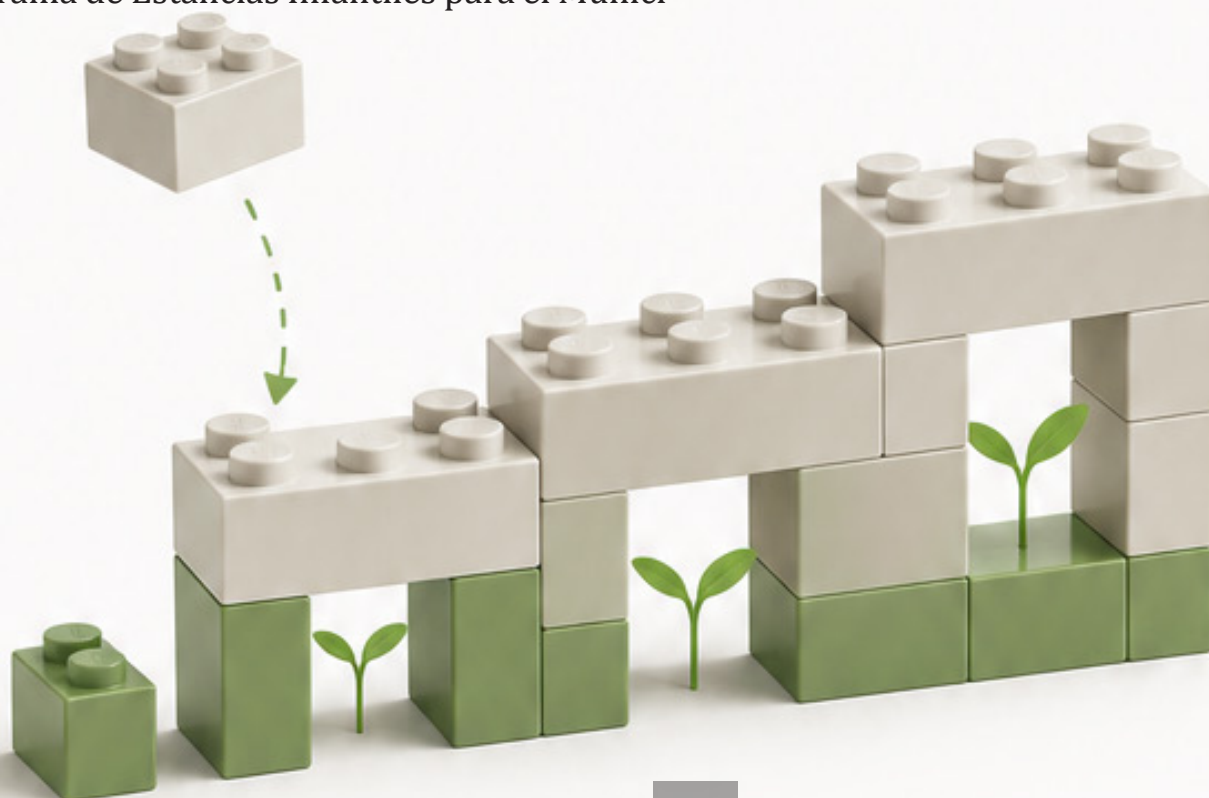
La cédula fue elaborada y revisada en coordinación con la Dirección de Contraloría Social del Municipio de Puebla. Los resultados obtenidos se presentaron ante las y los servidores públicos responsables del programa con el objetivo de fortalecer la atención y responder mejor a las necesidades de cuidado infantil.

Gracias a este ejercicio de vinculación ciudadana, el COPACIBI recibió el primer lugar en el Premio Estatal de Contraloría Social de 2022, en la categoría “Acciones de Vigilancia Ciudadana en la Gestión Pública”, con el proyecto Propuesta de Verificación del Programa de Estancias Infantiles para el Municipi-

pio de Puebla: En defensa de los derechos de la niñez poblana, y además obtuvo mención honorífica en el XIV Premio Nacional de Contraloría Social, en la misma categoría.

Aunque simbólicos, estos reconocimientos son un paso importante para visibilizar la necesidad de mantener y fortalecer el programa, ampliar el número de estancias y aumentar los apoyos destinados a las familias. El fortalecimiento de estas acciones contribuye a reducir las barreras de acceso a la seguridad social, al ofrecer espacios seguros para el cuidado infantil mientras madres, padres o tutores mejoran sus condiciones laborales y educativas.

Hasta 2024, el programa había afiliado a 70 estancias infantiles, otorgando un subsidio de 700 pesos mensuales por cada niña o niño atendido. Además, brindó apoyos a las titulares de las estancias para cubrir trámites, realizar mantenimiento a los inmuebles, dotarlas de materiales didácticos y ofrecerles capacitaciones.





## Los nuevos retos del programa

Durante el periodo 2024-2026, el Ayuntamiento de Puebla ha realizado cambios importantes en las reglas que regulan el funcionamiento del Programa de Estancias Infantiles. Uno de los avances más relevantes es la inclusión del Sistema DIF Nacional en el comité técnico del programa, lo que permite tener una mirada más completa sobre el funcionamiento y las condiciones de cada estancia.

También se aumentó el apoyo económico a 900 pesos mensuales por cada niña o niño. Sin embargo, aún queda pendiente ampliar los beneficios para incluir a niñas y niños con discapacidad, así como a quienes pertenecen a comunidades indígenas o se encuentran en situación de migración.

A pesar de los avances alcanzados, aún persisten desafíos que requieren atención prioritaria para garantizar el pleno ejercicio del derecho al cuidado y al desarrollo infantil. Uno de los principales retos es la “cobertura insuficiente”, ya que la demanda de espacios supera ampliamente la oferta actual de estancias. Esto deja a muchas familias sin alternativas seguras de atención para sus hijas e hijos pequeños.

Otro aspecto que necesita fortalecerse es el monto del apoyo económico, pues los 900 pesos mensuales otorgados por niña o niño resultan insuficientes para cubrir el costo real de una atención integral, que incluye alimentación, materiales, mantenimiento y capacitación del personal.

También se requiere avanzar en materia de inclusión, incorporando esquemas diferenciados que reconozcan las necesidades específicas de niñas y niños con discapacidad, pertenecientes a comunidades indígenas o en situación de migración. Garantizar su acceso es una condición esencial para la equidad y la justicia social.

A ello se suma la importancia de asegurar la continuidad de las políticas públicas, de modo que los cambios de administración no signifiquen la interrupción o reducción de los programas que protegen los derechos de la niñez. La permanencia y fortalecimiento del programa deben considerarse una política pública a nivel local.

Finalmente, uno de los mayores desafíos es consolidar la participación ciudadana como un mecanismo permanente de vigilancia y mejora. La contraloría social y la colaboración ciudadana no deben ser esfuerzos aislados, sino prácticas sostenidas que garanticen transparencia, rendición de cuentas y corresponsabilidad en la gestión pública.



## Conclusiones

Los primeros años de vida son decisivos para el bienestar de toda persona. En esta etapa se construyen las bases del desarrollo físico, emocional y social. Por ello, el acceso a espacios de cuidado infantil de calidad no puede considerarse un privilegio, sino un derecho esencial que contribuye a la igualdad de oportunidades y al ejercicio pleno de otros derechos, como la educación y el trabajo digno.

Las estancias infantiles cumplen una función social fundamental: ofrecer espacios seguros, afectivos y estimulantes donde niñas y niños reciben atención integral mientras sus madres, padres o tutores trabajan o estudian. Entre sus principales características se encuentran la atención personalizada, la promoción de la salud y la nutrición, la estimulación temprana, el acompañamiento pedagógico, y la generación de ambientes de confianza y contención emocional. Además, funcionan como espacios de encuentro comunitario, donde se fortalecen vínculos solidarios entre familias y se promueve la responsabilidad social en el cuidado.

Los beneficios que brindan las estancias son múltiples. Para las infancias, representan oportunidades de aprendizaje, socialización y desarrollo integral en entornos seguros y amorosos. Para las familias, especialmente aquellas encabezadas por mujeres o en situación de vulnerabilidad, facilitan la inserción laboral o educativa, reducen la carga de cuidado no remunerado y fortalecen la autonomía económica. Para las responsables representa un empleo formal, desarrollo profesional, capacitación certificada de ellas y más mujeres que laboran en estos espacios.

A nivel comunitario, contribuyen a la cohesión social, a la reducción de desigualdades y al reconocimiento del cuidado como una tarea compartida entre familias, sociedad y gobierno. La experiencia del municipio de Puebla muestra que, aún en contextos de limitaciones presupuestales y desigualdad, es posible avanzar hacia modelos de atención más transparentes, participativos e incluyentes. La incorporación de mecanismos de vigilancia ciudadana y la participación activa del Consejo de Participación Ciudadana de Bienestar (COPACIBI) son un ejemplo de cómo la sociedad puede incidir directamente en la mejora de los programas públicos. Los reconocimientos obtenidos a nivel estatal y nacional en 2022 demuestran que la colaboración entre ciudadanía e instituciones fortalece la confianza, la rendición de cuentas y la calidad del servicio.

Invertir en el cuidado infantil es invertir en su presente. Supone reconocer el valor del trabajo de cuidado, crear empleos formales, y generar condiciones que permitan a madres y padres desarrollarse profesional y académicamente sin comprometer el bienestar de sus hijas e hijos.

Solo a través de políticas sostenidas, equitativas y con enfoque de derechos será posible construir una ciudad y un país donde las infancias crezcan en entornos seguros, amorosos y dignos. Las estancias infantiles son una pieza clave en este esfuerzo colectivo: reflejan la capacidad de la sociedad y del Estado para colocar a la niñez en el centro de las decisiones públicas.



## Referencias

- Bienestar, S. d. (2018). *Diagnóstico Programa de Estancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras*. Ciudad de México: Gobierno de México. Ramo 20.
- Bienestar, S. d. (31 de diciembre de 2018b). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/bienestar/documentos/directorio-de-estancias-infantiles-18657>
- Bienestar, S. d. (2022). *Lineamientos para la Operación del Programa de Estancias Infantiles para el Municipio de Puebla*. Puebla: Gobierno de Puebla.
- CDN, C. s. (1999). *Examen de los informes presentados por los estados parte con arreglo al artículo 44 de la Convención*. Naciones Unidas: CRC.
- CONEVAL. (2019). *Programa de estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras. Recuento de la evidencia de las evaluaciones 2007-2019*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Damián, A. (2003). La pobreza del tiempo. Una revisión metodológica. *Estudios Demográficos y Urbanos* Vol. 18, No. 1 (52), 127-162.
- Puebla, G. M. (2021). *Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024*. Puebla: Gobierno de Puebla.
- SALUD, EDUCACIÓN, GOBERNACIÓN, & SIPINNA. (2019). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*. Ciudad de México: Gobierno de México.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- UNICEF. (s.f.). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. México: UNICEF México.



# ***Risky play:*** una forma de **Jugar, Crecer y Aprender** para las infancias

Estela de los Ángeles Pérez Onofre <sup>1</sup>

**C**uando hablamos de infancia, hablamos de juego. Todas las personas adultas recordamos de forma entrañable aquellos días jugando en la escuela, en la calle, en el parque o en alguna vereda, ya sea solos o en compañía, y al recordarnos, podemos vernos sonriendo, riendo a carcajadas o gritando exaltadamente de alegría.

De la misma manera, la mayoría recordamos la primera vez que escalamos un árbol, jugamos carreras montando bicicletas o hicimos competencias de luchas con nuestros

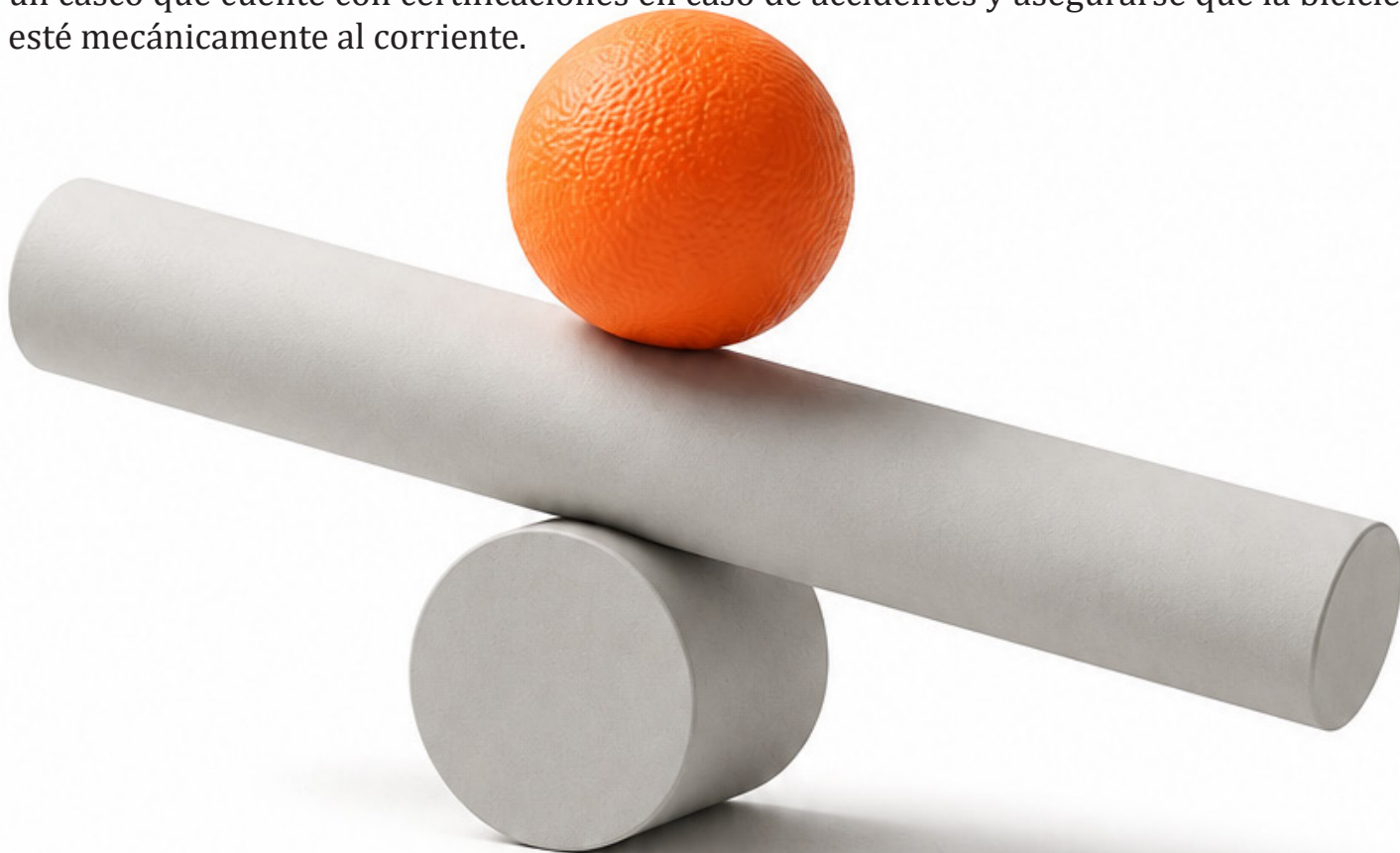
amigos y hermanos, recordamos las sensaciones y los sentimientos, el miedo, la emoción y la satisfacción de superar nuevos retos. A este tipo de juego, se le conoce en el idioma inglés como ***risky play***. Esta categoría de juego surge del trabajo e investigaciones realizadas por la Dra. Ellen Beate Hansen Sandseter con infancias en Noruega. A través de su trabajo busca fomentar esta modalidad de juego en infancias de todo el mundo, así como concientizar a madres, padres y familiares acerca de los beneficios del juego en la infancia.

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Ordenamiento del Territorio. FABUAP.  
po224470299@alm.buap.mx

Kavalnes y Sandseter (2023) definen el *risky play* como el juego estimulante y desafiante que implica un riesgo corporal, y proponen identificarlo mediante distintas categorías. Para ello, a su vez, es importante definir la palabra riesgo y diferenciarla de las palabras peligro y accidente.

Según la Real Academia Española (RAE, 2025) el “riesgo” es la posibilidad de que un daño suceda o no suceda, mientras que “peligro” es una situación o acción en la que es inminente de que suceda algún mal, y “accidente” es un suceso eventual que altera el orden regular de las cosas.

Esto quiere decir que los riesgos siempre están presentes en la vida cotidiana; por ejemplo, al conducir una bicicleta siempre se encuentra el riesgo de choque, una acción puede llevarla al peligro si no se usa un casco; sin embargo, siempre hay alternativas para protegerse contra accidentes. Siguiendo el mismo ejemplo, podemos asegurarnos de comprar un casco que cuente con certificaciones en caso de accidentes y asegurarse que la bicicleta esté mecánicamente al corriente.



En este sentido, todos los tipos de juego traen consigo riesgos y por ello es importante conocerlos y así determinar qué alternativas se pueden llevar a cabo para ejercerlo de forma segura y protegida ya que como se vio antes, no es lo mismo caer de una bicicleta con casco a hacerlo sin casco. El deber del adulto es vigilar y permitir que las infancias exploren sus límites de forma saludable y segura. En la siguiente tabla se incluyen los distintos tipos de juego junto con sus descripciones y tipos de riesgo.



Tabla 1. Tipos de Juego (elaboración propia)

| Tipo de juego                                | Descripción                                                                                                                           | Tipo de riesgo                |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>1.</b> Juego de altura                    | Escalar o saltar de lugares altos                                                                                                     | Caída                         |
| <b>2.</b> Juego con velocidad                | Conducir bicicletas a rápida velocidad, deslizarse a velocidad o correr de forma veloz                                                | Caída o choque                |
| <b>3.</b> Juego con herramientas             | Utilizar distintas herramientas como tijeras, martillos, ganchos u otros                                                              | Cortarse o machucarse         |
| <b>4.</b> Juego de contacto físico           | Jugar a las luchas o juegos que impliquen la fuerza física                                                                            | Uso excesivo de la fuerza     |
| <b>5.</b> Exploración independiente          | Caminatas sin supervisión                                                                                                             | Llegar a perderse             |
| <b>6.</b> Juego con impacto                  | Jugar a los “quemados” o cualquier juego que implique un choque                                                                       | Choque                        |
| <b>7.</b> Juego cerca de elementos naturales | Jugar cerca de playas, ríos o fogatas                                                                                                 | Lesiones propias del elemento |
| <b>8.</b> Observador, no participante        | Cuando un niño de menor edad ve a un niño mayor realizar algún tipo de juego y comparten la sensación de emoción. Ver sin participar. | Ninguno                       |

La gran mayoría de las infancias realizan varias categorías de *risky play* cuando juegan, y las experiencias que viven, más tarde; cuando crecen, se convierten en unos de sus recuerdos favoritos de la niñez.

Pero ¿por qué es importante el juego? Y en especial ¿por qué es importante permitir que las infancias realicen el *risky play*? Según diversas investigaciones, el juego es una actividad provechosa que además de divertir y emocionar, está ligada al desarrollo físico, mental y social (Casby, 2015; UNICEF, 2018, Fundación LEGO, 2017), por lo que al jugar se cumple un ciclo indispensable: jugar, crecer y aprender.

El *risky play* hace más emocionante el aprendizaje a través del juego, pues ayuda a las infancias a conocer sus límites y controlar su fuerza física. Kavalnes y Sandseter (2023) explican que los propios infantes son conscientes de los riesgos que toman, del nivel de maestría que tienen para lograr dicho juego y a la vez, son capaces de crear estrategias para disminuir los riesgos a los que se exponen. Esto es, un infante no comienza saltando desde una altura extremadamente elevada que sabe que no podrá manejar, sino que comienza saltando desde poca altura y progresivamente aumenta el nivel a medida que gana maestría. Del mismo modo, no jugaría luchitas con sus hermanos o amigos si no supiera medir la fuerza física de su oponente y controlar la propia.

Algunos de los múltiples beneficios del *risky play* son el desarrollo de la fuerza muscular, de la resistencia física y de la calidad ósea; aprenden sobre sus emociones y los límites de sus cuerpos y el de los demás; y se fomenta la creatividad, la adaptabilidad al cambio y la resolución de problemas (Sandseter y Kennair, 2011; Barker y Madge, 2007). Todas las infancias merecen la oportunidad de vivir experiencias ricas y estimulantes, y a través de ellas aprender y crecer.



## ¿Qué tipos de risky play prefieren las infancias?

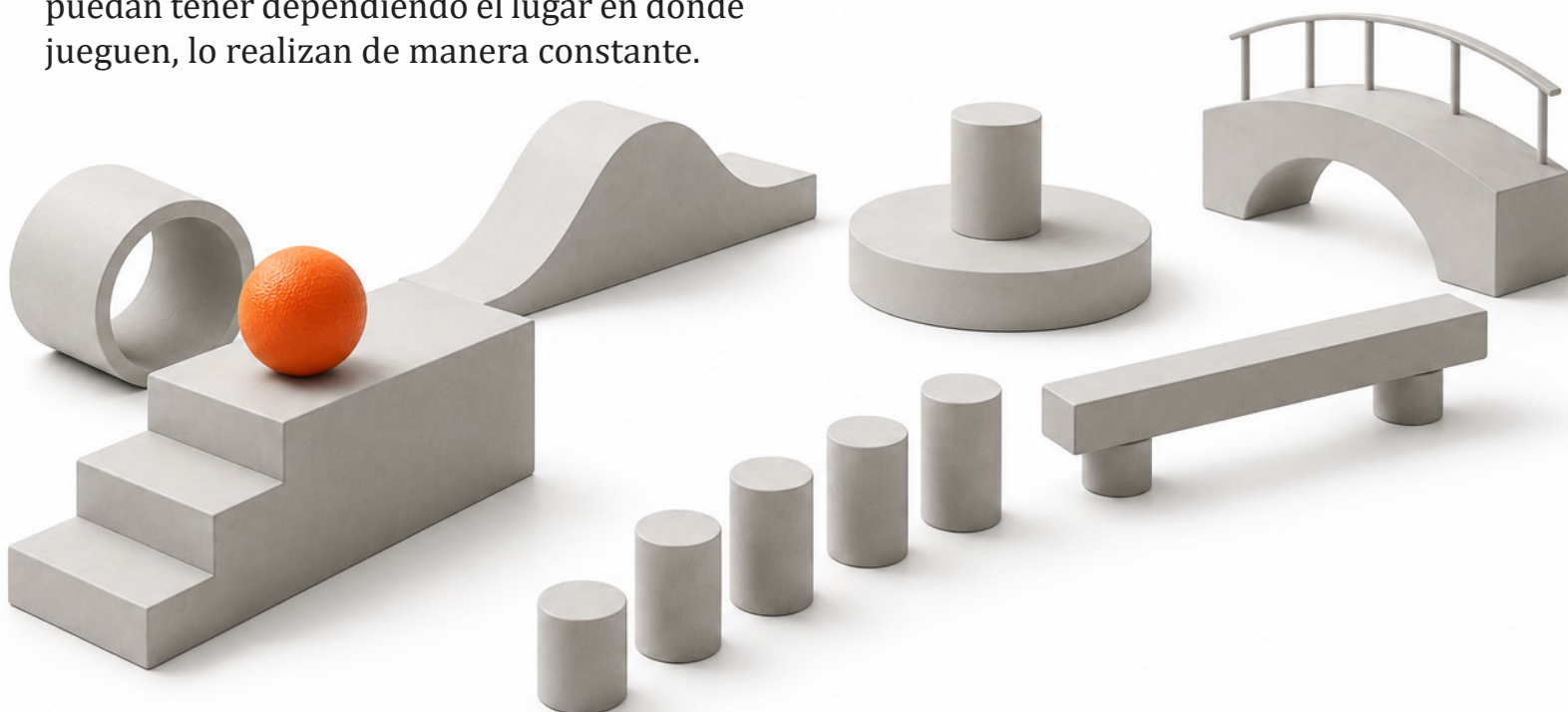
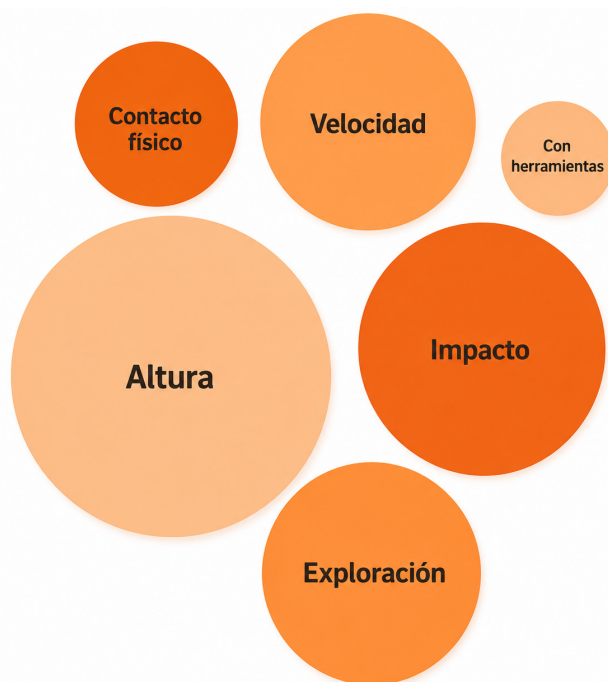
En el contexto de la ciudad de Puebla, México se encuestó a 136 infantes de entre 8 y 12 años, para preguntarles qué categorías de *risky play* prefieren llevar a cabo mientras juegan.

La actividad consistió en brindarles una hoja de papel con las diferentes actividades que representan las distintas categorías de *risky play*, y de manera libre seleccionaron los juegos que prefieren realizar, y podían seleccionar más de una categoría.

El juego más seleccionado fue el juego de altura con el 100% de votos, el segundo fue el juego de impacto con el 99%, el tercer más seleccionado fue el de exploración independiente con 85%; le siguen el juego de velocidad con 78%, el juego con contacto físico con 70% y por último el juego con herramientas con 47%.

Los resultados demuestran que las infancias están familiarizadas con el *risky play* y a pesar de las distintas restricciones que puedan tener dependiendo el lugar en donde jueguen, lo realizan de manera constante.

### Gráfica 1. Preferencia de tipo de juego





## ***Restricción al juego, un nuevo desafío para las infancias***

La restricción al juego es un desafío al cual se enfrentan las infancias en la actualidad; al decir restricción nos referimos a los impedimentos para jugar, que se propone dividirla en dos tipos: la restricción directa y la indirecta.

La restricción directa se da cuando de forma literal se prohíbe el juego en cualquiera de sus manifestaciones, mientras que la restricción indirecta es aquella que ocurre por distintos factores estructurales que imposibilitan el juego. Reyes (2021) cataloga cuatro factores como las causas principales por la que las infancias no juegan más en las calles del barrio: cambios de uso de suelo, miedos sociales, situación socioeconómica de la población y tránsito vehicular. Estos factores son relevantes en el contexto de su investigación, y si bien son aplicables en muchos lugares con características urbanas similares, las causas de la restricción indirecta del juego pueden variar según los contextos en los que se desarrollen las infancias.

Lo que sí es claro es que los factores directos e indirectos de la restricción anulan el derecho al juego (el cual es una ley dictada por la Constitución Mexicana) y al desarrollo integral de la infancia. Además, contribuyen a que en muchas ocasiones la opción más sencilla y rápida sea la recreación sedentaria usando dispositivos tecnológicos como teléfonos celulares o llevando a las infancias a espacios privados como plazas comerciales o establecimientos de comida, en donde hay espacios designados, mediante el pago de algún producto o servicio para jugar.



Para el *risky play*, la restricción del juego surge por la actual sobreprotección de la infancia, que es un fenómeno que ha ido en aumento a causa de factores estructurales como los ya antes vistos y que se da en diferentes contextos. Kavalnes y Sandseter (2023) exponen que en las sociedades europeas la legislación de seguridad de la infancia en los espacios de juego promueve el proteccionismo exagerado del infante, impidiéndole jugar *risky play*.

En el contexto mexicano el factor principal es la percepción de inseguridad, que es un miedo social común. Muchas familias prefieren que sus hijos permanezcan en casa, aunque eso signifique pasar tiempo de forma sedentaria consumiendo contenido a través de pantallas, ya que hay una creencia de que en casa se encuentran a salvo; y cuando hay tiempo para salir a jugar al espacio público, como a parques, los propios adultos entorpecen el juego libre ya que permanecen a pocos metros del infante y suelen repetir frases como “cuidado”, “te vas a caer”, “no hagas eso”, “mejor te ayudo”, entre otras, por lo que el infante se resigna a realizar lo mínimo, lo que termina en el aburrimiento y posterior regreso prematuro a casa.



Kavalnes y Sandseter (2025) comentan que, en Noruega, esta sobreprotección pasa al ambiente escolar, en donde las escuelas se sienten presionadas por las aseguradoras para tomar una postura anti-accidentes. En México ocurre una situación similar, en donde las madres y padres de familia presionan a las instituciones escolares para poner reglas a fin de evitar accidentes, sin embargo, esta estrategia a menudo termina en reglas absurdas como evitar que las infancias corran durante el recreo o estén separadas en espacios por grado y grupo, anulando el contacto y la convivencia con otros. En la ciudad de Puebla se han identificado un par de escuelas que prohíben el juego durante el recreo, y en especial se penaliza el correr o interactuar con compañeros de grupos superiores o inferiores.

Otro factor indirecto determinante, es la falta de espacios públicos atractivos y accesibles cercanos a las viviendas de las infancias, pues el *risky play* se desarrolla mejor en espacios abiertos. En México nos enfrentamos a una escasez de espacio público, y los lugares disponibles se encuentran en el abandono, sucios y en malas condiciones de mobiliario e infraestructura, lo que impide que madres, padres e infancias se sientan animadas a hacer uso del lugar.

## ***¿Qué podemos hacer para promover el risky play desde nuestras trincheras?***

Podemos comenzar con empoderar a las infancias para que puedan lograr los retos que se propongan, en especial a las niñas, ya que es común que por las normas sociales eviten que exploren más que sus pares varones.

Asimismo, como adultos debemos mantenernos informados acerca de los beneficios del juego y de los tipos de juego que existen, y animar a las infancias a jugar, en especial al aire libre en los espacios públicos.

Kavalnes y Sandseter (2023) explican que los adultos deben proporcionar lo necesario para que las infancias exploren sus propios límites; el *risky play* es una actividad que realiza el infante, sin embargo, el adulto también participa en el ejercicio de contenerse y no intervenir en lo que hace el infante, sino más bien, fungir como supervisor de las actividades y la sana convivencia. En este proceso es común ver cómo el adulto descubre que los infantes son capaces de dominar la situación, volviéndose más confiados en sí mismos, autónomos, resilientes e independientes como individuos.





## Referencias

- Casby, M. (2015). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/15257401030240040201>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF%20Lego-Foundation-%20Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Kavalnes, O., & Sandseter, E. (2023). Risky play: An ethical challenge. *Critical Cultural Studies of Childhood*.
- Madge, N., & Barker, J. (2007). Risk and childhood. The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2025). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Reyes, J. (2021). Red de espacios jugables: Estrategia de acción comunitaria para promover el juego libre y recuperar los espacios jugables en el barrio La Concha en Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Sandseter, E., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- The Lego Foundation. (2017). Aprendizaje a través del juego: Nuestra definición (Versión 1.2). [https://cde-lego-cms-prod.azureedge.net/media/ilxl1jwc/learning-through-play-leaflet\\_lam-spanish-version.pdf](https://cde-lego-cms-prod.azureedge.net/media/ilxl1jwc/learning-through-play-leaflet_lam-spanish-version.pdf)

# RECUPERAR EL JUEGO ENTRE GENERACIONES:

## Una medicina olvidada para el cuerpo, la mente y el corazón

Greta Lukoseviciute <sup>1</sup>



### Introducción

**D**urante siglos, el juego formó parte de la vida cotidiana de forma natural. Las abuelas tejían mientras los niños construían casitas con cobijas, los adolescentes se colaban a stop en el patio, los padres adivinaban durante los viajes largos y los abuelos contaban historias reales o imaginadas entre labores repetitivas. Esos momentos compartidos tejían memoria, identidad y vínculo.

En las últimas décadas, sin embargo, la convivencia lúdica entre generaciones ha desaparecido casi sin darnos cuenta. La velocidad de la vida moderna, el aislamiento digital, la urbanización segregada y la precarización del tiempo disponible fragmentaron a las familias y privaron a muchas niñas, niños y personas adultas de la experiencia de jugar juntos.

*Recuperar el juego intergeneracional no es un lujo: es una necesidad.* El juego compartido fortalece los vínculos familiares y comunitarios, reduce el estrés, despierta la creatividad y refuerza la empatía. Como señala la National Council on Aging, el juego intergeneracional consiste en actividades que reúnen a personas de distintas edades para divertirse y aprender; dichas interacciones amplifican el disfrute porque combinan perspectivas y habilidades diversas (Stephan & Avilés, 2024).

El presente texto resume por qué es importante recuperar esta práctica y propone actividades sencillas que pueden realizarse en casa, en el espacio público, en la comunidad y durante los viajes.

<sup>1</sup> Doctorante en Procesos Territoriales. FABUAP. greta.lukoseviciute@gmail.com

## ¿Por qué es importante que personas de distintas edades jueguen juntas?

El juego no es un capricho infantil, sino un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) y una necesidad vital para el desarrollo humano. Diversos estudios y experiencias muestran que el juego compartido produce beneficios en todos los momentos de la vida:

- **Para niñas y niños pequeños:** Jugar con personas mayores favorece el aprendizaje por imitación, la adquisición de normas básicas de convivencia y la sensación de pertenencia.
- **Para adolescentes:** El juego intergeneracional despierta la creatividad y la espontaneidad, fomenta el liderazgo y la capacidad de cuidar, además guía y contribuye a construir una identidad positiva.
- **Para personas adultas:** Participar en actividades lúdicas reduce el estrés y la ansiedad, favorece la regulación emocional y fortalece los vínculos familiares y comunitarios.
- **Para personas mayores:** La interacción lúdica activa la mente, estimula la movilidad y ofrece la oportunidad de transmitir saberes, tradiciones y cuentos, reduciendo sentimientos de aislamiento o soledad.

Estos beneficios no son anecdóticos. Investigaciones sistemáticas han mostrado que las relaciones intergeneracionales están asociadas con un mejor desempeño cognitivo en adultos mayores (Stephan & Avilés, 2024).





Un análisis de los programas de juego entre generaciones encontró que esta práctica fomenta la socialización, mejora la salud física y emocional y ayuda a superar estereotipos de edad. El juego físico colaborativo, en particular, favorece la salud cerebral al mejorar la memoria, la concentración y el sentido de propósito; también fortalece los huesos y los músculos, y puede reducir el riesgo de fracturas.

## ¿Por qué dejamos de jugar juntos?

La desaparición de la convivencia lúdica no se debe a un solo factor, sino a un conjunto de transformaciones sociales, culturales y territoriales:



### 1 Estructuras familiares más pequeñas y dispersas

Hace algunas décadas era común vivir en familias extendidas, donde convivían abuelos, tíos, primos y nietos. La proximidad facilitaba la transmisión de juegos, historias y formas de cuidado. Hoy muchas familias se componen de un núcleo reducido y residen en ciudades diferentes; esta fragmentación dificulta compartir tiempo libre de calidad.

### 2 Ritmos laborales y escolares exigentes

La jornada laboral prolongada, el estrés urbano y la carga de tareas escolares restan tiempo y energía a las personas adultas. En el poco tiempo libre que queda, es más fácil optar por el descanso pasivo frente una pantalla que por el juego activo. El juego, además de tiempo, requiere presencia, imaginación y voluntad.

### 3 Diseño urbano y segregación social

Muchas ciudades se planifican para la circulación de vehículos y la productividad económica, no para la convivencia. Los parques y plazas son escasos o están mal cuidados; los espacios públicos se privatizan o se perciben inseguros. Ello limita las oportunidades de encuentro espontáneo entre edades.

## 4 Pérdida de costumbre y vergüenza

En la cultura adultocéntrica, jugar puede percibirse como infantil o improductivo. Algunas personas adultas ya no recuerdan cómo jugar y pueden sentir vergüenza o apatía ante una invitación a hacerlo. Esta autocensura priva a grandes y pequeños de una poderosa herramienta de conexión.

## 5 Intermediación tecnológica en las relaciones

Las redes sociales y las pantallas facilitan la comunicación a distancia, pero también sustituyen interacciones físicas y emocionales. El entretenimiento digital dopaminérgico, inmediato y solitario compite con el juego colectivo, que requiere espera, coordinación y escucha. Muchos niños y jóvenes dependen de sus dispositivos y han perdido la capacidad de interactuar sin ellos.



### Urgencia de recuperar el juego intergeneracional

Ante este panorama, recuperar el juego intergeneracional es urgente por varias razones:

- **Es un derecho**

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) reconoce el derecho al juego como parte esencial del desarrollo. Negar a niñas y niños oportunidades de juego con personas de distintas edades es una forma de vulnerar ese derecho.

- **Fortalece la cohesión social**

Las actividades lúdicas permiten reconocernos más allá de roles y jerarquías. Todos pueden enseñar y aprender, independientemente de la edad, lo que disuelve prejuicios generacionales y genera empatía.

- **Promueve la salud integral**

El juego físico compartido mejora el estado de ánimo, la coordinación y la fuerza, y protege la salud cerebral y ósea. Además, al ser cooperativo, combate el sedentarismo y puede contrarrestar el uso excesivo de pantallas.

- **Construye memoria y pertenencia**

Compartir juegos y cuentos crea recuerdos comunes y alimenta el sentido de comunidad. En contextos de migración o violencia, el juego también es una forma de resistencia y cuidado mutuo.

Programas como: *Escuela que juega – comunidad que cuida*, que reintroducen el juego en los espacios escolares y comunitarios, son semillas para re humanizar nuestra forma de convivir. Las experiencias de países como Japón, Finlandia y Chile muestran que, al integrar el juego en la educación y el urbanismo, se mejora el bienestar de la población y se reducen las brechas de aprendizaje. Fomentar plazas, patios y calles donde sea posible jugar en familia es también una apuesta por ciudades más seguras y habitables.

## ¿Qué podemos hacer? Actividades sencillas para convivir jugando

El juego intergeneracional no requiere grandes presupuestos ni tecnologías sofisticadas. Se trata de recuperar la disposición a estar presentes con otros y a usar la imaginación. Las actividades pueden adaptarse según el espacio disponible, las edades y las capacidades de los participantes.

A continuación, se proponen algunas ideas en cuatro ámbitos.

### JUGAR EN CASA

En cualquier habitación es posible crear un universo lúdico:

#### 1 Juegos de mesa adaptados

Reinterpretar dominó, lotería, serpientes y escaleras o barajas para incluir misiones cooperativas, preguntas familiares o retos creativos.

#### 2 Narración colectiva

Inventar cuentos juntos; una persona inicia el final y cada participante narra lo que ocurrió antes. Esta dinámica favorece la escucha y el humor.

#### 3 Canciones cruzadas

Intercambiar repertorios: las abuelas comparten boleros o sones, las hijas enseñan rock o hip-hop y las nietas aportan canciones infantiles. Pueden grabarse o ilustrarse para decorar el hogar.

#### 4 Construcción de refugios

Levantar una casita con sábanas, cojines o cartón. Es un ejercicio de cooperación y creatividad; dentro se pueden leer libros, contar historias o escuchar música.







## 5 Ciencia casera

Preparar volcanes de bicarbonato, hacer slime, teñir flores o crear arcoíris con prismas. El adulto actúa como cómplice y no como maestro, lo que estimula la curiosidad científica.

## 6 Dibujar y fabricar juegos

Diseñar un juego de mesa original con tarjetas, fichas y reglas propias. Esta actividad combina escritura, diseño gráfico y negociación.

## 7 Bailar libremente

Crear una lista de reproducción con canciones de todas las edades y bailar juntos. El cuerpo se convierte en lenguaje común y se libera tensión.

### JUGAR EN EL ESPACIO PÚBLICO

El entorno urbano ofrece numerosas oportunidades para reencontrarse. Cuando se trata de grupos pequeños (de 2 a 8 personas), pueden realizarse actividades como:

## 1 Caminatas de descubrimiento

Elegir un parque o plaza y permitir que las niñas y niños guíen el recorrido; observar aves, olores, texturas y colores; documentar lo que se ve en diarios de campo.

## 2 Juegos tradicionales.

Saltar la cuerda, jugar a la rayuela o al avioncito, al gato y el ratón; adaptar reglas para incluir a personas mayores o con movilidad limitada. Estas actividades recuperan el patrimonio lúdico y promueven la creatividad.

## 3 Arte efímero

Crear mandalas, esculturas naturales o dibujos con hojas, piedras y ramas. La obra permanece como testimonio de la visita y del cuidado por el entorno.

## 4 Paseo del silencio

Realizar un trayecto sin hablar para poner atención a los sonidos del entorno y a las emociones propias; al final dibujar o escribir lo vivido.

## 5 Picnics temáticos

Planear comidas al aire libre en torno a colores, animales, cuentos o tradiciones; narrar historias y compartir recetas.

Para grupos medianos (8 personas o más), el espacio público puede transformarse en un gran patio comunitario:



## 1 Estaciones de juego

Montar postas con cuerda, aros, mini partidos de fútbol o voleibol, pintura con tizas, construcción de collages y juegos de equilibrio. Las personas circulan libremente y eligen dónde participar.

## 2 Mural comunitario

Instalar un mural de papel o tela para que cada participante dibuje su juego favorito de la infancia, acompañado de un recuerdo o anécdota. El resultado se convierte en un monumento a la memoria lúdica.

## 3 Rally intergeneracional

Organizar equipos mixtos para superar pruebas de canto, adivinanzas, carrera de obstáculos o acertijos. Aquí se privilegian la cooperación y la risa.

## 4 Torneos amistosos

Adaptar juegos reglamentados como fútbol callejero, voleibol con balones ligeros, tochito o béisbol con globos. Lo importante es ajustar el ritmo y las reglas para que todas las edades disfruten.

## 5 Arte y cuento comunitario

Realizar círculos de canto, cuentacuentos o pequeñas obras de teatro inspiradas en los juegos. Esta actividad potencia la expresión artística y la construcción de identidades compartidas.

## JUGAR EN LA COMUNIDAD ESCOLAR Y EN VIAJES

Las escuelas y las vacaciones ofrecen escenarios ideales para cultivar el juego intergeneracional:



- **Escuelas que juegan.**

Establecer proyectos educativos como “*Escuela que juega – comunidad que cuida*”, donde las y los estudiantes investigan juegos tradicionales, invitan a familiares a compartir sus recuerdos y organizan ferias de juego. Este tipo de programas demuestran que aprender jugando no es incompatible con el currículo escolar, sino que enriquece el proceso formativo.

- **Ferias del viento y del agua.**

En los niveles superiores, se puede investigar cómo distintas culturas celebran elementos como el viento o el agua, construir papalotes, molinillos y cometas, organizar desfiles y montar exposiciones públicas. Las y los adolescentes asumen el rol de líderes y mentores de los niños y niñas más pequeños.

- **Viajes en familia.**

Un trayecto en automóvil o en autobús se transforma si se planifica una “búsqueda del tesoro” de matrículas, colores o historias inventadas. Se puede llevar un “diario de aventuras” para pegar boletos, hojas, servilletas y escribir o dibujar lo más memorable. También es posible plantear retos de conexión con la gente local, como preguntar por leyendas del lugar o regalar una sonrisa.



## Volver a jugar para volver a sentir

Jugar entre generaciones nos recuerda que somos parte de una misma red viva. No importa la edad, el idioma ni la experiencia: todos podemos disfrutar de inventar, crear, imaginar y reír. Recuperar el juego es un acto de cuidado colectivo. No se trata de hacerlo todo ni de seguir reglas perfectas, sino de abrir un espacio real para estar presentes unos con otros y después reflexionar: ¿qué sentiste? ¿qué aprendiste? ¿qué quieres repetir?

Imagina lo que pasaría si cada comunidad se comprometiera a dedicar una tarde a jugar en la plaza; si cada familia reservara un día a la semana para cocinar, cantar o construir una casita de cobijas; si las escuelas integraran el juego en sus proyectos educativos. Lejos de ser una utopía, estas acciones son una necesidad urgente para recuperar nuestra humanidad compartida. Jugar es vivir. Y vivir se disfruta más cuando se comparte.



## REFERENCIAS SUGERIDAS

El tema del juego intergeneracional aún cuenta con poca investigación académica centrada en Latinoamérica. Sin embargo, varias obras internacionales abordan la importancia del juego y la interacción entre edades.

A continuación, se recomiendan algunas fuentes para quienes deseen profundizar:

1. **Kaplan, M., Sánchez, M., & Hoffman, J.** *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer, 2017. Explora cómo las relaciones entre generaciones pueden contribuir a la sostenibilidad social.
2. **Brown, S., & Vaughan, C.** *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery/Penguin, 2009. Describe los beneficios cognitivos y emocionales del juego a lo largo de la vida.
3. **Eberle, S.** "The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play." *American Journal of Play* (Invierno 2014). Ofrece una teoría sobre los componentes fundamentales del juego.
4. **Generations United.** "Play is forever." Documento que destaca cómo el juego entre generaciones favorece la salud y la cohesión social.
5. **PlayCore.** *Designing Public Spaces to Promote Intergenerational Play & Recreation*. 2021. Guía con recomendaciones de diseño urbano para fomentar el juego entre edades.
6. **Sharifi, S., et al.** "Association of intergenerational relationship and supports with cognitive performance in older adults: A systematic review." *Geriatric Nursing*, 2023. Revisa evidencias sobre los beneficios cognitivos de las relaciones intergeneracionales.
7. **Park, J. H., et al.** "Sedentary lifestyle: overview of updated evidence of potential health risks." *Korean Journal of Family Medicine*, 2020. Describe los efectos del sedentarismo y por qué es importante promover actividades físicas compartidas.

## REFERENCIAS

- Stephan, A. & Avilés, J. (2024). Play for All Ages: The Benefits of Intergenerational Recreational Physical Activity. National Council on Aging. <https://www.ncoa.org/article/play-for-all-ages-the-benefits-of-intergenerational-recreational-physical-activity/>
- UNICEF Comité Español. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.es>



# PARQUES VIVOS: LA INFANCIA COMO MOTOR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

ROSARIO NAVA RAMÍREZ <sup>1</sup>  
ISRAEL TEMOLTZIN FLORES <sup>2</sup>

## ¿POR QUÉ MIRAR LOS PARQUES OTRA VEZ?

**E**n muchas ciudades de México los parques alguna vez fueron el corazón del encuentro, el juego y la convivencia. Sin embargo, con el paso del tiempo, varios de estos espacios se han deteriorado o han perdido su función comunitaria.

Hoy, cuando el espacio público enfrenta retos de seguridad, abandono y desigualdad urbana, recuperar los parques no es solo un deseo estético: es una necesidad social, ambiental y urbana.

Los parques en las unidades habitacionales no son solo áreas verdes, son territorios donde se construyen los primeros vínculos con lo colectivo. Para muchas infancias, el parque es el lugar donde se aprende a convivir, explorar, imaginar y apropiarse del entorno.

Cuando estos espacios desaparecen o quedan reducidos a zonas descuidadas, se vuelven más hostiles y menos humanos. Uno de los problemas más evidentes en las unidades habitacionales es el uso limitado o restringido de sus parques públicos.

<sup>1</sup> Dra. en Procesos Territoriales, Facultad de Arquitectura BUAP. [rosario.nava@correo.buap.mx](mailto:rosario.nava@correo.buap.mx).

<sup>2</sup> Mtro. en Ordenamiento del Territorio, México, Puebla.



Este es el caso de la Unidad Habitacional San Ramón, situada en la zona sur del municipio de Puebla, Puebla.

Esta unidad fue construida de forma gradual entre 1988 y 1994, como parte de un programa de vivienda social. La unidad se ubica en la tercera sección de la colonia San Ramón. El conjunto habitacional está compuesto por 672 viviendas distribuidas en 112 bloques, en una superficie de 13.33 hectáreas (Temoltzin, 2019).

Varios parques y áreas verdes han sido cercados o transformados en vías de tránsito, más que en lugares de estancia y recreación. Además, el mantenimiento constante dejó de ser una prioridad y el aumento de la inseguridad provocó que las familias evitaran estos espacios.

Esta situación impactó especialmente a los niños y niñas, quienes perdieron espacios seguros para jugar, convivir y desplazarse libremente. Frente a esta realidad, distintas iniciativas comunitarias y académicas han buscado reactivar los parques mediante proyectos participativos.

Escuchar a quienes los habitan, especialmente a la niñez, ha permitido identificar para qué quieren los espacios y cómo los imaginan. Lejos de verlos como “usuarios pasivos”, se les ha reconocido como actores que observan, opinan y proponen.

Estos procesos han revelado algo fundamental: los parques importan no solo por su valor ambiental, sino porque son escenarios que fortalecen el sentido de pertenencia y el derecho a la ciudad.

Jugar en un espacio público también es una forma de habitarlo, valorarlo y defenderlo. Cuando los parques están vivos, las comunidades también lo están.

La recuperación de estos espacios implica más que pintar bancas o plantar árboles. Supone repensar su función social, abrirlos nuevamente a la convivencia y entenderlos como lugares de encuentro entre generaciones. También implica garantizar su accesibilidad, seguridad y mantenimiento, sin excluir a ningún grupo social.







Para las ciudades actuales, los parques deberán de representar una oportunidad para reconstruir tejido social, permitiendo que personas de distintas edades convivan, sin vigilancia constante y sin barreras físicas o simbólicas, como una alternativa frente a la privatización del espacio urbano y una forma de democratizar la vida colectiva.

Recuperar un parque significa devolverle voz al territorio y a quienes lo habitan. Significa reconocer que la infancia tiene derecho no solo a un espacio seguro, sino a un lugar dónde imaginar y transformar su entorno. Y significa, sobre todo, entender que el espacio público no se “decora”, se vive.

Las ciudades que cuidan sus parques no solo mejoran su imagen urbana, sino que también fortalecen la salud de sus habitantes, la cohesión social y la participación ciudadana, siguiendo los principios de la sustentabilidad. Cuando un parque se reactiva, vuelve a convertirse en un punto de encuentro, un motor para la comunidad y un reflejo vibrante de la vida urbana. Estos espacios no deben ser vistos como vacíos que simplemente hay que llenar, sino como escenarios que esperan ser escuchados y valorados.

Hoy, más que nunca, pensar en parques vivos es pensar en ciudades más humanas. Si los dejamos morir, no solo desaparecen los árboles y los juegos: desaparece la posibilidad de encontrarnos.



## Escuchar al espacio y a quienes lo habitan

Diversas iniciativas ciudadanas, académicas y comunitarias han explorado cómo se usan, imaginan y sienten los parques públicos desde la perspectiva de distintos grupos, especialmente niños y niñas. A través de recorridos, talleres, observación directa y la participación vecinal, se han identificado tanto las necesidades reales como los deseos colectivos en torno a estos espacios, consolidándose como una metodología valiosa para intervenir y recuperar los parques urbanos.

En este contexto, en la Unidad Habitacional San Ramón, Puebla, se aplicó un enfoque cualitativo con carácter participativo y activo. El proyecto integró talleres lúdico-educativos dirigidos a niñas y niños, junto con acciones comunitarias para la rehabilitación del espacio público. La intervención se desarrolló mediante una secuencia iterativa: primero se realizó un diagnóstico *in situ*, seguido de actividades pedagógicas, luego la organización social, y finalmente la ejecución conjunta de obras de mejora y mantenimiento del parque.

Los docentes de las escuelas participantes jugaron un rol fundamental al facilitar en el aula la difusión de conceptos básicos sobre el espacio público, el sentido de pertenencia y el cuidado comunitario. Con esta base, se diseñaron talleres que sensibilizaron a los estudiantes sobre la importancia de los parques en su vida diaria.

Posteriormente, se convocó a niños, familias y vecinos para involucrarlos en la recuperación del área lúdica. Desde el principio, se valoraron las inquietudes de los menores, conscientes de que su experiencia directa en el territorio aporta soluciones reales y garantiza una participación duradera (Novella, 2012).







El proceso metodológico se estructuró en tres fases interrelacionadas: sentimiento, actividad y participación.

En la primera, centrada en la percepción, los niños expresaron sus emociones y conocimientos previos sobre los parques. Mediante lluvia de ideas, dibujos y relatos, identificaron recuerdos, temores y deseos asociados a su entorno físico y natural (Dormínguez et al., 2003).

La segunda fase se enfocó en la reacción creativa ante los desafíos detectados, empleando técnicas artísticas, juegos de rol y maquetas que incentivaron la exploración de soluciones posibles (Hernán & Gómez, 2009).

Por último, la tercera etapa consistió en la acción directa: niños, familias y vecinos intervinieron el espacio de forma colaborativa para resolver problemas concretos y fortalecer el compromiso social (Giraldo, 2018).

Para complementar esta dinámica, se realizaron entrevistas abiertas con estudiantes y directivos de las escuelas primarias José Juan Martínez Amaro y el Instituto Cuauhtémoc, ambas ubicadas en la colonia San Ramón.

El objetivo fue conocer cómo los alumnos de entre 10 y 12 años perciben los espacios públicos y los retos que enfrentan. Las respuestas orientaron el diseño de los talleres y las acciones de rehabilitación (Temoltzin, 2019). Durante el trabajo de campo se utilizaron diversas técnicas participativas, organizadas coherentemente de acuerdo con los objetivos de cada fase.



En la primera etapa, la lluvia de ideas facilitó la expresión de recuerdos y experiencias relacionadas con los jardines, mientras que el dibujo y la pintura ayudaron a plasmar la visión que los niños tienen de un parque ideal, integrando sus valores y propuestas (Baylina et al., 2005).

En la segunda fase, los debates promovieron la resolución pacífica de conflictos y la creación de acuerdos colectivos (Osorio, 2016). Las exposiciones con imágenes fortalecieron la conexión entre el entorno urbano y la vida cotidiana de los estudiantes. El juego de rol desarrolló la empatía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones desde diversas perspectivas (Vygotsky, citado en Novella, 2012).

La tercera fase estuvo marcada por la acción concreta de rehabilitación. Se conformaron grupos integrados por estudiantes, padres y vecinos, quienes asumieron tareas específicas como limpieza de áreas verdes, recolección de basura, pintura de juegos infantiles, guarniciones y bancas, reparación de columpios, delimitación de andadores, poda y siembra de plantas. Cada equipo contó con materiales y herramientas para trabajar colaborativamente, fortaleciendo el sentido de comunidad (Temoltzin, 2019).

Los resultados fueron evidentes tanto en el plano físico como social; se fortaleció el sentido de pertenencia y aumentó la afluencia de niños y niñas al parque; la percepción de seguridad mejoró notablemente, lo que motivó a las familias a reconocer el espacio como propio y valioso; y se promovió la corresponsabilidad intergeneracional en el cuidado del parque.

Las técnicas participativas no solo sirvieron para diagnosticar y planificar las intervenciones, sino también para generar vínculos entre los vecinos y transformar el entorno a través de la acción colectiva.





## Cuando la comunidad vuelve, el parque revive

La investigación evidenció que un logro fundamental para la recuperación de los parques en la Unidad Habitacional San Ramón fue la concientización comunitaria. Los talleres lúdico-pedagógicos permitieron que niños y niñas reconocieran el parque como un espacio de encuentro y convivencia, lo que motivó a sus familias a involucrarse activamente en las labores de rehabilitación.

Gracias a este proceso, los parques dejaron de estar vacíos para convertirse nuevamente en lugares frecuentados por las familias y la infancia, generando una dinámica de uso y recreación constante.



La infancia se consolidó como el principal motor de la participación social: su entusiasmo y propuestas impulsaron a los adultos a sumarse a las acciones colectivas. Asimismo, surgieron nuevas actividades recreativas y colectivas que fortalecieron los vínculos comunitarios y el sentido de pertenencia.

En el ámbito organizativo se formaron comités vecinales y brigadas de vigilancia con apoyo de la policía municipal, mejorando el sentido de seguridad en los parques. Se establecieron canales permanentes de comunicación digital entre los habitantes y las autoridades, facilitando la coordinación de acciones y la gestión de recursos. Esta organización vecinal permitió formalizar gestiones ante el Ayuntamiento, y así obtener apoyo material, técnico y servicios básicos para la unidad habitacional.



En lo físico, se transformó la condición de abandono en un ambiente funcional y seguro mediante limpieza, poda, retiro de desechos y la reparación y pintura de juegos infantiles y mobiliario urbano. Destacan acciones como la instalación de nuevos asientos para columpios, techos tipo teja en palapas y renovación de luminarias, labores realizadas gracias a la colaboración entre vecinos y autoridades municipales.

Estas mejoras, que no implicaron grandes inversiones, lograron que los parques recuperaran su calidad y atractivo como espacios públicos (ver fotografías 1 y 2).



Temoltzin, I. (2019). *Fotografía 1*. Colocación de lámina tipo teja para palapas dañadas en los parques de la UHSR. (26 de agosto de 2018).



Temoltzin, I. (2019). *Fotografía 2*. Recuperación y mantenimiento de los parques mediante la participación social (27 de agosto de 2018).

Un aspecto esencial fue la participación infantil en el diseño de propuestas: los niños y niñas crearon dibujos y maquetas expresando sus necesidades y expectativas sobre el cuidado y mantenimiento del parque. Varias de estas ideas se incorporaron en las intervenciones, reforzando su sentido de apropiación y empoderamiento comunitario.

Social y educativamente, los talleres fomentaron valores ciudadanos como la empatía, la corresponsabilidad y el compromiso con el bien común. Además, fortalecieron los lazos entre vecinos que antes estaban distantes o indiferentes, posibilitando redes de confianza y cooperación.



La renovación del parque no solo mejoró el entorno físico, sino que generó un ambiente de seguridad y convivencia intergeneracional, beneficiando a personas de todas las edades (Ver fotografía 3).



Temoltzin, I. (2019). **Fotografía 3.** Vecinos voluntarios en la participación social para la recuperación de los parques de la UHSR. (25 de agosto de 2018).

Aunque el proceso enfrentó limitaciones, como retrasos institucionales para la entrega de recursos y resistencia inicial de algunos adultos, principalmente padres preocupados por los costos y la dependencia del gobierno, el liderazgo infantil y la persistencia comunitaria lograron superar estas barreras. Este liderazgo aseguró un proceso de apropiación social y una recuperación sostenible del espacio público.

En conclusión, la experiencia en San Ramón confirma que la recuperación de parques no solo revitaliza el espacio físico, sino que también reintegra a las familias y comunidades a estos espacios, favorece actividades colectivas, mejora la seguridad y promueve un sentido de pertenencia. Todo ello es posible con iniciativas comunitarias inclusivas y creativas, sin necesidad de grandes inversiones, demostrando que el espacio público puede convertirse en un escenario para fortalecer vínculos, identidad y participación.



## REFERENCIAS

- Baylina, M., Prats, M., & Ortiz, A. (2005). Espacios de juego como escenarios educativos urbanos. *Revista de Geografía*, 67, 20–25.
- Domínguez, D., Montero, A., Hernández, R., Ferrer, R., Lucas, B., & Goya, I. (2003). Participar también es cosa de niños: Guía didáctica para el profesorado. UNICEF Comité Comunidad Valenciana.
- Giraldo Cadavid, D. A. (2018). Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. *Nómadas*, (49), 155–171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a9>
- Hernán, J., & Gómez, J. G. (2009). Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://blog.utp.edu.co/areade-recreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Nava Ramírez, R. (2023). La participación social en la planeación urbana en Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380–403. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390019>
- Osorio Ballesteros, A. (2016). La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica (México)*, 31(87), 111–142. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732016000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000100004)
- Temoltzin Flores, I. (2019). Participación infantil para la recuperación de los parques como espacio lúdico: El caso de la Unidad Habitacional San Ramón, Puebla, México [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].



# LOS PATIOS DE JUEGO EN EL ESCENARIO ADVERSO DE LA VIDA URBANA

JOSÉ MANUEL REYES RUGERIO<sup>1</sup>

## Introducción

**E**n la actualidad, la infancia enfrenta un escenario adverso ante el espacio público, aunado al embate de la tecnología, dejan pocas opciones para el juego libre y la socialización (Güllönen en Lector 24, 2015; Tonucci, 2009).

En el siguiente ensayo se muestra un breve diagnóstico de la zona de estudio ubicada en Santa Ana Chiautempan, en el estado de Tlaxcala, donde se pone de manifiesto la situación que viven los niños de cara al juego libre en el espacio público y en un segundo momento, se describe la propuesta llevada a cabo bajo el nombre de “patios de juego”, como alternativa para promover el juego libre entre los niños del lugar.

Con ello, se busca destacar el potencial de los patios de juego para ser replicados en escenarios similares donde el juego libre enfrenta serias restricciones de tiempo y espacio ante la indiferencia del sector gubernamental y las limitaciones de los adultos cuidadores.

<sup>1</sup> Doctorante en Procesos Territoriales. FABUAP. jomarr0411@gmail.com

## SIN ESPACIO PARA EL JUEGO LIBRE DE LOS NIÑOS

A lo largo del siglo pasado como resultado del crecimiento acelerado de las ciudades, en estas se incrementaron las actividades comerciales de manera exponencial, lo cual trajo consigo la transformación de la vida social debido principalmente a que los centros urbanos no estaban diseñados para el exagerado tránsito vehicular que dicha actividad provocó (Gamboa, 2003).

En este nuevo orden urbano, se impuso una dinámica basada en favorecer las actividades comerciales por lo que el espacio público tuvo que ceder su función como lugar de encuentro y expresión comunitaria para convertirse en la red de vialidades que facilita el traslado de mercancías y la llegada de consumidores.

De esta forma, el automóvil se instauró como el eje rector en torno al cual se planearon las acciones urbanas sobre el ordenamiento de las ciudades (Borja, 2003; Lugo et al., 2013; Tonucci, 2022).

En esta situación, las personas y los grupos vulnerables quedaron en segundo plano lo que trajo consigo un proceso de exclusión, que dejó relegados a los niños, quienes en otros tiempos encontraban en las calles el lugar por excelencia para jugar y hacer amigos.

Por ello, tuvieron que resguardarse en casa, perdieron su independencia y autonomía, para ceder su espacio a los autos y las actividades comerciales; el entorno urbano perdió su espontaneidad de uso y estos sectores de la población tuvieron que replegarse para permanecer el mayor tiempo dentro de casa (Aguado, 2023; Reyes, 2021; Subirats, 2016; Wacquant, 2007).





En el contexto arriba descrito, se encuentra la localidad de Santa Ana Chiautempan, en el estado de Tlaxcala. Es una ciudad ubicada al centro del estado (ver imagen 1) con 12,626 habitantes y de una importante tradición textil, que se encuentra en el grupo de centros urbanos que ha sufrido las consecuencias de esta transformación del espacio público.

Al igual que otras ciudades, creció de manera desordenada sin una planeación urbana adecuada, vinculada a las necesidades de las personas, de tal suerte que sufrió la conversión del espacio público y dio paso a la llamada “modernidad”.

Al interior, se delimitó la zona de estudio, con base en las barreras físicas como la vía del ferrocarril al poniente, al norte la Barranca Briones y al oriente, de norte a sur la carretera federal conocida como vía corta Santa Ana - Puebla (INEGI, 2020; Reyes, 2021).



Imagen 1. Zona de estudio. Elaboración propia

Fruto del diagnóstico realizado, se concluyó que los niños de la zona de estudio enfrentan un escenario adverso para la práctica del juego libre en el espacio público, debido a que ya no es posible jugar en las calles ante el intenso flujo vehicular y el clima generalizado de inseguridad.

Aunado a lo anterior, los seis parques con los que cuenta la zona de estudio se encuentran prácticamente en el desuso, fruto del precario diseño y las condiciones de mantenimiento en que se encuentran, las cuales van de regulares a malas.

## LOS PATIOS DE JUEGO, UNA OPORTUNIDAD PARA EL JUEGO LIBRE

Como respuesta a las limitaciones de los espacios públicos de la ciudad para el juego infantil, se desarrolló e implementó la propuesta de los patios de juego<sup>2</sup> con el objetivo de brindar a los niños la oportunidad de contar un espacio seguro para el juego libre.

A partir de ella, se tomó la iniciativa y aprovechando las condiciones del espacio, el autor de este trabajo y su familia abrieron las puertas de su casa para convertirlo en patio de juego; para ello se convocó a vecinos, compañeros de escuela y familiares.

A sugerencia de los adultos la actividad se programó de manera quincenal los sábados con una duración de dos horas. Se les proporcionó a los niños lo necesario para el juego libre: tiempo y espacio; de construir amistades ellos se encargaron. A lo largo de 6 meses se realizaron 12 sesiones, en las cuales se contó con una asistencia promedio por sesión de 11 infantes entre niñas y niños.

Es importante precisar que la asistencia estuvo en función de la disponibilidad de tiempo de los papás, quienes de acuerdo con sus ocupaciones decidían aceptar o no la invitación, ya que los niños siempre estuvieron interesados y dispuestos a asistir.

Hasta el primer semestre de 2023 habían participado 21 niños en total: 14 niñas y 7 niños, involucrando a 10 familias de la localidad. Las edades fluctuaron entre los 4 y 12 años lo cual no fue impedimento para los juegos grupales que la mayoría de las veces surgían de manera espontánea.

El plan para la actividad, que se denominó patio de juego, radica en dejar que fueran los mismos niños quienes propusieran sus juegos en la medida de sus gustos, organización o espontaneidad. Los juguetes con los que inicialmente se contó para jugar eran: triciclos, bicicletas, coches de pedales y eléctricos, columpios y una resbaladilla, a los que con el paso del tiempo se sumaron otros más.



<sup>2</sup> Los patios de juego se plantearon dentro de la Red de espacios jugables, desarrollada en la Tesis de Maestría del suscrito, como una de las etapas iniciales en la recuperación del espacio público con fines lúdicos



El patio en cuestión tiene una superficie aproximada de 370 m<sup>2</sup>, en la que predomina la superficie de concreto, con otra importante área verde cubierta de pasto; el patio cuenta con algunas zonas con sombra, pero predominan las áreas expuestas al sol permanentemente.

Durante las sesiones de juego, el rol de los adultos fue supervisar e intervenir ante algún riesgo innecesario, pero como espectador la mayor parte del tiempo, dado que la meta es que fueran los niños quienes protagonizaran, definieran y liderarían el juego desde su elección hasta la práctica.

Bajo esta dinámica se registraron durante el primer semestre del año 2023 once sesiones, las cuales se interrumpieron durante el periodo vacacional escolar de verano y hacia noviembre del mismo año se retomaron a petición de los mismos niños quienes pidieron a sus padres reiteradamente poder reunirse nuevamente a jugar<sup>3</sup> (imagen 2).

Cabe la mención que, a partir de entonces, su periodicidad ha variado principalmente debido a los padres de familia, quienes anteponen sus actividades a la necesidad de los niños.

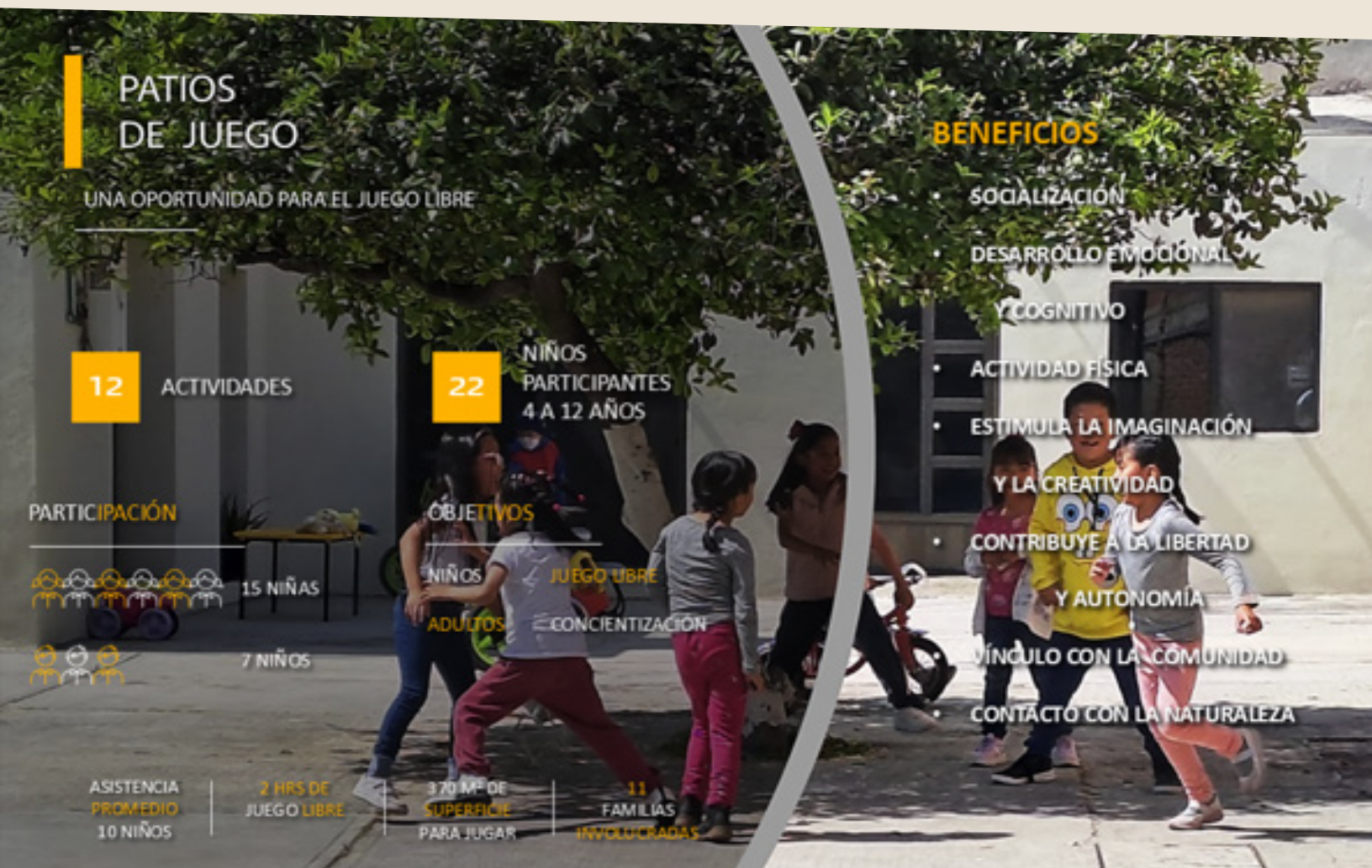


Imagen 2. Patios de juego. (imagen y elaboración propias)

<sup>3</sup> La pérdida de la independencia y autonomía hace que los niños dependan de la disponibilidad de los adultos para poder acudir a algún lugar, en este caso los patios de juego se interrumpieron momentáneamente por las actividades de los papás que no pudieron seguir llevando a sus hijos los días de juego.

Los patios de juego tuvieron éxito en la promoción del juego libre; los niños que participaron lo redescubrieron, lo disfrutaron y replicaron en sus casas, con su propio grupo de amigos y familiares en la medida que las dimensiones de su patio lo permitieron<sup>4</sup>. En este caso, esta experiencia se convirtió en un potenciador para que el patio de juego inicial fuera la base para que algunos de los participantes lo replicasen en otras ubicaciones y con nuevos niños.

Sin embargo, consideramos que esto se puede lograr en cualquier vecindario, por lo que se presentan a continuación una serie de recomendaciones para ello.

En primer lugar, se considera la necesidad de identificar en el vecindario a familias que tengan niños y casas con patio, con el propósito de que puedan fungir como anfitrionas. Pero, sobre todo que tengan la disposición de abrir su casa, compartir su espacio y en su caso, elementos de juego.

Para conseguir esta apertura, es necesario realizar, de manera formal o informal, una plática de sensibilización y concientización sobre la importancia del juego libre en el desarrollo integral de los niños. De igual forma, incluir una explicación sobre la actividad, desarrollo y dinámica en general.

Es preciso presentar a los padres de familia, los patios de juego como un lugar seguro y confiable, donde se cuenta con la presencia de los adultos como observadores y garantes de la seguridad de los niños, con el propósito de ofrecerles un espacio y tiempo para el juego libre.

<sup>4</sup> Esto se pudo constatar mediante encuestas aplicadas a los padres de familia que participaron en los patios de juego, donde quedó de manifiesto el incremento dedicado al juego libre y las reuniones para el juego libre que llegaron a realizar en su propio patio.





Una vez que se tiene el lugar, se procede a realizar la invitación a padres de familia para que permitan a sus hijos participar. Se sugiere aprovechar el tejido social del vecindario a partir de los vínculos familiares o de amistad, pues esto facilita generar lazos de confianza.

Para programar las actividades a desarrollar se debe tener en consideración que lo más importante es promover el juego libre; en consecuencia, se debe procurar dejar que sean los niños quienes determinen los tipos de juego y su forma de organización. Sin embargo, se recomienda que, para la primera sesión, donde es probable que asistan niños que no se conocen, tener preparados juegos organizados y algún juguete o juguetes con el propósito de que se conozcan y empiecen a crear vínculos de confianza y amistad.

Una vez que han tomado la organización de los juegos, se recomienda a los adultos retomar el rol de espectadores. Sobre la periodicidad y duración se sugiere de manera quincenal y en un lapso de dos horas; aunque esto dependerá de la disponibilidad y decisión de los padres de familia. Es muy importante invitar a los papás a permanecer en el patio por todo el tiempo que dure la actividad, ya que esto contribuirá a generar el clima de confianza necesario y a fomentar la asistencia de manera constante.





Al finalizar cada sesión resultará de gran utilidad realizar un ejercicio de evaluación entre los niños y adultos para encontrar áreas de oportunidad que contribuyan a mejorar la experiencia y con ello estimular la asistencia.

A manera de conclusión, es importante mencionar que la iniciativa de los patios de juego cumplió satisfactoriamente el objetivo planteado, que no fue otro más que la promoción del juego libre entre un grupo de niños de la zona de estudio.

Este grupo de niños se convirtió en promotor de la actividad lo que permitió que esta se haya replicado, sin la formalidad o estructura requerida, pero contribuyó a la creación de otros grupos de juego y a que otras familias tomaran conciencia sobre la necesidad del juego libre en la vida de sus hijos, y abrieran las puertas de sus patios para jugar.

Este podría considerarse el primer paso en la ardua tarea de recuperar la ciudad para los niños con fines lúdicos, encomienda que requiere el compromiso y participación de la sociedad en su conjunto, incluyendo que las autoridades procuren la inclusión de los grupos vulnerables en el espacio público mediante la implementación de este tipo de acciones y la creación de espacios dignos y seguros para el juego libre de los niños.



## REFERENCIAS

- Aguado, V. (2023). El espacio público como bien común. Seguridad y convivencia ciudadana. *Revista de Estudios de Seguridad Internacional*, 9(1), 61-72.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza.
- Gamboa, P. (2003). El sentido urbano del espacio público. *Bitácora*, 7, 13-18.
- Gülgönen en Lector 24. (2015, julio 10). La calle desapareció como lugar de juego para los niños: Maïa Gülgönen. Lector 24. <https://lector24.com/blog/2015/07/10/la-calle-desaparecio-como-lugar-de-juego-para-los-ninos-maia-gulgonen/>
- INEGI. (2020). Número de habitantes. Tlaxcala. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tlax/poblacion/default.aspx?tema=me&e=29>
- Lugo, E., Milián, G., Téllez, M., & Mundo, J. (2013). Transformaciones del concepto de espacio público y su relación con el desarrollo infantil. En *La Complejidad en Procesos Territoriales*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Reyes, J. M. (2021). *Red de espacios jugables*. [Tesis para obtener el grado de Maestro en Ordenamiento del Territorio]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Subirats, J. (2016). Explorar el espacio público como bien común. Debates conceptuales y de gobierno en la ciudad fragmentada. En *La reinención del espacio en ciudad fragmentada* (pp. 73-98). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Instituto de Investigaciones Sociales, Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: La ciudad de los niños. En *Revista de Educación: Vol. número extraordinario* (pp. 147-168). Ministerio de Educación y Formación Profesional. [www.educacionyfp.gob.es%2Fdam%2Fjcr%3A67ddb416-cee6-4bce-8b3f-1567c98ef7a4%2Fre200907-pdf.pdf&usg=AOvVaw3-AxdB\\_xGt3veU32OZJtH4](http://www.educacionyfp.gob.es%2Fdam%2Fjcr%3A67ddb416-cee6-4bce-8b3f-1567c98ef7a4%2Fre200907-pdf.pdf&usg=AOvVaw3-AxdB_xGt3veU32OZJtH4)
- Tonucci, F. (2022, octubre 25). ¿Cómo transformar las ciudades con la participación de la niñez? [Post]. Facultad de Educación de la PUCP.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo veintiuno editores. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=wacquant+los+condenados+de+la+ciudad+pdf>

# JUGAR LA CALLE CON LAS NIÑECES TSOTSILES Y MIGRANTES

María José Sánchez García<sup>1</sup>



## INTRODUCCIÓN

**E**n este trabajo, recupero algunas de las experiencias y reflexiones que surgieron en el transcurso de mi investigación de maestría, abordando los procesos de apropiación espacial de niñas tsotsiles migrantes en Puebla.

Antes de hacer estas reflexiones, comparto un breve análisis sobre las implicaciones y posibilidades en la configuración de ciudades culturalmente diversas, aterrizando estas ideas en la ciudad de Puebla, entendida como un lugar de destino en los flujos migratorios al interior de México. Después abordaré los horizontes de acción con las niñas indígenas en la ciudad, encontrando en las ‘calles de juego’ una potencia para repensar la democracia y apropiarnos colectivamente de los espacios públicos.

Finalmente, comparto la experiencia de recuperar la calle afuera de ‘la escuelita’ de Yo’on Ixim en La Loma, Puebla, a través de un programa gubernamental y con el trabajo colectivo desde varios frentes.

<sup>1</sup> Antropóloga Social, Maestra en Hábitat y Equidad Socio Territorial. [ninecesdiversas@gmail.com](mailto:ninecesdiversas@gmail.com).



## DIFERENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO ACTUAL

En un momento histórico como el actual, en el que ser diferentes a lo que define la cultura hegemónica como aceptable -dictada desde regiones y países del Norte Global o mejor conocidos como 'desarrollados'-, implica reconocer que la vida de buena parte de la población -personas que no pertenecemos a las élites económicas, sociales y políticas- está atravesada por una serie de violencias estructurales y simbólicas, que generan desigualdades y afectan las diferentes formas de vida cultural (Giménez, 2017).

La devastación y apropiación violenta de las tierras y territorios de pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos por parte de gobiernos coludidos con particulares en aras de un 'progreso' que solo beneficia a unos pocos, a través de la extracción de recursos naturales, da lugar a un desplazamiento más o menos explícito, de comunidades enteras, como las zapatistas que definden la vida en común, así como otras comunidades tsotsiles y tseltales en la región de Los Altos de Chiapas (Prada, 2012; Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, 2020).



Como efecto de lo anterior, muchas comunidades y familias, incluidas niñas y niños, no sólo de Chiapas, sino de varios pueblos en México, se ven orilladas a dejar sus comunidades por temporadas o de manera más permanente, buscando emplearse en las grandes ciudades, al igual que en grandes campos agroindustriales, lo cual da lugar a que una diversidad de culturas habiten un mismo espacio, posibilitando así el encuentro, solidaridad e intercambio intercultural, pero por otra parte, detonando formas de discriminación por razones de edad, clase social, etnicidad, racialidad, género, entre otras categorías de diferencia, dando pie a exclusiones, desencuentros, tensiones y conflictos.



## PUEBLA COMO DESTINO EN LA MIGRACIÓN INTERNA

En Puebla encontramos el caso de familias tsotsiles, incluyendo a niñas y niños, que viajan a la capital del estado -al igual que a ciudades como Oaxaca, Monterrey, Guadalajara y Tijuana- desde la región de Los Altos de Chiapas en busca de una vida digna. Al llegar a la ciudad, buscan habitar en espacios cercanos a la Central de Abastos y a la Central de Autobuses de Puebla, donde encuentran a sus paisanos, igual que a personas de otras regiones y pueblos como el nahua, totonaca y mazateco.



Puestos de verdura y hortaliza, Mercado Hidalgo (Sánchez, 2024).

Este espacio también es atractivo porque hay viviendas de renta accesible y con facilidades para trasladarse a puntos estratégicos en la ciudad para trabajar. Algunos hombres tsotsiles encuentran empleos en el sector de la construcción, mientras que otros, junto con mujeres, niñas y niños, se autoemplean vendiendo chicles, pa-lanquetas, limpiando parabrisa o malabareando en los principales cruceros y 'semáforos' de la ciudad (Sánchez, 2024).

De esta forma, vemos como Puebla se configura como una ciudad culturalmente diversa, donde el espacio público cerca de las viviendas, así como de los lugares de trabajo para familias, niñas y niños tsotsiles, es clave en este tejido de relaciones interculturales entre formas de vida mestizas e indígenas, urbanas y rurales, populares y de las élites, migrantes y no migrantes, que contrastan y enfatizan las desigualdades, generando desencuentros entre comunidades, obstaculizando el aprendizaje sobre otras formas de vida y desestimando lo que las comunidades migrantes e indígenas aportan a la ciudad.





## HORIZONTES DE ACCIÓN CON LAS NIÑECES INDÍGENAS Y MIGRANTES EN LA CIUDAD

Ahora bien, dirigiendo nuestra atención a las experiencias con niñas indígenas y migrantes en la ciudad, encontramos que, por un lado, hay una serie de exclusiones en la política pública sobre el diseño, gestión y uso del espacio público, que no toman en cuenta sus necesidades o voces en los procesos de transformación del entorno urbano. Por el contrario, el paradigma de la modernidad ha creado condiciones que les ponen en peligro y les hacen más vulnerables en las urbes (Gülgönen, 2016).

Por ejemplo, el diseño de calles para el tránsito de automotores a altas velocidades ha provocado un aumento en los incidentes de tránsito siendo una de las principales causas de muerte en niñas, niños y adolescentes.

Además, pocas veces se diseñan espacios para el juego, el descanso y la convivencia, que cuiden la integridad física y emocional de las niñas, particularmente en barrios y colonias populares de la ciudad, donde con frecuencia los pocos espacios de esparcimiento están deteriorados o son de tamaños reducidos.

A partir de esta realidad, es que se vuelve fundamental pensar en buscar medios para reimaginar y recuperar colectivamente las calles con las niñas, comunidades indígenas y migrantes, promoviendo y protegiendo el derecho a la ciudad, así como a ambientes saludables que permitan a todas las personas desarrollarse y aprender en libertad, reconociendo su agencia, así como las necesidades particulares que tienen.



## LAS CALLES DE JUEGO COMO FORMA DEMOCRÁTICA DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL ESPACIO

Encontramos que a nivel mundial, se han desarrollado diversas guías y lineamientos para el diseño de ciudades y espacios públicos desde una perspectiva de niñeces, en los cuales se comparten experiencias de transformación urbana con elementos de juego y exploración para niñas y niños, que también benefician a sus comunidades, muchas de ellas en contextos urbanos populares y con una alta diversidad cultural (Candiracci, Conti, Dabaj, Moschonas, Hassinger-Das & Donato, 2023; Gobierno de la Ciudad de México y Laboratorio para la Ciudad, 2018 y UNICEF, 2018).

Un ejemplo de lo anterior fue la implementación del programa ‘Peatoniños’ en la Ciudad de México en zonas con índices de marginación alto y muy alto, sin áreas verdes o espacios públicos de juego (Gobierno de la Ciudad de México y Laboratorio para la Ciudad, 2018).

Durante su implementación, sólo se permitía el paso peatonal a una calle por 4 horas, en la cual un grupo de personas facilitadoras mediaba actividades didácticas y de juego con una caja de recursos como gises, globos, cajas y pelotas, así como señalética para comunicar la acción en curso.



Familias, niñas y niños peatones, La Loma, Puebla (Sánchez, 2024)

Entre esta diversidad de experiencias, una de las que personalmente me parece muy interesante son las ‘calles de juego’; a través de las cuales se cierra temporal o permanentemente el acceso al tránsito vehicular, “para dar paso a actividades lúdicas, artísticas, culturales y deportivas en el espacio de una calle” (Sánchez, 2024, p. 25).





Podríamos decir que experiencias como estas ponen en práctica formas de democracia experimental, entendida como “la formulación de un conjunto sistemático de ideas y procesos para generar una dinámica capaz de comenzar la ruptura de las restrictivas estructuras institucionales que organizan la economía y la política en la forma en que las conocemos hoy”, privilegiando el aprendizaje, la innovación y el encuentro colaborativo (Aguiló y Almeida, 2021, p. 261), en este caso repensando ¿qué necesitan las niñas y niños para jugar en la ciudad? ¿cómo se pueden resolver esas necesidades con lo que tenemos a la mano? Sin dejar de cuestionar ¿qué acciones necesitamos de nuestros gobiernos?

En línea con estas ideas, desde las ciencias sociales y humanas podemos retomar el concepto de ‘apropiación del espacio público’ de Vidal y Pol (2005), que se define como un mecanismo por el que las personas hacemos nuestros los espacios al dotarlos de significado a través de procesos psicológicos y psicosociales, individuales y colectivos. A través de la apropiación del espacio público los seres humanos podemos también sentirnos identificados con el lugar en que estamos, reconociéndolo y siendo reconocidos por la comunidad que lo habita, así como buscando usarlo y transformarlo para dar respuesta a lo que necesitamos, queremos y soñamos tanto de forma individual, como colectiva.

## JUGAR LA CALLE CON LAS NIÑECES TSOTSILES MIGRANTES

Pensar en ‘jugar’ la calle con las niñas, nos permite imaginar que la composición de este espacio es tan maleable como la arena o el agua. Nos invita a dejarnos sentir la liberación al jugar con el espacio, al darnos cuenta de que podemos empujar los límites de esas estructuras que parecen restrictivas, al probar mover sus elementos, al experimentar otras formas posibles de calle, al hacerlo juntas y juntos, notando que, al jugar en el espacio, con una pelota, con un juego de avioncito, corriendo, con la bicicleta, con nuestros amigos, también lo estamos transformando. Por si fuera poco, el juego facilita la creación de vínculos entre personas con diversos orígenes étnicos que incluso no hablan la misma lengua, promoviendo sentidos colectivos alrededor de una misma actividad, en donde el cuerpo es el instrumento mediador.



Una de las organizaciones sociales que ‘juega’ la calle con niñeces y familias tsotsiles es Yo’on ixim, Corazón de maíz A.C., ubicada en la Colonia La Loma, al norte de la ciudad de Puebla, donde como dijimos en un inicio, habitan personas y grupos de diversos pueblos indígenas.

Desde su propuesta de educación popular, esta organización usa el espacio público para realizar actividades educativas, lúdicas, artísticas y culturales; por ejemplo, lectura de cuentos en las calles de la colonia, presentaciones de circo y ferias en la calle afuera de la escuelita, así como también promueven el juego libre en este espacio.



Proceso de apropiación del espacio en Yo'on Ixim (Sánchez, 2024)

Como parte de mi proceso de investigación de maestría y participando como voluntaria en Yo’on Ixim, así como uniendo esfuerzos con las niñeces y familias tsotsiles migrantes, urbanistas, personas voluntarias, vecinas y vecinos de La Loma, así como con estudiantes de la Ibero Puebla, surgió el interés por transformar la calle afuera de ‘la escuelita’ de Yo’on Ixim -como le decimos de cariño a este espacio-, en el sentido de hacerla más propia.

En este sentido, se planteó la realización de un proyecto que favoreciera el juego, el aprendizaje y la convivencia, bajo condiciones que aseguraran la integridad física de las niñas y niños en la calle, dado el flujo de tránsito vehicular y transporte de carga pesada que circula, así como la falta de espacios de descanso y juego en la colonia.

Para lograrlo, entre abril y junio de 2024 participamos en la convocatoria de Laboratorios Lúdicos de Artes de Alas y Raíces (Programa de la Secretaría de Cultura de México), y al ser seleccionados con el proyecto “¡Juguemos la calle: Imaginando y creando los espacios que queremos”, logramos implementar de manera conjunta un taller de 9 sesiones en las que se realizaron actividades lúdicas, artísticas, didácticas y culturales, para imaginar los espacios públicos que queremos, crearlos mejorando sus condiciones y finalmente seguir jugando en ellos.





El resultado fue que temporalmente recuperamos el espacio de un cajón de estacionamiento, delimitándolo artísticamente con pintura; también construimos muebles con llantas y madera reciclada para poder usarlos en la calle; asimismo, logramos gestionar la pinta de pasos peatonales y la delimitación de las orejas viales en el cruce cercano a la escuelita. Aún más, al final del taller, organizamos un evento con juegos en la calle, una exposición de fotografías y una presentación musical en la que pudieron participar vecinas y vecinos de La Loma, favoreciendo el encuentro intercultural (Sánchez, 2024).

## REFLEXIÓN FINAL

En un contexto global, nacional y local, en el que las desigualdades sociales, económicas y políticas se entretajan con las diversas expresiones culturales, se vuelve más necesario que nunca generar espacios para reconocernos con nuestras diferencias y buscar construir habitares más justos y dignos para todas las personas.

Particularmente, en este artículo abordamos una experiencia de apropiación social del espacio con las niñas tsotsiles y migrantes, lo cual nos permitió experimentar y reflexionar qué significa compartir la ciudad desde esta configuración culturalmente diversa, así como probar que cuando se abren espacios para el intercambio, la colaboración y la creación conjunta, podemos dar un sentido común a la vida en la ciudad. Tomar los espacios colectivamente junto con las comunidades indígenas y migrantes, así como con vecinas y vecinos en las colonias de la ciudad, sumando esfuerzos de la ciudadanía organizada, incluyendo a organizaciones sociales, investigadores, estudiantes y educadores, así como a gobiernos, es una forma de resistir a la cultura hegemónica que individualiza, estigmatiza y criminaliza a quienes se salen de sus normas. También nos permite resignificar la democracia desde abajo, invitándonos a aprender unos de otros, mientras recreamos el territorio dando pasos hacia un bien común en un contexto de crisis civilizatoria como en el que actualmente vivimos.

Seguir jugando los espacios para dotarlos de sentido y transformarlos colectivamente está en el proceso de encontrar formas más justas de tejer relaciones en la ciudad, y que mejor que hacerlo con las niñas, con las comunidades indígenas y migrantes.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, A. y Almeida, L. (2021). Teoría de la democracia de Boaventura de Sousa Santos: radicalización y descolonización democrática. *Utopía y praxis latinoamericana*, 26(94), pp. 256-269. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968018016/>
- Candiracci, S., Conti, R. L., Dabaj, J., Moschonas, D., Hassinger-Das, B., & Donato, J. (2023). Playful cities design guide. Play for anyone, anywhere. Arup. <https://www.arup.com/perspectives/publications/research/section/playful-cities-design-guide-play-for-anyone-anywhere>
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (2020). Desplazamiento forzado en Chiapas: los impactos de la violencia y la impunidad. <https://frayba.org.mx/desplazamiento-forzado-en-chiapas-los-impactos-de-la-violencia-y-la-impunidad/>
- Giménez, G. (2017). Paradojas y ambigüedades del multiculturalismo: Las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 25.
- Gobierno de la Ciudad de México y Laboratorio para la Ciudad (2018). Arquitectura para el juego urbano. Lineamientos para diseñar espacios públicos de juego en la CDMX. <https://files.cargocollective.com/c357615/APJU-Dig-single.pdf>
- Gülgönen, T. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En Ramírez, P. (coord.) *La reinención del espacio en ciudad fragmentada*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo, 409-438.
- Prada, R. (2012). Horizontes del Estado Plurinacional. En Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo (Eds.) *Más allá del desarrollo*, pp. 159-183.
- Sánchez, M.J. (2024). El espacio público de las niñas y niños tsotsiles migrantes: procesos de apropiación espacial en la escuela de Yo'on Ixim y La Loma, Puebla [Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana de Puebla]. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/6119>
- UNICEF (2018). Shaping urbanization for children. A handbook on child-responsive urban planning. <https://www.unicef.org/reports/shaping-urbanization-children>
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297. [https://www.researchgate.net/publication/39106908\\_La\\_apropiacion\\_del\\_espacio\\_una\\_propuesta\\_teorica\\_para\\_comprender\\_la\\_vinculacion\\_entre\\_las\\_personas\\_y\\_los\\_lugares](https://www.researchgate.net/publication/39106908_La_apropiacion_del_espacio_una_propuesta_teorica_para_comprender_la_vinculacion_entre_las_personas_y_los_lugares)
- Yo'on Ixim (2019). Brindando oportunidades a familias indígenas migrantes. <https://corazondemaiz.org/>



# Desafíos y oportunidades de la movilidad infantil

*En contextos urbanos europeos y latinoamericanos*

José Roberto Suriano Chacón

## Introducción

Las infancias representan un componente demográfico sustantivo en las ciudades latinoamericanas con un 75% en contextos urbanos en la región y un 78% en México para la última década (Gülgönen, 2016): Este grupo continúa siendo invisibilizado en la planeación urbana, subordinado a un enfoque adultocéntrico<sup>1</sup> centrado en la funcionalidad económica y la movilidad vehicular. Esta exclusión limita su presencia en el espacio público, y a su vez restringe el ejercicio pleno de su ciudadanía en la vida urbana. Gülgönen (2016) plantea que las infancias son actores sociales con capacidad para tomar decisiones, expresar opiniones e influir en su entorno de manera cotidiana, cuyas prácticas cotidianas (juego, desplazamiento y exploración) constituyen formas de construir ciudad y ciudadanía, vinculadas al derecho a la ciudad. Sin embargo, el

urbanismo predominante ha relegado estas prácticas al margen, produciendo entornos urbanos hostiles a su autonomía. Frente a este modelo, enfoques como la “pirámide invertida de movilidad” (Tapia, 2019) y experiencias en ciudades como Barcelona y París, con iniciativas como supermanzanas, calles escolares y programas comunitarios como “BiciBús<sup>2</sup>” o “Kidical Mass<sup>3</sup>”, evidencian que rediseñar la ciudad desde la perspectiva infantil es posible y produce beneficios sociales, ambientales y de seguridad vial.

La movilidad infantil<sup>4</sup> en el espacio urbano, más allá de su dimensión funcional, emerge como un instrumento para la salud física y mental, la seguridad y la cohesión social<sup>5</sup>, contrarrestando fenómenos como la segregación urbana (Toboso, 2018). Sin embargo, en América Latina persisten barreras estructurales: calles sin infraestructura peatonal continua, velocidades urbanas inadecuadas, iluminación deficiente y percepciones de inseguridad que inhiben la autonomía infantil.

<sup>1</sup>Es una perspectiva que coloca a los adultos como superiores y reduce a niños y adolescentes a una posición subordinada, sin pleno reconocimiento de sus derechos ni voz en la participación social.

<sup>2</sup>Es un grupo organizado de ciclistas, principalmente escolares, que viajan juntos en bicicleta por una ruta preestablecida con un horario definido, usualmente con la compañía de adultos (padres, voluntarios o profesores) que velan por su seguridad.

<sup>3</sup>Es un evento ciclista para familias, inspirado en la Critical Mass, que busca reivindicar el derecho de los niños a moverse de forma segura

en las ciudades.

<sup>4</sup>Es el conjunto de desplazamientos que realizan niños, niñas y adolescentes en la ciudad y que abarca tanto la autonomía para ir solos a diferentes lugares, como la garantía de que esos trayectos sean seguros, accesibles y adecuados para su desarrollo físico y mental.

<sup>5</sup>Es la cualidad de una sociedad que la mantiene unida, basada en la confianza, la solidaridad, el sentido de pertenencia y el respeto mutuo entre sus miembros.



A pesar de avances normativos como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y las reformas promovidas por la Coalición Movilidad Segura, la aplicación de estas iniciativas sigue siendo limitada (SEDATU, 2024).

Con lo anterior se muestra que la movilidad infantil constituye un campo crítico para evaluar la justicia espacial y la democracia urbana, evidenciando la necesidad de transitar de políticas sectoriales a un urbanismo centrado en las infancias que reconfigure la ciudad como un espacio inclusivo y seguro.

## Experiencias comparadas entre el contexto global y mexicano

La movilidad infantil es un indicador fundamental de equidad urbana y derecho a la ciudad, pues permite evaluar hasta qué punto las ciudades garantizan entornos seguros y accesibles para su población más vulnerable. A nivel internacional, los casos de éxito evidencian que cuando los sistemas urbanos priorizan a las infancias, generan beneficios colectivos en términos de cohesión social, salud pública y sostenibilidad (WHO, 2018).

Sin embargo, la realidad global y mexicana muestra profundas desigualdades en la capacidad de las urbes para ofrecer condiciones que fomenten la autonomía infantil.

En ciudades europeas como Freiburg o Amsterdam, más del 60% de los trayectos escolares se realizan a pie o en bicicleta, gracias a la implementación de políticas de pacificación vehicular, redes ciclistas integradas y calles escolares (Pucher & Buehler, 2012). De igual forma, experiencias como la de Copenhague demuestran que el diseño de “infraestructuras de la infancia” (rutas seguras, cruces protegidos y accesos a parques y centros educativos) favorece la movilidad independiente y promueve estilos de vida saludables desde la infancia. Estas ciudades han entendido que el urbanismo infantil no es un segmento aislado de la planificación urbana, sino más bien es el núcleo desde el cual deben repensarse los espacios urbanos (ver imagen 1).

**Imagen 1. Infraestructura de trayectos escolares en la ciudad de Copenhague.**



Fuente: Thomas Høyrup Christensen.

América del Norte y América Latina también ofrecen ejemplos reveladores como son la ciudad de Toronto, con su programa “Active and Safe Routes to School”, que logró aumentar en un 27% los desplazamientos autónomos de escolares en menos de cinco años mediante una combinación de intervenciones en infraestructura, educación

vial y participación comunitaria (Panter et al., 2018) (ver imagen 2). En Bogotá, los proyectos “Al colegio en bici” y “Camino Seguro al Colegio” redujeron los accidentes infantiles en zonas escolares en un 40%, articulando transporte, seguridad vial y compromiso social (Fundación Bloomberg, 2020) (ver imagen 3).



Estas iniciativas confirman la validez del planteamiento de que una ciudad diseñada para las infancias es, necesariamente, una ciudad mejor para todos sus habitantes (Tonuci, 2007).

**Imagen 2. Trayectos escolares a pie en la ciudad de Toronto.**



Fuente: Green Communities Canada.

**Imagen 3. Estrategia “Al colegio en bici” en la ciudad de Bogotá.**



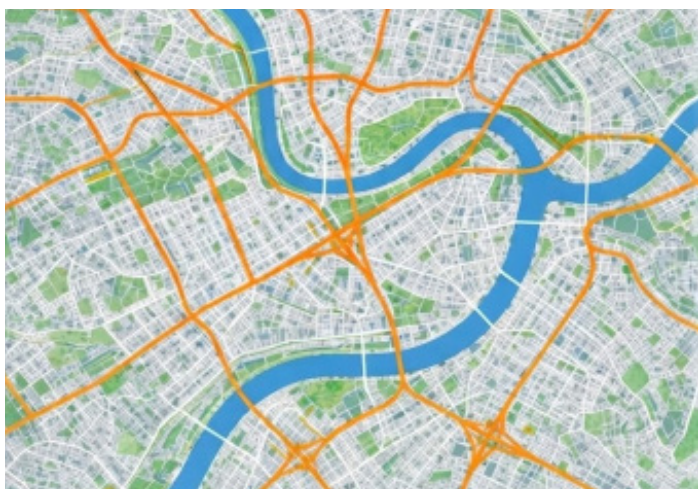
Fuente: Javier Cortés.

No obstante, México enfrenta un panorama más complejo. Según datos del INEGI (2023), más del 60% de los desplazamientos de menores de 14 años en áreas urbanas dependen del acompañamiento adulto, lo que refleja la baja autonomía infantil en el país.

Esta situación responde a factores estructurales: el diseño urbano centrado en el automóvil, la violencia vial y la insuficiente infraestructura peatonal y ciclista que provoca una gran cantidad de accidentes donde las infancias son víctimas. La comparación con ciudades como Bogotá o Toronto expone una brecha crítica: mientras en otros contextos se promueven calles escolares, redes seguras de movilidad y entornos de tráfico calmado, en México predomina un urbanismo que relega la movilidad infantil a la periferia de la agenda pública. Como advierte Gülgönen (2016), la integración de las infancias en la ciudad no debe limitarse a espacios recreativos aislados, sino que exige su reconocimiento como actores legítimos del espacio público, con derecho a desplazarse de manera autónoma y segura. Resumidamente, la movilidad infantil en México revela una tensión entre la planificación urbana y los derechos de las infancias. Los datos evidencian que, lejos de ser un problema accesorio, constituye un síntoma de inequidad urbana y de falta de justicia espacial.

## La movilidad limitada de las infancias en la ciudad de Puebla

El análisis de la movilidad infantil en Puebla evidencia una ciudad profundamente condicionada por una lógica adultocéntrica y motorizada que margina sistemáticamente a las infancias del espacio público. La estructura actual de transporte, el diseño vial y la distribución del espacio urbano reflejan un modelo de planeación que prioriza la circulación vehicular sobre la seguridad y autonomía infantil. Además de lo anterior, el miedo parental y las barreras físicas restringen la independencia infantil, fenómeno que Gülgönen (2016) define como producto de la “ciudad adultocéntrica”, donde las infancias quedan subordinadas a la vigilancia y al confi-



Esta situación restringe sus oportunidades de esparcimiento y socialización, esenciales para su desarrollo integral, y también los excluye de la vida urbana cotidiana, confinándolos a contextos domésticos o escolares. Como sostiene Gülgönen (2016), integrar a las infancias en la ciudad implica repensar su acceso a espacios de juego y el derecho a la movilidad diaria y a habitar la calle de manera segura y autónoma. La situación de Puebla revela un patrón de exclusión urbana que va más allá de la movilidad y que constituye una negación del derecho a la ciudad para las infancias.

La carencia de espacios públicos accesibles y recreativos constituye un factor crítico que agrava la exclusión infantil en Puebla. El Programa de Espacio Público del Municipio de Puebla (2021) señala una limitación en términos cuantitativos y revela una distribución desigual donde la mayoría de las áreas verdes se localizan en zonas centrales, mientras que las periferias permanecen desprovistas de infraestructura recreativa adecuada.

## Hacia una corresponsabilidad institucional y comunitaria en favor de la movilidad infantil

El desafío central radica en la inclusión efectiva de la voz infantil en los procesos de planificación urbana. Esta participación debe ser genuina y estructural, reconociendo a las infancias como actores legítimos de su entorno.

No obstante, la movilidad infantil tampoco puede comprenderse únicamente desde el ámbito institucional o normativo; requiere también de un involucramiento de las familias y comunidades. En este sentido, resulta fundamental identificar acciones que los propios actores sociales (padres, madres, cuidadores y vecinos) que puedan desplegar para transformar el entorno inmediato en espacios acogedores para las infancias.

En primer lugar, a escala de colonia, las familias pueden asumir un rol proactivo en la creación de entornos cotidianos seguros. Por ejemplo, la organización de “caminos escolares vecinales” donde madres, padres y vecinos acompañen colectivamente a las infancias en trayectos a la escuela, esto fortalecería la seguridad vial y también generaría confianza comunitaria.





Asimismo, la promoción de actividades de cierre temporal de calles para el juego libre durante fines de semana o tardes podría resignificar el espacio público como lugar de encuentro intergeneracional, en el que las infancias son protagonistas de la vida barrial. De igual forma, la instalación comunitaria de elementos básicos como son la señalización peatonal, jardineras móviles o cruces peatonales pintados por la propia comunidad puede convertirse en un acto pedagógico y reivindicativo que fomente el sentido de pertenencia de los más pequeños.

En última instancia, garantizar la movilidad infantil no debe verse como un lujo urbano ni como un tema de nicho reservado a ciudades “modelo”, más bien como una condición mínima de equidad y humanidad. Lo que está en juego no es solo el derecho de las infancias a moverse, es su derecho a vivir plenamente la ciudad, a experimentar su barrio, a construir memorias en sus calles y a participar en la vida urbana desde edades tempranas. Es importante señalar que una ciudad que no protege ni escucha a sus infancias es, en el fondo, una ciudad que ha renunciado a su futuro. Por ello, colocar a las infancias en el centro de la movilidad urbana es medida técnica y una declaración ética y política, es decir, una apuesta por ciudades que cuidan, que educan y que reconocen en su espacio público el lugar donde se gesta una ciudadanía justa e incluyente.



Conviene subrayar que estas prácticas comunitarias no deben ser sustitutos de la responsabilidad gubernamental, sino más bien mecanismos complementarios de corresponsabilidad social que fortalezcan la cultura de la movilidad activa. La recuperación del espacio público para la infancia, cuando se gestiona desde la proximidad barrial, amplía las oportunidades de autonomía de las infancias y favorece la cohesión social y la construcción de comunidades solidarias.





## Referencias

- Ajuntament de Barcelona. (2020). Supermanzanas y calles escolares: hacia una ciudad para la infancia. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Fundación Bloomberg. (2020). Evaluación del impacto de programas escolares en movilidad activa en Bogotá. Bogotá: Bloomberg Initiative for Global Road Safety.
- Gülgönen, T. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. *Revista Internacional de Sociología*, 74(3), 1–15.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Movilidad infantil y acompañamiento adulto: datos sobre desplazamientos de menores de 14 años en áreas urbanas de México. Gobierno de México.
- Panther, J. R., Jones, A. P., Van Sluijs, E. M. F., & Griffin, S. J. (2018). Active and Safe Routes to School boosted children's autonomous travel in Toronto: 27% increase in less than five years. *American Journal of Preventive Medicine*, 65(2), 258–266.
- Programa de Espacio público del Municipio de Puebla (2021). Gobierno Municipal de Puebla.
- Pucher, J., & Buehler, R. (2012). *City cycling*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU). (2024). Informe sobre implementación de la Ley General de Movilidad y Seguridad Vial. Ciudad de México: Gobierno de México.
- Tapia, R. (2019). Pirámide invertida de la movilidad: jerarquías urbanas y derechos peatonales. Ciudad de México: ITDP México.
- Toboso Moreno, S. (2018). Movilidad Infantil en la ciudad. <https://riunet.upv.es/handle/10251/141481>
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Losada.
- World Health Organization (WHO). (2018). Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world. Geneva: World Health Organization.



# Somos naturaleza

crecer en contacto  
con el entorno

Leticia Villanueva Gómez<sup>1</sup>

## Introducción

**E**n la actualidad, los niños que crecen en contextos urbanos enfrentan un fenómeno cada vez más evidente, el alejamiento de la naturaleza. El ritmo acelerado de las ciudades, la dependencia de dispositivos electrónicos y la falta de espacios verdes accesibles han reducido las oportunidades de juego y exploración al aire libre.

Esta situación ha despertado la preocupación de investigadores, educadores y familias, pues la evidencia científica muestra que el contacto con la naturaleza es un factor determinante en el desarrollo integral infantil. Estudios recientes han señalado que los niños que pasan tiempo en entornos naturales muestran mejoras en su salud física, cognitiva y emocional además de que la interacción temprana con la naturaleza fortalece el sentido de pertenencia al entorno y siembra las bases de una conciencia ambiental que perdura en la edad adulta.

## Naturaleza y desarrollo integral

La naturaleza es un escenario que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Para las infancias, el estar en contacto con elementos como el agua, la tierra, las plantas o los animales, no solo despierta la curiosidad, sino que estimula la imaginación y el pensamiento creativo. La naturaleza ofrece a los niños una plataforma ideal para aprender jugando. Al trepar un árbol, recoger hojas o seguir el vuelo de un ave, los pequeños desarrollan habilidades motoras finas y gruesas, mejoran su coordinación y aprenden a evaluar riesgos de manera progresiva. Los entornos naturales presentan retos, estímulos y oportunidades de exploración que fortalecen las diferentes dimensiones del desarrollo infantil.

<sup>1</sup>Doctorante en Procesos Territoriales FABUAP. [leticia.villanueva@correo.buap.mx](mailto:leticia.villanueva@correo.buap.mx)



Richard Louv (2005) introdujo el concepto de “déficit de naturaleza” para describir los efectos negativos que produce alejar a las infancias del entorno natural. De acuerdo con sus observaciones, los niños que no tienen experiencias directas en la naturaleza tienden a presentar mayores índices de obesidad, dificultades de atención y estrés; por el contrario, aquellos que tienen contacto frecuente con espacios verdes muestran un desarrollo físico más saludable y niveles más altos de concentración y rendimiento escolar.



La naturaleza, además, estimula todos los sentidos y conforma experiencias sensoriales que amplían la percepción del mundo y potencian el aprendizaje significativo. Desde el punto de vista cognitivo, la interacción con la naturaleza fomenta la curiosidad y la capacidad de observación. Cuando los niños exploran un jardín, un parque o un bosque, se enfrentan a fenómenos que despiertan preguntas y estas preguntas son detonadoras del pensamiento crítico y del método científico en su forma más elemental: observar, preguntar, experimentar y buscar respuestas. El contacto con la naturaleza también estimula la memoria, la concentración y la resolución de problemas de manera lúdica y signi-

ficativa (Chawla, 2015; Freire, 2011; Hueso, 2020).

Además de lo anterior, los espacios naturales ofrecen oportunidades únicas para el movimiento y el fortalecimiento corporal; el caminar por terrenos irregulares, trepar un árbol o correr en un campo abierto implica un ejercicio más variado y completo que el que proporcionan los espacios interiores. Estas actividades desarrollan la motricidad gruesa, el equilibrio y la coordinación, al mismo tiempo que favorecen la salud cardiovascular. Además, la exposición moderada a la luz solar contribuye a la síntesis de vitamina D, esencial para el desarrollo óseo en la infancia.







Desde una dimensión creativa y simbólica, la naturaleza se convierte en materia prima para el juego y la imaginación. Una rama puede transformarse en espada, un charco en un océano o un conjunto de piedras en una aldea improvisada. Estos juegos libres, no mediados por juguetes o adultos, estimulan la inventiva y permiten que los niños construyan narrativas propias, ejercitando tanto la creatividad como la expresión simbólica.

En conjunto, estas experiencias confirman que la naturaleza actúa como un aula viva que integra el desarrollo físico, cognitivo, emocional y creativo de los niños, demostrando que aprender y crecer al aire libre no solo es posible, sino necesario para su formación integral.



## Bienestar emocional y social

El contacto con la naturaleza no solo impacta en el desarrollo físico y cognitivo, también juega un papel fundamental en el bienestar emocional y social de los niños. Diversas investigaciones han demostrado que pasar tiempo al aire libre reduce los niveles de ansiedad, estrés e incluso síntomas de depresión infantil. Los espacios naturales funcionan como entornos restaurativos que equilibran la sobrecarga sensorial de las ciudades y de los dispositivos digitales, devolviendo a los niños un ritmo más pausado y saludable para su desarrollo emocional.

La pedagogía del asombro, planteada por Catherine L'Ecuyer (2019), subraya que la capacidad de maravillarse ante lo cotidiano es el punto de partida del conocimiento. En un espacio natural, los niños se sorprenden continuamente al descubrir huellas en la tierra, seguir el rastro de un insecto o reconocer el canto de un ave. Ese asombro genera emociones positivas, nutre la curiosidad y, a la vez, promueve un aprendizaje social compartido, ya que los niños suelen intercambiar lo que descubren con sus compañeros o con los adultos que los acompañan. Fortalece su capacidad de atención, fomenta la curiosidad científica y genera experiencias emocionales profundas que se transforman en recuerdos duraderos.



La naturaleza ofrece un escenario que invita al asombro y la contemplación, cualidades esenciales para cultivar la atención plena, con base en experiencias que generan calma y conexión con el presente. Estas vivencias ayudan a los niños a regular sus emociones, a encontrar consuelo en momentos de frustración y a desarrollar resiliencia frente a los retos cotidianos. En el plano social los niños aprenden a relacionarse consigo mismos, con los demás y con el mundo que los rodea, sentando las bases para el desarrollo de comunidades más empáticas, colaborativas y sostenibles. Los entornos naturales son espacios de encuentro donde los niños interactúan con mayor libertad.



El juego en la naturaleza fomenta la cooperación, la negociación de reglas, así como la toma de decisiones compartidas poniendo en práctica habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y el liderazgo (Freire, 2011; L'Ecuyer, 2019).

Además, la naturaleza fortalece los lazos familiares, el pasear por un sendero, sembrar un árbol en conjunto o participar en actividades de observación de aves son experiencias que generan memorias compartidas entre padres e hijos. Estas vivencias no solo fortalecen la relación afectiva, sino que también transmiten valores de cuidado y respeto hacia el entorno natural (Hueso, 2020). La naturaleza no solo contribuye al bienestar emocional individual, sino que también es un espacio de cons-

El aprendizaje ambiental comienza mucho antes de que los niños puedan comprender conceptos complejos sobre ecología o sostenibilidad; surge de la experiencia directa con el entorno, de la observación y de la vivencia cotidiana en espacios naturales. Katia Hueso (2020) destaca que somos naturaleza, y, por lo tanto, separarnos de ella es perder una parte esencial de nuestra identidad.

En los primeros años de vida, el conocimiento se construye a través de la experimentación sensorial. Estas experiencias sensoriales, lejos de ser meros estímulos aislados, constituyen aprendizajes que forman parte de su comprensión del mundo. Estos aprendizajes, aunque parezcan sencillos, construyen las bases de un pensamiento ecológico que le permitirá, más adelante,



## Aprendizaje ambiental desde la infancia

Acercar a los niños a la naturaleza no solo contribuye a su desarrollo integral, sino que también los convierte en futuros guardianes del medio ambiente. Cuando los pequeños conocen la biodiversidad local y aprenden sobre aves, insectos, árboles o flores, desarrollan un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia ella.





Además, el aprendizaje ambiental fomenta valores sociales y éticos y de ahí la importancia de incorporarlo en el día a día, así como desde los centros escolares. La experiencia de cuidar un huerto escolar o de participar en una jornada de limpieza comunitaria enseña a los niños el valor de la cooperación y la corresponsabilidad. Comprenden que la protección del medio ambiente no es tarea individual, sino un esfuerzo colectivo en el que todos tenemos un papel.

La participación en talleres y actividades de educación ambiental han demostrado gran eficacia en este sentido; estas estrategias educativas no solo transmiten conocimientos, sino que también despiertan el asombro y la emoción, ingredientes fundamentales para que el aprendizaje se convierta en una vivencia significativa.

En definitiva, el aprendizaje ambiental desde la infancia es un proceso de formación integral que combina saberes, emociones y valores. Apostar por estas experiencias es preparar a los niños para ser ciudadanos responsables, conscientes de la importancia de la naturaleza y capaces de actuar frente a los desafíos ambientales del futuro.



## Contacto con la naturaleza: retos y oportunidades en contextos urbanos

A pesar de sus beneficios, el contacto con la naturaleza en las ciudades enfrenta desafíos significativos que limitan la posibilidad de que los niños crezcan rodeados de

experiencias al aire libre. La urbanización desmedida, la inseguridad en espacios públicos y la falta de planeación urbana han limitado el acceso de los niños a áreas verdes seguras y cercanas. A esto se suma el ritmo de vida acelerado y la poca disponibilidad y voluntad de los padres para visitar y jugar con sus hijos espacios naturales de forma regular.

Otro reto importante es la sobrecarga tecnológica. Los dispositivos electrónicos y el consumo de entretenimiento digital han reemplazado, en muchos casos, el juego al aire libre. Esta tendencia, aunque facilita el acceso a información y aprendizaje, también limita la interacción con el mundo natural y contribuye a un estilo de vida sedentario. En consecuencia, los niños pasan cada vez menos tiempo explorando la naturaleza, lo que agudiza el déficit de naturaleza descrito por Louv (2005).





La falta de planeación urbana también influye. Muchas ciudades no consideran los espacios verdes como infraestructuras prioritarias para la vida cotidiana. En barrios marginados, los parques suelen ser escasos o estar en malas condiciones, lo que genera

desigualdad en el acceso a la naturaleza. Esta situación evidencia que el contacto con entornos naturales, más que una cuestión recreativa, es un derecho que debería garantizarse a todos los niños por igual.



No obstante, los retos se acompañan de oportunidades valiosas; ante la creciente conciencia ambiental en las sociedades urbanas se han impulsado iniciativas comunitarias y educativas que buscan revalorizar los espacios verdes existentes. Los programas de huertos escolares, jardines comunitarios y actividades de educación ambiental son ejemplos de cómo las ciudades pueden convertirse en escenarios de aprendizaje y contacto con la naturaleza.

En este sentido, los llamados Espacios de Alto Valor Ambiental (EAVA) cobran una relevancia especial, pues son áreas naturales dentro o en la periferia de las ciudades que concentran biodiversidad, prestan servicios ecosistémicos y conservan condiciones ambientales que los hacen únicos. Gracias a estas características, pueden convertirse en aulas al aire libre, donde los niños aprenden directamente de la naturaleza, desarrollan un vínculo afectivo con su entorno y comprenden la importancia de su cuidado. El aprovechamiento de los EAVA mediante proyectos educativos y comunitarios representa una estrategia clave para transformar la ciudad en un territorio que favorezca el aprendizaje en contacto con la naturaleza.

La creación de infraestructuras educativas y recreativas sostenibles representa otra oportunidad. Diseñar parques con senderos interpretativos, señalética educativa o juegos inspirados en elementos de la naturaleza puede fomentar la interacción de los niños con su entorno mientras aprenden de manera lúdica. A ello se suman las estrategias de gestión cultural que buscan vincular el arte y la educación con la naturaleza, generando experiencias más significativas.





Finalmente, el papel de las familias y las escuelas resulta esencial. Promover visitas a parques urbanos, excursiones a reservas naturales cercanas o actividades sencillas como sembrar plantas en casa son acciones cotidianas que permiten a los niños reconectar con la naturaleza, incluso dentro de contextos urbanos limitados. Cada experiencia, por pequeña que parezca, fortalece la construcción de vínculos afectivos

con el medio ambiente.

En síntesis, aunque las ciudades plantean obstáculos importantes para el contacto con la naturaleza, también ofrecen escenarios innovadores para recuperar esta relación. El reto es transformar los espacios urbanos en lugares que no solo alberguen infraestructura y servicios, sino también rincones donde los niños puedan crecer, aprender y maravillarse con la vida



## Conclusiones

El contacto con la naturaleza emerge como un factor insustituible en el desarrollo infantil. A lo largo del texto se ha mostrado cómo los entornos naturales fortalecen dimensiones diversas: desde la motricidad y la salud física, hasta la creatividad, la regulación emocional, la socialización y la construcción de valores ambientales. La naturaleza, en este sentido, no es un escenario accesorio, sino un aula viva que acompaña el crecimiento integral de las infancias.

El panorama urbano, marcado por la sobrecarga tecnológica, la inseguridad y la falta de áreas verdes, ha generado un déficit de naturaleza que limita estas experiencias. No obstante, también se vislumbran oportunidades: iniciativas comunitarias, proyectos escolares, el aprovechamiento de Espacios de Alto Valor Ambiental (EAVA) y propuestas de infraes-

tructura educativa que demuestran que es posible recuperar el vínculo de los niños con su entorno.

El desafío actual es entender que la relación entre infancia y naturaleza debe considerarse un derecho y una necesidad social. Invertir en experiencias que acerquen a los niños a la vida natural es apostar por ciudadanos más sanos, empáticos y conscientes de los retos ambientales del presente y del futuro.

Facilitar infancias verdes implica un compromiso compartido entre familias, escuelas, comunidades y autoridades. Cada árbol plantado, cada paseo por un parque y cada descubrimiento al aire libre son semillas de asombro, aprendizaje y responsabilidad. Apostar por ellas es sembrar las bases de sociedades más justas, resilientes y sostenibles.



## Referencias

- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Hueso, K. (2020). *Somos naturaleza: Un manual para acercar a los niños a su mundo*. Litera Libros.
- L'Ecuyer, C. (2019). *Educación en el asombro* (14ª ed.). Plataforma Editorial.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.



# ACERCA DE LAS AUTORAS Y AUTORES

## **María Antonieta Carmona Torres**

Maestra en Ordenamiento del Territorio y licenciada en Diseño Urbano Ambiental por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Especializada en la investigación de infancia, espacio público y movilidad segura, ha complementado su perfil profesional con múltiples diplomados enfocados en desarrollo regional, sustentabilidad urbana y metodologías de participación ciudadana inclusiva. Cuenta con una sólida trayectoria técnica en la administración pública dentro de dependencias de gran relevancia como SEDESOL, SEDATU, BIENESTAR e INEGI. Adicionalmente, es miembro fundador del Colegio de Urbanistas y Diseñadores Ambientales de Puebla (CUDAEP) y ha presidido el Consejo de Participación Ciudadana de Bienestar del municipio. Su compromiso social e impacto académico le han valido el Premio Nacional de Contraloría Social 2022 y el reconocimiento a la mejor tesis de posgrado de la BUAP en 2023.

## **Estela de los Ángeles Pérez Onofre**

Arquitecta egresada de la Universidad Veracruzana y actualmente se encuentra cursando la Maestría en Ordenamiento del Territorio dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A lo largo de su trayectoria profesional, ha colaborado activamente en diversos proyectos de diseño arquitectónico, consolidando una sólida formación técnica y conceptual. En la actualidad, su línea de trabajo e investigación se ha enfocado de manera prioritaria en estudiar la compleja relación existente entre las infancias y el espacio público de nuestras ciudades. Desde esta perspectiva interdisciplinaria, aborda con rigor académico el diseño inclusivo, los procesos de participación infantil y la planificación urbana, buscando transformar los entornos habitables en escenarios más seguros, recreativos y accesibles, capaces de reconocer y potenciar la agencia de los niños en el desarrollo y la apropiación comunitaria de su entorno local.

## **Greta Lukoseviciute**

Arquitecta, docente e investigadora con una sólida formación internacional, egresada de la Licenciatura en Arquitectura y de la Maestría en Edificios Públicos por la Universidad Técnica de Vilna, Lituania. Asimismo,

mo, cuenta con una Maestría en Arquitectura y Nuevo Urbanismo por el ITESM y actualmente estudia el Doctorado en Procesos Territoriales en la BUAP. Su línea de investigación combina de manera innovadora la neuroarquitectura, el urbanismo sensorial y la gestión territorial, con un énfasis prioritario en la infancia, el bienestar y la percepción multisensorial del entorno habitable. En este ámbito, desarrolla el Método de Medición Multisensorial (MMM) y diversos proyectos orientados a mitigar la adicción infantil a las pantallas mediante el diseño de espacios públicos activos, inclusivos y saludables. Su labor docente integra armónicamente el arte, la ciencia y la empatía como ejes fundamentales del diseño humanizado.

## **Rosario Nava Ramírez**

Doctora en Procesos Territoriales, maestra en Ordenamiento Territorial y licenciada en Diseño Urbano Ambiental. Se desempeña como docente investigadora de tiempo completo en la Facultad de Arquitectura de la BUAP, contando con los reconocimientos vigentes de PRODEP, VIEP y el perfil SNI Nivel I. Su labor científica se enfoca en las modalidades de apropiación y participación social en el territorio. Ha coordinado la Maestría en Ordenamiento del Territorio y ha liderado proyectos de investigación aplicados en la planeación urbana participativa y el análisis de imagen urbana en Puebla y Tlaxcala. Asimismo, posee una destacada producción académica como autora y coordinadora editorial, resaltando de forma reciente su libro de autoría única titulado *La participación social en la planeación urbana en Puebla*, consolidándose como un referente en la materia.

## **Israel Temoltzin Flores**

Licenciado en Arquitectura y maestro en Ordenamiento del Territorio por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dentro de su desarrollo profesional, cuenta con una valiosa experiencia en el sector público, desempeñándose como supervisor de construcción y brindando apoyo técnico en proyectos estratégicos para la Comisión Federal de Electricidad. En el ámbito privado, funge como responsable del área de proyectos y apoyo en supervisión de obra dentro de la empresa constructora *12 arquitectos*, una firma especializada en el desarrollo de vivienda residencial,

comercios y complejos hoteleros de alto nivel, entre los que destacan los proyectos del hotel Casa Reyna y el hotel Santo Cristo. Asimismo, ha enriquecido su perfil académico mediante la participación en diversos congresos y simposios internacionales dedicados al desarrollo sustentable, los posgrados y los derechos de la infancia en la ciudad.

### **José Manuel Reyes Rugerio**

Candidato a doctor en Procesos Territoriales y maestro en Ordenamiento del Territorio por la BUAP, contando además con una formación como arquitecto por la UPAEP y licenciado en Filosofía por el ISES. Sus trabajos de investigación se inscriben con fuerza en la línea de infancia y espacio público, acumulando múltiples participaciones en foros académicos y publicaciones en prestigiosas revistas nacionales e internacionales, tales como la revista *Planeo* de la Universidad Católica de Chile y *Children Youth and Environments* de la Universidad de Cincinnati. En estas contribuciones, destaca de manera prioritaria el valor fundamental del juego libre como una actividad elemental para el desarrollo integral infantil y la recuperación lúdica del entorno urbano. Es el creador de la propuesta *Red de Espacios Jugables*, un plan de acción comunitaria para consolidar ciudades amigas de la niñez.

### **María José Sánchez García**

Antropóloga social egresada de la BUAP y cuenta con una maestría en Hábitat y Equidad Socio Territorial por la Universidad Iberoamericana Puebla. A lo largo de su trayectoria, ha abordado temáticas complejas vinculadas a la migración, las niñeces, el espacio público, la identidad y las relaciones de carácter intercultural. Su experiencia profesional entrelaza la investigación aplicada, el ejercicio de la docencia a nivel licenciatura y la gestión cultural comunitaria en colaboración directa con organismos públicos, sociales y diversas asociaciones civiles. Su trabajo promueve activamente el pensamiento crítico y la agencia ciudadana en las infancias para propiciar la apropiación pacífica del entorno urbano. Actualmente, forma parte del colectivo CANAMI y colabora en el Programa Universitario en Migraciones, documentando las experiencias de comunidades indígenas y trabajadores agrícolas migrantes.

### **José Roberto Suriano Chacón**

Maestro en Ordenamiento del Territorio por la BUAP y Doctor en Procesos Territoriales. Su trayectoria académica y profesional se orienta firmemente al estudio de la relación entre la infancia y el espacio público, investigando de qué manera la movilidad infantil y el entorno construido influyen de forma directa en el bienestar, la autonomía y el derecho a la ciudad de los niños. Con un enfoque interdisciplinario que combina el urbanismo, la educación y la gestión comunitaria, propone metodologías participativas que transforman a las niñeces en actores centrales del diseño de sus entornos. Como especialista en la materia, es cofundador del colectivo *Gmelos*, una iniciativa dedicada a la creación de herramientas digitales, cómics interactivos y videojuegos educativos que fomentan la apropiación lúdica de la ciudad y la memoria intergeneracional.

### **Leticia Villanueva Gómez**

Arquitecta y maestra en Diseño Arquitectónico por la BUAP, además de poseer una Maestría en Escenografía por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es candidata a obtener el Doctorado en Procesos Territoriales. Se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Arquitectura de la BUAP, con perfil PRODEP, orientando sus líneas de trabajo hacia temas de infancia, naturaleza, arquitectura efímera y el diseño como lenguaje interdisciplinario. Su trayectoria incluye una relevante labor en gestión cultural como Directora de Difusión Cultural del CCU. Ha sido beneficiaria del programa PECDA y galardonada internacionalmente con menciones honoríficas en los prestigiosos *Design Educates Awards* en las ediciones de 2022 y 2023, gracias a sus innovadoras propuestas de pabellones experimentales, inclusivos y fenomenológicos orientados al impacto social y cognitivo.



