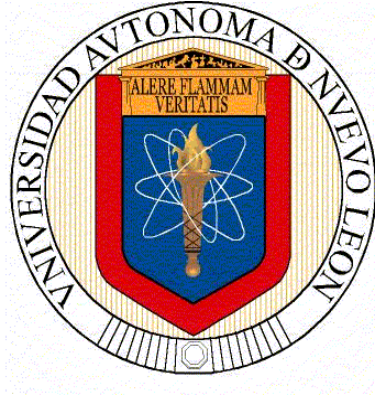


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARQUITECTURA**



TESIS

**DETERMINANTES URBANAS EN LA CONSTRUCCIÓN SISTÉMICA
DE PRIMERA INFANCIA, DESDE UN ENFOQUE ENACTIVISTA.
EL ESTUDIO DEL PARQUE CLOUTHIER, SAN PEDRO GARZA GARCÍA, N.L.**

PRESENTA

M.C. VENANCIA TRISTAN BERNAL

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN
EN ARQUITECTURA Y ASUNTOS URBANOS**

JULIO 2025



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARQUITECTURA



TESIS

**DETERMINANTES URBANAS EN LA CONSTRUCCIÓN SISTÉMICA
DE PRIMERA INFANCIA, DESDE UN ENFOQUE ENACTIVISTA.
EL ESTUDIO DEL PARQUE CLOUTHIER, SAN PEDRO GARZA GARCÍA, N.L.**

QUE PRESENTA

M.C. Venancia Tristan Bernal

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN ARQUITECTURA
Y ASUNTOS URBANOS.**

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Gerardo Vázquez Rodríguez

San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México a 23 de julio de 2025.

Constancias de aprobación de tesis

R - PI- SEP - 09
Rev.: 01-02/24

CONSTANCIA DE LIBERACIÓN DE TESIS

Subdirección de Posgrado e Investigación

Facultad de Arquitectura, UANL

Asunto: Liberación de Tesis

Fecha: 12 de Mayo 2025

Por este conducto me permito comunicarle que la estudiante: **M.C. Venancia Tristan Bernal** con matrícula N° **0757006**.

Ha concluido de manera satisfactoria la Tesis correspondiente al Programa Educativo: **Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos** con el título: **Determinantes urbanas en la construcción sistémica de Primera Infancia, desde un enfoque enactivista. El estudio del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.**

Se extiende la presente como constancia de liberación de esta Tesis y dar continuación al proceso de defensa de la misma en el examen de titulación.

Asimismo me permito poner a su consideración a los siguientes candidatos para formar parte del comité de lectores de la Tesis:

Para el programa de doctorado (4 más el director de Tesis):

3.- Co-director externo: **Dra. Ximena González Grandón**

4.- Lector interno: **Dr. Adolfo Benito Narváez Tijerina**

4.- Lector interno: **Dra. Lilliana Beatriz Sosa Campeán**

4.- Lector externo: **Dr. Eduardo Loredo Guzmán**

Atentamente.


Dr. Gerardo Vázquez Rodríguez
Director de Tesis.

Nota: para los programas en ciencias deberá de ser al menos un lector externo al programa, y se sugiere que sean los mismos lectores para ser postulados para ser sinodales, solo en caso de fuerza mayor, se podrán asignar otra persona.

Nota aclaratoria: Será considerado en primera opción el comité de lectores como Sinodales, sin embargo, esto no asegura su participación.

CONSTANCIA DE LIBERACIÓN DE TESIS

Subdirección de Posgrado e Investigación
M.C. María de los Ángeles Stringel Rodríguez
Presente

Facultad de Arquitectura, UANL
Asunto: Liberación de Tesis
Fecha: 14 de Mayo 2025

Por este conducto me permito comunicarle que la estudiante: **M.C. Venancia Tristan Bernal** con matrícula N° **0757006**.

Ha concluido de manera satisfactoria la Tesis correspondiente al Programa Educativo: **Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos** con el título: **Determinantes urbanas en la construcción sistémica de Primera Infancia, desde un enfoque enactivista. El estudio del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.**

Se extiende la presente como constancia de liberación de esta Tesis y dar continuación al proceso de defensa de la misma en el examen de titulación.

Atentamente.



Dr. Dra. Ximena A. González Grandón
Co-Director de Tesis.
Académica TC
Universidad Iberoamericana CD MX

CONSTANCIA DE LIBERACIÓN DE TESIS

Subdirección de Posgrado e Investigación
M.C. María de los Ángeles Stringel Rodríguez
Presente

Facultad de Arquitectura, UANL
Asunto: Liberación de Tesis
Fecha: 14 de Mayo 2025

Por este conducto me permito comunicarle que la estudiante: **M.C. Venancia Tristán Bernal** con matrícula N° **0757006**.

Ha concluido de manera satisfactoria la Tesis correspondiente al Programa Educativo: **Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos** con el título: **Determinantes urbanas en la construcción sistémica de Primera Infancia, desde un enfoque enactivista. El estudio del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.**

Se extiende la presente como constancia de liberación de esta Tesis y dar continuación al proceso de defensa de la misma en el examen de titulación.

Atentamente.

Dr. Adolfo Benito Narváez Tijerina
Lector de Tesis.

Facultad de Arquitectura, Universidad Autónoma de Nuevo León

Subdirección de Posgrado e Investigación

M.C. María de los Ángeles Stringel Rodríguez

Presente.-

Asunto: Lectura y Liberación de Tesis

Fecha: 28 de mayo de 2025

Por medio de la presente, hago constar que he realizado la revisión de la tesis elaborada por la estudiante **M.C. Venancia Tristán Bernal**, con matrícula **0757006**, correspondiente al **Programa Educativo de Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos**, titulada:

"Determinantes urbanas en la construcción sistémica de Primera Infancia, desde un enfoque enactivista. El estudio del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L."

Considero que el trabajo cumple con los criterios académicos y de calidad necesarios para proceder a su defensa en el examen de titulación. Por tal motivo, se extiende la presente constancia a fin de dar inicio al proceso administrativo correspondiente para su evaluación final.

Atentamente,



Dra. Liliana Beatriz Sosa Campeán
Lector(a) de tesis

Av. Universidad s/n, Ciudad Universitaria C.P. 66455
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
Tel.: (81) 8329 4160
arquitectura@uanl.mx

CONSTANCIA DE LIBERACIÓN DE TESIS

Subdirección de Posgrado e Investigación
M.C. María de los Ángeles Stringel Rodríguez
Presente

Facultad de Arquitectura, UANL
Asunto: Liberación de Tesis
Fecha: 14 de Mayo 2025

Por este conducto me permito comunicarle que la estudiante: **M.C. Venancia Tristán Bernal** con matrícula N° **0757006**.

Ha concluido de manera satisfactoria la Tesis correspondiente al Programa Educativo: **Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos** con el título: **Determinantes urbanas en la construcción sistémica de Primera Infancia, desde un enfoque enactivista. El estudio del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.**

Se extiende la presente como constancia de liberación de esta Tesis y dar continuación al proceso de defensa de la misma en el examen de titulación.

Atentamente.



Dr. Eduardo Loredó Guzmán
Lector de Tesis.
Adscripción del Profesor(a)
Facultad de Medicina UANL

CONSTANCIA DE LIBERACIÓN DE TESIS

Subdirección de Posgrado e Investigación
M.C. María de los Ángeles Stringel Rodríguez
Presente. -

Facultad de Arquitectura, UANL
Asunto: Liberación de Tesis
Fecha: 14 de mayo 2025

Por este conducto me permito comunicarle que la estudiante: **M.C. Venancia Tristán Bernal** con matrícula N° 0757006, ha concluido de manera satisfactoria la Tesis correspondiente al Programa Educativo: **Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos** con el título: **Determinantes urbanas en la construcción sistémica de Primera Infancia, desde un enfoque enactivista. El estudio del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.**

Se extiende la presente como constancia de liberación de esta Tesis y dar continuación al proceso de defensa de la misma en el examen de titulación.

Atentamente.


Dra. Gabriela Carmona Ochoa
Lector de Tesis
Profesora Investigadora Titula C
Facultad de Arquitectura US
Universidad Autónoma de Coahuila

Declaración de autenticidad

Declaro solemnemente y en honor a la verdad que este documento que aquí presento es fruto de mi propio esfuerzo, y no contiene material escrito o publicado por otra persona.

Que las ideas y referencias consultadas para la elaboración de este trabajo les ha dado el debido reconocimiento y las he citado debidamente en la bibliografía o referencias bibliográficas.

Declaro además que tampoco contiene material que haya sido aceptado o publicado anteriormente para el otorgamiento de grado académico, título profesional o diploma de alguna universidad o institución.

Apellidos: Tristan Bernal

Nombre (s): Venancia

Programa de Posgrado: Doctorado en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos.

Fecha: 12 de mayo del 2025

CVU (SECIHTI): 769021

Matrícula: 0757006

Dedicatorias

Gratitud infinita

A Dios

A mis titos, Florencio Bernal “Don lencho” y María de Jesús Ponce “Doña Chuya”

A mi madre Lidia Bernal Ponce

A mis hermanas Constanza y Angela María

A mi tío Jesús Bernal Ponce

A mi compañero de vida Alberto Galindo García

A mi hijo Javier Alan Vargas Tristan

A mi hija Regina Ivana Galindo Tristan

Gracias por estar, posibilitarme y dejarme crecer.

Sin ustedes este logro no habría sido posible.

Agradecimientos

Por medio de estas líneas deseo expresar mi más sincero agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por su invaluable apoyo durante el desarrollo de mi tesis doctoral. Su respaldo ha sido fundamental para la consolidación de este proyecto, permitiéndome avanzar en mi formación académica con las herramientas y condiciones necesarias para su realización.

Extiendo también mi gratitud a la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a su directora, la Dra. María Teresa Cedillo Salazar, por su confianza, respaldo institucional y compromiso con la formación de investigadores. De igual manera, agradezco a la M.C. María de los Ángeles Stringel Rodríguez, Subdirectora de Posgrado de esta facultad, a la Dra. Diana Karina Padilla Herrera, Coordinadora del Programa doctoral, así como a los Profesores Dr. Adolfo Benito Narváez Tijerina, Dra. Ximena Andrea González Grandón, Dra. Liliana Beatriz Sosa Campeán, Dra. Gabriela Carmona Ochoa y Dr. Eduardo Loredó Guzmán, miembros del Comité Doctoral por su acompañamiento, orientación y apoyo durante las distintas etapas de esta tesis.

Por último, pero con especial respeto y admiración, agradezco profundamente a mi director de tesis, el Dr. Gerardo Vázquez Rodríguez, por abrirme las puertas de su acompañamiento generoso. Gracias por otorgarme su confianza desde el inicio, por escucharme durante esas largas sesiones de trabajo, por su guía comprometida y su mirada crítica y humana. Agradezco su paciencia, su disposición para sostener el diálogo en cada etapa del camino, y por permitirme ser, explorar y encontrarme a lo largo de este proceso de formación profesional.

Gracias por enseñarme no solo desde el conocimiento, sino también desde el ejemplo.

Índice

Constancias de aprobación de tesis.....	2
.....	7
Declaración de autenticidad.....	8
Dedicatorias	9
Agradecimientos	10
Índice.....	11
Introducción	14
Planteamiento del problema.....	21
Pregunta general.....	22
Preguntas específicas	22
Objetivo general.....	23
Objetivos particulares	23
Supuesto de la investigación.....	23
Justificación	24
Limitaciones y delimitaciones	26
Marco Teórico.....	26
Capítulo 1. Infancia.....	29
Concepciones hegemónicas y roles otorgados a la infancia.	29
El niño como sujeto de derechos humanos y urbanos desde un amplio marco normativo en los siglos XX y XXI.....	35
Infancia y la esfera familiar	42

Paradigma de la interacción entre el infante y el lugar	45
La ciudad como modelo de acción-transformación, en la calidad de vida de sus habitantes con énfasis en la primera infancia.....	50
Capítulo 2. Teoría general de sistemas y sistemas complejos	57
Una visión desde la Teoría General de sistemas y de los sistemas complejos	57
Capítulo 3. El Enactivismo como Marco interpretativo	79
La necesidad de investigar la corporeización: una relectura del cuerpo.....	79
De la cognición al cognitivismo hasta el Post-cognitivismo	80
La importancia de la acción y la experiencia corporal en la creación de conocimiento y la comprensión del mundo.....	85
Capítulo 4. Relación sistemática ser humano-entorno.....	90
Percepción.....	91
Primera infancia (Desarrollo del niño/ Neurodesarrollo infantil).....	95
Capítulo 5. Conceptualización de Caso de estudio	104
Diagnóstico situacional “Parque Clouthier” ubicado en el Distrito El Obispo, San Pedro Garza García, N.L.	104
Visión generalizada del municipio de San Pedro Garza García, N.L.	106
Capítulo 6. Marco Metodológico.....	129
Fundamento Metodológico	129
Antecedentes metodológicos de la investigación	132
Modelo conceptual metodológico.....	144
Población caso de estudio	153
Aplicación del método	156

Análisis y discusión de resultados	175
Capítulo 7. Conclusiones, hallazgos y recomendaciones	194
Tablas	201
Figuras.....	202
Índice de abreviaturas	204
Referencias.....	205
Anexos	216

Introducción

En la actualidad, se impone el desafío esencial de comprender la interacción bidireccional entre el individuo y su entorno, enmarcada en una perspectiva ecológica que reconoce la influencia recíproca y dinámica entre los distintos niveles del contexto ambiental y los procesos individuales de desarrollo. Se plantea la necesidad de comprender cómo ambos componentes del sistema; el individuo y su entorno se perciben mutuamente y se configuran de manera continua a través de su interacción. El espacio circundante ejerce una influencia transformadora sobre el sujeto mediante el proceso perceptivo, entendido como un mecanismo cognitivo subjetivo y personal que constituye la base de la experiencia humana. Este proceso, activado por la acción corporal, permite establecer una relación dinámica entre el cuerpo y su ambiente, posibilitando al sujeto no solo interpretar su mundo inmediato, sino también intervenir en él, mediante acciones que, a su vez, reconfiguran las condiciones espaciales que le rodean.

Este planteamiento demanda una consideración integral de los múltiples factores que intervienen en la configuración y la influencia recíproca entre los componentes que conforman un sistema dinámico e interdependiente. En consecuencia, el objetivo específico de esta investigación se orienta a examinar dicha relación desde una perspectiva sistémica, sustentada en los postulados del enactivismo, con especial atención a las etapas iniciales del desarrollo humano. El análisis se centra particularmente en niñas y niños durante la primera infancia, comprendida desde el nacimiento hasta los cinco años con once meses de edad, periodo decisivo para la estructuración de las capacidades cognitivas, emocionales y perceptivas del sujeto en constante interacción con su entorno. Para UNICEF (2017) la etapa que abarca los primeros mil días de vida constituye un

periodo decisivo, durante el cual se configuran aspectos fundamentales del desarrollo infantil, abriendo oportunidades determinantes que impactan su bienestar presente y futuro.

En este orden de ideas, es puntual señalar que el término infancia (Academia Real Española, s.f.) procede del latín *infantia*, cuyo significado alude a “aquel que no posee la capacidad de hablar”. Tradicionalmente, se ha definido como la etapa de la vida humana comprendida desde el nacimiento hasta el inicio de la pubertad. No obstante, más allá de esta acepción biológica y cronológica, la infancia debe entenderse como una construcción relacional, cultural e histórica, cuyo significado se configura en función de los contextos sociales, temporales y espaciales en los que se manifiesta.

La noción de infancia es respaldada desde el preámbulo de los Derechos del Niño, proclamada en 1959, y consolidada posteriormente en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. En este último instrumento internacional, específicamente en su artículo 1, se establece que debe “entenderse por niño a todo ser humano menor de dieciocho años, a menos que, de acuerdo con la legislación que le resulte aplicable, hubiese alcanzado previamente la mayoría de edad”. Esta definición ha sido adoptada como criterio de referencia en la mayoría de los marcos normativos nacionales e internacionales vinculados a la protección de la infancia. (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, pág. 276). En complemento a lo anterior la Observación General¹ N.º 7. en el año 2005, indica y acota la definición de trabajo de “primera infancia” elaborada por dicho Comité, esta abarca todos los niños pequeños; desde el nacimiento y primer

¹ Las observaciones generales son documentos anexos que el Comité de los Derechos del niño elaborada de forma periódica para ayudar a la adecuada interpretación y aplicación de los derechos de la infancia según la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (CDN).

año de vida, pasando por el periodo preescolar y hasta la transición al periodo escolar (Observación General N.º 7, 2005, pág. 1)².

En línea con lo anterior, concebir la infancia como una categoría única y estática resulta metodológicamente limitado. Dada su naturaleza dinámica, compleja y su carga polisémica, es pertinente referirse a las infancias, reconociendo la diversidad de experiencias, contextos y significados que le dan forma. En opinión de Sánchez (2004) la infancia debe ser estudiada desde el modelo de ciudad que la creó y la clase social que la ha producido.

Por consiguiente, el análisis de la infancia demanda apartarse de perspectivas hegemónicas y de los roles preconfigurados que, históricamente, han sido construidos socialmente y reproducidos a través de relaciones jerárquicas asimétricas entre adultos y niños. Estos esquemas, de naturaleza estructural y persistente, han ubicado sistemáticamente a la infancia en una posición subordinada dentro de dinámicas sociales que legitiman vínculos de superioridad e inferioridad, condicionando las maneras en que se concibe, representa y regula la experiencia infantil a lo largo de distintas épocas y contextos socioculturales.

En el marco de este análisis, resulta esencial concebir al espacio urbano como el ecosistema predominante en el que se desarrolla la vida humana. La urbanización, como fenómeno estructural global, ha dado lugar a que más de la mitad de la población mundial, alrededor del 55% habite en ciudades, conformando entornos cada vez más densos, interconectados y complejos. Según estimaciones de Naciones Unidas, ONU (2020), para el año 2030 la población mundial ascenderá a aproximadamente 8,500 millones de personas. En este panorama, la niñez representa un grupo

² Cabe mencionar que en el párrafo 4 de la Observación General N.º 7, al definir la primera infancia, se aclara que estas definiciones varían por país y región además de las tradiciones locales y la forma de organización del sistema de enseñanza. “En consecuencia, el Comité propone como definición de trabajo adecuado para la etapa de primera infancia, el periodo comprendido hasta los 8 años de edad. Los Estados Parte deberán reconsiderar sus obligaciones hacia los niños pequeños a la luz de esta definición”. (Observación General N.º 7, 2005, pág. 2).

demográfico significativo, equivalente a casi una cuarta parte del total global, lo que plantea desafíos urgentes en la planificación y diseño urbano, especialmente en términos de habitabilidad, accesibilidad, equidad y derecho a la ciudad para las infancias.

Resulta pertinente destacar que la infancia, en términos urbanos y sociales, ha sido sistemáticamente excluida de los ámbitos de interés y decisión que configuran la vida en las ciudades. Lejos de constituirse como un sujeto colectivo visible o reconocido, los niños permanecen ausentes en las prioridades de la planificación y gestión urbana, donde históricamente han sido ignorados. Esta situación se inscribe en un entramado social de carácter adultocéntrico, en el cual la posición del adulto establece los parámetros normativos y de legitimidad, asignando grados de poder, autonomía y visibilidad social según criterios de edad, lo que limita de manera considerable la participación infantil en la construcción simbólica y material del espacio público.

En consecuencia, será notable subrayar que las interacciones tempranas de la infancia con el medio urbano suelen carecer de reconocimiento dentro de las políticas y prácticas de configuración espacial, quedando frecuentemente confinadas a zonas predeterminadas que restringen su acceso y participación en la complejidad del espacio público. Más aún, espacios que expresan una ideología de poder, jerarquía y desigualdad de planos y roles. Acaeciendo en la infancia urbana una marginación y exclusión, como afirma Cele (2006) la edad opera como un criterio estructurante en la configuración de la justicia espacial urbana, pues establece disposiciones diferenciadas respecto al acceso, uso y apropiación del espacio en función de categorías etarias. Esta condición se encuentra estrechamente vinculada a concepciones ideológicas preexistentes sobre la infancia y la juventud, las cuales se plasman de manera tangible en las dinámicas y modelos de desarrollo urbano que perpetúan dichas jerarquías simbólicas y normativas.

Vázquez y Tristan (2024), afirman que el entorno urbano en su complejidad constituye el hábitat fundamental de los infantes abarcando tanto las influencias directas en su individualidad como aquellas que permean a los colectivos a los que pertenecen. Las niñas y los niños desde su nacimiento poseen una capacidad innata para el procesamiento de información y aprendizaje desde las vivencias sensoriales y los procesos perceptivos que emergen en constante interacción con el entorno circundante. Este aprendizaje se ve enriquecido por la exposición a la diversidad cultural y comunitaria de la urbe, experimentada a través de la interacción directa con otros cuerpos y el entorno, esta experiencia amplía su perspectiva del mundo fomentando una comprensión más integral de la realidad que constituye su espacio vital.

Como ha señalado Cele (2006) los espacios cotidianos, aquellos vinculados a la infancia y los lugares que se tornan emocionalmente significativos, se inscriben de manera profunda en el conocimiento corporal, entendido como un saber encarnado y situado que habita en el individuo. Este tipo de conocimiento no se configura exclusivamente a nivel cognitivo o racional, sino que se manifiesta a partir de las interacciones corporales con el entorno, operando de forma implícita y, en ocasiones, ajena a la conciencia reflexiva. Se trata de un saber interiorizado en la experiencia vivida, que permanece latente en el sujeto y que solo se actualiza o evidencia en contextos situacionales específicos, donde las condiciones espaciales y afectivas propician su emergencia. Lo que influye significativamente en su desarrollo cognitivo, su capacidad de adaptación y respuesta activa ante los estímulos y desafíos de su entorno inmediato así como en la adquisición y consolidación de recursos adaptativos y esquemas de acción situados específicos.

De acuerdo con la perspectiva propuesta por Chinchilla (2020), los niños en el rango de edad de cuatro a seis años tienden a identificar el entorno construido primordialmente a través de las vivencias que experimentan en dichos espacios. Su memoria almacena estas experiencias

personales, vinculándolas estrechamente con los lugares donde acontecieron. En este sentido, el recuerdo infantil conserva trazas de las interacciones espaciales y sociales que caracterizan la primera infancia, destacando especialmente aquellas vinculadas a contextos donde se llevaron a cabo acciones atípicas o poco frecuentes, las cuales ejercen una influencia significativa en la construcción de sus líneas de acoplamiento con su entorno circundante.

En tal contexto, resulta fundamental reconocer la trascendencia de cada estímulo, experiencia o sensación percibida, es decir la información procedente del ambiente. Esta ejerce en la interacción del niño con su entorno a través de la percepción, dejando una huella perdurable en su desarrollo. Proceso que no solo configura y moldea al sujeto en el momento presente, sino que también influye de manera determinante en su devenir futuro. Asimismo, es imprescindible comprender la dinámica recíproca mediante la cual ambos componentes del sistema se perciben y se transforman de manera constante, siempre bajo la premisa de considerar la totalidad de factores que intervienen en la conformación de cada uno, reconociendo así la influencia mutua e ininterrumpida entre ellos.

De manera general, la investigación tradicional centrada en la infancia ha adoptado con frecuencia un enfoque reduccionista, que simplifica la complejidad de las relaciones causales y descarta la relevancia de fenómenos aparentemente fortuitos o las conexiones entre diferentes procesos. En consecuencia, quedan relegados aspectos cruciales tales como los procesos perceptivos, su organización vital, así como las aspiraciones, necesidades y objetivos propios de los sujetos infantiles.

En consecuencia, resulta imperativo expandir, ampliar y enriquecer el entendimiento acerca de estos procesos, esto es crucial para la formulación de planteamientos teóricos y explicativos robustos que dilucen el impacto del entorno circundante en los procesos cognitivos,

afectivos, perceptuales y de desarrollo, que se manifiestan durante la infancia y requieren un abordaje que considere la complejidad intrínseca de sus fenómenos y las interconexiones que los articulan.

Es imprescindible superar enfoques lineales y reduccionistas para penetrar en la dinámica de su realidad, posibilitando así la construcción de explicaciones renovadas e integrales. Donde los niños están inmersos en un contexto ecológico complejo, el cual repercute de manera determinante en su desarrollo cognitivo a lo largo de las distintas fases del ciclo vital. Este mismo contexto les habilita para interactuar y adaptarse activamente en sus entornos inmediatos, posicionándolos como agentes capaces de transformar la ciudad y de generar paisajes urbanos singulares, propios y reconocibles tanto para ellos como para su comunidad. En virtud de lo anterior, se plantea la necesidad de expandir y profundizar la comprensión del paradigma vigente sobre la infancia.

En el marco del contexto urbano mexicano resulta fundamental destacar la importancia de investigar la primera infancia, especialmente considerando que, conforme a diversos indicadores estadísticos y proyecciones actualizadas del Consejo Nacional de Población (CONAPO³), la población total de niñas y niños menores de 6 años en México asciende al inicio del año 2024, a 12,429,359 personas. De este total, 6,100,081 son niñas (49.1%) y 6,329,278 son niños (50.9%). Esta cifra representa aproximadamente el 9.5% de la población total del país, lo cual evidencia la relevancia de este grupo etario dentro de la estructura demográfica nacional. CONAPO (2024)

³ Datos obtenidos de la Población a inicio de año 2024 de 0 a 5 años 11 meses según la proyecciones actualizadas CONAPO (2024). Datos abiertos de México. Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas, 2020-2070. Población a inicio de año, 1950-2070. Presentados por el Pacto por la Primera Infancia. www.pactoprimerainfancia.org.mx

En el caso del estado de Nuevo León, con datos INEGI (2020) la población infantil de 0 a 5 años 11 meses es de 604,767 personas, de las cuales 296,179 son niñas (49%) y 308,588 son niños (51%). Este grupo representa alrededor del 10.2% de la población total estatal. Estos datos reflejan no solo la magnitud demográfica de la primera infancia en el país y en la entidad, sino también su relevancia como grupo poblacional prioritario para el diseño de políticas públicas integrales con enfoque de infancias.

Por lo anterior el presente estudio en primera instancia, realizará una aproximación a la concepción de infancia, estableciendo las bases conceptuales necesarias. Posteriormente, se expondrán las dinámicas propias de los sistemas complejos, con el propósito de fundamentar cómo este paradigma puede ser aplicado para analizar el sistema delimitado por la primera infancia y su entorno urbano. Posteriormente se abordará la percepción y su fenomenología, considerada como el proceso esencial que vincula e integra a los distintos elementos que conforman el sistema en cuestión. Subsecuentemente se profundizará en la teoría enactivista, concebida como un enfoque metodológico fundamental para comprender los procesos que dan lugar a las dinámicas propias de dicho sistema.

Este desarrollo tiene como objetivo principal construir un sustento teórico sólido que permita estructurar el estudio de la primera infancia desde las perspectivas señaladas.

Planteamiento del problema

En los aspectos del análisis científico entorno a la dialéctica del cuerpo y el entorno se muestran contradicciones y ambigüedades en abordar el estudio del desarrollo de las infancias, se ha observado con esquemas que vinculan los aspectos biológicos dispersos de los elementos sociales que los atañen e interactúan. Por lo tanto, las aportaciones desde el enactivismo, como

constructo que propone que la cognición no es una cuestión “interna” sino desde la interacción corpórea con el hábitat, implican que los espacios urbanos no son sólo entornos sino parte primordial en la (co)construcción de la experiencia de los infantes.

En función a esto se podría decir que los diseños de las ciudades requieren incorporar espacios, como los parques, que incluyan elementos que favorezcan la exploración sensorial y el juego enactivo como parte del desarrollo emocional de los infantes. Ante dicha problemática es posible cuestionar: ¿Cuál es la influencia de los espacios urbanos para fomentar experiencias enactivas en las dinámicas de los infantes y su desarrollo emocional? Bajo estas premisas, el objetivo es replantear las ciudades en su diseño más ligado al itinerario corporizado donde las infancias viven el espacio y lo significa por medio del movimiento corpóreo.

Pregunta general

¿Cómo desde la relación sistémica ser humano-entorno se podría replantear la planeación de entornos urbanos y sus determinantes para el beneficio de la primera infancia, desde un enfoque enactivista?

Preguntas específicas

1. ¿Cómo afectan las determinantes urbanas en la construcción sistémica de las niñas y niños y cuáles son los grados de afectación-transformación y conducción del infante en primera infancia?

2. ¿Cómo se construye sistémicamente la primera infancia a partir de la relación ser humano-entorno?

3. ¿Qué condicionantes y características del enfoque enactivista determinan la formación de las niñas y niños en la primera infancia?

4. ¿Cómo está constituido el sistema de estudio?

Objetivo general

Identificar cómo desde la relación sistémica del ser humano-entorno se podría replantear la planeación de determinantes urbanas para el beneficio de la primera infancia desde un enfoque enactivista.

Objetivos particulares

1. Definir las principales determinantes urbanas, los grados de afectación-transformación y conducción en la construcción cognitiva de niños en primera infancia.
2. Argumentar la construcción sistémica de la primera infancia a partir de la relación ser humano-entorno.
3. Identificar las principales características del enfoque enactivista y sus condicionantes en la formación del niño en la primera infancia.
4. Conceptualización y esquematización del sistema existente.

Supuesto de la investigación

Desde la relación sistémica del ser humano-entorno y del enactivismo se replantea la función del cuerpo como una forma significativa de la experiencia, este enfoque permitirá conceptualizar al niño en la primera infancia como un ser en permanente construcción desde sus estadios de desarrollo a partir de su interacción con los entornos inmediatos. Por lo tanto, los contextos urbanos serán determinantes de la construcción infantil a partir de proveer el enriquecimiento de experiencias y estímulos perceptuales que aportan aprendizaje y construcción cognitiva.

Justificación

Desde un enfoque sistémico, y también enactivista, el sujeto no se considera un ser aislado, sino un organismo que interactúa con su ambiente, en el cual el cuerpo tiene un rol principal en la construcción de significados. El enactivismo apunta que la cognición nace de la dinámica entre el organismo y la interacción con el espacio próximo, lo que determina el papel del cuerpo no en el sentido unívoco de una entidad biológica, sino como un partícipe activo en la práctica perceptiva.

El desarrollo constante de los infantes permite vislumbrar las influencias de los contextos limítrofes que en su interacción dota de sentido en términos de percepción sensorial a través de la corporalidad y las condiciones motrices que circundan el aprendizaje de la otredad desde las nociones espaciales.

Los espacios urbanos, tales como los parques públicos, son contextos que se caracterizan por un nivel alto de estimulación sensorial, incorporando en el desarrollo cognitivo de los infantes oportunidades de experiencias propositivas que se derivan del diseño accesible de los entornos. Por lo cual, el presente estudio se concentra en:

Explorar en qué modo los ambientes urbanos (como los parques) contribuyen en los estímulos que facilitan el desarrollo perceptual y cognitivo en la infancia temprana.

Reconocer los elementos funcionales del cuerpo en la experiencia de los espacios urbanos, vislumbrando cómo la movilidad, la indagación y la interacción con el contexto complementa para efectuar esquemas mentales y competencias socioemocionales.

Compilar experiencias para el diseño de ciudades más inclusivas, que se circunscriban las necesidades de desarrollo de la primera infancia desde una perspectiva sistémica y enactiva.

Relevancia social

Se necesita ampliar la comprensión del discurso contemporáneo sobre el modelo de infancia y de los niños en primera infancia, desarticular las históricas concepciones cimentadas en modelos adultocéntricos de larga duración sobre, con, y desde la infancia. El conocimiento y la incorporación de los principales factores que forman al ser humano desde la niñez podrían generar modificaciones altamente relevantes en las próximas generaciones de adultos.

Valor teórico

Los estudios convencionales sobre la infancia han adoptado tradicionalmente una perspectiva fragmentada y reduccionista que tiende a omitir o minimizar la consideración de eventos fortuitos, así como las interrelaciones complejas de causa y efecto y las conexiones dinámicas entre diversos fenómenos, sin considerarlos como primera voz o sujetos de estudio. Sin embargo, cabe mencionar que existe un corpus teórico de investigación desarrollándose en la que la imagen universal de la infancia se reconceptualiza y se reposiciona ante nuevas perspectivas, por lo cual la consideración del tema es oportuna, en un momento en el que variados planteamientos y actuaciones se llevan a cabo a nombre o a favor de la infancia, posicionándose ante nuevos escenarios y retos.

Utilidad metodológica

Se pretende abordar, ampliar y profundizar fenómenos en la búsqueda de planteamientos teóricos y explicativos con relación a la primera infancia, además de desarrollar nuevas herramientas y modelos de investigación. Adoptar una aproximación epistemológica que reconozca la complejidad inherente a los fenómenos y las interconexiones que los constituyen, desplazando así las perspectivas lineales convencionales, implica sumergirse profundamente en la

realidad para propiciar la emergencia de interpretaciones innovadoras y comprensiones más integrales.

Limitaciones y delimitaciones

Entre los factores incluyentes y excluyentes se encuentra el uso de un marco referencial que en su condición de análisis teórico amplio se contemplen elementos difusos al momento de abordar casi prácticos. Pero, a su vez, se localizan áreas de oportunidad para explorar una teoría que sea desarrollada en medida de la reducción de la complejidad como objetivo y método. En algunos casos la consideración de un grupo etario de menores de edad implica un mayor reto para la obtención de las entrevistas, con lo cual también se deben contemplar factores éticos como el consentimiento informado sea validado por sus padres.

Marco Teórico

Mediante el desarrollo del marco teórico expuesto, se procura identificar y delinear los elementos conceptuales fundamentales de índole sistémica que resultan pertinentes para abordar el análisis del sistema configurado por la primera infancia y su ambiente inmediato, constituido por entornos urbanos contemporáneos. Estableciendo las características fundamentales que se pueden propiciar en la relación ser humano-entorno.

En consecuencia, el presente trabajo propone una indagación teórica en torno a la Teoría General de Sistemas y la teoría de los sistemas complejos, con el propósito de identificar y delimitar las dinámicas fundamentales que operan entre los componentes del sistema en estudio. A continuación, se enfatiza el papel central de la percepción como proceso clave para comprender la cohesión y funcionalidad del sistema. Finalmente, se profundiza en el enfoque enactivista,

considerado como marco teórico esencial para analizar las propiedades emergentes que surgen de las interacciones entre los elementos del sistema.

Por lo tanto, el desarrollo del presente texto en su capítulo uno se plantea en cuatro grandes apartados.

1. Concepciones hegemónicas y roles otorgados a la infancia.
2. El niño como sujeto de derechos humanos y urbanos desde un amplio marco normativo en el Siglo XX y XXI.
3. Infancia y la esfera familiar.
4. La ciudad como modelo de acción-transformación, en la calidad de vida de sus habitantes con énfasis en la primera infancia.

El capítulo dos implica una exploración de la Teoría General de Sistemas y de los sistemas complejos, con el fin de delimitar y comprender las dinámicas fundamentales que operan entre los diversos componentes del sistema. Para continuar con el capítulo tres, donde se profundiza el enfoque del “enactivismo” como un marco conceptual clave para examinar las propiedades emergentes que surgen de las interacciones entre dichos elementos.

Seguido del capítulo cuatro donde se aborda la comprensión del proceso de unión y la efectividad del sistema primera infancia y su entorno mediante la centralidad de la percepción, posteriormente en el capítulo cinco, se aproximará al diagnóstico situacional urbano del caso de estudio elegido, seguido del capítulo seis, relativo al diseño de la metodología, antecedentes y la ruta metodológica. Se describe la estructura del marco metodológico de la investigación, la cual se fundamentó en un enfoque cualitativo. Para el desarrollo de este trabajo, se implementaron métodos diversos para la obtención y el análisis de la información, se recopiló información

documental, se realizó trabajo de campo en el escenario de estudio y para ampliar el rango de visibilidad del fenómeno, se implementó un instrumento.

Para cerrar la investigación se presentarán los resultados, la discusión y análisis además de los hallazgos preliminares, seguido del capítulo final en el cual se mostrarán las conclusiones de este estudio.

Desde lo postulado resulta imprescindible reconocer a los niños en la primera infancia como agentes dinámicos y encarnados, cuyo desarrollo se configura de manera continua a través de las experiencias que viven en sus contextos inmediatos, constituyéndose así como actores activos de su propio mundo mediante la atribución de significados al entorno que los rodea.

Capítulo 1. Infancia

Concepciones hegemónicas y roles otorgados a la infancia.

Hay cientos de diferentes imágenes del niño, de la infancia... Cada una de estas imágenes conducen a una manera de relacionarte con los niños. Esto empuja a actuar de una determinada dirección: en la manera en la que le hablas a un niño, escuchas a un niño, observas a un niño. Es muy difícil actuar en contra de esa imagen interna. Malaguzzi (1985)

Este capítulo centra su atención a la aproximación a las construcciones discursivas contemporáneas sobre las niñas y niños, cimentadas por esquemas de larga permanencia, vinculadas a estructuras de diferenciación y posiciones asimétricas de autoridad, en la definición de infancia bajo un concepto universal, como objeto de protección y sujeto de derechos, producción social moderna, resultado de la vida urbana y los cambios socioculturales, económicos y tecnológicos. Una geografía de las infancias;⁴ donde la forma en cómo concibe la sociedad la idea de infancia, y cómo esta afecta la vida de las niñas y niños donde sus percepciones, experiencias y oportunidades están estructuradas social y espacialmente.

En relación con el discurso global que impera es importante mencionar que la imagen universal de la infancia se reconceptualiza y se reposiciona ante nuevas perspectivas al situar a la infancia fuera de los enfoques convencionales conceptuales y metodológicos, por lo cual la consideración del tema es oportuna, en un momento en el que variados planteamientos y actuaciones se llevan a cabo a nombre o a favor de la infancia y en específico al periodo de primera infancia, posicionándose ante nuevos escenarios y retos. Instando a reflexionar sobre el impacto de estas concepciones y enfoques nunca unívocos en los Derechos intrínsecos del ser humano,

⁴ Geografía de la infancia y geografía de los niños, subcampos de la geografía social; la primera estudia cómo concibe la sociedad, la idea de infancia y cómo está afecta la vida de los niños y la segunda se esfuerza en enfatizar la importancia del lugar en la vida cotidiana de los niños, afirman Holloway y Valentine (2000)

específicamente los Derechos del niño. Citando Agarwal et al. (2021), la infancia constituye un indicador fundamental del grado de bienestar social y del nivel de desarrollo humano alcanzado por una sociedad.

Por esta razón al estudiar o abordar las infancias, es fundamental considerar las condiciones históricas y sociales de cada época, sin suavizar ni ocultar las realidades de las prácticas culturales y sociales hacia las experiencias diversas y plurales de los niños a lo largo de la historia, fenómenos no recientes, comunes y aceptados hegemónicamente. En palabras de Alcubierre y Sosenski, (2024, pág. 12) la infancia es una categoría relacional, influye y es influida por un conjunto amplio de esferas sociales, económicas, políticas y culturales, como el género, la religión, la edad, la clase social, el contexto histórico o el origen étnico.

La concepción de infancia ha sido históricamente construida, refleja visiones particulares sobre el valor, el rol y el desarrollo de niñas y niños en cada contexto histórico.

De acuerdo con Sosenski (2010) en el mundo precolonial mesoamericano, particularmente durante el periodo Posclásico tardío (1200–1521), la infancia era comprendida desde una lógica relacional y espiritual. Si bien la alta mortalidad infantil parecía generar cierta indiferencia hacia la niñez, estudios recientes revelan una realidad más compleja: coexistían expresiones de afecto y cuidado con prácticas como castigos severos o incluso sacrificios rituales. El nacimiento de un niño o una niña era celebrado como un regalo de las deidades, aunque se le concebía como un ser frágil y vulnerable. Desde el inicio de la vida, el género delimitaba expectativas y roles sociales: a cada recién nacido se le entregaban herramientas simbólicas acordes a su futuro papel en la comunidad.

Siguiendo a Díaz (2009) y López (2002) afirman que la educación se organizaba en dos niveles: la formal, impartida en instituciones como el *calmécac* y el *telpochcalli* según la clase

social, y la educación cotidiana, no formal, transmitida en el entorno familiar y comunitario. Sosenski agrega que durante el periodo de conquista y evangelización, la categoría de “muchacho” se utilizaba como sinónimo de niño, aunque se conoce poco sobre la experiencia infantil en los primeros momentos del proceso colonial. No obstante, los niños pronto adquirieron un rol estratégico: eran considerados particularmente aptos para aprender nuevas lenguas, por lo que se les empleaba como mediadores en la evangelización de sus comunidades. Esta visión se sustentaba en la idea de la “inocencia” infantil, asociada a la pureza, la ausencia de pecado, de razón y de palabra.

Esta concepción espiritual de la infancia encontró respaldo jurídico en la legislación castellana, que establecía un trato diferenciado para los niños tanto en el ámbito familiar como penal. Las prácticas de educación diferenciada según género y estatus eran comunes, mientras que las infancias esclavizadas eran valoradas en función de su edad, sexo y conocimientos, estableciéndose su precio incluso junto al de sus madres. Sosenski (2021) y López (2002) señalan que en el espacio público colonial la infancia era vista como una entidad vulnerable: su presencia en las calles era objeto de vigilancia y sanciones, mientras que el robo de niños, considerados como propiedad, generaba preocupación. Estas percepciones comenzarían a articularse con discursos urbanos emergentes, dando pie a mecanismos de regulación espacial y social que restringían la movilidad infantil como una forma de protección, control y orden.

Al mismo tiempo, en el plano filosófico y moral, comenzaban a consolidarse visiones teóricas que influirían profundamente en la comprensión de la infancia en los siglos posteriores. A partir del pensamiento escolástico, el teólogo y filósofo Tomás de Aquino señalaba que la infancia era un estado de imperfección que solo el tiempo podía superar. En los siglos posteriores, se desarrollaron diversas concepciones de la infancia, muchas de ellas contradictorias.

Durante el siglo XV, se la concebía como una etapa marcada por la perversión; el niño como fuente del pecado sobre el cuerpo, malos de nacimiento. Por lo que era necesario corregir al niño mediante disciplina (Puerto, 1980). En el siglo XVI, esta idea se profundizó: la infancia era considerada imperfecta, debía ser moldeada mediante oración, austeridad y castigo, Velázquez (2020). En el siglo XVII se articuló una visión ambivalente: el niño comenzaba a ser visto como aprendiz, pero aún no ocupaba un lugar definido en la sociedad, siendo tratado como un adulto en miniatura. El juego, por ejemplo, era interpretado como un ensayo de la futura vida productiva. Para el Abad Bérulle (siglo XVII), bajo una perspectiva religiosa afirma “No hay peor estado, más vil y abyecto, después de la muerte, que la infancia.

No sería sino hasta el siglo XVIII cuando la infancia comenzó a diferenciarse claramente del mundo adulto. La Revolución Industrial, sin embargo, intensificó su explotación como cuerpo productivo. Alcubierre y Sosenski (2024) sostienen que los cuerpos infantiles han sido históricamente instrumentalizados con fines comerciales, sexuales, médicos y laborales. Paralelamente, emergió un discurso ilustrado que buscó resignificar a la infancia. En este sentido, Ariés (1987) identifica el surgimiento de la infancia como categoría social diferenciada, aunque aún considerada incompleta. Jean-Jacques Rousseau en su obra “El Emilio” de 1762, aporta una visión humanista, al postular que el niño es bueno por naturaleza y que la educación debía adaptarse a sus etapas de desarrollo. En este contexto, la escuela comenzó a concebirse como instrumento de moralización y civilización.

Durante el siglo XIX, la infancia continuó siendo comprendida como un sujeto a perfeccionar, pero su formación comenzó a institucionalizarse a través de la escolarización. La escuela se convirtió en un espacio de observación científica, moral y pedagógica, en donde se reforzaban las normas sociales y se promovía la disciplina. Se reconoció el valor formativo del

juego, como lo propuso el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1840), quien impulsó el modelo de escuela preescolar como un entorno pedagógico acorde a las necesidades del niño pequeño; donde se enfatiza la importancia del juego y la educación temprana.

El siglo XX representó un punto de inflexión al consolidarse una perspectiva jurídica centrada en la protección y los derechos. La infancia fue comprendida como una construcción social vinculada a instituciones modernas como la familia, la escuela y el Estado, orientadas a formar ciudadanos funcionales. Este proceso se vio acompañado por la creación de un robusto marco legal internacional, que incluyó la Declaración de Ginebra (1924), la creación de UNICEF (1946) y su llegada a México en 1954, así como la Declaración de los Derechos del Niño (1959). La culminación de este proceso en el siglo XX se dio con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en la cual se establece una ruptura con las declaraciones de derechos precedentes. En ella se reconoce a toda persona menor de 18 años como sujeto pleno de derechos, estableciendo principios rectores como el interés superior del niño.

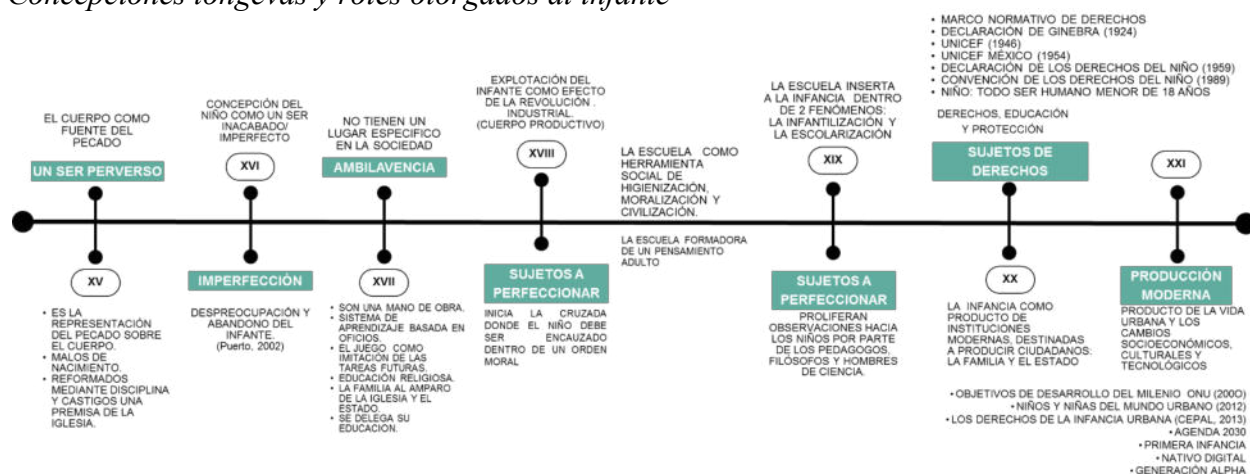
Para el siglo XXI, las concepciones de infancia se han visto atravesadas por profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas, que han desdibujado viejas categorías y dado lugar a nuevas. Se debilita la noción del pecado original y emergen representaciones como la de los “nativos digitales”, así como discursos centrados en la autonomía, el reconocimiento de la diversidad y el derecho a la ciudad. En este marco, la infancia ha sido incorporada a las agendas globales de desarrollo, tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000), el informe “Niñas y Niños del mundo urbano” (UNICEF, 2012), el informe “Los derechos de la infancia urbana” (CEPAL, 2021) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. ONU (2015). Se reconoce a la infancia particularmente a la primera infancia como una etapa clave del desarrollo humano, lo que ha motivado su inclusión activa en la vida

pública urbana y en el diseño de políticas basadas en el enfoque de derechos. En la Figura 1 se presenta una caracterización cronológica de dichas concepciones desde el siglo XV hasta el siglo XXI.

Ciertamente predomina en la visión moderna la concepción de los niños como grupo específico que hay que proteger y cuidar; sujetos de derecho, pero desde una perspectiva adulta, autoritaria y de control, concediéndole perpetuamente al infante un estado de necesidad e imperfección, inmadurez, vulnerabilidad e incapacidad, un maltrato sutil que impacta directamente al infante en cualquier contexto en el que se desarrolle. Desde la posición de Puch (2002) se hace necesario considerar a los niños similares a los adultos, pero con competencias diferentes, más aún, reflexionar un enfoque centrado en el ser humano, que respete la individualidad y diferencias de grupo, como clase, edad y género, discapacidad, etnia y cultura.

Figura 1

Concepciones longevas y roles otorgados al infante



Nota. Esta caracterización histórica permite observar que la infancia, lejos de ser una categoría universal, es una construcción cultural e histórica en constante transformación, moldeada por los valores, necesidades y estructuras de poder de cada época. Fuente: Elaboración propia.

En complemento a lo anterior la noción moderna de infancia se sitúa en las fronteras entre lo público y lo privado (relaciones no equitativas en la esfera privada y pública), entre discursos y prácticas, Garbarino (2009) afirma que estos límites generan una disputa entre ámbitos estatales, religiosos, escolares, asistenciales, jurídicos, familiares entre otros. Es así como la edad no es lo único que define a la infancia, Meiners (2017) menciona que la infancia es una condición que puede concederse a algunos, negarse a otros y ser una carga para muchos.

El niño como sujeto de derechos humanos y urbanos desde un amplio marco normativo en los siglos XX y XXI.

Este apartado abordará y describirá, de manera cronológica el marco normativo internacional, nacional y local relativo a la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA).

A comienzos del Siglo XX se hace evidente una necesidad urgente de protección hacia la infancia; empiezan movimientos insipientes para protegerla. En 1924 se aprueba la Declaración de Ginebra en la cual se establecen directrices para el derecho de las niñas y niños a una educación decente, incluyendo la alimentación, la vivienda y el cuidado, así como su protección contra la explotación.

Sin embargo, no fue hasta la década de los setenta con el Convenio 138 de la Organización Internacional (OIT) sobre la edad mínima laboral, cuando la Organización Internacional del Trabajo establece en 18 años, la edad mínima para desempeñar trabajos. Adicional al Convenio 182 de la Organización Internacional (OIT) sobre las peores formas de trabajo infantil.

1- UNICEF; Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia (1946)

2- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 25 da derecho a las madres y los niños a “cuidados y asistencia especiales”, así como también a “protección social”.

3- UNICEF, Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, México (1954)

4- Declaración de los Derechos del Niño (1959)

5- La Convención sobre los derechos del niño, fue adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989, esto marcó un cambio de paradigma. Posteriormente la ratificaron en cientos de países, siendo el tratado Internacional de derechos humanos más ampliamente avalado, ha proporcionado los principios rectores que rigen actualmente en la conformación del concepto fundamental de infancia sobre los derechos de las niñas y niños. Organizado en 54 artículos, bajo cuatro ejes principales: 1. La no discriminación 2. El interés superior del niño 3. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo 4. La participación infantil.

En complemento a lo anterior la Convención en su artículo 1 establece que “se entiende como niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, pág. 276).

Siendo este un documento vivo, se adapta al tiempo y a la necesidad de abordar aspectos actuales, mediante instrumentos anexos como las Observaciones Generales elaboradas por el Comité de los Derechos del Niño mediante los cuales se “desea impulsar el reconocimiento de que los niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos”.

Actualmente son 26 Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño de las cuales mencionaremos algunas relativas a la presente investigación. Observación General N.º 1. (2001) Propósitos de la Educación. Párrafo 1 del artículo 29. Observación General N.º 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia (2005). Observación General N.º 12. El derecho del niño a ser escuchado (2009). Observación General N.º 14. (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1). Observación General N.º 15. El Derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 24) (2013). Observación General N.º 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31) (2013).

Retomando la Observación General N.º 7. Se detona su enfoque “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”. En su párrafo 6 se mencionan las características de la primera infancia las cuales son relevantes para ampliar la concepción de primera infancia (Observación General N.º 7, 2005, pág. 2) (Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño)

- a) Los niños pequeños atraviesan el período de más rápido crecimiento y cambio de todo su ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso (SN), de movilidad creciente, de capacidad de comunicación y aptitudes intelectuales, y de rápidos cambios de intereses y aptitudes.
- b) Los niños pequeños crean vínculos emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que necesitan recibir cuidado, atención, orientación y protección, que se ofrezcan de maneras que sean respetuosas con su individualidad y con sus capacidades cada vez mayores.
- c) Los niños pequeños establecen importantes relaciones con niños de su misma edad, así como con niños más jóvenes y mayores. Mediante estas relaciones aprenden a negociar y coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a responsabilizarse de otros niños. (Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos)
- d) Los niños pequeños captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos. (Biblioteca de los Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota)

- e) Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus aptitudes. (Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos)
- f) Las experiencias de crecimiento y desarrollo de los niños pequeños varían de acuerdo con su naturaleza individual, sexo, condiciones de vida, organización familiar, estructuras de atención y sistemas educativos.
- g) Las experiencias de crecimiento y desarrollo de los niños pequeños están poderosamente influidas por creencias culturales acerca de cuáles son sus necesidades y trato idóneo y acerca de la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad. (Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos)

De donde se infiere que la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 sostienen dos posturas aparentemente contradictorias; de un lado, un ser inmaduro física y mentalmente que necesita protección y cuidado y por otro (Observación General N.º 7, 2005, pág. 2) “agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades”.

6- ONU-Hábitat y los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en la Agenda 2030, subrayan la relevancia de examinar las condiciones específicas que enfrentan niñas, niños y adolescentes (NNA), particularmente en aspectos relacionados con su bienestar, desarrollo integral y el acceso equitativo a derechos fundamentales.

Pobreza (ODS 1), malnutrición (ODS 2), falta de acceso a servicios de salud (ODS 3), baja calidad de educación (ODS 4), igualdad de género (ODS 5), acceso a servicios de agua y saneamiento (ODS 6), acceso a trabajo decente (después de los 14 años) y erradicación de la explotación laboral infantil (antes de los 14 años) (ODS 8), reducción de desigualdades (ODS 10), entorno seguro (asociado al derecho a la protección) (ODS 11), y posibilidad de vivir una vida libre de violencia (ODS 16). (Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe (CEPAL) 2021, pág. 3).

En un contexto donde el respeto y la promoción de los derechos humanos, junto con los procesos de urbanización, actúan como agentes transformadores. ONU-Hábitat (2020) precisa la facultad de adquisición, goce, ejercicio y apropiación de los derechos desde la ciudad a partir de establecer.

1. Ciudades libres de discriminación 2. Ciudades con igualdad de género 3. Ciudades para todas las personas 4. Ciudades participativas 5. Ciudades accesibles y asequibles 6. Ciudades con espacios y servicios públicos de calidad 7. Ciudades con economías diversas e inclusivas 8. Ciudades sostenibles con vínculos urbano-rurales.

Marco Jurídico Nacional

1- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917)

En su artículo 4º, elevó a rango constitucional los derechos de las niñas y niños al reconocer el derecho a satisfacer sus necesidades para su desarrollo integral.

2- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGNNA) (2014), conformada por 154 artículos y dividida en seis títulos. En su Artículo 2 fracción III menciona:

El interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Cuando se presenten diferentes interpretaciones, se atenderá a lo establecido en la Constitución y en los tratados internacionales del que México forma parte. (Suprema Corte de Justicia de la Nación - legislacion.scjn.gob.mx) (Ley General de los Derechos para la protección de niñas, niños y adolescentes, pág. 2)

3- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños Y Adolescentes (SIPINNA).

Órgano colegiado que establece y articula la implementación de políticas y programas para la niñez y adolescencia, para garantizar la protección, prevención y restitución integrales

de los derechos humanos que hayan sido vulnerados. (Art. 1. Fracción III, LGDNNA, 2014)

4- Reglamento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2015)
Reglamentos de Leyes Federales Vigentes - Cámara de Diputados.

5- Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) tiene como objetivo garantizar el ejercicio de derechos de niñas y niños (NN) menores de 6 años. Para efectos de la (ENAPI), la Primera Infancia es el periodo de vida que empieza con el nacimiento y se extiende hasta antes de los seis años, momento en que las niñas y niños (NN) en México finalizan el primer ciclo de enseñanza y transitan hacia la educación primaria. Estrategia de atención a la primera infancia (2019)

6- Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2020-2024)

7- La Encuesta Nacional de Cuidados (ENASIC) (2022), brinda información estadística, principalmente, sobre la demanda de cuidados en los hogares, las características de las personas cuidadoras y las percepciones sobre tipos de cuidados. (Economía del cuidado: resultados de la primera ENASIC) Considera como población objetivo de cuidados a las personas con alguna discapacidad o dependencia, a las infancias de 0 a 5 años, a las niñas, niños y adolescentes de 6 a 17 años y a la población adulta mayor (60 años y más).

8- Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Con 25 al 25.

Propuesta de Política Nacional donde se establecen 25 objetivos con metas a cumplir en el año 2025. Agenda específica para niñas, niños y adolescentes (NNA) que se vincula con los ODS (2030) sin contraponerse, pero buscando adecuarlos a los

indicadores y ajustar las metas establecidas para el 2030, hacia el 2025. Agrupados en cuatro dimensiones 1. Supervivencia 2. Desarrollo 3. Protección 4. Participación.

Marco Jurídico Local

- 1- Ley de Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (LGNNA).
- 2- Comisión Para La Primera Infancia: Su propósito es fortalecer un sistema de protección integral basado en el enfoque de derechos, orientado a reducir brechas de desigualdad y condiciones de inequidad, con especial énfasis en garantizar el ejercicio pleno de los derechos de niñas y niños menores de seis años en México. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes SIPINNA (2024)
- 3- Comisión del Sistema Estatal de Cuidados: Programas de apoyo para las personas cuidadoras, aunado a la instalación de la primera Comisión Estatal de Cuidados, a través de la cual se busca impactar a 3 millones 538 mil personas que están cuidando o siendo cuidadas diariamente, es decir el 61% de la población en el Estado.
- 4- Pacto por la Primera Infancia: iniciativa ciudadana de abogacía e impacto colectivo cuyo objetivo es hacer de la primera infancia una prioridad nacional. (Investigaciones - Pacto por la Primera Infancia)

Los planteamientos previamente expuestos en torno a los Marcos Normativos que sitúan a los niños como sujetos plenos de derechos tanto humanos como urbanos posibilitaron un consenso generalizado "las niñas y niños deberán participar en los procesos que le conciernen y a sus intereses". Este apartado servirá, por tanto, como antesala al análisis del paradigma de interacción

entre el infante y el lugar, hasta llegar a la comprensión de la ciudad como un sistema complejo de transformación y acción, donde la infancia adquiere un papel central.

Infancia y la esfera familiar

La estructura de la vida comunitaria se modeló históricamente a partir de las relaciones entre miembros de una familia, ya que se entendía que éstas eran no políticas e incluso antipolíticas (Arendt, 1998, pág. 63).

En el campo de las ciencias sociales, la familia constituye una institución clave y, al mismo tiempo, una fuente primaria de información que refleja transformaciones sociales y culturales donde los niños son actores esenciales. En palabra de (Alcubierre y Sosenski, 2024, pág. 9) los primeros abordajes de la infancia se sitúan precisamente en el contexto de la familia y la educación, entendida esta última como una práctica no formal que acontecía en la vida cotidiana familiar y comunitaria. Para López (2002), en el periodo precolonial, antes de la conquista, el entorno educativo primordial para los niños era el *calpulli*, una unidad que los colonizadores españoles interpretaron como un barrio. Sin embargo, esta noción no respondía a una delimitación geográfica, sino que estaba definida por vínculos sociales y comunitarios.

Desde la perspectiva demográfica, se configura como un espacio íntimo de relaciones sociales donde se modelan formas de habitar, percibir y significar el entorno. A nivel relacional, actúa como una escala intermedia entre el individuo y la ciudad, mediando la experiencia del niño con el entorno urbano.

En este espacio íntimo, se desarrolla la socialización temprana, donde, desde el nacimiento, se inician vínculos que moldean la forma de estar en el mundo; en palabras de Sosenski (2010) el

binomio madre-hijo es central en el concepto moderno de familia y en el de la propia infancia. Estas relaciones aprendidas se ejercen posteriormente en contextos más amplios, ajenos a la esfera doméstica. Se trata de una educación situada, afectiva y relacional que antecede y condiciona la experiencia educativa formal. A través de estas interacciones tempranas, el infante construye significados sobre sí mismo, los otros y el entorno. Gutiérrez, (2016, pág. 6) sostiene que esta esfera resulta determinante para el desarrollo integral de niñas y niños, actuando como un organizador social.

En este entramado se ejercen prácticas de cuidado influenciadas por patrones de crianza, condiciones contextuales y demandas sociales. Luckmann (2008) enfatiza que dichas prácticas apuntan a la construcción del otro mediante la interacción social en los primeros procesos de socialización. Gilligan (1982) profundiza en esta idea al destacar el carácter relacional y dialógico del cuidado, entendido como una preocupación activa por el otro y el reconocimiento de sus necesidades. Sin embargo, estas prácticas pueden estar mediadas por discursos proteccionistas y paternalistas que, aunque enunciadas desde el amor y el afecto, pueden encubrir relaciones asimétricas de poder entre adultos y niños. Así, se legitiman prácticas de crianza que, en algunos casos, reproducen formas de control o maltrato sutil sobre los cuerpos infantiles.

Desde esta perspectiva, el cuidador se convierte en una figura central, comprometida con el bienestar del infante. Mulsow (2008) lo describe como un agente que, en su acto de cuidar, no solo se involucra con el otro, sino también consigo mismo. Foucault (2009) señala que esta práctica del cuidado es una forma de autoconstitución, de cuidarse a uno mismo en el acto de cuidar a otros. Este vínculo afectivo se traduce en estrategias de protección y supervivencia fundamentales para el desarrollo de los infantes.

En este proceso, los aspectos afectivos se transmiten de manera perceptiva. Vázquez (2021) señala que lo alojado en la percepción se torna real y tangible a través de las acciones y comportamientos, influyendo directamente en la subjetividad del mismo y quienes interactúan con él. El ser humano, como mamífero altricial, nace en estado de indefensión, lo que refuerza la necesidad vital del otro cuerpo como condición de supervivencia. La interacción constante con el otro posibilita el desarrollo y actúa como soporte estructural del aprendizaje sensorial. Para González-Grandón (2024), la propiocepción es el primer sentido que se desarrolla en el útero, permite al infante reconocer su cuerpo en el espacio y sus posibilidades de movimiento, base de su experiencia corporal y espacial.

Si bien el papel del cuidador primario resulta clave en este proceso, y abre la posibilidad de múltiples líneas de análisis e indagación, este trabajo no se propone profundizar en dicha dimensión. No obstante, se reconoce su relevancia como tema de estudio en sí mismo, con potencial para generar debates e investigaciones futuras en torno a las formas de cuidado, sus implicaciones afectivas y sociales, y su impacto en la experiencia infantil.

Este proceso formativo situado en los vínculos y entornos inmediatos constituye un eje clave para comprender las escalas del cuidado y la socialización temprana en el contexto urbano. A partir de este marco se abre paso al análisis de la relación entre el infante y la ciudad, entendiendo que la experiencia urbana se construye desde el cuerpo, el afecto y la interacción, y no solamente desde las estructuras formales del espacio público.

Sin embargo, la experiencia del infante es doblemente diferenciada. Desde la socialización temprana, la familia, al igual que la ciudad, niega muchas veces su autonomía, no responde plenamente a sus necesidades ni deseos, y establece las pautas de uso y asistencia a los espacios urbanos. Así, regula y condiciona su consumo del entorno urbano según la percepción adulta.

Por su parte, la ciudad tampoco está diseñada desde una lógica que contemple activamente a la infancia: las niñas y niños son confinados a espacios "para ellos", pero no necesariamente "de ellos". Esta distinción se refleja en lugares segmentados como las zonas infantiles en los parques que, si bien permiten la interacción entre iguales, fragmentan el espacio urbano por edades y excluyen la posibilidad de interacción intergeneracional en el uso integral del espacio público.

Desde esta perspectiva, comprender la infancia implica también reconocer los modos en que las niñas y niños se relacionan con el entorno más allá del ámbito doméstico. Si bien la esfera familiar constituye el primer espacio formativo, es en la ciudad donde dichas disposiciones relacionales se proyectan, se reconfiguran y, en muchos casos, se tensionan. La experiencia urbana infantil no puede entenderse únicamente desde lo normativo o lo planificado, sino que debe ser analizada desde las formas sensibles, corporales y afectivas de habitar. En este sentido, resulta necesario explorar el paradigma de la interacción entre el infante y el lugar, que permita dar cuenta de la manera en que las niñas y niños construyen sentido y pertenencia a partir de su vínculo directo con los espacios que habitan, transitan e imaginan.

Paradigma de la interacción entre el infante y el lugar

El habitante es el experto en el lugar, su lugar, experto de su cotidiano; este reconocimiento no excluye a los otros actores, es distinguir que cada uno tiene un papel a cumplir como poseedor de ciertas competencias. Roux (2006)

Esta premisa es fundamental para comprender el lugar del infante en la ciudad. La reflexión sobre la infancia y su vínculo con la ciudad no es reciente, sin embargo ha cobrado relevancia creciente en las últimas décadas dentro de los estudios urbanos, las ciencias sociales y las políticas

públicas. No obstante, los enfoques tradicionales han tendido a centrarse en la formación y protección del infante, omitiendo fenómenos más amplios que atraviesan y configuran su experiencia en el contexto urbano.

En respuesta surge un campo de interés interdisciplinario que integra activamente al infante como sujeto de estudio. Esta convergencia abarca disciplinas como la sociología de la infancia, la geografía de la infancia, la arquitectura, el urbanismo, la psicología ambiental, la pedagogía urbana, las neurociencias, la neuroarquitectura y la psicología ecológica entre otras. Cada una de ellas aporta perspectivas fundamentales para comprender la experiencia infantil en la ciudad y sus implicaciones espaciales, sociales y emocionales.

Así, se busca generar un diálogo profundo sobre el lugar que ocupan las niñas y niños en la configuración del paisaje urbano contemporáneo, reconociendo su capacidad única para develar dimensiones invisibilizadas del entorno y para proponer formas alternativas de habitar, significar y transformar el espacio público.

La ciudad entendida como un generador de experiencias, comportamientos y subjetividades del habitante urbano, se presenta como un escenario que tiende a fragmentar, segregar y limitar a los grupos más vulnerables en la ciudad, entre ellos, la infancia, al encontrarse en una etapa de alta dependencia estructural y necesidad de mediación para el acceso a la ciudad, representa un nodo sensible. Duhau y Giglia (2009) afirman, en las grandes ciudades, caracterizadas por su complejidad, se despliegan diversas maneras de habitar el espacio.

La distribución y el acceso desigual a los espacios urbanos, tanto en términos de disfrute y decisión, reflejan profundas inequidades sociales y espaciales, lo que evidencia que los entornos urbanos no satisfacen plenamente las exigencias y estándares que impone el modelo actual de vida urbana digna. Las infancias marginadas, ya sea por condiciones socioeconómicas, discapacidades,

migración o género, enfrentan mayores barreras para habitar y ejercer su derecho a la ciudad. Como afirma Kjørholt (2004) los niños son situados en espacios sociales y simbólicos de participación, que les permite actuar en determinadas áreas, al mismo tiempo los excluye de los demás.

En este contexto resulta crucial reflexionar sobre la importancia de las cualidades de los entornos y su impacto directo en el bienestar integral infantil. Es imperativo pensar en espacios habitables, amigables, estimulantes e inclusivos, más aún participativos y seguros.

Esto implica asumir una perspectiva que reconozca y valore la capacidad de las niñas y niños para explorar, significar y construir su entorno de manera activa. En palabras de Ángela Giglia, habitar implica **una relación con el mundo mediada por el espacio**, una interacción constante que modela los modos de ser y de experimentar el territorio. Desde esta óptica, la experiencia infantil en la ciudad es mucho más que transitar espacios diseñados para otros; es un proceso activo de construcción de identidad y de sentido de pertenencia. Pallasmaa (2005) profundiza en esta idea al afirmar que "experimentar un lugar, un espacio o una casa es un diálogo, un intercambio", donde el espacio y el cuerpo se entrelazan en una reciprocidad vital.

Aproximarse al estudio de las experiencias infantiles en el espacio urbano exige ampliar la noción de ciudad, más allá de la lógica productiva-adulta. La organización, estructura y dinámica de la ciudad se ha conceptualizado bajo un modelo de producción⁵ que privilegia los derechos de aquellos actores insertos en las esferas económicas, mientras margina a los considerados improductivos, como la infancia. Este modelo, además, otorga un lugar central al automóvil,

⁵ Modelo fordista: Roca (2010) caracterizado por la movilidad basada en automóvil privado, la suburbanización residencial, la concentración de empleos terciarios, la concentración de empleos industriales en grandes polígonos industriales y la expansión de las vialidades.

subordinando a él el diseño del espacio urbano y consolidándolo como un actor hegemónico en la planificación territorial.

Así, la planificación urbana no es capaz de vincularse con los considerados **subciudadanos**, una diversidad que no entra en el perfil del habitante productivo estándar. La infancia frecuentemente marginada, queda fuera de los procesos de planificación y diseño urbano. No se le reconoce como ciudadano pleno ni como sujeto de derechos; por el contrario, se le percibe como una entidad pre-social, sin voz ni legitimidad en la construcción del espacio público. Como afirman Alcubierre y Sosenski (2024) los niños son actores tradicionalmente marginados, no se presta atención a sus deseos, necesidades o autonomía urbana y espacial.

Del mismo modo Tonucci expresa (1996) “las ciudades se han olvidado de la mayor parte de los ciudadanos, de los niños en particular, pero también de las mujeres, de los jóvenes y de los viejos”. Jordi Borja coincide, pero increpa;

Si las mujeres apenas son un nuevo tema de preocupación en la Concepción de las ciudades, los niños también han sido históricamente para el diseño de la vida urbana. Bajo la concepción de las ciudades para el automóvil, los niños cada vez son más excluidos. Los espacios protegidos pero que a la vez les brinden autonomía son escasos, y su vivencia de la ciudad queda restringida a espacios de juegos estrictamente controlados. (Borja, 2010, pág. 244)

Desde esta lógica de exclusión, los deseos y necesidades del infante son sistemáticamente ignorados, sus derechos espaciales reducidos o anulados, y su ciudadanía⁶ restringida. Esta exclusión estructural se manifiesta en la carencia de espacios urbanos concebidos para ellos y en

⁶ Ciudadanía: Turner (1993) establece una clasificación binominal del concepto ciudadanía; menciona en primer lugar la ciudadanía pasiva; llamada también desde arriba, la cual recae en la responsabilidad del Estado, que representa a una ciudadanía conservadora y a la idea de los derechos. En segundo lugar, menciona la ciudadanía activa o desde abajo; la cual es el ejercicio, es la acción a través del habitar el espacio público como lugar de convivencia y su vínculo con una comunidad en particular.

la negación de su participación activa en la construcción de ciudad. La invisibilización del rol de la infancia implica no solo una pérdida de diversidad social, sino también un empobrecimiento de la vitalidad urbana misma. Al ignorar la experiencia infantil, se soslayan formas alternativas de experimentar y construir el espacio urbano.

Permitir a los niños habitar la ciudad mediante el juego es una forma de intervención legítima en la vida urbana que refleja necesidades, deseos y proyectos vitales de la infancia. El juego, como actividad fundamental, constituye una manifestación primaria del ejercicio de ciudadanía. A través del juego libre en el espacio público, las niñas y niños no solo exploran su entorno, sino que también lo apropian, lo transforman simbólicamente y le confieren nuevos significados.

Los niños como habitantes activos tienen la capacidad de reconfigurar y enriquecer su entorno material o social inmediato. Desde la sociología de la infancia, Gaitán (2006) sostiene que los infantes son sujetos de derechos que elaboran sus propias valoraciones, necesidades y demandas. Integrarlos plenamente en la dinámica urbana implica comprenderlos como parte del todo social; solo entendiendo el todo podemos captar la importancia de sus partes.

En esta perspectiva situar a la infancia en el centro de la reflexión urbana no implica un acto simbólico, sino reconocer a los niños como agentes transformadores de la ciudad, con autonomía y capacidad de decisión. Implica romper con la visión adultocéntrica que modula el poder de acción en función de la edad, y apostar por una ciudadanía activa, o ciudadanía "desde abajo", que permita a los infantes ejercer su derecho al espacio.

En consecuencia, repensar la ciudad desde y para la infancia no solo implica transformar sus espacios físicos, sino también dismantelar las estructuras de exclusión que la configuran. Asimismo, supone reconocer y fomentar el ejercicio del derecho a la ciudad por parte de las niñas

y niños, a través del juego y de la apropiación lúdica del espacio urbano. Esta práctica no solo enriquece su desarrollo integral, sino que refuerza la relación sensible y activa entre el ser humano y su entorno inmediato, consolidando así una ciudadanía espacial temprana. Pensar la ciudad en términos de diversidad generacional implica garantizar el derecho a la ciudad en todas las etapas de la vida, reconociendo la infancia como un componente esencial de la vitalidad urbana.

Además, demanda la construcción de entornos que potencien los procesos de construcción cognitiva, vivencias afectivas, experiencias perceptivas y trayectorias formativas que estructuran la relación del sujeto con su entorno de quienes transitan los primeros periodos de su desarrollo. Una ciudad que sitúa a la infancia como nodo estructurante de su diseño y planificación no solo promueve el bienestar colectivo, sino que también fortalece la regeneración del tejido social y proyecta una sostenibilidad urbana a largo plazo.

La ciudad como modelo de acción-transformación, en la calidad de vida de sus habitantes con énfasis en la primera infancia.

La ciudad como organismo vivo: sistemas y escalas

La calidad de vida en los entornos urbanos se configura a partir de la interacción compleja entre cuerpos, ritmos y necesidades diversas que coexisten en el territorio, generando dinámicas que dan lugar a lo que Delgado (2011) denomina una ecología urbana. En esta ecología, el bienestar no se concibe como un atributo estático, sino como un proceso vinculado estrechamente a la capacidad de la ciudad para acoger, integrar y nutrir la diversidad de sus habitantes. Particularmente durante las etapas formativas del desarrollo humano, estas interacciones adquieren

una relevancia crítica, pues condicionan la consolidación de estructuras cognitivas, emocionales y corporales fundamentales para el ejercicio futuro de derechos y ciudadanía.

En este contexto, comienza a tomar forma una visión de la ciudad que trasciende su mera dimensión física o funcional para ser entendida como una entidad viva: una totalidad en constante transformación, modelada por los vínculos dinámicos que se tejen entre personas, espacios y temporalidades. Concebir la ciudad como un organismo vivo implica, siguiendo a Capra (2016), reconocer su carácter dinámico, adaptativo y autoorganizado, así como la intrincada complejidad de los sistemas que la componen. Esta perspectiva permite aproximarse al fenómeno urbano desde una lógica sistémica e interrelacional, donde múltiples escalas, actores y procesos se entrelazan, sosteniendo y desafiando simultáneamente las condiciones de vida en los entornos urbanos.

La evolución del ciudadano, en términos sociales y biológicos, ha estado íntimamente ligada a su capacidad de responder a las múltiples circunstancias del día a día. Para ello, ha construido entornos cada vez más complejos, emergentes de sistemas de creencias, valores y acuerdos sociales que, a su vez, se traducen en la organización y estructura del espacio urbano. (Fitch, 2020, pág. 17).

Estos procesos no solo se reflejan en las formas materiales de la ciudad, sino también en los sistemas simbólicos que median la experiencia cotidiana, afectando profundamente los modos de habitar, relacionarse y significar el territorio.

El ciudadano, como parte de este sistema complejo, se autorregula, se ajusta y se disciplina para habitar la ciudad. Este proceso de regulación no es neutral ni espontáneo: responde a estructuras normativas, culturales y espaciales que condicionan las formas de movimiento, interacción y apropiación del entorno. Tal como ocurre en los sistemas vivos autopoiéticos de

Maturana y Varela (1973) el organismo urbano compuesto por cuerpos, relaciones sociales e infraestructuras materiales mantiene su organización interna a través de mecanismos de regulación, adaptación y retroalimentación, de este modo, el sistema ciudad no se limita a albergar vida, sino que la produce y la configura continuamente.

Reconocer esta dimensión sistémica obliga a entender que la ciudad posee múltiples acepciones: es simultáneamente una realidad física, un entramado de relaciones sociales y un campo de significados simbólicos. En este sentido, la expansión y transformación urbana especialmente a partir del tránsito del modelo fordista al postfordista⁷ ha generado una complejidad creciente que desafía las formas tradicionales de conceptualización del fenómeno urbano tal como lo afirma Roca, (2010). Esta complejidad, constituye la condición misma de posibilidad de nuevas formas de vida urbana más inclusivas y resilientes. Una de ellas es concebir la ciudad como sistema.

De acuerdo con (Sosa, 2020, pág. 51) el tipo de organización, estructura y dinámicas de la ciudad permite definirla como un sistema complejo adaptativo (SCA); las transformaciones que se generan en este tipo de sistemas responden a cómo éstos procesan su información. Esta perspectiva permite entender que las urbes no solo es un conjunto de elementos físicos, sino una red viva de interacciones dinámicas, capaces de reorganizarse y evolucionar en función de sus procesos internos y de las condiciones cambiantes de su entorno.

Desde este enfoque, como señala McLoughlin (1965), la interpretación sistémica permite no solo analizar el entorno urbano de manera más precisa, sino también intervenir estratégicamente

⁷ El crecimiento urbano ha implicado una evolución en la organización y producción del tejido urbano, dando lugar a una nueva representación de la estructura urbana: del modelo fordista caracterizado por la suburbanización, el uso del automóvil privado y la concentración de empleos hacia un modelo postfordista, asociado a la dispersión industrial, la caída poblacional de los centros y la fragmentación del continuo urbano. Roca (2010).

en su diseño y organización para propiciar mejores condiciones de vida. Caracterizar una comunidad urbana implica comprender cómo los diferentes subsistemas se entrelazan para configurar tanto las formas materiales del entorno como los modos de vida que lo habitan.

La estética contenida en las características de las cosas que se encuentran en entorno urbano influye en la percepción de las ciudades “Somos criaturas susceptibles a este encanto y, en consecuencia, la estética ejerce también un papel constitutivo en la producción de imaginarios, la legitimación del poder, la construcción del conocimiento y, sobre todo, la presentación de las identidades”. (Mandoki, 2006, pág. 8).

Sin embargo, uno de los principales retos de esta aproximación radica en la identificación y articulación de los componentes clave del sistema urbano. Para ello, resulta necesario partir del principio de que la realidad urbana puede representarse mediante modelos que desagregan la ciudad en partes funcionales interrelacionadas. Esta descomposición analítica permite comprender no solo la función de cada elemento, sino, más importante aún, las relaciones que los vinculan, configurando dinámicas emergentes que no pueden reducirse a la suma de sus partes. Como afirma Morin (1990), un sistema no es simplemente un agregado de elementos, sino una organización compleja de relaciones.

Traducir valores sociales, patrones culturales y bases institucionales en configuraciones espaciales concretas es un proceso fundamental para anticipar escenarios urbanos futuros, interpretar las decisiones cotidianas que dan forma al territorio e incidir estratégicamente en su transformación, especialmente en contextos marcados por la vulnerabilidad social. Bajo esta lógica, se abren posibilidades para establecer normas correctivas y proyectivas que respondan a las necesidades reales de las comunidades urbanas, reconociendo sus dinámicas específicas de reproducción social, económica y simbólica.

Como sostiene Capra (2016), en los sistemas vivos las estructuras no se imponen desde fuera, sino que emergen de los patrones de organización internos. Aplicado al entorno urbano, esto implica que un diseño urbano verdaderamente sostenible y equitativo debe surgir del reconocimiento profundo de las necesidades, interacciones y aspiraciones de las comunidades que lo habitan. El enfoque sistémico revela, entonces, cómo los sistemas de cuidado, movilidad, espacio público y servicios básicos están articulados en múltiples escalas, manifestando patrones, tensiones y oportunidades de transformación.

Entre estos sistemas, las escalas de cuidado entendidas como las tramas espaciales, sociales e institucionales donde se reproduce y sostiene la vida (Pérez Orozco, 2014) constituyen una dimensión clave para repensar la organización urbana. Estas escalas no solo estructuran la provisión de servicios básicos, sino que también median las experiencias cotidianas de pertenencia, seguridad y bienestar, especialmente en los grupos más vulnerables como la infancia.

En este entramado complejo, resulta fundamental introducir a la infancia como un subsistema vivo dentro de otros sistemas mayores, tales como el familiar, el educativo y el comunitario. Reconocer la infancia como un actor sistémico permite visibilizar su agencia transformadora y su capacidad de generar nuevas lógicas de planificación y diseño urbano, a pesar de que históricamente su presencia haya sido sistemáticamente invisibilizada.

Pensar la ciudad desde cuerpos que interactúan, la percepción y las necesidades de las niñas y niños transforma radicalmente la experiencia urbana, no solo para ellos, sino para todos los grupos sociales. Esta mirada recupera el valor del juego, del cuidado, del encuentro espontáneo y de los ritmos suaves, elementos que enriquecen la calidad de vida urbana y promueven formas más inclusivas, sensibles y habitables de construir ciudad.

La influencia de los entornos materiales y sociales en la configuración subjetiva de los individuos es particularmente relevante en las etapas tempranas del desarrollo, cuando se consolidan las estructuras cognitivas, emocionales y corporales que definirán las formas futuras de habitar el mundo. La ciudad, por tanto, no solo alberga cuerpos: los moldea, los forma, los condiciona. Es en esta dimensión donde se evidencian las fracturas entre cuerpo, espacio y derecho, que impactan de manera directa en las experiencias de vida urbana y en la reproducción de desigualdades sociales.

Promover una ciudadanía urbana que contemple el derecho a la ciudad desde una perspectiva interseccional, corporizada y situada se vuelve, en este marco, una tarea ineludible. Este enfoque exige reconocer al infante no como un mero destinatario pasivo de políticas públicas, sino como un sujeto pleno de derecho cuya voz, experiencia y necesidades deben ser integradas de manera activa y protagónica en el diseño y la gestión de los entornos urbanos.

Ignorar esta perspectiva implica perpetuar modelos urbanos que, en su diseño y organización, excluyen sistemáticamente a una parte significativa de la población, desaprovechando la oportunidad de construir ciudades más justas, vitales y resilientes. Incorporar de manera estructural los factores que configuran al ser humano desde sus primeros años de vida en la planeación urbana podría generar transformaciones profundas y sostenibles en la calidad de vida presente y futura de las sociedades.

De este modo, la ciudad puede ser concebida auténticamente como un modelo de acción y transformación en la calidad de vida de sus habitantes, con una especial predominancia en la niñez. Esta reconfiguración implica pensar el espacio urbano no solo desde las estructuras adultocéntricas dominantes, sino también desde estructuras cognitivas, afectivas y perceptivas diferentes, como

afirman Goluboff et al. (2002). Una ciudad pensada para la infancia es, en realidad, una ciudad pensada para todos.

Así, comprender la ciudad no solo como objeto físico, sino como proceso social en constante redefinición, permite integrar de manera transversal las necesidades, experiencias y derechos de la primera infancia. Al colocar a la infancia en el centro del análisis urbano, se abren posibilidades concretas para imaginar y construir entornos más equitativos, sensibles y sostenibles, capaces de acoger la diversidad de formas de habitar el espacio.

Esta perspectiva, será profundizada en el siguiente capítulo, donde se abordarán los marcos teóricos y metodológicos que permitirán una comprensión más precisa de las nociones clave de la Teoría General de Sistemas y de los Sistemas Complejos.

Capítulo 2. Teoría general de sistemas y sistemas complejos

Este capítulo se orienta a la construcción de un marco teórico-conceptual que permita establecer un dispositivo metodológico fundamentado en los principios de la teoría general de sistemas y de los sistemas complejos. El propósito es posibilitar la comprensión de las dinámicas emergentes que resultan de la interacción continua, bidireccional y no lineal entre los niños en primera infancia y los entornos inmediatos en los que se desenvuelven. En este sentido, se plantea examinar cómo estas interacciones configuran estructuras de organización perceptiva, cognitiva y emocional que, al operar como subsistemas interdependientes, articulan un sistema mayor en constante transformación.

Una visión desde la Teoría General de sistemas y de los sistemas complejos

De acuerdo con Becerra (2020), es posible identificar dos grandes vertientes en la interpretación y abordaje de los sistemas y la complejidad. La primera de ellas corresponde a la perspectiva sistémico-cibernética clásica, consolidada a partir de los postulados de Bertalanffy (1955), la cual propone el estudio de fenómenos pertenecientes a diversos dominios de realidad bajo una lógica organizativa basada en principios sistémicos generales, donde se privilegia la observación de las interrelaciones, retroalimentaciones y comportamientos de totalidad.

Así como la perspectiva derivada del campo de las ciencias de la complejidad, distinguida por privilegiar enfoques algorítmicos en el estudio de sistemas caracterizados por su adaptabilidad, dinamismo, comportamiento no lineal y operación en condiciones de no equilibrio (García R., 2006).

El término sistema encuentra su origen etimológico en el latín tardío *systema*, cuyo significado remite a un conjunto de componentes que, vinculados de manera ordenada y estructurada, colaboran para la consecución de un propósito específico (Academia Real Española, s.f.). En el marco conceptual de la Teoría General de Sistemas, Bertalanffy (1955) define un “sistema” como una configuración integrada por elementos interdependientes, cuya interacción se orienta hacia el logro de un objetivo común. De manera complementaria, Cardona (2017) sostiene que un sistema constituye la articulación de múltiples partes que, a través de sus interrelaciones dinámicas, configuran una totalidad organizada dirigida a satisfacer una finalidad determinada.

Todo sistema, independientemente de su naturaleza o escala, dispone de mecanismos de ingreso que le permiten incorporar información procedente de su entorno, así como de mecanismos de egreso mediante los cuales emite información o acciones hacia el exterior, estableciendo así procesos de retroalimentación que aseguran su adaptación, ajuste y continuidad. Asimismo, desde una perspectiva sistémica, todo sistema puede simultáneamente fungir como contenedor de subsistemas o constituirse como parte integrante de sistemas de orden superior, configurando estructuras jerárquicas y relacionales en las que coexisten distintos niveles de organización y complejidad.

Como complemento a lo previamente expuesto, la Teoría General de Sistemas, formulada inicialmente por Bertalanffy (1955), introduce una perspectiva analítica que toma como punto de partida la organización biológica, concibiéndola bajo la noción de sistema. Esta propuesta teórica persigue como objetivo fundamental el establecimiento de modelos explicativos y marcos conceptuales capaces de distinguir de manera clara los sistemas respecto de su entorno circundante. Asimismo, orienta sus esfuerzos hacia la construcción de principios generales que posibiliten la integración de saberes y metodologías provenientes de diversas disciplinas,

promoviendo con ello una aproximación transdisciplinaria que permita abordar, desde una mirada unificada, la heterogeneidad y complejidad inherente a los distintos tipos de sistemas existentes.

De acuerdo con Becerra (2020), la Teoría General de Sistemas se articula a partir de tres postulados esenciales que orientan su concepción estructural y funcional: en primer término, se reconoce que todo sistema forma parte de una red jerárquica en la que puede simultáneamente contener y estar contenido por otros sistemas; en segundo lugar, se establece que los sistemas poseen una naturaleza abierta, manteniendo un intercambio constante de información, energía o materia con su entorno; y, finalmente, se sostiene que las funciones y comportamientos observables en un sistema derivan directamente de su configuración estructural. Asimismo, se subraya que, en el caso específico de los sistemas vivos, esta apertura al ambiente resulta condición indispensable para su existencia, al requerir de un flujo continuo de energía y recursos que posibiliten su permanencia, autorregulación y adaptación dinámica.

Una visión desde la Complejidad

Respecto a la Teoría de los Sistemas Complejos, García R. (2006) plantea que su propósito fundamental radica en ofrecer una explicación comprensiva sobre los procesos de funcionamiento, transformación y evolución de los sistemas. Desde esta perspectiva, el conocimiento sobre dichos sistemas se construye mediante la formulación progresiva de diversos esquemas de modelización, cuyo objetivo es alcanzar una representación teórica suficientemente robusta y coherente que permita establecer explicaciones de carácter causal respecto a los fenómenos observados. Dichas explicaciones emergen a partir del reconocimiento de la interdependencia de múltiples variables y de la interacción dinámica entre los componentes que integran el sistema, entendiendo que es precisamente este entramado relacional el que configura su comportamiento global.

En este mismo sentido, resulta indispensable abordar la noción de complejidad tal como ha sido conceptualizada por Cardona (2017), “la complejidad es una de las estructuras fundamentales de los sistemas, radica en su naturaleza dinámica, entendida como la capacidad intrínseca que poseen para experimentar transformaciones en su estructura, configuración relacional, entorno circundante, así como en las variables y procesos que los componen.

El carácter complejo de los sistemas se explica, en gran medida, por la existencia de mecanismos de acoplamiento, entendidos como el nivel de interdependencia, interrelación e interacción que se establece entre distintos sistemas, donde la alteración de alguno de sus componentes puede generar, de manera directa o indirecta, modificaciones en otro, aun cuando este último pudiera considerarse autónomo o desvinculado en apariencia. En este sentido, conviene señalar que la noción de “complejidad” tiene su origen etimológico en el latín tardío *complexus*, término que alude a aquello que se encuentra entrelazado o inseparablemente unido. Dicho vocablo deriva, a su vez, del verbo *complexus*, cuyo significado literal es “abrazar” o “unido”, evocando así la idea de una multiplicidad de elementos integrados en una estructura articulada y mutuamente condicionada (Academia Real Española, s.f.).

La teoría de la complejidad de la primera etapa de la teoría de sistemas se concentró, así, en el problema de cómo un sistema puede reaccionar a la alta complejidad del entorno, pero nunca definió con precisión qué entendía por complejidad. En la historia de esta literatura especializada la atención está concentrada en los efectos que se producen en la relación del sistema en el entorno; el desarrollo del concepto de complejidad, en cambio, se encuentra únicamente en la literatura formal, sin ningún tipo de relación con los esfuerzos conceptuales anteriormente expuestos. (Luhmann, 2002, pág. 184)

De acuerdo con Becerra (2020), uno de los atributos distintivos de la TSC radica en su fundamentación epistemológica de orientación constructivista. En este sentido, resulta pertinente considerar lo señalado por García A. (2016), quien destaca la vinculación de este enfoque teórico con la tradición conceptual desarrollada por Jean Piaget, en la que el constructivismo constituye un eje articulador fundamental. Bajo esta premisa, los modelos explicativos y las estructuras causales propuestos por la TSC deben guardar correspondencia con dicho supuesto ontológico, lo cual implica admitir que los sistemas complejos se organizan a partir de configuraciones relacionales en las que emergen, de manera simultánea e interdependiente, propiedades, fenómenos y comportamientos autónomos.

De igual manera, el andamiaje teórico propuesto en este trabajo permite articular, de manera complementaria, los postulados de la Teoría General de Sistemas junto con los principios de la Teoría de Sistemas Complejos, decisión epistemológica sustentada en la potencialidad que ambas perspectivas ofrecen como marco conceptual comprehensivo. Este marco posibilita no sólo la caracterización de las dinámicas sistémicas, sino también la formulación de explicaciones causales sobre los procesos que configuran el fenómeno en cuestión, entendido como un sistema relacional en el que interactúan, de forma recursiva el cuerpo y el entorno como componentes constitutivos primordiales. La concepción de los sistemas complejos involucra el cerebro, pero no se reduce a él, se interesa por el acoplamiento del ser y el medio. Desde la premisa que es el cuerpo completo y su relación con el ambiente lo que posibilita la emergencia de lo cognitivo.

En este sentido, la TGS ofrece un recurso metodológico para definir los límites del sistema a partir de la identificación de sus procesos esenciales, reconociendo su condición de subsistema inscrito dentro de sistemas mayores, y su interacción necesaria derivada de su carácter de sistema abierto. Por su parte, la TSC posibilita una aproximación analítica a la estructura organizativa, las

variables, las dinámicas procesuales, los patrones de comportamiento y las relaciones de interdependencia que, en su conjunto, configuran una explicación causal del fenómeno bajo estudio. Esta doble perspectiva teórica permite clarificar no sólo la operatividad del sistema en un momento determinado, sino también su comportamiento evolutivo a lo largo del tiempo. En consecuencia, se sostiene que la articulación de ambos enfoques facilitará la indagación de las formas en que el entorno urbano incide sobre los sujetos que atraviesan la etapa de la primera infancia, haciendo posible identificar las relaciones sistémicas, las dinámicas complejas y los efectos emergentes que resultan de las interacciones entre los componentes del sistema.

Si a esta consideración se une la de complejidad en el sentido de aumento de variables (así aparecen enlazadas racionalidad y la complejidad) se puede pensar que en un sistema tiene una racionalidad y una complejidad que ya han pasado la prueba de la consistencia. Esta manera de operación y organización se reafirma frente a sistemas elementales que no han pasado la prueba de la evolución histórica. (Luhmann, 2002, pág. 201)

Esto es claro en la aproximación de autores como Ludwig Von Bertalanffy (1955), quien desde la biología y modelos matemáticos formula y estudia fenómenos que emergen en distintos ámbitos o dimensiones, marcaron un hito con sus investigaciones, al introducir una visión holística que reformuló la comprensión de los procesos de unión e influencia entre elementos del sistema, elementos recíprocamente relacionados para alcanzar un fin. Este enfoque sentó las bases para los desarrollos posteriores que han sido aplicados en diversos contextos.

Ahora bien y en complemento a lo anterior, es fundamental destacar la corriente de las ciencias de la complejidad o la Teoría de Sistemas Complejos (TSC). Según Cardona (2017), esta teoría es esencial para la organización de los sistemas, ya que su estructura se modifica a lo largo

del tiempo y tal complejidad es debida al acoplamiento, es decir el grado de interrelación entre elementos del sistema y la forma en que los cambios pueden significarles.

Entre las teorías más influyentes en este campo se encuentran Morin (1990), quien sostiene que la Teoría de complejidad comprende incertidumbres, ambigüedades, fenómenos aleatorios e indeterminaciones. Morin también subraya la importancia de abordar los fenómenos de forma integral, nunca aislados de su contexto.

Hay que hacer notar que estos enfoques han sido utilizados para abordar problemáticas similares a las presentadas en esta investigación. Tal como Cilliers (1998) propone, un acercamiento a las 10 características primordiales y adecuadas, al considerar el análisis de un fenómeno como un sistema complejo, que ha sido eficaz para estudiar los sistemas de interacción, es decir la información promulgada por los agentes que interactúan, mientras que (Netto et al., 2018), recurre a la lógica del pensamiento sistémico mediante un modelo que involucra una metodología significativa, basada en un modelo conceptual de tres capas de información; la capa física, la cognitiva y la de sistemas de interacción. Aunque ambos enfoques han contribuido significativamente al conocimiento.

Acerca de los postulados de la Teoría General de Sistemas

Hacer referencia a la teoría de sistemas sin mencionar la obra de Parsons es inexorable, sus obras se divide en tres grandes periodos (Girola, 2010); el primero está marcado por las lecturas de Weber, Durkheim y Sombart que culmina con la publicación de *La estructura de la acción social*; el segundo inicia con la publicación de *El sistema social* en conjunto con Edward Shils,

además del texto llamado *Hacia una teoría general de la acción*, de esta última obra emana un acervo conceptual importante para la sociología como perspectivas centradas en la acción y teorías sobre los sistemas sociales, y un último periodo está marcado por la publicación de *Economía y Sociedad*, con Neil Smelser, donde aborda la sociología desde la perspectiva evolutiva. (pág. 170)

Después retomaremos la perspectiva sistémica propuesta por Niklas Luhmann, precisamente en su construcción conceptual centrada en la comunicación a partir de la distinción basada en la función de la observación, es decir, en el entorno/sistema, su proposición de sistemas autopoieticos, autoreferenciados que en conjunto con la complejización constante de las sociedades modernas o altamente industrializadas desde donde se explica el orden social y que son un aporte relevante a las teorías de alcance intermedio.

Dicho lo anterior, dos etapas de la vida académica de Parsons nos aportará una perspectiva para explicar en un inicio las acciones sociales conminadas por las necesidades del actor, delimitadas por normas y valores desde las cuáles se puede orientar los procesos de socialización bajo los imperativos funcionales que se asociación a sistemas de acción como el *sistema de personalidad*, *sistema de acción u organismo conductual*, *sistema social* y *sistema cultural*.

Ahora bien es necesario señalar que Parsons no consideró la interacción como la unidad de intervención de la acción como un estado de cosas socialmente constituido, en su lugar propone las implicaciones biológicas y racionales de la acción, de tal manera que el concepto de *estatus-rol* es una construcción conceptual que describe una acción ejecutada con la finalidad de lograr un fin, considerando normas, valores y los elementos de la situación, esto nos permite ubicar al estatus como una posición dentro de un sistema y al rol como la actividad que desempeña el actor en determinada situación dando como resultado un contexto funcional dentro propiamente de un sistema.

En todas las sociedades de las que se lleva registro se puede notar la influencia de dos ejes que Parsons identificó como parte de un proceso evolutivo que son el aumento en la racionalidad y la diferenciación o modificación e integración de las bases sociales.

Estos dos ejes operan en un esquema de *variables-pauta* que no son otra cosa que ordenamientos institucionales que se estructuran por su recurrencia, como una focalización de procesos exitosos a los que se adscribe la solidaridad de manera racional y que varían en función de cada tipo de sociedad. Además la sistematización que se configura a partir de los corolarios procesos hacen posible la evolución social y la diferenciación entre tradición o modernidad.

En este sentido, la acción enmarcada en una racionalidad permite señalar que las *variables-pauta* posibilitan la elección de conductas sujeta a ser premiadas o sancionadas socialmente, también de las relaciones que se puedan dar entre los objetos previamente definidos como gratificantes o en las actitudes que son reconocidas y evaluadas como los son los roles, objetos o bienes que serán recompensados.

Para lo anterior, Parsons nos brindó un esquema donde describe las alternativas o posibilidades que tiene el actor en el curso de su trayectoria social, por una lado la *relación de la racionalidad* donde el actor tiene la opción satisfacer sus pulsiones de manera inmediata que es un componente biológico, al evaluar las repercusiones morales e instrumentales por medio de la racionalidad, además de un manejo del tiempo, es decir, que el actor realiza una valoración minuciosa de lo que puede lograr con su esfuerzo, lo que puede esperar de una determinada situación, dando como resultado un control de su entorno, tanto interno y externo.

Una segunda alternativa es la integración social en el sentido parsoniano de las instituciones, es decir que se decanta hacia las distintas formas de solidaridad social, por ello plantea que la organización solidaria tiene una relación con los roles y su especificidad funcional.

De esta manera la integración social se expresa en la solidaridad por medio de la organización y cooperación, donde los actores que cumplan con el desempeño eficaz de sus funciones se les asignan mayores recursos. Otro elemento importante para la integración social es la creciente igualdad, fenómeno que se da más claramente en las sociedades industrializadas.

Además, los sistemas universales y valorativos se relacionan con la creciente racionalización social y en conjunto con reglas socialmente reconocidas permiten un intercambio funcional entre personas como una concomitante adquisición de derechos, pero en un detrimento de la integración social (Girola, 2010).

En este sentido, la creciente racionalización es la principal característica de las sociedades modernas, y es desde la cultura de la modernidad que la racionalidad técnico-instrumental permite una disciplina, autocontrol propio y del entorno. Es en consecuencia que el éxito se puede medir en los sistemas de valores y normas como las actitudes favorables para el cumplimiento de intereses privados pero sin descuidar la responsabilidad cívica.

Dentro de los sistemas complejos y de las colectividades constituidas por tipos de orientación cómo se sitúan mejor los criterios adquisitivos que los adscripto vivos. De modo similar, hay mucho más espacio para el universalismo, y en los tipos instrumentales la primicia instrumental implica neutralidad afectiva. Los complejos y sus roles constituyentes con una primicia de orientación debe ser considerados coma en estos términos, si están estabilizados, como partes de la estructura del sistema social coma en cuanto, desde luego, son colectividades constituyentes organizadas sobre otra base que la adquisitiva siempre serán en un sentido intersticiales respecto de los agrupamientos adquisitivos coma pero pueden desarrollarse coma desde luego coma hasta un punto en que abarquen todas excepto las más amplias bases de la comunidad y la pertenencia a un grupo. (Parsons, 1984, pág. 169)

Ahora bien es importante señalar las consideraciones que tiene Parsons en favor de las sociedades tradicionales y modernas son que las primeras las define como sociedades que preponderan la cultura, las expresiones artísticas, de sus miembros se puede señalar que son individualistas, irresponsables cívicamente y con una afinidad a los regímenes dictatoriales, además de una configuración familiar por muchos miembros y con un raigambre en los convencionalismos, lo que implica poca vinculación más allá de su comunidad y por definición las sociedad modernas son lo contrario (Parsons, 1999, citado por Girola, 2010).

Parsons describe mecanismos de adaptación de los sistemas inmersos en procesos evolutivos que aminoran las tensiones de estos mecanismos, dichos mecanismos son las normas y valores socialmente reconocidos, es decir que su internalización e institucionalización mantienen el equilibrio sistémico. El *continuum* en la teoría de Parsons es la racionalidad creciente, la diferenciación y las relaciones que se complejizan en virtud de la integración social.

Además otros elementos señala Girola (2010) que se suman en la construcción conceptual son los imperativos de compatibilidad o imperativos estructurales y los equivalentes funcionales, donde los primeros ordenan las variables posibles dentro de la estructura social en una sociedad concreta, lo que nos permite prever por medio de una análisis comparativo los desarrollos sociales al mismo tiempo que nos posibilita para vislumbrar conflictos y las posibles direcciones en los procesos de cambio. Por su parte los *equivalentes funcionales* son ordenamientos de tipo social específicos de cada organización con correspondencia valorativa y organizativa.

Ahondando en la descripción conceptual de los sistemas de la acción y sus procesos evolutivos que garantizan su supervivencia, Parsons propone instrumentos que explican las necesidades del sistema reconocido por sus acrónimos en inglés AGIL y son la *adaptación*, *logro*

de metas, integración y latencia que es el mantenimiento de las pautas normativas, aunado al control de tensiones.

Este esquema de interpretación de *variables-pauta* nos brinda una explicación acerca del funcionamiento de la organización social institucionalizada, como formas de perpetuar la supervivencia de los sistemas. Como señalamos anteriormente, la supervivencia de las sociedades modernas no sería posible sin la organización que no solo permita su existencia, sino su adaptación y evolución.

Es entonces que la ventaja y las posibilidades que brinda la organización de las estructuras sociales permite superar la adscripción social impuesta por la estratificación social, otra ventaja organizativa es la legitimación cultural que democratiza y le quita el monopolio cultural a la tradición religiosa, además de imperativos funcionales como la organización burocrática, el sistema fiduciario y sistema democrático y legal de índole universalista (Girola, 2010).

Estos medios de comunicación simbólicamente generados permiten el intercambio y procesamiento de información entre sistemas, Parsons los describe como recursos que se interconectan en diferentes procesos con otros subsistemas del sistema social, estos medios le imprimen al sistema un incremento de la independencia en cada subsistema individual, lo que implica mayor eficiencia y en consecuencia refuerza los procesos de diferenciación como parte de la evolución de las sociedades modernas.

La teoría que permite la comunicación entre sistemas es la *teoría de los medios simbólicamente generados* donde el intercambio simbólicamente generalizado tiene una doble función, por un lado, el desarrollo de la economía -teoría del dinero-, y por otro, la especificidad del lenguaje, que como símbolos generalizados se puede utilizar en diferentes situaciones de interacción.

Además cada medio se interconecta con otros de manera funcional, lo que suma la resolución del problema de integración funcional, en consecuencia Parsons propone la creación de subsistemas de interpenetración como resultado de la interconectividad entre sistemas en un proceso de “dobles-intercambios”, con esto resuelve la integración y diferenciación en las sociedades modernas racionalizadas, es pues una integración por diferenciación.

Existe el mismo orden de relación entre roles y funciones relativo al sistema en los sistemas sociales cómo que existe entre órganos y funciones en el organismo. No existe, con ciertas excepciones que señalar, un número inherentemente limitado de roles que tenga que ser así asignado entre los pretendientes. Sin embargo si el rol ha de cumplir las funciones requeridas el sistema social tiene que estar adaptado a las capacidades y necesidades de los inconvenientes la estructura de los roles tiene que estar adaptada a la condición de la posibilidad de que el mismo individuo combine una serie dada de roles en su propia capacidad; por ejemplo, con respecto a las limitaciones del tiempo como a las exigencias de localización geográfica de las actividades, con respecto a la compatibilidad psicológica, como en el caso de exigirse acción decisiva y pensamiento reflexivo del inconveniente del mismo rol. (Parsons 1984, pág. 115)

En la teoría de los medios Parsons propone una generalización de las propiedades del dinero como valor en función del sistema, pero Parsons plantea que el dinero no es el único lenguaje existente, señalando que también otros sistemas tienen relaciones comunicantes de utilidad, como el económico en el cual el dinero es quien establece relaciones de utilidad, otro es el sistema político que es ejercido por una autoridad institucionalizada y su funcionalidad es la efectividad de la fuerza, otro sistema es la influencia dentro de la comunidad encargada de la cohesión social, como por ejemplo el sistema fiduciario que opera con compromisos de valor entre actores y utiliza criterios normativos.

Parsons asigna características generales a los medios -reglas operativas-; los medios son de carácter simbólico, porque además del lenguaje, también desde esta perspectiva se puede considerar al dinero como ejemplo de utilidad simbólica. Es decir que los medios son generalizaciones simbólicas porque se relacionan con otros objetos y sistemas, siendo este el proceso por el cual adquieren su valor, es por ello que cada medio tiene un conjunto de normas que regulan sus operaciones que se institucionalizan por medio de la normatividad o por “códigos” donde cada medio representa el mecanismo institucional que hace funcionalmente adecuadas las operaciones del medio en determinado contexto.

Además la circulabilidad de los medios es la libertad de los actores al interior del subsistema y con la posibilidad de ir más allá de los límites del sistema, considerando la escasez en el sistema será dictada por las normas que regulan la adquisición en el medio y hacen de él un bien escaso característica que pone restricciones a la circulabilidad.

En consecuencia los medios simbólicamente generalizados son plataformas donde se realizan intercambios en una doble vía, es decir que intercambian y procesan la información entre sistemas, porque ningún sistema es funcional de manera independiente, aunque sea funcional de manera individual, es decir, funciona pero no trasciende.

Como señalamos anteriormente, la propuesta teórica funcionalista de Parsons se apoya en la idea de que cualquier sistema de acción sólo existe en la medida en la que cuatro clases de funciones satisfacen necesidades básicas: *adaptación; consecución de objetivos, integración y latencia o mantenimiento de pautas*. Todos los sistemas tienen prerequisites funcionales que debe cumplir, lo cual dota de contenido a la expresión estructural-funcionalismo.

Aportaciones a la Teoría General de Sistemas por Niklas Luhmann

Señalar las contribuciones teóricas de Niklas Luhmann no resulta una tarea sencilla, pero dentro de esta disertación se contempla los principales elementos de aportación a la Teoría General de Sistemas por parte del sociólogo alemán. En la revisión de su vasta obra, Luhmann propone la escisión del estudio centrado en el agente, por lo que se centra sus esfuerzos en explicar la organización de la sociedad en la distinción entre sistema/entorno, para ello se valdrá de diferentes disciplinas como la teoría de la forma de Spencer Brown, la teoría de sistemas de Parsons como construcción conceptual de autoorganización diferenciándose de él en el enfoque todo/partes ignorando el entorno, de la cibernética de Heins von Foster, por último abordará el trabajo de los biólogos Maturana y Varela donde tomará conceptos referentes para sus construcciones biosociales como la de autopoiesis y autorreferencia.

Para Luhmann la función debe ser abordada como un esquema que regula, organiza y compara las posibilidades para después ser comprendidas, para esto Niklas señala que el método de análisis funcional nos permite relacionar y comparar, es decir medir la funcionalidad de los sistemas.

Dicho lo anterior, podemos señalar que el método funcional es el núcleo de la propuesta teórica de Luhmann porque permite ubicar las referencias sistémicas dentro del sistema científico, además de incorporar la teoría de la observación como una reflexión de lo que se observa y de la observación, dicho de otra manera de una noción de objetividad de lo observado y de las cualidades de la observación.

Lo observado y la observación permiten la construcción del mundo de la relación que se da entre sujeto y objeto, desde esta perspectiva el observar es distinguir, es el acto en el que nos

desprendemos el mundo que es percibido y lo distinguimos, en otras palabras como observadores construimos una propiocepción distinguiéndonos en el acto de lo que somos o no en el mundo.

Lo anterior nos permite señalar que la teoría de sistemas propuesta por Luhmann es una teoría de la observación y diferenciación, una teoría que se erige como observador de la sociedad desde la misma sociedad, una teoría de sistemas autorreferenciales, donde la diferenciación entre sistema/entorno permite situarnos entre estructura y sus elementos, lo que dará lugar a la construcción teórica de autopoiesis como un sistema que crea sus propias condiciones de supervivencia y se diferencia de otros sistemas por su autonomía.

Estos elementos diferenciadores en los sistemas sociales, permiten que la diferenciación sea un elemento relevante en un proceso de creciente complejidad de los sistemas, como lo es la diferenciación social por estratificación, es decir, por el género, por su formación académica y situación profesional por mencionar algunos ejemplos.

Ahora bien la diferencia entre un sistema y su entorno la desarrollaremos a partir de la diferenciación sistémica, sistemas que requieren tiempo para procesar información y dar respuestas, volviéndose complejos (Luhmann, 1998, pág. 72). La definición que ofrece Luhmann acerca de la diferenciación sistémica es la de una técnica estructural que permite resolver problemas donde el tiempo es valioso, precisamente en sistemas complejos situados en entornos complejos.

El concepto de diferenciación, inscrito en la tradición teórica de la sociología, ha evolucionado hacia un grado de abstracción tal que ha permitido desvincularse de esquemas arquetípicos heredados, así como de usos metafóricos que, en su ambigüedad semántica, favorecían interpretaciones múltiples sin alcanzar una lectura rigurosa y estructurada de las dinámicas sociales. Este desplazamiento epistemológico propicia la configuración de marcos analíticos diferenciados, los cuales orientan de manera precisa el

desarrollo teórico en torno a la *causalidad sistémica*, alejándose de aproximaciones reduccionistas o de planteamientos sustentados únicamente en relaciones de casualidad como recurso explicativo. (Loredo y Vázquez, 2023, pág. 209)

Otra diferencia entre entorno y sistema, es que en el primero nos permite reconocer los componentes propios subordinados del sistema, un entorno interno que es un entramado de relaciones entre sistemas y de sus intercambios pero se limitan a relaciones de oportunidad como una comisión y omisión en las relaciones intersistémicas. Aunque los entornos no tengan una delimitación clara se tiene un horizonte donde se vislumbran posibilidades teniéndose en cuenta las diferentes formas de interdependencia, las relaciones temporales o la normalidad.

La diferenciación señala Luhmann (1998) no es otra cosa que una forma de reproducción dentro de un sistema, además de una diferencia entre un sistema y su entorno. Ahora bien dentro de los sistemas diferenciados se encuentran dos clases de entornos, por un lado un sistema externo y relacionado con subsistemas y otro interno que tiene una comunicación selectiva y que está separado. Es entonces que la diferenciación subsistémica es una especialización del sistema original mediante su división y crea un entorno a sus propios fines.

Por otro lado, los cambios a gran escala tiene poca relevancia en las particiones sistémicas, es decir que los cambios en el sistema educativo, afectan poco o nada al sistema político, judicial o religioso, porque cada hecho tiene una multiplicidad de significados desde cada perspectiva sistémica, su diferenciación es la consecuencia de su función, es decir del incremento de la selectividad que son las posibilidades que tiene el actor para el curso de su acción.

Por su parte el sistema global que identificamos como la sociedad tiene la función de aumentar y reducir la complejidad de los sistemas internos y externos de tal manera que los subsistemas puedan desempeñar sus funciones incrementando su selectividad o sus libertades. Las

acciones y vivencias son realizadas en un entramado complejo pero con límites selectivos que reducen consecuencias inesperadas, aunque el actor las tiene presente no las evita, si bien es cierto que nuestro mundo parece uno sin determinaciones, un mundo sin explorar, no debe considerarse como finito y limitado.

Las contingencias tuvieron posibilidad de ser admitidas únicamente en la medida que las sociedades tuvieron la certeza de poder elegir las y no como único camino, una consecuencia importante de la contingencia fue que la cosmovisión tuvo una variación acorde a la diferenciación sistemática.

La evolución de la sociedad trae consigo el incremento de la diferenciación sistémica y de pluralización pero una diferenciación heterogénea porque cada sociedad tiene sus formas de diferenciación, cada sociedad tiene diferentes modos de imponer límites entre subsistemas y entornos internos. La construcción social de la realidad es contingente, no consciente, es decir que no hay similitud a la contingencia del mundo que al proceso contingente consecuencia de la diferenciación.

Para Luhmann el desarrollo de las sociedades altamente complejizadas se da a partir de la segmentación, la estratificación y la diferenciación funcional, la primera es la segmentación que crea subsistemas iguales en la sociedad, esto es que la sociedad se segmenta por el origen étnico o el lugar donde se reside, por su parte la estratificación hace evidente la diferencia entre subsistemas desiguales, como en el caso de sistema/entorno e igualdad/desigualdad, en este sentido la igualdad regulará la comunicación al interior y la desigualdad fungirá como norma que se comunicará con el entorno.

Por su parte la diferenciación funcional habilita los procesos de comunicación del entorno enfocada a funciones especiales a nivel global, que son interdependientes pero sin ceder relevancia

a ninguna de ellas, este tipo de relaciones las podemos identificar como una diferenciación funcional por roles, como la satisfacción de necesidades próximas y futuras dentro de un rol como estudiantes y maestros, oradores y oyentes, estas funciones comunicacionales se realizan a gran escala tendrán la posibilidad de operar en un entorno específico de la sociedad.

La estratificación requirió de la distribución desigual de la riqueza, además de una diferenciación simbólica, como la inherente a la asignación del prestigio social del grupo social, Luhmann lo problematiza de la mejor manera señalando que “la identificación de los subsistemas requiere una definición jerárquica de sus entornos en términos de rango o de igualdad/desigualdad” (Luhmann, 1998, pág. 77).

Lo que nos permite la diferenciación funcional es que los subsistemas no dependan completamente de su entorno, esto es que sea tolerante a un entorno cambiante y para ello se hace valer de un ajuste selectivo que permita la adaptación al entorno.

La diferenciación funcional sirve para que una sociedad aumente las particularidades de sus relaciones funcionales a la vez que incrementa la apertura de entornos interno con relación a los subsistemas donde se realizan sus funciones, por medio de las especificidades y especializaciones las sociedades incrementan sus interdependencias internas, caso contrario al perder la comunicación entre sistema y entorno, se disminuye la interdependencia.

De este razonamiento se desprende una tesis central: los sistemas operan fundamentalmente como mecanismos orientados a la reducción de complejidad, proceso que se efectúa mediante la estabilización de una distinción operativa entre interior y exterior. Las múltiples propiedades atribuidas a los sistemas tales como la segmentación en componentes, la configuración jerárquica, la conservación de fronteras, la diferenciación entre estructuras y procesos, así como la instauración de esquemas

selectivos para interactuar con su entorno pueden interpretarse funcionalmente como estrategias para gestionar y disminuir la complejidad inherente a su contexto. Desde esta perspectiva, la teoría de sistemas se erige como una herramienta que permite aproximarse a los problemas trascendentales derivados de la contingencia social, lo cual implica, en términos teóricos, situarse en el punto de partida necesario para una conceptualización sistémica de la sociedad. Para ello, se requiere una transformación categorial en la que la noción de contingencia se redefina como una manifestación de complejidad. Así, la contingencia social, entendida como la experiencia vivencial del sentido (*sinnhaften Erleben*) en permanente devenir, no constituye sino una expresión de la inconmensurable complejidad del mundo, cuya gestión se vuelve posible a través de las configuraciones que los sistemas instituyen para su reducción operativa. (Luhmann, 1986, pág. 106)

Este esquema planteado entre sistema/entorno se debe abordar desde la relación que existe entre cada subsistema y la sociedad, porque cada relación subsistema es diferente con su entorno interno o externo como parte de sus relaciones intersistémicas (Luhmann, 1988, pág. 80).

Otra posibilidad es cuando las funciones pierden su relevancia y son desiguales, las sociedades tienden a reducir la multiplicidad por la univocidad de tal manera que los sistemas tienden a hacerse autónomos, resultando que la selectividad del subsistema opere con relación al sistema de la sociedad teniendo los filtros de la función, y su relación otros subsistemas, sus prestaciones input/output en el entorno y por último la autorreflexión.

Para que una función tenga importancia en el sistema global de la sociedad debe de tener una buena comunicación con otras funciones y una orientación en donde las entradas y salidas (*input y output*) se ajusten adecuadamente a las perspectivas del sistema/entorno entre subsistemas.

La autorreflexión permite reforzar la identidad sistémica lo que ayuda a reforzar su proceso evolutivo con nuevas elecciones e innovaciones dentro de los horizontes de complejidad y tiempo con tensión e integración temporal.

En este sentido, las decisiones vinculantes en cuanto a su formulación y ejecución en los sistemas como el político debe ser lo suficiente para que pueda obtener una entrada (*input*) como la disposición de recursos de poder y una salida (*output*) como las conductas de aceptación de dichas decisiones políticas en entornos no políticos.

Otro ejemplo de lo anterior puede ser la distinción que tiene la sociedad de las diferencias entre sistema político y legal, que al mismo tiempo puede incidir en el sistema político por medios legales o en sentido contrario es posible cambiar las leyes por decisiones políticas, pero siempre en detrimento de un sistema.

En este mismo tenor, el sistema pecuniario tiene la capacidad de generar la liquidez suficiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras, además su relación con otros sistemas no económicos es la capacidad de producción de bienes y servicios.

Retomando la autorreflexión, sería la concepción del beneficio como ingreso económico y el crecimiento del sistema. Otro ejemplo que señala Luhmann es la del sistema educativo señalando que la diatriba entre educación liberal y la educación profesional, siendo la primera una autorreflexión y la segunda una prestación, donde su principal función la socialización de los actores en el entorno adecuado según su formación aparejada con la participación en otros sistemas sociales, cumpliendo con una comunicación sistémica (Luhmann, 1998, pág. 84).

Las condiciones estructurales para la diferenciación sistémica las identifica Luhmann y son cuatro; el tamaño, los límites sistémicos, las estructuras temporales y los niveles de expectativa: la primera hace referencia a los límites que son las consecuencia del entorno interno y de sus relaciones, partiendo de las divergencias entre demandas y reglas de selección, el tipo de relación si es peligrosa o ventajosa, por su lado la extensión de los límites se relaciona con el incremento del sistema pero desde lo cuantitativo, es decir el número de sus elementos y sus relaciones, desde

la extensión nos referiremos a las posibles interrelaciones y sus oportunidades de elección, el tercer componente contempla la exposición de los subsistemas a un entorno caracterizado por su inherente complejidad, situación que propicia la disolución progresiva de creencias previamente establecidas, sustituyéndolas por construcciones de sentido emergentes.

Es entonces que la realidad que se le presenta al actor es perdurable en la medida en que nuevos eventos y acciones ocupen un nuevo lugar en las generalidades, por último las expectativas se relacionan con los valores o afinidades a normas o metas, o roles y personas que se pueden ordenar de lo abstracto a lo concreto, como ejemplo de lo anterior podríamos señalar la felicitación ante un evento relevante, ejerciendo el rol de amigo condicionado por la norma.

Capítulo 3. El Enactivismo como Marco interpretativo

La necesidad de investigar la corporeización: una relectura del cuerpo

A lo largo de la historia, diversas culturas, saberes y épocas han intentado definir qué es el cuerpo. Sin embargo, esta búsqueda ha revelado que el cuerpo no puede reducirse a una sola dimensión: su complejidad demanda ser abordada desde múltiples perspectivas. La necesidad de reexaminar la corporeidad se hace evidente ante la fragmentación histórica que disoció mente y cuerpo, particularmente a partir de la influencia cartesiana. Esta visión privilegió al cerebro como sede exclusiva del pensamiento racional, relegando al cuerpo a la condición de mero soporte mecánico al tiempo que Descartes exaltaba el papel del cerebro, expresando un marcado desinterés por el cuerpo como agente cognoscente.

Frente a esta tradición dualista, resulta fundamental articular enfoques provenientes de diversas disciplinas como la fenomenología, la antropología, las ciencias cognitivas corporeizadas y las neurociencias para reconstruir una comprensión del cuerpo como núcleo articulador de la vida humana, de su percepción del entorno y de su inscripción sociocultural.

En esta línea, González-Grandón (2024) propone una visión del cuerpo que se aleja del modelo funcionalista, el cual desestima el reconocimiento agencial del individuo. Su planteamiento trasciende la dimensión puramente biológica del cuerpo, integrando aspectos afectivos, sociales y ecológicos, y subrayando la importancia del sentir corporal en la coordinación y construcción de experiencias significativas. Reconocer que el cuerpo no es únicamente un objeto anatómico, sino un agente viviente que siente, se vincula y construye sentido en constante interacción con su entorno material y social.

Este giro permite reconocer la diversidad de cuerpos, sus formas diferenciadas de bienestar y sus trayectorias vitales. Asumir esta complejidad involucra reconocer que no existe una única manera de habitar el cuerpo. Se vuelve necesario atender a la conciencia básica de los estados corporales y a la capacidad afectiva primaria, aquella que está arraigada en el ser como facultad para ser afectado, afectar y resonar en la experiencia de otro.

En este sentido, la experiencia se configura como un proceso eminentemente relacional y resonante, que emerge de la interacción afectiva entre cuerpos como sostiene Gallagher y Zahavi (2012) el cuerpo es constitutivo tanto de la estructura de la experiencia como de la conciencia misma.

Desde esta perspectiva, el cuerpo con todos sus componentes, procesos y dimensiones se encuentra intrínsecamente vinculado a la cognición⁸, la cual no puede entenderse únicamente desde una lógica cerebrizada, sino también como un fenómeno profundamente corporeizado. Pensar la corporeidad desde un enfoque amplio implica concebir al cuerpo como un a priori filogenético que posibilita el **estar-en-el-mundo**, constituyéndose como base para la experiencia, la afectividad y la cognición situada.

De la cognición al cognitivismo hasta el Post-cognitivismo

La irrupción del cognitivismo marcó un significativo desafío reciamente arraigado paradigma del dualismo cartesiano que había dominado el pensamiento humano durante siglos; el

⁸ La palabra cognición proviene etimológicamente del término griego gnosis, que significa "conocimiento". Cabe destacar que este concepto encierra una dualidad inherente, ya que alude tanto a un proceso como a un producto, como lo afirman Brandimonte et al. (2006). En su acepción procesual, la cognición se refiere a la capacidad del individuo para interactuar con el mundo que lo rodea; mientras que, en su dimensión como producto, implica la generación y acumulación de conocimiento.

cuerpo y el alma están íntimamente vinculados, pero son conceptualizados como entidades separadas.

A principios del Siglo XX se desarrollan los primeros estudios formales que dejaron de lado la tradición cartesiana; el desarrollo cognitivo de Piaget en su enfoque psicogenético y Vygotsky desde el sociogenético. Bruner en la psicología de la Gestalt y por supuesto la Fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty.

El enfoque representacional-computacional de la ciencia cognitiva surge durante la segunda parte del Siglo XX. La teoría cognitivista invitaba a entender a la cognición (el funcionamiento de la mente), adoptando la analogía con un ordenador, donde el agente cognitivo procesa la información y estímulos provenientes de su interacción con el entorno a través de una mente descorporeizada y descontextualizada (Varela et al., 2011)

El surgimiento del Post-cognitismo implicó una transformación epistémica al proponer una teoría integradora que comprende la experiencia como un proceso de acción situada, donde la cognición se manifiesta a través de la interacción recíproca y constante entre el cuerpo concebido como unidad biológica y social que incluye al cerebro y su entorno inmediato. Bajo esta perspectiva, las ciencias cognitivas corporizadas articulan un modelo interpretativo que desplaza las concepciones reduccionistas centradas exclusivamente en la actividad cerebral, para situar al cuerpo en su totalidad como un operador central de sentido, cuya vinculación estructural y contingente con el medio ambiente configura y condiciona los procesos cognitivos. Así, se reconoce que la cognición emerge de una red de interacciones dinámicas y contextuales que

otorgan significado a la experiencia vivida (la percepción, la atención⁹, la memoria y el lenguaje) asimismo, se subraya la relevancia fundamental de dimensiones subjetivas como las emociones, las motivaciones y la capacidad de asombro, comprendidas como expresiones sensibles que configuran la experiencia vivida.

Con la llegada del Post-cognitismo se consolidaron enfoques teóricos de carácter holístico dentro del ámbito de las ciencias cognitivas corporizadas, los cuales replantearon de manera integral la comprensión del sujeto, los procesos cognitivos y la experiencia humana. Estos marcos conceptuales propusieron desarticular las dicotomías tradicionales que disocian al individuo de su entorno y a la mente de su corporeidad. En esta línea, Di Paolo et al. (2010) propone la incorporación activa del cuerpo en su mundo vital, concibiendo al sujeto como un organismo situado, cuya existencia se configura en y a través de la acción, enmarcada en las tramas de la vida cotidiana.

Desde una perspectiva fenomenológica, resulta esencial atender a las reflexiones de Merleau-Ponty (1945), quien concibe la experiencia como una relación de co-pertenencia y entrelazamiento ontológico entre el sujeto encarnado y su mundo circundante. En esta concepción, la vivencia no se fragmenta en lo mental y lo corporal, sino que se comprende como una totalidad dinámica en la que ambos registros se constituyen mutuamente en el devenir de la percepción y la acción situadas.

⁹ La atención: es un proceso cognitivo regulador de entrada de información, ejerce como filtro (una atención selectiva. La atención además permite mejorar el rendimiento de otros procesos cognitivos como la percepción, el lenguaje, la memoria.

Es, por tanto, imprescindible evitar toda forma de jerarquización epistemológica que subordine lo corporal a lo mental, o viceversa, pues tal escisión empobrece la comprensión del fenómeno cognitivo, reduciéndolo a una parcialidad abstracta. La fenomenología propone, en cambio, aprehender la experiencia desde su espesor vivido, reconociendo que lo sensible, lo afectivo y lo intencional se entretejen en una unidad de sentido que sólo se despliega en el horizonte relacional del mundo compartido.

Con la consolidación de aproximaciones teóricas sustentadas en el constructivismo¹⁰, comenzaron a configurarse propuestas dentro de las ciencias cognitivas corporizadas, las cuales propusieron un distanciamiento explícito respecto de las concepciones tradicionales de corte cerebrocentrista. Estos enfoques reconocen que la cognición no puede entenderse de manera aislada en los confines de la actividad neuronal, sino que emerge de la interacción recíproca y dinámica entre el cuerpo viviente y su entorno inmediato. En este marco de reflexión, la experiencia es conceptualizada como una praxis situada, es decir, como una acción que se despliega desde y a través del cuerpo en su co-presencia con el mundo.

Es en este contexto epistémico donde se inscribe la formulación de la teoría de la enacción, desarrollada por Varela et al. (2011), la cual introduce una perspectiva en la que la cognición se concibe como un fenómeno corporizado que se actualiza en la relación operativa con el entorno. El término *enacción o acción corporizada*, procedente del neologismo inglés *enact* que remite a nociones como realizar, suscitar, hacer emerger o poner en acto, expresa precisamente este carácter activo, generativo y situado de los procesos cognitivos, entendidos como fenómenos que no

¹⁰ Constructivismo: el constructivismo sostiene que el sujeto es un constructor de sus propias estructuras de conocimiento, avanzando de un estado cognitivo a otro mediante la construcción continua sobre bases previas. El objeto de estudio se centra en la construcción, rescatando así la importancia del sujeto cognitivo y su relación espacial con el estímulo. (Rosas, 2009)

preexisten a la acción, sino que se constituyen en ella, a partir de las condiciones contingentes y relacionales que configuran cada situación vivida.

Desde esta perspectiva, el ser humano es concebido como un agente¹¹ activo, encarnado y situado, cuya identidad y configuración cognitiva-emocional se encuentran en permanente devenir a través de los procesos de interacción recursiva con su entorno material, social y simbólico. La constitución del individuo, desde esta visión, no responde a una estructura fija o predefinida, sino que emerge a partir de mecanismos de autorregulación experiencial, donde las vivencias inmediatas y las condiciones contextuales configuran de manera simultánea su agencia y su corporeidad.

Sobre esta base, la teoría de la enacción, propuesta por Varela et al. (2011), plantea que los fenómenos cognitivos no pueden reducirse a operaciones internas confinadas al ámbito cerebral, sino que son el resultado de una dinámica relacional y estructuralmente acoplada entre los sistemas biológicos del organismo y las condiciones ambientales en las que este se encuentra inmerso. Dicha interacción se manifiesta como una solidaridad sistémica entre percepción, experiencia y acción, entendida como una emergencia en el sentido que se actualiza mediante acoplamientos dinámicos entre agentes autónomos y sus entornos.

El enfoque enactivista, además de abordar las dimensiones corporizadas de la cognición y de la percepción, propone un marco teórico-naturalista, donde los agentes se comprenden como entidades autónomas, determinadas simultáneamente por su constitución biológica y por las condiciones situadas de su contexto inmediato. Estos agentes, corporizados y cognitivos, se caracterizan por una búsqueda constante de sentido en su devenir relacional, regulando

¹¹ Agente: concepto propio de la teoría de la complejidad y de los sistemas complejos Wapner y Demick (1998)

activamente sus vínculos con el mundo y reorganizando su experiencia a partir de los intercambios que dicha interacción genera.

La importancia de la acción y la experiencia corporal en la creación de conocimiento y la comprensión del mundo.

Desde una comprensión fenomenológica, el enactivismo reconoce que el sentido del mundo no es dado desde una posición abstracta o descontextualizada, sino que se constituye a partir de la experiencia vivida, donde la acción corporal y la percepción situada operan como modos primarios de acceso al mundo de la vida. Así, el cuerpo deja de concebirse como un mero objeto fisiológico o vehículo de procesos mentales, para ser comprendido como cuerpo vivido, en tanto sede originaria de significación y medio por el cual el sujeto se inserta y actúa en el horizonte de lo cotidiano. Esta perspectiva permite reconfigurar el aprendizaje y la cognición como procesos inseparables de la acción situada y del diálogo intercorporal, favoreciendo una superación de la dicotomía entre emoción y razón, y proponiendo una experiencia integral, en la que los afectos, las percepciones y las acciones se articulan como momentos constitutivos de la aprehensión del sentido.

En este sentido González-Grandón (2024) introduce la noción de *yo ecológico*, entendida como aquella subjetividad encarnada que se reconoce en íntima implicación con su ambiente y con la comunidad de otros cuerpos vivientes. Este *yo*, lejos de constituirse como una conciencia aislada, se configura a partir de su *estar-en-el-mundo*, donde percibe, se emociona, actúa y asume responsabilidad ontológica por su existencia situada. De forma afín, Mombiedro (2022) advierte que la relación entre cuerpo y entorno se manifiesta en una presencia dinámica y sutil, en la cual ambos sistemas se entrelazan, permitiendo que las percepciones y afectaciones provenientes del

entorno sean acogidas por el cuerpo vivido, alimentando con ello no solo el sistema nervioso (SN), sino la totalidad de la experiencia fenomenológica. Aunado a la visión de (Pallasmaa, 2021, pág. 159) “Estamos en continuo diálogo e interacción con nuestro entorno hasta el punto de que resulta imposible separar la imagen de uno mismo de su contexto espacial situacional: *Yo soy el espacio donde estoy*.

Desde la perspectiva enactivista, la cognición se revela no como un mero proceso interno o aislado, sino como una experiencia encarnada y situada, íntimamente entrelazada con las condiciones históricas, culturales y espaciales en las que se despliega. En este marco, el mundo no aparece como una realidad estática o preexistente, sino que se va configurando y tomando sentido a través de la acción perceptiva y las relaciones vivenciales que el sujeto establece con su entorno. Así, el aprendizaje se concibe como un proceso de generación de sentido, en el cual el cuerpo vivido participa activamente en la creación y transformación simultánea tanto de quien percibe como del espacio significativo compartido.

Al concebir la cognición como corporizada, Lozada y Margutti (2011) afirman que el cuerpo pasa de ser un simple receptáculo de sensaciones producto del exterior, a ser considerado como un sistema cognitivo en sí mismo, en íntima interacción con el medio ambiente. En complemento, Vázquez (2021) postula que el enactivismo concibe al cuerpo como un sistema autónomo, cuya existencia y desarrollo dependen de una interacción continua y recíproca con el entorno. Este enfoque biológico enfatiza la relevancia primordial del contexto ambiental para la configuración de la experiencia humana, considerando que tanto la vivencia, como el significado y la actividad cognitiva emergen de la dinámica sistémica y coevolutiva entre el organismo y su medio circundante.

Desde esta óptica, el cuerpo se erige como el fundamento primordial mediante el cual el mundo se manifiesta, alimentando los procesos cognitivos que emergen de la interacción recíproca y dinámica entre cerebro, cuerpo y entorno. Este paradigma integrador y holístico cuestiona la concepción tradicional que reduce la cognición a un mero receptor pasivo de información, enfatizando en cambio la relevancia de la acción y la experiencia como elementos constitutivos en la construcción activa y continua del conocimiento.

En consonancia con lo previamente expuesto, el enfoque enactivista converge con la conceptualización de los seres vivos, humanos incluidos, como sistemas autopoieticos¹². La teoría de la autopoiesis, propuesta por Maturana y Varela (1973), enfatiza la capacidad intrínseca de los sistemas vivos para conservar y reproducir su organización mediante procesos internos de autorregulación y autorreproducción, siempre en interacción dinámica con el medio circundante.

Este planteamiento implica que los organismos vivos se constituyen como sistemas dinámicos y auto-organizados, definidos por su habilidad para generar y preservar sus propias estructuras y funciones. En este sentido, dichos sistemas se caracterizan por ser cerrados en cuanto a materia y energía, pero abiertos respecto a la circulación de información y las relaciones que establecen con su entorno.

Resulta pertinente recuperar la reflexión de Mandoki (2014), quien sostiene que la condición de posibilidad para la autopoiesis entendida como el proceso por el cual una entidad viva genera y conserva su propia organización se encuentra necesariamente mediada por la estesis.

¹² El concepto de autopoiesis, introducido por Maturana y Varela (1973), proviene del término en español que combina *auto* que denota acción sobre sí mismo y *poiesis*, que significa creación o producción (Diccionario médico-biológico, s.f.). Este marco teórico resulta fundamental dentro de la biología de sistemas, al describir la capacidad de los organismos para auto-generarse y mantener su organización interna. Más allá de su ámbito original, la autopoiesis ha ejercido una influencia significativa en la evolución de diversos campos del conocimiento, incluyendo la psicología, la teoría general de sistemas y las ciencias sociales, donde aporta una perspectiva integradora sobre la autonomía y la dinámica estructural de los sistemas vivos y sociales.

Este concepto se refiere a una disposición perceptiva, sensibilidad que habilita la apertura del sujeto a su entorno, implicando su permeabilidad fenomenológica al contexto en el cual se halla inmerso. En otros términos, para que un organismo pueda sostener su identidad autopoiética, resulta indispensable que se mantenga receptivo a las condiciones ambientales que lo rodean, posibilitando así su constitución continua como sistema vivo.

Desde una perspectiva sistémica, la estesis opera en todas las escalas constitutivas del ser humano, configurándose como una condición imprescindible para el acoplamiento estructural entre el organismo y su medio. En este sentido, ambos procesos *autopoiesis* y *estesis* se articulan de manera sinérgica, fundamentando el marco conceptual que sustenta la perspectiva enactivista como una expresión inherente de la organización de los seres vivos.

Particularmente, la estesis puede comprenderse como un proceso perceptivo mediante el cual los individuos no solo registran, sino que experimentan su mundo a través de su corporalidad sensible (Mandoki, 2014). Este fenómeno implica una apertura constante a las señales provenientes del ambiente, mediada por la percepción encarnada. Como advierte Fontanille (2011), el concepto de estesis abarca la totalidad de las experiencias sensoriales, perceptivas y afectivas de un agente, involucrando la multidimensionalidad de los sentidos humanos y su capacidad de significar el mundo de manera situada.

A partir de esta concepción, en el marco del enactivismo, el sujeto encarnado deja de ser concebido como un mero receptor pasivo de estímulos para convertirse en un agente activo en la co-construcción de su mundo vivido. Asimismo, este agente se reconoce como elemento constitutivo dentro de las dinámicas del entorno socio-ambiental, incidiendo y condicionando las interacciones que en él se producen.

Bajo esta lógica, se propone una concepción corporizada y ecológica del sujeto, donde el ambiente no solo ofrece estímulos, sino que afecta su emocionalidad, y en consecuencia, el sentido otorgado a cada vivencia. Así, la experiencia fenomenológica frente al entorno se encuentra modulada por las capacidades corporales, las disposiciones atencionales, la motivación, la postura intersubjetiva, la trayectoria vital y los procesos adaptativos del sujeto a lo largo de su existencia. Esto permite comprender que la construcción de la realidad no es un fenómeno externo, sino una producción encarnada que acontece conforme el cuerpo atraviesa los espacios y genera sentido a partir de ellos. En consecuencia, las experiencias no residen en los lugares *per se*, sino en los sujetos que los perciben y los actualizan fenomenológicamente.

Se concluye entonces que la experiencia subjetiva no debe reducirse al mero procesamiento cerebral de información, sino que constituye un sistema complejo, dinámico y multisensorial de aprendizaje situado. Sin desestimar la centralidad del cerebro como órgano de organización y síntesis, se reconoce que este opera en estrecha relación con múltiples dimensiones corporales, afectivas y contextuales que lo informan permanentemente acerca de las variaciones del medio.

Finalmente, resulta esencial subrayar que el sujeto no se limita a reaccionar de manera pasiva ante los estímulos externos, sino que despliega una capacidad proactiva de autogestión, regulación y agencia en sus relaciones con el entorno, construyendo activamente su experiencia a través de un diálogo constante con lo que le rodea. Desde esta perspectiva, podría afirmarse que, para el enactivismo, buena parte de la constitución del “yo” y sus configuraciones subjetivas emergen de experiencias corporizadas, determinadas por las posibilidades de acción, interacción y significado que brinda el entorno inmediato.

Capítulo 4. Relación sistemática ser humano-entorno

En este capítulo se intenta analizar la coherencia funcional y la eficacia relacional del sistema constituido por la primera infancia y su entorno inmediato material y social mediante la centralidad de la percepción. En la vida cotidiana del ser humano, la ciudad se configura como un sistema dinámico y multifacético, donde convergen múltiples experiencias concretas y subjetivas, atravesadas por dimensiones espaciales y temporales. Estas vivencias cotidianas, tanto individuales como colectivas, nutren una base cognitiva que da forma a la percepción y al conocimiento del entorno urbano.

Tal como señalan Duhau y Giglia (2009) en las grandes ciudades caracterizadas por su complejidad, se despliegan diversas maneras de habitar el espacio, implica una relación con el mundo mediada por el espacio, una interacción constante que modela los modos de ser y de experimentar el territorio.

En este sentido, en cada ambiente se viven procesos diversos y complejos, producen formas diferenciadas de relación con el entorno, lo que la convierte en una entidad única e irrepetible. La ciudad, como un mundo compartido, apropiado y transformado por sus habitantes, constituye así un "mundo vital" en sentido amplio: un entramado de significados, prácticas y percepciones en permanente construcción.

Diversos autores, entre quienes destacan Mandoki (2006) y Varela et al. (2011), plantean que los sistemas sociales del ser humano mantienen una estrecha vinculación con los entornos ambientales en los que se insertan, articulándose a través de procesos perceptivos complejos que configuran su relación con el medio. Este campo de estudio ha experimentado una notable

expansión en las últimas décadas, particularmente desde enfoques sistémicos y multidisciplinares que reconocen la percepción no como un fenómeno meramente sensorial, sino como una dinámica relacional y situada.

En este sentido, la percepción se erige como un componente fundamental en el diálogo tácito que se establece entre la corporalidad del sujeto y su entorno inmediato, funcionando como mecanismo de acoplamiento estructural que permite la constitución de sentido. Este intercambio permanente entre organismo y ambiente resulta indispensable para la construcción de la experiencia del mundo, dado que las interacciones corporizadas y situadas constituyen la base a partir de la cual se organiza y actualiza la percepción, particularmente en contextos urbanos donde dicha experiencia se encuentra continuamente modulada por las condiciones materiales, simbólicas y sociales del espacio habitado.

Percepción

La palabra “percepción” deriva del latín *perceptio-ōnis* que significa f. 1. Proceso y resultado derivado del acto de percibir. 2. Experiencia interna suscitada por una impresión sensorial generada a partir de estímulos materiales captados por los órganos de los sentidos. 3. Representación mental o conocimiento que se forma a partir de dicha experiencia perceptual. (Academia Real Española, s.f.). Para Gibson (1979) desde la teoría ecológica la percepción es directa y menos procesual; en el estímulo esta la información (en el ambiente hay información; estimulación ambiental percibida por el organismo, la obtiene y esta guía su acción) en tal contexto propone considerar a la percepción como un fenómeno holístico e integrado en un marco ecológico en un sistema animal-ambiente. Toda la información que el ser necesita para moverse, interactuar con el medio se encuentra en el ambiente, en los estímulos que lo rodean.

De este modo, es posible comprender que la percepción constituye un proceso cognitivo fundamental mediante el cual el ser humano establece una relación inmediata y situada con su entorno. Este fenómeno, caracterizado por su naturaleza íntima y subjetiva, emerge a partir de la experiencia encarnada y se configura como una vía privilegiada para explorar la dinámica relacional que articula al cuerpo con su medio ambiente.

En términos teóricos, Mombiedro (2022) señala que la percepción puede concebirse como un diálogo implícito y permanente entre la corporalidad y el espacio habitado, configurando un flujo de información que permite al sujeto interpretar el funcionamiento de su propio cuerpo en relación con los contextos que transita. A esta visión se suma la propuesta filosófica de Merleau-Ponty (1945), quien desde la fenomenología de la percepción advierte que esta no entrega certezas absolutas, sino que hace presente el mundo en términos de presencias sensibles, constituyendo una modalidad de vivencia en la que el sujeto y su entorno coexisten y se constituyen recíprocamente.

Merleau-Ponty, sostiene además que la percepción y la experiencia se hallan indisolublemente ligadas a la acción corporal, subrayando así la importancia de comprender al cuerpo no únicamente como un receptor pasivo de estímulos, sino como un agente activo que configura, modela e interpreta su mundo a través de prácticas corporizadas. Este desplazamiento desde una concepción tradicional en la que el cuerpo es entendido como mero canal sensorial hacia una perspectiva donde la corporalidad participa activamente en la producción de sentido, permite ampliar los márgenes teóricos sobre los procesos perceptivos.

Desde esta perspectiva, la percepción se reconoce como una condición sensorial integral que posibilita al sujeto elaborar interpretaciones significativas, tanto a nivel consciente como inconsciente, a partir de los estímulos provenientes de su entorno físico y social. Así, la

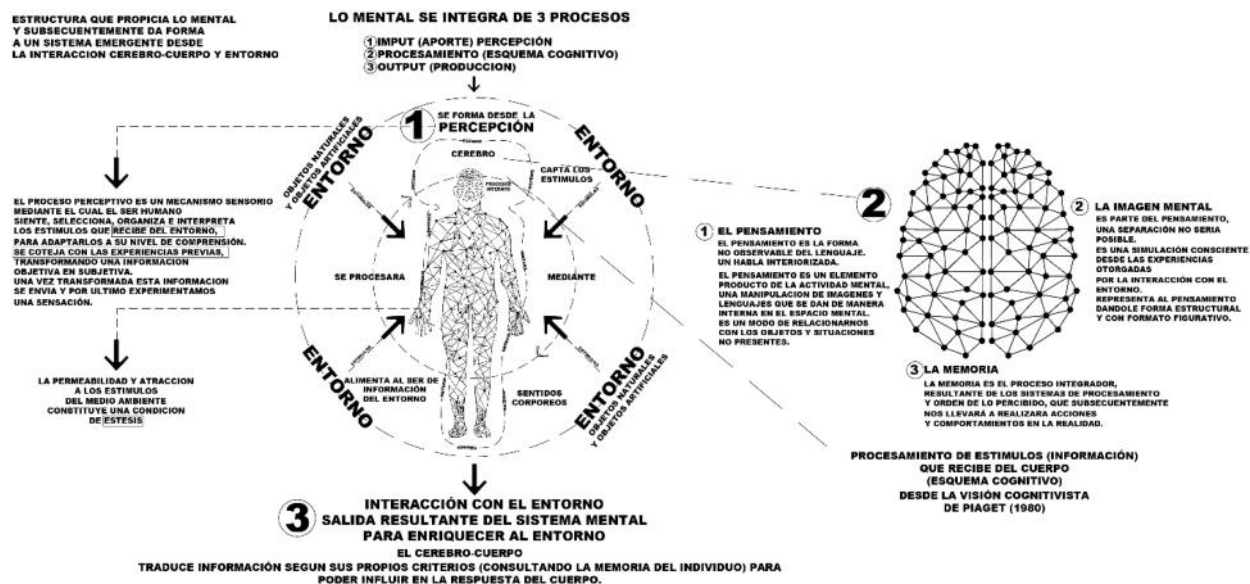
construcción de la experiencia humana se sostiene en la estrecha vinculación entre percepción, corporalidad y acción, en tanto dimensiones que estructuran la comprensión del mundo desde la interacción multisensorial y situada tal como se ilustra en Figura 2.

De manera concordante, Tsakiris (2010) sostiene que los procesos perceptivos se encuentran modulados por interacciones contextualizadas, las cuales condicionan y transforman las formas en que se establece, mantiene o disloca el vínculo entre la corporalidad y la experiencia vivida. Dichas interacciones se configuran como determinantes en la construcción de una percepción encarnada, donde el cuerpo no es únicamente soporte de experiencias, sino condición activa de posibilidad para la emergencia de sentidos compartidos en contextos intersubjetivos.

Como sostienen Vázquez y Tristán (2024), todo aquello que se percibe incide de manera significativa en la constitución y transformación del sujeto, dado que la experiencia perceptiva no es un proceso pasivo, sino una apropiación activa de los elementos materiales y simbólicos del entorno a partir de las capacidades atencionales y perceptivas del individuo. Cabe subrayar que dicha interacción no se restringe a la dimensión visual, sino que se despliega de manera multicanal, abarcando la escucha, el contacto, la interacción física y la atención dirigida tanto hacia el propio cuerpo como hacia los otros agentes presentes en el entorno. En este sentido, se activan bucles dinámicos de percepción-acción y percepción-atención, en los cuales el sujeto actúa para percibir y, simultáneamente, percibe para orientar su acción, consolidando así un entramado sistémico en el que cuerpo, entorno y acción se co-determinan de forma recursiva y continua.

Figura 2

Dinámica de un Sistema Complejo que comprende al cuerpo y el entorno



Nota. Este esquema ilustra la dinámica inherente a un sistema complejo, cuya estructura fundamental se articula a partir de la interacción recursiva y simultánea entre la corporalidad del sujeto y el entorno que lo rodea. La actividad mental puede descomponerse a través de tres dinámicas esenciales que articulan la configuración progresiva de un sistema que se manifiesta de manera emergente: 1) *Input* o percepción, entendida como el mecanismo de apertura y recepción de información procedente del entorno hacia el sistema; 2) *Procesamiento*, que comprende operaciones cognitivas como el pensamiento, la formación de imágenes mentales y la memoria, encargadas de organizar, transformar y codificar la información recibida; y 3) *Output*, definido como la interacción del sistema con su entorno, expresada a través de respuestas o acciones que retroalimentan y enriquecen el contexto del que se nutre. Fuente: Vázquez y Tristan (2024).

Por ello, percepción y atención se encuentran intrínsecamente articuladas, conformando un circuito inherente que regula de manera recíproca la captación y focalización de estímulos (bucles innatos). De acuerdo con lo planteado por González-Grandón (2024), la percepción humana se encuentra estrechamente articulada con los focos atencionales que orientan la experiencia consciente, configurando un bucle perceptivo-atencional inherente a la condición encarnada del sujeto. En este sentido, aquello que se percibe no constituye un dato neutro ni objetivo, sino que

resulta condicionado por las dinámicas atencionales, las cuales seleccionan y privilegian determinados aspectos del entorno en función de su relevancia situacional.

Así, la información que ingresa a los sistemas perceptivos no es ajena al contexto ni universal, sino que adquiere un carácter ecológico al estar modelada por las características morfológicas y sensoriales del cuerpo, por las memorias sedimentadas a través de experiencias previas, y por las constantes interacciones con el medio circundante.

Primera infancia (Desarrollo del niño/ Neurodesarrollo infantil)

En este apartado resulta pertinente esclarecer la articulación sistémica y multicausal que vincula los procesos perceptivos con el neurodesarrollo infantil, los cuales se encuentran estrechamente entrelazados en la configuración progresiva del sistema nervioso central (SNC) y en la construcción significativa que el infante realiza de su entorno inmediato.

El proceso de maduración progresiva y funcional del sistema nervioso (SN), particularmente en lo que concierne al desarrollo cerebral y al fortalecimiento sináptico, constituye un requisito indispensable para la adecuada consolidación de las competencias perceptivas en la infancia temprana. Dichas capacidades abarcan no solo la aptitud para detectar y discriminar estímulos provenientes del entorno, sino también la habilidad para organizar, interpretar y generar respuestas adaptativas ante las múltiples señales sensoriales a las que el infante se ve expuesto.

La neurociencia para Higuera Trujillo (2017) ofrece un marco para comprender los principios fundamentales que rigen el desarrollo y el funcionamiento del cerebro. Este enfoque permite analizar procesos relacionados con la emoción, la percepción, la curiosidad, el pensamiento, la actividad motora y la atención, así como la manera en que las estructuras

cognitivas se ven influidas por factores emocionales, sociales, por la individualidad y por su forma de interactuar con el entorno.

El proceso de neurodesarrollo en la infancia temprana constituye el fundamento biológico y funcional sobre el cual se articulan las capacidades perceptivas y cognitivas, posibilitando la detección, codificación y procesamiento eficaz de los estímulos provenientes del entorno. En este sentido, la percepción se configura como una función neurocognitiva compleja, que no se limita a la mera recepción de información sensorial, sino que involucra la interpretación, estructuración y asignación de sentido a los datos captados por los receptores corporales, integrando de manera dinámica la experiencia corporal con los procesos cerebrales de orden superior.

La evidencia neurocientífica demuestra que el cerebro infantil es único, particular y altamente sensible; necesita del vínculo y la interacción para desarrollarse, aprender, adaptarse y transformarse en función de las demandas del entorno.

Los procesos de desarrollo infantil involucran transformaciones continuas y organizadas en las capacidades perceptivas y cognitivas. Conforme los niños avanzan en su maduración neurobiológica y consolidan competencias tanto cognitivas como motrices, su capacidad perceptual experimenta una expansión y sofisticación progresiva.

De ahí lo señalado por Haeckel (1866) cada organismo se encuentra intrínsecamente interrelacionado con numerosas otras especies que cohabitan en un mismo espacio geográfico, estableciendo relaciones diversas que pueden ser perjudiciales, neutrales o beneficiosas para su supervivencia. Así, todo ser vivo enfrenta una compleja red de interacciones, en la que coexisten tanto antagonismos que ponen en riesgo su existencia, como colaboraciones que favorecen su desarrollo y continuidad.

El proceso de desarrollo infantil conlleva una serie de transformaciones continuas y de naturaleza sistémica en las capacidades perceptivas y cognitivas de los menores. Conforme los niños avanzan en su maduración y consolidan nuevas destrezas tanto cognitivas como motoras, se observa una ampliación y complejización progresiva de su percepción, la cual se torna cada vez más elaborada y refinada.

Por lo cual se hace relevante ampliar las aproximaciones hacia el neurodesarrollo infantil y el desarrollo humano desde sus dimensiones, históricamente según lo mencionado por González-Grandón (2024) este último ha seguido un enfoque tradicional, en cierta medida reduccionista y con sesgos un tanto individualistas, enfocados solo al crecimiento y desarrollo del ser humano, cerebrocentristas con una persistencia de la hegemonía cerebral como único centro de operaciones cognitivas y universalistas, al olvidar el contexto sociológico, material y social en el que se desarrolla el infante.

En el ámbito del neurodesarrollo durante la primera infancia, se reconoce un proceso dinámico, continuo y progresivo mediante el cual el infante atraviesa experiencias tempranas de carácter significativo desde las etapas iniciales de su existencia. Este periodo comprende transformaciones sustantivas en la organización estructural, las funciones neurofisiológicas, el crecimiento morfológico y la maduración progresiva de las redes neuronales, conformando lo que se denominada arquitectura cerebral.

Dicho proceso no se desarrolla de manera aislada, sino que resulta de la interacción compleja entre disposiciones genéticas, condiciones biológicas inherentes, contextos ambientales específicos y las vivencias individuales, incluyendo aspectos culturales y sociales, que en conjunto modulan, moldean y diversifican las dimensiones básicas: la cognitiva, emocional, social, sensorial, motora y moral.

Otro rasgo son los cambios estructurales de los circuitos neurales llamados periodos críticos del desarrollo o ventanas de plasticidad cerebral, los cuales constituyen fases especialmente sensibles en la trayectoria ontogenética del infante. Durante estas etapas, el sistema nervioso central (SNC) exhibe una notable apertura y receptividad a la influencia de estímulos externos, lo que permite optimizar la adquisición de competencias neurocognitivas, perceptivas y socioemocionales.

Estos son posibles gracias a la plasticidad cerebral, en palabras de (Esteban et. al, 2019, pág. 113) capacidad que posee el sistema nervioso central (SNC) para adaptarse y modular la acción ante diversos cambios internos y externos con la llegada de estímulos sensoriales.

Los niños se encuentran inmersos a una multitud de sensaciones y emociones, información que estimula pero que debe ser modulada tanto en cantidad como en intensidad, dando tiempo a que la información recibida se asiente en su proceso de aprendizaje (estructuras de conocimiento). Durante los periodos críticos de desarrollo la capacidad de aprendizaje del individuo es máxima, pero una vez que el periodo termina el aprendizaje se reduce o se mantiene cerrado.

En lo relativo a las Teorías clásicas de desarrollo se abordan los postulados de Jean Piaget, en su Teoría del desarrollo cognitivo, postura constructivista¹³, centrada en cómo los niños construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno. Al mismo tiempo se aborda la Teoría sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky, en la que se enfatiza, la importancia del conocimiento práctico, de la interacción social y el lenguaje en el aprendizaje. Para continuar con la Teoría educativa de Jerome Bruner, en la cual propone una estructura que consta de tres modos de representación: la enactiva, la icónica y simbólica. Cabe mencionar que

¹³ Posturas constructivistas: Constructivismo cognitivo de Piaget, Constructivismo sociocognitivo de Vygotsky y Constructivismo radical de Maturana. (Rosas, 2009)

durante la investigación se acercó a otras posturas relevantes (Locke, 1986) (Dewey, 1967) y (Bronfenbrenner, 1979).

Retomando la perspectiva de Piaget (1979) desde su Teoría del Desarrollo cognitivo infantil, el aprendizaje se basa en la acción y la experiencia, donde los individuos adquieren y reorganizan sus conocimientos mediante la interacción activa con su entorno. Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo es un proceso evolutivo en el que se desarrollan habilidades mentales como la percepción, la memoria y la atención, fundamentales para la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, además, menciona que existen diferencias en el pensar adulto e infantil.

Este postula cuatro etapas o estadios de desarrollo epistemológicos (ahora llamados cognitivos) del ser humano, donde evidencia su postura; el estadio sensoriomotor (0- 2 años) dividido en tres reacciones; reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias, el preoperatorio (2-7 años), las operaciones concretas (7-11 años) y las operaciones formales (12 años- adultos). Argumenta que estos estadios se vuelven más complejos a medida que los individuos otorgan significado a su entorno, lo que implica la construcción activa de su propio entendimiento. Para él, la construcción de significados es la forma en que el sujeto interpreta su realidad.

A la par de las investigaciones de Vygotsky (2001) quien propone desde su Teoría sociocultural del desarrollo, la idea de una zona de desarrollo próximo, donde el aprendizaje se facilita a través del diálogo y la colaboración mutua entre individuos. Destaca la importancia del cuerpo y la interacción con entornos ecológicos y sociales, aspectos esenciales para el desarrollo humano en la infancia. Según Vygotsky, el tipo de cognición que emerge está determinado por la interacción social y el diálogo con los objetos y el ambiente circundante, argumenta, además, que

la participación de un tercer agente es fundamental para el aprendizaje infantil, de ahí que el agente tiene una gran relevancia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje del infante.

Es relevante destacar que tanto Piaget como Vygotsky desde sus teorías, comparten un interés común en el desarrollo cognitivo humano, desde el momento del nacimiento. Ambos enfatizan que el aprendizaje es un proceso continuo que nunca cesa, y que los individuos experimentan un desarrollo constante a lo largo de sus vidas.

Además, ambas teorías menciona Rosas (2009) se sitúan dentro del paradigma constructivista, el cual reconoce al sujeto cognitivo como un constructor activo de sus estructuras de conocimiento, promoviendo la construcción de nuevas estructuras a partir de las ya existentes. Desde esta visión, el niño es quien construye activamente sus significados, conocimientos, realidades e interpretaciones de su mundo, desarrollando habilidades mentales como la percepción, la memoria y la atención. Es decir, el niño es protagonista, se construye activamente cuando interpreta su realidad al darle significado a esta.

Para continuar con la visión de Bruner (1997) un entorno que ofrezca una estimulación sensorial rica y equilibrada, contribuye al desarrollo de las funciones cognitivas. Desde su Teoría del desarrollo, postula, una estructura constituida por tres modos de representación: la enactiva, icónica y simbólica. Menciona, además, que el ser humano atraviesa estas etapas durante la adquisición del conocimiento.

Por lo cual, el enfoque sugiere, que los individuos comienzan interactuando con el mundo a través de acciones directas, es decir, desde un modo enactivo; actividades corporales, patrones sensoriomotores y percepciones-acciones que les permiten explorar su mundo. Luego, avanzan hacia la representación de esas experiencias a través de imágenes mentales, mediante la categorización y representación mental de la información mientras aprenden sobre el mundo que

los rodea. Finalmente, se desarrolla la capacidad de utilizar símbolos y conceptos abstractos. Este marco proporciona una comprensión del papel activo y efectivo en la construcción del conocimiento propio. Un aprendizaje activo y construcción de conocimiento, que siempre requiere, un agente corporizado activo, con experiencias concretas en el mundo.

Por otro lado, los argumentos expuestos por Locke (1986) contempla que los niños no nacen ni buenos ni malos, el medio en el que se desenvuelven es el que los cambia al nacer. Menciona además que la mente humana, es una pizarra en blanco, sin ideas innatas preexistentes, donde el conocimiento humano, es el resultado de la experiencia y la observación, y no está predeterminado por la herencia genética o las ideas innatas, estas son constituidas por las condiciones del medio.

Consideremos ahora el Modelo de conocimiento o empirismo interactivo de Dewey (1967) plantea la recursividad de la experiencia, es decir, las experiencias son significativas, de las cuales se aprende y se adquiere conocimiento, a través de la interacción continua con el entorno. Experiencias, además conectadas con necesidades específicas, que promueven un aprendizaje más profundo, significativo y duradero. En palabras de Dewey, “Es el intercambio con el entorno, lo que nos hace vivir y sentirnos vivos”, “La vida sucede en un entorno, no únicamente en él, sino por él, a través de la interacción con él”.

Para terminar con el Modelo ecológico del desarrollo humano de (Bronfenbrenner, 1979), se sostiene, que el infante, es parte de una interacción social y ecológica, con posibilidades de movimiento e interacción, es moldeado por sistemas tan variados como el entorno inmediato, la familia (su espacio de socialización primaria), la escuela (su espacio de socialización secundaria), las interacciones entre entornos y los entornos externos que influyen en él, aunque no participe directamente.

La revisión teórica presentada posibilita establecer de la percepción constituye el medio primario a través del cual el sujeto se relaciona con el mundo circundante, no como un receptor pasivo de estímulos externos, sino como una conciencia intencionada que da sentido a su entorno a partir de su experiencia vivida. En este sentido, y siguiendo la reflexión de Higuera-Trujillo (2017), la interacción entre el ser humano y el entorno urbano se configura como una relación bidireccional en la que la ciudad, en tanto fenómeno vivido, afecta y transforma las disposiciones cognitivas y emocionales del individuo.

La experiencia perceptiva tal como se ilustra en Figura 3, no se reduce a una mera captación de cualidades físicas del espacio, sino que se instituye como un proceso de aprehensión significativa que se despliega en el aquí y ahora de la existencia corporal.

Figura 3

Influencia bidireccional entre el ser humano y el entorno



Nota. Los seres humanos responden y necesitan del entorno.
Elaboración propia.

En consecuencia, el acto perceptivo se encuentra íntimamente vinculado con los procesos de interpretación, valoración y resignificación de la información que el sujeto capta en su interacción con el medio urbano, destacando así la influencia determinante que ejerce el entorno construido sobre la constitución de la experiencia humana. Desde esta perspectiva, resulta indispensable examinar la complejidad inherente a la realidad urbana contemporánea y su incidencia particular en la vivencia de los niños durante la primera infancia.

Dicho análisis exige considerar de manera articulada un conjunto de factores biológicos, sociales, ambientales y culturales, los cuales interactúan dinámicamente a través del principal mecanismo cognitivo que estructura la relación del ser humano con su mundo: la percepción.

Desde este marco de referencia, se considera esencial analizar las relaciones sistémicas que permiten comprender las múltiples maneras en que los infantes captan, interpretan y procesan la información y los estímulos provenientes del ambiente son procesados por el individuo a través de la totalidad de sus sistemas sensoriales corporales, conformando una experiencia perceptiva integral. En virtud de ello, resulta pertinente abordar el enfoque enactivista, una corriente dentro de las ciencias cognitivas corporizadas, desarrollada por Varela et al. (2011), la cual ofrece una perspectiva comprehensiva para examinar los procesos cognitivos y sus fundamentos corporales.

En virtud de lo anterior, el cuerpo se concibe como una unidad sistémica compleja, en la que convergen y se articulan dimensiones emocionales, sociales y sensorio-motoras, posibilitando así una comprensión más profunda de las relaciones interactivas que se generan entre los sujetos y su entorno urbano inmediato.

Capítulo 5. Conceptualización de Caso de estudio

Diagnóstico situacional “Parque Clouthier” ubicado en el Distrito El Obispo, San

Pedro Garza García, N.L.

El presente capítulo desarrolla un esbozo descriptivo del caso de estudio mediante un diagnóstico situacional que parte de las condiciones específicas del territorio. Esta aproximación reconoce la diversidad y complejidad del fenómeno urbano en sus distintas escalas, atendiendo a las particularidades que configuran el espacio en análisis.

La delimitación del área de estudio se fundamenta en el marco teórico previamente expuesto, el cual permitió identificar y estructurar un conjunto de variables analíticas. Variables que orientan el análisis y diagnóstico del espacio público seleccionado, así como de su relación con el entorno inmediato. Se trata de un espacio público destinado al esparcimiento social y familiar a escala barrial¹⁴, cuyo estudio considera aspectos como el diseño, los usos y actividades, las dinámicas urbanas, su funcionamiento y la calidad urbana que ofrece.

Es fundamental reconocer que el espacio en estudio no opera como una unidad aislada, sino como un componente dentro de un sistema urbano complejo y jerárquicamente estructurado. El Parque Clouthier constituye un nodo dentro del Distrito El Obispo, el cual, a su vez, forma parte del sistema municipal de San Pedro Garza García, inserto en la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM) esta configuración se puede evidenciar en la Figura 4. La estructura en escalas anidadas permite entender cómo las dinámicas locales (a nivel barrial) interactúan con flujos, procesos y

¹⁴ Escala barrial bajo la visión de Alguacil (2008) es fundamental para reconstruir la ciudad, y es en esta escala local que se resuelven los problemas de las grandes ciudades, escala adecuadamente pequeña que fomente, consolide y fortalezca la cohesión social entre habitantes.

decisiones que se producen en niveles superiores del sistema urbano. El análisis desde esta perspectiva sistémica revela que el espacio público, en tanto subsistema, mantiene relaciones de interdependencia con su entorno físico, social y político, funcionando como un punto de convergencia donde se manifiestan procesos de retroalimentación entre la escala cotidiana del barrio y dinámicas más amplias.

Figura 4

Localización y ubicación del Municipio de San Pedro Garza García, N.L. México



Nota. Ubicación del municipio de San Pedro Garza García, N.L.

Fuente: ONU-Habitat a partir de INEGI (2000), INEGI (2010 a), INEGI (2009), INEGI (2010 b), CONAPO (2014), INEGI (2015) e Imagen Landsat 8.

Visión generalizada del municipio de San Pedro Garza García, N.L.

Para comprender el proceso de configuración territorial y urbana del municipio de San Pedro Garza García, resulta fundamental revisar brevemente los antecedentes históricos vinculados a la Ciudad de Monterrey. El archivo histórico del Estado de Nuevo León indica que la Ciudad de Monterrey transitó por tres fundaciones distintas pero no fue hasta un 20 de septiembre de 1596 que quedó instituida la Ciudad Metropolitana de Nuestra Señora de Monterrey por Diego de Montemayor.

A lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX, con el proceso de consolidación del Estado mexicano, la ciudad de Monterrey comenzó a adquirir mayor relevancia como centro comercial e institucional en el noreste. Vizcaya (1969) señala como factores relevantes para el desarrollo de la región, entre otros, la infraestructura de comunicaciones, en particular las redes ferroviarias que conectaban con la frontera norte y con el centro del país, lo cual facilitó la circulación de mercancías, materias primas y personas, atrayendo así capital tanto nacional como extranjero. También destaca la disponibilidad de agua como recurso estratégico, el carácter de sus habitantes y la cercanía con Estados Unidos. La localización geográfica del territorio fue determinante para su configuración como punto nodal en las rutas comerciales, lo que, a su vez, favoreció y potenció su posterior desarrollo industrial.

Aunado a lo anterior Vizcaya (1969) sostiene que fue hacia mediados del siglo XIX cuando comenzaron a configurarse las bases del desarrollo fabril dinámico y progresista en la región. Aunque identifica el año de 1867 como punto de partida del proceso industrial en Monterrey, destaca dos momentos clave: el año 1854, con la fundación de la fábrica de textiles La Fama en el municipio de Santa Catarina, N.L., considerada la primera industria de la región; y el año 1890, cuando la ciudad inicia su proceso de industrialización a gran escala. En este contexto, comenzaron

a desarrollarse industrias clave como el textil, la fundición, el vidrio, el cemento y la cerveza, que transformarían a Monterrey en el motor industrial del país durante el siglo XX.

A principios del siglo XX, la ciudad de Monterrey experimentó una intensa dinámica productiva que impulsó tanto su crecimiento económico como su expansión poblacional. Este proceso transformó las formas tradicionales de generación y distribución de la riqueza, atrayendo inversionistas y trabajadores provenientes de otras regiones del país, e incluso del extranjero. Las migraciones del campo a la ciudad, junto con los desplazamientos internos como el traslado de familias originarias del centro hacia nuevas áreas residenciales, respondieron al deseo de integrarse a un modelo de modernidad urbana en auge y contribuyeron significativamente a la expansión de la mancha urbana.

Durante las primeras décadas del siglo XX la población de Monterrey creció de manera acelerada, al pasar de 62,622 habitantes en 1900 a 186,092 en la década de 1940, de acuerdo con datos intercensales de INEGI (2015). Este incremento demográfico elevó la demanda de vivienda, servicios y equipamientos urbanos. Como respuesta, se multiplicaron las zonas habitacionales y se consolidaron barrios obreros, lo que redefinió los patrones de ocupación y configuración del territorio.

De acuerdo con García (2019) fue hacia 1950 cuando la ciudad de Monterrey comenzó a consolidarse como metrópoli, expandiéndose hacia los municipios colindantes de San Nicolás de los Garza y Guadalupe. Posteriormente, se incorporó el municipio de Garza García actualmente San Pedro Garza García, conformando lo que se conocería como el Área Metropolitana de Monterrey (AMM). Durante la década de 1960, se integraron también Santa Catarina, Apodaca y General Escobedo; poco después se sumó el municipio de García. Cabe señalar que la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM) permaneció conformada por ocho municipios hasta el año

2000, cuando se anexaron Juárez y Salinas Victoria. Para 2010, la (ZMM) se amplió a doce municipios con la incorporación de Cadereyta Jiménez y Santiago.

De acuerdo con datos del INEGI (2020), la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM) se integra por un total de 18 municipios, entre los que se encuentran: Abasolo, Apodaca, Cadereyta Jiménez, El Carmen, Ciénega de Flores, García, San Pedro Garza García, General Escobedo, General Zuazua, Guadalupe, Juárez, Monterrey, Pesquería, Salinas Victoria, San Nicolás de los Garza, Hidalgo, Santa Catarina y Santiago. Lo que de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018), la (ZMM) la posiciona como la segunda zona metropolitana más extensa y poblada del país.

Este ejercicio contextual permitió situar el surgimiento y la consolidación de la ciudad de Monterrey como una unidad político-administrativa con características propias, cuyas dinámicas urbanas, demográficas y espaciales han estado estrechamente vinculadas al crecimiento industrial, económico y residencial de la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM). A partir de este panorama general, el análisis se centrará en el municipio de San Pedro Garza García, Nuevo León, como unidad de estudio.

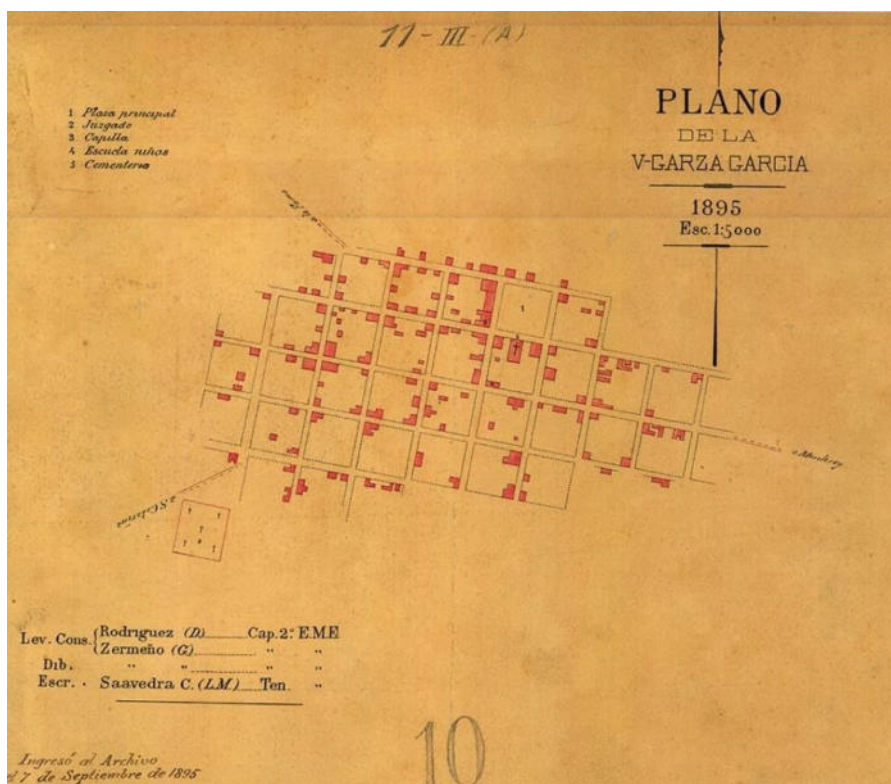
Municipio de San Pedro Garza García, N.L.

San Pedro Garza García es uno de los 51 municipios del Estado de Nuevo León y forma parte de la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM) desde mediados del siglo XX. En palabras del cronista Carlos González Rodríguez en el año 2002 el territorio es un asentamiento español establecido el 20 de noviembre del año 1596, llamado Valle de los Nogales ubicado en los márgenes del Río Santa Catarina y en las faldas de la Sierra de Anáhuac y, Cerro de las Mitras. Hacia la primera mitad de la década de 1870, el centro urbano comenzó a consolidarse y prosperar,

integrando progresivamente actividades industriales a su tradicional vocación agrícola. Vizcaya (1969) señala que en 1874 se establecieron la Fábrica de Hilados y Tejidos “La Leona” y los molinos de harina de Jesús María, marcando un punto de inflexión en el desarrollo económico de la zona. Posteriormente el cronista Carlos González Rodríguez afirma que la población obtuvo el carácter de villa en el año de 1882, recibiendo oficialmente el nombre de Garza García. Su configuración urbana para ese periodo puede observarse en la Figura 5. Cabe destacar que no fue sino hasta el 14 de octubre de 1988 cuando el municipio adoptó su denominación actual: San Pedro Garza García.

Figura 5

Plano Villa Garza García, 1895



Nota. El mapa muestra las primeras casas junto con los primeros equipamientos.
Fuente: Plano de Garza García, Nuevo León, D. Rodríguez, G. Zermeno y L. M. Saavedra.

El municipio de San Pedro Garza García ha experimentado una transformación significativa, de ser una comunidad con vocación agrícola, a convertirse en uno de los municipios más prósperos de México y Latinoamérica. Su desarrollo ha estado marcado por la industrialización de Monterrey, movimientos poblacionales, la expansión territorial urbana, su adaptación al sitio geográfico, escasez de terreno urbanizable debido a las características de su territorio; áreas no urbanizables por tener pendientes superiores a 45%¹⁵, la concentración de población con mayor ingreso per cápita de México y su alto Índice de Desarrollo Humano.

Aunado a la realidad socioeconómica que se manifiesta en las fronteras municipales de los asentamientos urbanos del Distrito el Obispo en la zona poniente del territorio municipal, así como al oriente en el sector de Canteras, Santa Elena y en algunos asentamientos irregulares ubicados en terrenos de los márgenes del Río Santa Catarina.

Consolidándose en palabras de Mendoza (2022) como un centro poblacional residencial y comercial de alto nivel socioeconómico pero con índices acentuados de desigualdad y disparidad intramunicipal. Un territorio no homogéneo, fragmentado a nivel social y urbano donde se han forjado fronteras divisorias e invisibles para separar algunos habitantes de otros, territorios geográficamente segregados del resto de su territorio.

¹⁵ Artículo 14.- La zonificación primaria es la clasificación y delimitación geográfica que se expresa gráficamente en el Plan y en los Planes o Programas Parciales con su clave y simbología correspondiente. Las zonas primarias se conforman por las zonas secundarias que se requieran conforme a la clasificación estipulada en el Reglamento. Las zonas primarias se clasifican en: I. Área urbana o urbanizada II. Área urbanizable o de reserva para el crecimiento urbano; y III. Área no urbanizable d) Por tener pendientes mayores a 45%. Reglamento de zonificación y usos del suelo de San Pedro Garza García, Nuevo León. Publicado en el POE 27-12-21. Última reforma publicada en el POE 12-01-24.

El territorio municipal se estructura a partir de bordes transversales tipológicos naturales, como el Río Santa Catarina¹⁶, las cañadas y las formaciones montañosas que delimitan y configuran su paisaje urbano. Estos elementos físicos no solo operan como límites naturales, sino que también articulan procesos ecológicos y sociales en distintas escalas. El Río Santa Catarina, en específico, representa una infraestructura natural de gran escala que atraviesa los municipios de Santa Catarina, San Pedro Garza García, Monterrey, Guadalupe y Juárez, y constituye, junto con el Cerro de la Silla, un referente geográfico y simbólico central en la identidad del estado de Nuevo León.

Este borde fluvial se desarrolla de poniente a oriente, sirviendo como un eje natural que influye significativamente en la configuración urbana y la movilidad para la conexión intermunicipal¹⁷, actuando paralelo a la vía principal que conecta San Pedro Garza García con Monterrey y otros municipios del área metropolitana. La presencia del Río Santa Catarina y su interacción con las avenidas no solo define aspectos geográficos y de infraestructura, sino que también tiene implicaciones en la planificación urbana y la gestión de riesgos hidrológicos. Desde la perspectiva de Lynch (1960), los bordes son elementos estructurantes que delimitan, organizan y dotan de legibilidad al entorno urbano.

Su trazado ha influido históricamente en la estructura urbana y ha delimitado zonas de expansión y consolidación. Además, su presencia ha generado condiciones territoriales diferenciadas, funcionando como un borde tanto físico como simbólico entre sectores de alto valor inmobiliario y zonas socioeconómicamente vulnerables.

¹⁶ El Río Santa Catarina es declarado como Área Natural Protegida Estatal (ANP), en categoría de Parque Urbano para su uso y aprovechamiento regulado, controlado y sustentable. Publicado el 11 de septiembre del año 2008 en el Periódico Oficial del Estado de Nuevo León.

¹⁷ La Población flotante diaria en el municipio de San Pedro Garza García, N.L. equivale al 79.6% de su población total. INEGI (2015)

En las décadas de 1960 y 1970 en Nuevo León, varias familias se instalaron de forma irregular en los márgenes del río Santa Catarina, dentro de los límites del municipio de San Pedro Garza García, invadiendo terrenos federales cerca del cauce y ribera del río. Estos núcleos poblacionales crecieron en los siguientes años y se fueron consolidando con la construcción de casas habitación y la provisión paulatina de servicios públicos, principalmente por la gestión de sus propios habitantes. No obstante, para el Municipio estas zonas seguían estando clasificadas como irregulares y con ciudadanos en condición vulnerable. (Escrituración de predios irregulares Memoria Documental 2021-2024 Municipio de San Pedro Garza García, pág. 9)

Las cañadas, por su parte, desempeñan un doble papel: actúan como corredores ecológicos y como espacios públicos potenciales que han comenzado a ser resignificados en proyectos urbanos recientes, especialmente en el Distrito El Obispo, donde se integran a un modelo de infraestructura verde urbana accesible y multifuncional.

Una porción territorial municipal se encuentra conurbada con los municipios de Monterrey al norte y al este, y con Santa Catarina al sur y al oeste, lo que genera una configuración compleja marcada por desigualdades socioespaciales. Esta condición limítrofe no solo expresa una contigüidad física entre municipios, sino que también visibiliza fronteras urbanas cargadas de contrastes económicos y sociales. La desigualdad se manifiesta tanto en las zonas de contacto intermunicipal, particularmente hacia la zona poniente del municipio donde colinda con el municipio de Santa Catarina, así como al interior del propio territorio, donde persisten fronteras intramunicipales que segmentan sectores de alta plusvalía y opulencia de aquellos que han sido históricamente marginados, e incluso invisibilizados en la planeación urbana.

Fronteras no solo físicas, sino también simbólicas y subjetivas, configurando bordes territoriales que delimitan el acceso diferencial a los recursos urbanos, la infraestructura, y la calidad del entorno. Son expresiones territorializadas del poder, donde los grupos privilegiados ejercen influencia sobre las decisiones de inversión, desarrollo y planeación, en detrimento de los sectores más desfavorecidos. Harvey (1997) afirma que el espacio urbano no solo refleja relaciones de desigualdad, sino que las consolida y amplifica, configurando una ciudad fragmentada, donde el acceso a los recursos urbanos es profundamente desigual.

En este sentido, el espacio urbano no solo refleja relaciones de desigualdad, sino que las reproduce y consolida, estableciendo un patrón de fragmentación que responde a lógicas de exclusión profundamente arraigadas en la estructura urbana. Janoschka (2002) identifica la *ciudad de islas* como expresión de los procesos de fragmentación socioespacial en las ciudades latinoamericanas, tendencia hacia ciudades más segregadas y divididas. En primer lugar menciona las *islas de riqueza*, a estas se suman las *islas de producción*, *islas de consumo*, finalmente las *islas de precariedad*, constituidas por barrios informales o conjuntos de vivienda social, situados en áreas centrales degradadas o en la periferia urbana. En algunos casos, estos asentamientos coexisten en proximidad con barrios de alto poder adquisitivo, lo que evidencia con mayor nitidez las desigualdades urbanas y la fragmentación territorial.

Organización territorial municipal

El suelo municipal se organiza y clasifica en zonificación primaria (área urbanizada, área urbanizable o de reserva para el crecimiento urbano y área no urbanizable). Zonificación secundaria y Políticas de Ordenamiento del Territorio integradas por: a) zonas de conservación (i. habitacional, ii. ambiental y iii. áreas protegidas), b) zonas de crecimiento, c) zonas de

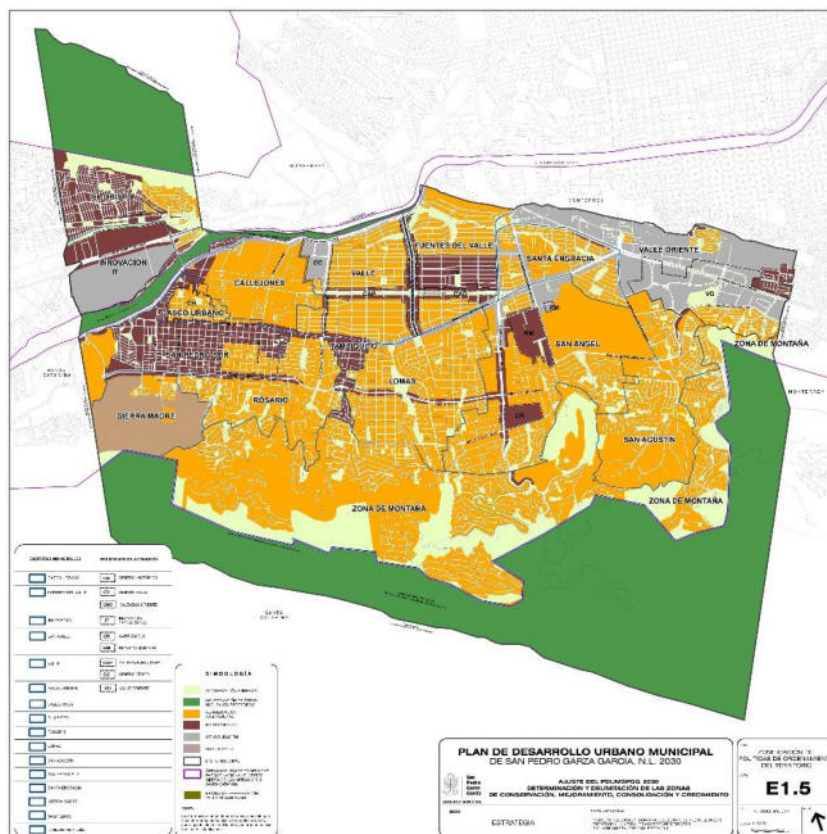
mejoramiento y d) zonas de consolidación datos obtenidos del Reglamento de zonificación y usos de suelo de San Pedro Garza García, Nuevo León. Última reforma publicada en el Periódico Oficial del Estado de Nuevo León (POE) 12-01-2024.

El Ordenamiento territorial del municipio está conformado por 16 distritos municipales (Casco Urbano, Fuentes del Valle, Innovación, San Ángel, Valle, Valle Oriente, Callejones, El Obispo, Rosario, Lomas, San Agustín, San Pedro Sur, Santa Engracia, Sierra Madre, Tampiquito y Zona de Montaña) y 9 polígonos de actuación o distritos de desarrollo específico (DDE), que organizan el territorio municipal; (CH) Centro histórico, (CV) Centro Valle, (CAO) Calzadas Oriente, (IT) Innovación Tecnológica, (CR) Carrizalejo, (RM) Ricardo Margain, (CAP) Calzadas Poniente, (CC) Centro Cívico y (VO) Valle Oriente. Entendidos como zonas sujetas a acciones de consolidación, conservación, mejoramiento y crecimiento, regeneración urbana y renovación. Ver Figura 6 para una representación espacial del municipio

Entre los distritos y polígonos de actuación alcanza las 7,091 hectáreas totales de superficie urbana municipal; de esta superficie 4,330 hectáreas corresponden a suelo urbanizable lo que supone un 64.5 % y 2,530 hectáreas conciernen a suelo no urbanizable equivalentes al 35.5% del total municipal. (Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García, N.L. 2030, pág. 43)

Figura 6

Zonificación de Políticas de Ordenamiento del Territorio.



Nota. Actualización del Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García, 2030. en el cual se establecen y definen las áreas y zonas de conservación, mejoramiento, consolidación y crecimiento del municipio. Plano E1.5 Zonificación de Políticas de Ordenamiento del Territorio. Fuente: Plan de Desarrollo Municipal de San Pedro Garza García, N.L. 2030.

Medio demográfico y socioeconómico

El estudio del medio demográfico y socioeconómico resulta esencial para contextualizar la dinámica territorial y social de San Pedro Garza García. A partir de los datos más recientes del INEGI (2020) se presenta una caracterización general del Estado de Nuevo León, para posteriormente focalizar el análisis en San Pedro Garza García. Los datos arrojados por INEGI (2020) detallan que en el estado residen 5,784,442 personas, lo que la posiciona como la séptima

entidad federativa más poblada del país. De este total, 2,893,493 son mujeres y 2,890,950 son hombres, lo que representa una distribución prácticamente equitativa, con un 50% para cada sexo. En cuanto a la población infantil, se contabilizan 1,472,351 niñas y niños y adolescentes (NNA) de entre 0 y 14 años de edad, lo cual equivale al 25% de la población total de la entidad. Para los fines del presente estudio, se pone especial atención en el grupo de población de 0 a 6 años, por su relevancia en el análisis urbano y social. La Tabla 1 muestra la distribución poblacional infantil (0-6 años) en el estado de Nuevo León.

Tabla 1

Población de 0 a 6 años en el estado de Nuevo León

Edad	Niñas	Niños	Total de niñas y niños
Menos de 1 año	39,099	39,953	79,052
2 años	42,801	43,271	86,072
3 años	46,097	48,942	93,042
4 años	48,113	50,696	97,055
5 años	48,992	49,431	97,428
6 años	47,997	46,436	91,065
Total 0 a 6 años	273,099	278,729	551,828

Nota. La tabla presenta la distribución absoluta de la población infantil de 0 a 6 años en el estado de Nuevo León, desagregada por sexo y edad simple, con base en el Censo de Población y Vivienda 2020. Esta segmentación permite identificar con mayor precisión la estructura de la primera infancia en la entidad. Fuente: INEGI (2020)

Resulta necesario aproximarse de manera más específica a la situación demográfica y socioeconómica del municipio de San Pedro Garza García, N.L. Para ello, se consideraron inicialmente los datos disponibles en el Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García 2030 (actualización 2016), con el propósito de establecer datos base, lo que permitió una comparativa con las cifras reportadas en INEGI (2020), lo anterior viabilizó observar tendencias,

transformaciones y continuidades en el periodo considerado. El municipio experimentó una desaceleración en su crecimiento poblacional, esta tendencia no implica un decrecimiento absoluto, pero sí refleja una estabilización en el volumen de población. Según el documento, este fenómeno podría atribuirse a la disminución en el tamaño de los hogares, a la emigración de familias jóvenes hacia otros municipios de la (ZMM), así como a las condiciones físicas y de riesgo presentes en parte del territorio municipal.

Desde una perspectiva demográfica, se distingue una serie de patrones que caracterizan al municipio respecto al resto del área metropolitana, destacando los altos niveles de ingreso de su población y los flujos intermunicipales. Se identifican los movimientos demográficos entre 1990 y 2010 en cuatro quinquenios. La Tabla 2 describe con precisión la evolución poblacional.

Tabla 2

Evolución poblacional del municipio de San Pedro Garza García, N.L. (1970–2020)

Año	Población	Variación porcentual	Aumento absoluto
1970	45,983	-	-
1980	81, 894	+78.09%	35,911
1990	113,017	+38.00%	31,123
1995	120,913	+7.0%	7,896
2000	125,978	+4.0%	5,065
2005	122,009	-3.0%	3969
2010	122,659	+0.05%	650
2015	123,156	+0.05%	1,147
2020	132,169	+7.4%	9013

Nota. La evolución demográfica del municipio muestra una desaceleración progresiva en el ritmo de crecimiento a partir del año 2000, con variaciones porcentuales cada vez menores, e incluso una contracción poblacional entre 2000 y 2005. No obstante, hacia 2020 se observa un repunte del 7.4%, lo cual podría responder a factores específicos de atracción o reconfiguración interna del municipio. Esta tendencia confirma un patrón de crecimiento intermitente, en contraste con las expansiones demográficas más pronunciadas de las décadas de 1980 y 1990. Fuente. Elaboración propia basada en INEGI (2020)

Entre el año 2000 y el 2015 se confirma una tendencia hacia la estabilización, e incluso hacia un ligero descenso poblacional. Entre los factores asociados a este comportamiento se destacan: la reducción del tamaño medio de los hogares que pasó de 3.9 integrantes en 2010 a 3.5 en 2020, la disminución de los matrimonios, y la migración de población en edad reproductiva hacia otras zonas, fenómeno relacionado con los altos costos del suelo, la vivienda y las rentas dentro del municipio.

Proyecciones poblacionales y cumplimiento

El plan de Desarrollo Urbano del municipio de San Pedro Garza García en el año 2010 proyectó un crecimiento poblacional significativo entre 2010 y 2030. La Tabla 3 muestra las proyecciones de crecimiento poblacional establecidas y registradas.

Tabla 3

Proyecciones de crecimiento poblacional para San Pedro Garza García (2010–2030)

Año	Población proyectada	Población registrada	Cumplimiento
2015	127,601	123,156	No alcanzada
2021	139,343	132,169 (dato 2020)	No alcanzada
2024	147,703	-	-
2027	156,958	-	Proyección
2030	165,958	-	Proyección

Nota. La comparación entre los valores proyectados y los datos registrados por el INEGI en los años cercanos a los cortes de 2015 y 2021 evidencia un rezago en el crecimiento poblacional esperado. Esto sugiere una desaceleración demográfica en el municipio respecto a las estimaciones establecidas en el Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García 2030. Las cifras a partir de 2024 corresponden a estimaciones aún por validar. Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2020) y Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García 2030.

El análisis de los datos muestra que las proyecciones de crecimiento no se han cumplido en los cortes de 2015 y 2020, lo que expone una menor tasa de crecimiento poblacional respecto a

la esperada. Entre las estrategias demográficas y urbanas propuestas en el plan se incluyen medidas orientadas a atender la demanda de grupos específicos como niñas, niños, adolescentes (NNA) y personas adultas mayores, a través de la dotación de espacios públicos adecuados, nuevas formas de organización urbana (políticas ecológicas correctivas) y una movilidad eficiente mediante el análisis de matrices de viaje que acompañen estos cambios poblacionales. Todo ello como parte de una estrategia para atraer nuevamente población y recuperar el dinamismo poblacional.

Composición etaria de la población infantil municipal

El análisis de la estructura etaria municipal muestra que la base poblacional infantil (de 0 a 14 años) según datos obtenidos del INEGI (2010) se ha reducido entre los años 2000 y 2010. Tal es el caso del año 2000 donde se registraron 9,604 niñas y niños de 0 a 4 años, lo que representa el 7% del total poblacional. Para el año 2010, este grupo había descendido a 6,657, equivalentes al 6% del total.

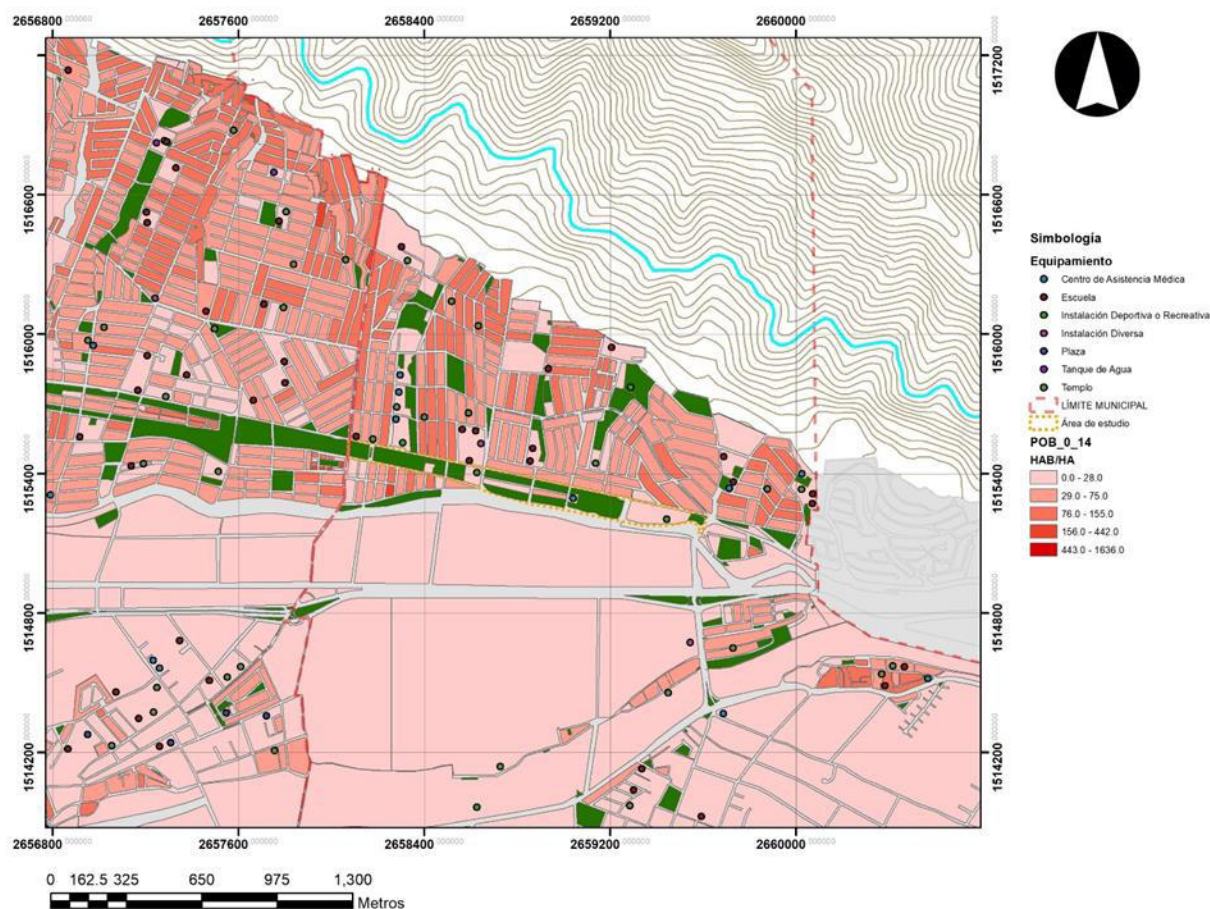
A nivel distrital, los datos del INEGI (2010) indican que en la mayoría de los distritos del municipio predominan los grupos etarios de niñas, niños y adolescentes (NNA) sobre los adultos mayores, a excepción del Distrito Valle, que presenta un perfil de envejecimiento más acentuado donde la población de 60 años y más supera a la de menores de edad. Esta lectura empieza a evidenciar la necesidad de políticas diferenciadas por distrito, adaptadas a la composición etaria y a las condiciones socioespaciales específicas.

En lo relativo al Distrito El Obispo con base en datos del INEGI (2020) el grupo etario de niñas y niños (NN) menores de 6 años concentra el 40% de la población total infantil del municipio, una proporción significativa. Demuestra además una dinámica de crecimiento sostenida en los

últimos 10 años con relación al año 2010. La concentración demográfica infantil de 0-14 tal como lo muestra la Figura 7, plantea implicaciones diferenciadas para la planificación urbana en relación con otros sectores del municipio, particularmente en lo que respecta a la provisión de servicios, equipamiento y espacios públicos. El perfil demográfico presentando resalta la necesidad de orientar estrategias específicas hacia el bienestar de este grupo poblacional prioritario.

Figura 7

Análisis de densidad poblacional 0- 14 años por hectáreas, Distrito El Obispo



Nota. Análisis de densidad poblacional 0-14 años por hectáreas de alta densidad en clústeres estadísticamente significativos, ubicados en el Distrito El Obispo.

Fuente: Elaboración propia basada en datos INEGI (2020)

Organización territorial Distrito el Obispo

La configuración territorial de lo que hoy se conoce como Distrito El Obispo tiene sus raíces en procesos de urbanización informal que se desarrollaron durante la década de los noventa. En este periodo surgieron en la zona asentamientos irregulares, así como centros de población conformados por vivienda de interés social, inicialmente denominados Fomerrey 22 posteriormente San Pedro 400. Ocupaciones espontáneas resultado de dinámicas migratorias internas y de la limitada oferta de vivienda asequible en el municipio, lo que propició formas de urbanización autogestionadas. Con el tiempo, dichos asentamientos fueron incorporados, de manera parcial o progresiva, a la estructura urbana formal de San Pedro Garza García.

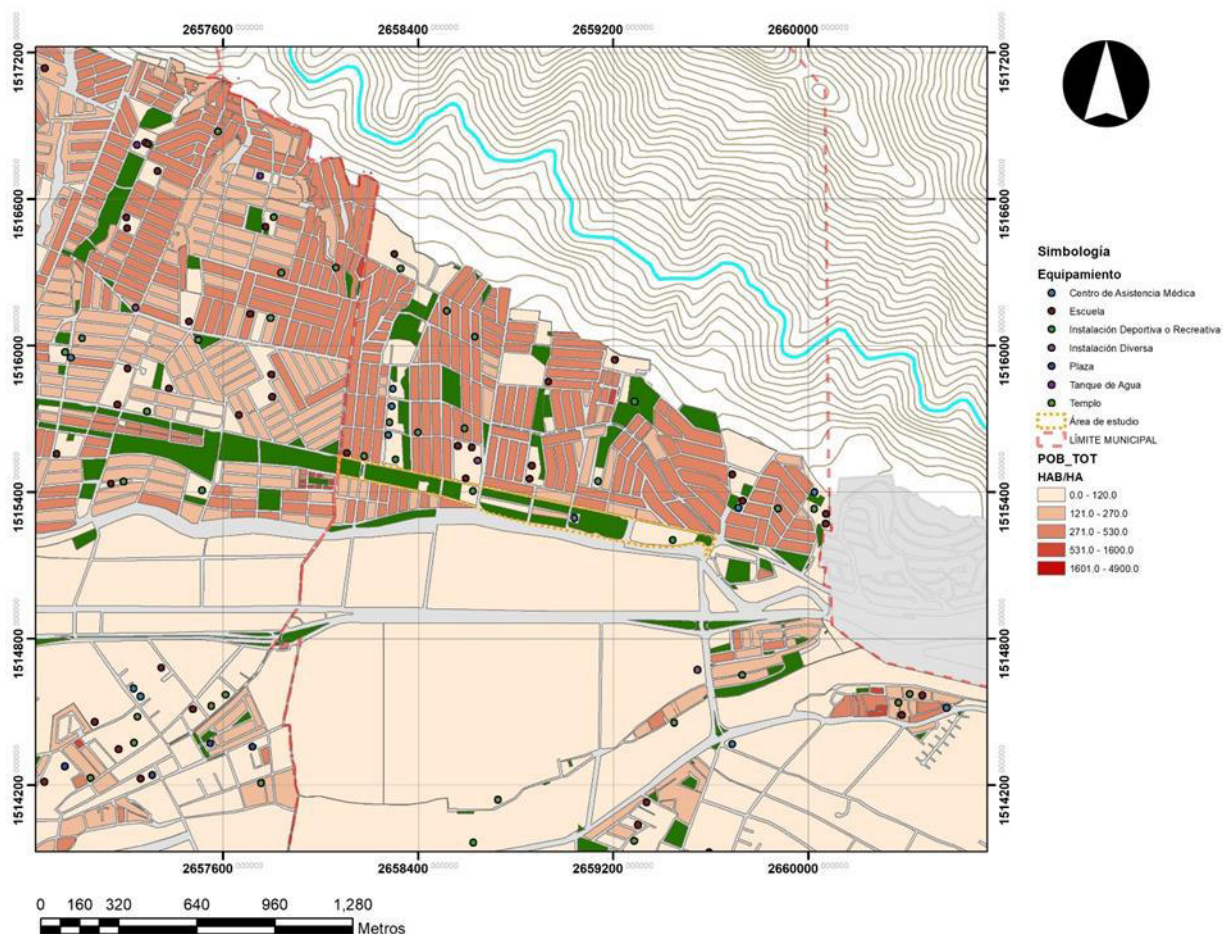
Al presente, esta porción territorial forma parte del ordenamiento territorial del municipio, el cual se compone de 16 distritos municipales, para este estudio es relevante el Distrito El Obispo integrado por 13 colonias lo que evidencia su consolidación como una unidad territorial compleja, con identidad propia y un creciente potencial de integración dentro del tejido urbano y metropolitano.

El distrito abarca una superficie de 530.48 hectáreas, equivalente al 7.48 % del total del territorio municipal. Limita al sur con la zona industrial, la cual cuenta con una extensión de 186.62 hectáreas, correspondientes al 2.63 % del territorio municipal. Al norte colinda con el municipio de Monterrey, y al oeste, con el municipio de Santa Catarina, N.L. Datos obtenidos en el Plano D4 (Distritos y Colonias) del Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García, N.L. 2030.

La zona presenta una densidad alta, esta condición es visible en la Figura 8, característica que se ve reflejada en la concentración de vivienda de interés social y autoconstrucciones predominantes en el área.

Figura 8

Análisis de densidad poblacional total por hectáreas, Distrito El Obispo.



Nota. Análisis de densidad poblacional por hectáreas de alta densidad en clústeres estadísticamente significativos, ubicados en el Distrito El Obispo.

Fuente: Elaboración propia basada en datos INEGI (2020)

Otra característica del territorio distrital es la disposición del relieve topográfico, este ha condicionado profundamente el desarrollo de su traza urbana. La presencia de pendientes pronunciadas, cañadas y formaciones montañosas ha obligado a los asentamientos formales e informales a adaptarse morfológica y funcionalmente al entorno natural. Esta relación, simultáneamente atractiva y desafiante, ha generado una ocupación del suelo fragmentada y de

difícil acceso, lo cual ha implicado limitaciones significativas en la dotación de infraestructura, equipamiento y servicios urbanos.

La urbanización del municipio de San Pedro Garza García se extiende hacia las sierras y lomas en terrenos con pendientes variadas que alcanzan hasta un 45% de pendiente o más. En el caso del distrito llamado El Obispo, que se ubica en las faldas del Cerro de Las Mitras, su densidad habitacional es mucho más alta. Este distrito se encuentra ocupado en su mayoría por familias de escasos recursos. La problemática de las fuertes pendientes, combinada con los escurrimientos pluviales, el tipo de suelo y fracturas geológicas, es más crítica y desfavorece totalmente a las colonias situadas en las faldas de las montañas. (Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García, N.L. 2030, pág. 27)

El suelo municipal dispone de una significativa superficie destinada a áreas verdes municipales, que en conjunto suman aproximadamente 3,232,653 metros cuadrados, esta cifra representa un estimado de 26 metros cuadrados de área verde por habitante. En particular el Distrito El Obispo cuenta con una extensa franja de áreas verdes municipales, complementadas por zonas de valor ambiental como áreas naturales protegidas, ver la Figura 9, diversas cañadas y la cuenca del arroyo El Obispo. Dentro de esta infraestructura verde se encuentra el Parque Clouthier, que aporta una superficie de 56,670 metros cuadrados al sistema de espacios públicos del distrito.

La superficie municipal perteneciente a esta clasificación (suelo no urbanizable) es de 2,530 hectáreas, lo que supone el 35.5% del total municipal. De estas hectáreas, 320 hectáreas corresponden al Área Natural Protegida Sierra de Las Mitras. Adicionalmente, se encuentra la preservación natural del Parque San Pedro 400 ubicado en la Sierra de Las Mitras, que si bien queda fuera del decreto de la zona protegida, mantiene pendientes superiores a 45%, por lo que no es posible ninguna acción urbana, a esta reserva le corresponden 40 hectáreas (Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García, N.L. 2030, pág. 46)

Figura 9

Distrito El Obispo y el área natural protegida Sierra de las Mitras, San Pedro Garza García, N.L.



Nota. Suelo no urbanizable: 320 hectáreas corresponden al área natural protegida Sierra de las Mitras, colindantes al Distrito el Obispo. Fuente: Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro Garza García, N.L. 2030.

El territorio también presenta una serie de cañadas que han sido integradas al tejido urbano del Distrito El Obispo, áreas verdes y espacios públicos de uso común. Estos elementos del paisaje natural han sido aprovechados como infraestructura ecológica y equipamiento urbano, contribuyendo tanto a la calidad ambiental como a la accesibilidad del espacio público.

En este contexto se han implementado proyectos que incorporan parques de gran escala ejemplo de ello el Parque Clouthier con 56,670, metros cuadrados de superficie y equipamiento urbano de alta calidad, dirigidos principalmente a atender a sectores sociales con mayores niveles de vulnerabilidad, San Pedro Parques (2023). Esta orientación evidencía una intención de

promover una distribución más equitativa de los recursos urbanos, fomentando entornos más inclusivos y resilientes dentro de una estructura urbana históricamente marcada por la desigualdad.

En el año 2021 se creó San Pedro Parques, un organismo público descentralizado del Municipio de San Pedro Garza García, iniciativa ciudadana con el propósito de gestionar, conservar y potenciar los activos naturales y la infraestructura de los principales parques urbanos del municipio. Esta figura fue concebida no solo como un instrumento de administración, sino también como una plataforma para fortalecer la participación ciudadana, que fomente el sentido de pertenencia y así generar comunidad a través de espacios dignos y accesibles para todos.

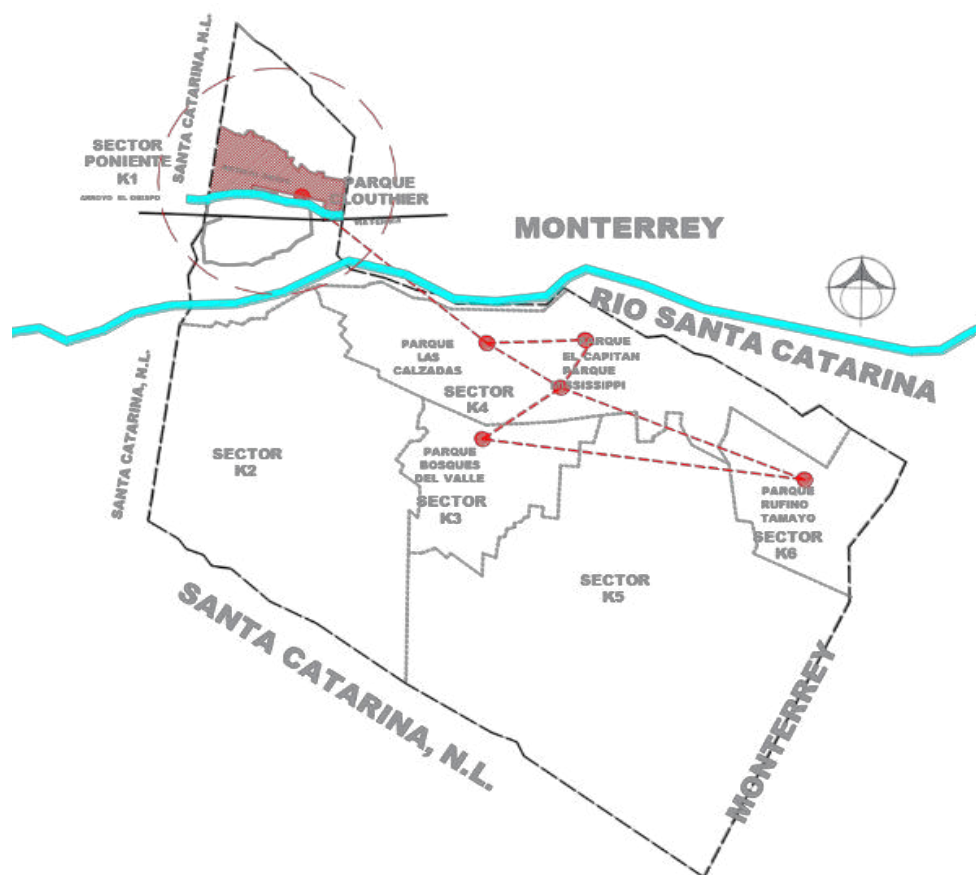
En su fase inicial, San Pedro Parques asumió la gestión de seis parques considerados emblemáticos por su escala, uso y relevancia social dentro del municipio, en la Figura 10 se presenta un mapeo de estos; Parque Clouthier, Parque Mississippi, Las Calzadas, Parque Rufino Tamayo, Parque El Capitán y Parque Bosques del Valle. El sistema de Parques forma parte de una estrategia integral orientada a la mejora del entorno urbano, el fortalecimiento del tejido social y la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles. El Reglamento Orgánico del Sistema de Parques Públicos de San Pedro Garza García, Nuevo León, acota lo siguiente:

En el capítulo segundo. Objeto y Atribuciones en su Artículo 6.- San Pedro Parques tendrá como objeto general gestionar los Parques con la finalidad de conservar su infraestructura natural y artificial en excelente estado, ofrecer una programación recreativa, educativa y cultural para toda la población; atender, informar e involucrar a sus usuarios incentivando la participación ciudadana; y procurar la sostenibilidad del organismo para efectuar las acciones antes descritas. (Reglamento Orgánico del Sistema de Parques Públicos de San Pedro Garza García, Nuevo León, pág. 3)

La intervención del Parque cuenta con un nivel de incorporación del enfoque de infancias, en su diseño y oferta, mediante la concentración de servicios y eventos del parque. Existe una inversión significativa en programas de calidad destinados a la primera infancia que apuesta por un retorno social. Cabe mencionar que varios de los Parques del sistema cuentan con la certificación *Green Flag Award*. San Pedro Parques (2023)

Figura 10

Sistema de Parques Públicos de San Pedro Garza García, N.L.



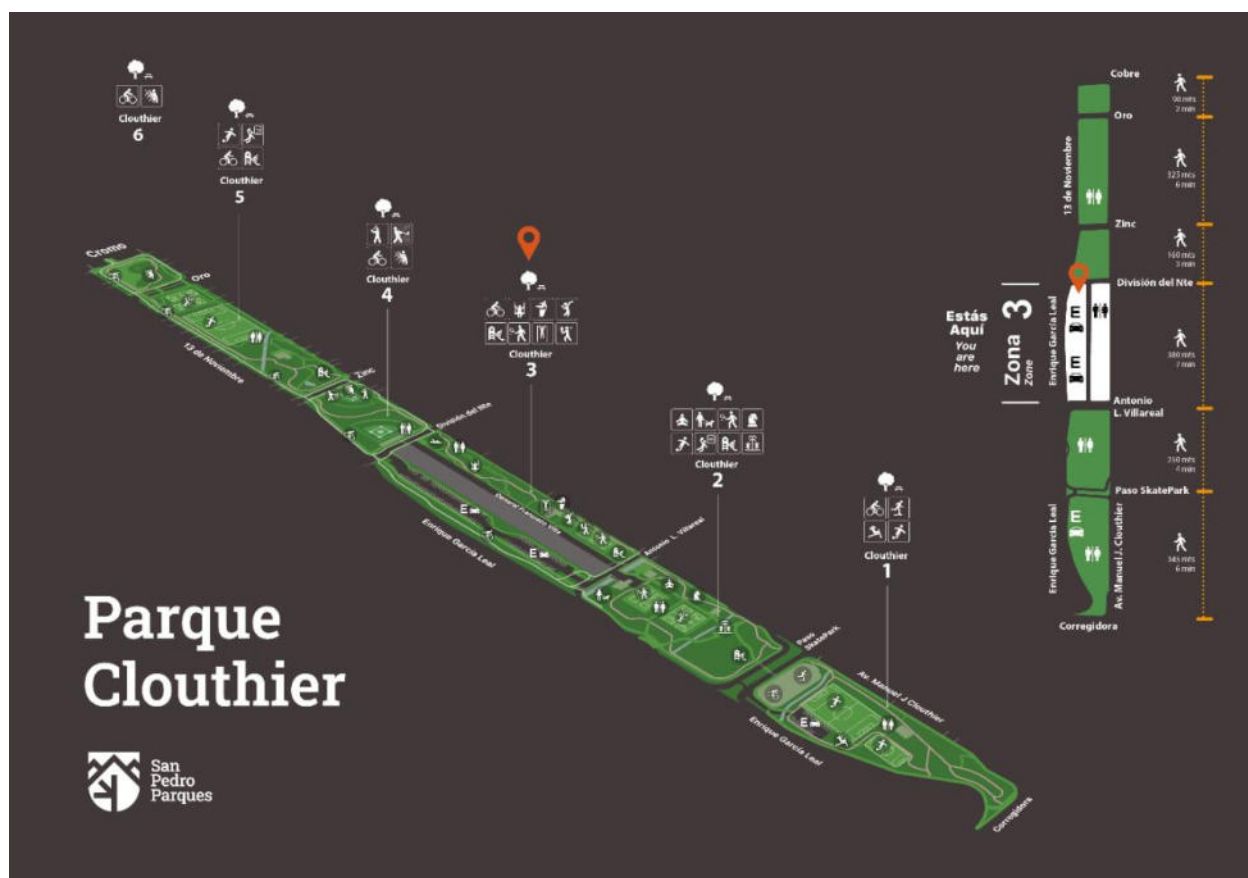
Nota. El Parque Clouthier corresponde al espacio público municipal delimitado por las vialidades Corregidora, Manuel Clouthier, Antonio I. Villarreal y Enrique García Leal. Colonia Vista Montaña en el Distrito el Obispo en el Municipio de San Pedro Garza García, N.L.

Fuente: Elaboración propia.

Para este estudio abordaremos el proyecto del Parque Clouthier, área municipal ubicada en la colonia Vista Montaña entre calles y avenidas Corregidora, Manuel J. Clouthier, Cromo, Antonio I. Villarreal y Enrique García Leal. El Parque tuvo un proyecto de renovación integral, la Figura 11 permite visualizar el proyecto realizado entre los años 2020 y 2021 en su fase 1. La fase 2 recientemente en el año 2024 se ha inaugurado.

Figura 11

Mapa Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.



Nota. Parque Clouthier Etapa 1 y 2
Fuente: San Pedro Parques (2023)

De esta manera, se determina que el espacio seleccionado como caso de estudio “Parque Clouthier” cumple con las características fundamentales que permiten su reconocimiento como un espacio público de uso colectivo, accesible y de dominio común. Lugar destinado al esparcimiento social y familiar a escala barrial, que evidencia una alta multifuncionalidad, diversidad de actividades y una amplia variedad de perfiles de usuarios. Estas cualidades lo posicionan como un nodo clave dentro de la red de espacios públicos del distrito.

Capítulo 6. Marco Metodológico

Fundamento Metodológico

La aproximación metodológica de esta investigación se fundamentó en un conjunto de revisiones teóricas y análisis de literatura respecto al tema principal de estudio. Para Denzin y Lincoln (2015), la investigación “es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del otro” (pág. 43).

Lo anterior ha configurado la estructura de un modelo metodológico para dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos establecidos en el estudio del sistema conformado por las niñas y niños en primera infancia y su entorno urbano inmediato, a causa de reconocer que la experiencia perceptiva constituye un componente esencial en los procesos mediante los cuales el individuo establece vínculos con su entorno, atribuyéndole significados y configurando, a partir de dicha interacción, su comprensión del mundo circundante.

Dicho esto, el presente capítulo desarrolla la estructura, diseño y planificación del modelo metodológico utilizado para este estudio, fundamentado desde el paradigma del pensamiento complejo con un enfoque metodológico cualitativo, con el fin de evaluar al sistema integrado por las niñas y niños en primera infancia, y el entorno urbano llamado “Parque Clouthier”. Es decir, el impacto que este tiene sobre la construcción sistémica de niños y las niñas desde la interacción mutua y sostenida.

Así mismo señalar los elementos que interactúan en el sistema, las dinámicas de interacción y el impacto mutuo, para recuperar la historia (entrelazar la historia del fenómeno), la experiencia histórica y convertirla en un criterio de interpretación, para dar cuenta de cómo es su existencia y sus diversas manifestaciones.

Consideremos que el objetivo general de esta investigación es identificar cómo desde la relación sistémica del ser humano-entorno se podría replantear la planeación de determinantes urbanas para el beneficio de las niñas y niños en primera infancia desde un enfoque enactivista, para cumplir con ello, se utilizará un enfoque cualitativo, descriptivo con la subcategoría del diseño fenomenológico y del estudio interpretativo.

Para referencia al corte etnográfico los estudios de corte cualitativo según Narváez y Carmona (2017), no admiten la separación de los sujetos y su contexto para su estudio. Buscan explicar un fenómeno y obtener datos que se convertirán en información, en conocimiento, pretenden la comprensión más que la intervención, ponen énfasis en lo observable e incluyen las observaciones de los interlocutores, se resisten al reduccionismo, son contextualizados y se esfuerzan en ser naturalistas.¹⁸ Para lograr este fin, cada decisión metodológica responde al objetivo general.

Para el instrumento de recolección de datos se aproximó a un método abierto como la etnografía, una combinación de métodos, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), un enfoque multi-metodológico resulta utilitario como “estrategia de rigor, amplitud y profundidad” (pág. 5). Empleando técnicas como la observación directa y participante, la entrevista no estructurada con carácter de conversación en el sistema conformado por infante-cuidador primario, método participativo que permitió capturar la experiencia del lugar cuando se trabaja con niños. En próximos apartados se abordará a mayor detalle la fundamentación y el diseño de la entrevista. Se

¹⁸ “La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas dan”. (Geertz, 1988, pág. 49).

implementaron además diversas técnicas no directivas de recolección de información, incluyendo la recopilación de material documental y la realización de trabajo de campo en el área de estudio.

Se debe agregar que la aproximación al enfoque desde la visión holística o de complejidad posibilitó en esta etapa de la investigación una concepción o un modelo más abierto y flexible para estudiar, explicar y comprender la realidad de un fenómeno. Aleja de la visión del pensamiento único y lineal, donde todo está determinado y el cual estudia de manera desconectada los hechos y los fenómenos.

En consecuencia, diferentes formas de pensar, observar, interpretar y comprender la realidad, nos invita a reflexionar sobre los nuevos paradigmas o enfoques de la realidad, otros enfoques y visiones, nuevos paradigmas, como el constructivismo, la complejidad y el enfoque de sistemas. Para Cano (2012), “La complejidad plantea el estudio de la realidad de una forma dinámica, se aleja de modelos estáticos mediante descripciones dinámicas, donde el observador se involucra en lo que está investigando e influye en lo investigado” (pág. 142).

Es aquí donde la propuesta metodológica busca contribuir de manera significativa. La necesidad de reinterpretar y modificar los enfoques previos, surge a partir de las particularidades del contexto de estudio, que no pueden ser completamente capturadas por los enfoques tradicionales. En particular, la complejidad de la relación ser humano-entorno, demanda un enfoque holístico, que permita una mayor flexibilidad en la recolección y análisis de datos e información.

De esta manera, el presente estudio no solo busca generar conocimiento nuevo, sino también contribuir a la evolución metodológica en este campo, ofreciendo una nueva interpretación de los fenómenos estudiados. Lo que apoya la ruta teórico-metodológica de este

estudio, viabilizando el abordaje del funcionamiento del sistema integrado por niñas y niños en primera infancia en interacción con su entorno (relación ser humano-entorno).

Antecedentes metodológicos de la investigación

El objetivo del presente apartado precisa argumentar los fundamentos teóricos de métodos y herramientas que sustentan la propuesta del modelo conceptual metodológico. En tal sentido se aproxima al desarrollo del conocimiento desde la complejidad, la teoría general de sistemas y la etnografía como perspectivas metodológicas y herramientas de investigación, estas proporcionan bases teóricas aplicables y herramientas teórico-metodológicas que se implementan en los estudios urbanos contemporáneos al integrar enfoques interdisciplinarios que han demostrado ser herramientas valiosas para el análisis de sistemas urbanos y sociales.

En este sentido, a continuación, se describirán y fundamentarán los diferentes enfoques teóricos que sustentan el modelo conceptual metodológico, estableciendo su relevancia y aplicabilidad en la presente investigación.

Paul Cilliers: Los 10 pasos de Cilliers

La necesidad de identificar la complejidad y diferenciarla de lo simple implica un acercamiento a características fundamentales y adecuadas que permitan reconocer las interacciones y comportamientos que caracterizan a un sistema complejo adaptativo. Según Cilliers (1998), la identificación de estos atributos en un fenómeno específico es un prerrequisito para clasificarlo formalmente como complejo. Su propuesta destaca que cumplir con los 10 criterios proporciona una base formal para considerar el estudio de un fenómeno desde la complejidad o, en caso contrario, desestimarlos como objeto de análisis complejo. En la Figura 12 se ilustran las 10 postulaciones de Cilliers.

Figura 12

La identificación de lo Complejo mediante las 10 postulaciones de Paul Cilliers



Nota. Base formal para considerar el estudio de un fenómeno desde la complejidad.

Fuente: Elaboración propia basada en (Cilliers, 1998)

Se concibe el abordaje de las diez características según (Cilliers, 1998, pág. 3). 1. Los sistemas complejos cuentan con gran cantidad de elementos. 2. Los sistemas necesitan una gran cantidad de elementos, pero no es suficiente. Para construir un sistema complejo, los elementos tienen que interactuar, y esta interacción debe de ser dinámica y rica en sus intercambios. 3. La interacción entre los elementos del sistema deben ser abundantes, no son uno a uno, si no que múltiples. 4. Una precondition esencial de la complejidad es que las interacciones sean no lineales. 5. Las interacciones generalmente tienen un rango de acción bastante corto, es decir, la información se recibe principalmente de vecinos inmediatos. 6. Bucles de retroalimentación en las interacciones que se dan entre los elementos (*feedback loops*). 7. Los sistemas complejos son abiertos, es decir interactúan con su entorno. 8. Los sistemas complejos operan en condiciones

alejadas del equilibrio. 9. Los sistemas complejos tienen una historia. 10. Cada elemento en el sistema ignora el comportamiento del sistema como un todo, responde solo a la información que está disponible localmente.

Significación de tres capas de información de ciudad.

La metodología de significación o modelo conceptual de tres capas de información de ciudades (Netto et al., 2018), propone una herramienta analítica, que apoya el estudio para comprender la información que une los vínculos físicos, cognitivos y los sistemas de interacción en las ciudades, una información codificada en el mismo entorno en el que se vive. Información dividida en tres capas; la ambiental en el espacio público (el tejido de encuentro), la información ambiental en el espacio semántico (el tejido de comunicaciones) y la información promulgada por los agentes que interactúan (el tejido de interacciones materiales).

Netto et al., (2018), muestran cómo los encuentros y la interacción de los cuerpos (los agentes) individuales y/o colectivos y los espacios, son moldeados por las interacciones.

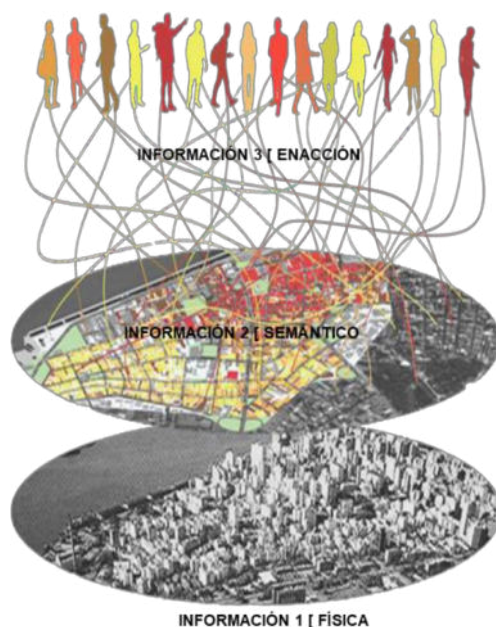
Este modelo conceptual de tres capas de información de ciudades; la capa 1 (la física), la capa 2 (la semántica) y la capa 3 (información promulgada por los agentes que interactúan); se enfoca en cómo los seres humanos se relacionan con la información de su entorno y cómo usan esta información para vivir, donde la actividad cognitiva está encarnada, situada y moldeada por la interacción sostenida con el entorno, como se observa en la Figura 13.

Al respecto conviene decir que las capas de información 1 (la capa física) y 2 (la capa semántica), son inseparables, pero no necesariamente esenciales entre sí. Es decir, la información física tiende a permanecer, mientras que la capa de información semántica depende de las acciones que se estén llevando a cabo y los recuerdos que ofrece el lugar o contexto. Para terminar con la

capa de información 3 (la capa de información promulgada), esta incluye las consecuencias y los significados que el lugar o contexto, tienen sobre los agentes, aportando posibilidades de acción.

Figura 13

Modelo conceptual de significación



Nota. Las tres capas trabajan juntas, se fusionan en un sistema intensamente interactivo, la primera capa, la física, es una interacción de estructuras tangibles y no tangibles; es elemental pero fundamental, está relacionada con la cognición y la navegación en el entorno (un nivel de orden). La segunda capa, la cognitiva, es el espacio significativo de acción, es una capa semántica; cómo los lugares apoyan las acciones. La tercera y última es la capa de información promulgada, esta incluye los efectos que los lugares tienen sobre los agentes, trayendo posibilidades de acción. Fuente: (Netto et al., 2018).

En este sentido, desde la teoría de la mente extendida, el modelo afirma el flujo causal y bidireccional, entre la mente y los recursos del entorno. Explora, además, las relaciones y las posibilidades del agente para conservar la información recibida del entorno y cómo esto apoya en sus interacciones. Es decir, busca responder ¿cómo el agente procesa la información ambiental?

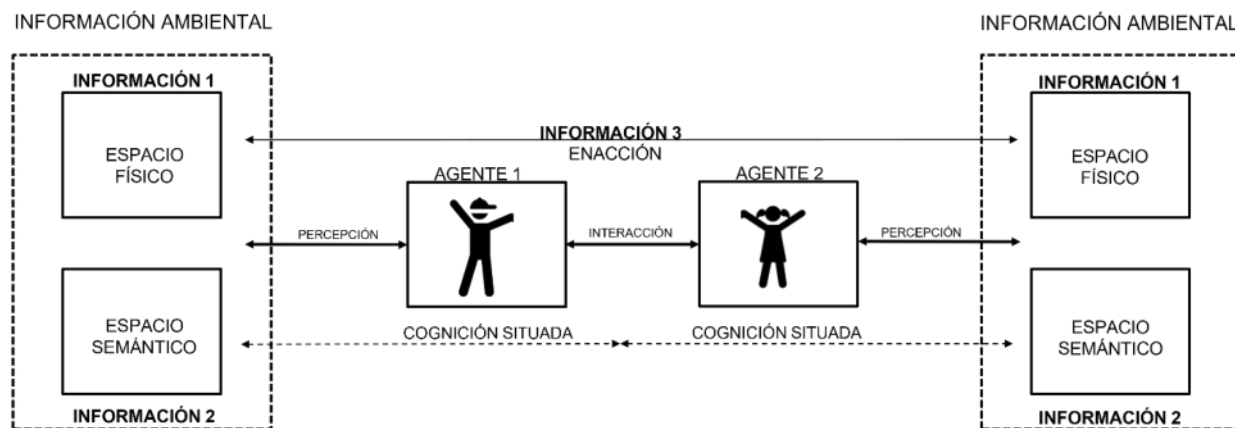
¿cómo las sociedades intercambian dicha información para sobrevivir? y ¿cómo el entorno contiene la información?

En este sentido las medidas de entropía en las diferentes capas, como la física, posibilitan “reconocer ciudades con diseños más desordenados”, al mismo tiempo, desde la capa de información semántica, está “codifica mayor cantidad de información”, a su vez, la medida de la capa de información promulgada por los agentes que interactúan, “sugiere que los espacios físicos y semánticos del espacio, afectan la organización en los sistemas de interacción”.

Es relevante definir y entender cada una de las capas de manera individual y cómo estas interactúan como sistemas complejos en relación, que trabajan juntos y se fusionan, en un sistema inmensamente interactivo; una interacción tanto material, cognitiva y social, esto se esquematiza en la Figura 14.

Figura 14

Diagrama esquemático de un sistema general de información



Nota. “El entorno de los seres humanos se compone de estructuras tangibles e intangibles; una interacción de espacios físicos (capa de información), escenarios de acción (capa de información 2), engloba a los agentes 1 y 2, estos codifican y decodifican información del entorno y se relacionan con él a través de su percepción y cognición situada. A su vez la cognición se sitúa porque se extiende a la acción y surge de las interacciones entre los agentes y su entorno y la capa de información promulgada (capa de información 3), esta abarca la percepción, la cognición situada y las interacciones”. Fuente: (Netto et al., 2018, pág. 4).

Etnografía

“Ningún individuo se enfrenta de golpe ni a la sociedad entera, ni con la ciudad completa. Es siempre a través de grupos, de sectores, de recorridos, de travesías y reposo, de encuentros concretos con realidades físicas visibles que se da este enfrentamiento o este encuentro". García (2016, pág. 9).

La motivación central para elegir la etnografía radica en la posibilidad de descubrir dimensiones ocultas en lo que a simple vista todo parece obvio y en que a la hora de compartir un mundo social se parte del hecho de que estamos presentes y participando.

Diversos autores Narváez y Carmona (2017); Guber, (2022); Palmeros, 2024; Palmeros (2024); Sautu (2003); coinciden con Geertz (1988), la etnografía busca conocer la totalidad de la manera de vivir, interpretar y percibir, creencias y actitudes de los interlocutores en el trabajo de campo. No es confirmar conocimientos previos o prejuicios, más bien la reconstrucción de los significados y las lógicas de acción, las sensibilidades, la manera de vivir el mundo de los sujetos inmersos en un lugar y un momento; un sujeto que conoce y actúa sobre lo real y sobre sí mismo.

Por ello, la etnografía tiene como objetivo, construir una descripción minuciosa y objetiva de los hechos de una situación dada, que ocurren en un grupo social, para con ello obtener y plasmar las sutiles visiones del mundo o estructuras de significado de sus integrantes de manera individual y/o colectiva; donde el investigador es pieza activa en la producción que observa y analiza, es un medio, un instrumento para obtener la información y conocimiento. Según lo argumenta Guber (2022), “trabajo de campo, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción.” (pág. 19), descripción para Geertz (1988), un relato, una manera de dar coherencia a los datos, un diálogo del etnógrafo con sus datos.

Este planteamiento se aviene a la problemática que se pretende abordar y orienta hacia nuevas concepciones de la etnografía como método de investigación en el presente estudio. La

riqueza del trabajo etnográfico reside en la relación directa del investigador con el todo, en concordancia con lo anterior, lo referido por Sautu (2003), “un método totalizador en el cual se integran la historia, la economía, la composición étnica, así como las creencias y actitudes de los miembros de la comunidad, grupos o población” (pág. 77).

Se debe agregar a lo anterior, de acuerdo con Palmeros (2024), la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones que tiene para los interlocutores estar ahí como investigador, la presencia de este, va a modificar las actividades, la cotidianidad, ese mundo social y es necesario tomar conciencia de esto. No borrar al sujeto investigador en la narración y de algún modo reflejar en todo el proceso, que los hechos también están vividos y narrados por alguien que comparte inquietudes, ansiedades y prejuicios.

En consecuencia, esto incide en la escritura etnográfica, donde la autoridad etnográfica de quien escribe, utiliza estrategias y recursos para demostrar que estuvo ahí, que presencia y vive los hechos, para compartir el mundo social, narrarlo y reflejarlo en la escritura.

No obstante, algunas corrientes etnográficas más tradicionales sugieren que el investigador mantenga una postura de no involucramiento activo, lo cual plantea un problema epistémico central. Otras corrientes como la etnografía encarnada replantean la centralidad del investigador, postulan que el método permite al investigador comprender las dinámicas sociales desde una perspectiva vivencial, resaltando la importancia de la sensibilidad y la percepción en la recolección de datos.

Todo esto de acuerdo con Palmeros (2024) la relevancia del cuerpo en la investigación radica en su papel como entidad a través de la cual el investigador se conecta con el campo de estudio. El cuerpo permite captar emociones, sensaciones y experiencias que moldean las interacciones, ofreciendo una perspectiva más compleja de la realidad social. Al utilizar su

experiencia sensorial, el investigador puede percibir matices sutiles que podrían pasar desapercibidos en enfoques tradicionales, lo que facilita una comprensión holística del fenómeno estudiado.

Como lo hace notar Denzin y Lincoln, (2005, pág. 54), un tipo de “bricoleur interpretativo” concibe la investigación como un proceso interactivo, conformado tanto por su historia personal, por su raza, género y clase social como por historias de las personas en el contexto de investigación”.

Abonando a la discusión y el análisis del método, Guber (2022) señala una triple acepción de la etnografía; la primera, el enfoque, la segunda, el método y la tercera, el texto. El enfoque de la *primera acepción etnográfica*, contiene la concepción y la práctica de conocimiento, busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus agentes, de los interlocutores o sujetos, con una descripción desde tres escalas de comprensión; la primera, el reporte (el “que”), la segunda, la explicación (el “porqué”) y la tercera, la descripción o comprensión (el “cómo es”) desde la perspectiva de los agentes. En este sentido los sujetos sociales son primeros actores a la hora de expresar su pensar, sus vivencias y haceres, en palabras y acciones, en relación con los eventos que los involucran.

Como *segunda acepción etnográfica*, el método, según lo planteado por Rosana Guber, abarca dos dimensiones. Por un lado, implica que el investigador se acerque a la realidad con el fin de comprenderla en profundidad; por otro, conlleva la tarea de interpretar, y describir esa realidad, dar cuenta de una práctica o noción, haciendo que sea accesible y comprensible para aquellos que no forman parte de ella.

El resultado de esta aproximación se refleja en la *tercera acepción etnográfica*, que se centra en la descripción textual. Los elementos que componen el texto etnográfico incluyen el

problema (la pregunta), la interpretación, (la explicación a la pregunta), y los datos o evidencias. La organización de estos elementos forman el argumento. Por ende, la etnografía se configura como un argumento sobre un grupo social y como un pronunciamiento sobre un problema específico.

Por todo lo anterior para este estudio es relevante la adopción de una corriente no reduccionista, al situar la relevancia de la experiencia sensorial, vivencial y corporal como parte de obtención de conocimiento en el trabajo de campo, en este sentido, el trabajo etnográfico se posibilita como una herramienta para aproximarse y construir una descripción minuciosa y objetiva de los hechos desde la visión infantil.

Añádase a este tema desde la perspectiva cualitativa la necesidad de contar con medios y estrategias para indagar en la constitución de la llamada “realidad”, recursos que capten la complejidad de la situación observada, como una reacción ante una enorme certeza en los datos medibles y cuantificables. La elección del método adecuado de recopilación de datos e información dependerá del marco teórico, el significado atribuido a lo observado y las categorías de análisis. Las técnicas más distintivas de la etnografía de recolección y análisis de información son la observación directa y/o participante, la entrevista estructurada y no estructurada, el investigador en el campo, así como los instrumentos de registro.

Defino ahora los instrumentos de producción de evidencias en la investigación realizada. En este sentido se inicia con la observación directa seguida de la observación participante y las entrevistas no estructuradas.

Observación directa

Los observadores actúan como cómplices que asisten en las acciones de las condiciones de investigación, en una búsqueda del equilibrio entre participación y observación. La observación

participante según, Delgado y Gutiérrez (1999), “una observación interna o participante activa” (pág. 144), es así que, se consolidan, ambas, como estrategia metodológica que posibilita la aproximación al fenómeno a través de las observaciones dinámicas urbanas contemporáneas, particularmente para este estudio; las de niñas y niños en las primeras etapas de desarrollo, en las que sus vivencias son complejas de abordar y producidas en un lugar y tiempo determinado. Todo lo anterior para la construcción de la subjetividad infantil (narrativa cuerpo infantil-entorno) desde sus relatos en los escenarios urbanos específicamente es espacios públicos como el parque.

La entrevista

En un primer aspecto, se concibe la entrevista como un proceso dinámico en el que participan dos o más personas, es una conversación: el arte de hacer preguntas y de escuchar, cuyas interacciones representan un esfuerzo colaborativo para construir una narrativa conjunta. La entrevista. “consiste en un conjunto de preguntas abiertas cuidadosamente formuladas y ordenadas anticipadamente. El entrevistador hace las mismas preguntas a cada uno de los entrevistados, esencialmente con las mismas palabras y en el mismo orden” (Cadena-Iñiguez et al., 2017, pág. 1614).

En concordancia con todo lo anterior, Fontana y Frey (1991), señalan las principales formas de entrevista; estructurada y no estructurada, además sugieren, una ética feminista, en el modo de efectuar la entrevista, un plano de igualdad a los entrevistadores y a las personas que responden, esta convierte la entrevista en una importante herramienta para la investigación.

En palabras de Denzin y Lincoln (2005), “El aspecto central de la entrevista no estructurada, es el establecimiento de una relación de humano a humano con el entrevistado y el deseo de comprender en lugar de explicar” (pág. 14).

Cabe señalar que los métodos etnográficos suponen una planificación (tiempo, recursos y los resultados esperados), que garanticen la mayor objetividad posible, exige se hagan explícitas las herramientas de investigación desde su planificación hasta su análisis. De acuerdo con lo anterior Goetz y LeCompte (1988), toda investigación etnográfica para estar completa debe haber pasado por siete instrumentos. “1. Fin del estudio y cuestiones que aborda. 2. Modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección. 3. Los sujetos de estudio, el (los) escenarios y su contexto. 4. La experiencia del investigador y sus roles en el estudio. 5. Las estrategias de recogidas de datos. 6. Las técnicas empleadas para el análisis de datos. 7. Los hallazgos del estudio: interpretación y aplicaciones” (pág. 58).

Método Teórico-gráfico Gehl Institute

El método teórico-gráfico desarrollado por el Gehl Institute tiene como objetivo, el uso de una herramienta para evaluar tanto el espacio público como la vida urbana de sus habitantes en las ciudades contemporáneas. La Tabla 4 resume los aspectos más relevantes de la herramienta que conjunta “técnicas para la recopilación de datos y el análisis de información cualitativa y cuantitativa, sobre cómo las personas usan y se relacionan con los espacios públicos, descubren la verdadera imagen de cómo el diseño impacta el comportamiento” (Gehl, 2024).

Todo lo anterior se basa en la recopilación de datos sobre las personas y su interacción con el espacio público, utilizando un conjunto de siete técnicas, que no solo permiten evaluar, sino que también guían la recolección sistemática de información del lugar. Estas técnicas están diseñadas para aplicar los datos recopilados con el objetivo de lograr mejoras tangibles en el entorno urbano.

Este enfoque facilita el establecimiento de métricas centradas en los usuarios de los espacios públicos, al reconocer y analizar sus comportamientos en dichos entornos, lo que

posibilita la generación de intervenciones urbanas más significativas, basadas en la experiencia real de las personas.

Tabla 4

Técnicas utilizadas

Técnica	Datos obtenidos
1. Conteo de personas	Personas que se mueven por el espacio
2. Conteo de personas en movimiento	Cómo y cuándo.
3. Conteo de edad y género	Quién utiliza el espacio.
4. Mapeo de actividades estáticas	Una imagen de las actividades que las personas eligen realizar en el espacio.
5. Inventario de un lugar	Caracterización del lugar. La descripción de elementos físicos que contiene el espacio; las actividades que se realizan.
6. Evaluación del espacio social	Cómo el diseño del espacio público determina la cohesión social.
7. Documentar el proceso con fotografías y mapeo	Simbología en mapas que expresa la morfología del espacio, además de observaciones cualitativas.

Nota. Datos obtenidos de cada una de las técnicas
Fuente: Elaboración propia basada en Gehl (2017)

El análisis de cómo las personas utilizan y se relacionan con los espacios públicos permite revelar una imagen precisa de cómo el diseño urbano influye en el comportamiento humano. La aplicación de esta herramienta en el contexto de estudio, aporta un enfoque metodológico riguroso para evaluar la interacción entre los usuarios y su entorno. A través de la recopilación y el análisis sistemático de datos, es posible identificar patrones de uso y comportamiento, lo cual no solo enriquece la comprensión del impacto del diseño en la experiencia urbana, sino que también informa decisiones de planificación y mejora del espacio público.

El estudio de las prácticas espaciales cotidianas permite observar los hábitos y usos contemporáneos del lugar, lo que facilita la identificación de patrones habituales de conducta y un cierto grado de generalización, conocido como regularidad casual, además, proporciona una medida de la vitalidad del lugar. En palabras de Lang (1987), los patrones de conducta no son considerados como componentes en el diseño del espacio, se ha prestado más atención a los aspectos físicos y formales del entorno, dejando de lado, cómo las acciones y comportamientos repetitivos de las personas pueden influir en la manera en que el espacio es percibido y utilizado.

Por consiguiente, los antecedentes metodológicos presentados permiten ampliar la comprensión de las distintas posturas al reconocer que la experiencia perceptiva se erige como un mecanismo primordial en la forma en que el ser humano interactúa con su entorno, Dotando de significado a su experiencia y conformando su aprehensión del mundo que lo rodea. Esta base facilita la formulación de explicaciones causales del fenómeno en estudio.

Los enfoques descritos no sólo proporcionan una base teórica sólida, sino que también aportan para este documento las herramientas y métodos necesarios para estructurar un modelo metodológico propio. Este modelo de característica robusta suponemos que podría ser capaz de capturar la complejidad inherente en las interacciones del sistema planteado. Partiendo de estos fundamentos, el siguiente apartado detalla la construcción a detalle de nuestro modelo metodológico, describiendo los procedimientos, técnicas e instrumentos que posibilitan el análisis integral de las dinámicas entre los niños en primera infancia y su entorno inmediato.

Modelo conceptual metodológico.

El modelo conceptual metodológico se diseñó con base en lo anterior y plantea evaluar el sistema de estudio, poniendo especial énfasis en la relación entre el ser humano y su entorno. Esta

metodología busca posibilitar una comprensión más profunda de cómo los integrantes de un sistema se perciben y se relacionan.

En la actualidad, el estudio de las interacciones entre el ser humano y su entorno ha adquirido una relevancia especial para comprender cómo estos vínculos influyen en el desarrollo integral, particularmente durante las primeras etapas de la vida. Para abordar este fenómeno, el presente trabajo adopta un enfoque metodológico basado en el paradigma del pensamiento sistémico, que ofrece una visión holística y de complejidad.

A partir del marco teórico presentado, se postula que dicha interacción es dinámica, mutua y sostenida, lo que permite considerar que el sistema podría estar interconectado y que existe una influencia recíproca entre sus elementos. De este modo, se propone explorar cómo los niños y las niñas en primera infancia podrían estar construyéndose sistémicamente a través de su interacción con el entorno.

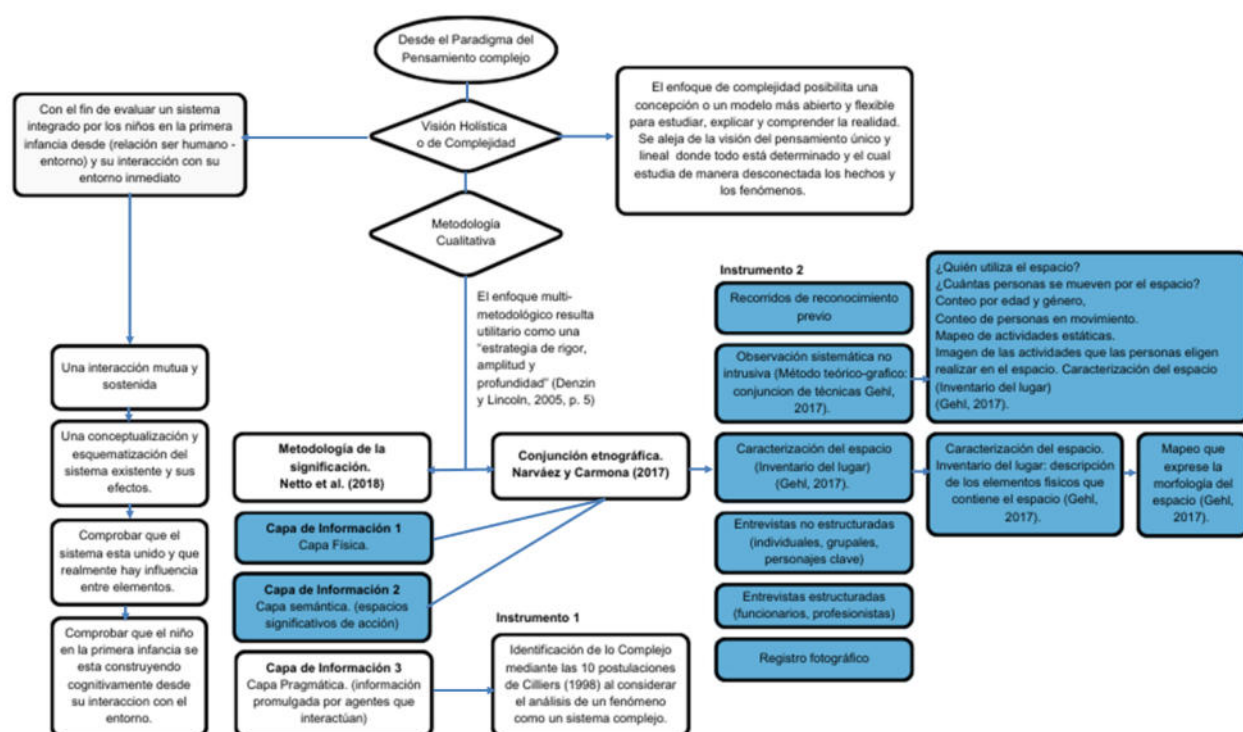
A continuación, se describe el *modelo de significación y conjunción etnográfica* con base en los enfoques teóricos antes definidos, se plantea para el diseño metodológico un modelo que permita recoger datos cualitativos descriptivos a través de la aplicación de técnicas e instrumentos como la observación directa y/o participativa, así como la entrevista no estructurada con carácter de conversación para documentar e identificar cómo se dan los procesos y dinámicas para la elaboración de una descripción sistémica sobre el sistema de estudio, ésta en torno a categorías determinadas en la descripción y fundamentación del marco teórico. Cabe aclarar que los conceptos y categorías se ajustaron y ampliaron de acuerdo con los datos obtenidos en las diferentes etapas de investigación,

El modelo propuesto *se divide en dos grandes partes con relación a las tres capas de información de ciudades*; Capa de información 1 (*capa física*), Capa de información 2 (*capa*

semántica; espacios significativos de acción) y la Capa de información 3 (*capa pragmática o información promulgada por agentes*), tal como se esquematiza en la Figura 15, de acuerdo con Netto et al. (2018), el estudio de ciudad por medio de capas de información posibilitan la comprensión de la información que une los vínculos tanto físicos, cognitivos como los sistemas de interacción.

Figura 15

Ruta metodológica del Modelo metodológico de la significación



Nota. El modelo se divide en dos grandes partes con relación a las tres capas de información de ciudades; Capa de información 1 (capa física), Capa de información 2 (capa semántica) y la Capa de información 3 (capa pragmática). La primera parte del modelo, el instrumento uno, se fundamenta desde la lógica del pensamiento sistémico, la segunda parte del modelo, instrumento dos, se fundamenta desde la etnografía, adyacente a una conjunción etnográfica.

Fuente. Elaboración propia.

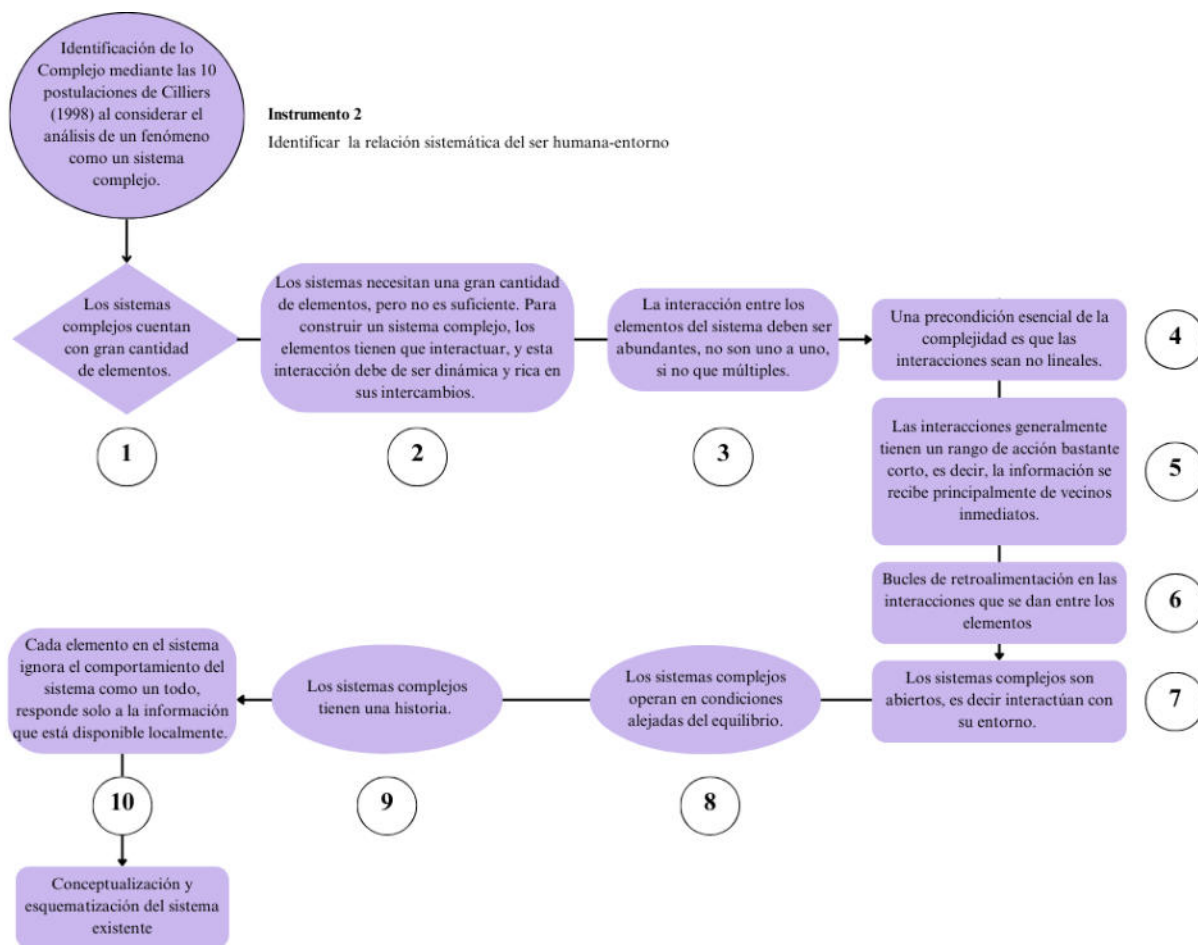
La primera parte del modelo identificado como instrumento uno, se fundamenta desde la lógica del pensamiento sistémico y una visión de complejidad, con el propósito de manifestar el

funcionamiento y procesos de un sistema donde sus explicaciones son causales. En tal sentido, desde la postura de Cilliers (1998), se plantea como opción metodológica, en la primera parte del modelo, la aplicación de las diez características de Paul Cilliers, particularidades primordiales y adecuadas, esto se representa en la Figura 16 en las cuales se establecen pautas y acercamientos, al considerar el análisis de un fenómeno como un sistema complejo.

Todo esto apoyara *la capa de información 3 (capa pragmática)*, la cual se enfoca en los sistemas de interacción e información promulgada por los agentes que interactúan en el entorno, de ahí que se viabiliza el abordaje y aproximación al funcionamiento y dinámicas que caracterizan el sistema compuesto por niñas y niños en la primera infancia y su entorno inmediato.

Figura 16

Identificación de lo Complejo mediante las postulaciones de (Cilliers, 1998)



Nota. Definir los integrantes del sistema (objetos, sujetos, agentes) y la delimitación de este para posibilitar la comprensión de la influencia recíproca, constante y sistémica que se manifiesta entre los componentes del sistema, permitiendo así identificar las propiedades esenciales que pueden promoverse en la interacción entre el ser humano y su ambiente. Elaboración propia basada en Cilliers (1998).

La segunda parte del modelo, *el instrumento dos*, se apoya desde la *etnografía*, mediante recorridos de reconocimiento previo, la observación directa y participante, para continuar con una serie de entrevistas no estructuradas con carácter conversacional.

A modo de síntesis, en Tabla 5, se resumen el conjunto de instrumentos seleccionados para la recopilación de datos y la producción de evidencias en el proceso de investigación.

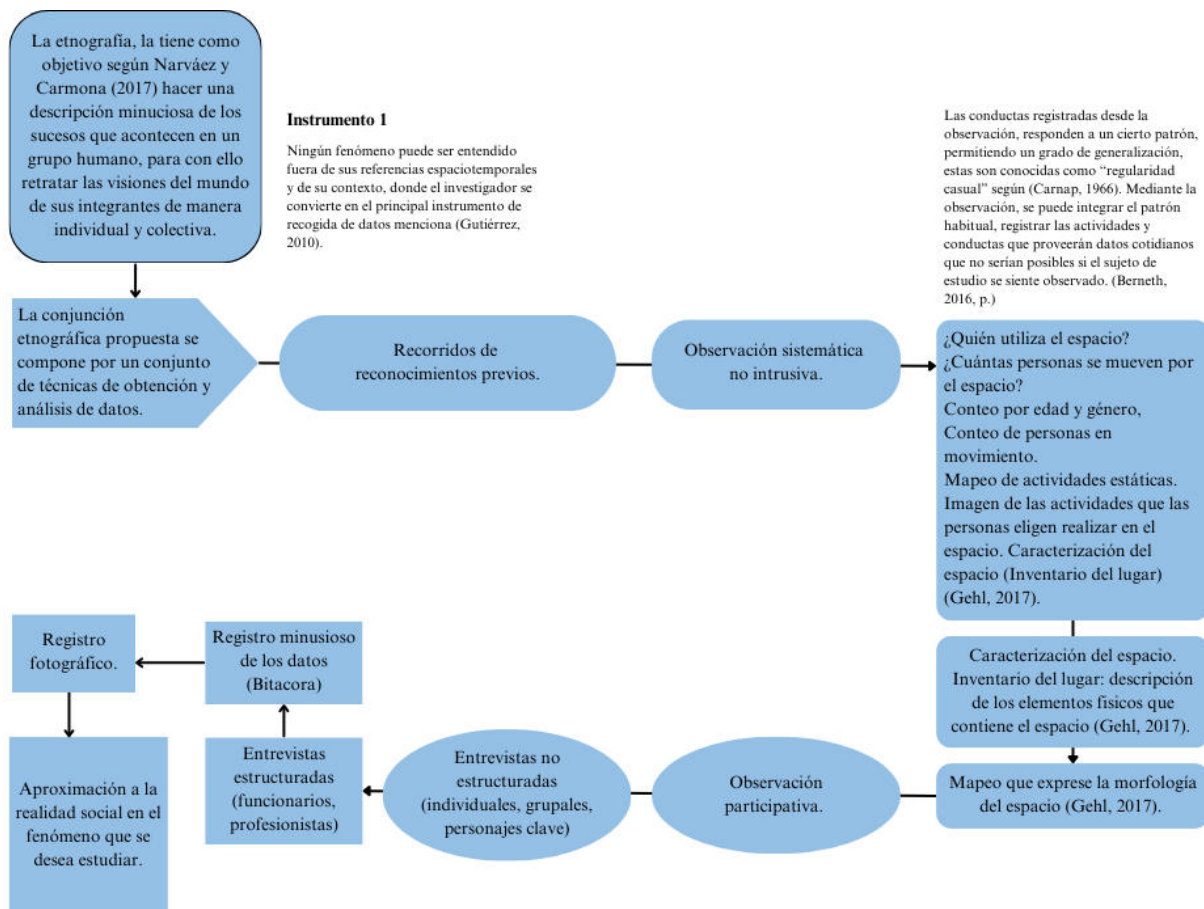
Tabla 5

Instrumentos seleccionados

Instrumentos	Evidencia	Interacción No directa	Interacción con el niño.
Diario de campo	Trabajo de campo	X	
Observación directa	Observación de sitio y sujetos de estudio	X	
Observación participativa	Observaciones de sujetos de estudio		X
Entrevista no estructurada con carácter de conversación	Narraciones y relatos de su experiencia en el lugar		X
Entrevista semiestructurada	Actores y personajes clave		X
Análisis de documentos y fuentes documentales		X	

Nota. Organización de los instrumentos, la producción de evidencias, así como la interacción no directa y directa. Fuente: Elaboración propia.

Adyacente a una *conjunción etnográfica*, que conjunta método teórico-gráfico desarrollado por Gehl Institute (Gehl, 2024), para la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos para la caracterización de los usuarios del espacio, la Figura 17 proporciona una vista general de la aproximación a la realidad social del fenómeno que se desea estudiar.

Figura 17*Aproximación a la realidad social del fenómeno que se desea estudiar*

Nota. La conjunción etnográfica, conjunta un método teórico-gráfico desarrollado por Gehl Institute (Gehl, 2024), para la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos para la caracterización de los usuarios del espacio que proporciona una vista general de la aproximación a la realidad social del fenómeno que se desea estudiar.

Fuente: Elaboración propia

En este punto es relevante mencionar que el *instrumento dos*, gestiona tanto la capa de información uno como la capa dos del modelo metodológico. En la capa de información uno, se lleva a cabo la caracterización del espacio físico, mediante un inventario del lugar, un mapeo que exprese la morfología del espacio; una descripción física de los elementos que contiene el espacio de estudio. Dicha aproximación consiste en una caracterización inicial del sitio a evaluar, al

aproximarse de manera empírica a las características físicas, integradas por sistemas naturales y antrópicos, donde el sistema natural es representado en la estructura ecológica, compuesta por el sistema de áreas (la organización espacial) seguido del sistema antrópico (lo construido, lo físico) comprendido por lo observable en sus componentes y en los equipamientos construidos.

En la capa de información dos, se procede mediante un registro de las actividades que se llevan a cabo en el espacio. Para responder, el ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por quién? está siendo utilizado el espacio. Todo lo anterior para caracterizar qué población asiste al sitio de estudio, así como las dinámicas de uso y sociales que se generan dentro del sitio.

Todo esto mediante recorridos de reconocimiento, la observación directa y/o participante, además de una conjunción de siete técnicas de recolección y mapeo (Gehl, 2024), a través de la observación, tales como; 1. La imagen de las actividades que las personas eligen realizar en el espacio. 2. Las personas que se mueven por el espacio. 3. El conteo por edad y género. 4. El conteo de personas en movimiento. 5. El mapeo de actividades estáticas. 6. La caracterización del espacio.

Como instrumento de apoyo, se considera un registro gráfico mediante la toma de fotografías donde de acuerdo con Ameigeiras et al., (2019) refiere que “la fotografía posee una enorme potencialidad y capacidad de “congelar la acción” así como de “producir documentos sociales”, pero también por constituir “una unidad de sentido visual”, que posibilita “crear discursos” (pág. 188). Además de grabaciones, en una modalidad de “dirigido puro”, donde el observador, según Reguillo (2003), no realiza alguna intervención que modifique lo cotidiano del sitio de análisis.

Lo que permitió una caracterización e interpretación primaria de las condiciones del entorno físico-construido, así como la identificación de manera empírica de actividades y situaciones complementarias que definen la cotidianidad del lugar.

Todo lo anterior con el fin de evaluar un sistema integrado por niñas y niños en primera infancia, desde la relación ser humano-entorno y su interacción con el entorno inmediato. Para comprobar que el sistema está unido y que hay influencia entre elementos.

A manera de síntesis se presentan los pasos a seguir en el proceso del *modelo de significación y conjunción etnográfica*.

1. Las 10 características de Cilliers (Cilliers, 1998).
2. Modelo de significación de tres capas de información de ciudades (Netto et al., 2018).
3. Etnografía (García A., 2016; Geertz, 1988; Guber, 2022; Narváez y Carmona, 2017; Palmeros, 2024).
4. Conjunción etnográfica apoyada con el método teórico-gráfico de Gehl Institute (Gehl, 2024).
5. *ATLAS. Ti*.

Población caso de estudio

Actualmente el entorno urbano es el constituye el hábitat predominante del ser humano, albergando aproximadamente al 55 % de la población global, en un proceso de urbanización creciente, para el año 2030, se proyecta que la cantidad de habitantes a nivel mundial ascenderá a 8,500 millones, de los cuales los niñas y niños representan una cuarta parte de la población total, (ONU-Habitat, 2020).

Mientras tanto en el contexto urbano de México, el 79 % de la población total reside en localidades urbanas, según INEGI (2020), se evalúa que aproximadamente 40 millones de niñas, niños y adolescentes (NNA) de 0 a 15 años constituyen el 25% de la población total nacional. Dentro de este segmento poblacional, según datos recientes otorgados por el Pacto por la Primera infancia¹⁹ (2024), 12, 429, 359 millones son niñas y niños menores de 6 años de edad en primera infancia, donde el 49.1% son niñas y el 50.9 % son niños.

Algo semejante ocurre en el estado de Nuevo León, donde residen 1,472,351 niñas y niños de 0 a 15 años, que representan aproximadamente el 25 % de la población de esta entidad. Dentro del Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM), se encuentra el municipio de San Pedro Garza García, N.L., en particular, para este estudio nos interesa los datos sobre el Distrito el Obispo debido a que ahí se encuentra el parque del estudio, concentra al 40% de la población infantil total del municipio, consolidándose como un área clave en términos de densidad demográfica infantil según datos del INEGI (2020).

¹⁹ Pacto por la Primera Infancia: iniciativa ciudadana de abogacía e impacto colectivo cuyo objetivo es hacer de la primera infancia una prioridad nacional. “Organización de la sociedad civil con identidad jurídica propia y coordinamos un colectivo compuesto por más de 470 instituciones, instancias académicas, organismos, organizaciones de la sociedad civil y fundaciones empresariales, que se ubican en toda la República Mexicana.”

Específicamente el municipio de San Pedro Garza García, mediante el organismo “San Pedro Parques”, proporcionó información sobre el uso del Parque Clouthier en este distrito, información correspondiente al período de enero a junio de 2023.

En este sentido la información concedida concierne a la estructura demográfica y comportamiento del parque; incluye datos como la distribución por rangos de edad, la composición por género y relación con el parque, además de la frecuencia, tiempo de visita y la razón de visita al parque, información que facilitó la caracterización demográfica y el análisis del comportamiento en el parque.

En consonancia a lo anterior, se justifica la necesidad de enfocar estudios de este tipo que manifiesten el estudio de la relación ser humano-entorno, además es de suma importancia concentrarse en un grupo etario con tan alta concentración en el entorno urbano, espacios como el Parque Clouthier en el Distrito el Obispo son de alta relevancia, porque constituyen un hábitat esencial para niñas y niños en sus primeros años.

De este modo, se establece al niño y niña en primera infancia como la *unidad de análisis*. No obstante, al comprender que una interacción no involucra únicamente a un individuo, sino también a su entorno y a una temporalidad específica, la unidad de análisis se amplía para incluir a los sujetos en interacción con un contexto social o material (físico), conformando así la unidad de análisis *ser humano-entorno*.

En consecuencia, para abordar esta complejidad, se utiliza un muestreo no probabilístico, siguiendo una estrategia, con el propósito de recolectar datos no numéricos. Esta estrategia es adecuada en el contexto de un enfoque cualitativo, donde los criterios de selección de población establecen que esta sea determinada por las características y necesidades específicas de la investigación y los propósitos del investigador.

Teniendo en cuenta lo anterior, se deberá cumplir la particularidad de ser niño o niña en primera infancia, periodo comprendido desde el nacimiento y los 5 años 11 meses de edad, residente del Distrito el Obispo del municipio de San Pedro Garza García N.L., y usuario del Parque Clouthier. Por consiguiente, la unidad de análisis para la investigación será las niñas y niños en primera infancia en interacción con el Parque Clouthier.

Al respecto, conviene decir que, si bien no se establecen criterios de exclusión estrictos dado el enfoque del estudio, fue necesario en etapas posteriores segmentar a las niñas y niños en función de su participación de manera activa en el estudio. Los infantes menores de 2 años de edad, que no participaban activamente, específicamente en las entrevistas, fueron integrados a la unidad de análisis, mediante la observación de sus interacciones y dinámicas, adicionalmente, se consideraron las entrevistas realizadas a sus cuidadores como un complemento para captar su perspectiva.

De este modo, esta estrategia permitió abarcar el espectro completo de la primera infancia, garantizando la recolección de datos representativos de las distintas etapas de desarrollo dentro de este grupo etario.

Aplicación del método

Para dar continuidad al desarrollo de este método se ha desarrollado una ruta metodológica orientada a aproximarse al espacio desde una perspectiva sistémica, abordando todos los elementos tangibles e intangibles que interactúan en él. Este acercamiento busca destacar las dinámicas de interacción que son parte integral del sistema de estudio desde la relación ser humano-entorno.

En un primer aspecto, se señalan las pautas que persiguieron la búsqueda del cumplimiento de los objetivos específicos, y como el modelo metodológico proporcionó una ruta de trabajo para la obtención de datos para convertirlos en un criterio de interpretación.

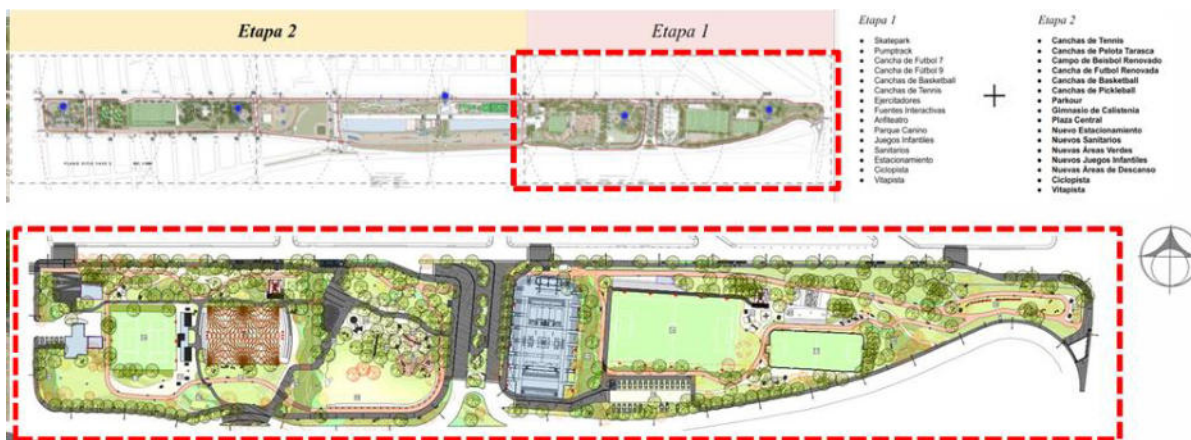
En este sentido la estructura de la investigación se fundamenta desde el paradigma del pensamiento complejo, con un enfoque metodológico cualitativo, descriptivo con la subcategoría del diseño fenomenológico y del estudio interpretativo. En cuanto a los niveles de investigación, esta inicia como exploratoria al abordar los fenómenos en zonas internas del Parque Clouthier y continúa como descriptiva, al caracterizar la morfología del escenario de estudio y características propias de la población de estudio.

Arranque de la ruta metodológica

Esto llevó a desarrollar una ruta metodológica, la cual arranca con los trabajos previos al acceso formal al sitio, seguido del acceso formal. En este punto se considera necesario recordar brevemente el caso de estudio seleccionado como entorno inmediato de niñas y niños en primera infancia; el Parque Clouthier en su etapa 1, ubicado en el Distrito el Obispo, en la zona poniente del municipio de San Pedro Garza García, Nuevo León, México. En la Figura 18 se puede observar el proyecto y diseño arquitectónico de la Etapa 1 y como el de la Etapa 2 del Parque Clouthier.

Figura 18

Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.



Nota. El proyecto del Parque Clouthier se renovó en el año 2020-2021 en la Etapa 1 y se inauguró su Etapa 2 en el año 2024.

Fuente: San Pedro Parques (2023).

Cabe aclarar que el parque cuenta con un nivel de incorporación de enfoque de infancias, en su diseño y oferta, mediante la concentración de servicios y eventos, esto se ilustra cronológicamente en la Figura 19, donde se muestra la calendarización mensual de actividades ofertadas en el parque que posibilitaron en esta ruta metodológica momentos estratégicos de observación.

seguimiento a los sucesos y condicionantes que se han presentado históricamente en el lugar, específicamente en el parque.

En lo referente al trabajo etnográfico, inicialmente y durante todas las etapas de investigación se llevó a cabo una observación directa como herramienta para caracterizar el sitio, desde el enfoque etnográfico la observación es un proceso prolongado. Esta primera etapa inicia con la observación directa en los recorridos de reconocimiento previo (el observador completo). Álvarez-Gayou (2003) argumenta “en casos en los que los participantes no ven ni notan al investigador” (pág. 104). O una clase de vagabundeo según mencionan Goetz y LeCompte (1988).

Al adquirir el papel de usuario y asistente del espacio, se posibilitó mediante dichos recorridos, el levantamiento de los elementos físicos relevantes para el cumplimiento de la primera capa de información de ciudades, la *Capa de información 1. (Capa física)* del modelo metodológico de este estudio, consistente en una caracterización inicial del sitio a evaluar, al aproximarse de manera empírica a las características físicas.

Se hace relevante mencionar, para la aplicación de las herramientas y técnicas utilizadas para *el instrumento uno y dos* en sitio, se tomaron en consideración los siguientes aspectos, debido a su naturaleza, éstos presentan retos y dificultades relacionadas con el alcance y extensión. En primer lugar, la selección e identificación de las zonas de estudio dentro del parque. A continuación, se determinó la ruta a seguir para recorrer el espacio: caminar y recorrer el espacio completo, todo esto se mapeó y se registró. Posteriormente, la asistencia al punto designado y la ocupación de la posición, además del registro de las observaciones: se reconocieron las áreas al interior del espacio de estudio en el mapa y se registraron los aspectos más relevantes, detallándolos con una simbología sugerida.

Así mismo, se continuó con las siguientes acciones, el registro de eventos inusuales, inesperados o que llamaron la atención, aun cuando no se hallen al interior del espacio seleccionado. Así como las notas de las personas que permanecen en el espacio: se recorrió la ruta establecida, además de registrar sólo las actividades de las personas que están en el momento y en el espacio seleccionado. Finalmente, se utilizó la simbología establecida para realizar el mapa de ubicación y actividades, todo lo anterior se mapeó y registró.

Esto permitió aproximarse a lo que se sitúa, lo que se percibe y lo que se vive en otros lugares del parque. Todo esto en el esfuerzo por llegar a captar la perspectiva de las niñas y niños que asisten al parque, se decidió extender los recorridos a los límites del parque, para indagar las relaciones vinculadas a los complejos sistemas que se llevan en torno al sitio de estudio.

Como resultado fue posible una caracterización e interpretación primaria de las condiciones del escenario físico-construido, así como el reconocimiento de manera empírica de actividades y situaciones complementarias que definen la cotidianidad del contexto de estudio.

Además, se identificaron variaciones de uso-horario, días con mayor y menor asistencia al parque, momentos óptimos y disponibles para la realización de los trabajos en sitio, obteniéndose según Álvarez-Gayou (2003) las unidades de tiempo-lugar.

Conforme se posibilitó el acceso al escenario de estudio se adquirió la connotación de observador a investigador participante o completo. Denzin y Lincoln (2015), refiere, “Este *bricoleur*²¹ metodológico tiende a realizar un gran número de tareas diferentes, desde entrevistas hasta procesos de autorreflexión e introspección intensivas” (pág. 54).

²¹ *Bricoleur*: El investigador *bricoleur* no sólo utiliza múltiples métodos y herramientas teóricas, sino que también construye sentido a partir de la fragmentación, la heterogeneidad y la complejidad del mundo social. Así, su aproximación es flexible, creativa y profundamente situada en el contexto. Denzin y Lincoln (2005)

Con todo lo anterior, fuimos rápidamente conscientes que la pista del Skate Park, ubicada en la etapa 1 del Parque Clouthier, constituía el núcleo central y corazón de este, el cual funciona como epicentro de la actividad social y el punto de referencia que organiza las interacciones y usos del Parque en su etapa 1, este fue uno de los primeros hallazgos. Este elemento urbano se convierte en un catalizador para la reconfiguración constante del espacio público, donde los patrones de movilidad, ocupación y apropiación del lugar reflejan las dinámicas sociales emergentes.

Lo que ayudó a definir y seleccionar un espacio o zona estratégica dentro del Skate Park, para llevar a cabo el trabajo de campo. Se decidió que la zona de las gradas del Skate Park servían como punto de encuentro recurrente, dado que, durante la semana, el lugar presenta una alta densidad de usuarios en las tardes y noches, y los fines de semana mantiene una constante afluencia en diferentes momentos del día.

En este entorno específico, las niñas y niños se reúnen, socializan y participan activamente a nivel individual y grupal en el espacio público, lo cual posibilitó en todas las etapas de investigación, observar y analizar de manera integral las dinámicas urbanas de interacción y uso del lugar.

Esto hizo posible adentrarse en una comunidad grande, aparentemente sólida y cohesionada, caracterizada por la práctica de actividades relacionadas con las rampas, trucos, patinetas y cascos, lo que facilitó la inmersión en sus dinámicas e interacciones internas. En particular, la observación directa de las dinámicas internas y externas, permitió la caracterización inicial para así, definir a los integrantes que forman parte del sistema de estudio.

De lo anterior y desde una inmersión primaria, resulta que la población del sitio (Skate Park) estaba integrada por niños, en su mayoría de género masculino, algunas niñas, en rangos de edad entre los 3 y 10 años, cuidadores primarios, familias jóvenes con niñas y niños en primera

infancia, jóvenes entre los 12 y 18 años, población más recurrente, en su mayoría conformada por hombres y algunos adultos mayores de 40 años. Es importante mencionar que los niños destacan visualmente en este grupo, por el uso de su equipo de protección personal completo, compuesto por casco, coderas y rodilleras además de su tabla.

Antes de continuar, es necesario aclarar que no todos los asistentes o usuarios del parque viven en el distrito de estudio, gran porcentaje de ellos según el diagnóstico demográfico y de comportamiento del Parque Clouthier, (dato descrito en el capítulo cinco), son visitantes no residentes provenientes de algún otro municipio de la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM).

Todo lo anterior contribuye tanto a la *Capa de información 1 (capa física)*, la *Capa de información 2 (capa semántica; espacios significativos de acción)* así como la *Capa de información 3. (Capa pragmática o información promulgada por agentes)*. Esto posibilitó la identificación de los límites del sistema y la aproximación a las dinámicas de este, para su posterior caracterización.

Acceso formal al sitio

Posterior a las visitas como observador completo y la definición de la zona de estudio, el acceso formal al campo fue determinante para el desarrollo del trabajo. La transición de observador completo a investigador en sitio, representa la intervención a circunstancias que no son perceptibles a simple vista.

A partir de una inmersión inicial al campo se entabló una relación con personajes o informantes clave, dichos personajes fueron el enlace o conducto de comunicación directa entre el investigador, las niñas y niños junto con sus cuidadores, para establecer relaciones de confianza en el sitio de estudio.

En este sentido, según lo expuesto por Rentería et al. (2020), la recolección de datos inicia desde el presente, indicios a partir de los cuales se puede indagar y reconstruir la historia del fenómeno, donde esta, siempre es contemporánea; es decir, el solo hecho que exista supone un pasado, un origen, causas y relación con otros fenómenos.

En este punto es relevante mencionar que el acceso formal al campo, fue acompañado de un permiso solicitado y autorizado por el organismo, “San Pedro Parques”, a este, se le plantearon los objetivos de trabajo y las actividades a realizar durante el periodo de trabajo. Dicha autorización consistió en la toma de fotografías, la realización de entrevistas y actividades con los usuarios en particular con las niñas y niños asistentes al Parque Clouthier, además del préstamo del chaleco distintivo como “voluntario” para acceder al sitio. Esto posibilitó una transición no intrusiva de observador directo a investigador en sitio.

Cierto es, que no se restringe el acceso a nadie al sitio de estudio, sin embargo existe una vigilancia continua en él, mediante rondines de vigilantes y cámaras de seguridad, por lo cual este permiso o acceso, fue determinante para el desarrollo de las actividades en todas las etapas del trabajo en sitio, debido a que facilitó realizar las tareas sin contratiempos, además de establecer o ampliar el margen de confianza entre el principal agente de este estudio; las niñas y niños en primera infancia acompañados de sus cuidadores y el investigador.

Lo anterior viabilizó visitas recurrentes al lugar y la realización de las entrevistas no estructuradas con carácter de conversación con los integrantes del sistema, casi sin ninguna restricción, la Figura 20 evidencia una de las entrevistas realizadas en la primera zona de estudio.

En vista de ello, esto posibilitó entablar una relación con el primer personaje clave (Rene, Padre), de este estudio, miembro jerárquico de la comunidad de *Skateboarding*²², debido a sus saberes, él es quien trasmite la información de las nuevas maniobras o trucos a los otros (todos) integrantes de la comunidad. Entre los primeros datos aportados por él, aparece lo relacionado con la renovación del parque; este, antes de su rehabilitación, contaba con una pista de Skate Park con un diseño difuso, es decir un diseño creado por expertos practicantes de *skateboarding*, para después contar con una pista con diseño técnico, diseñada por profesionales con un nivel de dificultad que abarca todos los niveles.

Lo que convirtió al parque y específicamente a la pista del Skate Park, en punto de convergencia y punto obligado de visita por expertos locales, nacionales e internacionales que practican el *skateboarding*, lo que genera las llamadas *light communities*, citando a (Manzini, 2019), vínculos entre personas que comparten un mismo interés, *las interacciones tienen un alcance bastante corto*, por ende, la conformación de comunidades a través de un interés común dentro de un espacio público. Este punto es relevante, ya que reafirmó el contexto de trabajo elegido, desde su uso intensivo y una dimensión rica en interacciones.

²² *Skateboarding*. Iain Borden (2001), en su obra *Skateboarding, Space and the City: Architecture and the Body*, argumentan que los skaters transforman infraestructuras destinadas a otros usos escaleras, barandales, plazas, muros en elementos de juego, arte y deporte. Esta resignificación espacial implica una apropiación performativa del entorno urbano, que puede leerse también desde el enactivismo y la teoría de sistemas: el cuerpo en movimiento activa una relación cognitiva y afectiva con el espacio que lo rodea, generando significados emergentes.

Figura 20

Primera zona de estudio en el parque: pista Skate Park: Trabajo de campo como observador completo.



Nota. Trabajo de campo como observador completo, (transición no intrusiva de observador directo a investigador en sitio) se tuvo acceso formal al campo, mediante un permiso solicitado y autorizado por el organismo “San Pedro Parques” [Fotografía]

Fuente: Elaboración propia

El trabajo con las niñas y niños además de sus cuidadores

Habiendo accedido al sitio formalmente, se iniciaron los trabajos con los niños y las niñas junto con sus cuidadores en el sitio. La entrevista fue el instrumento que posibilitó la aproximación profunda y de primera mano desde la mirada infantil a las dinámicas de percepción de los niños y las niñas. Ciertamente es que, en la mayoría de los casos, concretar las entrevistas representó un proceso

gradual, como expresa Soriano (2023) lo que facilitó entablar un grado de *rapport*,²³ una conexión de confianza y empatía, lo que incidió en el acceso a más lugares del parque y por ende a más personas.

De ahí que, se buscaron momentos y lugares óptimos para la realización de las entrevistas, respetando las actividades de los usuarios, para no interferir en sus rutinas, por consiguiente, en sus relatos. Todo esto para un aprovechamiento óptimo del instrumento tradicional y poder captar las interacciones dinámicas entre el niño y el entorno, así como las interacciones dinámicas entre el niño-el entorno-y su cuidador primario, sin olvidar al investigador.

Por lo cual, se optó por entrevistas no estructuradas con carácter de conversación, un método participativo, que de acuerdo con Cele (2006), consiente capturar la experiencia del lugar cuando se trabaja con niños y donde el investigador está inmerso en la conversación, guiándola hacia temas específicos y en donde el informante (el infante), tiene la posibilidad de reflexionar sus respuestas, mediante una conversación informal y relajada. Como lo hace notar Guber (2022), “la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (pág. 69).

Dicho de otro modo, la comunicación está ligada al lugar y a la situación en donde las niñas y niños responden a su entorno inmediato de manera espontánea, por lo que cualquier intervención directa o indirecta puede alterar su relato. De lo anterior resulta, la elaboración de un guion inicial, con una propuesta de preguntas conforme a los conceptos y categorías definidas desde los objetivos y el enfoque teórico. Estos conceptos y categorías incluyen, el *input* (la percepción y la

²³ La Real Academia Española no reconoce el vocablo *rapport*, aunque sí, el de “empatía” la cual define como “Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (Academia Real Española, s.f.). Se hace relevante que el término *rapport*, ha sido mayormente utilizado en el área de la Psicología.

capta de estímulos del entorno mediante todos los sentidos corpóreos), la atención al cuerpo propio, al de los otros y al entorno. El *output* (las representaciones de identidad), así como narraciones y lenguaje, las interacciones, acciones, reacciones, objetos de diseño, y los agentes.

De manera que el guion es compuesto por preguntas orientadoras generales y abiertas que guían las entrevistas, para que las respuestas no sean, un sí o un no, lo que permitió respuestas más profundas y tener una interacción abierta y fluida con los integrantes del sistema.

Cabe destacar que dicha estructura resultó flexible a cambios tanto en la secuencia como en la formulación, esta se adaptó conforme al desarrollo de cada entrevista individual o grupal, así como a las características de cada sujeto del estudio. Dicho esto, la composición del instrumento, que incluye las entrevistas y las preguntas clave que guiaron esta parte del modelo metodológico, se detallan en los anexos de este documento, proporcionando una referencia completa para entender la orientación metodológica adoptada.

En suma, el desafío de hacer investigaciones con niñas y niños en sitio (lugar) es quizá uno de los retos principales, pues implica aproximarse a comprender cómo los niños experimentan e interiorizan su entorno, debido a la naturaleza subjetiva y compleja de sus experiencias y la forma en que lo comunican además de la manera en que el investigador puede captarlo. Debido a que en edades tempranas el ser humano, tiene formas únicas y no verbales de comunicar sus vivencias; donde el acto de comunicar es multidimensional. Lo que obligó en las primeras etapas del trabajo en sitio, diseñar y reformular estrategias sensibles y adecuadas, para captar esas interacciones y respetar la espontaneidad de los niños y permitir expresarse de manera natural. Añádase a este tema el hecho de que todos los adultos hayan sido niños en algún momento, esto no implica que sean expertos en las realidades, experiencias y percepciones infantiles.

Por esta razón, se pretende captar, no solo lo que los niños dicen, cómo lo dicen, sino también cómo se mueven, interactúan con sus iguales, con los objetos y el espacio, y cómo perciben los elementos del lugar a través de sus sentidos corpóreos. Tal como lo confirma Rasmussen (1998), es especialmente complicado encontrar lo extraño en lo conocido y no minimizar lo que es importante para los niños. Este proceso demanda comprender la relevancia de los pequeños detalles y los acontecimientos individuales desde la perspectiva de los niños.

En este sentido se retomó lo señalado por Puch (2002), la necesidad de considerar a los niños similares a los adultos, pero con competencias diferentes. En concordancia a lo anterior, el campo de la etnografía de la infancia, a partir de los estudios de Fine y Sandstrom (1988), han influido en el diseño de investigaciones, particularmente desde el enfoque sobre el concepto de infancia y la ética en la investigación con niños.

A causa de esto, este estudio consideró adoptar un enfoque ético, centrado en el ser humano, que respete la individualidad y las diferencias de grupo, como clase, edad y género, discapacidad, etnia o cultura.

Con todo lo anterior se consideró la inclusión de niñas y niños en primera infancia de todos los géneros, así como a sus cuidadores primarios. Esta delimitación permitió una participación inclusiva y no selectiva, garantizando que todos los infantes que asistan y sean usuarios del Parque Clouthier puedan ser considerados en la investigación.

El siguiente aspecto hace referencia a la aplicación de la prueba piloto en sitio, todo esto para afinar el instrumento, y así corroborar la comprensión de las preguntas y cantidad de ellas, además de determinar el tiempo para su desarrollo.

Aunado a lo anterior, se determinó la necesidad de realizar entrevistas grupales no estructuradas, también en formato conversacional, en las que cada grupo debería contar con la

presencia de al menos un cuidador, lo cual no solo garantizó la participación y el apoyo necesario, sino que también proporcionó un entorno seguro y familiar para las niñas y niños.

Cabe mencionar que no se estableció un número específico de entrevistas, la estrategia fue en función de obtener y enlazar un *corpus* robusto de información para abordar y conocer la percepción de las niñas y niños usuarios cotidianos del sitio de estudio para la interpretación de resultados y un análisis completo.

Aplicación de las entrevistas

Antes de la aplicación de la entrevistas en sitio, las actividades con las niñas y niños estuvieron orientadas a conocerse (niño-investigador), advertir lo que pensaban y sabían de su entorno, también se incluyeron voces adultas presentes (cuidadores primarios). En esta etapa se contó nuevamente con el apoyo del personaje clave No. 1. (Rene, Padre), él fue un canal de comunicación, en una reunión inicial con los niños y sus cuidadores para explicar el objetivo del estudio y establecer el consentimiento informado, donde la sensibilización es esencial, dado que permitió a los cuidadores comprender el enfoque conversacional de las entrevistas y garantizar un ambiente cómodo y natural para los niños.

Esto posibilitó establecer roles, donde los niñas y niños serían colaboradores etnográficos e interlocutores de sus experiencias cotidianas. Entre lo pactado se les mencionó que el investigador asistiría regularmente para conversar con ellos en el Parque, en la zona del skate park y en las gradas de la pista específicamente, todo esto identificado como la primera zona de trabajo, la pista del skate Park, todo lo anterior para realizar las entrevistas con carácter de conversación mientras los niños juegan en su espacio habitual, en lugar de separarlos de su entorno.

Para este punto cabe señalar que, si bien la presencia de los cuidadores, contribuyó a crear un ambiente de seguridad y confianza, lo que posibilitó a los niños expresar con fluidez sus

experiencias en las entrevistas, durante varias etapas del proceso, se empezaban a manifestar patrones de cuidado y control ejercidos por los cuidadores, a través de gestos y miradas que influyen en las interacciones y en la dinámica del grupo y por ende en sus respuestas o relatos.

Esta idea constituye una extensión de lo propuesto en Milstein (2008) que señala que los relatos deben entenderse como parte de un conjunto de diálogos con el mundo adulto, sin embargo, no puede perderse lo genuino del mundo infantil de estos relatos. Estos patrones forman parte del contexto relacional entre los cuidadores y los niños en el lugar.

Al mismo tiempo, el fenómeno se identificó en las aproximaciones a las dinámicas grupales de las niñas y niños, donde emergieron estructuras jerárquicas o rangos entre ellos, información que se detalla en etapas posteriores. En dichas reuniones grupales se manifestaban variadas dinámicas como; hablar al mismo tiempo y complementar las oraciones del otro(s), incluso tener respuestas tan similares que fue dificultoso distinguir e identificar cuáles eran las respuestas individuales de las grupales, lo que contribuyó a la construcción de narrativas en entendimiento mutuo. Todo lo anterior se registró en la bitácora de trabajo en sitio adicional a las anotaciones en las que se registraban los gestos y lenguajes corporales donde se identificó el entusiasmo de ver a otros niños (sus iguales) de su edad, jugando o patinando en la pista.

En este punto conviene mencionar al personaje clave No. 2; hijo del primer personaje clave; informante quien en ese momento tenía 6 años de edad, situándose al límite del período establecido para la investigación. No obstante, se decidió incluirlo debido a las ventajas y posibilidades de conexión y cercanía con otros niños de su edad. Lo que se confirmó en las siguientes etapas de la investigación. Esto facilitó el acceso a otros integrantes agentes del sistema como se puede observar en la Figura 21, así como a otras zonas del Parque, cómo la zona de juegos infantiles para primera infancia, segunda zona de trabajo en sitio.

Figura 21

Segunda zona de estudio en el parque: área juegos infantiles primera infancia



Nota. Trabajo de campo como observador completo con familias asistentes al área de juegos infantiles la cual cuenta con área de picnic. [Fotografía]

Fuente: Elaboración propia

En complemento a lo anterior tanto en las entrevistas individuales como grupales, estuvo siempre presente como mínimo un niño, el cuidador y/o personaje clave, además del investigador tal como se ilustra en la Figura 22, lo que permitió establecer conexiones de confianza y empatía, además posibilitó derribar relaciones jerárquicas o relaciones de poder entre el adulto y el niño, factores determinantes en ¿cómo? y, ¿qué? comunican los niños y las niñas y cómo esto permite hacerse cargo de sus propios procesos de comunicación.

Así mismo, algunas entrevistas realizadas fueron grabadas, previa autorización del cuidador primario, acompañante en ese momento del niño(s). Esto para captar todo lo dicho en la conversación, así mismo se tomaron anotaciones, notas del tono emocional o afectivo que

acompaña cada comentario en los relatos, así como sus manifestaciones no verbales, su lenguaje corporal, expresiones faciales, interacciones y movimientos. Ese lenguaje del que se obtiene mayor comprensión del discurso, "el lenguaje silencioso", en opinión de Goffman (1959), es crucial para entender la dinámica de la interacción, ya que revela aspectos implícitos y sutiles que complementan o contradicen el discurso verbal.

Entrevistas aplicadas

En total se aplicaron 14 entrevistas no estructuradas con carácter de conversación en formato individual (infante, cuidador(es) e investigador), seguidas de 5 entrevistas en formato grupal (infantes y su cuidador e investigador), así como 3 entrevistas semiestructuradas con personajes clave (personaje(s) clave e investigador).

Tabla 6

Recopilación de entrevistas aplicadas

Cantidad de entrevistas	Tipo de entrevista	Integrantes	Lugar de la entrevista	Nombre	Edad
14	Entrevistas no estructuradas con carácter de conversación (individuales)	Niñas y niños (NN), cuidadores, personaje clave e investigador	En sitio		3 a 6 años
5	Entrevistas no estructuradas con carácter de conversación (grupales)	Niñas y niños (NN), cuidadores, personaje clave e investigador	En sitio		3 a 6 años
3	Entrevistas semiestructuradas	Funcionarios, Profesionistas Instituciones e investigador	Oficinas institucionales, modalidad presencial o virtual.		

Nota. Entrevistas no estructuradas con carácter de conversación (individuales y grupales)

Fuente: Elaboración propia.

En las Tablas 6 y 7 se expone una síntesis de las entrevistas aplicadas. En itinerarios y días de mayor afluencia de asistentes y usuarios del parque. Principalmente por las tardes entre semana y por la mañana, tarde y noche en fin de semana.

Tabla 7

Recopilación de entrevistas grupales aplicadas

Identificación de grupos	Integrantes del conversaciones grupo
Grupo 1. Niñas y niños.	Conformado por 3 niñas y 2 niños en el rango de 3 a 6 años de edad.
Grupo 2. Niñas y niños.	Conformado por 2 niñas y 2 niños en el rango de 3 a 6 años de edad.
Grupo 3. Niñas y niños.	Conformado por 2 niñas y 5 niños en el rango de 3 a 6 años de edad.
Grupo 4. Niñas y niños.	Conformado por 4 niñas y 3 niños en el rango de 3 a 6 años de edad.
Grupo 5. Niñas y niños.	Conformado por 2 niñas y 3 niños en el rango de 3 a 6 años de edad.

Nota. Entrevistas grupales no estructuradas con carácter de conversación
Fuente: Elaboración propia.

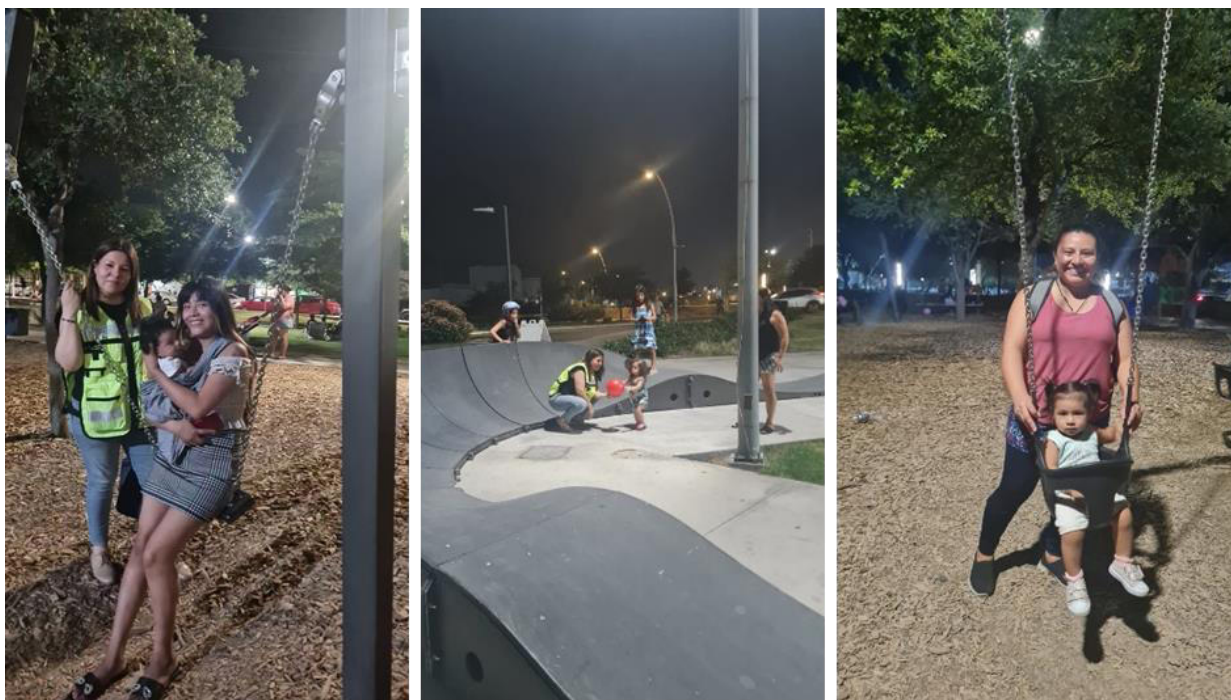
Cabe mencionar que las entrevistas realizadas a las niñas y niños en cierta etapa del estudio, eran representadas desde un grupo etario entre los 3 años a los 6 años edad. Lo que evidenciaba un sesgo primario de entrevistas de niñas y niños en un rango de edad desde el nacimiento hasta los 2 años de edad.

Por lo cual, para el estudio se decidió segmentar a los niños que participaron de manera activa en la investigación y los que no fueran activos en esta, para estos últimos fueron observadas

sus interrelaciones y dinámicas en el sitio, además de la incorporación de las entrevistas con sus cuidadores primarios, todo lo anterior para garantizar el espectro de la primera infancia.

Figura 22

Entrevistas con carácter de conversación con cuidadores primarios



Nota. Trabajo de campo como observador completo con cuidadores primarios: zona de trabajo 1 y 2. [Fotografía] Fuente: Elaboración propia

Todo lo planteado hasta ahora arrojó derivaciones que se exhiben en las primeras interpretaciones, dando posibilidad a posteriores. Toda la ruta de trabajo mencionada, contribuye tanto a la *Capa de información 2 (capa semántica; espacios significativos de acción)* como a la *Capa de información 3 (capa pragmática o información promulgada por agentes)*.

Análisis y discusión de resultados

El presente apartado hace uso del carácter multifacético de la etnografía, el cual posibilita la recogida de gran cantidad de información, primordialmente de fuentes primarias, a partir de las cuales se construyeron descripciones detalladas de una serie de datos e información en torno al paradigma de interacción entre el infante y el espacio urbano circundante. En este sentido los procesos de interacción estudiados implican el desarrollo y despliegue de narrativas y referencias que nutren un relato construido desde la mirada infantil en la que de inicio existe una lógica socioespacial.

Estas descripciones derivan de las interacciones observadas y recabadas a través de relatos de informantes directos, en este caso niñas y niños que forman parte de las familias que visitan el Parque Clouthier y que viven en el Distrito el Obispo en la zona poniente del municipio de San Pedro Garza García, N.L. Para ello, se recuperaron las observaciones y relatos de un trabajo de campo etnográfico realizado en el periodo que inició en el mes de agosto del año 2023 y que finalizó en el mes de marzo del año 2024.

El análisis realizado es de tipo cualitativo, respaldado por un fundamento epistemológico que cruza la relación espacial con la experiencia, tal como lo expresa De Certeau (2007) “son estructuras narrativas que tienen valor de sintaxis espaciales” (pág. 127). Este fundamento combina el trabajo de campo etnográfico con diversas técnicas de recolección de datos, tales como la observación directa y participante, las entrevistas no estructuradas con carácter de conversación aplicadas a las niñas y niños, las entrevistas semiestructuradas a informantes clave, el registro fotográfico, bitácoras, así como la caracterización del espacio (un inventario del lugar).

Todo esto se sustenta en un marco teórico que confluye en un *corpus* de información o datos no numéricos obtenidos en sitio, lo que proporcionó una base sólida para el análisis.

El análisis inició con la recopilación y sistematización de una serie de entrevistas no estructuradas, realizadas en formato conversacional, esto fue fundamental para comprender las dinámicas y procesos que configuran el sistema estudiado. Tras la finalización del trabajo de campo, se inició la fase de procesamiento de la información recabada, proceso que se puede observar en la Figura 23. En esta etapa, se capturaron, limpiaron, organizaron y gestionaron los datos. Para Pontis (2022), la traducción de la información y datos en bruto o desorganizados, en formas que pueden ser rápidamente percibidas, comprendidas, procesadas y utilizadas.

Se transcribieron las notas de campo (observaciones), las bitácoras y las entrevistas mediante herramientas como procesadores de texto y softwares especializados, como, *Microsoft Word*, *Microsoft Excel* y *ATLAS. Ti*, lo que permitió una gestión precisa y eficiente de la información, facilitó además la gestión de grandes volúmenes de datos cualitativos y preparar la información para su análisis.

Posteriormente, se organizó la información de manera sistemática. Se realizó una revisión exhaustiva de los datos para eliminar inconsistencias y garantizar su integridad. Una vez completada esta fase, la información se agrupó temáticamente, asignando conceptos o categorías que sintetizan la esencia de cada conjunto de datos, asegurando una comprensión clara de los distintos aspectos investigados.

De esta misma forma, este enfoque permitió convertir los datos cualitativos en conocimiento comprensible y analizable, facilitando una visión más detallada del espacio y sus interacciones. La sistematización de las entrevistas condujo a una codificación abierta, que posibilitó la identificación y construcción de conceptos y categorías clave para el proceso de análisis y gestión de la información.

En una etapa inicial del análisis, se procedió con una codificación abierta, proceso que facilitó la vinculación de los datos obtenidos con el marco teórico, en este segmento además se permitió estipular una designación común a los elementos observados, lo que favoreció un análisis más profundo de los mismos.

De igual manera, para optimizar el análisis cualitativo se utilizó el software *ATLAS. Ti*, que apoyó en la condensación de citas textuales relacionadas con las categorías definidas. Esta herramienta permitió agrupar la información de manera coherente, sino también identificar patrones y relaciones más profundas entre los elementos que componen el sistema de estudio, proporcionando un enfoque interpretativo sólido para avanzar en el análisis.

Por lo tanto, los primeros hallazgos sugieren implicaciones significativas en cuanto a la interacción entre los elementos del sistema, revelando patrones consistentes entre las categorías definidas. Estos resultados preliminares permitieron vislumbrar dinámicas claras entre los actores y su entorno, lo que abrió la puerta a interpretaciones más amplias en etapas posteriores del análisis.

Así mismo, en la fase siguiente se realizó un cruce entre los resultados empíricos y el marco teórico. Este cruce permitió validar las categorías definidas, facilitando la identificación de coincidencias y discrepancias entre las teorías propuestas y la realidad observada. Este paso fue crucial para ajustar las interpretaciones y formular conjeturas adicionales.

Figura 23*Análisis y codificación de la información que integra y da dinámicas y procesos al sistema*

Nota. Tras la finalización del trabajo de campo, se inició la fase de procesamiento de la información recabada. Etapa donde se capturaron, limpiaron, organizaron y gestionaron los datos.
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se llevó a cabo una conceptualización y esquematización del sistema, lo que implicó la caracterización de los principales componentes del sistema y sus interacciones, además identificar las dinámicas internas que configuran el fenómeno estudiado.

A partir de esta codificación, se posibilitó la aproximación a una comprensión más profunda y detallada de la complejidad del espacio, la riqueza de las interacciones entre los actores involucrados y las dinámicas sociales que emergen un tipo de, según Geertz (1988), descripción densa.

El desarrollo de las ideas anteriores se expone más adelante apoyándose de los datos obtenido en el trabajo de campo y la codificación de los datos, los cuales fueron extraídos de transcripciones del trabajo etnográfico, donde los niños y las niñas, así como sus cuidadores, mediante la observación en sitio y sus relatos, contaban, platicaban, nombraban, indicaban hechos

relacionados con sus actividades cotidianas con y desde el lugar, todo lo anterior posibilitó la construcción de la historia de acoplamiento entre el lugar y el infante, específicamente en la pista Skate Park de la etapa 1 del Parque Clouthier.

En ese sentido, los primeros fragmentos extraídos empezaron advertir que las niñas y niños construían y organizaban sus relatos apelando constantemente a las **dimensiones espaciotemporales**, gran parte de las narrativas de los niños eran referidas **al lugar**, esto se puede advertir en lo indicado por, “Loreta” (niña de 5 años de edad) “tengo más amigos, practicamos todos los días, aquí los encuentro y puedo venir con mi hermano y me siento segura”. Esto hace clara alusión a lo mencionado en el marco teórico como **Affordances**

De igual manera, otro rasgo que los niños hacían referencia en sus relatos, era que el parque había sido el lugar donde conocieron a gran parte de sus amigos, incluso identificaban a sus vecinos en otras partes del parque, mencionaban saber dónde vivían y quiénes eran los integrantes de sus familias. En este acercamiento es posible evidenciar que **se constituye el espacio barrial**, la comunidad, según Anderson, (1965) es una “zona ocupada por un número limitado de gente que vive en una proximidad cerrada y en contacto frecuente, un grupo primario cara a cara”.

Entonces, es preciso añadir que los niños reconocen su participación como testigos (**participantes activos**) de los trabajos de renovación en el parque. Juan (niño de 5 años de edad), menciona, "No teníamos parque donde jugar, estaban arreglándolo y tardaron mucho tiempo", agregó, “le preguntaron a mi mamá que quería en el parque”, lo que evidencia, una **atención a las modificaciones de su entorno** inmediato, por parte del niño.

En ese mismo orden ideas, se suman otros rasgos de las narraciones extraídas de la experiencia de los niños y que en más de una ocasión mencionaron fue la relevancia de la pista del Skate Park como **punto de reunión**, encuentro, de juego, festividades y entrenamiento, aquí, lo

señalado por Luis (niño de 4 años de edad), quien menciona “Vengo con mi mamá, y ella se sienta ahí (señala las gradas cerca de la pista). A veces, mi hermano viene también, y me enseña a hacer trucos con la patineta, ¡pero él es mejor que yo! También juego con otros niños que vienen siempre.”, lo que confirma, que la pista es el **espacio significativo de todo el parque**, al menos para los niños entrevistados en el lugar.

Dicho lo anterior, las niñas y niños coincidían desde sus relatos, el uso principalmente de la pista del Skate Park y no el resto del parque, dedicando la mayor parte de su tiempo de visita a este espacio específico, la Figura 24 permite visualizarlo. Mencionan en la entrevista grupal No. 1. “Podemos usar la pista con los amigos en cualquier momento”, añaden, “no importa si llueve, hace sol, es de día o de noche”; la pista para ellos ofrece luz, sombra y protección, todo lo dicho, revela que el parque no solo es un espacio de juego, sino un nodo social donde se tejen lazos familiares y vecinales.

Asimismo, en la entrevista grupal No. 2. se afirma, “la pista es nuestra”, incluso en las notas de observación de esta entrevista es posible distinguir que se molestan cuando se utiliza la pista para otros eventos, lo cual ocurre para ellos, mencionan, con frecuencia. En sus relatos es posible notar que recuerdan los eventos y celebraciones realizadas en el lugar: festividades, mercaditos, bailes, el grito de independencia, la disco en patines, e incluso actividades como pláticas municipales y propaganda electoral. Esto vislumbra cómo la pista del Skate Park cumple una función estructurante y de identidad barrial, resonando con el enfoque sistémico, en el que el espacio actúa como un núcleo de interacciones enactivas.

Lo cual tiene sentido, para los niños y las niñas de la comunidad existen **lugares significativos vinculados a las actividades que ahí se llevan a cabo**, esta perspectiva se apoya

en (Arendt, 1998) el ser humano, solo puede desarrollarse como tal en el espacio público, dotando de significado a los espacios.

Figura 24

Niñas y niños (NN) usuarios del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.



Nota. Niñas y niños jugando en el área de Skatepark [Fotografía]

Fuente: Elaboración propia

Para continuar con esta descripción sistémica se proporciona un acercamiento a las observaciones primarias en sitio hacia los integrantes de la **comunidad** de *skateboarding*: donde fue posible observar que los integrantes son en su mayoría jóvenes, estos llegan juntos en grupos caminando o en bicicleta, cargando su mochila, patineta o tabla, es importante mencionar que se retiran casi siempre juntos después de horas, esto permitió establecer los días y horarios en los que asisten, así como los tiempos de estancia, esto evidenció además el pacto de jornadas de prácticas y encuentros entre los integrantes en el lugar. (**prácticas espaciales cotidianas**) (**permite observar los hábitos**), (**identificación de patrones habituales de conducta**), (**proporciona una**

medida de la vitalidad del lugar). Es así como la relación con el entorno físico se fortalece a medida que el Parque Clouthier se convierte en un espacio de interacciones repetitivas, formando vínculos afectivos y sociales con los amigos, familiares y otros miembros de la comunidad.

Cabe indicar que se sondeó con el grupo de que parte del distrito asistían y gran parte de ellos respondieron que vivían en alguna colonia del Distrito el Obispo y otros procedentes de las colonias contenidas en la conurbación entre los municipios de San Pedro Garza García y Santa Catarina, N.L.

Desde una visión más amplia, fue posible notar que algunos de los niños integrantes de la unidad de análisis de este estudio llegaban con ellos, otros con sus familias y cuidadores.

También se destaca de forma notable que se entrevé a qué área del Parque Clouthier asistirían (**identidad**), en su mayoría son identificados por el uso de audífonos, su ropa distintiva y tenis, además de su tabla, (**objetos de diseño simbólicos e identitarios**). Los niños integrantes de estos grupos destacaban por el uso de equipo de protección personal completo como se puede observar en la Figura 25, compuesto por casco, coderas y rodilleras y tabla, de colores *fosfo* llamativos, en contraste con los colores oscuros del equipo de sus compañeros.

Cabe mencionar que entre los niños ya se evidenciaba que algunos eran inexpertos y otros no tanto, esto por el uso del color oscuro en su equipo de protección. Aunado a lo anterior se identificó una **atención y cuidado al cuerpo por parte del niño** referente a la relevancia del uso del equipo de protección.

Es importante revelar que se identificó la personalización de sus tablas (**objetos de diseño simbólicos**), un tipo de arte en ellas, así como el de su equipo de protección, el cual aparentemente define y manifiesta el estilo (**manifestación simbólica**) de cada integrante *skateboarding*, lo que posibilita hacerse notar en la pista o en cualquier otro lugar del parque. (**identidad**).

Figura 25

Niñas y niños (NN) usuarios del Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N. L.



Nota. Niños compartiendo el espacio siendo parte de la comunidad skate [Fotografía]

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que el investigador tenía la idea que el *skateboarding* era una actividad solitaria, sin embargo, ya inmerso en la comunidad se evidenció que esta actividad está contenida tanto por agentes individuales como colectivos, este acercamiento posibilita entender varias realidades; la acción de patinar requiere concentración, cada patinador está enfocado en su propio proceso, pero observa a los otros, en cierto sentido en algún momento de esta concentración, se fomenta la comunicación corporal entre integrantes, de dónde surgen variadas y ricas interacciones además de un aprendizaje vivencial situado.

De ahí que, **el agrupamiento** de los integrantes de la comunidad de *skateboarding* dentro de la pista, evidencia un **sentido de organización** silenciosa relacionada con el grado de concentración y conocimiento del agente.

Cabe aclarar que no se identificó la figura del entrenador o coach en las dinámicas, pero sí la de miembros jerárquicos de la comunidad, por lo que de inicio pareciera que la organización de este es individual pero autodidacta, en la cual todos los integrantes participan y donde **el aprendizaje o conocimiento se difunde o transmite** de manera informal entre miembros de la comunidad, mediante la ejecución o la baja de los trucos y la observación de estos (**atención al cuerpo del otro**). Lo que **evidencia redes de apoyo y canales de información, (información promulgada)**.

En este punto es necesario mencionar que, en los relatos de los niños usuarios del Skate Park, se identificó el uso frecuente de los siguientes conceptos: trucos, control, superficie, ejes de la tabla, patineta, técnica, deslizarte, barreras, coordinación, protección, espacios, destrezas, caídas, saltos y giros, se mencionaba también el lugar específico donde desarrollarlas; la infraestructura del Skate Park, elemento constitutivo de la identidad de la comunidad de skate y de todo el parque.

Como se ha evidenciado en los párrafos anteriores se han descrito algunas referencias relativas al cuerpo en las observaciones y menciones, sin embargo, la corporeidad no es fácil de captar en los relatos y discursos de los niños, pero si se hacen evidentes procesos cognitivos como la **atención** en relatos donde se manifiesta una atención cuidado al cuerpo propio, aunado a la espera de una mejor reacción al caer. José (16 años de edad) cuidador primario de un niño entrevistado. Comenta, “es mejor **caerte** y rodar, que caerte muy duro y **lesionarte**”. Incluso en otros extractos se menciona **la observación del cuerpo de los otros** (skaters) en particular de quienes son más hábiles.

En concordancia a lo anterior se da un seguimiento más puntual a la identificación de una connotación corporal en las narraciones, en estas se hace referencia a la **posibilidades y**

limitaciones corporales, para la realización de las acciones el agente dependerá de sus capacidades corporales y de las experiencias anteriores con el entorno, lo que colabora en el proceso de aprendizaje en el lugar. Desde el enfoque enactivista, esto subraya cómo la percepción y acción corporal construyen conocimiento donde el cuerpo es el medio primario para interactuar y percibir el entorno.

En las observaciones también se identificó que los agentes o skate expertos o avanzados son quienes transfieren la información de las nuevas maniobras o trucos, donde un truco es **una historia de práctica (historia de acoplamiento)**, de constancia y, los conocimientos son transmitidos o comunicados mediante los saberes (acciones) corporales (**lenguaje verbal y/o corporal**), cabe aclarar que no necesariamente eran los adultos quienes ostentaban estas jerarquías en la comunidad, estos puestos no eran determinados por la edad o el tiempo en la comunidad, si no por la habilidad corporal del agente en el uso de la tabla.

De ahí que los niños y los otros también, aprenden observando e imitando, se miran para aprender juntos y después ellos transmiten sus saberes corporales, mirando al otro, escuchando y dan consejos, pero también los reciben. Esto podría aproximarnos a los principios de sistemas complejos, ya que la comunidad de skate genera patrones de interacción no lineales, autorregulándose sin una figura de autoridad explícita.

Cabe mencionar que muchos de los recorridos y trucos son grabados en la pista por los skate para después ser compartidos en videos cortos en diferentes redes sociales, un tipo de documentación de la experiencia a través de fotografías en sitio, información que pueden ser consumida y compartida por otros agentes en tiempo y lugar diferente. (**interacción digital**). Esto se comprobó después con el gran número de posteo en redes de videos o fotografías geolocalizadas en el sitio de estudio.

Aunado a lo anterior, se identificaron pausas en las prácticas para convivir y apoyar a otros como se muestra en Figura 26. Se registraron varias veces, ovaciones de todos los integrantes hacia un pequeño o joven inexperto que intentaba o lograba bajar su truco lo que según los relatos aumenta la seguridad en los siguientes intentos. Lo anterior refleja cómo las interacciones identificadas también involucran **dinámicas de empatía, cuidado y cooperación**.

Figura 26

Prácticas de convivencia y apoyo



Nota. Niños compartiendo el espacio siendo parte de la comunidad skate [Fotografía]

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, es así como los relatos empezaron a esbozar, la identificación primaria de las **estructuras físicas y sociales complejas de la comunidad** en la primera zona de estudio. La conformación de **núcleos** donde se despliegan relaciones de ayuda, cooperación, cuidado, desplazamiento, intercambio y competencia, entre otras. En las **relaciones** observadas son indiscutibles, las acciones, las riquezas en sus interacciones y reacciones, existiendo en ellas una

retroalimentación de diversa índole. Es decir, los agentes que conforman el sistema se organizan, por lo tanto, se puede articular una narrativa a partir del lugar.

Se infiere además que la práctica del *skateboarding* permite a los niños desarrollar habilidades corporales y cognitivas mediante su interacción directa con la infraestructura del lugar. Además, la relación entre los niños patinadores y su entorno es bidireccional: el parque no solo facilita y enriquece estas interacciones, sino que también fomenta una conexión profunda entre el infante y el espacio público. Las prácticas de los skaters transforman el uso y la percepción del espacio, lo cual contribuye a la co-construcción del mundo del niño a partir de sus experiencias. Este proceso resalta cómo los sistemas complejos operan dentro de una red de retroalimentación continua, facilitando el intercambio de conocimientos y apoyando una evolución constante de habilidades individuales y colectivas.

Como breve conclusión el ser humano en particular las niñas y niños en primera infancia, se encuentran insertos en **procesos continuos de aprendizaje**. Esto se puede notar en la pista del Skate Park, donde de inicio no sabes agarrar la patineta, pero de pronto te dan una patineta y te dan un entorno, hecho para que andes en la patineta, que te va construyendo a través de **experiencias corporizadas que devienen y se transforman constantemente**, esto le ayuda a mejorar y coordinar sus movimientos, a interactuar con otros, no necesariamente pares, forjando vínculos afectivos que influyen en él, y sobre el entorno de aprendizaje.

Se cuenta con el relato de Andrés (7 años de edad) que menciona, “cuando practico, lo que hago es construir una línea en mi mente, hago recorridos y esquivo obstáculos antes de hacerlos, practico en casa, en todos lados”. Agrega a su relato, “practico todos los días”.

Lo anterior muestra que se despliegan progresivamente conocimientos emparentados al entorno de aprendizaje en el cual está inmerso el infante; todo esto, desde la capta de los estímulos

del entorno a partir de la percepción y mediante todos los sentidos corpóreos, lo que alimenta al niño de información que se procesa, por lo cual desarrolla su **sensorialidad** (la habilidad de reconocimiento del cuerpo propio y ajeno), **su motricidad** (la particular manera de ser y estar en el mundo) y la afectividad (**dinámicas de acoplamiento sensorio-motor entre el organismo y el entorno**). Donde él, ya está aprendiendo a partir de lo que le provee el entorno material y social. (No solo con las rampas y bajando los trucos, sino también porque ahí están sus padres o sus amigos, que está viendo que lo hace cada vez mejor).

Así pues, se está adquiriendo un aprendizaje, se van desarrollando y ampliando los bucles de percepción-atención y percepción-acción, es decir, las niñas y niños son agentes que están demostrando que su cognición está construida con base en el entorno, demostrando la importancia del espacio y la relevancia de considerar los testimonios de las niñas y niños en interacción con su entorno.

Es importante mencionar que en esta etapa de la investigación todas las entrevistas realizadas y gran parte de las observaciones recogidas habían tenido lugar en la primera zona de trabajo, “la pista del skate park”, esta comunidad abrió sus puertas y por un gran periodo de tiempo se trabajó con ellos. La interacción, confianza y empatía lograda entre el investigador y los niños posibilitó el salto a una segunda zona de estudio, “la zona de juegos infantiles para la primera infancia”, muy cercana a la primera y solo dividida por una calle.

Es relevante mencionar que ya se contaba con mucha información recopilada, sin embargo, se decidió extender la observación a las dinámicas e interacciones a esta segunda zona de trabajo. De inicio las observaciones en los recorridos previos indicaban que las dinámicas eran diferentes entre zonas del parque, seguido que en ese momento derivado del trabajo en el skate park, se tenía

un sesgo en la investigación, no se contaba con el espectro completo de primera infancia, con la aproximación a niñas y niños menores de 3 años de edad.

Así que, en las primeras observaciones ya inmersa en la zona del parque, se identificó que la apertura de los cuidadores era más recelosa, estaban más atentos a las acciones del investigador con los niños, la figura de este ya no era tan invisible, como resultado fueron más observaciones realizadas que entrevistas.

Algunas observaciones dieron pistas sobre los agrupamientos por edad, a diferencia de la pista del skate park, los juegos infantiles determinaban que grupo podía utilizarlos. Se identificaba en algunos niños cierta autonomía, los padres se sentaban en las bancas y desde lejos los observaban y cuidaban.

Otros socializaban solo si sus padres o cuidadores estaban junto a él. Después tomaban confianza y parece que crecía el **interés por socializar** con sus iguales. Los desplazamientos de algunos niños eran regulados e interrumpidos por el cuidador, con gestos, miradas o lenguaje verbal por lo cual las interacciones con otros niños eran breves, el niño cambiaba su comportamiento o dirigía su atención a otro aspecto. Esto se repetía constantemente, el cuidador interrumpía y el niño volvía a empezar (**se identifica un bucle**).

Se identificaron otros desplazamientos en los que el cuidador seguía al infante, estos desplazamientos eran más alejados, excedían el contexto a la zona de juegos, el niño caminaba y no paraba. Cuando el niño se detenía, el cuidador estaba ahí, inmerso y pendiente de las dinámicas e interacciones, pero no intervenía para permitir el flujo de la curiosidad del pequeño transeúnte. Lo anterior muestra que las interacciones del niño eran reguladas por él, crecían y se multiplicaban, eran variadas y no solo con sus pares, ya que cruzaban barreras imaginarias entre zonas de juegos que determinan el uso por la edad.

En este sentido los relatos (discursos sociales), recuperados, han permitido la construcción de narrativas desde la mirada infantil, en palabras de Sautu (2003), “dan la forma a la manera en que la gente experimenta y se comporta en el mundo” (pág. 84). Cabe aclarar que las menciones obtenidas, no necesariamente fueron verbales, son mucho más que un discurso verbal, estas fueron obtenidas mediante la observación de su lenguaje corporal, de expresiones faciales y gestos, interacciones y sus movimientos, del grado de confianza, además de sus juegos, es decir, se recuperaron las visiones, interpretaciones, representaciones y prácticas cotidianas que los sujetos elaboran de su mundo.

La identificación de lo complejo

“Las diez características propuestas aquí nos ayudan a hablar de complejidad de forma cualitativa.” (Cilliers, 1998, pág. 7). Cumplir con los 10 criterios planteados proporciona una base formal para considerar el estudio de un fenómeno desde la complejidad o, en caso contrario, desestimar como objeto de análisis complejo. Se detallan a continuación en relación con el fenómeno de estudio, en el contexto del Parque Clouthier, donde las niñas y niños en primera infancia se establecen como agentes que interactúan activamente con su entorno.

1. Los sistemas complejos constan de gran número de elementos.

En este caso, los agentes, niños y las niñas en primera infancia, como usuarios activos del Parque Clouthier, configuran una gran cantidad de elementos interrelacionados en el sistema de estudio.

2. Un gran número de elementos es necesario, pero no suficiente (interacción dinámica). Para constituir un sistema complejo, los elementos tienen que interactuar y esta interacción debe ser dinámica y rica en sus intercambios.

Los agentes, es decir, las niñas y niños en primera infancia, interactúan y participan en un intercambio constante de información con su entorno social y físico a través de interacciones corporales, sensoriales, intercambios de saberes, organización y variados tipos de comunicación. El agente, niño y niña en primera infancia, se constituye por sus relaciones con los integrantes del sistema.

3. La interacción es bastante rica, es decir cualquier elemento del sistema influye y es influido, por muchos otros.

Los niños y las niñas interactúan con muchos otros elementos del sistema, influenciándose mutuamente, donde la interacción entre elementos es multidimensional, esta crece y se intensifica continuamente.

4. Las interacciones en sí mismas tienen características importantes.

Las interacciones no son lineales: El sistema es no lineal y asimétrico

- a) La información recibida tiene efectos desiguales en los agentes (niñas y niños) y pequeñas causas pueden tener grandes consecuencias en ellos.
- b) El sistema de estudio está regulado por relaciones asimétricas de poder y competencia, lo que garantiza la asimetría del sistema. (relación asimétrica niño-adulto).
- c) La no linealidad, la asimetría, el poder y la competencia son componentes del sistema de estudio.

Los agentes individuales del sistema por sí solos no son significativos, estos adquieren importancia a través de los patrones de interacción.

5. Las interacciones suelen tener un alcance bastante corto, es decir la información se recibe principalmente de vecinos inmediatos.

En el Parque Clouthier los agentes integrantes del sistema interactúan principalmente con otros agentes que se encuentran en su proximidad inmediata.

Es una red grande que da como resultado la conformación de un grupo o comunidad que se agrupa a través de un interés común (determinación local), dentro del espacio público. Sin embargo, estos grupos o comunidades no están aislados unos de otros, pueden interactuar fácilmente con partes más distantes a través de intermediarios como cuidadores y personajes clave e influyen en otros que no están ubicados localmente.

El comportamiento del sistema de estudio se caracteriza por la multiplicidad de la “información local”.

6. Bucles de retroalimentación: La actividad de un agente puede reflejarse en sí misma.

Las actividades de los integrantes, las niñas y niños, del sistema se influyen a sí mismos de forma directa o indirecta. Esta información se interpreta localmente, es contingente y provisional perteneciente a un contexto y periodo determinado.

Existe una rica interacción entre el niño y el entorno lo cual produce aprendizajes situados (una retroalimentación positiva) esto evidencia que no falta la interacción, por lo cual no existe retroalimentación negativa, sin retroalimentación no habría una sistema.

7. Los sistemas complejos suelen ser abiertos, es decir interactúan con su entorno.

El sistema ser humano-entorno es ciertamente abierto, interactúan entre sí y con otros muchos otros sistemas. Este está continuamente influido por otros sistemas, existe un flujo constante de información o productos a través del sistema. Por lo cual es imposible trazar sus fronteras

8. Los sistemas complejos funcionan en condiciones que distan mucho del equilibrio.

El sistema de estudio maniobra en circunstancias apartadas del equilibrio para mantenerse, concurre un flujo constante de información, datos o estímulos entre los integrantes del sistema para cambiar y evolucionar.

El sistema ser humano-entorno es impulsado por disponibilidad de recursos y exigencias sociales, nunca se encuentra en un estado de equilibrio. El sistema está creciendo (vocación del parque), nunca se detiene.

9. Historia: Los sistemas están influidos por su historia.

Los sistemas tienen historia y está influido por su historia, es una colección de huellas distribuidas por todo el sistema y siempre está abierta a interpretaciones.

La recolección de datos inicia desde el presente, indicios a partir de los cuales se puede indagar y reconstruir la historia del fenómeno, donde esta, siempre es contemporánea; es decir, el solo hecho que exista supone un pasado, un origen, causas y relación con otros fenómenos.

10. Cada elemento ignora el comportamiento del sistema en su conjunto.

Los agentes integrantes de un sistema actúan en función de la información local disponible. Es decir, el agente no puede contener toda la complejidad de todo el sistema, por lo tanto, no pueden controlarlo ni comprenderlo por completo.

Capítulo 7. Conclusiones, hallazgos y recomendaciones

A modo de cierre se estipulan una serie de disertaciones que concatenan las ideas con el trabajo empírico, lo cual representa una línea que conduce a las propuesta y objetivos de esta investigación. Por lo tanto, desde la relación sistémica ser humano-entorno y el enfoque enactivista se confirmó que la función del cuerpo se establece como un medio significativo de la experiencia. Este enfoque conceptualiza al niño en la primera infancia como un ser en construcción continua, cuyo desarrollo, aprendizaje y construcción cognitiva se nutre a partir de la interacción directa con sus entornos inmediatos. Por lo cual podemos afirmar que los contextos urbanos a partir de proveer experiencias enriquecedoras y estímulos esenciales determinan de manera decisiva la construcción infantil en la primera infancia.

Con base en este enfoque y en correspondencia con los hallazgos de la presente investigación, es posible articular una serie de conclusiones y formular recomendaciones orientadas a enriquecer la comprensión teórico-metodológica de la interacción entre la primera infancia y su entorno urbano, abordada desde una óptica sistémica y enactivista.

Este capítulo plantea un epílogo acotado de conclusiones respecto a la aproximación teórica y metodológica presentada en este trabajo de investigación. A través de este, se han identificado y caracterizado los elementos teóricos fundamentales que condicionan el sistema objeto de análisis se focalizan en la complejidad, la teoría general de sistemas, el proceso perceptivo y la perspectiva enactivista. El abordaje de la primera infancia en contextos urbanos, sustentado en los marcos conceptuales de la complejidad y el enactivismo, pone de manifiesto una trama intrincada de interacciones dinámicas y recíprocas entre los infantes y su entorno próximo dentro de los desarrollos urbanos contemporáneos.

Este estudio ha demostrado la relevancia de comprender a la primera infancia a modo de agentes activos y corpóreos, capaces de influir en su entorno y ser transformados por él. Se reconoce además que su experiencia perceptiva es fundamental para la interacción con el ambiente social y urbano, dotándolos de significados y construyendo la comprensión de su mundo.

La presente investigación parte de un **objetivo general que replantea la planeación de entornos urbanos y sus determinantes para el beneficio de niñas y niños (NN) en primera infancia desde la relación sistémica ser humano-entorno.**

1. Las determinantes urbanas influyen de manera significativa en la construcción sistémica de las niñas y niños en primera infancia, con variados grados de afectación, transformación y conducción que se manifiestan en sus interacciones y experiencias dentro del entorno urbano.
2. **Los niños y las niñas en primera infancia se construyen sistemáticamente a partir de la relación ser humano-entorno.**

A partir de esta investigación comprobamos que las niñas y niños en primera infancia actúan como agentes operantes individuales y colectivos que logran desencadenar interacciones y reacciones desde su relación con el entorno construido y social, lo que revela patrones significativos en constante formación y cambio en ellos y a los grupo que pertenece, así como la estructuración de la identidad colectiva. En un proceso en el que el ser humano, para este estudio el niño en primera infancia y su contexto inmediato se co-determinan, se visualiza la compenetración analítica a partir de una relación sistémica que no solo fomenta la percepción si no también adaptación y aprendizaje en los infantes, quienes van configurando su identidad y

conocimiento del mundo a través de la interacción dinámica con los elementos y estímulos de su entorno.

La resignificación de las experiencias urbanas tempranas de las niñas y niños. Ellos no solo observan, sino que también significan, reinterpretan y producen narrativas construidas a partir de sus vivencias individuales y colectivas, en relación con su entorno social y físico.

3. Las siguientes condicionantes y características del enfoque enactivista determinan la formación de los niños y las niñas en la primera infancia.

Considerando el tercer objetivo particular planteado en esta investigación podemos afirmar que la corporeidad de los organismos vivos sí importan. La aproximación a la corporeidad mediante perspectivas corporizadas a la cognición configura una dimensión epistémica fundamental para acceder al estudio y análisis profundo de los procesos corporales, perceptivos y formativos que emergen desde la interacción entre el ser humano y su entorno físico o social específicamente el desarrollo cognitivo de la primera infancia, dejando atrás sesgos individualistas, cerebrocentristas y universalistas.

Como se expuso previamente, el enactivismo entiende la experiencia como un acto en constante devenir, subrayando la ininterrumpida relación recíproca entre el cuerpo incluido el cerebro y el entorno, concibiendo al cuerpo como un componente esencial e inseparable de la vivencia. Este enfoque rechaza la disociación entre sujeto y mundo, así como entre mente y cuerpo, y reconoce la función primordial del cuerpo en su interacción con el medio circundante.

Promueve una perspectiva integral; donde la cognición y la experiencia humana se desarrollan a partir de un entorno, de las reglas de este y de las propias reglas corporales del ser.

A partir de este enfoque y durante esta investigación pudimos comprobar que lo corpóreo del infante no debería ocupar un lugar secundario.

Es a través del cuerpo en sus primeras etapas de desarrollo donde se puede experimentar el entorno social y físico y donde se construyen los significados en forma de intercambios corporales. Donde el cuerpo es un sistema vivo, todo un sistema nervioso (SN) en interacción con otros sistemas que permiten estar vivos en intercambio con otros cuerpos y con el mundo, con un contexto, en una temporalidad particular.

A partir de los datos obtenidos, las interpretaciones generadas y, sobre todo, el análisis minucioso de un estudio que aborda no a los objetos sino a los sujetos que imprimen su esencia para fomentar la corporeización; que no es sino la experiencia vivida y contextual en la que los cuerpos y entornos sí importan e importan más desde la primera infancia, etapa ontogenética de características únicas, con alta plasticidad cerebral, en la cual el infante se adapta rápidamente a los estímulos del entorno, formando conexiones esenciales para su aprendizaje y desarrollo. En la que la vivencia y experiencia del cuerpo infantil difiere de las otorgadas desde la vivienda y el espacio educativo, conformándose como tercer espacio de aprendizaje después de estas.

Es en el espacio público donde el cuerpo del infante se hace visible y relevante a la vez que se hace público socialmente es aquí donde toca usar el cuerpo, experimentarlo y vivirlo. “es allí donde los cuerpos de los niños se hacen visibles”, “donde se hacen públicos esos cuerpos infantiles socialmente”. Los espacios para las infancias son escasos, y en esa misma lógica de lo exiguo de las posibilidades para hacerse presentes en las dinámicas urbanas a medida de sus interacciones y no como un simple medio de enlace, es que esta disertación aborda de forma detenida la dinámica de los sujetos en acción y da luz a los pensamientos que emanan de estas interacciones espaciales /sensoriales.

Por lo tanto, se suma el argumento acerca de la contemplación del resto de los espacios urbanos que ordenan los cuerpos de los niños en formas específicas, hay un desuso y uso diferente del cuerpo infantil en contextos más amplios como la ciudad. Añádase a este tema que, desde la visión corporizada, la unidad de análisis, nunca va a empezar con el individuo, esta inicia con la interacción social y/o material, en este sentido la unidad de análisis se amplía; ser humano-entorno; organismo-ambiente; infante-su mundo.

En tal contexto es importante retomar las postulaciones de Merleau-Ponty, donde el individuo se concibe en procesos de reciprocidad entre él y el ambiente. Esta perspectiva rehúye cualquier intento de jerarquización entre las dimensiones mentales y corporales, proponiendo en su lugar una comprensión equilibrada y articulada de ambas, en tanto elementos interdependientes de la experiencia humana. Se sostiene, por tanto, que los procesos cognitivos y las vivencias corporales no solo se complementan, sino que se co-determinan en una dinámica constante, configurando una totalidad experiencial indivisible. Desde esta mirada, resulta indispensable reconocer la imbricación entre lo interno y lo externo, evitando su disociación analítica y cualquier forma de preeminencia, con el fin de eludir concepciones reduccionistas o fragmentadas de las capacidades cognitivas humanas y su modo de habitar el mundo.

Es así que con lo expuesto confirma que el enactivismo desde sus condicionantes y características, involucra al cuerpo, porque acopla la percepción con la acción, de ahí que la ganancia sistémica que aporta el enactivismo, es que justamente ya no es solo percepción; se percibe el cuerpo propio para ver las posibilidades de actuar en el mundo. Por supuesto que interesa la percepción, ese proceso cognitivo, el cual posibilita al ser humano en cualquier etapa de desarrollo relacionarse con su mundo, lo interesante aquí es que lo sensorio y lo percepto no se separan de la acción; son una misma cosa.

Esta interacción dinámica permite a los infantes adaptar y moldear sus prácticas y formas de interacción, de este modo, las niñas y niños demuestran una comprensión flexible y en constante evolución de los espacios que habitan y de las relaciones que los rodean lo cual favorece dilucidar las dinámicas de acoplamiento sensoriomotor entre el organismo y el entorno.

En definitiva, los seres humanos tienen la necesidad y capacidad de acoplarse a su contexto social o físico, ya que esta interacción permite vivir en el mundo con su particular situación y contexto. Todo lo que se percibe es aprendizaje, se aprende básicamente al percibir, al sentir, al moverse y afectarse en cada interacción con el medio.

En la amplitud de los debates, entorno a los aspectos teóricos y metodológicos, se presenta la interpretación de los vínculos entre el ser humano en proceso de formación y el entorno urbano que habita resulta fundamental para comprender las dinámicas que configuran su experiencia vital. En este sentido, la forma en que las niñas y los niños perciben, interpretan y atribuyen sentido a los espacios urbanos en los que se desenvuelven incide de manera directa en la estructuración de su experiencia cotidiana y en los procesos que delinear su desarrollo integral.

Este proceso permite a las niñas y niños filtrar información y concentrarse en ciertos estímulos y desarrollar una comprensión más profunda de los elementos que los rodean. La atención se manifiesta no solo en la capacidad de observar y aprender de las propias experiencias, sino de observar y aprender de otros, especialmente en contextos compartidos.

En este mismo orden de ideas, se plantean las prudencias relativas al niño como aprendiz activo y corporizado que explora constantemente su entorno, lo que enfatiza el valor de las experiencias situadas y corporeizadas en los procesos de construcción de realidad y en la configuración del desarrollo integral infantil. Así, se reconoce la facultad de niñas y niños para participar activamente en la co-construcción de su mundo, atribuyendo significados al espacio que

habitan mediante sus acciones, percepciones y vivencias, lo cual exige concebirlas como agentes plenos y protagonistas de sus experiencias, y no como receptores pasivos de su medio.

Tablas

Tabla 1	116
Tabla 2	117
Tabla 3	118
Tabla 4	143
Tabla 5	149
Tabla 6	172
Tabla 7	173
Tabla 8	223
Tabla 9	226

Figuras

Figura 1	34
Figura 2	94
Figura 3	102
Figura 4	105
Figura 5	109
Figura 6	115
Figura 7	120
Figura 8	122
Figura 9	124
Figura 10	126
Figura 11	127
Figura 12	133
Figura 13	135
Figura 14	136
Figura 15	146
Figura 16	148
Figura 17	150
Figura 18	157
Figura 19	158
Figura 20	165
Figura 21	171

Figura 22	174
Figura 23	178
Figura 24	181
Figura 25	183
Figura 26	186

Referencias

Academia Real Española. (s.f.). <https://dle.rae.es/sistema?m=form>.

Agarwal, M., Sehgal, V., & Ogra, A. (2021). *Creating a Child-Friendly Environment: An Interpretation of Childrens Drawings from Planned Neighborhood Parks of Lucknow City. Societies*.

Alcubierre, B., & Sosenski, S. (2024). *Las infancias en México*. El Colegio de México.

Alguacil, J. (2011). Espacio público y espacio político. La ciudad como el lugar para las estrategias participativas. *Boletín CF+S*, 44, 51-66.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez Béliveau, V., Gialdino, M., Mallimaci, F., Mendizábal, N., & Suárez, A. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.

Áries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

Becerra, G. (2020). Complex Systems Theory and Social Systems Theory in the controversies of complexity. *Convergencia*, 27, 1-23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.12148>

Bertalanffy, L. v. (1955). *General System Theory*. Main Currents in Modern Thought.

Borja, J., & Muxi, S. (2001). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Electa.

Brandimonte, M., Bruno, N., & Coliina, S. (2006). *Cognition*.

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz Morales, F., & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Cano, A. G. (2012). Para comprender la complejidad. En J. C. Barrón Pastor, J. Cardiel Hurtado, L. A. Cruz Soto, A. Gallardo Cano, F. Paz Sánchez, P. S. Vera Martínez, & A. Diaz Mata, *El enfoque de la complejidad* (págs. 130-186). Publicaciones Empresariales UNAM, FCA Publishing.
- Capra, F. (2016). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. Cambridge.
- Cardona, P. C. (2017). *Teoría General de sistemas*. Fondo editorial Areandino. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1287/Teor%C3%ADa%20General%20de%20sistemas.pdf?sequence=1>
- Cele, S. (2006). *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Stockholm Universitet.
- CEPAL. (2021). *Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina*.
- Chernilo, S. D. (2002). *La Teoría de los Medios Simbólicamente Generalizados como Programa Progresivo de Investigación*. MAD (7). Recuperado a partir de: <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14804>
- Chinchilla, I. (2020). *La ciudad de los cuidados*. Catarata.

- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*. Routledge.
- CONAPO. (2014). *Consejo Nacional de Población*.
- CONAPO. (2018). *Consejo Nacional de Población*.
- CONAPO. (2024). *Consejo Nacional de Población*.
- Convención sobre los Derechos del Niño*. (1989).
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Tomo I*. Universidad Iberoamericana-ITESO.
- Declaración de los Derechos del Niño*. (1959).
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Los libros de la cantarsita.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of Qualitative Research. Vol I. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-32). SAGE Publications.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Di Paolo, E., Rohde, M., & Jaegher, H. (2010). *Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play” Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science*. John Stewart, Olivier Gapenne y Ezequiel Di Paolo.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Niños para los dioses y el tiempo. El sacrificio de infantes en el mundo mesoamericano*. Araucari.
- Diccionario médico-biológico. (s.f). *Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*.

- Dubet, F. (2010). *Sociología de La Experiencia*. Complutense.
- Duhau, E., & Giglia, A. (2009). *Las reglas del desorden; habitar la metrópoli*. Siglo XXI Editores.
- ENAPI. (2019). *Estrategía Nacional de Atención a la Primera Infancia en México*.
- Escrituración de predios irregulares. (2021-2024). *Escrituración de predios irregulares. Memoria documental 2021-2024. Municipio San Pedro Garza García*.
- Ficth, Ozuna, J. (2020). Nociones sobre la organización, estructura y dinámica . En A. B. Tijerina, *Ciudad compleja ocho textos sobres estudios urbanos y sistemas complejos* (págs. 17-36). Labyrinthos.
- Fontana, A., & Frey, J. (1991). The Group Interview in Social Research. *The Social Science Journal*, , 28(2), 175-187. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90003-M](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90003-M)
- Fontanille, J. (2011). *Semiótica del discurso*. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la Biopolítica*. Akal.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43, 9-26.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2012). *La mente fenomenológica*. Alianza Editorial.
- Garbarino, J. (2009). *Childrens and Families in the Social Environment*. Aldine Transaction.
- García, A. (2016). *Calles, barrios y de sus arquitecturas efímeras*. Tilde Editores.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Geertz, C. (1988). *The Interpretation of Culture*. Gedisa.
- Gehl, J. (2006). *La humanización del espacio urbano: La vida social entre edificios*. Editorial Reverte.
- Gehl, J. (2017). *Ciudades para la gente*. Editorial Infinito.

- Gehl, J. (23 de 10 de 2024). *Gehl People*. <https://www.gehlpeople.com/>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*.
- Girola, L. (2010). Talcott Parsons: a propósito de la evolución social. *Sociológica*, 25(72), 169-183.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*.
- Goluboff, M., García, Mira, R., & García, Fontain, C. (2002). Percepción del espacio urbano desde una perspectiva de peatones y pasajeros. *Psicología y medio ambiente: aspectos psicosociales, educativos y metodológicos*, 149-157.
- González-Grandón, X. A. (2024). Hacia un desarrollo corporizado, ecológico y socioafectivo en la primera infancia. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 109-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.71>
- Guber, R. (2022). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. siglo xxi editores.
- Haeckel, E. H. (1866). *Morfología general de los organismos*.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad socioespacial*. Siglo XXI Editores.
- Hernández-Ochoa, J. L., Gastelum-Vargas, M., Fuentes, A., & Vergara-Siva, F. (2023). La construcción de un mundo: la importancia del juego en la evolucion. *Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 12(1), 151-178. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/art2023121151178>
- Higuera-Trujillo, J. L. (2017). Neuroarchitecture: prediction of emotional well-being provoked by spaces by indirect measurement of brain activity. En *Investigando en Ingenieria de Edificación* (págs. 193-201). EXCO.

- Holloway, S., & Valentine, G. (2000). *Geografías de los niños. Jugar, vivir, aprender, geografías*. Routledge.
- INEGI. (2000). *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2015). *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: fragmentación y privatización. *EURE: Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 28(85).
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Department of Education, Norwegian.
- Lang, J. (1987). *Creating architectural theory the role of behavioral sciences in environmental design*. Van Nostrand Reinhold Company.
- LGNN. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- López, & Austin, A. (2002). *La educación de los antiguos nahuas*. Secretaría de Educación Pública.
- Loredo, E., & Vázquez, G. (2023). El concepto de diferenciación como propuesta de análisis en el pensamiento sociológico: Una aproximación desde G. Simmel y N. Luchmann. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*(204), 199-211.
- Lozada, M., & Margutti, L. (2011). Aportes de la cognición corporizada y la psicología para el cuidado de nuestro entorno en educación ambiental. *Revista de Educación en Biología*, 14(1), 5-9.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento, acción e interpretación*. Trota.

- Luhmann, N. (1986). La Teoría Moderna del Sistema como forma de Análisis Social Complejo. *Sociología, I*(1), 103-115.
- Luhmann, N. (2002). *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2019). *Politics of the Everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Lynch, K. (1960). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- Malaguzzi, L. (1985). *Una experiencia de educación infantil. Exposición y catálogo en centro cultural de la Villa Madrid*.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas Estéticas e identidades sociales: Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Mandoki, K. (9 de marzo de 2014). Entrevista con Katia Mandoki: "Veo el estudio de la estesis en la naturaleza". (J. G. Ulloa, Entrevistador)
- Manzini, E. (2019). *Politics of the Everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Maturana, H., & Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos; una teoría sobre la organización biológica*. Universitaria.
- McLoughlin, B. (1965). *Urban and Regional planning: a system's approach*. Faber&Faber.
- Meiners, E. (2017). *For the Children? Protecting Innocence in a Carceral State*. University the Minnesota.
- Mendoza, O. F. (2022). Imaginarios urbanos de la segregación socioespacial en San Pedro Garza García: una interpretación de noticias sociales en medios de comunicación impresos. *Topofilia, Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*(25), 263-284.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Colección: Historia, ciencia, sociedad, 121.
- Mombiedro, A. (2022). *Neuroarquitectura. Aprendiendo a través del espacio*. Khaf (Edelvives).
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Mulsow, G. (2008). *Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano*.
- Narváez, B., & Carmona, G. (2017). *Etnografía y Netnografía; su aplicación para la investigación en arquitectura y urbanismo*. Pearson Educación de Mexico, S.A de C.V.
- Netto, V., Brigatti, E., Meirel, J., Ribeiro, F., & Pace, B. (2018). *Ciudades, de la información a la interacción*.
- Nieves, Rico, M., & Robles, C. (2016). *Políticas de cuidado en América Latina*. CEPAL.
- Observación General N.º 7. (2005). *Comité de los Derechos del Niño*. Convención sobre los Derechos del Niño.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- ONU-Habitat. (2020). *Reporte Mundial de las ciudades 2020. El valor de la urbanización sostenible*. UNITED NATIONS HUMAN SETTLEMENTS PROGRAMME.
- Pacto por la Primera Infancia. (20 de 25 de 2024). Pacto por la Primera infancia: <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/panorama-de-la-primera-infancia/>
- Pallasmaa, J. (2005). *La imagen corpórea; imaginación e imaginario en la Arquitectura*. Gustavo Gili, SL.
- Pallasmaa, J. (2009). *Os Olhos da Pele: A Arquitetura e os Sentidos*. Artmed Editora.
- Palmeros, J. A. (10 de 10 de 2024). *Introducción a la etnografía encarnada*. Monterrey, Nuevo León, México. Instituto de Investigaciones Sociales I FFyL I UANL.
- Parsons, T. (1984). *El sistema social*. Editorial Alianza.
- Pérez, Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. . Traficantes de sueños.
- Piaget, J. (1979). *Psicología y epistemología*, Emecé, Buenos Aires, 1979. Emecé.

- Plan de Desarrollo Urbano Municipal de San Pedro G. (27 de mayo de 2014). *San Pedro Garza García*. <https://sanpedro.gob.mx/plan-municipal-de-desarrollo-urbano>
- Pontis, S. (2022). *Comprender la investigación de campo*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Puch, S. (2002). Research with Children. The Same or Different from Research. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Puerto, J. (2002). *La practica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. . Jaime Albije.
- Rasmussen, & Kim. (1998). Places for children- Childrens Places. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 11(2), 155-173.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Reed, S. E. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Haven : Prensa de la Universidad de Yale.
- Reglamento de zonificación y usos de suelo San Pedro Garza Garcia, N. L. (2024). *Reglamento de zonificación y usos de suelo San Pedro Garza Garcia, Nuevo León*.
- Reglamento Orgánico del Sistema de Parques Públicos de San Pedro Garza García, N. (2021). *Reglamento Orgánico del Sistema de Parques Públicos de San Pedro Garza García, N.L.*
- Reguillo, R. (2003). *De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación*.
- Rentería, J. F., Gil, M. V., & Rosas, H. A. (2020). *Pesamamiento y praxis en la investigación social*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Roca, J. (2010). *La estructura de las metrópolis contemporaneas*. Centro Universitario de Arte y Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara.
- Rosas, R. S. (2009). *Piaget, Vigotski y Maturana Constructivismo a tres voces*. AIQUE.

- Roux, J.-M. (2006). A l'écoute des habitants. *Environnement, Ambiente e Territorio in Vall d'Aosta*(33).
- San Pedro Parques. (25 de mayo de 2023). *San Pedro Parques*. San Pedro Parques: <https://sanpedroparques.mx/>
- Sanchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes, Introducción a una sociología de la infancia*. Abya-Yala : Universidad Politécnica Salesiana.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría; Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- SIPINNA. (2024). *Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes*.
- Soriano, R. R. (2023). *El rapport en diversos contextos sociales Su utilización a través de la práctica*. Plaza y Valdez, Editores.
- Sosa Compean, L. (2020). El sistema complejo ciudad: interacciones, información . En A. B. Tijerina, *Ciudad compleja ocho textos sobre estudios urbanos y sistemas complejos* (págs. 51-72). Labyrinthos.
- Sosenski, S. (2010). *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. El Colegio de México.
- Sosenski, S. (2021). *Robachicos: historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*. Grano de sal.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Lozada.
- Tsakiris, M. (2010). My body in the brain: A neurocognitive model of body-ownership. *Neuropsychologia*(48), 703–712.
- Turner, B. (1993). *Citizenship and Social Theory*. SAGE Publications Ltd.
- UNICEF. (1946). *Fondo de las Naciones Unidas para la infancia*.

UNICEF. (2012). *Los derechos de la infancia urbana*.

UNICEF. (Mayo de 2017). *First 1000 days: The critical window to ensure that children survive and thrive*. <https://www.unicef-irc.org:https://www.unicef.org/southafrica/media/551/file/ZAF-First-1000-days-brief-2017.pdf>

Varela, F., Thompson, E., & Rosch., E. (2011). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Varela, Francisco. *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.

Vázquez, G., & Tristan, V. (2024). El estudio de la primera infancia en el entorno urbano desde el paradigma. *Cuadernos del Centro de Estudios en* (228), 53-68.

Vázquez, R. G. (2021). Praxis del sistema mental y su acoplamiento al entorno desde los objetos de diseño. En L. B. Compeán, & E. L. Guzmán (Ed.), *Memoria y evolución de los contextos sociales a partir del diseño* (págs. 135-175). México: Universidad Autonoma de Nuevo León.

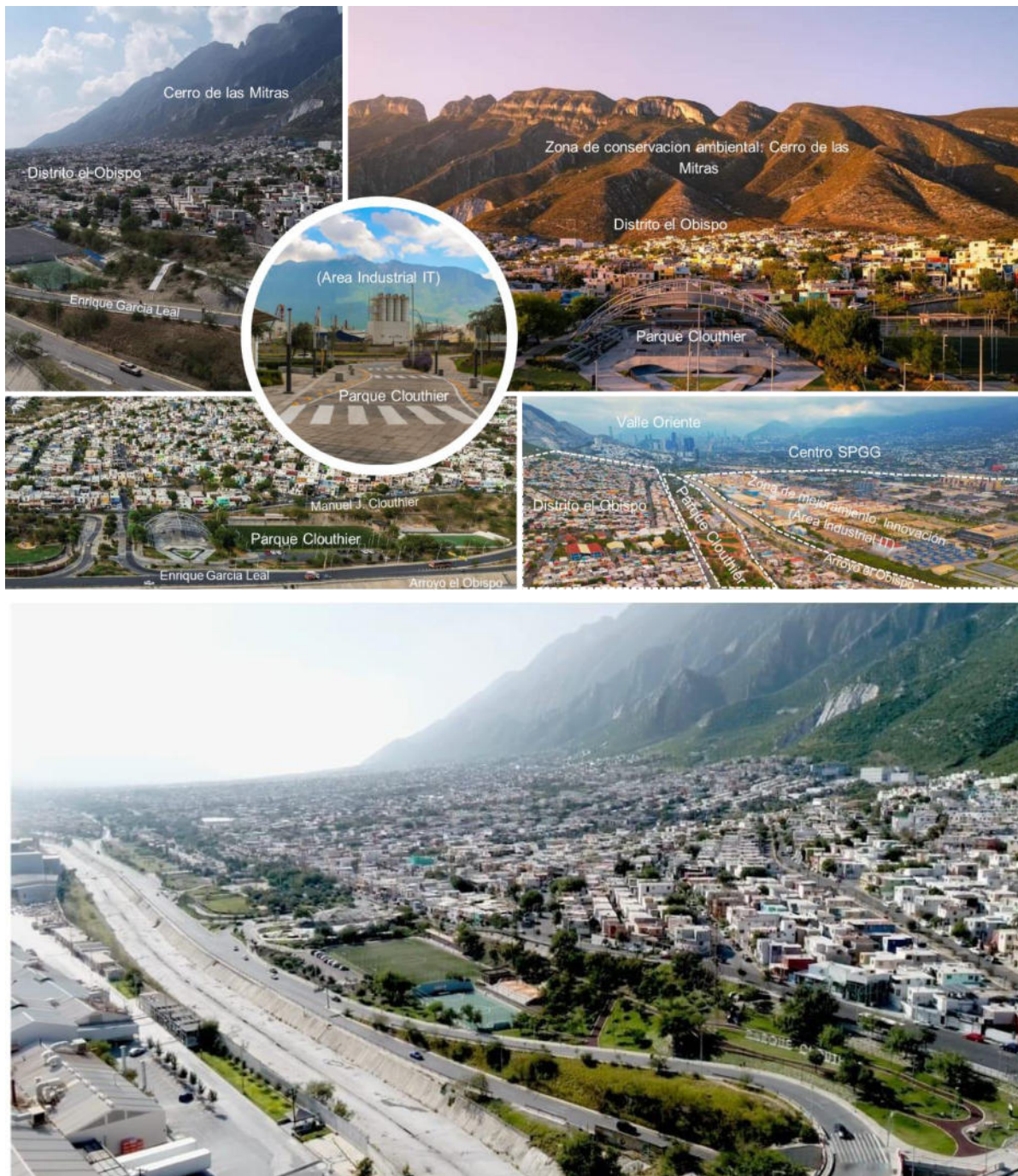
Velazquez Galindo, C. (2000). La infancia y sus etapas en la historia. *Alegatos*(105, 106).

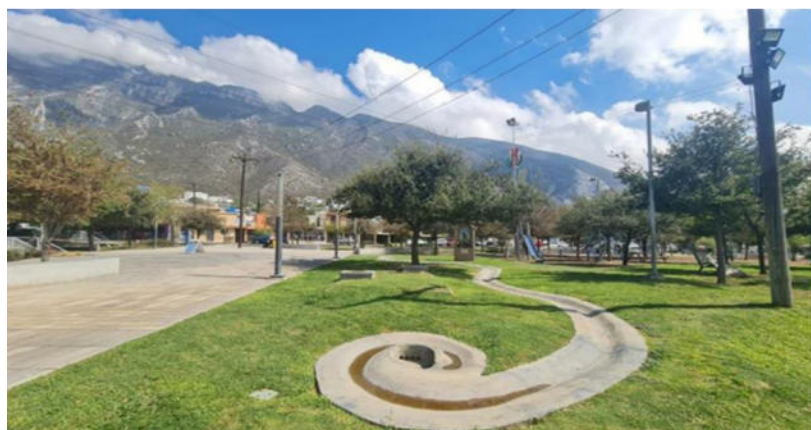
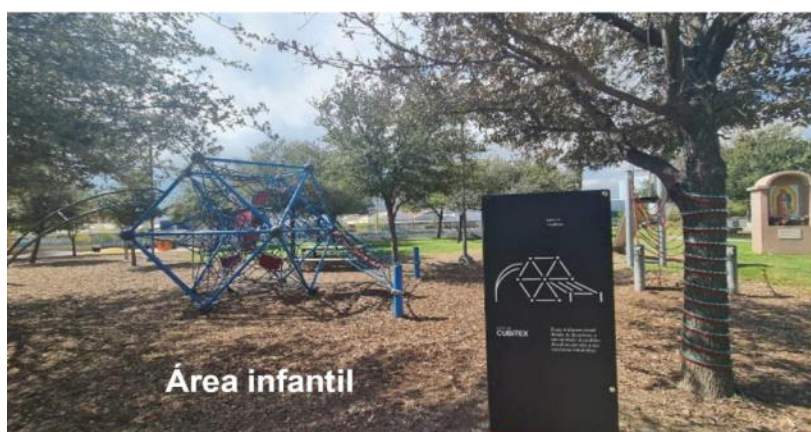
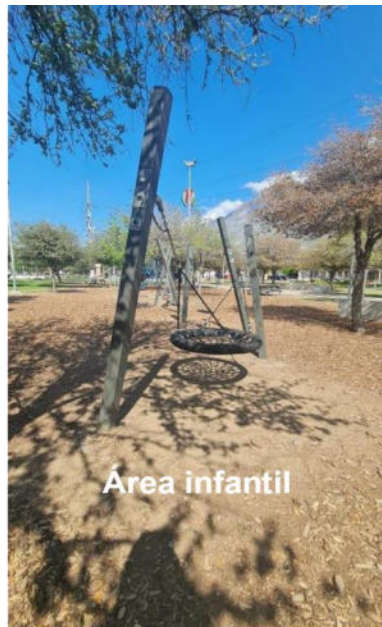
Vizcaya, I. (2006). *Los Orígenes de la industrialización de Monterrey: Una Historia económica y social desde las caída del segundo imperio hasta el fin de la revolución 1867-1920*. Fondo Editorial Nuevo León, ITESM.

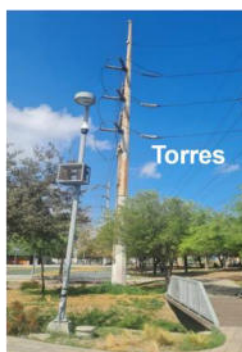
Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacan.

Anexos

Anexo 1: Evidencia grafica de recorridos de reconocimiento previo (exploración)

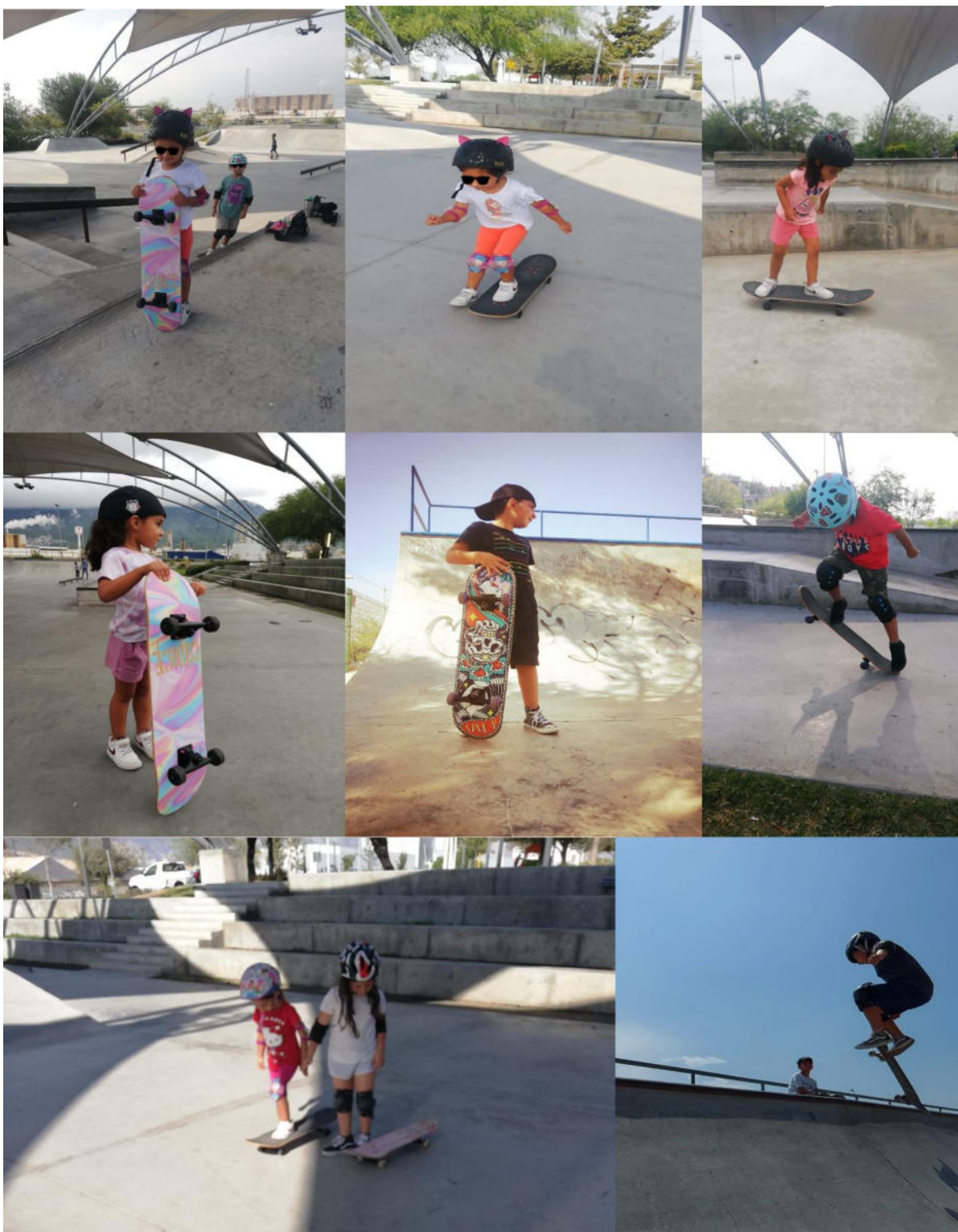


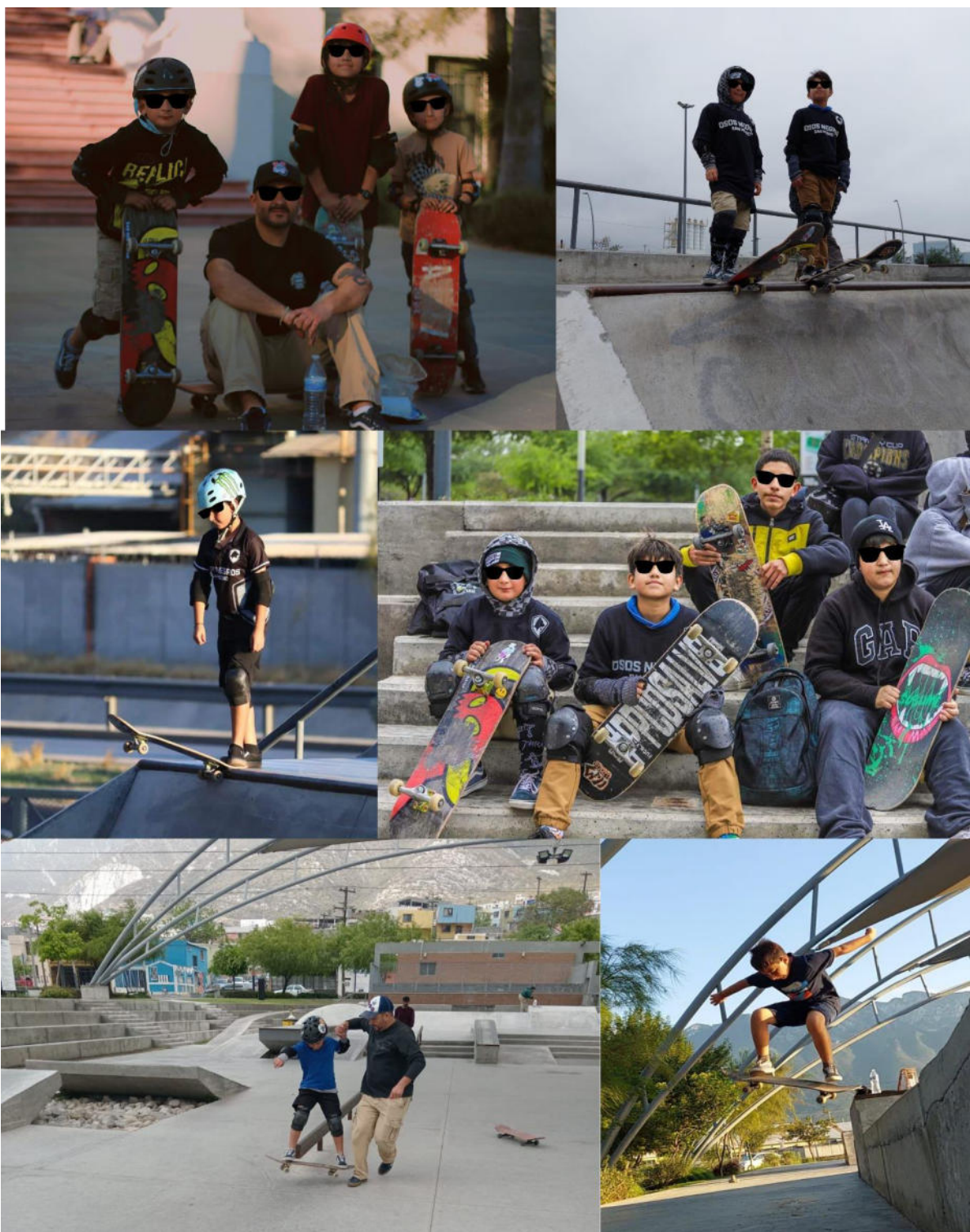




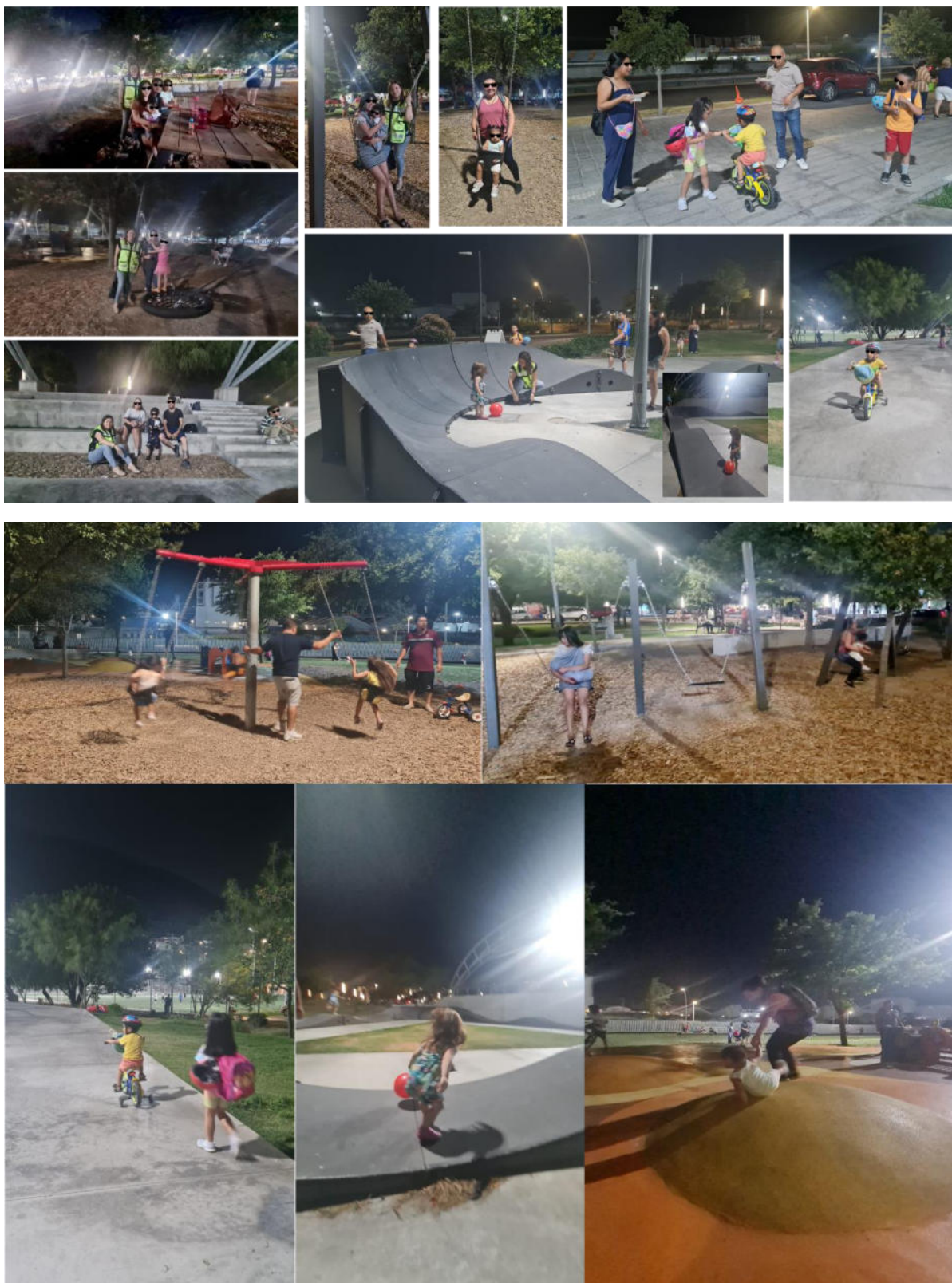


Anexo 2: El espacio y la Primera Infancia





Anexo 3: Contexto social y espacial



Anexo 4: Guion entrevista estructurada

Modalidad:	Entrevista estructurada
Población objetivo:	Funcionarios/as, profesionistas y especialistas con experiencia en políticas, programas y acciones relacionadas con la primera infancia.
Lugar:	Oficinas institucionales, modalidad presencial o virtual.
Objetivo:	Recuperar las perspectivas institucionales y profesionales sobre el entorno urbano y su relación con el desarrollo integral de la primera infancia, así como conocer las políticas, programas y desafíos en la implementación de acciones a favor de este grupo etario.
Fundamento metodológico:	Metodología cualitativa con base en entrevistas estructuradas, orientadas a identificar líneas institucionales de acción, marcos normativos, estrategias de intervención y percepciones sobre la infancia en el espacio público. Se busca complementar la información recabada en campo con niñas, niños y cuidadores/as, desde un enfoque de triangulación y análisis multiescalar.
Instituciones convocadas	Secretaría de Igualdad e Inclusión, Gobierno de Nuevo León Comisión para la Primera Infancia San Pedro Parques, Municipio de San Pedro Garza García

Estrategia metodológica:

- 1- Las entrevistas se realizaron de forma individual, en modalidad presencial o virtual según disponibilidad institucional.
- 2- Las preguntas se centraron en cuatro grandes dimensiones: políticas públicas, participación infantil, espacio público y articulación interinstitucional.
- 3- Se respetaron los tiempos, lenguaje técnico y funciones de cada actor.
- 4- Las respuestas se registraron mediante notas y grabaciones (previa autorización).
- 5- La entrevista permitió identificar discursos, marcos conceptuales y estrategias vigentes en las instituciones.

Tabla 8

Guion para entrevista estructurada

N.º	Pregunta	Tema central	Objetivo de pregunta
1	¿Cuál es su cargo actual y cuáles son sus funciones principales?	Perfil institucional	Identificar rol y nivel de incidencia
2	¿Desde su experiencia, qué aspectos del entorno urbano considera que más influyen en el desarrollo de la primera infancia?	Relación infancia-ciudad	Obtener diagnóstico desde el saber experto
3	¿Existen programas o acciones que su institución haya implementado	Políticas públicas	Registrar iniciativas y ejemplos concretos

	específicamente para la primera infancia en relación con el espacio público?		
4	¿Qué desafíos enfrentan para integrar la perspectiva de infancia en el diseño urbano o en la planeación del espacio público?	Gobernanza / obstáculos	Analizar tensiones institucionales
5	¿Qué papel tienen las familias y cuidadores en el uso o apropiación de los espacios públicos por parte de los niños/as pequeños?	Entorno relacional	Explorar dimensión comunitaria
6	¿Cómo se coordinan entre distintas dependencias o actores para implementar acciones dirigidas a la primera infancia?	Gestión interinstitucional	Evaluar dinámicas de colaboración
7	¿Cómo percibe la participación de los propios niñas y niños (NN) en la transformación de su entorno? ¿Se ha considerado esta perspectiva?	Participación infantil	Explorar apertura a la escucha infantil
8	Desde su experiencia, ¿qué falta por hacer para fortalecer la presencia y protagonismo de niñas y niños (NN) en los espacios públicos?	Proyección / propuestas	Abrir reflexión propositiva

Nota. Las entrevistas fueron registradas con autorización de los participantes mediante grabación de audio o toma de notas, respetando los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y uso exclusivo para fines académicos.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5: Entrevista no estructurada con carácter conversacional con niñas y niños de 3 a 6 años

Modalidad:	Entrevista no estructurada con carácter conversacional.
Población objetivo:	Primera Infancia (3 a 6 años).
Lugar:	Parque Clouthier, San Pedro Garza García, N.L.
Objetivo:	Explorar la experiencia infantil en el espacio público a través de relatos, percepciones y memorias. Estructura de un modelo metodológico para dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos establecidos en el estudio del sistema conformado por las niñas y niños (NN) en primera infancia y su entorno construido inmediato, a partir de la comprensión de las dinámicas de interacción que se configuran entre los distintos componentes del sistema, así como las influencias mutuas que de ellas derivan, constituyen aspectos esenciales para su comprensión integral. Señalar los elementos que interactúan en el sistema, las dinámicas de interacción y el impacto mutuo, para recuperar la historia (entrelazar la historia del fenómeno), la experiencia histórica y convertirla en un criterio de interpretación, para dar cuenta de cómo es su existencia y sus diversas manifestaciones.
Fundamento metodológico:	Enfoque cualitativo, técnicas de entrevista adaptadas a infancias. Fundamentado en metodologías participativas y etnográficas sensibles a la infancia.
Rol del cuidador: Presencia activa pero no directiva; intervenía sólo si el infante lo requería.	Durante las entrevistas, el cuidador tuvo un rol principalmente acompañante y facilitador. Su participación fue activa cuando el niño o la niña lo requería para sentirse en confianza o para clarificar alguna experiencia. En algunos casos, intervino para aportar detalles contextuales sobre lo narrado por el infante. Las intervenciones del cuidador fueron registradas como parte del proceso de triangulación entre niño-cuidador-investigador , lo que permitió enriquecer la interpretación sin condicionar las respuestas infantiles. Se cuidó que sus aportaciones no interrumpieran la narrativa propia del infante
Entrevistas con carácter de conversación: Conversación informal y relajada. Método participativo en procesos y acciones que permite capturar la experiencia del lugar cuando se trabaja con niños.	

Estrategia metodológica:

Observación de interacciones situadas entre el niño y el entorno construido y natural.

Interacciones dinámicas entre el niño, el entorno y el cuidador.

- 1- Las preguntas fueron formuladas como detonadores conversacionales.
- 2- Se buscó minimizar las estructuras de poder entre persona adulta investigadora y los infantes acompañados de sus cuidadores.

- 3- Se partió del juego, la observación y el vínculo con el entorno inmediato como herramientas interpretativas.
- 4- Preguntas abiertas para que no respondan un (sí/no)
- 5- Esto permitió describir y discutir sus respuestas.
- 6- Preguntas generales que guíen la entrevista. (Interacción abierta).

Tabla 9

Guía de entrevista no estructurada con carácter conversacional con niñas y niños de 3 a 6 años

N.º	Pregunta	Edad sugerida	Nivel de detonación	Tema principal	Dimensión analítica esperada	Observaciones
1	¿Qué juegos o actividades sueles hacer cuando estás en el parque?	3-6 años	Alta	Juego libre	Exploración lúdica del entorno	Pregunta inicial general
2	¿Tienes una rutina especial cuando llegas?	4-6 años	Media	Rutina/organización	Hábitos / apropiación del espacio	Explora noción de hábito
3	¿Hay lugares específicos dentro del parque que te gusten más? ¿Por qué?	4-6 años	Alta	Afectividad y espacialidad	Apego al lugar / preferencia espacial	Permite detectar lugares significativos
4	¿Con quién sueles jugar cuando estás en el parque?	3-6 años	Media	Relaciones sociales	Exploración de vínculos	Explora vínculos
5	¿Cómo te organizas para jugar en el parque?	5-6 años	Alta	Autonomía / planificación	Iniciativa personal / lenguaje narrativo	Necesita mayor lenguaje narrativo
6	¿Alguna vez has encontrado algo interesante en el parque? ¿Qué hiciste con eso?	4-6 años	Alta	Curiosidad / Exploración	Capacidad de observación, atención y relato	Ideal para relatos personales

7	¿Has cambiado algo en el parque cuando juegas allí?	5-6 años	Alta	Transformación del entorno	Agencia infantil / creatividad	Abre a agencia infantil
8	¿Cómo te sientes cuando puedes jugar con cosas nuevas o diferentes en el parque?	3-6 años	Media	Emoción / novedad	Exploración emocional	Pregunta sobre percepción afectiva
9	¿Has visto cambios en el parque últimamente? ¿Cómo te sientes al respecto?	5-6 años	Alta	Observación / memoria	Conciencia espacial / temporal	Puede indicar apropiación del espacio
10	Si pudieras cambiar algo en el parque para que sea aún más divertido, ¿qué cambiarías?	4-6 años	Alta	Imaginación / crítica	Proyección / participación	Ideal para proyecciones e ideas
11	¿Qué te gusta hacer cuando no estás en el parque?	3-6 años	Baja	Actividades cotidianas	Rutinas cotidianas	Da contexto más allá del parque
12	¿Hay algo especial que haces todos los días?	3-5 años	Media	Rutinas	Apropiación de hábitos	Complementa la pregunta 2
13	¿Con quién te gusta pasar tiempo fuera del parque?	3-6 años	Media	Vínculos afectivos	Red de apoyo y relaciones cercanas	Aporta a comprensión del entorno relacional
14	¿Cómo te adaptas si el parque está muy ocupado?	5-6 años	Alta	Estrategias de adaptación	Toma de decisiones / flexibilidad	Para niños con mayor capacidad narrativa

	o si hay muchos niños?					
15	¿Con quién vienes al parque?	3-6 años	Baja	Acompañantes	Estructura familiar	Describe contexto familiar
16	¿Qué les gusta hacer juntos cuando están aquí?	3-6 años	Media	Actividad en conjunto	Interacción multigeneracional	Se relaciona con interacción multigeneracional
17	¿Cómo te sientes cuando estás con tus papá o mamá, abuelos, hermano(s) en el parque?	3-6 años	Media	Afectividad / acompañamiento	Seguridad emocional	Profundiza en el lazo familiar
18	¿Puedes contarme una historia sobre tu lugar especial?	5-6 años	Muy alta	Narrativa / memoria / lugar	Memoria significativa del entorno	Excelente para análisis cualitativo profundo

Nota. En total se aplicaron 14 entrevistas no estructuradas con carácter de conversación en formato individual (infante, cuidador(es) e investigador), seguidas de 5 entrevistas en formato grupal (infantes y su cuidador e investigador). En itinerarios y días de mayor afluencia de asistentes y usuarios del parque. Principalmente por las tardes entre semana y por la mañana, tarde y noche en fin de semana. Se realizaron bitácoras etnográficas, notas de campo y grabación con consentimiento informado además de registro fotográfico. Fuente: Elaboración propia

Anexo 6: Herramientas del método teórico-gráfico desarrollado por el Gehl Institute

Conteo de Personas en Movimiento

Esta herramienta permite registrar personas moviéndose a través de un espacio. No requiere de mapeo.

INSTRUCCIONES

- Párate en el punto de localización señalado en el mapa.
- Proyecta un punto en el lado opuesto del espacio e imagina una línea recta entre ese punto y tu ubicación.
- Utiliza la hoja de Conteo de Personas en Movimiento / un contador manual para registrar a toda persona que cruce la línea proyectada.
- Cuenta por 10 minutos utilizando un cronómetro (puedes usar tu celular). Toma en cuenta que un número bajo de personas registradas puede no ser representativo para la muestra.
- Una vez agotado el tiempo (10 minutos), pasa al siguiente punto, hazlo hasta que hayas cubierto cada uno de los puntos previamente seleccionados.
- Una vez que hayas completado el conteo en todos los puntos, suma las hojas de conteo y agrégalas al mapa general. Utiliza una hoja diferente para cada punto.
- Anota en las hojas cualquier acontecimiento fuera de lo ordinario.

PON TU NOMBRE, FECHA Y DÍA DE LA SEMANA EN LA HOJA. SUMA LOS TOTALES ANTES DE ENTREGAR.

Nota: en áreas con grandes cantidades de peatones, utiliza distintas hojas de conteo para distinguir entre peatones y ciclistas. En áreas con baja actividad, es válido contar peatones y ciclistas en una sola hoja, esto te permitirá ahorrar tiempo y ubicar más puntos en el conteo.

Conteo de Personas en Movimiento

Gehl Institute

Esta traducción fue realizada por diciembre.org

Conteo de Personas en Movimiento

PEATONES — 15-30 MIN (2-100 PERSONAS (MARCA UNA SOLA))

CATEGORÍA	CONTEO	TOTAL
DESEMPEÑO		TOTAL
CONSUMO		TOTAL
ASISTIDO		TOTAL
CARGADO		TOTAL
CONTRUCCION		TOTAL
OTROS		TOTAL

NOMBRE _____ FECHA _____ CLIMA _____
LOCALIZACIÓN _____ HORA _____

AGREGA MAPA AQUÍ

INSTRUCCIONES: cuenta durante 10 minutos el número de personas que cruzan la línea marcada. De ser necesario, ajusta la longitud de dicha línea para que puedas contar una sola clase de peatones a la vez.

Conteo por Edad + Género

Esta herramienta es para contar personas, implica calcular la edad y el género de las personas que pasan tiempo en un espacio determinado. No es necesario que preguntes a las personas su edad o género, sino de hacer una estimación, esto no siempre será perfecto, pero puede ser complementado con información más exacta a través de encuestas.

INSTRUCCIONES

- Conoce algo de las categorías de edad y género. Estas categorías se encuentran basadas en la forma de contar por la cual no necesitan ser exactas.
- Si estás contando personas que pasan tiempo en un espacio determinado, cuenta a través de él y calcula la edad y género de las personas que encuentras. Escríbelos en la parte superior o inferior.
- Si estás contando personas en movimiento, permanece quieto en el punto señalado en el mapa y calcula la edad y género de las personas que pasan. Escríbelos en los espacios a ambos lados de la línea.
- Cuenta durante 10 minutos o hasta que hayas llegado a 100 personas. Si te falta tiempo de la hoja marca la categoría por utilizar. Toma en cuenta que en algunas hojas de personas registradas puede no ser representativo para la muestra.
- Si la cantidad de personas en el espacio sobrepasa la capacidad de contar, la metodología que utilizas debe ser consistente a lo largo de la muestra para obtener proporciones similares de edad y género cuando contas una persona a la vez.
- Anota en las hojas cualquier evento fuera de lo ordinario, ejemplo: un grupo de niños y niñas en un grupo escolar.

PON TU NOMBRE, FECHA Y DÍA DE LA SEMANA EN LA HOJA. SUMA LOS TOTALES ANTES DE ENTREGAR.

Categorías

- Infantes, edad 0-4, con distinción de género
- Niños y niñas, edad 5-14, con distinción de género
- Adultos jóvenes, edad 15-24, con distinción de género
- Adultos, edad 25-64, con distinción de género
- Personas de la tercera edad, 65 o más, con distinción de género

NOTA: registrar la edad y género de las personas que pasan tiempo en un espacio no indica si en lugar tiene las características para atraer a un público diverso. En cambio, contar personas moviéndose por el espacio más indica qué tan diverso sea. Evitar si quieres medir una o varias características dependiendo de las metas de tu investigación.

Conteo por Edad + Género

Gehl Institute

Esta traducción fue realizada por diciembre.org

Conteo por Edad + Género

PEATONES — 15-30 MIN (2-100 PERSONAS (MARCA UNA SOLA))

EDAD	HOMBRE	MUJER	OTRO / INCERTO
0-4 Infantes			
5-14 Niños y niñas			
15-24 Adultos jóvenes			
25-64 Adultos			
65+ Tercera edad			

NOMBRE _____ FECHA _____ CLIMA _____
LOCALIZACIÓN _____ HORA _____

AGREGA MAPA AQUÍ

INSTRUCCIONES: agrega al mapa dentro del recuadro. Dibuja una línea puntada a través del área de observación. Cuenta a las personas al cruzar dicha línea y anota su edad y género, si sea hasta llegar a 100 personas o durante un lapso de 15-30 minutos. No cuentes personas que no cruzan la línea, aunque también cuenta de ellas.

Mapeo de Actividades Estáticas

Gehl Institute

Esta traducción fue realizada por diciembre.org

1. Plantas
2. Instrucciones
3. Mapa

MAPA

NOMBRE _____ FECHA _____ CLIMA _____
UBICACIÓN _____ HORA _____

AGREGA MAPA AQUÍ

POSTURA	CONTEO	Elige una por persona	ACTIVIDADES	Elige todas las que apliquen:
DE PIE			ESPERANDO	CONSUMO
EN ASIENTO PÚBLICO			COMIDA / BEBIDA	ACTIVIDAD COMERCIAL
EN ASIENTO PRIVADO			ACTIVIDAD CULTURAL	ACTIVIDAD CULTURAL
EN ASIENTO COMERCIAL			REUNION	REUNION
EN ASIENTO INFORMAL				
RENTADO				
MÚLTIPLES MOVIMIENTOS				

Inventario de un Lugar

Gehl
Institute

ESTA TRADUCCIÓN FUE
REALIZADA POR GEBHILLO (S)

Evaluación del Espacio Social

Gehl
Institute

Esta traducción fue realizada por Gebilillo (S)

DIBUJA LOS "PATRONES" DEL SITIO

Este instrumento se enfoca en tres patrones que, al trabajar de manera simultánea, ayudan a mejorar la interacción social. Utiliza los tres símbolos proporcionados y marca los elementos clave del sitio y su relación entre sí. En consecuencia, este tipo de dibujo se llama patrón. Usa una pluma gruesa para los contornos y una delgada para registrar y medir. Puntos marcados en un patrón designan o señalan que un elemento es clave para el sitio.



MAN

Muestra / Muestra (pueden ser personas). Muestra el tamaño del sitio y la relación entre los patrones. Elabora una línea.

- 1. Fuente activa de interacción
- 2. Elemento
- 3. Fuente de agua
- 4. Área
- 5. Vuelo de vuelo y/o tránsito
- 6. Área de juego

UTILIZA LOS SÍMBOLOS ANTERIORES PARA MAPEAR LOS ELEMENTOS FÍSICOS QUE SON IMPORTANTES PARA LA VIDA SOCIAL DE ESTE ESPACIO. Puntos específicos y los patrones, etiquetados. Registrar los elementos, señalar y los patrones generales.



Ejemplo: Loma Herrero, Oakland, CA

ADRESA MAPA AQUÍ (OPCIONAL)

INSTRUCCIONES

Este instrumento se usa para mapear y registrar personas, cosas y las características físicas de un espacio y cómo estas afectan la experiencia de usar dicho espacio.

No hay un tiempo determinado para completar este ejercicio. Al lugar se le puede dedicar un tiempo de 15 minutos o un tiempo de 30 minutos.

Este mapa de inventario de un lugar consiste en dos partes:

Figura 2-1. Inventario de las CARACTERÍSTICAS FÍSICAS de un lugar que pueden contribuir a la vida pública.

Figura 2-2. Evaluación de la EXPERIENCIA que el espacio público proporciona. ¿Cómo se siente, se ve y se usa el lugar, etc.?

1. Carrera a través del espacio y mapeo de elementos de que el espacio físico puede contribuir a la vida pública.

2. Carrera a través del espacio y mapeo de elementos de que el espacio físico puede contribuir a la vida pública.

MAPEO

Elabora los inventarios físicos en el mapa proporcionado y toma fotografías para documentar los siguientes elementos:

1. Utiliza el símbolo de **fuente activa de interacción** para marcar los elementos (proporcionados al mapa).

- Fuentes
- Fuentes
- △ Fuentes de agua
- Fuentes de agua

2. Utiliza el símbolo de **elemento** para marcar los elementos de lugar.

- Elemento
- Elemento
- △ Elemento
- Elemento

3. Utiliza el símbolo de **línea** para marcar los elementos de línea.

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

4. Utiliza los **patrones de línea** para marcar los elementos de línea.

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

5. Utiliza los **patrones de línea** para marcar los elementos de línea.

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- Línea
- Línea
- Línea
- Línea

- 1. Utiliza los símbolos y patrones de lugar para marcar los elementos físicos en el mapa.

- 2. Identifica cada uno de los elementos físicos en el mapa (p.ej., fuentes, áreas, etc.) y marca cada uno de ellos.

- 3. Si no se encuentra la categoría o símbolo, toma notas en el mapa y descríbalo con tus propias palabras.

- 4. Toma el tiempo para observar cada uno de los cuatro categorías de lugares de personas.

- 5. Da vuelta al mapa y analiza la experiencia de espacio localizada en los patrones de la imagen y del momento de un lugar.

- 6. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 7. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 8. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 9. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 10. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 11. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 12. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 13. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 14. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 15. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 16. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 17. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 18. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 19. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 20. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 21. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 22. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 23. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 24. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 25. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 26. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 27. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 28. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 29. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 30. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 31. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 32. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 33. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 34. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 35. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 36. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se siente experimentar el espacio desde el punto de vista de una persona que está en el espacio.

- 37. Sigue la imagen, pero también intenta imaginar cómo se

Anexo 8: Permiso para uso de instalaciones para investigación



@sanpedroparques
sanpedroparques.mx

San Pedro Garza García, Nuevo León, a 22 de septiembre de 2023

SPP/DR/194/2023

Permiso

M.C.A.U. VENANCIA TRISTÁN BERNAL

PROFESOR Y COORDINACIÓN DE TALLERES DE ARQUITECTURA
P R E S E N T E.-

Hago referencia a su solicitud de apoyo de permiso para la realización de la tesis de doctorado "Determinantes urbanas en la construcción cognitiva-emocional de la primera infancia. Caso de estudio "Parque Clouthier", San Pedro Garza García, N.L." dentro de nuestras instalaciones del Parque Clouthier, desde el mes de septiembre del 2023 a julio del 2024.

Al respecto, me permito informarle que su permiso ha sido aprobado para realizar la investigación descrita en supra líneas, apegándose a los lineamientos de San Pedro Parques.

El permiso consiste en toma de fotografías, hacer entrevistas y realizar actividades con usuarios, siempre portando su identificación de la universidad y el chaleco de voluntaria, explicando la investigación que usted está realizando. Por parte de San Pedro Parques podemos proporcionar información de nuestro organismo, así como servir de enlace con otras dependencias municipales para la obtención de información que sirva para la investigación, además del préstamo de un chaleco amarillo como distintivo de "voluntario", de acuerdo con lo mencionado en su solicitud.

Le solicito, de la manera más atenta, compartir semestralmente reportes de sus avances, así como el resultado de su tesis al concluir.

Sin otro en particular, quedo de usted.

Atentamente

GERMÁN ANTONIO ENRÍQUEZ FLORES
DIRECTOR GENERAL DEL
SISTEMA DE PARQUES PÚBLICOS
DE SAN PEDRO GARZA GARCÍA, NUEVO LEÓN.

Anexo 9: Estancia Académica



Ciudad de México a 20 de diciembre del 2023

Asunto: Carta de aceptación de estancia doctoral

M.C. Venancia Tristan Bernal
Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Arquitectura.
Presente

Estimada Venancia

Hemos recibido conforme a sus antecedentes para postular a una estancia de investigación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Evaluando sus antecedentes, tenemos el agrado de comunicarle que ha sido aceptada para realizar una estancia doctoral de investigación (pasantía) durante el periodo de verano 2024, siendo asesorada por mí, la Dra. Ximena Andrea González Grandón, doctora en Filosofía de las Ciencias Cognitivas, académica e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, además de coordinadora de proyectos y diplomados de ciencia, arte y educación en conjunto con el Programa ACT y el Centro de Ciencias de la Complejidad de la UNAM. Asimismo, como parte del Colectivo TACo (Transdisciplina, Arte y Cognición), un laboratorio de prácticas transdisciplinarias, que será parte del contexto investigativo y práctico que acompañará la estancia de Venancia.

Ante cualquier consulta sobre su proceso, no dude en contactarse conmigo.

Agradeciendo su interés en nuestra Universidad, le saluda

Atentamente,
 "La Verdad Nos Hará Libres"

Dra. Ximena Andrea González Grandón
 Coordinadora Especialidad en Educación Socioemocional
 Académica/investigadora de Tiempo Completo
 Departamento de Educación

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
 Prol. Paseo de la Reforma 880,
 Colonia San Rafael, 06109, México DF
www.ibero.mx



Anexo 10: Registro de proyecto de investigación



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FARQ

FACULTAD DE ARQUITECTURA

PROGRAMA DE REGISTRO, FORMALIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Dr. Gerardo Vázquez Rodríguez

PRESENTE.-

Por este medio me permito notificar a usted que, ante el cumplimiento de los requisitos establecidos por la institución y la entrega del protocolo correspondiente en tiempo y forma, la solicitud de registro del proyecto de investigación / desarrollo titulado:

"Determinantes urbanas en la construcción cognitiva - emocional de la primera infancia. Caso de estudio "Parque Clouthier" en San Pedro, Garza García. N.L."

Fue aprobada, y cuenta con los siguientes datos en nuestro registro:

Clave de proyecto FARQ: A23G_GV_R004

Responsable técnico: **Dr. Gerardo Vázquez Rodríguez**

Fecha de inicio: 22/9/2023

Fecha de fin: 19/12/2024

Modalidad: **Grupal**

Los detalles de los datos del proyecto, nombres de colaboradores o vinculaciones con los que fue inscrito el proyecto dentro del formato establecido en convocatoria, podrá verificarlos en la base de datos de la jefatura cuando lo requiera.

Se le recuerda que, para el correcto seguimiento de los proyectos, se deberá continuar con los procesos que sean indicados por la jefatura de investigación de la dependencia, lo cual será establecido y solicitado según las características particulares de cada proyecto.

Reconociendo su labor investigativa y agradeciendo su participación en el programa, me despido enviándole un atento saludo.

Atentamente.

"Alere Flammas Veritatis"

Ciudad Universitaria, 09 de noviembre de 2023



M.A. Stringel
M.C. María de los Angeles Stringel Rodríguez
Subdirección de Posgrado e Investigación

**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARQUITECTURA
Av. Universidad s/n, Ciudad Universitaria C.P. 66455
Tel.: (81) 8329 4160

Hacer UNIVERSIDAD
PARA Ser UNIVERSIDAD