



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

---

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DEL CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**NIÑEZ Y EDUCACIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO DE  
PACHUCA. UN ESTUDIO SOBRE EL PAPEL EDUCATIVO DEL  
PARQUE DE LA FAMILIA Y EL JARDÍN DEL MAESTRO.**

TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PRESENTA**

**ITZEL DÍAZ MARTÍNEZ**

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Amelia Molina García.

COMISIÓN REVISORA

Dra. Rosa María González Victoria.

Dr. Armando Ulises Cerón Martínez

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

PACHUCA HIDALGO, NOVIEMBRE 2018



OF. NÚM. 72UAEH/ICSHU/ARACED/10/18

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO  
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR  
P R E S E N T E.**

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado "**Niñez y educación en el espacio público de Pachuca. Un estudio sobre el papel educativo del Parque de la Familia y el Jardín del Maestro**" que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Itzel Diaz Martinez** con número de cuenta, 140660 matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Décima Generación 2016-2017, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

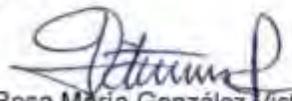
Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido de usted enviándole un cordial saludo

ATENTAMENTE  
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"  
Pachuca de Soto, Hgo., a 5 de noviembre de 2018

  
Dr. Armando Ulises Cerón Martínez  
Presidente

  
Dra. Amelia Molina García  
Vocal



  
Dra. Rosa María González Victoria  
Secretaría

  
Dr. Alberto Severino Jaén Olivas  
Director del Icschu

C.C.P. Archivo  
ASJO/arp



Carretera Pachuca-Atlaxco 6 km. 4.5 s/n. Ciudad  
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México  
C.P. 42084  
Teléfono: +52 (771) 7112200 ext. 4051-4052  
icshu@uaeh.mx | 001102

[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

## *Dedicatoria*

*Sirva esta dedicatoria, como un espacio de descarga de conciencia y disculpa a la lectora y al lector, porque las reflexiones aquí vertidas provienen de preguntas recientemente formuladas por las ciencias de la educación, motivo por el cual la profundidad del estudio es comparable con un pequeño charco nutrido por agua de lluvia de otras áreas de estudio, mismo que desde una óptica multidisciplinar han colaborado en la apertura de una línea de investigación que bien podría enriquecerse y ser estudiada de otras formas, sin perder de vista que el objeto que nos convoca es la educación.*

*Por ello, quiero dedicar este trabajo a todas las personas que antes de mí han pensado, reflexionado y escrito sobre la ciudad, a quienes han aprendido que la experiencia urbana es tan importante como la transformación en la relación con la industria cultural, y finalmente a quienes se atreven de manera valiente a emigrar de su campo disciplinar para comprender su objeto de estudio bajo miradas y ópticas distintas.*

## ***Agradecimientos.***

*La redacción de los agradecimientos se hace compleja cuando a lo largo de dos años y medio me han acompañado tantas personas, por lo que siendo imposible expresar de manera personal y suficiente a todos involucrados en las diferentes etapas de la investigación; me he resuelto manifestar por medio de esta página mi agradecimiento, a la directora de tesis y la comisión revisora por su orientación y apoyo en el proceso de investigación.*

*Transitar la recta final del proceso no habría sido posible sin el acompañamiento, orientación, apoyo y escucha del equipo de investigación en derechos de las mujeres indígenas y de todas las mujeres que estuvieron a mi lado durante los periodos de análisis y redacción, su lectura, las charlas y las palabras de aliento me han permitido llegar hasta este punto.*

*A todas las nuevas amistades que se crearon durante el proceso de maestría y a aquellas que se fortalecieron mediante un proceso mutuo de lectura, crítica, escucha y acompañamiento en el proceso creativo, les brindo mi abrazo sincero.*

*Sin lugar a duda, una pieza fundamental para llegar hasta este espacio y realizar investigación fue contar con el apoyo de la familia Díaz Martínez; gracias, por encontrarse ahí de manera constante para mí durante todo el proceso, desde la preparación del examen de selección hasta la culminación de esta tesis.*

*En último lugar, más no por ello menos importante, extiendo mi agradecimiento al pueblo mexicano y en especial a todas las personas que hacen posible que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, haya tenido la capacidad de favorecerme con una beca para poder dedicarme durante dos años, al bello arte de la investigación.*

## RESUMEN

En este trabajo se documentan una investigación realizada durante maestría en ciencias de la educación, con la finalidad de explorar las posibilidades educativas de dos espacios públicos en Pachuca, *Parque de la familia* y *Jardín del Maestro*, los cuales fueron reconocidos como lugares de aprendizaje social; en ambos casos, se trata de parques urbanos, en los que el uso y apropiación de quienes habitan la ciudad, se documentó, comparó y analizó, para dar cuenta de la construcción del territorio, pero también de la estructura y orden de las actividades, movilidad e interacción que permiten a sus usuarios apropiarse del espacio y aprender a convivir en la ciudad; este trabajo además centró su atención en la identificación del papel educativo de los espacios públicos para niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Pachuca y su valor en la construcción del tejido social de la misma por medio del aprendizaje social. La propuesta metodológica es de corte cualitativo, y tiene su fundamento en la teoría sistémica de Bronfenbrenner, la teoría de la construcción del espacio social de Henri Lefebvre y el enfoque sociocultural del desarrollo planteado por Vygotsky, Luria y Leóntiev; haciendo énfasis en la apropiación como un proceso específico del aprendizaje social.

Palabras clave: Educación informal, Ciudad, Espacio público, Infancia.

Díaz-Martínez, I. (2017) *Educación y niñez en el espacio público: un estudio sobre el papel educativo de Parque de la Familia y Jardín del Maestro en la ciudad de Pachuca*. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto, México.

## **ABSTRACT**

This paper documents a research carried out during the master's degree in educational sciences, with the purpose of explore the educational possibilities of two public spaces in Pachuca, the Family Park and the Teacher's Garden, which were recognized as places of social learning; in both cases, they are urban parks, in which the use and appropriation of those who inhabit the city, was documented, compared and analyzed, to account for the construction of the territory, but also the structure and order of activities, mobility and interaction that allow its users to appropriate space and learn to live in the city; This work also focused its attention on the identification of the educational role of public spaces for children and adolescents of the city of Pachuca and its value in the construction of the social fabric of it through social learning. The methodological proposal is qualitative and has its foundation in the systemic theory of Bronfenbrenner, the theory of the construction of the social space of Henri Lefevbre and the sociocultural approach to development proposed by Vygotsky, Luria and Leontiev; emphasizing appropriation as a specific process of social learning.

Keywords: Informal education, City, Public space, Childhood.

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	10
Estructura capitular.....	15
Aspecto metodológico en el estudio de Parque de la Familia y Jardín del maestro.....	17
Fases del estudio.....	20
Capítulo 1. Educación, espacio público y ciudad.....	27
¿Qué es educación? .....	27
La educación como socialización.....	29
¿Cómo estudiar la relación educación-espacio público?.....	34
La teoría ecológica de Brofenbrenner. ....	35
La teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de la actividad de Leóntiev.....	44
La función educadora de la ciudad.....	49
Ciudades educadoras .....	53
Ciudad amiga de los niños.....	56
Capítulo 2. Valoración del espacio público para la niñez en Pachuca. ....	62
El espacio público y su valoración. ....	62
La estructura de la ciudad de Pachuca.....	69
La secuencia de la ciudad. ....	84

El significado de/en la ciudad de Pachuca.....	94
Reflexiones a manera de cierre del apartado .....	102
Capítulo 3. Realidades socio-espaciales de Parque de la familia y Jardín del maestro en Pachuca.....	104
Etapa: Espacio concebido.....	108
Aspectos históricos.....	108
Accesibilidad.....	111
Aspectos urbanos.....	117
Aspectos arquitectónicos.....	118
Formas y dimensiones .....	121
Aspectos funcionales.....	123
Etapa: Espacio percibido.....	130
Etapa: Espacio vivido.....	135
Actividades en el Parque .....	150
Hallazgos. El rol educativo de Parque de la familia y Jardín del maestro.....	154
Aprender de los otros.....	155
Capítulo 4. Algunas Reflexiones finales.....	159
Referencias bibliográficas .....	166



Fotografía: Puente Atirantado. Autor: Itzel Díaz

## INTRODUCCIÓN

La investigación que está ahora en sus manos se redactó en un momento de efervescencia social, donde las muestras reales y simbólicas de la violencia cuestionaban la calidad del vínculo entre los sujetos y las instituciones que los soportan; la sociedad mexicana se encontraba atravesando un momento de crisis, es decir, un tiempo de cambios profundos que demostraban la necesidad de una transformación social. Aún hoy, las realidades sociales en las que vivimos son tan diversas que nos recuerdan lo poco que se ha logrado en materia de equidad, educación y justicia social en el tiempo que corre.

En las ciudades, la desigualdad social y la violencia amenazan desde extramuros los ideales de la educación escolarizada, sin embargo, al realizar una reflexión profunda respecto a lo que la educación es, nos hemos visto en la necesidad de observar también las diferentes trazas con las que ésta se encuentra difuminada en las calles, plazas y parques públicos de la ciudad, funcionando de manera paralela con el sistema educativo formal. Está claro ahora, que las fallas del sistema educativo mexicano no se circunscriben a las áreas que evalúan las pruebas nacionales e internacionales de conocimientos, sino que éstas, podrían tener su origen en la educación emocional y en el aprendizaje social de las personas, procesos educativos que se dan durante toda la vida y en diversos espacios formativos.

No todo lo que hemos aprendido lo aprendimos en la escuela, no es algo novedoso, pero es importante retomar lo que ya señalaba Gimeno Sacristán (1999) al plantear la importancia del moldeamiento y la comunicación en la enseñanza, prestando especial atención a que ni todo el quehacer de los profesores es enseñar, ni toda la enseñanza requiere de profesores. El estudio de los procesos educativos que se dan fuera del salón de clases requirió de una comprensión profunda respecto a la relación pedagógica que existe entre la persona y su medio, considerando a todos los agentes que intervienen en la experiencia de aprendizaje y que cumplen en alguna medida con la función de educar, sin perder de vista que aprendemos dentro de un contexto espaciotemporal determinado que dicta en gran parte lo que habremos de aprender a lo largo de nuestro ciclo vital.

En este punto, es conveniente señalar la existencia de una distinción tradicional entre la educación formal y la educación informal. Esta distinción se da sobre todo en dos aspectos; (1) el contexto de aprendizaje de la primera se da dentro de un marco institucional, mientras que el otro está situado en las circunstancias de la vida cotidiana; (2) el proceso de aprendizaje que se da en el marco formal tiene una intencionalidad claramente definida y ha sido estructurado, mientras que el otro surge de manera fortuita y no tiene una estructura definida previamente (Burbules, 2014). La otra gran distinción planteada por Howell (1969) respecto al aprendizaje formal e informal, radica en el valor ritual del primero contra la relevancia y pertinencia del segundo en lo que respecta a las habilidades y conocimientos que debe tener la persona dentro de su contexto social. En resumen, podemos considerar que la educación formal es aquella que se da dentro de las escuelas y que la educación informal se corresponde con todos los aprendizajes que se dan en la vida cotidiana; pero en términos de aprendizaje ambas se complementan para lograr que el individuo se desarrolle de manera integral en la sociedad.

Desde el ámbito político, la educación ha sido enclaustrada reiteradamente dentro del espacio que ocupan las escuelas e institutos en la construcción de subjetividades ciudadanas, llegando a descuidar lo pedagógico dentro de los planteamientos de política pública. Con la idea de mejorar la educación, se han creado sistemas de evaluación nacional que con base en las pruebas estandarizadas internacionales señalaban de manera punitiva al cuerpo docente y su formación como la primera causa de la mala calidad de la educación en México marcando como propuesta de solución la creación de una reforma educativa que resultó en una política de evaluación docente, pero que dejó fuera a muchos actores educativos que no se encuentran relacionados con la formación académica escolar.

Además, cuando se reflexionó sobre los límites de la educación informal en las ciudades, fue menester partir de que el primer aprendizaje necesario para vivir en la ciudad consiste en aprender a habitar sus espacios, conocer la calle, el vecindario, el barrio; partiendo de la necesidad fundamental ya planteada por Delors (1996), en cuanto a que en este momento histórico es ineludible dirigirnos hacia una sociedad educativa, que reconoce poco a poco y cada vez más el potencial educativo de las actividades culturales y de esparcimiento que

tienen lugar en la calle; prestando atención no sólo a la educación formal o a los medios de comunicación masiva en la formación del ciudadano, sino ampliando nuestra mirada hasta considerar la educación como un proceso permanente que dura toda la vida y que no se encuentra enclaustrada en un sólo espacio o ámbito de la vida de las personas. Aprender a vivir en la ciudad, nos lleva de manera intrínseca a reconocer la necesidad de convivir con la otredad, lo cual sólo se logra mediante el autorreconocimiento de sí mismo y la valoración del otro como un auténtico otro diferente a mí, pero igualmente valioso como persona, dándose así un proceso de apropiación que desvela y construye la identidad ciudadana.

Para esta investigación se considera que la educación, en su metarrelato persigue la creación de mejores oportunidades para las generaciones futuras, y aspira al asentamiento de las bases para una sociedad más justa; pero estudiar el aprendizaje social de la niñez requiere el reconocimiento de la interdependencia entre los sujetos y el lugar en el que habitan, observando y tratando de revelar cuáles están siendo los patrones repetitivos que ejercen mayor influencia en la formación de los niños y niñas en la ciudad, partiendo de la pregunta: *¿Cuáles están siendo los procesos de educación informal en la ciudad?*

Nos interesaba de manera especial considerar el valor educativo que la intervención física del espacio público recreativo para la infancia puede producir en la población infantil en la ciudad de Pachuca, puesto a que en los últimos años la práctica del cerramiento de los espacios públicos para la niñez del municipio se ha vuelto una práctica común, sostenida en el imaginario de protección requerida de los niños y las niñas, ante la inseguridad y violencia que hay dentro de la ciudad. De manera que durante el trabajo de investigación se procuró el desvelamiento de los procesos educativos que tienen lugar dentro de los espacios públicos para la niñez de Pachuca, partiendo de los siguientes supuestos de investigación:

- El cerramiento de los espacios públicos para la infancia amenaza el proyecto educativo democrático e imposibilita el aprender a vivir juntos, por ser una práctica sustentada en el imaginario de violencia, que nos conduce a la fragmentación socio-espacial de la ciudad.

- El parque, es el principal espacio público recreativo para la infancia en la ciudad y, por lo tanto, es un lugar de aprendizaje social, en el que se da el encuentro entre los diferentes actores sociales de la ciudad, tienen lugar las prácticas de ciudadanía y se promueve la apropiación como un proceso de aprendizaje social.

En la ciudad, no es poco común escuchar en voz de sus adultos que la niñez de ahora ya no es la misma de antes, sin detenerse mucho a reflexionar en que tampoco son iguales la sociedad, la ciudad, las actividades y las necesidades de quienes habitan el espacio urbano actual. La globalización, el capitalismo y los medios de comunicación masiva que acompañan los cambios sociales y espaciales de las comunidades urbanas, también modifican los hábitos y costumbres de quienes las habitan, provocando así el abandono del espacio público para el uso recreativo, social y educativo al tiempo que promueven el uso de este para fines comerciales. En suma, las transformaciones sociales y el proceso de urbanización son dos factores que parecen estar provocando el alejamiento de la niñez urbana con respecto a su espacio público; siendo este aún uno de los escenarios más importantes en educación informal de la ciudad, por su gran capacidad lúdica y de agencia en el establecimiento de relaciones sociales entre diferentes tipos de personas.

De acuerdo con la UNICEF (2012) México se ubica en el grupo de países con mayor población urbana, haciendo que el vivir en la ciudad se convierta en el rango más común entre sus habitantes; a nivel mundial durante 2005 se calculaba que un 43% de la población infantil vivía en zonas urbanas, estimándose que para el 2025 esta cantidad llegaría al 60%; lo cual obliga nuevamente a considerar el estudio de la relación niñez – espacio público desde un ámbito educativo.

La niñez, en la sociedad actual tiene tal importancia que se han creado marcos jurídicos internacionales, en los que se establece que la vulnerabilidad de las personas menores a 18 años es razón suficiente para justificar una protección jurídica particular, misma que quedó asentada en la Declaración de los Derechos del niño en el año de 1959. La Declaración establece 10 principios fundamentales que posteriormente fueron transformados para dar forma y contenido a la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por México en

1990; este cambio dentro de las políticas públicas de México, fue lo que propició el que comenzará a reconocerse la necesidad que tienen niños, niñas y adolescentes, por considerarse humanos vulnerables por sus características físicas y mentales, como personas que requerían de un conjunto de leyes que les facilitaran acceder a un sano desarrollo. De conformidad con el contenido de la convención, podemos organizar los derechos de niños, niñas y adolescentes de la siguiente forma:

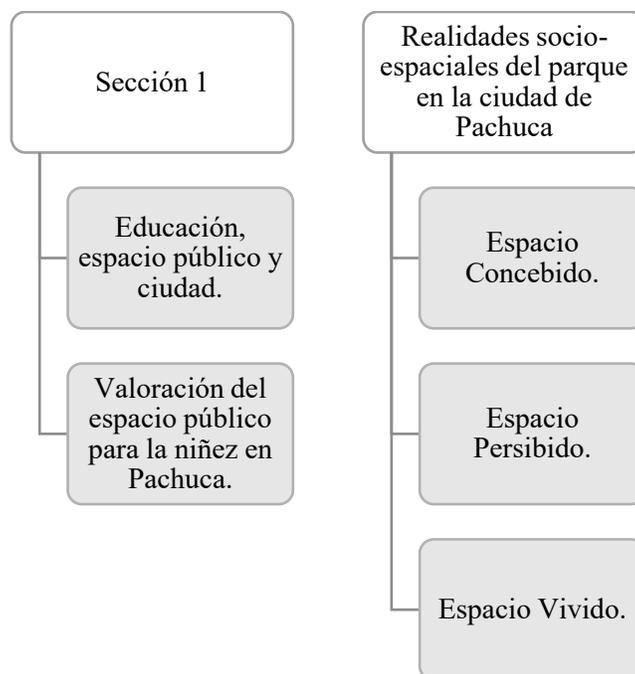
- Derechos civiles, aquellos que se refieren al derecho a la vida, la no discriminación, a vivir en familia, al debido proceso en caso de infracción, a la libertad de pensamiento y a la identidad.
- Derechos sociales, los que se correspondan con el derecho a ser protegido en su integridad, contra el maltrato y abuso, en su salud y las políticas en materia de medios de comunicación.
- Derechos culturales, aquellos relativos al derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo, como serían el derecho a la educación, el derecho a la cultura y el derecho al descanso, al juego y la recreación.

Como podemos notar, en la clasificación previa tanto la educación como el juego se encuentran ligados al estado de bienestar en términos jurídicos y las violaciones a los derechos humanos de la niñez han sido tan notables en estos ámbitos que su protección se convierte en una preocupación que aumenta día a día. En resumen, el aprendizaje social queda ligado al cumplimiento del derecho a la educación y del derecho al juego; ambos reconocidos como actividades necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas. Es posible que esto se deba a la concepción social que existe sobre el juego, pues se considera una actividad trivial que sirve para perder el tiempo, contrapuesta por ello a las actividades productivas; lo cual ha sido aceptado socialmente más por desinformación e indiferencia respecto a la importancia del juego en el desarrollo infantil (Corona y Gülgönen, 2010). Los niños y niñas de la ciudad, al igual que todo ciudadano padece los malestares de la ciudad, aunque su capacidad para exigir que ésta cambie es restringida; aunque ya se han creado algunos proyectos que promueven y proponen dar escucha a las necesidades de este sector poblacional, como las propuestas de ciudad de los niños o ciudades amigas de la infancia.

Finalmente, este texto aborda el estudio de la educación como consecuencia de los influjos e intercambios que tienen lugar en la comunidad, atendiendo a los procesos de aprendizaje social que resultan de los procesos comunicativos en el espacio público, evaluando su capacidad de agencia y de logro en el cambio de actitudes, valores y comportamientos, considerando la relación que tienen los sujetos con su entorno físico.

### **Estructura capitular.**

Mediante este capítulo introductorio se han presentado el problema, los objetivos y de manera posterior se aborda la metodología de esta investigación, y para dar cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de todo el documento. Éste se estructura en dos secciones: la primera, en la que se plantea el marco contextual, la construcción y fundamentación teórica, que permitió establecer un puente entre los estudios urbanos y el campo de las ciencias de la educación; la segunda, aborda los resultados que nos llevan a la reconsideración del parque como un lugar de aprendizaje social, transitando desde la concepción del espacio en la arquitectura hasta llegar a comprender cómo se dan los procesos de apropiación del espacio público que dan lugar al aprendizaje de las competencias sociales.



*Esquema 1. Estructura capitular.  
Fuente: Elaboración propia.*

Así, el primer capítulo, *Educación, espacio público y ciudad* parte de la escasa planeación en el crecimiento urbano, lo que ha llevado a un desbordamiento geográfico, político y social, que representa grandes riesgos para garantizar el desarrollo de proyectos educativos que puedan atender a la población general y que de manera casi invisible van dejando en situación de riesgo a la población de niños, niñas y adolescentes que habitan la ciudad, retomando también la fundamentación jurídica y alcances que han tenido las iniciativas de ciudades amigas de la infancia y ciudades educadoras, para lograr el objetivo de construir ciudades social y territorialmente sustentables, así como la asociación de dichas propuestas políticas con el cumplimiento del derecho a la educación y el derecho al juego en la ciudad.

En el segundo capítulo, *Valoración del espacio público para la niñez en Pachuca*, se retoman algunas investigaciones que abordan temáticas de desarrollo urbano o educación informal en el municipio de Pachuca; lo que permite establecer un primer puente entre los estudios urbanos y el campo de estudio de las ciencias de la educación en el municipio, al analizar las

características del desarrollo urbano ligadas a las problemáticas educativas y sociales de la ciudad. Además, este capítulo, mostrará la valoración de espacios públicos para la niñez en la ciudad de Pachuca que se realizó durante la primera fase del trabajo etnográfico.

La segunda sección, *Realidades socio-espaciales del parque en la ciudad de Pachuca* está dividida en tres partes tomando como base la construcción triádica del espacio social de Henri Lefebvre, cerrando el capítulo con una reflexión respecto al impacto educativo que tiene el cerramiento de los parques en la niñez y adolescencia de la ciudad, considerando que la intervención del espacio físico de los parques repercute en el desarrollo de la subjetividad de la niñez.

### **Aspecto metodológico en el estudio de Parque de la Familia y Jardín del maestro**

Para la realización de este trabajo de investigación se parte de las preguntas: ¿Cuáles están siendo los procesos de educación en el espacio público de Pachuca?, ¿Qué efectos tiene el cerramiento del espacio público recreativo en la población infantil de la ciudad? De manera, que el énfasis se mantuvo dentro de los aspectos socioculturales de la educación, y se centró en el aprendizaje social que se da en el parque; para lo cual fue necesario utilizar un enfoque metodológico que nos permitiese aguzar la mirada sobre las mediaciones implícitas en la acción educativa, asumiendo el espacio público de la ciudad como un texto a interpretar a partir de sus múltiples elementos, tanto sociales como físicos.

Por otra parte, en el momento de seleccionar la metodología de trabajo se tomó en consideración la necesidad de realizar un estudio que permitiera dar cuenta del acto educativo que tiene lugar en el espacio público, considerando el estudio de la relación ciudad-educación. El estudio de dicha relación implica considerar la ciudad como un escenario educativo y la pertinencia de una mirada a la misma desde el horizonte conceptual de las ciencias de la educación, que atienda a las condiciones en las cuales se cumple el funcionamiento social y en las apropiaciones de los sujetos en su quehacer cotidiano; por ello finalmente se optó por realizar un trabajo de corte cualitativo.

La etnografía ha sido utilizada para realizar estudios que permiten realizar una descripción de los pueblos, sin embargo, en la investigación educativa sirve para enfatizar el estudio de cuestiones descriptivas e interpretativas de ámbitos socioculturales concretos; pues permite el registro del conocimiento cultural, al tiempo que se detallan los patrones de interacción social y facilita el análisis holístico de la sociedad (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). Para Giddens (1994), la etnografía consiste en el estudio directo de la conducta de un grupo de personas durante un determinado periodo de tiempo, utilizando para ello la observación participante y/o las entrevistas informales, con la finalidad de desvelar e interpretar sus comportamientos sociales. En resumen, la etnografía ha sido utilizada como un método de investigación social sobre las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto; para nuestra investigación esta metodología se utilizó con el fin de desvelar del rol educativo del parque en la ciudad.

Las principales características de la etnografía son: el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), el análisis holístico de la sociedad (Lutz, 1981) y el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967). Como método, la etnografía es uno de los más utilizados en los estudios de antropología social y educación, dentro de la investigación interpretativa (Murillo & Martínez-Garrido, 2010), dado que permite encontrar el significado y comprensión de la experiencia humana vivida. La investigadora al realizar un trabajo etnográfico se convierte en una observadora participante que debe equilibrar la recogida objetiva de datos (etic) con las ideas subjetivas que se derivan de una asociación continua con las personas cuyas ideas intenta comprender (emic).

La complejidad de las unidades sociales estudiadas por la etnografía ha llevado a autores como Spradley (1980) a considerar que ésta, tiene un continuum entre la macro-etnografía cuyo centro de atención es la descripción e interpretación de sociedades complejas y la micro-etnografía, en la que la unidad social viene dada por una situación social concreta. Esta investigación se realizó desde la micro etnografía, dado que el trabajo de campo se focalizó en la observación de una situación social, el acudir al parque y en segundo lugar porque la investigación en este nivel permite la restricción del tiempo que en otros niveles no puede determinarse y se desarrolló por una sola investigadora o etnógrafa. En este punto es

significativo considerar que el trabajo de campo buscaba inicialmente indagar sobre los efectos que produce la intervención física del espacio en el aprendizaje social de quienes acuden como usuarios(as) al parque, procurando con ello dar cuenta de cual está siendo el papel educativo del espacio público recreativo para la infancia en el municipio de Pachuca para la reconstrucción del tejido social<sup>1</sup>.

Durante el trabajo etnográfico, hay dos roles que se juega la investigadora, en primer, su lugar de investigadora -como etnógrafa-; y en segundo lugar su rol como sujeto (Barrio, 1995). Es decir, que quien realiza un trabajo de corte etnográfico tendrá durante la mayor parte del tiempo la responsabilidad de convivir y recoger información al realizar su trabajo de campo, y que al mismo tiempo deberá acercarse a la realidad del entorno que la rodea poniendo constantemente en entredicho su emoción, pensamiento y sentir, con la finalidad de lograr el extrañamiento necesario para dar cuenta de lo que en ese lugar sucede. Otro papel y quizá uno de los más importantes para el desarrollo de un trabajo etnográfico es el de los informantes clave, puesto que son personas que conocen el contexto que se quiere investigar y pueden aportar información clave para la interpretación de lo que ahí sucede; es preciso comprender, que no todas las personas que se encuentran en el campo de trabajo podrán cumplir con esta función, pues entre otras cosas un informante clave es alguien capaz de interpretar las acciones de quienes habitan el campo.

Un informante clave es aquella persona que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relación con el campo, puede apoyar a la investigadora al convertirse en una fuente de

---

<sup>1</sup> Se habla aquí de la posibilidad de reconstrucción del tejido social, dado que el programa de rescate del espacio público del que se desprende la remodelación de los parques estudiados considera que estas remodelaciones físicas del espacio sirven para evitar que las relaciones entre las personas que habitan la ciudad continúen fragmentándose y procura recuperar la confianza en las instituciones públicas. También se habla de reconstrucción del tejido social, porque la conducta de las personas se ha modificado un grado tal que la Encuesta Nacional de Victimización 2017 (ENVIPE 2017) elaborada por el INEGI, reportó que un 70.5% de los mexicanos no permiten a sus hijos salir a la calle, 64.2% no usa joyería y un 51% de la población no sale de noche; de igual manera esta encuesta señala que de cada 100 delitos que se cometen sólo se denuncian 6, ya que las personas consideran que denunciar es una pérdida de tiempo, desconfían de las autoridades y tienen miedo a ser extorsionadas; el tema de la no denuncia tiene más que ver con los altos índices de impunidad y con la posibilidad de revictimización que con un acto real de pérdida del tiempo.

información, le brinda acceso a otras personas y a nuevos escenarios dentro del campo de observación.

### *Fases del estudio*

El proceso de investigación etnográfica rara vez es lineal, en él es común que se den dispersiones, idas y vueltas, que se formen bucles; en el caso de este trabajo de investigación se contempló la realización de un trabajo de campo en dos fases durante el periodo de mayo de 2016 a septiembre de 2017; la primera fase constó de una exploración, para conocer la situación de los espacios públicos recreativos para la infancia en la ciudad de Pachuca, tomando como referente la teoría ecológica de Bronfenbrenner; y la segunda fase para el trabajo microetnográfico, con aplicación técnicas que permitiesen acceder al cómo se da la construcción social del espacio en el parque, tomando como base teórica división conceptual triádica de la noción de espacio de Henri Lefebvre.

De igual manera debe considerarse que todo trabajo etnográfico contempla las siguientes etapas: selección de diseño, determinación de técnicas, acceso al ámbito de investigación, selección de informantes, recogida de datos, determinación del tiempo en el campo, procesamiento de la información recogida. Los siguientes párrafos se encuentran dedicados a explicar cómo fueron abordadas dichas etapas para esta investigación.

### *Selección del diseño*

El diseño del trabajo etnográfico debe atender a lo inesperado y recolectar toda la información necesaria que permita dar respuesta a la pregunta de investigación, cubriendo los objetivos de esta. El diseño de esta investigación se orientó en la obtención de información empírica en el espacio público de la ciudad, sin separarlo de los individuos que lo habitan y considerando a su vez, el propio punto de vista de estos sujetos que lo van dotando de significado y se apropian de él.

Para la realización del trabajo de campo no bastaba con crear un plan que paso a paso pudiera guiar en la recolección de datos a manera de lista de cotejo, pues era fundamental captar de

la manera más completa posible la acción educativa en el momento en el que ocurría dentro del parque, con toda la complejidad que lo envolviera; dado que no se puede conocer previamente la realidad que va a estudiarse, se hizo necesario documentar la vivencia de quien investiga de la manera más detallada posible, para poder matizar y dotar de sentido al objeto de estudio (Rockwell, 2013).

El curso del trabajo de campo nos obligó a reconsiderar el nivel de análisis, dado que parte la educación se entiende como un fenómeno social, objeto de políticas sociales, pero, por otra parte, también es vista como un fenómeno individual, relacionado de manera directa con el aprendizaje (Tedesco, SD). En el trabajo de campo, se buscaba revelar cómo son las prácticas educativas que tienen lugar en el parque, no solamente aquellas que por su propia naturaleza son entendidas como procesos educativos, sino que de manera fundamental nos interesaba encontrar cuál ha sido el papel educativo que juega el espacio público en la ciudad.

Dado que hay pocos estudios en el campo de las ciencias de la educación que se avoquen al entendimiento de la relación sujeto-ciudad, y particularmente de la relación que existe entre la niñez y el parque desde una mirada educativa, hemos delimitado el alcance de este trabajo a un nivel exploratorio, pues de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) cuando una temática no ha sido muy estudiada, se debe realizar una investigación de corte cualitativo con la intención de comprender mejor el fenómeno. Ahora bien, la investigación de corte cualitativo requiere de una exploración del contexto que analice en primer lugar la conveniencia y accesibilidad del campo, dotando de un contexto adecuado la investigación. Siguiendo los lineamientos que por definición caracterizan esta metodología, sabemos la imposibilidad de separar a los individuos de su contexto y la importancia de recuperar su voz, dar cuenta de cómo se irán a interpretar a partir de ellos las condiciones bajo las que deciden actuar de tal o cual forma (Murillo & Martínez-Garrido, 2010); sin perder de vista que nuestra investigación persigue estudiar los efectos educativos que producen los cambios en la estructura física del espacio público recreativo.

### *Determinación de técnicas*

Las técnicas más empleadas en las investigaciones etnográficas son la observación participante, la entrevista informal y el análisis de contenido. Para garantizar un buen diseño metodológico, ha sido importante determinar cuáles son las mejores técnicas para la recolección de datos, facilitando cumplir con los objetivos planteados por la investigación. Por lo tanto se determinó que la principal herramienta de trabajo sería la observación participante como parte del trabajo etnográfico, de igual manera la recolección de datos se vería acompañada de la recuperación de notas periodísticas sobre el proyecto “recuperación del espacio público en la ciudad de Pachuca” y entrevistas informales a los trabajadores del municipio, vendedores ambulantes, personas que prestan servicio dentro del parque pues su permanencia constante en el espacio les convierte en informantes clave.

El punto de partida fue la identificación y definición de los principales tipos de espacios públicos recreativos para el público infantil; con ello no se buscó realizar un inventario de lugares, sino simplemente denotar las características que permitiesen evaluar el espacio atendiendo principalmente el acercamiento de los niños con el medio que les rodea. En este sentido, la primera etapa del trabajo etnográfico realizado durante la investigación consistió en una serie de recorridos por los principales espacios públicos recreativos de Pachuca, prestando especial atención a los parques y espacios destinados a la recreación de niños y niñas.

En un intento por comprender la relación del espacio con la población infantil de la ciudad se realizó una búsqueda documental, para trazar un mapa de los espacios públicos recreativos destinados a la infancia en la ciudad de Pachuca, el cual fue elaborado con la herramienta Google Maps. Esta herramienta es un servidor de mapas en la web que pertenece a Alphabet Inc, que permite utilizar el núcleo de las imágenes almacenadas por Google para personalizar iconos de localización y mapas de elevación que permiten mostrar la profundidad y altitud del espacio geográfico que representa la imagen.



*Mapa 1. Espacios públicos para la niñez en Pachuca.*

En la segunda fase del trabajo, se realizó observación participante porque permite una interacción social no invasiva, pues permite a los informantes sentirse cómodos y al investigador ganar su aceptación. Una observación del contexto se da a partir de la inmersión o entrada en el campo con la intención de establecer una relación abierta y no intrusiva con los informantes; en un caso ideal los informantes se olvidarían de la presencia del investigador (Taylor y Bodgan, 1984). La observación del contexto se da a partir de la inmersión en el campo que se estudia; se utiliza para elaborar descripciones a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de quien observa (Guardían- Fernández, 2007).

Durante el periodo de observación participante, la investigadora debe permanecer relativamente pasiva a lo largo del trabajo de campo, especialmente durante los primeros días se deben establecer su identidad; en este momento la recolección de datos es secundaria, pues se busca conocer el escenario y a las personas que se encuentran de manera constante en él

(Taylor y Bodgan, 1984); el trabajo se realizó en un espacio donde el flujo de personas es constante, por ello también se debía identificar quiénes eran las personas que de manera regular se encontraban habitando el espacio e identificar los roles que podían ser ocupados por diferentes personas sin que eso modificara el rol mismo. Taylor y Bodgan (1984) recomiendan que el acceso al campo se haga de manera gradual, limitando inicialmente el tiempo de la observación, comenzando por una hora durante cada observación hasta haberse familiarizado con el escenario.

Las primeras observaciones se realizaron en diferentes horarios, para captar lo que sucedía en diferentes momentos dentro del parque, puesto a que las actividades que se llevan a cabo los fines de semana distan de las que se presentan entresemana. Después y dada la naturaleza del objeto de estudio y la posibilidades del espacio elegido, se optó por una postura de observadora completa, la cual permite que quienes acuden al parque no tengan advertencia alguna de que son observados; además se detectó que el espacio físico elegido para el trabajo de campo - Parque de la Familia y Jardín del maestro-, cuenta con lugares que permiten tener una vista panorámica del parque, lo que permite dar cuenta de las interacciones e interrelación entre quienes acuden a los parques sin que esto represente para ellos una intervención de su actividad cotidiana. Además, en los registros de observación, se realizaron trazos de los flujos de movimiento de quienes acuden al parque y algunos levantamientos fotográficos del área.

#### *El procesamiento de la información recogida.*

Los procesos de recogida de información van ligados a su proceso de análisis, de hecho, la etnografía tiene como principal característica la observación y la interpretación que se dan de forma paralela, y en la medida en que se van obteniendo datos se van generando nuevas hipótesis sobre lo que se observa, siendo este proceso de reflexión el que permite la construcción teórica e inductiva de las categorías que ayudarán a clasificar los datos recogidos teniendo como base las temáticas comunes. Al terminar la recolección de datos, es necesario seleccionar aquellos momentos o citas de los informantes que permitirán dar cuenta, del concepto o tema previamente descrito y asumirlo como injerencia a partir de la cual se puede identificar un patrón cultural (Glaser y Strauss, 1967).

Los estudios etnográficos no persiguen ser replicados, por lo que su validez se obtiene en la medida en que la observación se registra de manera coherente para obtener un patrón general y no solamente aquello que surge de forma aleatoria; esto se debe a que el escenario elegido con sus características y peculiaridades, lo convierten en algo único.

Además de acuerdo con Flick (2012) se puede procurar brindar a la lectora un contexto que permita entender de la mejor manera el marco sociocultural en el que se dio la investigación y realizar una triangulación de métodos, para contrastar la información obtenida a través de otras técnicas, como la entrevista.

En todo trabajo etnográfico hay dos riesgos, el primer riesgo consiste en que la observación puede basarse en la subjetividad de quien investiga, de manera que éste sólo capte la tendencia de las personas a cambiar su comportamiento al saberse observadas (Murillo & Martínez-Garrido, 2010), para evitarlo durante el proceso de trabajo de campo se buscaron diversas formas para triangular la recogida de información y así reducir la posibilidad del sesgo del observador.

Aunque no es necesario hacer extensivo el secreto profesional, en la investigación etnográfica se requiere salvaguardar a los informantes de las posibles repercusiones que puedan tener los resultados de la investigación, por lo que es una práctica común cambiar el verdadero nombre de los mismos, es fundamental en toda investigación etnográfica preservar el derecho a que otras personas interesadas puedan confirmar la información narrada por la etnógrafa para comprobar la veracidad de los resultados en la misma; por ello para este trabajo quedarán a resguardo solamente los datos sensibles de quienes han fungido como informantes.



*Monumento al maestro, Pachuca de Soto.*

## **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, ESPACIO PÚBLICO Y CIUDAD.**

Este capítulo sugiere la creación de un marco conceptual que consienta la comprensión de nuestro objeto de estudio, partiendo de que hasta el día de hoy no existe un marco teórico previo en el que se pueda soportar una investigación educativa que permita responder ¿Cuál es el papel educativo de los parques en la ciudad? Y menos aún, responder de manera específica sobre los efectos que tiene el cerramiento del espacio público recreativo en ésta. Por ello, a lo largo de este apartado se pretende crear un referente conceptual que delimite la mirada bajo la cual se estudiará el espacio público de la ciudad, desde las ciencias de la educación, considerando lo que en algunos artículos han denominado pedagogía social y en otros, pedagogía urbana. Se trata en ambos casos de aproximaciones teóricas o abordajes metodológicos que centran su atención en las acciones educativas creadas por la sociedad urbana; no se trata aquí de afirmar en un sentido estricto que la sociedad o el espacio público de la ciudad sean en sí mismos agentes educativos, pero tampoco se les niega su capacidad de agencia en la educación y transmisión de cultura.

Para facilitar su comprensión, este capítulo quedará acotado a tres apartados que se corresponden con las preguntas que inicialmente nos permitieron delimitar nuestro objeto de estudio: *¿Qué es educación?*, *¿Cómo estudiar la relación educación-espacio público?*, cerrando el texto con una pequeña reflexión sobre cómo podemos aprehender la acción educativa de la ciudad.

### **¿Qué es educación?**

La pregunta parece sencilla de responderse, sin embargo, encierra dentro de sí una gran complejidad, que vale la pena considerar en el momento de realizar una investigación educativa. Como primer paso se propone la revisión del término educación en el Diccionario de la Real Academia Española (2018), en el que se acota que la educación se entiende como: “1. f. Acción y efecto de educar. 2.f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3.f. Instrucción por medio de la acción docente. 4.f. Cortesía, urbanidad.”. Entonces, surge la duda ¿Y qué es educar?, nuevamente recurriendo al Diccionario mencionado, encontramos que educar se define como:

1.tr. Dirigir, encaminar, doctrinar. 2.tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Educar la inteligencia, la voluntad. 3.tr. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin. 4.tr. Perfeccionar o afinar los sentidos. Educar el gusto, el oído. 5.tr. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.” (Diccionario de la Real Academia Española, 2018).

A grandes rasgos se observa que educación y cultura coinciden, en su infinitud y su dinamismo, porque ambos hacen referencia a un proceso a través del cual se abandona lo que hay de natural en nosotros como cachorros humanos, para ser introducidos en el mundo de la cultura, en el de la civilización; así, por ejemplo, decimos que una persona es culta o educada cuando ha desarrollado las virtudes de lo humano (Fullat, 2001). Al respecto Maturana (1991) señala que “educar es convivir y, por lo tanto, acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir” (Maturana, 1991:75). Pero la idea de que la educación se da a partir de la convivencia tampoco es reciente, Montesquieu (1722) dejó escrito en *Del espíritu de las leyes* que las personas recibimos tres educaciones diferentes, la de nuestros padres, la de los maestros y la del mundo, de ellas la educación del mundo es la que el autor señala como la que mayor peso tiene en nosotros.

En resumen, la educación es una acción social por medio de la cual se accede a la cultura, a la tecnología y a la información a través de intercambios entre sujetos, instituciones y ambientes que nos llevan a ser asimilados dentro de una civilización. En consecuencia, la educación puede ser enmarcada dentro de la tradicional concepción durkhemniana, de transmisión de saberes que va de una generación vieja hacia una generación nueva, o bien aquella que requiere de un actor que ejerza el acto de educar en un sentido dirigido y automatizado, pero finalmente, el concepto de educación nos lleva nuevamente a reconsiderar el papel fundamental de esta como parte de un proceso social en el que se producen las reglas de convivencia.

Podemos considerar como nuevos agentes de transmisión de conocimientos y actitudes, a casi todas las personas con las que tenemos interacción en la vida cotidiana, sin embargo, Alonso & Matilla (2001) advierten que el contexto educativo se verá limitado por la intencionalidad afectiva e intelectual de los estímulos que recibimos por parte del ambiente y las personas que nos rodean; al respecto Coombs (1985) afirmó que lo que una persona aprende se ve limitado por lo que le ofrecen las circunstancias de su entorno personal, de igual forma Iván Illich (1985) en su ensayo *La sociedad desescolarizada* señaló la importancia del contexto educativo fuera del aula, argumentando que incluso con escuelas de igual calidad, sería difícil que un niño pobre pudiera ponerse a la par de uno rico, debido a que la mayoría de los niños pobres carecen de las oportunidades educativas que disponen los niños de clase media, mismas que provienen del medio en el que cada uno se desarrolla tanto dentro como fuera de la escuela; siendo así, podemos concluir que las diferencias existentes en las prácticas educativas, en los métodos pedagógicos y en la manera de inculcar ideas en los educandos nos lleva a tomar conciencia de que la educación no es solamente el acto educativo institucionalizado que tiene lugar en la escuela.

Con base en los planteamientos anteriores, se entenderá la educación, como un medio para la transmisión de conocimientos, valores y actitudes, que funciona como un complejo mecanismo de comunicación por medio del cual se puede perpetuar, transformar o modificar la memoria colectiva de una comunidad, misma que permite apreciar de una forma o de otra la realidad que nos contiene.

### ***La educación como socialización***

Al tomar como base la sugerencia de Durkheim (1975) respecto a que la educación es una acción que las personas adultas ejercen sobre las que todavía no están maduras para la vida social, estamos asumiendo que la educación es una forma de socialización de las generaciones más jóvenes. Por ello, aunque existe la pretensión de vivir en una sociedad democrática e igualitaria, aún es necesario dar cuenta de la educación que reciben diferentes grupos sociales dentro de la ciudad, partiendo de lo que hay de común en ellos cuando se encuentran en la niñez; el espacio público recreativo, los parques.

La educación, como institución social, es resultado de la interacción de diversas fuerzas sociales y de las tensiones entre grupos; las instancias que se ocupan de ella son sumamente diversas; de manera que la educación entendida en sentido amplio es en gran medida socialización (Delval, 2004); no obstante, definir los tipos y modalidades educativas resulta en una tarea compleja, debido en gran parte a que no existe un acuerdo entre los expertos respecto a los criterios y factores para crear una clasificación única estandarizada. Por lo tanto, la delimitación entre cada modalidad comprende hoy todavía un territorio confuso dentro de las ciencias de la educación.

Decir que no todo lo que hemos aprendido lo aprendimos en la escuela, no es algo novedoso, pero es importante retomar lo que ya señalaba Gimeno Sacristán (1999) al plantear la importancia del moldeamiento y la comunicación en la enseñanza, donde apuntaba que ni todo el quehacer de los profesores es enseñar, ni toda la enseñanza requiere de profesores. El estudio de los procesos educativos que se dan fuera del salón de clases requiere de una comprensión profunda respecto a la relación pedagógica que existe entre la persona y su medio, considerando todos los agentes que intervienen en la experiencia de aprendizaje y que cumplen en alguna medida con la función de educar, sin perder de vista que aprendemos dentro de un contexto espaciotemporal determinado que dicta una gran parte lo que habremos de aprender a lo largo de nuestro ciclo vital.

Antes de continuar, es importante señalar que este apartado no pretende, en ningún sentido, criticar el sistema escolarizado o restar importancia a las instituciones escolares, sino que su objetivo consiste en explicar cómo se han constituido cada una de las modalidades que se albergan en el sector educativo, asumiendo que es a partir de la crítica a la educación escolarizada que surgió la necesidad de esclarecer nuevamente los panoramas y modalidades educativas de la época moderna.

Desde la visión de la política internacional, la educación escolarizada tiene un peso tan importante, que de ella se ocupan diversas reuniones y cumbres organizadas por organismos internacionales, en los que se toman decisiones respecto al papel y concepción de la educación en los diversos países miembro, un ejemplo de ello es el Foro Mundial de Dakar,

en el que se acordó designar a la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, -por sus siglas en inglés) como coordinadora del Programa Educación Para Todos (iniciado en Jomtien, 1990), con la intención de realizar un seguimiento en el avance de políticas públicas en el campo de la educación, que lleven al cumplimiento de este derecho en los países miembros, contando con presupuesto específico para la promoción del derecho a la educación como un objetivo en sí mismo (Urrutxi, 2005). Así, el derecho a educarse quedó ligado y protegido mediante mecanismos que garantizan la escolarización, aun cuando se reconoce en muchos países que ésta no es ni la única ni la mejor forma de educar.

La educación cuando se circunscribe al ámbito político internacional y bajo la mirada de las políticas públicas, queda encasillada al espacio que ocupan los centros de educación básica en la construcción de subjetividades ciudadanas, llegando a descuidar lo pedagógico. Con la idea de mejorar la educación, se han creado sistemas de evaluación nacional que con base en las pruebas estandarizadas internacionales señalaban de manera punitiva al cuerpo docente y su formación como la primera causa de la mala calidad de la educación en México, teniendo como principal propuesta de solución una reforma educativa que resultó en una política de evaluación docente, pero que dejó fuera a muchos actores educativos que carecen de relación directa con la escuela (Carro, 2017). Educación y escuela no son lo mismo, sin embargo, coloquialmente se les piensa como si de una sola cosa se tratase; para esclarecer el caso, Antonio Marina (2010), mediante una analogía, equipara el entendimiento de hospital como sinónimo de salud, señalando que “no se puede decir que los hospitales son los generadores de la salud de un país, como no se puede decir que las escuelas son generadoras de la educación ... El nivel educativo de una sociedad – lo que la hace ser una <<sociedad inteligente>>- es el resultado de ese complejo sistema de interacciones” (Marina, 2010:43).

El debate que diferencia a la educación de la escuela tampoco es nuevo, fue durante la década de los 60, con el surgimiento de las teorías de la desescolarización, que se llegó al reconocimiento dentro de las políticas públicas internacionales que la educación escolar es sólo una parte del sistema educativo de una sociedad; fue un momento en el que diversas investigaciones comenzaron a difundir la necesidad de prestar atención las acciones

educativas que se sucedían fuera del ámbito escolar. Para Igelmo y Laudo (2017), justamente en la década de tránsito de 1960 a 1970, las teorías de la desescolarización, creadas por autores como Iván Illich, Everett Reimer, John Holt y Paul Goodman, plantean y publican un conjunto de críticas, hipótesis y nuevas alternativas expuestas con relación al desempeño y función de las instituciones educativas modernas y los efectos que estas producen; abriendo el debate sobre aquello que podemos denominar educación.

Por nombrar algunos ejemplos, en el ensayo *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*, Igelmo y Laudo (2017) exponen que Reimer perseguía liberar la educación del monopolio escolar, mientras que Holt tildaba de tiranía y crimen contra la razón la imposición de contenidos o adquisición de habilidades de forma obligatoria en las escuelas; con ello, se pretendía advertir en los años 70's del siglo XX, respecto a la falsa idea de emancipación que la modernidad ofrecía por medio de la educación utilizando como medio a la escuela; forzando así la apertura del horizonte educativo y expandiéndolo hasta llevarlo nuevamente a la comprensión del aprendizaje más allá del mundo escolar y su entramado institucional. Pero el debate continúa, Coombs y Ahmed, fueron quienes colocan el primer señalamiento en un documento de política internacional, señalando que la educación no puede confiarse solamente a la escuela ni en tiempo, ni en espacio, observando que la mayor parte del aprendizaje total en la vida de una persona, proviene de lo que ésta experimenta en su devenir cotidiano, incluso en el caso de personas altamente escolarizadas, pues “si bien es imposible e inconveniente pretender controlar las múltiples experiencias de educación informal que nuestro entorno ofrece, sí podemos contribuir, a través de una buena educación formal y no formal, a que muchas de esas experiencias sean más placenteras” (Pastor, 2001:529). Lo que nos lleva a valorar su capacidad para “normalizar” cierto tipo de experiencias estéticas y cognitivas, como un elemento clave en la socialización de las personas.

Aunque las modalidades educativas que se han utilizado para designar a la educación escolar y a la no escolar, cada vez son menos específicas respecto a los tiempos, espacios y contenidos, existen fronteras entre ellas, aunque en la práctica podrían estar traslapadas. La educación no escolar se reconoce a partir de dos modalidades: 1. La educación no formal,

que abarcará desde la educación permanente hasta las actividades que fungen como soporte de la acción escolar y la complementan; y 2. La educación informal que engloba dentro de sí toda forma educativa que se desarrolle en ámbitos no escolares, y cuyo contenido corresponda a un “currículum social” (Marenales, 1996); finalmente, la educación escolar ha sido designada como educación formal, identificándose como aquella impartida en los centros escolares del sistema educativo oficial, o de los autorizados por éste, generalmente estructurada por niveles y modalidades educativas, cuya estructura es dada por una articulación vertical de diferenciación y especialización progresiva. Y aunque no existe todavía acuerdo entre los expertos respecto a la clasificación de las modalidades educativas, la más extendida y aceptada ha sido “la que considera que la educación puede ser formal, como sistema educativo organizado e institucionalizado, no formal, como educación organizada fuera del marco académico, e informal para referirse a los aprendizajes obtenidos como consecuencia de la interacción del individuo con el medio” (Cuadrado, 2008:39).

Un punto fundamental respecto a la topología educativa resulta de los intereses del destinatario, es decir, mientras que en la educación informal el objeto de la educación responde al interés particular de quien ejerce la acción educativa, esto no sucede así en la educación formal; sin embargo, autores como Touriñan (1996:67) confirma que “cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aun siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente”, como cuando uno acude a un parque para pasar el rato, se trata de una actividad que puede tener un efecto educativo pero cuya intencionalidad inicial no se corresponde con dicho efecto.

En conclusión, si desde la investigación educativa continuamos atendiendo la labor educativa de las escuelas, estaríamos descuidando el efecto educativo del resto de los agentes que intervienen en las acciones educativas, perderíamos de vista otros procesos de aprendizaje social que se dan dentro del espacio público, mismos que soportan la influencia y vinculación con grupos de poder que han hecho de ellos un nuevo marco para la socialización y la enculturación, obedeciendo al nuevo orden económico mundial, permeado desde luego por los mass media y las nuevas tecnologías de la información. Lo descrito anteriormente, nos lleva a considerar la diversidad dentro de cada modalidad educativa, y a no confundir los

planteamientos críticos de la teoría de la desescolarización que representan un punto de vista político, con las modalidades educativas reconocidas en la actualidad.

En segundo lugar, hemos de considerar a la educación como un acto dialéctico que se da entre el individuo y la sociedad, que comienza gracias a que cada miembro de una sociedad nace con una predisposición hacia la sociedad, para luego ser parte de ella (Berger y Luckmann, 1972), desde luego en el proceso existe la posibilidad de acceder al aprendizaje formal, el cual como ya lo hemos visto ha sido tradicionalmente ligado al contexto escolar, teniendo como misión principal lograr que el alumno aprenda, mientras que el aprendizaje informal será el que acompañe al hombre o la mujer durante todas las actividades que realice, pues no se plantea la adquisición de conocimiento como algo imprescindible, sino que se espera que éste sea transmitido bajo el influjo del deleite estético o lúdico, como cuando se acude al zoológico, se ve una película o se juega en el parque.

### **¿Cómo estudiar la relación educación-espacio público?**

Todos los procesos educativos, tienen un tiempo y un espacio, ambos factores son los que componen y señalan los márgenes histórico y contextual de la utopía educacional. El estudio de la educación en nuestra sociedad requiere de un abordaje que contemple tanto su realidad objetiva como subjetiva, especialmente cuando lo que se pretende estudiar es un fenómeno dialéctico entre el individuo y el contexto en el que se desenvuelve.

Como bien lo decían Berger y Luckman (1972), el individuo no nace de una sociedad: nace en una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una. Este proceso de llegar a ser parte de una sociedad también ha sido estudiado por la psicología evolutiva y la educación, aunque ha sido en los ámbitos de la antropología y la sociología en los que más trabajos podemos encontrar al respecto. En los últimos años el interés por el aspecto contextual del desarrollo ha pasado del estudio de los procesos individuales al estudio de la dinámica de grupos o de sistemas.

Tal es el caso de la teoría ecológica de los sistemas creada por Urie Bronfenbrenner y la teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky. Bronfenbrenner (1987) realizó una descripción del

desarrollo como una interacción permanente del individuo con el entorno y lo organizó mediante un esquema de estructuras concéntricas: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema. Por su parte la teoría sociocultural de Vygotsky, sostenía que niños y niñas aprenden mediante la interacción social, con la cual van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como parte de su inmersión en el modo de vida de su contexto cultural. Atendiendo al punto de vista educativo, podemos ver que la aplicación de estas teorías ha resultado de utilidad para analizar cómo funcionan los sistemas que forman un contexto de desarrollo, y sobre ellas, poder soportar lo que se conoce como pedagogía social. Esta rama de la educación se encarga del estudio de la socialización, la educación familiar y la educación informal considerando los grupos de iguales, los medios de comunicación (Berns, 2007).

Desde lo planteado, afirmamos que para realizar la investigación educativa que se ha planteado en esta tesis de maestría, es necesario conjugar al menos tres elementos: la acción educativa de la sociedad, la acción educativa de la familia y la construcción dialéctica del sujeto con relación al espacio público, además se deben estudiar como un sistema, a todos los niveles. En los siguientes párrafos se realizará un breve recorrido por las principales ideas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la teoría de la actividad desarrollada por Aleksei Leóntiev & Serguei Leonidovich Rubinsttein, con raíz en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

### ***La teoría ecológica de Bronfenbrenner.***

*La segunda lección que aprendí a través del trabajo en otras sociedades es que la política oficial tiene poder suficiente para afectar el bienestar y el desarrollo de los seres humanos, al determinar sus condiciones de vida (Bronfenbrenner, 1987:17)*

Como se menciona en líneas anteriores, en este trabajo vamos a valernos de uno de los modelos de mayor influencia sobre el desarrollo humano con relación al ambiente social, conocido como modelo de sistemas ecológicos propuesto por Urie Bronfenbrenner, en el cual se plantea que cada individuo se reestructura en un proceso dinámico y recíproco dentro de

los numerosos ambientes en donde vive. Bajo esta perspectiva el ambiente social está concebido como una organización anidada de sistemas concéntricos cuyas interacciones fluyen de manera bidireccional, integrándose por contextos cada vez más amplios que no siempre incluyen al individuo como sujeto activo, pero que están conformados por la cultura en la que el individuo se desenvuelve con otros en la sociedad (Craig y Baucum, 2001), en otras palabras, el núcleo primario es el individuo mismo, después, los sistemas van envolviendo a éste organizándose de menor a mayor globalidad. En este sentido, el espacio no será entendido como independiente de las personas y sus acciones, sino como una parte de la producción de los espacios sociales y físicos que se experimentan, perciben e imaginan acorde a la constitución que resulte de las acciones y comportamientos de quienes los habitan.

En el texto *La ecología del desarrollo humano* (1979), Bronfenbrenner integró la teoría de campo de Lewin y la teoría del desarrollo de Piaget, para formular su propio modelo teórico; de Lewin tomó la idea de que el comportamiento de las personas se encuentra influenciado por el significado que éste atribuye a los contextos en los que interactúa, mientras que de Piaget retomó la noción de que el ser humano construye la realidad mediante un mecanismo de adaptación a sus capacidades y necesidades; a diferencia de los modelos teóricos que utilizó de base, la propuesta de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1989) puede aplicarse a todo el ciclo vital del individuo, y tiempo después en 1992 integró a este modelo una última capa, la del cronosistema, en el que incorpora el tiempo sociohistórico como parte del desarrollo de la persona.

El interés académico de Urie Bronfenbrenner por la investigación intercultural le llevó a considerar que los contextos y los procesos políticos influyen sobre la psicología y marcan el desarrollo humano; para este autor no es posible investigar el desarrollo de una persona al margen de la cultura y la política, por lo que todo trabajo teórico o empírico debería siempre contextualizarse bajo estas coordenadas (Cortés, 2004). Bronfenbrenner (1977) considera fundamental el estudio del contexto con todas sus características físicas y sociales y su comprensión mediante la interacción dinámica en la que se producen dos hechos: 1) el sujeto percibe su entorno y 2) se comporta dentro de él; vale la pena reflexionar que, para este autor,

lo importante no es conocer lo que rodea al individuo, sino como el individuo percibe lo que le rodea.

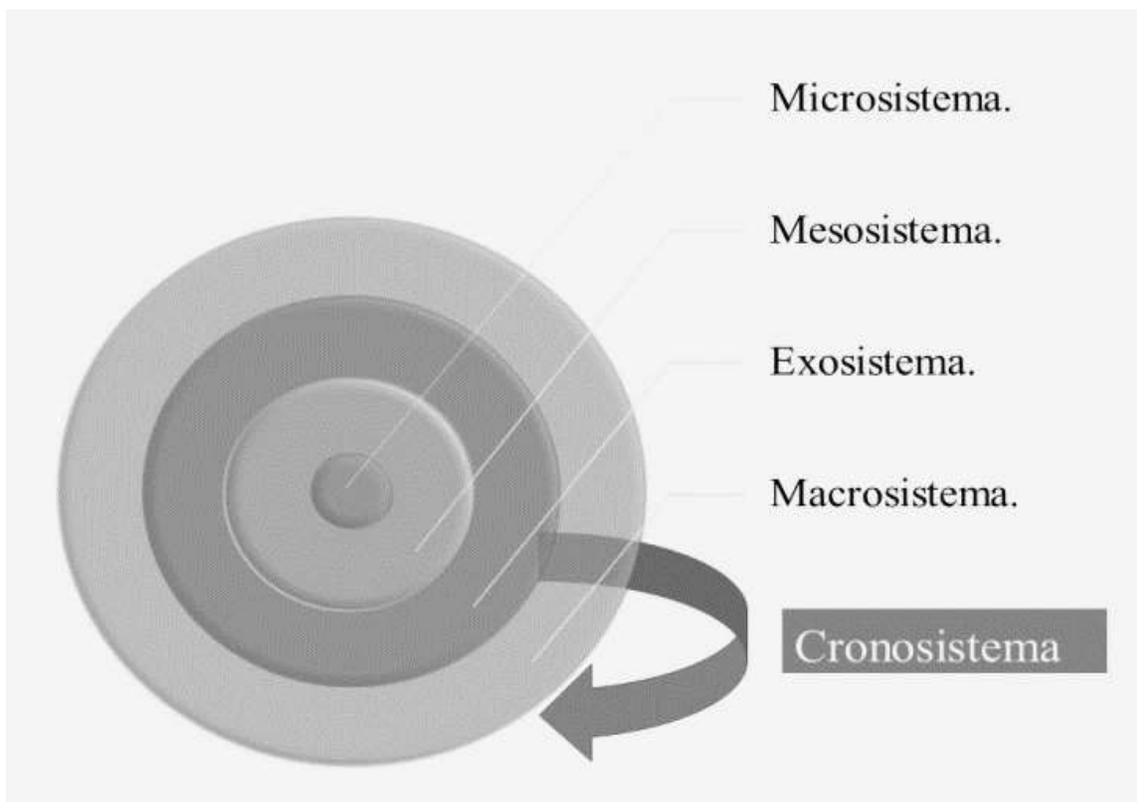
Al momento de explicar el entorno del sujeto, Bronfenbrenner distingue cuatro estructuras distintas como parte del *ambiente ecológico*; mismo que concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de la cuales cabe dentro de la siguiente, como las matrioskas (muñecas rusas), pero “la capacidad de un entorno para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales entre entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro” (Bronfenbrenner, 1979:25); por lo que dentro del trabajo con esta teoría deben considerarse con especial atención las *transiciones ecológicas* – cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida– debido a que en éstas existen conductas asociadas con determinadas posiciones en la sociedad, que modifican el cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace e incluso lo que piensa y siente.

El enfoque ecológico como perspectiva tomó mayor fuerza cuando Bronfenbrenner (1985) critica el exceso de estudios sobre la niñez en ambientes artificiales y sugiere que se estudie la influencia que tiene su entorno real; de igual manera, explica que la ecología del desarrollo humano va a comprender la acomodación mutua entre el ser humano y las propiedades cambiantes del contexto en el que se desarrolla, mientras se vea afectado por las relaciones que establecen estos entornos con contextos más grandes; así cada estructura o nivel del contexto se relaciona con el otro (Bronfenbrenner, 1979).

Aquí se reitera que *la teoría ecológica del desarrollo humano* comprende el estudio de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades de los entornos inmediatos en los que vive, para lo que se requiere: 1) que la persona en desarrollo no sea considerada como una tabula rasa sobre la que repercute el ambiente sino como una entidad dinámica que se reestructura en el medio en el que vive, 2) la consideración de la interacción entre la persona y el ambiente de manera bidireccional atendiendo a su reciprocidad y, 3) que el ambiente que se defina como importante para el proceso de desarrollo no se limite al

entorno inmediato, sino que se extienda hasta las influencias externas que emanan de los entornos más amplios; de manera que, “el *ambiente ecológico* se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. [Como se aprecia en el esquema 2], estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macrosistemas” (Bronfenbrenner, 1979:41).

Esquema 2. Niveles del ambiente ecológico



Fuente: Elaboración propia con base en el texto de Bronfenbrenner (1979 y 1992)

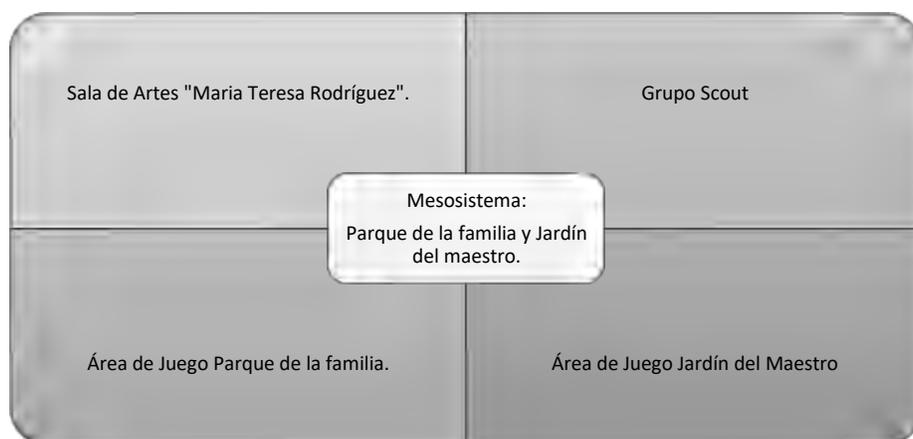
Un *microsistema* queda definido por las personas que pueden interactuar cara a cara, bajo roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares, como el parque. En este espacio Brofenbrenner (1979) señalará que son los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico, al ser aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada, con lo que se retoma una característica que ya ha sido abordada en las teorías sociológicas de Mead (1982), la noción de rol, como un conjunto de conductas y expectativas que se asocian a una posición en la sociedad. Según Brofenbrenner (1979), el desarrollo de la persona se basa parcialmente en la creación de nuevos microsistemas en los que interactuar, lo importante de ellos, es que permiten asumir nuevos roles, establecer nuevas relaciones interpersonales, es decir, permiten un crecimiento personal y en caso de que se produzcan procesos destructivos en alguno de estos microsistemas, los demás servirán de apoyo en el desarrollo pero se verán afectados por este, en palabras del autor “Si no hay terceros, o si desempeñan un papel destructivo más que de apoyo, el proceso de desarrollo, considerado como sistema, se desintegra; como un taburete de tres patas, se cae con más facilidad si una pata está rota o si es más corta que las demás” (Brofenbrenner, 1979:25).

Un *mesosistema* está comprendido por las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, es decir, se trata de un sistema de microsistemas. De acuerdo con Brofenbrenner (1979) este se va formando a medida que la persona entra en nuevos entornos, además del vínculo primario, este nivel contempla que las interconexiones aquí pueden adoptar diversas formas adicionales, por ejemplo, cuando otras personas participan activamente en ambos entornos, comunicaciones formales e informales entre entornos y también dependerán del grado y la naturaleza del conocimiento y las actitudes en un entorno con respecto al otro. Desde este punto de vista, la relación entre microsistemas potencia el desarrollo y facilita la adaptación de la persona a nuevos entornos. De acuerdo con Brofenbrenner (1979), la principal función de esta capa se cumple de manera no intencional, y se da a través de la transmisión de información acerca del otro entorno. En el caso de nuestro objeto de estudio, podemos ver esto cuando un adulto comenta delante de los niños o niñas algo referente al grupo de scouts o a las funciones que se ofrecen en la sala

de artes, pues modifica la percepción del sujeto respecto a otro microsistema, lo que podría repercutir en su actitud y comportamiento hacia y dentro del mismo; el espacio en que se desarrolló nuestra investigación podría considerarse en sí mismo como un mesosistema en el que interactúan al menos cuatro microsistemas; el grupo scout, el público y personal de la sala de artes, el público y personal de parque de la familia y el público y personal que acude al jardín del maestro (Véase esquema 3). La familia también puede transmitir otro tipo de actitudes respecto al espacio de juego y la recreación en el parque: “Ahí no te subas porque es para los niños grandes”, “Bájate de ahí que te vas a caer”, “Mira como la niña sí lo hace y tú no”, “¿Voy a creer? Mejor un niño chiquito se sube y no llora”.

Desde luego, cada microsistema tiene diferente influencia, siendo los microsistemas más importantes, el de la familia y el del grupo de amigos, los que harán una función de filtro sobre la influencia de los menos importantes, debido a que en ellos se dan vínculos emocionales; la teoría plantea que entre más fuertes, positivas y diversas sean las relaciones entre contextos, más sólido y benéfico será el mesosistema para el individuo.

Esquema 3. Configuración del mesosistema “Parque de la familia y Jardín del maestro”.



Fuente: elaboración propia con base en Brofenbrenner (1979).

Un *exosistema* es aquel en el que están uno o más entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona. A este nivel corresponden, de acuerdo con Brofenbrenner (1987), en el caso de los niños de corta edad, el lugar de trabajo de los padres o las actividades del colegio en el que participa; con base en ello aquí quedaría también las decisiones que realiza en municipio respecto a la programación de la sala de arte, los servicios que se ofrecen dentro del parque y sus horarios. En este caso, vale la pena considerar que contiene entornos en los que la persona no tiene un papel directo, pero que afectan su desarrollo; un ejemplo de esto es cuando el horario de trabajo de los padres coincide con el horario de funcionamiento del parque, lo que limita el acceso de los niños a él, influyendo por lo tanto sobre el microsistema familiar y el de las relaciones sociales en las que participa el hijo; de acuerdo con Suárez (S/F) los exosistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas para el sujeto aumentar su calidad de vida o bienestar social, y en cambio, lo deterioran cuando tienden a su empobrecimiento.

El macrosistema son todas las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencia o ideología que las sustente (Brofenbrenner, 1979) el autor incluye dentro del concepto de macrosistema, los posibles esquemas para el futuro que se reflejan en la visión que tienen de una sociedad sus líderes políticos, sus planificadores sociales, sus filósofos, etc.; desde esta perspectiva es el macrosistema el que configura las reglas acerca de cómo debe producirse el desarrollo y estructura apropiada de los micro, meso y exosistemas, los cuales han de tender a ser similares, aunque pueden presentar patrones diferentes que reflejen sistemas de creencias y estilos de vida propios; en este sentido el macrosistema de las clases económicamente favorecidas será diferente al de los grupos económicamente privados.

Finalmente, de manera transversal e influyendo en todos los niveles, se encontrará el cronosistema o la dimensión temporal, en el que se encuentran todas las condiciones sociohistóricas que influyen en el desarrollo del individuo (Brofenbrenner, 1992); por ejemplo, la globalización, la contaminación actual y la era de la información. En la siguiente

tabla, puede observarse la definición que hace el autor de cada uno de los niveles que componen el ambiente ecológico y el contenido que aborda en nuestro objeto de estudio.

Tabla 1. Definición de los niveles del ambiente ecológico y su contenido acorde con el modelo de Bronfenbrenner (1979, 1992)

Nivel	Definición	Contenido
Microsistema	Patrón de actividades y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno físico y material determinado.	Familia. Grupo Scout. Escuela. Amigos(as).
Mesosistema	Interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa de manera activa.	Relación entre los microsistemas antes descritos.
Exosistema	Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo de manera activa, pero que la afectan. La persona se ve afectada por lo que ocurre en este entorno, sin participar de él.	Familia extensa, Medios de comunicación, Lugar de trabajo de los padres, Presidencia municipal, Servicios municipales, etc.

Macrosistema	Corresponde en forma y contenido a los sistemas de menor orden que existen o podrían existir a nivel cultural.	Desigualdad social, imaginarios de violencia e inseguridad en la ciudad, cultura de la ilegalidad, aspectos socioculturales predominantes acerca del juego, la ciudad, la niñez, el género y la educación.
Cronosistema	Incorpora el tiempo sociohistórico en la historia del desarrollo del individuo.	Realidad planeta. Globalización.

Fuente: Elaboración propia a partir de Brofenbrenner (1979, 1992)

Es importante señalar que la transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol o entorno, incluso cuando ambos cambian, y que ésta es una consecuencia que provoca los procesos de desarrollo (Brofenbrenner, 1987); a su vez, el proceso de desarrollo requiere: 1) un cambio en las características de la persona que no sea efímero ni dependa de la situación, 2) que el cambio tenga lugar en dos campos: en el de la acción y el de la percepción, y, 3) que cada uno de estos campos tenga una estructura isomórfica con los cuatro niveles del ambiente ecológico.

En definitiva, la visión ecológica del desarrollo humano ha sido criticada por la psicología evolutiva, debido a que presta poca atención a los factores biológicos y cognoscitivos, además de que no proporciona una línea secuencial de los cambios que suceden en el individuo como lo hacen las teorías de Jean Piaget o Erickson; no obstante, esta teoría ha sido la más utilizada en la elaboración de trabajos sobre responsabilidad compartida en la educación; su relevancia reside en el nivel de análisis planteado por el modelo, pues identifica

múltiples efectos que se producen de manera indirecta en el desarrollo de la persona, mismos que han sido tradicionalmente ignorados. Este trabajo de tesis, también consideró que la teoría ecológica de sistemas de Bronfenbrenner permite dar cuenta de cuáles son los agentes socializadores al momento de comprender el desarrollo del individuo en los diferentes contextos que intervienen en el espacio público recreativo de la ciudad, así como en sus efectos dentro del campo educativo; y aunque esta teoría no bastase por sí misma para explicar cómo se da el aprendizaje social en el parque, sí permite dar cuenta y sistematizar el rol que van tomando cada uno de los actores en la educación de los niños y niñas, así como identificar su nivel de influencia en el ámbito educativo; la mayor desventaja que presenta este modelo ha sido la complejidad en el diseño de la investigación, al instar al control de un mayor número de variables y respetar, en la medida de lo posible, que se desarrollen en ambientes naturales.

### ***La teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de la actividad de Leóntiev.***

La psicología soviética no es un todo unitario, sin embargo, en algunos escritos puede encontrarse que la escuela sociohistórica o histórico-cultural del Instituto de Psicología de Moscú, ha sido conocido como la troika (Huertas, Rosa y Montero, 1991); siendo la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de la actividad de Leóntiev sus aportaciones más importantes en el campo de la educación. La riqueza de las propuestas expuestas por ambas teorías al considerar el estudio de la relación individuo-sociedad, pueden encaminar este estudio hacia una mejor comprensión de los procesos educativos que tienen lugar en la ciudad, por ello a continuación se explican de manera breve algunos de los fundamentos de ambas teorías.

#### ***La teoría sociocultural de Vygotsky.***

Los aportes a la psicología del desarrollo de Vygotsky tienen como base el materialismo dialéctico e histórico, aplicado en su enfoque sociohistórico; dado que la vida de este autor fue corta (38 años), su legado ha llegado a ser considerado como inacabado e inestable, aunque eso no evite que se le considere el fundador de la pedagogía y la psicología especial, debido a su trabajo con personas con ceguera, sordera o retraso mental. Para este autor, el

papel que juegan los adultos y los pares en el desarrollo intelectual de los niños, será lo que les dote de las herramientas necesarias para lograr su adaptación al medio cultural (Vygotsky, 1979); las funciones cognitivas se ven afectadas por las creencias, valores y herramienta de adaptación intelectual de la cultura en la que una persona se desarrolla y por ende, serán las que la determinen socioculturalmente; así toda función en el desarrollo cultural del niño

sucede en dos planos: primero como algo social, luego como algo psicológico; es decir, primero entre la gente como una categoría intersíquico, después dentro de la persona, como intrapsíquico (Vygotsky, 1987). Esto sucede de manera tal, que las funciones superiores se van construyendo no en la biología, ni en la historia, sino en el propio mecanismo que se encuentra en la base y que se constituye por las relaciones interiorizadas de orden social.

La teoría sociocultural de Vygotsky destaca la interacción entre el desarrollo de la persona y la cultura en la que vive, sugiriendo que el aprendizaje humano es en gran medida un proceso social; para este autor el desarrollo consiste en hacer propios aquellos instrumentos culturales -como el lenguaje- que inicialmente pertenecen al grupo humano en el que nacemos; de forma tal que esos otros nos transmiten información valiosa para que internalicemos sus productos culturales a través de la interacción social.

Diversos teóricos soviéticos de la época de Vygotsky se encontraban interesados en la historia de los procesos mentales, pero este autor llegó a postular dos principios que enfatizan el hecho de que la conducta humana está mediada por la cultura; en primer lugar, el principio de significación (Vygotsky, 1995) con el cual logra distinguir a la especie humana de otras debido a su capacidad para gobernar su propia conducta y la de otros mediante el uso de signos y símbolos, dando al lenguaje un lugar de importancia dentro del proceso de desarrollo. Bajo esta concepción, las funciones psicológicas inferiores serán aquellas que compartimos con otras especies animales, como la atención reactiva, la memoria asociativa o el pensamiento sensorio motriz; además una persona puede desarrollar también funciones psicológicas propiamente humanas, como la atención focalizada, la memoria deliberada o el pensamiento simbólico, cuyo origen y naturaleza son propiamente socio histórico culturales.

Uno de los conceptos fundamentales en la teoría de Vygotsky (1989) es la de *zona de desarrollo próximo*, cuya comprensión requiere del entendimiento entre la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo potencial; el aprendizaje, en la teoría sociocultural de Vygotsky, es un aspecto universal y necesario en el proceso del desarrollo humano, la diferencia con la teoría de Brofenbrenner, radica en que ésta centra su atención en el desarrollo de los procesos mentales superiores, en el cual el otro tiene un papel preponderante. Si bien inicialmente toda persona nace con algunas habilidades mentales elementales como la atención, sensación, percepción y la memoria, es gracias a la interacción con el ambiente sociocultural y con los otros que se logrará el desarrollo de las funciones mentales superiores (Vygotsky, 1978). Vale la pena considerar que el desarrollo en este sentido no solamente va en función de la socialización del sujeto, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas.

Otro de los aportes de la teoría de Vygotsky (1987) que se ha de retomar, es la consideración de la dependencia del desarrollo psíquico del contenido y carácter de la enseñanza; pues al adjudicarle a esta un papel rector en el desarrollo también asentó que los niños tienen periodos sensibles en los que se encuentran más receptivos a la influencia de la enseñanza. Considerando el papel activo de la enseñanza en el desarrollo, el aporte de este autor para el presente trabajo radica en que la fuente de toda función psicológica, desde la acción de la persona sobre la realidad como actividad objetiva; pero también en la incorporación de la realidad subjetiva que se da a través de la interacción con otras personas que orientan dicha acción hacia las cualidades del objeto y le imprimen cierto modo cultural.

*La Zona de Desarrollo Próximo* (Véase Esquema 4) puede interpretarse como un sistema donde se identifican como elementos constituyentes el sujeto que aprende, un instrumento semántico que es aprendido y el sujeto que enseña (Corral, 2001), en las que las posiciones de quien enseña y quien aprende tienen un sentido más figurativo que real puesto que no son unidades fijas, sino dinámicas, haciendo que la Zona de Desarrollo Próximo no sólo sea un

área de aprendizaje o enseñanza, sino un espacio relacional, que puede modificar la existencia y desarrollo de los sujetos que se encuentran inmersos en él.

Esquema 4. Modelo de la Zona de desarrollo próximo (ZDP).



Fuente: Elaboración propia con base en Vygotsky 1933 y 1978.

También se rescata de este autor el valor que da en su teoría al acto de jugar y al juego en sí mismo, dado que nuestro objeto de estudio tiene lugar en el parque, cuya finalidad es favorecer el juego como una de las principales actividades que realizan niños y niñas usuarias de este espacio público. Vygotsky (1933), al tratar de vislumbrar el papel que tenía el juego en el desarrollo mental del niño, se percató de que los niños en edad preescolar son conscientes de su relación con los adultos y reaccionan afectivamente ante ellos, pero solamente hasta la adolescencia son capaces de determinar lo que motiva dicha relación, por lo que crítica severamente las posturas que dan al juego un valor simbólico, pues él considera

que se trata de un proceso cognitivo que implica una situación afectiva ante circunstancias propias de la actividad lúdica.

Vygotsky (1933) rescata el aprendizaje de las reglas en el juego, debido a que estas reglas se derivan de la propia situación imaginaria que descansa en la interiorización de las herramientas culturales que lo configuran. Por ejemplo, cuando un niño toma la escoba para barrer juega a estar barriendo, toma el objeto en cuestión e imita su movimiento, pero para que el objeto signifique algo para él no basta con que sea renombrado, sino que además debe quedar clara la semejanza con el objeto real.

### *Leontiev y su concepto de apropiación*

Dentro de la psicología, se encuentra que Leontiev realizó un trabajo muy diverso, en el que estudió desde la ergonomía, hasta la historia de la psicología y la psicología del arte; uno de sus trabajos más importantes es el desarrollo de la teoría de la actividad; esta teoría apunta a que los objetos que existen en el mundo tienen una historia y función social que no puede descubrirse a través de la simple exploración infantil, ya que se requiere que el individuo por medio de un proceso de internalización haga suyo el objeto pasándolo del plano interpsicológico al intrapsicológico (Huertas, Rosa y Montero, 1991). Si bien este proceso se asemeja al de asimilación, descrito por Piaget, se diferencia del mismo al considerar parte del proceso de apropiación lo que la cultura ha transmitido en significado y valor al objeto al sujeto que interactúa con él (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Por otra parte, se considera que la apropiación está estrechamente ligada con la interacción, siendo el tipo de interacción que los sujetos establecen con los objetos y con los demás individuos lo que permitirá hablar de que se han apropiado de ese espacio (Coll, Palacios y Marchesi, 2014); es importante señalar que para profundizar en el estudio de las acciones, dirigidas hacia los objetos y su papel en la construcción de la mente, Leontiev trabajó con pacientes que tenían dificultades de movilidad (Huertas, Rosa y Montero, 1991).

Leontiev (1975) plantea que la actividad se puede analizar como una función de los motivos y los objetos hacia los que se orienta, dado que en esta instancia no puede haber actividad sin

un motivo; como un elemento básico de la actividad –en su forma de acciones- donde el sujeto internaliza el significado de ésta, es decir adquiere el sentido personal del objeto, de manera que la acción está al servicio de los motivos y a la inversa, un motivo puede conllevar a diferentes acciones; finalmente se puede analizar como una operación, es decir como las habilidades que se ponen en marcha dentro de cada acción en función de los recursos de los que se disponga en cada momento.

Esta apropiación que hace el niño, de “herramientas” propias de su cultura, se produce involucrándole en actividades culturalmente organizadas, en las que la “herramienta” desempeñe un papel, pero también tiene lugar en cualquier escenario en el que aparezcan un novato y un experto, las funciones psicológicas del primero constituyen un sistema organizado que permite formarse una idea del nuevo escenario (Newman, Griffin y Cole, 1991); Leontiev, para comprender el proceso de apropiación, se detuvo en estudiarlo desde tres niveles, que son: Las actividades, donde se analiza la función de los motivos y objetos a los que se orienta, partiendo de la hipótesis de que no podría haber una actividad sin un motivo. Las acciones, donde el sujeto internaliza el significado de sus acciones adquiriendo el sentido personal de la misma, y, las operaciones, que son las condiciones bajo las cuales se ha llevado a cabo una acción (Huertas, Rosa y Montero, 1991; Crovi, 2016).

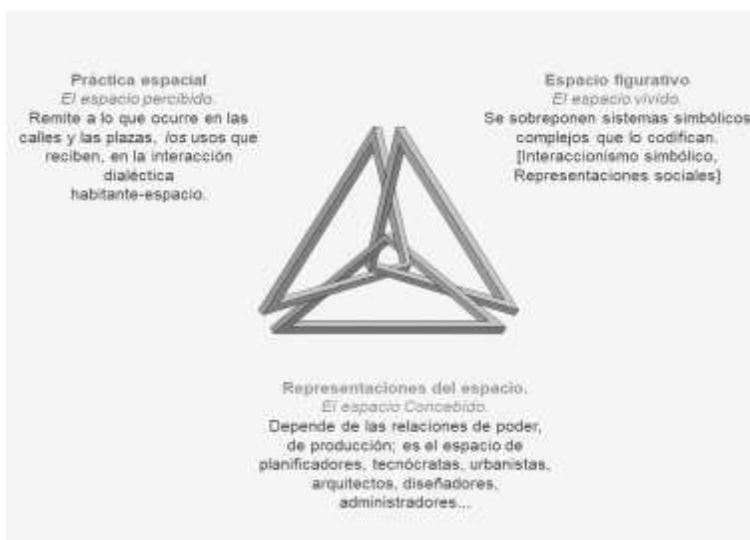
### **La función educadora de la ciudad**

El estudio del espacio y la ciudad ha sido desarrollado desde diferentes disciplinas, entre ellas destacan la arquitectura, el urbanismo, la antropología, la psicología social y la historia; sin embargo, el estudio de estos espacios desde una perspectiva educativa se ha limitado al relato de experiencias educativas que acompañan procesos de recuperación del espacio público, o bien el estudio de los espacios propios para la educación formal. Pero para la sociología urbana, el estudio de la relación entre un cierto tipo de hábitat y los modos específicos de comportamiento es ya un tema clásico; por lo que este trabajo se basará en el abordaje que realizan Henri Lefebvre y Castells, con la intención de responder y descubrir cuál es el papel educativo del parque, como un espacio recreativo, de la ciudad.

Henri Lefebvre es uno de los referentes más importantes en el estudio del espacio, quien señalaba que el espacio es resultado de los procesos de producción social que pueden ser reconocidos analíticamente como la interacción de tres dimensiones relacionadas con: cómo se piensa el espacio, cómo se construye físicamente y de qué manera se experimenta (Véase Esquema 5). Para Lefebvre (1969), son las cuestiones de alojamiento y hábitat, así como las de la organización industrial y planificación, las dos cuestiones que enmascaran los problemas de la ciudad y la sociedad urbana; la relevancia de eso se devela cuando señala:

...la ciudad deja de ser recipiente, receptáculo pasivo de productos y de producción, Lo que subsiste y se refuerza de la realidad urbana en su dislocación, el centro de decisión formará parte en adelante de los medios de producción y dispositivos de explotación del trabajo social por los que detentan la información, la cultura, los mismos poderes de decisión... (Lefebvre, 1969:166).

Esquema 5. Modelo del espacio trídico de Henri Lefebvre.



Fuente: Elaboración propia con base en texto de Lefebvre (1969).

Uno de los puntos a observar, para el tema que nos ocupa en esta tesis, es la segregación espacial que tiene como efecto la extensión de la miseria del hábitat, sometiendo al habitante de la ciudad “a una cotidianidad organizada (en y por la sociedad burocrática de consumo dirigida)” (Lefebvre, 1969:166). En consonancia con esta idea, encontramos el trabajo de Merlí (2006), quien, tratando de caracterizar a los diferentes actores y su incidencia en la construcción del espacio público recreativo, encontró que son los actores políticos quienes tenían mayor preponderancia, llegando al grado de ser los gestores del proyecto, cuyos intereses suelen estar acordes con las lógicas económicas, originando que el mercado sea un regulador del crecimiento de la ciudad.

En este sentido, Manuel Castells advierte que seguir la línea de Lefebvre sin una visión crítica sobre su trabajo nos podría llevar a considerar que “la clase obrera no tiene peso político, porque no propone nada en materia de urbanismo” (Castells, 1974,113), para salvar este problema, este autor propone que se trate de forma separada el espacio y lo urbano, estudiando la organización del espacio como un capítulo de la morfología social, sin considerar que ésta sea un nuevo motor de la historia.

Por otro lado, Göbel (2016) señala que ya que son los individuos quienes se conducen como los actores sociales que dotan de estructuras legales, sociales, culturales y económicas al espacio, transformando el espacio geográfico en un espacio social, donde la gente puede percibirse, imaginarse y experimentar diariamente, el espacio público supondría entonces un dominio público, uso social colectivo y multifuncionalidad, caracterizándose físicamente por su accesibilidad y la calidad de las relaciones que en él se establecen.

Por su parte Castells (1974) piensa que el fenómeno urbano que merece mayor atención es el de la aceleración del crecimiento urbano en regiones subdesarrolladas, considerando que esta no es resultado del crecimiento económico, y que una de las características principales del subdesarrollo es la imposibilidad de una organización social que pueda reunir y dirigir sus recursos hacia el desarrollo colectivo, provocando entre otras problemáticas, la concentración poblacional en las grandes ciudades sin integración de una red urbana, la yuxtaposición ecológica de la ciudad indígena y la occidental herencia del colonialismo en

América Latina. Considerando lo anterior, también vale la pena proceder con precaución y considerar la crítica que Castells (1974) hace al trabajo de Lefebvre, al plantear que éste bautizaba de urbanas a las transformaciones sociales y culturales utópicas, cuyo problema sería que el término urbano (lo mismo que en la “cultura urbana”) no es inocente; sugiere la hipótesis de una producción del contenido social (urbano) por una forma trans-histórica (la ciudad) y, más al fondo, expresa toda una concepción general de la producción de las relaciones sociales, es decir, en definitiva, una teoría del cambio social, una teoría de la revolución (Castells, 1974:110-111).

No obstante, Castells (1974) explica que sí existe una diferenciación funcional del espacio ligada a la división social del trabajo, pero crítica la idea de que se puedan encontrar colectividades territoriales. En este sentido, vale la pena cuidar que el hecho de habitar, trabajado por Lefebvre, puede tener una traducción sociológica. Otro punto por considerar se basa en las conclusiones a las que llegó Maurice Imbert, cuando demuestra cómo el alejamiento espacial respecto a los centros culturales refuerza la diferenciación social determinada por la categoría socio-profesional, la instrucción y la situación familiar (Castells, 1974)

Por otro lado, Guattari (2013) considera que la desterritorialización del ser humano contemporáneo es un problema, que le hace vivir aferrado a las representaciones precarias y en movimiento constante, por ello, no se debe tampoco de realizar un estudio sobre los espacios públicos recreativos considerando solamente su espacialidad, sino que también se requiere estudiarla a partir de las narrativas, relatos y utopías que lo constituyen.

A manera de resumen, podemos encontrar que las ciudades en su ideal deben proporcionar seguridad física y psicológica, así como prácticas educativas que favorezcan las buenas relaciones entre ciudadanos, normas y controles perceptibles continuos que faciliten a la niñez y adolescencia el integrarse a participar en actividades comunitarias. La importancia de la ciudad como agente educativo se ha plasmado en diversas iniciativas, aunque las más relevantes, para la cuestión que nos convoca en este trabajo de tesis, son ciudades amigas de la infancia y ciudades educadoras.

## *Ciudades educadoras*

Continuando con la línea sobre la relación entre educación, construcción del espacio, educación y ciudad, no puede faltar la consideración del proyecto ciudades educadoras, primordialmente porque esta tesis trata en parte de develar cómo educa la ciudad, aunque se circunscribe a los espacios públicos recreativos para la infancia. Al proyecto de ciudades educadoras se han sumado 180 ciudades españolas, y aunque su reconocimiento se extiende en los cinco continentes, su definición sigue siendo ecléctica, pues recoge experiencias diversas, sin seguir un programa que se pueda replicar; en casi todas ellas se señala la necesidad de transformar las condiciones de bienestar de quienes se encuentran en situaciones marginales y el contar con el apoyo de la administración de la ciudad y la sociedad civil.

De igual forma, al realizar una revisión bibliográfica sobre este tema, y con la finalidad de dar forma al objeto de estudio de esta investigación, se encontró que falta claridad respecto a lo que puede o no ser considerado una ciudad educadora. Sin embargo, con base en las siguientes definiciones, es posible esbozar los requisitos para considerar un proyecto educativo tal que nos lleve a dar el nombre de ciudad educadora a determinados proyectos de política educativa pública.

...Ciudad educadora es un proyecto que reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético y busca ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminentemente comunicativo (Rodríguez, 2001:47).

La ciudad educadora tiene personalidad propia, (...) interdependiente con la del territorio del que forma parte (...). Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. (...) Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2013)

Rodríguez (2001) señala que la clave epistemológica de la ciudad educadora se encuentra en el entendimiento desde un paradigma de la complejidad, ya que la ciudad puede ser comprendida desde muchas dimensiones, a que en ella se dan múltiples interacciones entrelazadas por la realidad social e histórica; es decir la ciudad, se vuelve una paradoja, en la que se constituye el mundo urbano.

Uno de los primeros intentos por hacer de la ciudad un espacio educativo fue llevado a cabo por Célestin Freinet en Turín, quien de acuerdo con Alfieri (2006), en 1975 promovió el movimiento de escuela nueva, que tuvo grandes repercusiones en la ciudad; los grupos cívicos convencidos de que la educación era una responsabilidad compartida, dotaron a cada sector de la sociedad con un encargo educativo, donde la biblioteca buscaba que las personas se interesaran por la lectura, las industrias difundirían el ciclo productivo, el teatro prepararía al público, las organizaciones naturalistas fomentarían el respeto y el cuidado de la biodiversidad, los clubes deportivos crearían la cultura del ejercicio físico, los bomberos la prevención y así sucesivamente. Para Alfieri (2006), este movimiento fue el que inspiró la Declaración de Barcelona, mejor conocida como la carta de ciudades educadoras, cuya premisa esencial reside en la reificación del derecho de todo habitante de la ciudad a disfrutar en condiciones de libertad e igualdad de los medios y oportunidades de recreación, formación y desarrollo que la misma ofrece. En consecuencia, la ciudad educadora niega la identificación de la educación con la escolarización.

Por otro lado, John Dewey, en 1957, ya señalaba que la suposición de que la escuela sea la institución principal para producir los cambios de actitud y disposición del pensamiento ignora el hecho de que la educación escolar no es más que una institución entre muchas. Aún en la época actual, no es poco frecuente que la sociedad equipare educación con escuela, como si de términos sinónimos se tratase, sin embargo, limitar la educación a la escolaridad es lo que resta importancia a otros espacios y escenarios sociales igualmente valiosos, tal y como sucede con los espacios públicos recreativos.

Gracias a los vertiginosos cambios que la sociedad ha tenido, la investigación educativa ha comenzado a dirigir la mirada hacia contextos que antes no eran tomados en cuenta, como es

el caso del espacio público. Sin embargo, la evidencia acumulada durante la realización de este trabajo de investigación nos lleva a reconocer que han sido urbanistas y arquitectos quienes más han trabajado la temática de la educación y su relación con el espacio, aunque la mayoría de las veces se trata más de relatos sobre la experiencia que de trabajos con un fondo epistemológico claro y bases sólidas.

El proyecto de ciudades educadoras plantea que la ciudad funja como un espacio educativo informal, que pueda ser estudiado atendiendo los procesos comunicativos y de socialización, que tienen lugar en los espacios públicos, siendo estos sitios propicios para el encuentro entre personas diferentes y la adquisición de nuevas habilidades. La importancia dada a los espacios públicos trasciende sus componentes estructurales, ya que no solo ordena y moldea las actividades del espacio social urbano, sino que construye su territorialidad, posibilita el despliegue emocional de la ciudadanía, dota de interioridad al sujeto, promueve identidades y valores (Muñoz, 2009; Baltazar, 2012), por lo tanto, funge como escenario propio para el aprendizaje de habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para vivir en la ciudad.

No hay que perder de vista, que la propuesta urbana de ciudad educadora proporcionaría entonces, una serie de estrategias que giran en torno a las y los ciudadanos, donde el potencial educativo de la ciudad acometería toda acción pedagógica con la intención de modificar o dar forma a las maneras que tienen de sentir, pensar y actuar quienes habitan este espacio; no se trata solamente de asumir que la ciudad, cualquier ciudad, es constructora de la subjetividad, sino que al formar parte de este proyecto se están aceptando los compromisos de la Declaración de Barcelona y que se diferencia por completo de la problemática que la educación formal pueda tener aun cuando se encuentre dentro de la ciudad, porque este proyecto se aboca a establecer la relación ciudad-educación.

Poner en marcha un proyecto como éste, requiere que tanto la sociedad civil como las instituciones sociales asuman que el desarrollo de los niños y jóvenes es una responsabilidad compartida por todas las personas que habitan en la ciudad y no solamente de la comunidad

escolar<sup>2</sup>, pero también se hace necesario disponer de investigaciones serias que ratifiquen la dimensión educativa de la ciudad, porque de lo contrario se estaría favoreciendo el desinterés por los aspectos urbanos centrales, como lo son la calidad y la cantidad de espacio público en las ciudades, y en los que la expresión agente educativo cumple más una función de metáfora que de concepto científico.

### *Ciudad amiga de los niños*

Aunque se supone que la ciudad debe tener las mismas reglas para toda la población, niños y niñas son más vulnerables al peligro que encierra vivir en la ciudad. Jane Jacobs (1961) planteaba que una de las grandes problemáticas de las ciudades era que se han convertido en lugares donde el ojo adulto y su participación de la vida social se ha reducido, y señalaba especialmente que “las aceras infrautilizadas no están sometidas a una vigilancia mínima necesaria para la educación de los niños” (Jacobs, 1961:108). En aquel entonces, 1961, Jacobs afirmaba que las áreas rehabilitadas, según los principios de los parques cerrados, lo mismo que se ha comenzado a hacer ahora con la recuperación de los espacios públicos recreativos de Pachuca, sólo eran adecuadas para los tres o cuatro primeros años de vida de un niño, y apuntaba que el cerramiento de los parques buscaba que los niños tengan una función decorativa, mientras son relativamente dóciles; haciendo que cuando los niños se aventuren a salir de estos espacios queden tan desamparados como el resto de la población.

Eduardo Lugo (2013) plantea que los niños en las ciudades juegan menos en el espacio público, limitando los momentos de socialización entre pares, de juego al aire libre y el contacto con elementos naturales; en consecuencia, se han creado algunos proyectos internacionales que buscan fomentar la autonomía, la participación infantil y la consideración de niños y niñas en la planeación de la ciudad, tomando como eje de referencia el cumplimiento de la Declaración de los Derechos de los Niños.

---

<sup>2</sup> En México, es común que se denomine comunidad educativa a la triada estudiante-padre de familia-docente dentro del espacio escolar.

Es importante considerar que estas propuestas no han sido creadas de manera espontánea, sino que se han gestado a partir de un cambio en el cronosistema que estudiamos, en el que la visión de la niñez modifica la visión de la infancia en la sociedad, pasando de un modelo de atención y cuidado de los niños, para dar pie a un nuevo paradigma de la niñez que contempla a niños y niñas como parte primordial e importante de la sociedad.

En el año 1990, el entonces presidente de México, Carlos Salinas de Gortari, firmó la Convención sobre los Derechos del Niño, con ello, México reconoce la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, asumiendo que en ellos los niños viven condiciones que necesitan especial consideración. La firma de la Convención también representa un compromiso que adquiere el gobierno y la sociedad civil mexicana de garantizar el cumplimiento de los derechos de niños y niñas.

Ahora bien, para lograr que esta garantía sea una realidad no basta con la firma de acuerdos internacionales, sino que además se debe legislar en consecuencia, y esta legislación tendría que cumplirse de manera que se rompa con el enfoque asistencialista, centrado en los adultos y fragmentado que han tenido hasta hace poco tiempo los programas mexicanos gubernamentales para la población menor de 18 años. Con base en este planteamiento es relevante invitar a la reflexión, ya que en el año 2014 fue emitida por primera vez, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes – solamente 24 años después de la firma de la Convención-, cuando un año antes, el 20 de octubre de 2013, el estado de Hidalgo ya había publicado la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de Hidalgo. En el caso particular de esta tesis, el dato es importante, a la luz del análisis que se establecerá entre el programa de Ciudades Amigas de la Niñez, que se aplica en 24 de los 2,446 municipios de la República Mexicana y, entre el promovido a nivel internacional por UNICEF, desde 2001, y que es conocido como Ciudades amigas de la infancia.

En el caso internacional, el programa de Ciudad Amiga de la Infancia busca reforzar la participación de los ciudadanos en la planificación de su territorio y de sus servicios, tomando

en cuenta las opiniones y las necesidades de todos los colectivos que integran la ciudad, mientras se avoca al trabajo dentro de dos ejes principales, que son: la autonomía y la participación de los niños; este proyecto se ha implementado en varias ciudades de Italia, España y Argentina (Save the children, S/F).

En el caso mexicano, la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez (RMCAN) no está auspiciada por UNICEF y depende únicamente de los ayuntamientos que la componen, entre sus objetivos para el 2015 se encuentra: garantizar la protección de todos los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situaciones de emergencia que afecten su bienestar; proteger los derechos de las y los adolescentes trabajadores; asegurar mecanismos de participación efectiva y sistemática de NNA en todos los ámbitos para hacer efectivo su derecho de libre expresión; prevenir y reducir el número de embarazos de niñas y adolescentes, así como las uniones tempranas y garantizar entornos seguros y ambientes saludables para el pleno ejercicio de sus derechos (Todd, 2017).

Pachuca, capital del estado de Hidalgo, tenía en 2010 una población de 65,575 niños y niñas menores de 14 años y 25,069 personas de 15 a 19 años cumplidos, lo que corresponde al 34% de la población municipal (INEGI, 2010); sin embargo y a pesar de su adhesión a la RMCAN en el año 2011, el Observatorio Nacional de Lesiones reportó, en 2013, que la primera causa de muerte de niños de 5 a 14 años son los accidentes viales en el municipio.

Si bien el proyecto de la ciudad de los niños propone solucionar la segregación social de las ciudades, al combatir el privilegio de los y las ciudadanas adultas, no sigue la filosofía que persigue el programa de ciudad amiga de la infancia, en la que se pugna por seguir, en la planeación y ordenamiento de las ciudades, un parámetro donde sean los niños y las niñas una garantía de una ciudad diversa y mejor para quienes la habitan, por lo que Pachuca, al ser una ciudad amiga de los niños, no tiene contemplado que niños y niñas puedan tener un lugar en los espacios públicos para que el desarrollo de su autonomía sea acompañado del desarrollo de su capacidad de socialización, sino que se limita a permitir su participación dentro de los temas que les atañen y bajo el derecho a la libre expresión; ejemplo de este tipo de estrategias, fue el Foro de participación infantil y adolescente que se llevó a cabo el 10 de

Junio de 2017, donde la participación de niños y niñas se limitó en gran medida, solo para los que fueron convocados por la Presidencia municipal a través de los Centros de Prevención y Atención a Menores y Adolescentes en Riesgo para concluir en una revisión con los representantes infantiles.

Por otro lado, para ostentar el título de ciudad amiga de la infancia es necesario que la ciudad promueva que niños y niñas se involucren en los asuntos que los afectan. En el caso de Pachuca, esta participación se contempló en el Plan de Desarrollo Municipal 2013-2016 (PDM), solamente desde el ámbito escolar, fomentando su organización mediante mecanismos establecidos que permitieran la expresión del punto de vista de los niños y niñas (Ayuntamiento de Pachuca, 2012); sin embargo, en los bloques de construcción para desarrollar una ciudad amigable para los niños, el proyecto de ciudad amiga de la infancia considera que la participación infantil también debe contemplar cambios en la forma y difusión de la información, en la estructura de debates y consulta de manera que exista un calendario y agenda de reuniones con la infancia de la ciudad.

Otro punto que se debe incluir en el PDM, es contar con un marco jurídico amigable para niños, sin embargo, éste no fue considerado, ni en el Plan de Desarrollo Municipal 2012-2016, ni en el actual 2016-2020 (Ayuntamiento de Pachuca, 2012 y 2016).

Toda ciudad amiga de la infancia tendrá una estrategia ciudadana de derechos de los niños, basada en la convención, difundirá los derechos de los niños para que se conozcan y contará con una unidad de derechos de los niños o un mecanismo coordinado. En este sentido, la estrategia de 2012-2016 fue la creación del Comité Municipal de Protección de derechos de la infancia (Ayuntamiento de Pachuca, 2012), pero para el Plan 2016-2020 este proyecto no tuvo continuidad. No obstante, en marzo del 2017, la alcaldía de Pachuca instaló el Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) como parte de la política federal de protección a la niñez (Hidalgosport, 16 de marzo de 2017); en ambos casos se han realizado campañas dirigidas a la población en general, a través de las cuales se difundan los derechos de la infancia.

Respecto a la evaluación del impacto infantil y del presupuesto para niños y niñas, Pachuca no consideró un presupuesto específico para este rubro en su Plan de Desarrollo 2012-2016, dejando los programas para la niñez bajo el subsidio de las dependencias de educación, cultura, familia o bien del Instituto de las Mujeres; en el Plan de Desarrollo 2016-2020 no se considera un presupuesto específico para la población infantil, aunque se menciona que en el ejercicio del presupuesto general se priorizará el mejoramiento de vialidades, sendas y vías que comuniquen viviendas con los equipamientos sociales de educación, salud y espacio público.

Con fundamento en el análisis realizado a los planes de desarrollo municipal y tomando en cuenta que queda pendiente la creación de un organismo independiente para la defensa y protección de los niños y niñas, se concluye que Pachuca cubre cuatro de los nueve pilares que el programa de ciudad amiga de la infancia considera como base para ostentar dicho título<sup>3</sup>, resultando así que la ciudad guarda más relación con lo establecido en la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez que con el programa de ciudades amigas de la infancia, aunque el programa Pachuca ciudad amiga de la infancia haga alusión al programa internacional.

---

<sup>3</sup> Los bloques de construcción para desarrollar una ciudad amigable para los niños puede consultarse en la dirección: [http://childfriendlycities.org/wp-content/uploads/2013/04/documents/70\\_cf\\_checklist.pdf](http://childfriendlycities.org/wp-content/uploads/2013/04/documents/70_cf_checklist.pdf).



*Parque recuperado en La Raza. Fuente: Google Maps.*

## **CAPÍTULO 2. VALORACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO PARA LA NIÑEZ EN PACHUCA.**

En este capítulo se introduce al lector de manera breve en el espacio de Pachuca como unidad de análisis, con el fin de contar con más elementos para entender los procesos educativos que tienen lugar en el espacio público y de los que se abordará más adelante. Para ello, se han retomado algunas investigaciones que se aproximan a nuestro objeto de estudio, abordado la cuestión educativa del espacio público o bien, estudiando los efectos del desarrollo urbano en la modificación de conducta relacionados con las personas que habitan en las ciudades de América Latina.

Lo que se pretende es establecer un primer puente entre los estudios urbanos y el campo de estudio de las ciencias de la educación en el municipio de Pachuca, por lo que, en éste, también se mostrarán las características del desarrollo urbano, ligadas a las problemáticas educativas y sociales de la ciudad que se encontraron durante la primera fase del estudio etnográfico.

Esta valoración solamente ha servido para dar cuenta de las condiciones que tiene el espacio público en la ciudad y sus repercusiones en el aprendizaje social, pero de ninguna manera podría tratarse de conclusiones definitivas sino apenas de primeras reflexiones para estudios posteriores, dado que la intención de esta valoración ha sido describir el objeto de estudio a nivel de meso-sistema, y no analizar a profundidad los efectos del desarrollo urbano municipal, aunque se reconoce que dicho trabajo podría beneficiar el entendimiento del campo de estudio.

### **El espacio público y su valoración.**

El espacio público de la ciudad, en el contexto de una sociedad avanzada, debe responder a las exigencias de confortabilidad y funcionalidad, y también a las de orden e identificación, de generalización y permanencia, en que está basada la buena urbanidad. Aunque no sean percibidas como tales, son éstas las exigencias cuya satisfacción determina la calidad que se asigna, de manera global, a un determinado espacio urbano.

El espacio público constituye el lugar de encuentro con la otredad y el vínculo con el territorio, siendo aquel lugar dotado de sentido que propicia el intercambio y la expresión ciudadana que favorece la apropiación e identificación de distintos grupos humanos con el territorio en una condición de igualdad (Borja y Muxí, 2003); es decir, un espacio público, debería ser aquel que se presta a las relaciones casuales o habituales con las demás personas, por medio del recorrido diario entre las diversas actividades y el encuentro dentro de la ciudad, se trata entonces, de un lugar dotado de cualidades estéticas, espaciales y formales que facilita la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales, al tiempo que auxilia a que emerja el sentimiento de pertenencia al lugar y el sentido de identidad ligado al espacio físico.

Los espacios públicos como elementos que componen el entorno urbano han sido estudiados bajo múltiples concepciones desarrolladas por la academia en distintas disciplinas, pero coincidiendo en todos, respecto a que los lugares de libre acceso y uso por parte de la población sean considerados como espacios públicos, así nos arrojan una gama de postulados teóricos que apuntan a la relación ciudadano-territorio. Por ejemplo, para Parkinson (2006) el espacio público es todo aquello que nos rodea en la ciudad, como calles, plazas y parques, instalaciones deportivas, entre otros lugares construidos para satisfacer las necesidades de una sociedad heterogénea. Desde la perspectiva urbanista, para Borja (2000) lo que el espacio público representa, es la ciudad por excelencia, el lugar de socialización, de convivencia, de percepción y generación de la cultura y las artes. Con respecto a la relación entre espacios públicos y la calidad de vida, Romero (2016) argumenta que un buen diseño y la administración de parques y espacios públicos urbanos promueven la calidad de vida de las ciudades, por lo que sugiere estudiar además del estado en que se encuentran los espacios públicos, su calidad, el impacto que tiene la inversión pública en la comunidad donde se realiza la creación de nuevos espacios y la rehabilitación de los ya existentes.

El estudio del espacio y la ciudad, desde una perspectiva educativa, se ha limitado al relato de experiencias educativas que acompañan procesos de recuperación del espacio público, o bien, el estudio de los espacios propios para la educación formal. Pero para la sociología urbana, el estudio de la relación entre un cierto tipo de hábitat y los modos específicos de

comportamiento es ya un tema clásico, por lo que se retomaron los planteamientos de Henri Lefebvre y Castells para intentar responder a la pregunta de investigación que este trabajo plantea.

Recordemos que para Lefebvre (1969) el espacio es resultado de los procesos de producción social, por lo tanto, las cuestiones de alojamiento, organización industrial y planificación serán los elementos que enmascaren los problemas de la ciudad y la sociedad urbana. En el caso de Pachuca, por ser una ciudad capital de estado y una ciudad cercana a la ciudad de México, capital del país; debemos considerar dos situaciones: la primera tiene que ver con su estatus de ciudad dentro de la zona metropolitana de la ciudad de México, y la segunda con el desarrollo metropolitano dentro del estado de Hidalgo.

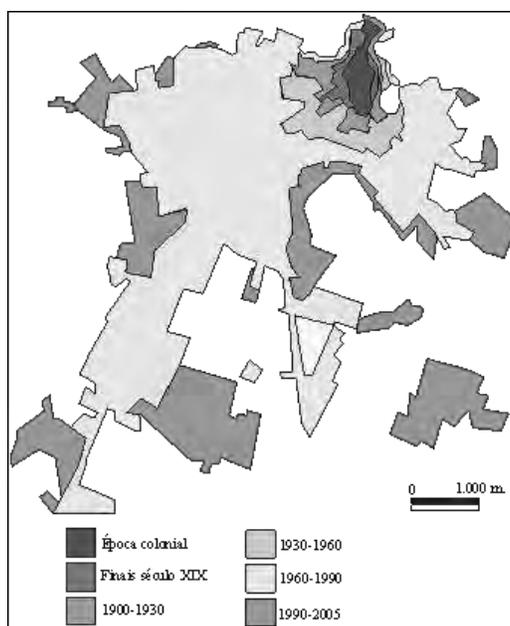
Uno de los puntos a observar para el tema que nos ocupa en esta tesis es la segregación espacial que tiene como efecto la extensión de la miseria del hábitat, sometiendo al habitante de la ciudad “a una cotidianidad organizada (en y por la sociedad burocrática de consumo dirigida)” (Lefebvre, 1969:166). En consonancia a esta idea, encontramos el trabajo de Merlí (2006), quien, tratando de caracterizar a los diferentes actores y su incidencia en la construcción del espacio público recreativo, encontró que son los actores políticos quienes tenían mayor preponderancia, llegando al grado de ser los gestores del proyecto cuyos intereses suelen estar acorde con las lógicas económicas, originando que el mercado sea un regulador del crecimiento de la ciudad.

En este sentido, Castells advierte que seguir la línea de Lefebvre sin una visión crítica sobre su trabajo nos podría llevar a considerar que “la clase obrera no tiene peso político, porque no propone nada en materia de urbanismo” (Castells, 1974,113), para salvar este problema, propone que se trate de forma separada el espacio y lo urbano, estudiando la organización del espacio como un capítulo de la morfología social, sin considerar que ésta sea un nuevo motor de la historia. Por otro lado, Göbel (2016) señala que ya que son los individuos quienes se conducen como los actores sociales que dotan de estructuras legales, sociales, culturales y económicas al espacio, transformando el espacio geográfico en un espacio social, donde la gente puede percibirse, imaginarse y experimentar diariamente. El espacio público supondría

entonces, un dominio público, uso social colectivo y multifuncionalidad, caracterizándose físicamente por su accesibilidad y la calidad de las relaciones que en él se establecen; por lo tanto, durante la valoración de los espacios públicos destinados a la infancia en la ciudad de Pachuca, se consideró realizar de manera separada pero no desvinculada el estudio de la estructura de la ciudad y el de su significación.

Estudiar el fenómeno urbano de Pachuca, nos llevó a prestar atención a la aceleración del crecimiento urbano (véase mapa 2), considerando que ésta no es resultado del crecimiento económico, creando una problemática de concentración poblacional sin integración de una red urbana, en la que existe la yuxtaposición ecológica heredada del colonialismo de la ciudad indígena y la occidental; lo que para Castells (1974) sería una huella de la imposibilidad de la organización social de reunir y dirigir sus recursos hacia el desarrollo colectivo.

Mapa 2. Evolución urbana de la ciudad de Pachuca



Fuente: (González, 2007)

Pachuca es una ciudad minera, que tuvo un gran avance en la segunda mitad del S.XIV, gracias a la aplicación del procedimiento de beneficio de patio (Lorenzo, 1995). Posteriormente, repuntó durante el porfiriato, cuando nuevamente despuntó por la minería (Ballesteros, 2005), motivo que durante la primera mitad del S.XX la llevó a ser la única ciudad en Hidalgo, esto, gracias a la producción y exportación de materia prima, oro y plata, aunque esto no la llevó al desarrollo regional (Granados, 2010). Tras el cierre de varias minas, después de 2010 la ciudad presentó algunos rasgos de decadencia que fueron subsanados por su cercanía a la Ciudad de México, con lo que comenzó nuevamente el crecimiento urbano, ocupando zonas agrícolas y ejidales, que la llevaron a crear la zona metropolitana de Pachuca en la que se integraron los municipios de Pachuca de Soto, Mineral del Monte, Mineral de la Reforma, San Agustín Tlaxiaca, Epazoyucan, Zapotlán de Juárez y Zempoala (Consejo estatal de población, 2017).

Considerando lo anterior, también vale la pena proceder con precaución debido a que el término urbano no es inocente, y sugiera la producción del contenido social -urbano- por una forma histórica -ciudad- que expresa la concepción general de la producción de relaciones, una teoría del cambio social. No obstante, al existir una diferenciación funcional del espacio ligada a la división social del trabajo, Castells (1974) critica la idea de que se puedan encontrar colectividades territoriales como lo había planteado con el espacio vivido de Henry Lefebvre, pues este hecho podría tener una traducción sociológica. Otro punto para considerar se basa en las conclusiones a las que llegó Maurice Imbert, cuando demuestra como el alejamiento espacial respecto a los centros culturales refuerza la diferenciación social determinada por la categoría socio-profesional, la instrucción y la situación familiar (Castells, 1974).

De esta manera, Guattari (2013) considera que la desterritorialización del ser humano contemporáneo es un problema, que le hace vivir aferrado a las representaciones precarias y en movimiento constante. Por ello, no se debe tampoco de realizar un estudio sobre los espacios públicos recreativos considerando solamente su espacialidad, sino que también se requiere estudiarla a partir de las narrativas, relatos y utopías que lo constituyen.

Por otra parte, el espacio urbano puede ser entendido también como un objeto material que interactúa en procesos sociales subjetivos, y que a través de esta relación adquiere una función, una forma y un significado social (Córdova y Romo, 2018); es decir, la apropiación social e individual del espacio urbano es parte del aprendizaje social y se construye a partir de la participación e interacción con el espacio. Dicha concepción, aunada a la de Borja y Muxí (2000), respecto al espacio público como todo aquel conjunto de infraestructura urbana que es poseedor de un dominio público, de un uso colectivo, y de multifuncionalidad; lo que para Lefebvre (1991) será abordado como un espacio vivido y sentido, bajo el cual nos propusimos realizar el estudio del Jardín del Maestro y Parque de la familia, al tratar de conocer los significados que le dan sus usuarios y reconocer su papel educativo en la ciudad.

Aunque al revisar la bibliografía sobre la temática que nos ocupa, encontramos que se ha estudiado desde dos puntos centrales: 1) a partir del estudio de la crisis de la ciudad y 2) a partir de los puntos sensibles donde se pueden impulsar políticas para hacer la ciudad (Borja, 2000). Sin importar mucho la visión que se prefiera adoptar, no debemos perder de vista que lo público es una estrategia política que desarrolla la comunidad humana para no ser dominada por la fuerza de la desmesura, siendo el principio que gobierna el de la justa medida, incluso para autores como Salcedo y Caicedo (2008), habitar el espacio público es impregnarse del erotismo que lo conforma, y descubrir las circunstancias culturales y sociales que favorecen su ética constituyente, la cual nos permite vernos a nosotros mismos y relacionarnos con los otros.

El diseño de los espacios públicos se encuentra relacionado con las condiciones necesarias para la vida del hombre, aunque a raíz del reconocimiento de la violencia de género también se han comenzado a realizar estudios sobre la percepción que tienen las mujeres sobre el espacio, abriendo nuevas vetas de investigación que se encuentran ligadas a la seguridad en la ciudad o a partir de la crisis del espacio (Zúñiga, 2014), misma que se manifiesta con la ausencia o abandono del espacio público (Borja, 2011), y se hace visible cuando la degradación da lugar a la privatización del mismo.

A partir del reconocimiento de la crisis del espacio público que se ha originado por el contexto de violencia e inseguridad que se vive no solo en esta ciudad sino en el país, han surgido estrategias por parte del gobierno federal mexicano y sus municipios para construir espacios públicos y rehabilitar algunos existentes, con el objetivo de revitalizar la ciudad atrayendo a la ciudadanía hacia el espacio público, mejorando su imagen para así reactivar la economía local, atraer al turismo y disminuir la violencia; siendo esta modificación, en el espacio público, la inspiración para la realización de este trabajo de investigación, para profundizar en el papel educativo que tiene la relación entre el espacio público y la ciudadanía. En cuanto al espacio concebido, se ha encontrado que las estrategias, líneas de acción y objetivos del Plan Municipal de Desarrollo (Ayuntamiento de Pachuca, 2012), el Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2013) y el Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de la República, 2013), están ligados a la restauración y desarrollo de instalaciones deportivas para mejorar la salud y prevenir enfermedades crónico-degenerativas a través de la práctica del deporte de tipo recreativo, por lo que la rehabilitación del espacio público deberá guiarse hacia la creación de espacios deportivos.

A continuación, se expone una primer valoración del espacio público de Pachuca, considerando para ello, los factores de segregación e inequidad presentes en la ciudad, que pueden repercutir en el papel educativo que juegan los parques dentro del macrosistema de la ciudad, se trata entonces de una valoración que va más allá del estudio de la relación entre el número de habitantes y metros cuadrados de áreas verdes o espacios públicos, pues en ella se realizó una reflexión multidisciplinaria desde los parámetros teóricos que ya han sido tratados en el capítulo anterior; y para lo cual, se consideraron algunos de los elementos básicos del diseño urbano, como son: la estructura, que se refiere a aspectos vinculados con la organización del espacio urbano y las relaciones que la determinan; la secuencia, donde se incluyen los temas asociados a la movilidad a través del espacio público de la ciudad y el significado, que se refiere a la forma en que las personas establecen vínculos con el espacio que ocupan.

## **La estructura de la ciudad de Pachuca.**

Por estructura, entenderemos lo que se refiere a aspectos vinculados con la organización del espacio urbano y las relaciones que la determinan, sin embargo, las formas de interacción y de organización que surgen en el espacio público han sido escasamente exploradas, a pesar de ser reconocidas como un ámbito significativo de la vida social urbana (Parkinson, 2012). Para concebir la evolución urbana de una ciudad, es necesario comprender que el espacio público de la misma responde necesariamente a los cambiantes requerimientos de su población y a la evolución del hombre y la mujer en su desarrollo histórico. Además, de acuerdo con el Instituto de Políticas para el Transporte y el Desarrollo (2014), es más importante contar con buenos espacios públicos y alta calidad de vida que con buenas autopistas urbanas y estacionamientos en la atracción de personas jóvenes y calificadas a la ciudad.

Para caracterizar la estructura de la ciudad, se consideraron todos los aspectos vinculados con la organización del espacio urbano y las relaciones que la determinan realizando un acercamiento desde diversos puntos de partida en el campo del desarrollo y la planeación urbana; aunque siendo los elementos estructurales de una ciudad, las casas, las calles, los edificios públicos, el equipamiento técnico como: el sistema de drenaje, el alumbrado, la función y los límites que definen los espacios públicos como plazas, vías e instalaciones; este rubro se limitó al análisis de tales elementos en el aspecto concerniente a la forma urbana y al símbolo de dicha forma en su globalidad; de igual forma, se hizo necesario un análisis de leyes, normas y reglamentos referentes a los asentamientos humanos en el municipio de Pachuca, a partir del establecimiento de la Convención de los derechos del niño, considerando solamente el espacio urbano dentro del tiempo en que se ubica nuestro cronosistema. Se encontraron pocos datos sobre el acceso que puedan tener los niños y niñas al espacio público, incluso estos datos no dieron cuenta de la calidad de los espacios públicos, ni de la fragmentación o segregación social que está caracterizando a la ciudad y sus habitantes, o del cómo afecta ésta a la población de niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, fue imposible dejar fuera el que son las prácticas sociales las que hacen el espacio público (Borja, 2003), motivo por el cual se concibió la estructura del espacio público

desde su dimensión institucional y normativa, en la que se incluye hasta la cuestión arquitectónica; debido a que es una mezcla, de ambas condiciones, la que limita en la práctica el orden urbano y sus transgresiones, ya sea en el incumplimiento de la norma, debido a la inexistencia de un espacio público articulado en torno a un referente común, o bien, por la desarticulación jurídica. El ordenamiento territorial de Pachuca al ser capital del estado de Hidalgo se rige jurídicamente por la legislación municipal, estatal y federal, tanto por su regulación como por la inversión de capitales en infraestructura.

Las ciudades latinoamericanas enfrentan tres grandes problemas: 1) la desigualdad social, 2) la violencia y 3) la cultura de la ilegalidad, que son las principales características del entramado social de las zonas urbanas (Quesada, 2006), motivo por el cual no debe sorprendernos que la ciudad ilegal de Pachuca conforme el entramado periférico de la ciudad, lo mismo que sus zonas altas, donde la geografía no permite brindar un servicio de vivienda cómodo, llevando a la población más vulnerable a ocupar lugares que difícilmente serían considerados por las grandes constructoras. La falta de una política de planeación ha generado el asentamiento de unidades habitacionales irregulares en las zonas periféricas de la ciudad, donde la oferta de servicios, localización y condiciones ambientales no han sido de interés para el mercado inmobiliario legal (Sierra, 2009).

La primera problemática que enfrentan niños y niñas, respecto al espacio público, proviene de una situación de multiculturalidad compleja, en la que la administración de recursos refleja el proceder de una cultura mestiza, donde la confluencia de procesos sociohistóricos han quedado como vestigios de la época colonial (Gilbert, 2015) y que repercute directamente en la transformación que han tenido los espacios públicos recreativos de la ciudad de Pachuca, puesto que si bien el uso social colectivo y su multifuncionalidad caracterizan dichos espacios en la periferia, casi todos los niños y niñas tienen dificultades de acceso a espacios públicos recreativos seguros y dignos, como producto de aspectos geográficos, sociales, económicos y culturales que dan sentido a las prácticas de los grupos sociales de los barrios altos de la ciudad (Véase fotografía 1).

Fotografía 1. Plaza principal de Santiago Tlapacoya, Pachuca.



En la imagen podemos ver el quiosco principal, los arcos como un vestigio del edificio de gobierno y el preescolar, todos elementos presentes en los antiguos centros de las ciudades europeas en la época de la colonia.

Las ciudades capitales presentan una disociación entre lo global y lo históricamente local – recordemos que Pachuca es capital del estado de hidalgo– que se expresa en los lugares que la gente habita y usa; como una separación que se enuncia en el debilitamiento de la comunicación de distintas identidades, fragmentándolas (Castells, 1974). Además, Pachuca se enfrenta a la dualidad, a partir de su interrelación con otros centros urbanos, pues debido a su ubicación geográfica es parte de la periferia de la Megalópolis del centro, a la que también pertenecen ciudades del estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala. Esta fragmentación también se encuentra en el marco jurídico de uso de suelo, motivo por el que Apolonio (2014) propuso revestir a las autoridades municipales de capacidades administrativas suficientes para regular el desarrollo urbano, debido a que la autora señala

una debilidad intergubernamental en los mecanismos de repuesta de las políticas del gobierno federal y estatal en materia de vivienda para el municipio de Pachuca.

Dentro de las necesidades jurídico-administrativas, encontramos que en la ciudad de Pachuca destaca la creación de organismos descentralizados que en materia de desarrollo pueden permitir una relación intermunicipal que permita planear al ciudad con base en el crecimiento demográfico; dado que en años previos –2006– la carencia de planificación justificó al Gobierno Federal para expropiar 38 hectáreas del ejido de Santa Matilde, para dar carta abierta –por falta de programas de planeación, marcos jurídicos sólidos y restrictivos– a desarrolladores inmobiliarios para fijar el rumbo del desarrollo urbano, lo cual también provocó que la autoridad municipal no pudiera contener el crecimiento de asentamientos irregulares dentro del territorio (Apolonio, 2006).

En cuanto a la Estructura, que se refiere a aquellos aspectos vinculados con la organización del espacio público urbano y a las relaciones que la determinan, podemos dar cuenta del distanciamiento entre el centro y la periferia de la ciudad, por la desvinculación que se hace evidente a través de las características de los barrios donde se presenta un crecimiento radial en la dirección norte o sur, siendo espacios urbanos en los que se han creado cerradas que conviven con asentamientos irregulares; de igual forma, la carga de referentes simbólicos en la zona centro que se contrasta contra la ausencia de tales en las nuevas áreas de crecimiento; haciendo que la transformación de la participación social y el incremento en la falta de compromiso cívico en la ciudad se debilite, así como los vínculos sociales de carácter impersonal, provocando una tendencia a la descomposición y abandono de lo público, asociada al predominio del individualismo moderno (Sennett, 2001). En el caso de la ciudad de Pachuca esto puede verse cuando se denota con un repliegue al ámbito privado, como sucede ahora con el uso de los espacios público-privados para la socialización, modelo que se ha extendido hasta los pequeños fraccionamientos que se encuentran en la periferia de la ciudad y que llevan a niños, niñas y adolescentes a vivir la fragmentación social a través del cerramiento o bien a traspasar las reglas para acceder a espacios de juego (Véase fotografía 2).

Fotografía 2 Personas saliendo de un parque improvisado en el fraccionamiento Lomas de Buenos Aires en la colonia Buenos Aires, Pachuca.



Fuente: Elaboración propia.

La degradación del entramado social en la ciudad ha hecho que este deje de ser un lugar adecuado para vivir, cada día son más los niños y niñas que acuden a lugares privados para sentirse seguros y protegidos mientras transcurre su tiempo libre. Especialmente en las ciudades latinoamericanas, donde la percepción de inseguridad con base real en el aumento de la comisión de delitos y generalizada, por el tratamiento sensacionalista de la nota roja, han fomentado el paso a la privatización del espacio y su cerramiento, donde incluso los grupos sociales medios y populares han comenzado a seguir este patrón por razones de seguridad (Quezada, 2006). Aunado a ello, se da la creación de nuevos espacios de reunión y congregación ciudadana que buscan desarrollar las mismas actividades y situaciones que

los espacios públicos, como los centros comerciales tipo Mall, generando cambios en la organización social urbana, que no permiten el desarrollo libre de una condición cívica, pues la conducta de quienes concurren a estos espacios se encuentra condicionada por la voluntad de su propietario (Vidal, 2011).

El paisaje urbano de Pachuca muestra formas diversas de separación espacial, destacando, por una parte, la autosegregación residencial de sectores medios-altos que se confinan a lugares cerrados o semi-cerrados, que eligen esta forma en busca de protección ante los riesgos de la ciudad, como es el caso de San Javier, Puerta de Hierro y Club de Golf.

Por otra parte y de acuerdo con Jane Jacobs (1961), ya desde mediados del siglo pasado planteaba, que una de las grandes problemáticas de las ciudades era que se han convertido en lugares donde el ojo adulto y su participación de la vida social se ha reducido, y señalaba especialmente que “las aceras infrautilizadas no están sometidas a una vigilancia mínima necesaria para la educación de los niños” (Jacobs, 1961:108) En aquel entonces, Jacobs afirmaba que las áreas rehabilitadas, con base en los principios de los parques cerrados, –tal como se ha comenzado a hacer en la actualidad sobre la recuperación de los espacios públicos recreativos de Pachuca (Véase fotografía 3) –, sólo eran adecuados para los tres o cuatro primeros años de vida de un niño, y apuntaba que el cerramiento de los parques buscaba que los niños tuvieran una función decorativa, mientras son relativamente dóciles; haciendo que cuando los niños se aventuren a salir de estos espacios queden tan desamparados como el resto de la población.

Aunque han pasado más de media década desde que Jacobs planteara el problema que enfrenta la niñez en el espacio público de la ciudad, la situación no ha cambiado mucho. En 2013, Eduardo Lugo señalaba nuevamente, que los niños en las ciudades juegan menos en el espacio público, limitando los momentos de socialización entre pares, los de juego al aire libre y el contacto con elementos naturales; en consecuencia, se han creado algunos proyectos internacionales que buscan fomentar la autonomía, la participación infantil y la consideración de niños y niñas en la planeación de la ciudad.

Fotografía 3 Cerramiento del espacio público para la infancia en la zona centro de la ciudad.



En la imagen se muestran espacios públicos de la ciudad de Pachuca que ya presentan la barda perimetral o enrejado, que caracteriza el cerramiento de estos. En la parte superior izquierda, la zona de juego del Parque Hidalgo, en la superior derecha, el parque Aquiles Serdan, en la esquina inferior izquierda, el área de juegos de Bioparque de convivencia y en la parte inferior derecha, el Jardín del Maestro. Fuente: Elaboración propia, fotografías tomadas en la primera etapa del trabajo de campo.

La segunda situación encontrada, respecto a la estructura de la ciudad, tiene que ver con el patrón de cerramiento de espacios públicos, comenzado por las élites sociales que con motivos de seguridad cierran sus propios espacios, tales como el cerramiento de calles o la creación de privadas (Quesada, 2006), patrón que es seguido también por las clases medias y bajas, que se expresa en marcados desequilibrios entre las acciones públicas y privadas que enfatizan los procesos de segregación y exclusión del proceso urbano (Sennett, 2001; Borja, 2003). En el año 2016, el secretario de obras públicas municipal reportó al diario Síntesis que tan sólo en ese año se habían recibido solicitudes de ocho colonias para colocar rejas en las calles, mismas que servirían para controlar entradas y salidas; en la misma entrevista, expuso que en caso de que las colonias no tengan permiso de la Secretaría, las rejas serían retiradas (Varela, 2016).

La fragmentación urbana y la desigualdad social se ven presentes en la gran diversidad que existe en infraestructura y servicios de espacios públicos y formas en que la población adulta se relaciona con dicho espacio. También se esboza en dicha fragmentación, algunos elementos del cronosistema, en que la concepción de infancia se convierte en un elemento dominante al momento de transformar el paisaje urbano (Caldeira, 2000; Gülgonen, 2016). Un elemento pocas veces valorado es el efecto de transformación del paisaje urbano, donde la circulación, los hábitos y las rutinas se relacionan con el uso de la calle, el transporte, los parques, y los espacios públicos, incluso con la actividad comercial del mismo, llegando a provocar, en el peor de los casos, el comienzo de un proceso de gentrificación<sup>4</sup>.

Como se ha visto previamente en este capítulo, las estrategias de seguridad, representadas por el fraccionamiento cerrado y sus barreras físicas, transformaron la ciudad compacta que se podía apreciar antes de 1985, cuando comenzó la creación del espacio urbano metropolitano, el cual cada vez luce más discontinuo, disperso y fragmentado, debido en gran parte al movimiento migratorio que se analiza en la secuencia de la ciudad. No obstante,

---

<sup>4</sup> Se trata de un proceso de transformación del espacio urbano, que, mediante la reconstrucción o rehabilitación física del espacio, provoca un aumento en el coste habitacional de estos espacios, por lo que los residentes tradicionales se ven expulsados a la periferia. La gentrificación no solamente se centra en el aspecto físico, sino que involucra la conformación de la población y su desplazamiento.

dicha estructura ha creado un modo de vida que no sería posible sin la generalización del automóvil y la preferencia en la infraestructura vial en la periferia de la ciudad; y aunque la Carta mexicana de los derechos del peatón señala que debe prevalecer la infraestructura urbana para las personas, a su escala y adecuadas con su velocidad de locomoción, podemos encontrar que Pachuca no cuenta con una infraestructura planeada de ese modo. Desafortunadamente y aunque se considere que toda ciudad tiene obligación de ofrecer al peatón alternativas seguras para el cruce de calles a nivel, esto todavía no es una realidad, por el contrario, se han colocado puentes peatonales que facilitan el flujo continuo de automóviles e imponen un esfuerzo adicional al transitar de los peatones (véase fotografía 4).

Fotografía 4 Mensaje dirigida a los usuarios del sistema Tuzobús.



Esta imagen es sólo una de las varias lonas que fueron colocadas a lo largo de la línea principal del Tuzobús con la intención de evitar el cruce a nivel y fomentar el uso de puentes peatonales. Fuente: fotografías tomadas en el trabajo de campo.

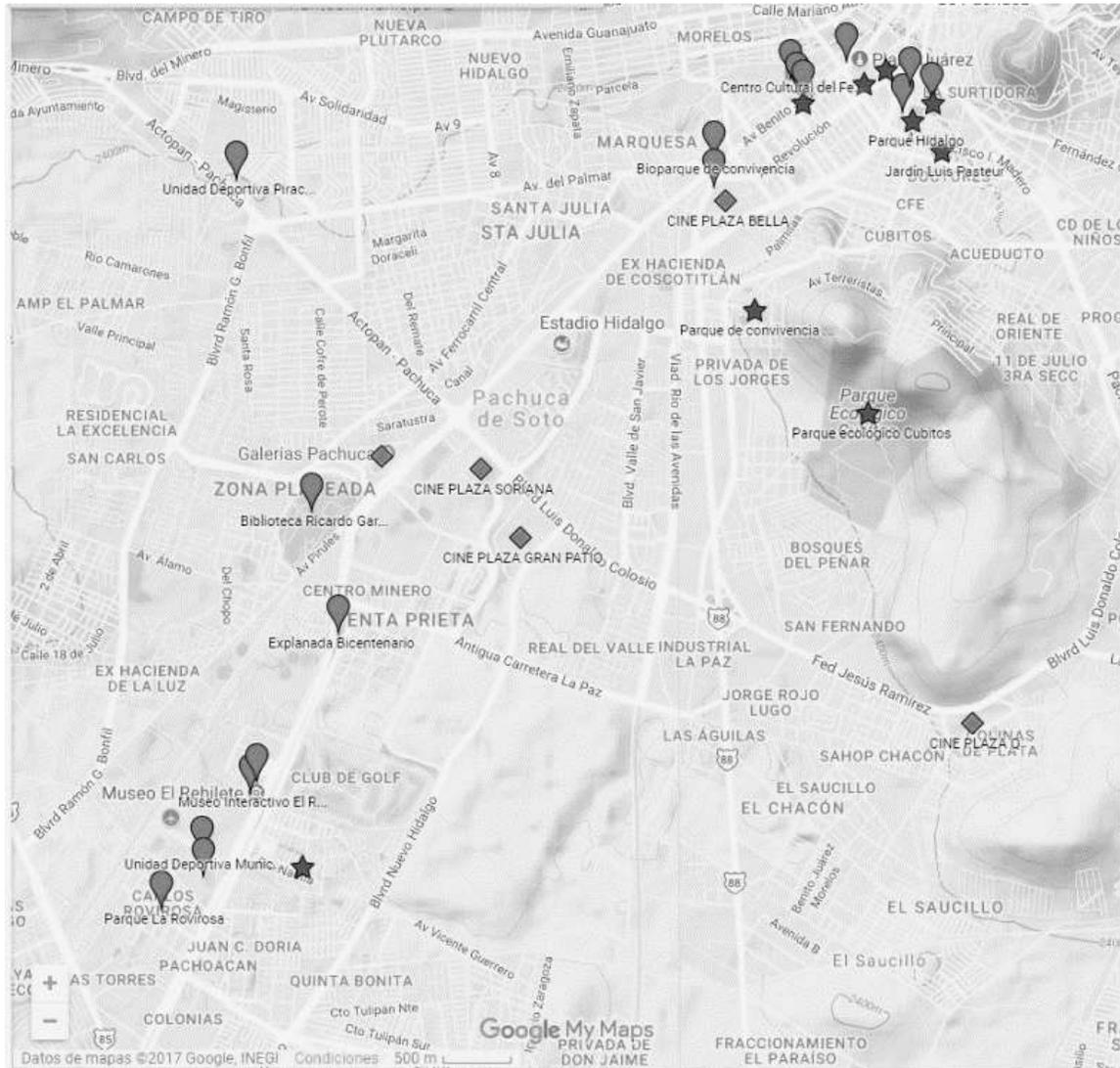
Por otra parte, la estructura urbana de Pachuca también cuenta con una singularidad, en cuanto a sus materiales de construcción, pues la mayoría de las viviendas populares se fabricaron con los desechos fabriles de la industria extractiva, lo que no sólo da una nota pintoresca, sino que denota una imagen que da identidad a esta sección (Lorenzo, 1995). La formación de asentamientos irregulares resulta de la ocupación de terrenos en la periferia de la ciudad, por familias de bajos ingresos ante la ausencia de oferta de suelo legal, acorde con su capacidad de ingreso, de manera que se han asentado en terrenos ejidales o comunales carentes de servicios urbanos y seguridad jurídica; la precariedad económica ha sido tal que la demanda de suelo habitacional de bajo ingreso ha alcanzado estratos de clase media como son profesionistas, burócratas o microempresarios (Sierra, 2009).

Para comprender la relación del espacio con la población infantil de la ciudad, se realizó una búsqueda documental, y se trazó un mapa de los espacios públicos recreativos destinados a la infancia en la ciudad de Pachuca, con la herramienta Google Maps<sup>5</sup> (Véase Mapa 1); dicho mapa facilita comprender cómo se están dando los desequilibrios y presiones entre centro y periferia de la ciudad, y la forma en la que dichas disparidades en la dotación de infraestructura, en la modificación de las unidades territoriales y de acceso a los bienes públicos han creado un campo de investigación en la teoría urbana que da importancia a la movilidad infantil como un parámetro de bienestar social; en el caso de Pachuca, esto se observa como parte de las nuevas relaciones entre los distintos estratos sociales que conviven, al denotar que el Blvd. Colosio cumple la función de separador del centro de la ciudad y su periferia, lo cual también se observa en la oferta de vivienda ha sido para sectores medios y altos con un proceso de ocupación regular, mientras que en la zona periférica y dentro del anillo, pero con dirección hacia la punta de los cerros hay una ocupación irregular del suelo por sectores medios y bajos.

---

<sup>5</sup> Esta herramienta Google Maps, es un servidor de mapas en la web que pertenece a Alphabet Inc, que permite utilizar el núcleo de las imágenes almacenadas por Google para personalizar iconos de localización y mapas de elevación que permiten mostrar la profundidad y altitud del espacio geográfico que representa la imagen.

Mapa 1 Espacios públicos para la infancia.



Fuente: Elaboración propia en Google maps con base en los directorios de CONACULTA e INEGI (2010).

Estudiar la delimitación espacial involucraba sin duda, tratar de comprender los ejercicios de poder y control ligados a las fuerzas políticas, el reconocimiento del objeto como algo apropiable subjetivamente, como representación o símbolo, porque los espacios urbanos son ocupados por personas y no escapan a sus acciones, reflejan, de alguna manera, a quienes les habitan, ocupan, crean y transforman. Por lo que el espacio urbano al transformarse repercute en las futuras generaciones de población, se vuelve algo histórico o cuando menos cronológico. En este sentido, Ramírez (2015) señala que Pachuca no solamente se encuentra fragmentado, sino que existe un tipo de segregación espacial marcada por la jerarquía cultural, que obliga a las personas indígenas a ocupar espacios urbanos con mayor estigmatización y pobreza. Además, respecto a la concepción del espacio, podemos dar cuenta, a través de la imagen gráfica que representa a la ciudad y los espacios públicos que atienden al público infantil, que el cinturón que divide la ciudad entre centro y periferia corresponde el boulevard Luis Donaldo Colosio, además, fuera de este cinturón se encontraron dos parques y un área deportiva. Los cines de la ciudad son en su mayoría de administración privada y pertenecen a dos cadenas: Cinopolis y Cinemex, los cuales se distribuyen a lo largo del cinturón, quedando en la línea media de la ciudad.

Al inicio de la investigación se presentaron diversas dificultades para la obtención de datos confiables, respecto a la presencia de espacios públicos para la infancia, ya sea porque (como hallazgo), la solicitud de información a diferentes dependencias gubernamentales fue caracterizada por la ausencia de información o por la falta de voluntad para compartirla. Esto dio origen a una búsqueda en páginas de Internet, que contuvieran datos sobre las obras públicas construidas, así como, a la recopilación de datos mediante propaganda cultural de la ciudad y búsqueda hemerográfica.

En esta primera etapa, no se dejó de concebir que el desarrollo histórico de la ciudad ha influido en el comportamiento y expresiones de los habitantes, pues es evidente que las personas todavía no están interesadas en el diseño o la implementación de leyes y planes de desarrollo que combatan de raíz los problemas urbanos que enfrenta la capital. Producto de esta indagación, se pudo construir la siguiente categorización de espacios públicos para niños, niñas y adolescentes (NNA), esto con base en los servicios de ofrecen (Tabla 2).

Tabla 2. Espacios públicos para niños, niñas y adolescentes de Pachuca.

Tipo de espacio	Espacios que ofrecen servicios para NNA	Espacios encontrados por tipo en la ciudad.
Museos	4	8
Teatros	1	4
Centros culturales	1	3
Parques Públicos	6	10
Cines	1	5

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados en la primera etapa de investigación.

De los ocho museos que tiene la ciudad, solamente cuatro tienen espacios dedicados a NNA, destacando el museo interactivo “El Rehilete” y el “Mundo fútbol”, por ser espacios concebido para un público infantil. Este escaso equipamiento dentro de la ciudad complica aún más la integración de la población y la segrega, puesto que obliga a sus habitantes a buscar satisfacer sus necesidades recreativas fuera, por ejemplo; los cines, bibliotecas y centros comerciales son elementos de fácil acceso para la población alejada del cinturón medio de la ciudad. Sin embargo, por cuestiones de movilidad, las unidades habitacionales alejadas de la urbe tendrán que buscar las condiciones físicas, sociales y económicas para poder acceder a estos servicios, pues dentro de su área no cuentan con ellos. Por lo tanto, la movilidad social representa una oportunidad para que la población sea retenida dentro de la ciudad.

Respecto a los teatros, únicamente uno de ellos ofrece servicio a la población infantil, a través de matinés infantiles los días sábado por la mañana. De tres centros culturales, solamente el Centro Cultural del Ferrocarril ofrece una cartelera infantil, debido a que alberga el programa alas y raíces a los niños. Asimismo, solamente seis de los diez parques públicos de la ciudad tiene mobiliario para NNA. Además, estos espacios se encuentran, en su mayoría, cerrados

por rejas que impiden el acceso al mismo fuera de los horarios determinados por el ayuntamiento, siendo el cerramiento de estos espacios una tendencia en los parques de nueva creación.

En cuanto a la infraestructura de la ciudad, se encontró coincidencia con lo ya señalado por el Comité de los Derechos del Niño (2013), en cuanto que la ciudad es un lugar peligroso para los niños, pues no hay una infraestructura adecuada para ellos, la preferencia que ha dado la ciudad al tránsito vehicular dificulta que niños, niñas y adolescentes puedan tener espacios públicos accesibles, aunado a la política de cerramiento del espacio público en la zona centro y la carencia de espacios públicos adecuados en la periferia de Pachuca.

En segundo lugar, también se pudo constatar que la distancia entre parques y zonas habitacionales dificulta que el traslado a pie sea viable para la mayoría de la población, lo que limita el acceso de niños, niñas y adolescentes, pues la frecuencia de uso del espacio público se verá limitada, no sólo por la proximidad, sino también por la densidad poblacional. Lo que provoca que los parques con mejores condiciones y mayor significado histórico, como Parque Hidalgo, Parque Pasteur, Bioparque de convivencia, Parque de la familia y Jardín del maestro, vean limitada su área de influencia, puesto que para llegar a ellos se requiere de mucho tiempo y en algunos casos, de realizar el traslado en transporte motorizado; mientras que los parques colocados en la periferia son insuficientes o que han sido construidos dentro de los espacios residuales o remanentes de las calles o bien mediante un proceso de apropiación vecinal de terrenos baldíos. En otras zonas, podemos observar los espacios de juego o deportivos colocados en camellones o glorietas que han sido colocados ahí por diferentes programas de rescate de espacios públicos (véase fotografía 5).

Finalmente, retomando a Lefebvre (1974), para comprender el proceso de producción del espacio en la ciudad, y desde la dialéctica planteada previamente en el capítulo anterior, la estructura de la ciudad tendría que ver directamente con no asumir el espacio como un contenedor de escenarios, sino como un ambiente propio en el que la producción social da lugar al espacio habitado a partir de la búsqueda de un saber y una comprensión sobre la permeabilidad de dicho lugar a las prácticas espaciales, de manera que lo concebido,

entendido como lo pensado y lo percibido como lo físico, podemos dar cuenta de que el gobierno local ha propuesto estos parques, teniendo en cuenta a las personas que lo habitarían y transformarían, pero su significado espacial, temporal y material sólo puede analizarse a partir de la secuencia y significado de la ciudad.

Fotografía 5. Parques en espacios residuales.



En el lado izquierdo se muestra un parque en el entronque de Av. Solidaridad, frente al hospital de la mujer en la colonia Piracantos (Fuente: Google Maps, 2018), en el lado derecho una vista del parque Av. Río de las avenidas en la colonia Real de Minas (Fuente: Google Maps, 2018).

Para la finalidad de dicha valoración es importante reconocer que desde lo concebido, el gobierno de la ciudad pretende atender los problemas físicos relacionados con el mejoramiento ambiental y algunos relacionados con el orden social, la movilidad y la dotación de espacio público efectivo como una forma que permitiese cubrir las necesidades básicas de circulación y conectividad, al tiempo que recuperaba el espacio para atender a una función social que debe dar preferencia a las actividades deportivas para cumplir con el programa de recuperación del espacio público, lo cual parece implícito en el tema del diseño pensado para cada lugar.

En cuanto a los materiales presentes en los espacios recuperados de la ciudad, se reconoce la presencia de ciertos elementos, servicios y distribución que generan usos específicos a partir del horario, la ubicación, la poca visibilidad y dotación de mobiliarios dentro de estos espacios, que, por momentos, promueven o dificultan su uso. Mirando el mesosistema a través de su cronosistema se hace exigible que el espacio concebido se encuentre acorde con una perspectiva de infancias, para que la ciudad pueda satisfacer las necesidades de las niñas, desarrollando actividades que satisfagan las necesidades mínimas de alimentación, educación y transporte, de manera que niñas, niños y adolescentes puedan habitar y experimentar diferentes espacios urbanos según su edad, condición social, patrón cultural, sexo y posibilidades de movilidad, creando una interacción con la ciudad que contribuya a su desarrollo como miembros de la sociedad mexicana.

### **La secuencia de la ciudad.**

La secuencia incluye temas asociados a la movilidad a través del espacio público de la ciudad; la movilidad se refiere al fenómeno de movimiento de las personas dentro de la ciudad, siendo fundamental para reducir las brechas de desigualdad entre la población al acercar a la ciudadanía a servicios, espacios y actividades que forman parte de la dinámica natural de la misma. Se cree que muchos de los problemas de movilidad se resuelven con la construcción de carreteras o la construcción de puentes vehiculares, perdiendo de vista que el problema de movilidad lo tienen los peatones y que éste no se trata de un problema de vehículos, como se ha venido concibiendo; incluso cada ciudad debería considerar en su planificación, las políticas de equidad social, partiendo de la idea de que todos tenemos derecho a la ciudad, haciéndose obligatorio que todas las personas tengan acceso a medios de transporte rápido, seguro, económico y sustentable.

Tradicionalmente, la movilidad se concebía a partir del estudio estadístico de los desplazamientos de las personas en un lugar determinado, hoy el papel de la movilidad en la ciudad, se considera como un punto vital pues permite la comunicación, integra espacios y actividades, induce y guía las inversiones y por lo tanto, el desarrollo urbano; por ello, cuando la movilidad de la población se dificulta, la ciudad entera se ve afectada en su funcionamiento, productividad y calidad de vida, ya que este elemento refleja las condiciones

socioeconómicas y políticas (Moctezuma, 2003). De manera que se considera la secuencia de la ciudad, como un elemento que proporciona información sobre las condiciones de acceso de las personas a las fuentes de trabajo, a las instituciones educativas y de salud. Dentro del paradigma clásico del transporte, la movilidad consiste en reconocer el movimiento de vehículos en las vías, la gestión de flujos, tránsito, entre otras necesidades de movilidad, dejando a un lado las necesidades de las personas, pues el acento se encontraba en términos de velocidad, capacidad, flujos y amplitud de los vehículos, asumiendo que las personas de la ciudad tenían un papel pasivo dentro de la relación transportista-transportado.

El nuevo paradigma considera que la movilidad debe analizarse desde tres aspectos: el de usos y valores, el de instrumentos y medios, y el de los actores; adquiriendo con ello un valor intrínseco en sus dimensiones sociales, culturales y hasta afectivas, pues en la medida en que se relaciona un usuario con su medio de transporte se verán satisfechas diversas necesidades y se crearán nuevas relaciones, encuentros, sinergias y oportunidades; por lo tanto, la movilidad se comprende ahora como la base en la generación y desahogo de necesidades de traslado de las personas.

El estado de Hidalgo y por tanto, su capital, deben considerarse bajo este nuevo paradigma, pues la secuencia de la ciudad se ve atravesada por una política transversal de protección de niños, niñas y adolescentes, que debe ser garante de un entorno seguro en materia de movilidad y transporte para todo ciudadano niño, niña y adolescente; una política transversal con perspectiva de género, en la que las mujeres veamos favorecidos el desarrollo de programas y proyectos que puedan lograr nuestra inclusión y reduzcan la brecha de desigualdad entre los géneros, y finalmente, una política transversal de ciencia, tecnología e innovación que denote el desarrollo económico y social de Hidalgo.

El reglamento de tránsito de Pachuca estipula que el peatón tendrá la prioridad sobre los demás modos de transporte, sin embargo, en los hechos, es uno de los más vulnerables en asuntos de movilidad, quizá debido a que los diagnósticos de movilidad se han realizado con base en el paradigma de movilidad-transporte y no desde el nuevo paradigma de movilidad (véase tabla 3). Al realizar un recorrido por diferentes vialidades de la ciudad, el peatón debe

sortear una serie de barreras físicas o enfrentarse a la carencia de infraestructura que le resguarde. También se han encontrado puntos en los que la misma vialidad dificulta a quienes conducen, pues los colocan en situaciones que ponen en riesgo a los peatones, puesto que la sincronización de los semáforos no permite un tránsito seguro en el cruce de la calle, incluso al no haber señalización para la circulación libre del peatón en tales cruces.

Tabla 3. Comparativo entre los paradigmas de movilidad.

Transporte	Movilidad
Centra su atención en el vehículo	Centra su atención en la gente.
Se determina en relación con la estadística de viajes, desplazamientos y pasajes.	Se determina con la posibilidad de relaciones, oportunidades y satisfacción de necesidades.
El movimiento tiene valor como medio.	El movimiento tiene un valor en sí mismo.

Fuente: elaboración propia con base en la información de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2013.

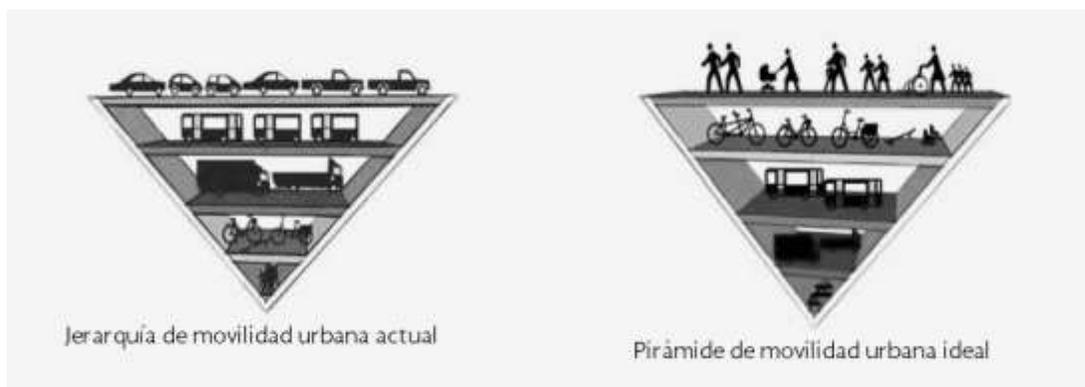
En el nuevo enfoque tendría que considerarse que las mujeres, niñas, niños, adolescentes y personas adultas mayores o con discapacidad tienen una serie de demandas específicas de movilidad, que no han sido consideradas tradicionalmente como parte de una práctica social en la que el parámetro de planeación ha sido el hombre adulto trabajador, esto de acuerdo con Figueroa (2010), donde la movilidad está fragmentada y la sociedad también lo está. Por ello la falta de integración de diferentes medios de transporte en Pachuca ha creado una perspectiva de competencia por encima de la cooperación que desembocó en una movilidad cada vez más segmentada en donde los servicios de transporte se especializaron en algunos sectores geográficos socialmente diferenciados.

Sobre la renovación urbana y las autopistas de la ciudad, Jane Jacobs (1961) comentaba que las vías rápidas sacaban las entrañas de las ciudades, haciendo énfasis en las consecuencias involuntarias de las autopistas urbanas, tales como comunidades desplazadas, degradación ambiental, impacto sobre uso de suelo y la separación de las mismas comunidades; la creación de nuevas vialidades hace que se traslade un monto significativo de tráfico hacia otras zonas de la ciudad, amenazando barrios urbanos históricos y concentrando la contaminación de aire en áreas altamente pobladas.

La secuencia podría parecer uno de los temas más alejados del urbanismo con relación al campo educativo, sin embargo Forrester (1969), no está de acuerdo con ello y plantea que

mientras más comunicada se encuentre una zona de la ciudad mayor sería el costo de tierra en el vecindario, por lo que al establecerse los centros de trabajo e industrias en la zona centro de las ciudades, se genera una dinámica centrípeta para individuos altamente calificados y centrífuga para individuos no calificados en el mercado laboral, con lo que el tipo de industrias que se establecen en una ciudad dependerá en gran parte de su movilidad; en otras palabras, la dinámica del transporte al interior de la ciudad puede influir en las oportunidades que tienen los individuos de mejorar su perfil laboral (Forrester, 1969) y en el caso que nos ocupa, podríamos decir que esto también limita la posibilidad de acceso a otros espacios educativos, como podría ser la asistencia a alguna formación extraescolar o simplemente el acceso a los espacios recreativos de formación como son los parque, museos y espacios culturales en general, que en su mayoría se ubican en la zona centro y no en las periféricas, como se mencionó en líneas anteriores. La segunda razón que se da para esto guarda relación directa con la eficiencia en los sistemas de transporte y la infraestructura vial, pues las personas pueden usar su tiempo libre en mejorar sus competencias laborales en lugar de destinarlo a realizar sus traslados.

Esquema 6. Modelos de cultura en la movilidad.



Fuente: Programa sectorial de movilidad y transporte 2017- 2022.

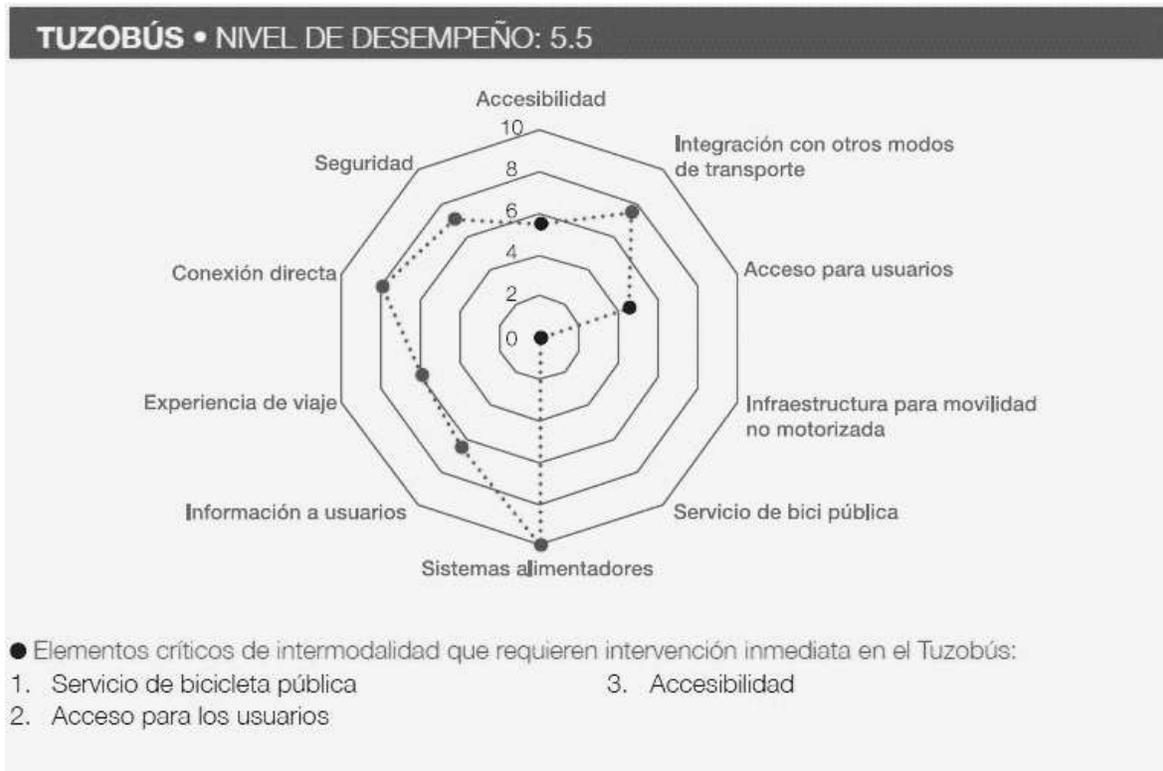
El tema de la movilidad urbana cobra relevancia también, por su potencial para mejorar las condiciones ambientales, sociales y económicas de las ciudades; recientemente, la ciudad de Pachuca apostó por un esquema de movilidad urbana sustentable, que llevó a la instalación de un sistema de transporte público intermodal que de consolidarse podría brindar mayor

conectividad y rapidez en el traslado de usuarios, fomentando el uso de la bicicleta y la reducción de contaminantes. De acuerdo con la Secretaría de Movilidad y Transporte de Hidalgo (2018), el esquema general de transporte público de Hidalgo corresponde a un modelo hombre-camión, en el que hay poca regulación y control respecto a la calidad del servicio, teniendo una relación de un vehículo de transporte público por cada 134 habitantes, lo que conlleva un desequilibrio entre la oferta y la demanda de transporte que se refleja en el tiempo, espacio y demora en los traslados de la población, desde sus puntos de origen hasta sus destinos, especialmente en los horarios escolares y laborales.

En el caso específico de Pachuca, la Secretaría de Movilidad y Transporte de Hidalgo (2018) reportó que existen 40 kilómetros de ciclovías y un sistema de transporte masivo – denominado Tuzobús– con un parque vehicular de 134 unidades, de las cuales 43 son autobuses en la troncal y 91 unidades alimentadoras. En México, el empleo de ambas propuestas de movilidad se está convirtiendo en una tendencia de transporte urbano, en la que de acuerdo con El poder del consumidor (2016), esto se debe a su bajo costo y rápida operación. No obstante, para que este modelo funcione es necesario asegurarse de que su diseño y operación cumplan con el estándar internacional; de hacerlo, la recientemente instalada red Tuzobús, se convertiría en una herramienta que haría la movilidad más sustentable, rápida, cómoda, segura y accesible dentro de la zona metropolitana de Pachuca.

En el año 2016, este mismo colectivo –El poder del consumidor– evaluó los nueve sistemas de transporte rápido en autobús que operan en México, tomando en cuenta para ello diez rubros: 1. Servicio de bicicleta pública; 2. Infraestructura para movilidad no-motorizada; 3. Acceso para los usuarios; 4. Accesibilidad; 5. Experiencia del viaje; 6. Información a los usuarios; 7. Conexión directa; 8. Integración con otros modos de transporte; 9. Seguridad; 10. Sistemas alimentadores. Cada una de estas categorías fue ponderada, consideran la valoración del 1 a 10, donde 1 es la peor calidad encontrada y 10 la mejor. A nivel nacional, el estudio arrojó que este tipo de transporte genera vacíos y deficiencias en las cadenas de viaje de los usuarios. Los elementos que destacan por haber obtenido baja calificación son: el acceso a usuarios, la accesibilidad y la carencia intermodal. En este sentido, el resultado radial de Tuzobús se muestra en el siguiente esquema.

Esquema 7. Nivel de desempeño de Tuzobús.



Fuente: El poder del consumidor (2016).

El sistema de transporte Tuzobús, permite la movilidad dentro de la zona metropolitana de Pachuca (Avellaneda & Corvalán, 2011), sobretodo al sur de la Ciudad y en gran parte del municipio de Mineral de la Reforma; esta forma de trasladarse afectó a diversas colonias, creando una segregación social, puesto que la ubicación de las nuevas paradas, el reemplazo de rutas de transporte –tipo combi– por las rutas de transporte tipo alimentadora del sistema, llevaron a la población de la zona metropolitana a verse dividida en tres zonas de movilidad, cuyos desplazamientos cotidianos guardan relación con las viviendas de la población identificada en las zonas con un alto grado de segregación.

Retomando elementos del cronosistema, podemos encontrar que la globalidad ha logrado que el espacio que habitamos luzca cada vez más homogéneo, gracias a las vías de circulación y los mass media (Augé, 2007); en consecuencia, la segregación socio espacial y la desigualdad social son un producto que combina la fragmentación arquitectónica y la movilidad. En el estado de Hidalgo existe un parque vehicular de 18,000 unidades de transporte público, es decir un vehículo por cada 134 personas, lo cual es insuficiente para atender la demanda de

transporte, mismo que se refleja en el tiempo, espacio y demora en el traslado de la población dentro de la entidad (Secretaría de Movilidad y Transporte de Hidalgo, 2018). Si bien la ciudad de Pachuca cuenta con un corredor urbano y 143 vehículos para nutrir la red alimentadora Tuzobús, aún resulta insuficiente la infraestructura y las acciones de promoción de movilidad no motorizada, por el contrario, la utilización del espacio público por parte de vehículos particulares está produciendo una dinámica de privatización de la calle que limita el tránsito peatonal.

Antes de continuar, es importante señalar que lo que se analiza en este rubro no es la propiedad de vehículos particulares, sino el uso de los mismos para satisfacer un traslado; actualmente, en el estado de Hidalgo se cuenta con un vehículo por cada 2.9 personas (Programa sectorial de movilidad y transporte, 2016) y una tendencia en el incremento del uso del automóvil particular, lo que trae consigo modificaciones en términos sociales, económicos y ambientales, pues se acrecientan problemas como la calidad de vida de los habitantes de la ciudad, el congestionamiento vial y la contaminación; trayendo consigo problemas de salud a raíz del sedentarismo y el estrés social. En las ciudades con mayor desarrollo económico los peatones y ciclistas abandonan las calles temiendo por sus vidas, puesto que las calles son tomadas por automovilistas que cada vez recorren mayores distancias a mayor velocidad.

Otra muestra del distanciamiento social, entre peatones y conductores, se materializa en el establecimiento de puentes peatonales que de manera simbólica regalan a los conductores el paso por la calle, reforzando el distanciamiento entre ambos, pues desdibuja a los primeros del campo de visión de los segundos, llevando a una relación hostil en la que las personas que conducen acusan a los peatones de transitar por espacios que no están destinados para ellos. El mismo sistema de transporte masivo ha puesto en práctica este modelo de movilidad, que obliga en 15 de sus 33 estaciones a los peatones a utilizar un puente peatonal como acceso a la estación. Cabe destacar en este caso particular, que en la medida en que avanzó su construcción dichos puentes fueron considerados por diversas asociaciones civiles como anti peatonales por tener una dimensión mayor a la esperada, no cumplir con elementos suficientes para el tránsito de personas en silla de ruedas, tener tres pisos de rampas y color

verde limón –el proyecto se basa en la construcción de rampas hospitalarias, donde los pacientes no siempre se mueven de forma autónoma<sup>6</sup>.

Cabe destacar que los puentes peatonales, a pesar de llevar el nombre peatonal, constituyen una infraestructura vehicular, pues favorecen los tiempos de traslado en vehículos motorizados y no el de los peatones. De acuerdo con el programa Todos somos peatón (2014), el sistema de transporte masivo de la ciudad Tuzobús, debería ser rápido, sin embargo, para subir al puente una persona debe recorrer en promedio 300 metros de rampas inclinadas a 30°, sin contar las rampas de descenso y acceso a las unidades de transporte en la línea troncal, en la que 15 de 33 estaciones tienen acceso exclusivo a través del puente peatonal.

Dado que este trabajo de investigación pretende dar cuenta del concepto de apropiación, como un concepto de aprendizaje social, y por medio de éste identificar y describir las prácticas educativas que se dan a partir de la intervención física del espacio público recreativo para la población infantil de la ciudad de Pachuca, se hace necesario entender el espacio como una estructura dinámica, producto de un proceso de construcción social que articula el entorno físico y las prácticas sociales que tienen lugar en éste. En este momento, al estudiar el mesosistema la atención recae en la comprensión respecto a cómo el ciudadano común aprende de la ciudad, teniendo la secuencia de un valor especial por el continente de elementos culturales propios como la cultura vial, la cultura peatonal y la cultura del automóvil, mismos que son parte del aprendizaje social que denota el fenómeno educativo informal de una ciudad.

Al reflexionar sobre los límites de la educación no escolar en las ciudades, es menester partir de que el primer aprendizaje necesario para vivir en la ciudad consiste en aprender a habitar sus espacios, la calle, el vecindario, el barrio y mucho más importante todavía, aprender sobre

---

<sup>6</sup> Los puentes peatonales del Sistema Tuzobús debían cumplir con la Norma Mexicana NOM-233-SAA1-2003, que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en establecimientos de atención médica ambulatoria y hospitalaria del sistema nacional de salud; sin embargo en su implementación también han faltado a tal norma, pues no existe señalización braille, el suelo de las rampas no es antiderrapante y la longitud de cada rampa supera por mucho la longitud máxima de 6 metros.

el cómo moverse dentro de la ciudad; por lo tanto y tomando como punto de partida la necesidad ya planteada por Delors (1996), en cuanto a reconocer el potencial educativo de las actividades culturales y de esparcimiento que tienen lugar en la calle, se determinó que los pilares de la educación pueden quedar acotados dentro de la secuencia de la ciudad, como el reconocimiento de la necesidad de aprender a vivir juntos, asumiendo que las personas de la ciudad van conociéndose y enriqueciendo sus relaciones con la otredad, llevándonos a comprender la otredad como un espacio en el que confluyen peatones, transporte público, personas en bicicleta y vehículos motorizados, todos en un mismo espacio, y cuya relación con el espacio público se da con base en la sensación de seguridad que la calle pueda ofrecerles durante su traslado.

Uno de los problemas encontrados durante el trabajo de campo en Pachuca, fue que la sociedad urbana no dispone de tiempo suficiente para que los espacios urbanos se vean enriquecidos de manera natural por los mecanismos de construcción de identidad y apropiación; en gran medida, debido a que la distribución vial y la red de transporte público masivo han prolongado los tiempos de traslado entre la zona sur y norte de la ciudad, así como dificultado el acceso a la troncal, debido a la falta de unidades que permitan el traslado desde las diferentes colonias hacia las zonas culturales.

Para la población infantil y tras analizar el mapa de espacios públicos recreativos para niños, niñas y adolescentes, se considera que la segunda problemática que se tiene respecto al espacio de la ciudad se encuentra en la movilidad, donde niños y niñas de Pachuca tendrán que adquirir habilidades que les permitan transitar hacia los lugares que frecuentan, resguardando su seguridad al tiempo que transitan por aceras irregulares que obligan al peatón a transitar por la calle, obligándoles a la adquisición de destrezas para atravesar calles que carecen de cruces o puentes peatonales, especialmente en lugares donde se encuentran las grandes avenidas de la ciudad y por la que transitan automóviles a velocidades que llegan a superar los 40 km/h, por lo que aprender a atravesar una calle es una destreza fundamental para habitar esta ciudad. Pero también lo será, el concientizar a las personas adultas y a las responsables de la planeación de la ciudad respecto a los factores de movilidad que limitan el ejercicio de los derechos de los niños en la ciudad, pues la creación de entornos hostiles

para niños, niñas y adolescentes se vincula ante todo, con el lugar preponderante otorgado a la circulación vehicular, riesgo que aumenta cuando la ciudad no cuenta con infraestructura para los peatones, tales como aceras regulares y cruces peatonales adecuados.

En términos del desarrollo infantil, encontramos que la secuencia de la ciudad se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía, pues muchos niños, niñas y adolescentes no pueden salir a la calle en tanto que no aprendan a cruzar con cuidado o hayan alcanzado una talla que les permita ser fácilmente visibles para quienes conducen automóvil; de manera que la movilidad autónoma parece surgir como un elemento generador de la desintegración de niños, niñas y adolescentes al espacio público urbano.

En el caso de las y los adolescentes, la movilidad también crea un sentimiento de miedo generalizado, que va en función de su seguridad al trasladarse, por lo que muchos limitan su movilidad a traslados conocidos –de su casa a la escuela– y a los tiempos en los que difícilmente pueden salir en compañía de un adulto. En el caso de las clases medias y altas, se observó que la movilidad puede estar limitada a la toma de decisiones de las personas adultas a su cargo, limitando su capacidad de toma de decisiones y autonomía, provocando un alejamiento de su entorno y un reducido sentido de apropiación por falta de tiempo para otorgar sentido al espacio público que circunda su trayecto, mismo que suele suceder en vehículo particular.

Si en lugar de puentes peatonales, con rampas que parecen de competición, se optara por dar pasos peatonales mediante una correcta semaforización, cruzar para abordar el Tuzobús no supondría más de 25 metros. Porque, aunque en el discurso se diga que se hicieron para ellos, lo cierto es que no se les consulta, ni se les hace caso o toma atención a sus necesidades y sentires respecto a la posibilidad de tránsito peatonal por la ciudad. Disminuir en 10 veces el esfuerzo de esta población vulnerable, no es ceder al chantaje al reconocer un error, ni tampoco es hacer una mala política, simplemente se trata de adaptarse a las necesidades de aquellos que se representan.

## **El significado de/en la ciudad de Pachuca.**

El Significado se refiere a la forma en que las personas establecen vínculos con el espacio que ocupan. El proyecto de investigación buscó analizar los significados conferidos en la ciudad de Pachuca, partiendo del supuesto de que para entender el sentido de la ciudad habría que ubicar los ritos del desplazamiento y los estímulos sensoriales que la calle presenta. Por lo tanto, la memoria colectiva y la relación con el entorno material en que se realizan los desplazamientos son algunos de los elementos claves que configuran el significado de la experiencia urbana. El significado hace referencia a las formas en que las personas establecen vínculos con el espacio que ocupan, recordándonos que “los monumentos arquitectónicos, aquí y en todas partes, son un espejo donde se refleja una sociedad. Sus ideales, luchas y contradicciones...” (Lorenzo, 2017:3). Pachuca es una ciudad con historia en la minería, por lo que gran parte de la producción del desarrollo urbano viene marcada por su conformación, tanto en su vialidad como en las plazas públicas, vistas como elementos que externan un carácter de la ciudad.

Ser una ciudad, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016), es haber sobrepasado los 2,500 habitantes, por lo que, en el año 2010, el 77.8% de población mexicana era urbana. Sin embargo, lo urbano se define no sólo por la cantidad de habitantes, sino por la relación que tiene el espacio con la ciudad, lo urbano se acota a la relación social que se desarrolla en el ámbito de la ciudad, y la cualidad de urbano lo adquiere la persona, institución, grupo social, fenómeno o circunstancia que ocurre en la ciudad. La relación entre ciudad y educación se sostiene bajo la acción social que caracteriza la educación, al permitir el acceso a la cultura, la información y facilitar la construcción de intercambios entre los sujetos, las instituciones y el hábitat. Desde esta perspectiva, la ciudad es vista como un recurso para la educación informal, en el que los elementos arquitectónicos, equipamiento y mobiliario del espacio público se organizan en una red educativa que da cuenta de su historia, tradición cultural y estructura social, en otras palabras, estos elementos son los que dotan de un potencial cívico a la ciudadanía, y también son los que dotarán de significado a la ciudad.

Algunas edificaciones son diseñadas como símbolos de poder cultural y político, sin embargo, en los últimos años, el diseño arquitectónico de la ciudad se ha enfocado en crear

espacios públicos donde la gente se pueda congrega, en lugar de abrir espacios donde se puedan crear obras monumentales. Ejemplo de ello, son las ciclo-rutas, la construcción de parques con gimnasio al aire libre, canchas deportivas, intervención de arte urbano, y la remodelación de diversos espacios que se encontraban en abandono, aún cuando muchos de ellos se encuentren en espacios residuales o lugares que no habrían sido considerados como adecuados para la socialización en otro momento histórico.

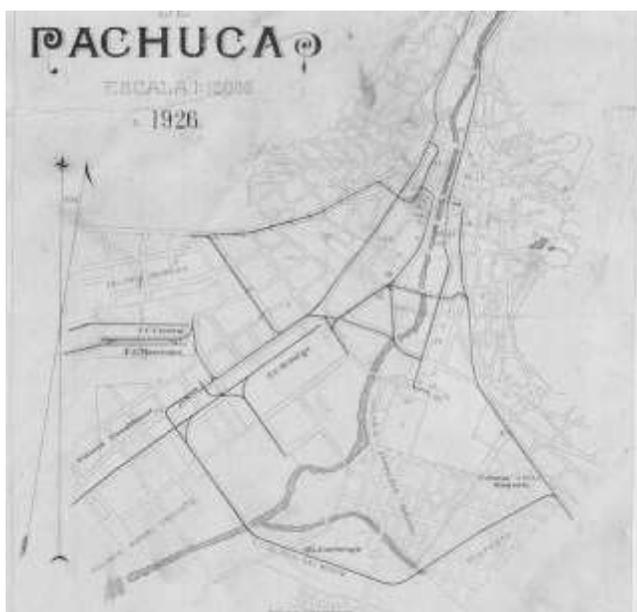
La creación de espacios públicos recreativos en lugares residuales de la ciudad, no sólo debe entenderse desde la segregación socio espacial, producida por la desigualdad social y la fragmentación arquitectónica, sino que debe y merece ser entendida como un problema social y como un fenómeno de la postmodernidad, bajo dicho enfoque, dependerá de la visión teórica que se adopte para explicar las relaciones sociales y sus efectos concretos en el aprendizaje social; por ejemplo, Castel (2004) considera que ciertas prácticas de la exclusión social son necesarias y consustanciales a la constitución de los grupos, comunidades y sociedades; comprendiendo que nadie nace excluido, sino que llega a serlo de acuerdo a los parámetros desfavorecedores, asignación y derivación que dan como resultado la naturalización que signa al sujeto como problemático, perdiendo de vista su posición y función social en el sistema de relaciones que se estudia; rescatamos nuevamente la importancia que tenía para Brofenbrenner(1985) la forma en que se relacionan y se ven los microsistemas dentro del mesosistema, aquí los nuestros forman parte del microsistema en el que se desarrolla la persona, pero la creación de los otros, que no son como nosotros, por diferenciación y su posterior valoración dependerán de cómo sean valoradas sus diferencias en el .

El asentamiento original de la ciudad fue entre los cerros de San Cristóbal y La Magdalena, el nombre deviene del náhuatl y significa “Lugar estrecho”, su geografía le obliga a ser una ciudad de fuertes vientos que soplan del noreste hacia el suroeste con velocidad variable por año, motivo por el que se ha ganado el mote de Pachuca, la bella airosa. Hoy el crecimiento de la ciudad ha sido acelerado en gran parte de ella, por la presencia de los principales organismos de administración estatal, dependencias del gobierno federal, la existencia de

todos los niveles educativos y la actividad comercial, mismos que marcan el desarrollo económico de la urbe.

El primer gran auge de la ciudad se dio en la segunda mitad del siglo XV, cuando por primera vez fue aplicado el procedimiento de beneficio de patio para la separación de la plata – desarrollado por Bartolomé de Medina–, en la hacienda de beneficio Purísima Grande, frenando la crisis provocada por el desabasto de azogue y las limitaciones tecnológicas que no afrontaron con eficiencia el desagüe de las minas. Sin embargo, su fisonomía más característica la adquiere en el siglo XVIII (Lorenzo 1995), durante el porfiriato, tras la revolución mexicana, cuando su actividad más importante era la minería (Ballesteros, 2005). No obstante, la actividad minera de varios siglos no dejó la abundancia y magnificencia que ha dejado en ciudades como Guanajuato, Taxco o Zacatecas (Mapa 3).

Mapa 3 Mapa de Pachuca en 1926



Fuente: Museo Virtual Pachuca, 2017.

Debido a la ubicación geográfica y apoyo político a localidades circundantes por parte de Pachuca, el crecimiento de la mancha urbana se ha dado con mayor rapidez en los últimos años, el mismo fue conformando de acuerdo con las necesidades que la población presentaba en cada momento histórico (véase mapa 3.1 y mapa 3.2). Aunque en el S. XVIII se consolidó

el distrito minero de Real del Monte, Pachuca, por ser el más cercano al centro político y financiero del país, su cercanía contribuyó a desviar las ganancias de la urbe, dejando los asentamientos de ésta aún con rasgos provinciales, como en la Pachuca Virreinal (Lorenzo, 1995). Ya en el S. XIX, con la erección del estado de Hidalgo y el porfiriato, surgió una época de construcciones monumentales en la ciudad, que fueron insertadas en el tejido urbano tradicional. Para Lorenzo (1995), esta etapa quedó como testigo de las contradicciones y desequilibrios sociales de la dictadura, destacando entre ellas, El reloj monumental, que se ha convertido en el edificio representativo de la ciudad, y la portada del Panteón Municipal, que servía como atracción para los capitales foráneos de Pachuca. En este sentido podemos comprender que la segregación espacial, está marcada en término de jerarquía social y cultural, observamos en ello el fortalecimiento y la conservación de una identidad condicionada a la ocupación de los espacio urbanos, que pueden encontrarse revestidos por el imaginario de estigmatización y pobreza, o bien observar a grupos que se integran espacialmente a la ciudad costando para ello la pérdida de su identidad; de forma que espacialmente coinciden condiciones de aglomeración y aislamiento con la más alta precariedad del espacio urbano.

Hasta la primera mitad del S. XX, la única ciudad en Hidalgo fue Pachuca (Granados, 2010), debido a las relaciones de subordinación que adquirió la región con la metrópoli, de enclave económico, especializado en producir y exportar materia prima, oro y plata, sin que se haya creado un proceso de desarrollo regional.

A partir de los años 60, el proceso de metropolización en México se inició, aunque en el caso del estado de Hidalgo comenzó a gestarse hasta los años 80, con la expansión física de Pachuca y de Tulancingo, que se dio hacia las localidades y municipios colindantes. Una de las razones de tal explosión demográfica, ha sido generada por su cercanía con la ciudad de México, que con los sismos de 1985 tuvo una gran cantidad de expulsión de su población. Dicha explosión demográfica y de asentamientos ha acarreado una serie de conflictos urbanos, plasmados en la aparición de asentamientos precarios, invasiones, destrucción del centro histórico, carencia e insuficiencia de servicios públicos.

La ciudad de Pachuca tiene una tradición minera que data del siglo XV, cuando Bartolomé de Medina comienza a trabajar con el sistema de amalgamación y sistema de patio, cuya implementación en la metalurgia perduró por más de tres siglos, pero la industria metalúrgica dejó de ser rentable hacia 1940 y finalmente, en 1952, desaparecen las últimas cooperativas, esto por agotamiento de sus reservas y por la liquidación de sus socios, quedando toda actividad de este tipo en manos de la empresa gubernamental (Ayuntamiento de Pachuca de Soto, S/F). Sus asentamientos mineros remiten al México colonial, como se puede apreciar en el edificio de Cajas Reales, erigido en el S. XVII, el cual denota un aspecto de fortaleza, que sirvió para guardar el quinto real. De la misma manera, se identifica el convento de San Francisco, que actualmente es ocupado por el Museo de la fotografía y la Fototeca del INAH, además de que su templo continúa con el servicio de culto religioso católico.

Fotografía 6. Iglesia de San Francisco, y Museo de la fotografía



Elaboración propia.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la situación geográfica y el apoyo político con el que cuenta Pachuca tiene un gran lazo de unión con Mineral del Monte, debido al arraigo histórico entre las dos poblaciones, de ahí que uno de los motivos de análisis a futuro podría tejerse sobre las posibilidades educativas que se establecen entre dicho vínculo, y que pueden desarrollarse sobre la minería. Esta reflexión se plantea como posibilidad de que, a futuro, el vínculo entre el espacio público y la minería podrían servir como guía para la construcción de posibles vetas de investigación sobre la vinculación de estos dos ejes y la educación para analizar cómo se construye la imagen identitaria del pachuqueño.

Durante el porfiriato, la ciudad de Pachuca vio modificada su apariencia urbana, con la apertura de nuevas calles, construcción de mansiones, edificios y monumentos públicos como el teatro Bartolomé de Medina –inaugurado en 1887–, el edificio de la Escuela Práctica de Minas, hoy museo regional, la fachada del Panteón Municipal (1902) y la estatua de mármol de don Miguel Hidalgo y Costilla (1888). De acuerdo con Ballesteros (2005), durante el periodo de gobierno de Pedro L. Rodríguez –último gobernador del porfiriato en la entidad– y Alfonso María Brito –presidente municipal– se impulsó la idea de realizar un monumento a la independencia, ubicado al suroeste de la plaza principal de la ciudad, cuya inercia constructiva caracterizó al porfiriato.

Fotografía 7. Teatro Bartolomé de Medina



Fuente: pachucaeneltiempo.com

Fotografía 8 Fachada del Panteón municipal.



Fuente: wikipedia.

En la ciudad de Pachuca, aún pueden observarse, edificios de mérito arquitectónico, como el templo y ex convento de San Francisco –fundados en 1596–, el edificio de Las Cajas Reales –del siglo XVIII–, el Archivo General del Estado, la Casa Rule, sede de la actual presidencia municipal, el Foro cultural “Efrén Rebolledo”, el edificio de Bancomer, el templo metodista episcopal, el edificio central de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el Archivo Histórico y Museo de Minería, así como la estación del Ferrocarril Mexicano, entre otros edificios de estas características. Además del monumento popularmente conocido como “Reloj de Pachuca”.

### *Plaza independencia.*

Cerca de la fecha del centenario de la independencia de México, existió la sugerencia de que en cada capital se realizará una obra conmemorativa, lo que en el caso de Pachuca se conjugó con la usanza de escuchar a la banda sinfónica, creada en 1901, conocida por su atuendo como Banda de Rurales; ambas razones motivaron la necesidad de contar con una torre de conciertos en la plaza de Diligencias, misma que tras su reinauguración en el centenario cambiaría su nombre a Independencia (Ballesteros, 2005); sin embargo, no se han encontrado datos de que la banda haya tocado nunca en tal recinto, en cambio, se encuentra que fue construido un quiosco al que se le llamó la pérgola, el cual fue demolido más tarde, en una de las tantas remodelaciones que ha tenido esta la plaza. No obstante, fue repuesto después en la reconstrucción de este espacio para el 15 de septiembre de 1991 (Ballesteros, 2005).

El reloj monumental, es uno de los íconos más representativos de la ciudad, fue colocado en plaza independencia como una obra destinada a celebrar los primeros cien años de vida independiente de México, motivo por el cual en su segundo piso pueden observarse cuatro esculturas que representan la independencia de México, su consumación, la creación de la Constitución de 1857 y la creación de las Leyes de Reforma de 1859 (Grupo Ven América, 2016).

*Pachuca: La cuna del fútbol mexicano.*

Entre otros de los hallazgos, respecto a la temática que nos ocupa, se encontró que Pachuca ha sido declarada, recientemente, como Cuna del Fútbol Mexicano, Patrimonio Cultural Inmaterial del Estado de Hidalgo (Congreso del Estado de Hidalgo LXII Legislatura, 2014); por lo tanto, las prácticas educativas que giran en torno a la práctica de este deporte, su comercialización o visualización del mismo, son una de las más extendidas en la población, ya que conforman parte de su identidad ciudadana.

Entre las dinámicas que dan sentido al espacio, se encontraron programas especializados como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, el cual tiene contemplado como parte de los objetivos 3.3 y 3.4, que el gobierno federal velara por: ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, promoviendo el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud y crear programas de infraestructura deportiva, así como de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población. Bajo este esquema es que se trabaja la construcción y recuperación del espacio público, a través del programa de recuperación del espacio público, que tiene como objetivo: “fortalecer el tejido social, prevenir el delito y la violencia en ciudades y localidades urbanas.” (SEDATU, 2016). Este proyecto ha realizado diversas intervenciones en los parques y espacios públicos de la ciudad, siendo una de las prácticas en la ciudad de Pachuca donde nuevamente se puede uno percatar cerramiento de los espacios que se recupera para la infancia.

De igual modo, puede advertirse que la mayor cantidad de señales para la movilidad están planteadas para el conductor, tanto en su localización como en su significado, por lo que la señal ética de a la ciudad advierte los pasos peatonales, condiciones de manejo seguro como el uso del cinturón de seguridad y la prohibición de manejar bajo el influjo de bebidas alcohólicas.

## **Reflexiones a manera de cierre del apartado**

La valoración del espacio público de la ciudad nos ha llevado a replantear la importancia de recapacitar sobre nosotras mismas como personas, como individuos y como sociedad, realizadas a través de una historia que se desdibuja en el conglomerado urbano, pero que continúa latente en algunas manifestaciones urbanas y culturales; en las relaciones sociales tejidas a lo largo de la historia entre la población y la ciudad, recorriendo su pasado y dejando huellas e indicios en su presente.

Desde luego tras el análisis, no podemos dejar de reconocer la necesidad de incluir a la población general en procesos de participación social, mediante la concepción de los nuevos proyectos de intervención del espacio público, creando un acuerdo entre las diferentes instituciones involucradas en su uso, planificación y preservación o modificación.

La conformación del espacio público a partir de su apertura y cerramiento será visto como un proceso de construcción social e histórica, compuesto por la imposición de políticas públicas, la propiedad privada que fomentando el consumo genera espacios de convivencia y los modos de convivencia en sí mismos; pero lo más importante será la forma en que el espacio es construido, asimilado e incorporado como parte o no a las prácticas sociales de quienes habitan la ciudad; los espacios, no solamente geográficos o físicos, delimitando las pautas de los procesos formativos respecto al espacio público –como espacio vivido– motivo por el cual ha sido necesario revisar y reflexionar de manera más puntual, cómo es que estos espacios se constituyen como referentes educativos y de qué manera permean en el aprendizaje social que conformará las identidades de la población urbana.



Puente atirantado que sirve de unión entre Parque de la familia y Jardín del maestro. Autora: Itzel Díaz

### **CAPÍTULO 3. REALIDADES SOCIO-ESPACIALES DE PARQUE DE LA FAMILIA Y JARDÍN DEL MAESTRO EN PACHUCA**

Los resultados que se muestran dentro de este capítulo hacen referencia a la segunda etapa de esta investigación siguiendo un método microetnográfico; esperando brindar una mejor descripción del objeto de estudio, la redacción de este capítulo se ha dividido en tres apartados, considerando que: 1. El espacio en que se desarrolló, nuestra investigación podría considerarse en sí mismo como un mesosistema en el que interactúan al menos cuatro microsistemas; el grupo scout, la sala de artes, Parque de la familia y Jardín del maestro. 2. Los dos parques seleccionados para la segunda etapa de la investigación cumplen con ser espacios creados para el público infantil dentro del programa de recuperación de espacio público en la ciudad de Pachuca, presentan la característica de cerramiento tras su remodelación arquitectónica y han alterado el sentido del espacio que ocupan. 3. Ambos parques pueden ser considerados lugares de aprendizaje, puesto a que en ellos se pueden observar, evaluar y transformar condiciones sociales y de comunicación al tiempo que se pueden estudiar diferentes actitudes, procesos sociales y diferencias culturales de la ciudad de Pachuca, motivo por el cual fueron elegidos sobre otros parques con mayor antigüedad como Parque Hidalgo o Parque Pasteur, y en términos de estructura urbana ninguno de los dos se encuentra establecido en un espacio residual como ocurre con los parques vecinales.

La segunda etapa de trabajo de campo, se centró en el estudio del mesosistema, mismo que para su posterior análisis tuvo como base la división conceptual trídica de la noción de espacio de Henri Lefebvre (1976) ya que se trata de una forma de aproximación al estudio del espacio social que embona con el diseño etnográfico, al tiempo que permite analizar y comprender la producción del espacio social en el que tiene lugar el aprendizaje social de niñas, niños y adolescentes de la ciudad de Pachuca. Como ya se menciona anteriormente, esta segunda etapa se realizó en dos parques “recuperados”, los cuales pueden servir como un estudio de caso que caracteriza y representa el contexto socio-espacial de la zona centro de Pachuca, pues en ellos coexisten diversas comunidades, clases sociales, infraestructuras y equipamientos que se derivan de la condición de capital que tiene la ciudad y en los que ha sido posible visualizar la influencia del poder ejecutivo estatal y municipal en el desarrollo

urbano de la ciudad; recordando que se trata de una investigación con un alcance exploratorio debido a que el papel educativo de los parques en la ciudad ha sido un tema poco estudiado desde el campo de las ciencias de la educación y en una forma más general el estudio de la relación entre las niñeces y el espacio físico es más bien reciente, por ahora, a lo más que puede aspirar este trabajo es a sentar una base general para realizar investigaciones posteriores que tengan como objeto de estudio lo procesos de aprendizaje y/o enseñanza que se establecen entre los habitantes de la ciudad y el espacio físico; por lo tanto durante el tiempo que ha correspondido al trabajo de campo, se trabajó en responder de forma general: ¿Cuál es el papel educativo del espacio público recreativo en el aprendizaje social de la población infantil en la ciudad de Pachuca?

Para comprender mejor cuál es el papel educativo de estos espacios en la ciudad de Pachuca el análisis de la información recabada a través del trabajo de campo, durante el periodo de junio 2016 a noviembre 2017 se planteó desde la división triádica de la noción de espacio de H. Lefebvre (1976), acotándose a lo siguiente: para la obtención de datos respecto al espacio concebido, que abarca la planeación física del espacio, se consideraron las pláticas informales con el grupo scout, los jardineros y vendedores fijos del lugar que han vivido todo el proceso de reconstrucción del espacio, de igual manera se utilizó un rastreo de las notas periodísticas en las que se recogía el discurso vertido por los encargados de la administración municipal y estatal que estuvieron a cargo de la reconstrucción del Parque de la familia y las modificaciones al proyecto de la Sala de artes. En el caso del espacio percibido que resulta de las prácticas y la interacción en el espacio, la estrategia que se utilizó fue la creación de mapas de actividades y documentación fotográfica de los parques, con la intención de indagar las acciones que realizan las y los usuarios del parque; acompañados por la observación no participante en ambos parques. Finalmente, en lo que respecta al espacio vivido cuya relación se establece en el inconsciente entre el ser humano y el espacio, se realizó un levantamiento de encuestas con formato de entrevista, para identificar la vivencia o el habitar de quienes acuden al parque de la familia y al Jardín del maestro; además dado que el espacio vivido, recupera la relación de los usuarios con el espacio que habitan, a la encuesta se añaden detalles obtenidos a través de la técnica de observación participante.

Como ya se vio en el capítulo anterior las condiciones de la ciudad de Pachuca en lo que se refiere a la oferta de espacios públicos para menores de edad es pobre, y aunque se ha establecido desde la década de los 50 que todos los nuevos fraccionamientos deberían contar con al menos 10% de su terreno destinado a áreas verdes, esto no siempre se cumple y en algunos casos este espacio no corresponde necesariamente con un espacio que pueda tener un uso comunal; el otro problema se presenta cuando la administración del espacio público se da de una forma espontánea, improvisada o por ocurrencia de las autoridades en turno (Lugo, 2013) siendo esta una de las prácticas que caracterizan a los países en desarrollo, lo cual no siempre va de la mano del conocimiento de las tendencias en diseño y planeación vinculadas al desarrollo humano y a la perspectiva de infancias; siendo este el macrosistema en el que se encuentran los parques de la ciudad de Pachuca.

En el caso de la ciudad de Pachuca, parte del problema se debe a que no hay armonía entre la legislación y su aplicación, lo cual no tiene una base en la falta de voluntad por parte de la administración sino a una situación de desconocimiento basten dos ejemplos para confirmarlo: el programa Senderos verdes, que buscó dinamizar las áreas comunitarias abandonadas de la ciudad e integrarlas a la imagen urbana y la instauración del programa Pachuca Ciudad Amiga de la Infancia, el cual responde a la intención de garantizar el cumplimiento de los derechos de niñas y niños, de manera que se incluyan y beneficien a todas las infancias de la ciudad de Pachuca. En este capítulo no se abordará a detalle el caso particular del programa de Ciudades Amigas de la Niñez, debido a que se trata en el capítulo que aborda el cronosistema, pero no podemos dejar de lado que ha sido con base a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a la Ley para la protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente en el estado de Hidalgo que el municipio de Pachuca puede materializar su compromiso como garante del ejercicio de los derechos de la infancia mexicana, a través de la incorporación de esta población en la formulación de política públicas y en la aplicación de planes y programas conexos. A partir del 2015 con la creación del programa Comité Infantil “Pachuca Amiga de la Infancia”, la ciudad comenzó a formar parte de la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez, implementando con ello algunas acciones orientadas a la salud, educación, discapacidad y cultura física principalmente.

Recapitulando, esta investigación inició con la preocupación sobre el impacto que tiene la estructura urbana en el aprendizaje social de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Pachuca, cuestionando también la capacidad de agencia que tiene la implementación de programas de recuperación del espacio público en la reconstrucción del tejido social de la ciudad. Por ello se ha recurrido a la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) pues él considera que el desarrollo humano se da como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, pero al mismo tiempo se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están ya incluidos esos entornos. Es decir, una niña irá adaptándose a los ambientes que le rodean y forman parte de su vida cotidiana como la familia, sus amigos, la escuela, el lugar de trabajo de sus familiares y viceversa; sin embargo, éstos no serán los únicos influjos de la niña va a recibir, ya que existen otros contextos más amplios – la ideología, cultura, política pública, que van a influenciar dentro del ambiente ecológico; por lo que hasta este punto hemos analizado solamente las capas más externas que son el macrosistema, exosistema y estamos por abordar lo que podría considerarse un mesosistema, aunque cada sujeto podría situarse en un nivel más o menos cercano al parque y por lo tanto podría verse modificado el nivel de influencia directa o indirecta que tiene dentro de esta serie de estructuras anidadas donde los objetos ofrecen posibilidades de uso y las personas van aprendiendo de las experiencias de otras personas; es decir dentro del mesosistema es donde podremos enfocar con mayor detalle la posibilidad de aprendizaje social en el complejo entramado social de una ciudad metropolitana.

El ejercicio de investigación propuesto para este trabajo se desarrolló en el Parque de la familia y Jardín del maestro ubicados en la colonia centro, específicamente en el terreno donde se encontraba el Parque del Charro; para identificar las relaciones en la construcción del espacio se han tomado en cuenta elementos como: espacios para sentarse, ambiente, agua, árboles o estimulación experta de algún tiempo; de esta manera se puede observar cómo es que las personas interactúan, intercambian y se relaciona de forma simbólica.

### **Etapa: Espacio concebido.**

El espacio concebido se refiere en un primer momento al espacio como ha sido planeado, es decir aquel considerado por los planificadores, los urbanistas, arquitectos, diseñadores o administradores, en él, es posible percatarse de las relaciones de poder a través de los intereses en el uso de suelo que se imponen sobre el proyecto que se va a edificar; en segundo lugar el espacio concebido presenta la contradicción que hay entre lo posible y lo real; es decir la planificación puede ser utópica, pero debe recaer en lo concreto que está lleno de abstracción, en este sentido el espacio concebido no es un espacio social realizado sino previo, existe en la representación y por lo tanto se encuentra supeditado a las miras e intereses particulares de sus productores; además la visión consistió en “Hacer de Pachuca una metrópoli modelo del estado de Hidalgo y del centro del país que ofrezca oportunidades dignas para sus habitantes; respeto a los valores de las mujeres, jóvenes, niños, adultos mayores y persona con discapacidad” (Plan de desarrollo municipal 2012-2016).

### ***Aspectos históricos.***

La visión de la administración municipal de 2012 a 2016 del Ing. Eleazar E. García Sánchez se basó en una visión urbanística, moderna y sustentable que permitiese crecer la producción, el empleo y la seguridad de la ciudadanía; cuando entró la administración el municipio contaba con cinco parques que suman un total de 26,315 m<sup>2</sup> para atender a una población de 256, 584 en la cabecera municipal que es donde se encuentran dichos parques (INEGI, 2010); por ello el gobierno municipal en su plan municipal de desarrollo buscó el mejoramiento de espacios públicos y de la infraestructura urbana, contemplando dentro de dicho plan un sistema vial que permitiera al peatón ser el centro de la planeación buscando mejorar la movilidad integral y la convivencia social, de este eje de planificación se desarrollaron los programas:

- Por un Mejor Paisaje Urbano.
- Continuidad Estratégica al Programa Integral del Centro Histórico.
- Servicios Públicos que Eleven la Calidad de Vida.
- Regularización de la Tenencia de la Tierra.

- Rescate y Preservación de Reservas Ecológicas.
- Sistema de Residuos Sólidos Urbanos y Tratamiento de Aguas Residuales.
- Educación y Cultura Ambiental.
- Fortalecimiento del Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP).

Por otra parte, la misma administración trabajó bajo el eje de Pachuca Incluyente, programas y proyectos para mejorar la calidad de vida de toda la población creando los siguientes programas:

- Modelo de Ciudad con Rostro Humano.
- Recuperación de Espacios Públicos y Áreas Verdes: Recreación.
- Cultura y Convivencia Ciudadana.
- Personas Adultas Mayores.
- Personas con Discapacidad.
- Programa Pachuca Amiga de la Infancia.
- Apoyo e Impulso a los Jóvenes.
- Desarrollo Integral de las Familias Pachuqueñas.
- Igualdad de Género.
- Acuerdo Plata.
- Pachuca sobre Ruedas.
- Programa de Vivienda para quien no tenga Casa.
- Formación Integral con Respeto a los Derechos Humanos, Valores Cívicos y Éticos.
- Reactívatte Pachuca.
- Alimentación Sana.
- Salud para Todos.
- Pachuca Vive sin Adicciones.

A estos programas municipales, podemos sumar el programa estatal de Parque en tu colonia con una inversión de 11.5 millones de pesos para la recuperación de espacios abandonados, en este sentido cabe destacar que el municipio también optó por utilizar materiales ecológicos

que permiten la filtración del agua de lluvia a los mantos acuífero y que elimina la utilización del agua para el riego de pasto natural (Tercer informe de gobierno del estado de Hidalgo).

El Parque de la familia, está ubicado en el espacio que antes ocupara el Parque del Charro, sobre la avenida Juárez (Véase Mapa 4 y fotografías 11 y 12), y de acuerdo con las autoridades municipales, el monumento que ahí se encontraba se reubicó en el Lienzo Charro al sur de la ciudad; para este proyecto se estimó una inversión de diez millones de pesos, contemplando la conectividad entre el Parque del maestro. Como parte de la planeación el municipio declaró en agosto de 2014 “Será un parque cuidado en la parte perimetral como el del maestro, para evitar que los niños corran riesgos, se proyecta el museo del juguete, se proyectan áreas de fuentes subterráneas, un espacio para jugar ajedrez, espacios para adultos mayores, para dar lectura algún libro, pero habremos de hacer un espacio digno para los pachuqueños y quienes nos visitan” (Agenda Digital, 2014).

Mapa 4. Localización del Parque de la familia y Jardín del maestro, en el centro.



Elaboración: Propia en Google Maps.

Fotografía 11 y 12. Fachada del Parque del Charro, previo a su recuperación (Derecha) y Fachada de Parque de la familia, tras su recuperación (Izquierda).



Fuente: Unión Hidalgo.



Elaboración propia.

### ***Accesibilidad.***

El Parque de la familia está ubicado en el centro de la ciudad de Pachuca, podemos llegar por la Av. Juárez. De igual forma desde la calle Gral. Ignacio Mejía, por la calle Manuel Dublán. Otra forma de ubicarlo puede ser usando como puntos de referencia la Basílica menor de Santa María de Guadalupe, mejor conocida como La Villita y de ahí caminar dos cuadras con dirección al centro.

Entre las diversas formas para llegar al parque están: Tuzobús: Estación Jardín del Maestro, Bicicleta, Caminando y en transporte particular. Si bien el Parque tiene dos puertas el acceso principal es por Av. Juárez y en raras ocasiones se encuentra abierta la puerta trasera en la calle Cuauhtémoc, lo mismo ocurre con el Jardín del maestro cuya puerta principal da a Av. Juárez y la puerta trasera hacia la calle Gral. Vicente Segura (Mapa 4).

#### Mapa 4. Accesos a Parque de la familia y Jardín del maestro



Elaboración propia en Google Maps.

*¿Acceso para todas las personas?*

Es importante considerar que la accesibilidad a los espacios debe considerarse como parte de la planificación del proyecto debido a que esto implica menores costo y garantiza que toda persona puede utilizar los mismos servicios, haciendo uso de los diferentes espacios aun cuando tenga una discapacidad. En México, es la Norma Mexicana NMX-R-050-SCFI-2006, Accesibilidad de las personas con discapacidad a espacios construidos de servicio al público, la que promueve la integración social de las personas con discapacidad en el uso de espacios construidos de servicio público con seguridad y mayor autosuficiencia; es importante señalar que la aplicación de esta norma es para todos los espacios construidos de servicios al público en el territorio nacional y que debería observarse en cualquier construcción de este tipo, exceptuando las unidades hospitalaria que han de regirse por la Norma Oficial Mexicana NOM-001-SSA2-1993. La norma NMX-R-050-SCFI-2006 advierte que para la correcta interpretación y aplicación de la misma es necesario consultar la Norma Oficial Mexicana NOM-005-SSA3-2010, que establece los requisitos mínimos de infraestructura y equipamiento de establecimientos para la atención médica de pacientes ambulatorios y la Norma Oficial Mexicana NOM-016-SSA3-2012, que establece los requisitos mínimos de

infraestructura y equipamiento de hospitales y consultorios de atención médica especializada; señalando así en sus capítulos 5 las características arquitectónicas generales donde se señala que todo equipamiento urbano o follaje de árboles que se encuentren en las rutas accesibles, deberán mantenerse a una altura mínima de 2.20 m desde el nivel del piso terminado y establece las señalizaciones pertinentes para personas con discapacidad, mientras que en el 6 establece las características arquitectónicas específicas para estacionamientos, banquetas, pasillos de circulación del público, elementos para la circulación vertical, elementos arquitectónicos (mobiliario), espacio arquitectónicos y señalización.

El parque se encuentra señalado como un espacio accesible, sin embargo no se cumple con todo lo establecido por la norma, aunque hay señalización de accesibilidad el parque no tiene un libre tránsito para personas con discapacidad, pues existen calles con una distancia menor a la requerida por norma o con pasos obstruidos por la irregularidad del piso e irrupciones en el camino peatonal, además en el caso del Jardín del maestro la rampa de acceso fue construida justo frente a uno de los postes que sostienen la herrería de la puerta de entrada (Fotografía 11).

Fotografía 11. Pavimento y mobiliario urbano.



Acceso principal al Parque del Maestro en Av. Juárez.  
Elaboración propia.



Av. Juárez calle de acceso principal al Parque de la Familia. Elaboración propia.



El problema de accesibilidad no es único de este parque, sin embargo, su presencia denota que en la planeación no se contempló algún medio para resolver este problema salvo el puente atirantado; en la planeación realizada después para proteger la integridad física del peatón ante arroyo vehicular, derivó en una serie de problemas para transitar que se abordan a continuación (Mapa 9 y fotografía 12).

Mapa 9. Pasos peatonales alrededor del parque.



Elaboración propia en Google Maps. La imagen muestra en color gris oscuro todos los pasos peatonales.

A este problema de accesibilidad se suma la falta de espacios públicos estanciales cercanos a ambos parques y el enrejamiento de los parques como una respuesta de seguridad para quienes asisten en calidad de usuarios, siendo una condición que margina al peatón en la ciudad, al excluir al transeúnte de los espacios públicos que contemplan ambos parques, lo cual favorece la pérdida de la responsabilidad pública en su planeación y la falta de una visión integral por parte de quienes planearon el espacio. Retomando el tema de la exclusión del espacio se muestra una fotografía en la que se puede visualizar la exclusión que se da partir

del uso de las rejas que con pretexto de brindar seguridad al peatón le separan del arroyo vehicular acotando su libertad de tránsito la calle y separándole del parque.

Fotografía 12. Acera Av. Juárez frente al Jardín del maestro.



Elaboración propia.

En la imagen anterior podemos observar claramente que la reja verde claro separa el arroyo vehicular de la calle, por lo que cumple una doble función al impedir el cruce entre calles en puntos diferentes a los previamente considerados para ello con el paso cebra en las esquinas; sin embargo el mobiliario urbano de las bancas tienen una base semicircular que dificulta la permanencia prolongada en el espacio público, por el contrario dicho mobiliario expulsa al usuario que después de un tiempo se sentirá incómodo de usar dicho mobiliario; estos son elementos visibles de una segmentación espacial que da cabida a relaciones de exclusión entre quienes habitan la ciudad.

#### 4.3.3 Separación de rejas al interior del Jardín del maestro.



Elaboración propia.

Por otra parte, al interior del parque podemos encontrar elementos que dan cuenta de los usos privados del espacio público, especialmente en la privatización de servicios y la fragmentación del espacio al estar considerado bajo una especialización mono funcional, en la que no se comparten espacios para diversas actividades, sino que se secciona el espacio para un uso específico en cada sección.

#### *Aspectos urbanos.*

El Parque de la familia y el Parque del Maestro forman parte del primer cuadro de la Ciudad de Pachuca, en la colonia centro, por lo tanto, su contexto urbano se encuentra definido por la importancia de los edificios que los envuelven y las actividades que se desarrollan en torno a ellos. De acuerdo con el plano anterior (Imagen 4.1), lo parques se rodean de los siguientes elementos:

Al Norte, se encuentra el Centro cultural del ferrocarril, creado en 1999 en la estación de trenes Pachuca tras la desincorporación de Ferrocarriles Nacionales de México (FNM), es una construcción inventariada en el Catálogo Nacional de Monumentos Históricos Inmuebles del Instituto Nacional de Antropología e Historia que alberga diversas actividades y eventos culturales emprendidos por la Secretaría de Cultura de Hidalgo.

Dos cuadras al Sur, encontramos el Complejo Deportivo Revolución Mexicana abierto en 2009 al público general tras la remodelación del Estadio Revolución Mexicana en la colonia Periodistas, en este recinto también tiene lugar el programa “Bici-tando tu ciudad”, todos los martes a las 20:00 Hr.

Al Este, podemos encontrar la Secretaría de Relaciones Exteriores y la oficina de Correos de México, a dos cuadras en la misma dirección encontramos Plaza Juárez.

Al Oeste, encontramos la Basílica Menor de Santa María de Guadalupe, mejor conocida como La Villita; una de las iglesias católicas más importantes de la ciudad, cuya historia se remonta al año 1907.

### *Aspectos arquitectónicos.*

Los parques analizados no muestran una tendencia a la verticalidad, predominando en ellos una perspectiva baja; además carecen de acceso vehicular y el estacionamiento circundante tiene una cuota establecida por la empresa Movipark a través de parquímetros, si bien existen áreas verdes dentro de ambos parques la presencia de vegetación es poco diversa, y algunas jardineras han perdido la vegetación que tenían en el momento de la entrega del proyecto por falta de mantenimiento, especialmente en las zonas de túneles del Parque de la familia.

El *affordance*<sup>7</sup> en ambos parques está limitado, pues a pesar de tener un mobiliario diseñado para la estancia y el disfrute de un lugar concebido para la convivencia en familia, el lugar

---

<sup>7</sup> Es un concepto utilizado por la psicología que se refiere a todas las posibilidades que materialmente ofrece un objeto para que se pueda reconocer cómo usarlo, en otras palabras se refiere a aquellas

no es completamente utilizado de esta forma y entre semana se puede percibir como se utiliza como una zona de paso o punto de reunión. En el parque hay una zona de actividades para personas de la tercera edad, pero durante el tiempo que duró el trabajo de campo nunca se vio ocupada por este público, aunque si fue visitada por algunos adolescentes y niños que exploraban el mobiliario dispuesto en esa zona.

La distribución espacial de los parques está dividida en dos secciones, uno de cada lado del cruce de la Av. Juárez, lo que motivó la colocación de un puente atirantado con la intención de permitir un paso peatonal seguro entre ambos parques, también se contemplaba la posibilidad de unir el parque de la familia con el Centro cultural ferrocarril, sin embargo, esta segunda idea mencionada en diversas ocasiones a los medios por el entonces presidente municipal no logró concretarse. El puente atirantado fue poco utilizado por los usuarios de ambos parques durante la mañana y en general durante el día, prefiriendo atravesar la avenida para llegar al otro parque o incluso visitando sólo uno de ellos, aunque por la tarde esta conducta cambiaba ya que al tener una diferencia de horario de cierre ambos parques, algunos usuarios buscaban acceder al Jardín del maestro utilizando la puerta de acceso del puente atirantado desde Parque de la familia

En cuanto al mobiliario que podemos encontrar en ambos parques, su ubicación y posible uso encontramos lo siguiente:

El Parque de la familia, fue creado en la renovación del Parque del Charro, se conservaron la mayor parte de las jardineras y el total de árboles que tenía, sin embargo, el mobiliario urbano fue completamente modificado con:

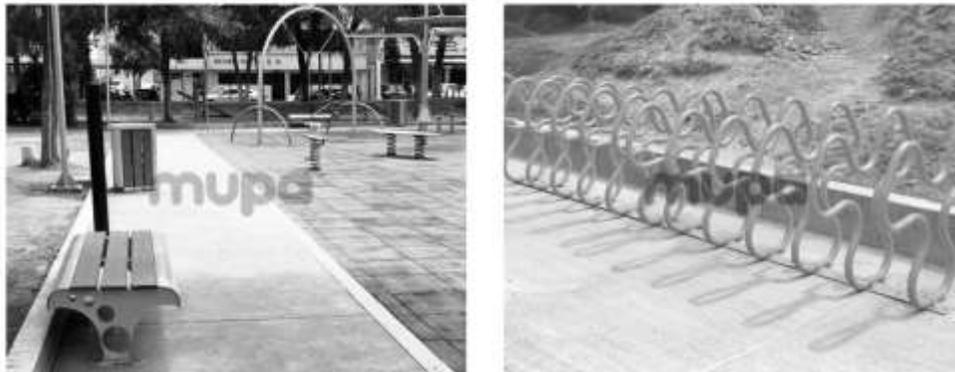
- Espacios de juego: Laberinto vertical, zona de juegos para personas en sillas de ruedas, mobiliario para personas de la tercera edad.
- Fuentes brotantes iluminadas.

---

características perceptibles del objeto que le confieren un aspecto intuitivo a la hora de saber cómo usarlo.

- Bancas de material reciclado.
- Botes de basura con apariencia de madera hechos en materiales reciclados.
- Señaléticas en forma de trébol.
- Estacionamiento de bicicletas con forma de trébol.
- Bebederos.
- Jardines con túneles e iluminación a medio piso.
- Juegos para mascotas.
- Sendero peatonal.
- Sistema de riego automatizado para ahorrar agua.
- Estación eléctrica.
- Puente atirantado.
- Lactario (Zona para que los bebés puedan ser amamantados).
- Cancha de usos múltiples.
- Lonchería (Servicio de un particular)

Fotografía 13. Detalles del mobiliario.



Fuente: Mobiliario Urbano de Productos de Acero (MUPA)

El Jardín del maestro., también fue modificado en la tercera etapa de renovación del Parque del Charro, con ello perdió una zona de juegos en la que fue colocada la Sala de Artes María Teresa Rodríguez (Fotografía 14), vale la pena mencionar que fuera de esta modificación y

de la colocación del puente atirantado el parque no tuvo otra modificación en su estructura interna, contando con el siguiente mobiliario:

- Velaria.
- Juegos infantiles.
- Bancas.
- Juegos mecánicos (servicio de un particular).
- Tienda de dulces.
- Sanitarios.
- Lonchería (Servicio de un particular).
- Trenecito eléctrico.

Fotografía 14. Modificación en Parque del Maestro.



Vista previa a la remodelación. Elaboración propia

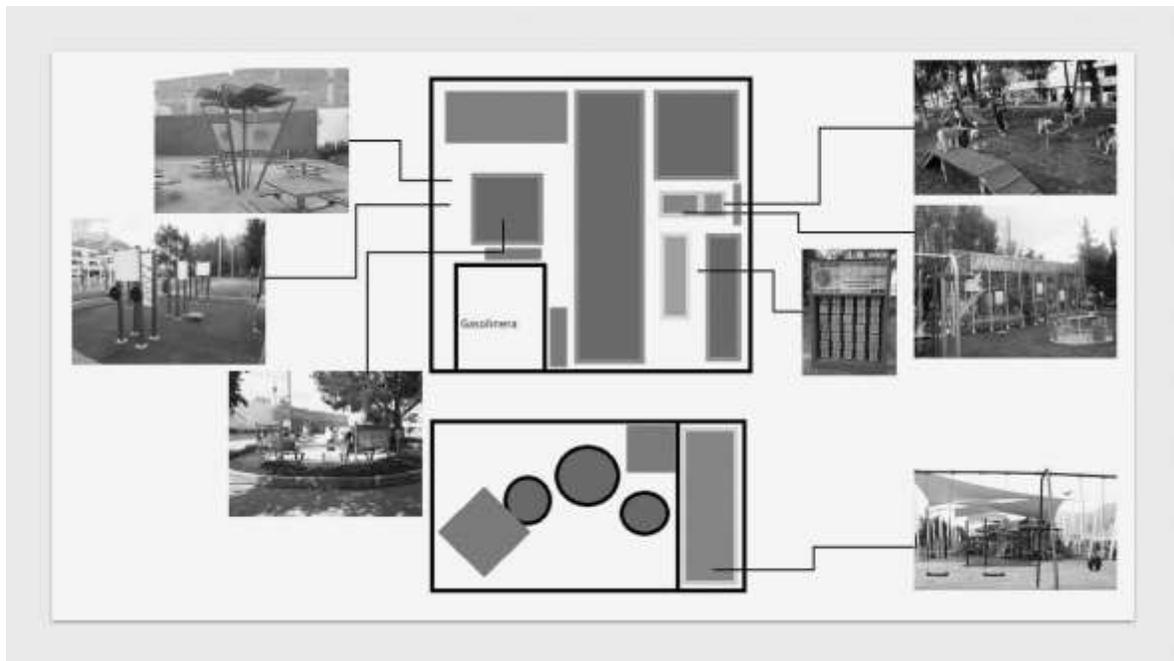


Vista actual Sala de Artes. Elaboración propia.

### ***Formas y dimensiones***

El espacio de Parque del maestro está dividido en tres partes, siendo un 30% destinado al área de juegos infantiles, la cual se encuentra cercada totalmente y cubierta por una velaria, las otras dos partes corresponden a la Sala de Artes, y al área de jardines y cooperativa. (Imagen 4.4) Mientras que el Parque de la familia, se divide en ocho secciones, siendo éstas: (1) Cancha de usos múltiples, (2) Lactario, (3) Área de mesas, (4) Juegos para personas de la tercera edad, (5) Fuente de sodas, (6) Fuentes brotantes, (7) Juegos infantiles para personas con discapacidad y laberinto vertical, (8) Zona de mascotas (Esquema 9).

Esquema 9. Diseño de mobiliario en el Parque de la familia y Jardín del maestro.



Elaboración propia.

Las áreas de juego de los parques son diferentes entre sí (Imagen 4.5), por lo que la de Parque del maestro suele ser más ocupada en los días de calor y sol intenso, pues se encuentra cubierta por una velaría; además los juegos permiten que niños y niñas se desenvuelvan a desnivel, subiendo y bajando escaleras y pasando de un juego a otro a través de puentes con barandales. El juego más utilizado en este parque es la resbaladilla roja que tiene tres niveles.

El área de juego de Parque de la familia se encuentra equipada con mobiliario para personas con discapacidad motriz y es común encontrar señalamiento al respecto, letreros de los que también se valen los encargados de mantenimiento del parque para pedir a niños, niñas y adolescentes que acuden sin la compañía de un adulto a no utilizar este mobiliario, también se encuentran juegos diferentes a los tradicionales columpios y que requieren mejores destrezas motoras, como es el caso del laberinto vertical, los juegos para trepar, etc. Esta zona

de juegos no se encuentra techada y algunos niños reportaron en días de calor que el mobiliario estaba muy caliente y quemaba.

#### 4.5 Áreas de juego y mobiliario para jugar.



Área de juego de Jardín del maestro, podemos observar la velaría y el material de los juegos es en su mayoría de plástico. (Fuente: elaboración propia).

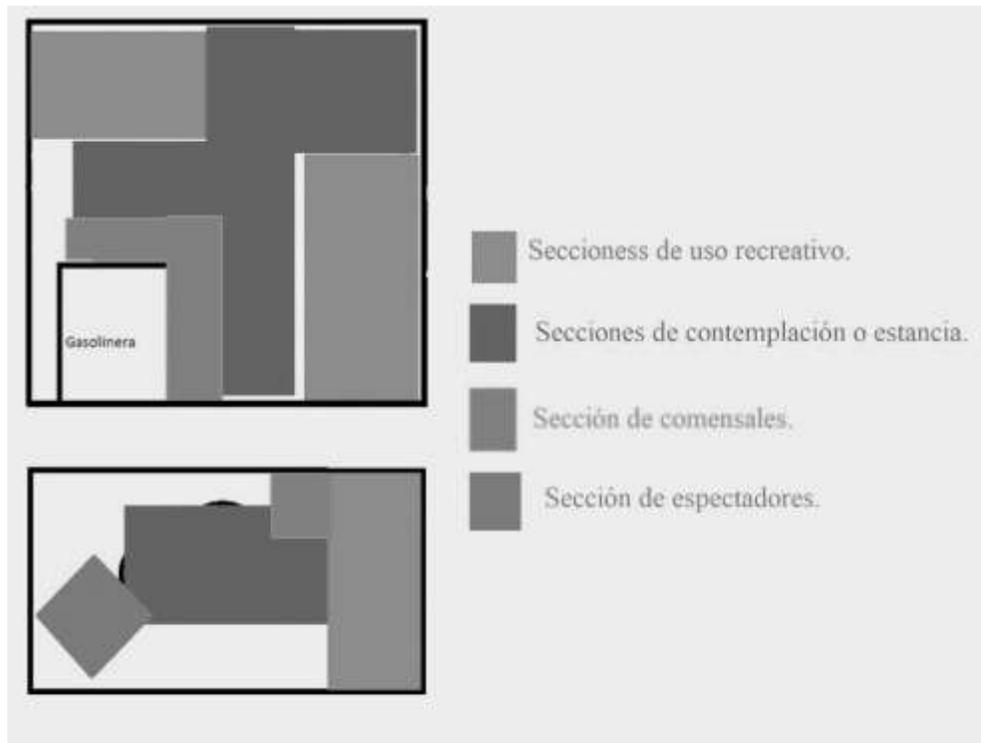


Área de juego de Parque de la familia, podemos ver que se encuentra la señalización para personas con discapacidad motriz, que no cuenta con velaría y que la infraestructura es en su mayoría metal. (Fuente: elaboración propia).

#### ***Aspectos funcionales.***

La funcionalidad de Parque de la familia y Jardín del maestro se divide en trece secciones con cuatro usos posibles (Esquema 10):

Esquema 10. División funcional de Parque de la familia y Jardín del maestro.



Elaboración propia.

1. Recreación y juego: Presente en las secciones de áreas de juegos, fuentes brotantes, cancha de usos múltiples y sala de artes.
2. Contemplación o estancia: En las áreas verdes, libres de circulación peatonal que permiten tener un momento alejado del bullicio de la ciudad, también podemos agregar las zonas con bancas alrededor de las zonas de juegos.
3. Comensales: Se corresponde con la sección de mesas y bancas frente a los establecimientos de venta de alimentos dentro de ambos parques y a la zona de mesas y bancas de parque de la familia.
4. Tránsito: El puente atirantado es el cruce peatonal más seguro de avenida Juárez en la zona, aunque también es el que más tiempo toma por su recorrido, lo cuál no impide que algunas personas lo utilicen para realizar un cruce peatonal seguro.

En primer lugar podemos encontrar que tanto en el Parque de la familia como en el Jardín del maestro existen espacios comerciales que ofertan servicios sanitarios y de alimentación, quedando una parte de este espacio público como un destino organizado

para el consumo; el parque de la familia alberga una lonchería y los días domingos da lugar a un pasillo comercial, el servicio sanitario tiene un costo de tres pesos por persona y se da en el Jardín del maestro ya que el espacio destinado dentro del parque para ello se encuentra enrejado (Imagen 4.7), a pesar de que en estos se ha construido una rampa para permitir el acceso a personas en silla de ruedas. En tanto que el Jardín del maestro tiene además un espacio de juegos mecánicos y un puesto de alimentos fríos, alrededor de ambos parques es común encontrar vendedores ambulantes instalados con carretas o carritos con vitrina ofertando dulces y fruta (Fotografía 15).

Fotografía 15. Venta formal e informal en Jardín del maestro.



Elaboración propia.

Como parte del trabajo de campo también se puede observar el tránsito del área verde natural a un área verde ornamental como parte del proyecto del auditorio, que solamente puede ser vista por quienes acuden al parque debido a la obstrucción visual provocada por la parada de Tuzobus, su localización al comienzo del puente atirantado es una invitación para quien llega

desde el Parque de la familia pero bien podría pasar desapercibido por quienes visiten el espacio ingresando por la puerta principal del Jardín del maestro. En este sentido vale la pena mencionar que el tránsito del área verde natural a las áreas verdes ornamentales pueden verse en otros espacios de la ciudad como aquellos en los que están colocadas las esculturas de Enrique Carvajal González; aquí se encuentra un primer punto de inflexión pues la idea de recuperar los espacios verdes de las ciudades se contrasta con proyectos que a pesar de haber sido criticados por la población Pachuqueña siguen con un modelo de innovación y modernización que se aleja de la sostenibilidad.

#### 4.9 Detalles Sala de artes.



Deterioro ambiental en la sala de arte del jardín del maestro. Elaboración propia.



Fachada de la sala de artes, solamente visible al interior del parque. Elaboración propia.

Finalmente, en lo que respecta al espacio dedicado a niños, niñas y adolescentes dentro de ambos parques podemos encontrar que existe una sobrerregulación de actividades que pretende educar a la población infantil respecto a la convivencia dentro del espacio público, de una manera explícita. (Imagen 4.10) El primer señalamiento que podemos encontrar en el parque se corresponde con los reglamentos, en ellos se estipulan una serie de códigos que van principalmente dirigidos a la población infantil y se encuentran relacionados con el uso del espacio, el horario de uso de este la exclusión del espacio de aquellas personas que incumplan el reglamento o bien se encuentren en estado de ebriedad o bajo el influjo de cualquier droga.

#### 4.10 Reglamentos



Reglamento Jardín del maestro.



Reglamento Parque de la familia.

Fuente: Elaboración propia.

El Parque de la familia tiene un espacio diseñado para la inclusión en los juegos de NNA con discapacidad motriz, sin embargo, toda la señalización respecto a su uso nos invita a considerar que la intención va más por el camino de su integración que por el de su inclusión, ya que se ha ido llenando el espacio de carteles que invitan a “respetar” o no jugar con aquel mobiliario urbano que diseñado para personas en silla de ruedas. De igual manera en los juegos que se han dispuesto para NNA sin discapacidad la accesibilidad al juego se ha limitado a la edad de 10 años y tampoco se permite ingerir alimentos dentro del juego (Imagen 4.11).

#### 4.11 Espacios de inclusión-exclusión.



En la parte superior se muestran los juegos para personas en silla de ruedas que son de uso exclusivo para esta población.



En los juegos de ambos parques podemos observar los carteles que limitan el uso de los juegos a una edad previa a los diez años.

Fuente: Elaboración propia.

En los juegos de ambos parques podemos observar los carteles que limitan el uso de los juegos a una edad previa a los diez años. Fuente: Elaboración propia.

## **Etapa: Espacio percibido.**

El espacio percibido es el resultado de las prácticas espaciales, del movimiento y la interacción en y con el espacio, por ello la estrategia que se utilizó fue la elaboración de mapas de actividades y documentación fotográfica de ambos parques en diferentes momentos y horas, para lograr mediante un trabajo microetnográfico obtener una descripción detallada y amplia del escenario y los grupos que forman parte de este lugar, indagando sobre las acciones que realizan, dónde las hacen, qué hacen y quiénes la hacen.

Quiénes acuden usan y perciben el espacio de diferente manera de acuerdo con las posibilidades de recorrido que lleva a cabo en este lugar, con una diversidad de actividades y secciones que puede visitar. Para su estudio podemos dividir estas actividades acordes a su temporalidad, entre las que se realizan de lunes a viernes o las que se llevan a cabo en fin de semana o eventos especiales. Es importante distinguir la temporalidad en el uso y percepción de este espacio que se utiliza de forma intensiva los fines de semana y que tiene menor afluencia de visitantes entre semana. Entre semana es común observar un uso gradual ascendente del espacio según avanza el día; si bien la apertura del parque se da a las 8:00 horas, las visitas comienzan a aumentar alrededor del medio día de las 11:00 horas alcanzando su pico entre las 12:00 a las 16:00 horas y disminuyendo gradualmente de las 16:00 a la hora del cierre; también es común observar a personas que aprovechan el horario extendido de Parque de la familia para ingresar al Jardín del maestro que opera oficialmente en un horario más reducido.

Para organizar la información hemos decidido utilizar la subdivisión del espacio que se contempló en la sección anterior para describir de forma general las prácticas sobre el espacio físico.

1. Bancas. Las bancas más utilizadas son las que rodean las fuentes brotantes del Parque de la familia, se trata de un espacio que permite tomar un breve descanso, la espera de otra persona o la vigilancia del juego entre niños y niñas; es común que los usuarios opten por utilizar más las bancas del oeste por estar durante más tiempo bajo la sombra de los árboles, siendo el lugar más utilizado en las primeras horas del día, sin embargo después de las tres

de la tarde algunos usuarios optan por no ocupar las bancas sino los jardines para este mismo propósito. Cuando se trata de un descanso más prolongado, los usuarios optan por utilizar las jardineras del oeste y del norte para acomodar sus pertenencias y permanecer en el parque. La zona de bancas y mesas es utilizada cerca del medio día por trabajadoras de ánfora<sup>8</sup> para almorzar, y por algunas parejas para convivir, pero es poco común que en ellas se encuentren familias entre semana. Las bancas bajo los juegos de Jardín del maestro suelen ser utilizadas por las personas adultas de los grupos familiares, mientras los niños y niñas juegan en la zona de juego del parque. Cabe destacar que durante las observaciones fueron, las empleadas de ánfora quienes comentaron que vienen al parque a comer con sus compañeras porque el lugar está limpio, tienen espacio para sentarse y queda cerca del trabajo, así que pueden aprovechar el tiempo para comer y volver a sus labores.

2. Las mesas. Es una zona que tiene un gran espacio en el Parque de la familia, pero se encuentra poco utilizada durante el día, su mayor ocupación se da entre las 13:00 y las 15:30 horas, inferimos que se debe al horario de comida de quienes trabajan en los comercios e instituciones circundantes al parque, suele distinguirse por el uso de uniforme un grupo de mujeres que son trabajadoras de ánfora, entre semana y fuera de ese horario este espacio es menos utilizado, aunque podemos ver ocasionalmente adultos en pareja o con niños pequeños que acuden a comer dentro del parque y después se retiran. El sábado este lugar es ocupado por el grupo Scout como una zona de reunión.

3. Área de juegos. Como ya se mencionó en la sección anterior el área de juegos de ambos parques es muy distinta una de otra, la más utilizada durante la semana es la del Jardín del maestro a lo largo de todo el año y la que está en Parque de la familia es visitada constantemente en forma de circuito, es decir, los usuarios acuden y pasan de un juego a otro hasta haber subido y bajado a todos luego abandonan el parque, esta actitud fue vista muchas veces, sobre todo en el grupo de bina niño-adulto. El fin de semana, sin embargo,

---

<sup>8</sup> Almacenes Ánfora, es una empresa dedicada a la fabricación, distribución y venta de loza.

ambos parques son visitados por igual, pero en los meses de calor la zona de fuentes brotantes en Parque de la familia es la más concurrida especialmente durante el mediodía.

4. Área para mascotas. Es una zona de Parque de la familia que rara vez es utilizada, salvo cuando alguna asociación protectora de animales convoca a un evento dentro del parque, de lo contrario es muy raro ver usuarios dentro de este espacio, los visitantes que acuden con su mascota suelen ocupar más la zona oeste del parque donde hay menos gente para pasear y jugar con su perro, o bien realizan el recorrido exterior alrededor del parque y luego se retiran del mismo.

5. Cancha de usos múltiples. Es un espacio utilizado casi siempre después de las 16:30 horas, por grupos de jóvenes o adolescentes que vienen a practicar basquetbol o futbol, algunas veces optan por dividir el espacio de la cancha para poder jugar, puesto a que sólo hay un espacio de juego de este tipo en Parque de la familia.

6. Sala de Arte. Quizá este es el espacio que más publicidad ha tenido de este complejo, sin embargo, es el lugar menos utilizado por los usuarios, con capacidad para albergar hasta 214 usuarios la Sala de Artes rara vez se encuentra llena en su totalidad, además en muchos eventos son funcionarios quienes acuden al evento y no siempre permanecen durante toda la función.

La clasificación del tipo de población que acude al espacio con base en las actividades que ahí realiza, quedo constituida por cinco categorías que han sido nombradas de forma empírica:

- *Audiencia*, personas que acuden a los conciertos y actividades artísticas de la Sala de artes María Teresa de Rodríguez, quienes suelen visitar el parque los viernes en un tiempo cercano al del inicio y término de la función.
- *Contempladores*, personas que acuden al parque y que suelen tomar asiento en las bancas de Parque de la familia mientras observan las actividades que ahí se realizan, estas personas llegan solas y pasan en promedio de media hora en el

parque. Por lo general son hombres de edad adulta, que visten con ropa informal y en algunos casos consumen alimentos que ya traen, su interacción con las demás personas se limita al saludo cortés y en algunos casos este se omite.

- *Grupos intergeneracionales*, conformados por personas adultas y niños o niñas que acuden al parque y realizan diversas actividades relacionadas con el juego, la recreación, el esparcimiento y el consumo dentro del parque. Dentro de este grupo podemos encontrar al menos tres conformaciones diferentes que están relacionadas con patrones de crianza distintos.
  - *Hombre solo, niño(a) solo*: En su mayoría son hombres adultos mayores que acuden en compañía de un niño o niña menores de 6 años que suelen alentar a su pequeño acompañante a la exploración de los juegos que se encuentran en Parque de la familia, por lo general comienzan el recorrido de izquierda a derecha de los juegos y se retiran una vez que el niño o la niña que los acompaña ha subido a todos los juegos disponibles.
  - *Mujer sola, niño(a) solo*: En su mayoría son mujeres jóvenes que acuden en compañía de un niño o niña menor de 6 años, a diferencia del grupo anterior este grupo suele acudir al Jardín del maestro, aunque no se separan mucho de él o ella permiten una exploración más libre de los juegos y asisten a la niña o niño sólo en caso de que este lo solicite.
  - *Mujeres, niños y niñas*: Generalmente el grupo lo componen tres o cuatro mujeres adultas y varios niños y niñas, no prevalece su presencia en ninguno de los dos parques, sin embargo, las mujeres del grupo suelen estar sentadas cerca de las áreas de juego rodeadas por mochilas y bolsas del mandado, mientras los niños y niñas de este grupo juegan de forma libre en el espacio cercano a estas, su estancia en el parque puede durar varias horas.
  - *Hombres y mujeres adultas, niño(a) solo*: En su mayoría suelen ser familias en las que hay dos o más adultos de mediana edad y un solo niño o niña, al igual que el grupo anterior puede no tener preferencia por alguno de los parques pero se ubican cerca de la zona de juegos, es común que los varones del grupo estén constantemente siguiendo al niño o niña mientras esta hace uso de los juegos y ofreciéndose como compañeros de juego del niño o niña

que acompañan de forma intermitente, a veces el grupo se fragmenta y alguna de las personas adultas cambia de ubicación volviendo más tarde a reunirse con el grupo para retirarse junto con ellos y ellas.

- *Grupos juveniles*, conformados por adolescentes y jóvenes que ocupan el parque como un espacio de socialización, en el que juegan de manera ocasional, este grupo cuando acude antes de las 15:00hrs suele tener momento de tensión con el grupo de trabajadores que constantemente les reprende por hacer uso de los juegos o realizar juegos que impliquen contacto físico y carreras cerca de las áreas de juego infantil.
- *Trabajadores*, conformado por todo el personal del municipio que trabaja en el mantenimiento de los jardines; hasta ahora son el grupo que más vigilancia tiene respecto al uso de los juegos, suelen reprender a niños, niñas y adolescentes por lo que ellos observan como un uso inadecuado de las instalaciones y también son quienes ofrecen información turística del lugar a quienes vienen de otras localidades.
- *Vendedores*: En este grupo podemos encontrar a las personas que tienen puestos de uso comercial al interior del parque, ya sea este informal o formal. Su estancia en el espacio no interfiere con las actividades de recreación, sin embargo, son quienes regulan los servicios que se ofrecen a los visitantes de ambos parques afectando especialmente el servicio sanitario cuya apertura, mantenimiento y cobro depende de la tienda del Jardín del maestro. Vale la pena mencionar que el área de sanitarios de Parque de la familia nunca fue entregada a la población y la zona designada para ello se encuentra ocupada por una estructura que podría ser utilizada como baño, pero cuyo acceso está cancelado por una reja sobrepuesta.

Finalmente, en la parte estética podemos encontrar en ambos parques elementos que invitan a la contemplación del arte urbano, que fue realizado por el artista Saúl “Torbe” (Imagen 4.12), no obstante su ubicación en el parque dificulta que se les pueda apreciar y en algunos casos han sido intervenidos por la población juvenil que habita cerca del parque; esto puede ser un indicio del aspecto ornamental al que se ha reducido el uso del arte en el espacio público, pero también conforma un punto que demuestra la tensión entre lo que la presidencia

que administra el lugar considera adecuado para el espacio público y lo que la población local adopta como propio. Recordemos que para Lefevre (1978) la ciudad es aquello que remite a lo arquitectónico, opuesto al espacio urbano que remite al contenido, al espacio ético donde se puede recuperar la corporeidad, el espacio urbano será aquel donde el Otro como sujeto y no como objeto, es también un sujeto; por lo que las relaciones humanas se auto conciben como una relación entre seres humanos y no entre cuerpos, la tensión que parte de la lucha real por representarse en el espacio público a través del grafiti cede a la construcción de la dinámica de la lucha de clases, luego, implica también la tensión entre la población y el estado.

Imagen: 4.12 Arte Urbano en *Parque de la Familia*.



Ballena en Parque de la Familia.



Mural con alusión al libro de  
“El Principito”.



Mago en Parque de la Familia.

Fuente: Elaboración propia.

### **Etapa: Espacio vivido.**

Tal y como se planteó en un comienzo, esta tesis persiguió desvelar el rol educativo de los parques en la ciudad, por lo tanto, también se pretende saber acerca de quienes asisten a los parques, específicamente al Parque de la familia y Jardín del maestro por los motivos previamente mencionados, pero en esta ocasión nos avocaremos a tratar de delimitar aquello que las personas aprenden en dicho lugar, de los otros, con los otros y del lugar en sí mismo.

El lugar es un concepto de la geografía que ha sido estudiado desde varias vertientes, no obstante, a partir de la mirada postestructural, tiene como eje de estudio la experiencia del individuo o grupo. El lugar, queda definido como producto de múltiples relaciones sociales que se enmarcan en los procesos políticos, económicos y emocionales que las personas generan con respecto a un lugar y la forma en que lo viven en su vida diaria; dicha relación con el espacio urbano, no existen en un vacío social, por el contrario, la forma y el contenido de la forma no son indiferentes uno del otro, aunque la forma pueda abstraerse de su contenido y el contenido de su forma (Lefebvre, 1978). En este sentido, la forma es aquello que ha sido abstraído, donde el objeto y el sujeto han sido erigidos como verdades metafísicas, mientras que el contenido, es praxis, es decir, es la manifestación institucionalizada de la forma, y por lo tanto deviene histórica y socialmente.

Desde la perspectiva ecológica de Brofenbrenner, la vivencia del espacio correspondería al estudio de la esfera más íntima del individuo dentro del ecosistema; debido a ello podemos atender al hecho de que en muchos lugares existan tensiones producto de la co-presencia y la yuxtaposición cultural (Creswell, 1996), la cuales contrario a lo que podría pensarse nos permiten dar cuenta de las contribuciones que cada sujeto realiza en la construcción del espacio social.

Vale la pena añadir que dentro del cronosistema en el que nuestro problema de estudio se encuentra, la temática de la ciudad y el espacio público han resurgido debido a la necesidad de atención de problemas urbanos como la gentrificación, la contaminación del ambiente, la pobreza y la informalidad urbanas, la escasez del agua, la inseguridad y la desigualdad social; problemas que afectan de manera diversa a la población de las ciudades, lo que implica una vivencia producida y reproducida a partir del perfil sociodemográfico del sujeto en cuestión, pero también es una invitación para repensarnos desde el ámbito de nuestro ser bio-geográfico; entiéndase que sin espacios públicos, la posibilidad de convivencia y sociabilidad en la ciudad es nula (Campos & Brennan, 2015). El espacio vivido hace referencia a la relación del sujeto (como usuario) con el espacio físico, relación que para este trabajo se obtuvo mediante la observación participante y la aplicación de una encuesta obteniendo los siguientes hallazgos:

### *Datos demográficos*

Del total de personas y grupos de visitantes encuestados encontramos que las mujeres informantes superaron a los hombres, pero el porcentaje es poco representativo (63% mujeres, 37% hombres) considerando la cantidad de visitantes que acudían como acompañantes, los varones se mostraron menos dispuestos a responder la encuesta dejando esta tarea a sus acompañantes mujeres, incluso en algunos casos le solicitaban explícitamente a ella que respondiera la encuesta en tanto que ellos asumían el rol de acompañante de los niños y niñas con los que acudían al parque.

La edad de los visitantes acorde a los grupos antes designados comprende los siguientes rangos:

<b>Categoría</b>	<b>Edad Adultos</b>	<b>Edad de niños, niñas o adolescentes.</b>
<b>Audiencia</b>	21 a 50 años	0 a 10 años
<b>Contempladores</b>	18 a 50 años	16 a 18 años
<b>Grupos intergeneracionales</b>		
<b>Hombre solo, niño(a) solo</b>	48 a 89 años	3 a 6 años
<b>Mujer sola, niño(a) solo</b>	18 a 35 años	0 a 6 años
<b>Mujeres y NNA</b>	21 a 50 años	4 a 12 años
<b>Hombres y mujeres adultas niño(a) solo:</b>	18 a 65 años	0 a 16 años
<b>Grupos Juveniles</b>		14 a los 17 años
<i>Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta realizada en junio 2017.</i>		

Es importante señalar, que dentro del periodo de observación nunca fue visto ningún grupo de varones acompañando a un grupo de niños, niñas o adolescentes o en compañía de un solo niño(a), aunque frecuentemente se observó a hombres mayores solos que acudían acompañados de niños o niñas, lo cual podría formar parte del proceso de apropiación del parque, en él observamos que la crianza y el cuidado de los menores es una tarea que puede compartirse entre hombres y mujeres o bien que pueden asumir algunos hombres mayores, pero todavía no se ha transitado al espacio de crianza compartido entre varones, por lo que acudir al parque con niños y niñas no se ve como parte de sus procesos sociales masculinos, su participación se limita a la de la custodia de un menor o bien al rol de acompañante de un grupo de hombres y mujeres adultas con niños(as) en el espacio público. También podemos deducir y comprobar por medio de las observaciones realizadas que la distribución de los grupos intergeneracionales guarda una relación con la etapa de vida de los sujetos que las conforman; en el primer grupo encontramos que son hombres mayores quienes acuden en compañía de menores en edad preescolar, su estancia en el parque es corta y se vincula a un tiempo de espera entre la salida escolar del menor del preescolar y la hora de salida de sus padres del trabajo. Los abuelos (as) acompañan a las niñas en su recorrido por el parque como vigilantes, les permiten deambular y explorar sin seguir sus pasos, pero llevando ellos la carga de mochilas y chamarras, también se encargan de la administración del tiempo de la estancia y del gasto del dinero en el parque; aun cuando su estancia no supera los 45 minutos, este tiempo de exploración sirve a niños y niñas como un espacio de ejercitación mayor de la autonomía a cuando los acompañantes adultos son de edad media.

También por medio de la observación pudimos dar cuenta de que los grupos de mujeres en su mayoría acompañan a la población de bebés y preescolares, son mujeres mayoritariamente en edad reproductiva y la de los menores coincide con la edad escolar, especialmente preescolar y primaria baja, su estancia en el parque se vive como una extensión a la jornada escolar, el grupo de niños y niñas son compañeros de escuela y sus madres se conocen por las juntas de padres de familia o por haber coincidido en la hora de la salida; acuden en grupo al parque porque es un lugar cercano a las paradas del transporte público, ahí las mujeres adultas pueden vigilar al grupo de niños y niñas mientras platican y observan, casi siempre el tiempo del recorrido lo definen ellas y no los menores, su interacción con los niños(as) es

mayor que la del grupo anterior dado que actúan como mediadoras de conflicto cuando éstos se dan y también regulan la conducta de los menores mientras juegan; con ello la enseñanza y aprendizaje de las prácticas sociales se da en un espacio de frontera entre el espacio de recreación de los niños(as) y el espacio académico.

Cuando acuden grupos intergeneracionales mixtos, presumiblemente familias, la edad de los menores coincide con la edad escolar y la de los mayores con una edad media, generalmente se ven estos grupos los días sábado y domingo alrededor del mediodía, su visita puede durar un aproximado de 45 minutos a varias horas; cabe señalar que las actividades de éstos grupos en el parque son más diversas, casi siempre comienzan con un tiempo de juego compartido, donde se incluye todo el grupo a excepción de una persona que se queda resguardando las pertenencias de las demás personas del grupo, luego del juego cuando éste se ha dado en las fuentes brotantes del Parque de la familia continúa un tiempo para cambiarse la ropa y alimentarse en el parque, este tiempo también sirve para dejar la ropa secar al sol en los días de primavera y verano, es algo que cambia con las estaciones climáticas, durante el tiempo de frío es muy poco común que el juego en las fuentes se dé, pero entonces aparecen más eventos comerciales en el parque y en ellos participan como consumidores las familias, luego de la comida casi todas las familias se retiran del lugar, algunas se quedan un poco más y continúan jugando por lapso de unos minutos mientras los adultos levantan lo que han utilizado para comer, es poco común que menores o adolescentes participen de la preparación del tiempo de comida o bien al momento de levantar sus utensilios para comer. También este grupo puede presentar la característica de unidades multifamiliares, donde acuden tíos(as), primos(as) y abuelos(as) a la visita al parque.

Los grupos adolescentes y jóvenes que acuden, suelen hacerlo durante el periodo escolar y alrededor de las primeras horas de la tarde y en su mayoría juegan con las fuentes brotantes en verano y primavera; es común observar algunas parejas conformadas al interior de los grupos, mismas que tras haberse instalado el grupo, se separan para brindarse caricias y tener tiempo a solas dentro del parque, incluso a veces se ofrecen para cuidar las mochilas a cambio de un tiempo a solas, así sus compañeros se vuelven cómplices de ese tiempo de privacidad que la pareja puede vivir mientras vigila las pertenencias a su cargo, mochilas, suéteres

escolares y hasta mudas de ropa completas para que una vez terminado el tiempo de juego en el agua puedan cambiarse. Es común también que los cuidadores del parque y personal de intendencia tengan roces con ellos, les gritan para impedir que usen los juegos de metal, también les limitan la interacción y les piden constantemente que se retiren de la zona de juegos, que están muy grandes, que se bajen de ahí porque no son para ellos. La tensión, aunque puede ser percibida por otros grupos, e incluso algún grupo familiar comenta al interior que son groseros con los jóvenes, nadie durante el tiempo de observación hizo algo por evitar que les llamaran la atención, incluso algunos grupos conformados por mujeres y niños(as) solos se retiraban del parque cuando esta tensión se daba. Para los jóvenes entonces, la vivencia del parque puede también ser el reflejo de la exclusión real e inclusión ficticia que tienen dentro de la sociedad, aún no son adultos y su voz no es respetada, pero tampoco se les ve como sujetos que requieran protección.

Resumiendo, la gente que suele visitar de Parque de la familia y Jardín del maestro procede de las tres colonias más cercanas geográficamente, en un alto porcentaje durante los fines de semana, mientras que el flujo entre semana se destaca por provenir de sitios fuera de la ciudad. Algunos informantes que se han identificado como indígenas se dedican a la venta de botana en las inmediaciones de los parques, ellos mencionan la conveniencia de acudir al parque en el horario de comida y salida de las escuelas que es cuando más gente se encuentra en el parque. Los parques por lo tanto son lugares destino en fin de semana, pero entre semana sirven como un lugar de transición. Se utilizan para sentarse, jugar y tener un rato de descanso, pero también es un lugar de paso entre la escuela y la casa para muchos menores.

La mayoría de los informantes usa poco el parque con fines sociales, si bien conviven con sus vecinos de manera casual, las charlas tienen como eje principal sus negocios, en los parques conviven de manera habitual trabajadores de limpias, jardineros y personal de las cooperativas y micronegocios que se localizan al interior del espacio, para ellos el parque representa un lugar de trabajo, y en muchos casos vienen de colonias lejanas al mismo. Entonces también usan el parque para comer, para platicar con sus compañeros de trabajo, pero en la mayoría de los casos es un lugar de trabajo, no es un lugar con el que se identifiquen en especial, pero su cotidianidad en él transcurre haciéndolo parte de su memoria personal.

Tanto locatarios como personal de limpias son los usuarios más frecuentes del espacio, se encuentran en este espacio todos los días, sin embargo durante el tiempo que duró la observación no se visualizó ninguna conducta que pudiera denotar la existencia de un vínculo emocional con alguno de los parques, sino solamente un uso funcional del mismo, para ellos funciona que haya gente en el parque porque eso les significa la posibilidad de venta y la presencia de eventos en la sala de artes y en el parque de la familia los fines de semana también les da la posibilidad de que la gente se acerque a comprar.

Por último, es importante mencionar que ni el personal de limpieza, ni los comerciantes de la zona conocen la programación de la sala de artes aunque señalan que tener la programación de la misma les podría ayudar a brindar un mejor servicio dado que los visitantes del parque les preguntan, pero no tienen información; “A veces vienen los del instituto de la juventud y nos invitan, pero uno no está aquí para eso, me toca tener que atender la tienda y quieren que uno vaya luego, luego; pero estaría bien que nos dijeran que van a hacer para decirle a la gente y que vengan más”- así la chica de la cooperativa de jardín del maestro expresa como se da la interacción entre ella y quienes organizan los eventos en la sala de artes, denotando que la falta de información sobre las actividades y el poco reconocimiento de su papel como trabajadora, probablemente por ser joven, le dificultan brindar la atención que a ella le parecería adecuada.

### *Reconocimiento e identidad.*

Pachuca comenzó como un pueblo, más tarde se ha convertido en una ciudad y como tal guarda ciertos rasgos característicos que pueden darnos una pista de cómo nos comportamos en un espacio urbano, para entender este fenómeno en el ámbito educativo se requiere comprender que en una ciudad los parques viven su propia vida y que cada uno de forma particular tiene su carácter, sus costumbres y sus propias manifestaciones que lo distinguen de otros espacios (Lefebvre, 1970). Por lo tanto, Parque de la familia y Jardín del maestro sirven como unidades de análisis para rastrear el comportamiento de la sociedad urbana de Pachuca; para analizar el aprendizaje social en el parque es necesario buscar todas las señales de lenguaje, visible y no visible que puedan dar cuenta de cómo se ha dado la transformación.

El comportamiento que se espera en el parque por parte de la población de la ciudad está de acuerdo con los referentes semióticos a los que alude Lefebvre (1974) ya que, para construir un espacio social, éste tendría que haber sido socializado previamente. En las ciudades, los espacios públicos, calles, plazas y parques se presentan como un conjunto de relaciones complejas, los individuos mantienen relaciones no sólo con otros individuos, sino también con las estructuras y los edificios que conforman la ciudad. En la ciudad, el parque se convierte en un espacio para relacionarse, compartir ideas y conocer personas, es decir, se convierte en un espacio importante para la socialización; no obstante, las encuestas realizadas nos permiten darnos cuenta de que la recuperación del parque ha generado y genera en los usuarios distintas formas de vivirlo, dependiendo del acercamiento o las relaciones que tienen con él, de su aspecto físico, arquitectónico y del clima que influye en gran medida en los usos que se le pueden dar al parque y las interacciones que se favorecen dentro de él; otro factor que modifica la vivencia del parque es el horario de apertura y cierre, así como la apertura de los accesos del mismo.

El Parque de la familia y Jardín del maestro han sido parte del programa de rescate de espacios públicos de SEDESOL y recientemente han vuelto a atraer al público por su reciente inauguración tras haber tenido una remodelación que implicó también un cambio de nombre; si bien la identidad del lugar se desvanece por momentos, debido a su fugacidad, al ser para algunos un lugar de paso, transitorio, poco íntimo, cómodo y seguro; la gente también lo ha definido como un lugar agradable y divertido, lo cual nos dice que su interacción con él es mucho más cercana que las de aquellos que lo describen a partir de sus atributos físicos. La población usuaria del parque también reconoce su cambio de Parque del Charro a Parque de la familia, participan ahora de sus eventos culturales y comerciales, también la sala de artes ha sido aprovechada por el municipio para la presentación de programas y foros relacionados con la administración pública, aunque también permite a artistas nuevos utilizarlo como un espacio propositivo donde puedan darse a conocer.

Para la gente adulta que lo visita, este lugar se vive como un espacio bonito debido a que tiene áreas verdes, es divertido, funcional, interesante, limpio y seguro; al respecto cabe mencionar que la seguridad es una característica que la población adulta relaciona con el

hecho de que sea un espacio familiar, se encuentre protegido del paso vehicular, tenga una sola entrada, piso adecuado para niños y la limpieza del espacio, mientras que para los niños la seguridad no fue relacionada con alguna característica particular.

### *Movimientos y flujos.*

Dada la ubicación que tienen los parques se comprende que su población visitante sea local en un menor grado (43% de la población encuestada), siendo habitantes de las colonias Colosio, Cubitos y San Javier quienes acuden con mayor frecuencia por encontrarse geográficamente más cercanas al parque y también dada la situación de movilidad que rodea estos espacios, de acuerdo con la encuesta y la observación participante, la población vecina del parque acude de manera regular en la temporada de calor (Primavera-Verano) a las fuentes brotantes de parque de la familia, mientras que en la temporada más fría acuden al jardín del maestro, esto puede deberse a la situación de microclima que recrea el espacio arquitectónico de ambos parques, haciendo más confortable el Jardín del maestro en los meses de frío.

Los visitantes de otros municipios acuden con mayor afluencia al Jardín del maestro, una de las explicaciones a este fenómeno brindada por un visitante foráneo tiene que ver con la preservación del estado de salud de los niños y niñas, ya que como veremos más adelante bajo la mirada adulta este espacio es seguro debido a su características físicas, pues cuenta con juegos de plástico, piso antigolpes y una cerca interior; para otras personas las fuentes del parque de la familia cumple con su función de atractivo para los niños, sin embargo, al no existir área de cambiadores ni sanitarios en el parque, niños y niñas carecen de la posibilidad de cambiarse la ropa mojada por una muda de ropa seca, mientras que los foráneos al venir desde un lugar diferente y no contar con un antecedente de las actividades y atractivos que podrían realizar en parque de la familia, encontraban dificultades para jugar libremente sin correr el riesgo de resfriarse a causa de la humedad, el clima y viento frío; otra explicación para esto la dio una madre de familia que afirma que los juegos del Jardín del maestro son propios para la edad de sus hijos -preescolares- mientras que los del jardín de enfrente son para niños más grandes debido a que están elaborados con metal y de forma vertical, sin tener un piso antigolpes; otros cuidadores de menores también consideran que el

Jardín del maestro es más seguro para los niños pequeños al compararlo con el Parque de la familia, debido a que cuenta con un piso acolchado y un enrejado interior en la zona de juegos, así lo manifestaron también en la encuesta un 30% de las personas que nos respondieron; de esta manera de vivir el parque podemos rescatar que la seguridad desde la mirada adulta se centra en el riesgo físico que pueden evitar los niños al estar dentro de un ambiente que se percibe mucho más amigable para el juego y la exploración de los menores, es decir la seguridad ligada al cuidado de la integridad física; la inseguridad por oposición se asocia con el riesgo que pueden tener los niños(as) que les acompañan de caer y lesionarse en los juegos metálicos o de equilibrio que hay en el parque de enfrente.

No obstante, dentro del espacio urbano también encontramos el carácter conflictivo y contradictorio de los múltiples intereses y visiones que pueden tener las personas desde su microsistema al encontrarse en contacto con otros; por ejemplo, el comentario vertido por una mujer de aproximadamente 35 años que acudió al parque acompañada de un menor de unos 4 años, mencionó en una charla informal que en el parque “Deberían tener más vigilancia porque los jóvenes hacen uso de las instalaciones que son para niños o para discapacitados y las deterioran” (OBS\_06\_17), y en el mismo sentido encontramos el sentir de una mujer mayor que en otro día de observación, al comentarle sobre qué tan seguro sentía el parque señaló “Pues está muy tranquilo y todo, pero deberían tener a alguien que cuide o vigile, porque no está bien que anden aquí las parejitas haciendo de las suyas, es un lugar familiar” (OBS\_06\_17); en ambos casos podemos dar cuenta de cómo ambas usuarias han identificado que el espacio concebido ha sido creado para la familia, o bien para los niños pequeños y los niños con discapacidad, ambas opiniones se encuentran apoyadas en una determinación biosocial como puede ser la juventud, la niñez o el género que dan pie a que la vivencia del espacio se entienda como un lugar que debería solamente alojar a aquellos sujetos socializados, idealizados y estereotipados para quienes fue diseñado, bajo una visión que es resultado de un proceso histórico de apropiación.

Para algunos usuarios, las y los jóvenes que visitan el parque se perciben como un riesgo a la seguridad de quienes están en el lugar, con ello damos cuenta de que la juventud se asocia directamente a la transgresión de las normas establecidas y por tanto a la rebeldía y a la violencia. Si bien la gente joven visita ambos parques, es poco común que ingrese al área de juegos, generalmente se quedan fuera en los jardines, incluso algunas ocasiones se les ve entrar juntos por la puerta de acceso de parque del maestro y retirarse por la puerta de acceso parque de la familia, como si fuera un punto de paso, las parejas conformadas por jóvenes se quedan en el pasto hacia la zona sur del jardín y en el área para comer del parque de la familia, ambas zonas ofrecen un ambiente de privacidad al encontrarse alejadas de las rejas perimetrales y del área de juego, por lo que es una zona escondida de la vista de los demás visitantes; y aunque desde el puente y puntos elevados se les puede ver, se sienten con la tranquilidad de poder apropiarse de las instalaciones; pero también estas zonas se viven como espacios no adecuados para los niños por parte de sus cuidadores que les evitan el deambular libremente por dichos espacios, ya sea tomándolos de la mano o bien siguiéndoles durante su recorrido por las mismas zonas; sin embargo, en las encuestas también encontramos personas que consideran necesario adecuar dentro del parque espacios propios para los jóvenes: “lo que yo cambiaría del parque son los horarios, y que a los jóvenes les pongan mesas de pimpón o futbolitos” (Encuesta no. 14), otro comentó al respecto de lo jóvenes: “lo que no me gusta del parque es la gente grosera, los jardineros, porque controlan el acceso y discriminan a los jóvenes para que no jueguen, y pues se supone que de más de 10 años no deben subir, pero luego están aquí jugando y ni se pelean, ni nada” (Encuesta no. 11).

En cuanto a la población foránea, podemos encontrar que un 10% proviene de Tulancingo (10%), un 5% del Estado de México y un 7.5% del Valle del Mezquital; los motivos de su visita al parque se relacionan muchas de las veces con estancias cortas en el hospital general o en el hospital del niño DIF, y en algunas ocasiones con asuntos comerciales o de visita familiar; de ahí podemos deducir que la mayoría de visitantes foráneos acuden al parque por ser un espacio que les queda por el rumbo y en el que pueden esperar cerca de la central de autobuses de la ciudad a que pase el tiempo para volver a sus lugares de origen, pero también algunos asumieron que el Jardín del maestro y Parque de la familia eran el lugar que planeaban visitar previamente, haciendo de éste lugar al que se dirigían; nueve de las

personas foráneas entrevistadas reconoce que este espacio funge como un lugar de transición y espera, es decir que este no es su destino final sino que representa una escala en un trayecto más largo que tiene como destino otro lugar;

La posibilidad de contacto intercultural se da gracias a que la confluencia de visitantes permite el contacto entre personas que provienen de diferentes contextos pues en la encuesta realizada durante el trabajo de campo un 21% de las personas se consideran a sí mismas como indígenas, ya sea porque hablan otro dialecto, por su vestimenta o bien porque tienen otras costumbres; en el mismo sentido, durante el periodo de observación fue posible percatarse de la forma en que estas personas, que se autodenominan indígenas participan de manera singular en la vida cotidiana dentro del parque, pues si bien su vivencia del parque aparenta no ser muy diferente a la de otros usuarios, pudimos observar que son los varones de este grupo quienes acuden a vender dulces y botana con carretillas cargadas de envases de plástico, suelen llegar alrededor del mediodía y permanecer ahí hasta poco después de la hora de la comida, durante este tiempo su vivencia del parque es tranquila pues llegan, se ponen y la gente que pasa les compra, pero también hay días en los que no se logran las ventas y les incomoda no tener espacios para guarecerse del sol y continuar con su venta de productos; por la tarde, un grupo de mujeres llega al parque y les espera platicando a la sombra de algún árbol mientras, el grupo de niños y niña que les acompaña juega en la zona verde del parque, utilizando los juegos como base del juego de las traes (carreritas) o bien para cantar en “un, dos, tres por (...) que está escondido detrás de la resbaladilla” mientras juegan a las escondidas; durante el periodo de observación pocas veces se les vio jugar dentro del esquema de juego estereotipado en que lo hacen otros niños con el mobiliario de la ciudad; y además, este grupo fue en el que podíamos encontrar una mayor diversidad etaria, pues el grupo lo conforman desde pequeños que comienzan a andar hasta jovencitas con uniforme de secundaria. De igual manera fue posible observar que dentro de este grupo el trabajo de los adultos y el tiempo de juego de los niños ocurre de forma simultánea en el espacio y por lo tanto su convivencia cambia, las mujeres no hablan en español, tampoco se permiten platicar con alguien que no sean los hombres que venden la botana y el grupo de niños que los acompaña; los niño(as) por su parte conocen el lugar y realizan juegos que implican mayor destreza motriz como a las escondidas, atrapadas, carreritas en lugar de realizar el

juego que hacen otros asistentes de su edad como por ejemplo, el subir y bajar muchas veces de la resbaladilla o subir al puente colgante para saludar desde ahí a sus cuidadores, o deambular por entre los juegos; la forma en la que interactúan con el espacio es diferente a la que se observa con otros grupos, el parque es parte de su vida cotidiana, en él comen, trabajan y conviven.

Pero la vivencia del parque también tiene una vertiente relacionada con la movilidad, puesto a que aquellas personas que tardan más de veinte minutos en trasladarse al parque acuden con menor frecuencia a visitarlo, lo que convierte su estancia en un momento de convivencia ocasional, mientras que quienes requieren un traslado menor a veinte minutos lo visitan entre dos y tres veces a la semana. Aquí se constata la importancia del cronosistema, ya que la movilidad es un aspecto que se relaciona con el espacio en cuanto a su forma pero es parte del cronosistema por su duración, cuando el tiempo de traslado entre el lugar de origen y destino es mayor a 20 minutos, la posibilidad de apropiación de los espacios pierde fuerza, ya que quienes usan este espacio como destino se van convirtiendo poco a poco en visitantes esporádicos en lugar de habituales.

Atendiendo a lo anterior, vale la pena recordar que para lograr que exista un ambiente de aprendizaje que pueda ser vivenciado deben estar presente la dimensión física, funcional, temporal y relacional, lo cual no se logra con la suficiente intensidad cuando el número de visitas al parque se reducen a una situación ocasional. Esto puede deberse a un proceso de transformación de la ciudad en función de las modificaciones en los modos de producción, en las relaciones de clase y de propiedad que existen en la ciudad de Pachuca, por lo cual en una investigación posterior podría estudiarse el rol educativo de los parques vecinales y no solamente el que de aquellos que forman parte de la ciudad tradicional o del centro de la ciudad, considerando que los últimos, parques vecinales, aún cuando se encuentren en espacio residuales al estar más cerca de la población, tienen una mayor capacidad de ser apropiados y vivenciados por la población infantil, debido a que la movilidad de esta población aún se encuentra restringida debido a la conformación y las políticas públicas de la misma; otro hallazgo relacionado con la movilidad es que las veintidós personas que dicen visitar el parque desde hace más tiempo (más de dos años) son quienes llegan a él en

automóvil particular, y quienes lo visitan en transporte público tienen poco menos de un año de visitarlo, incluso hay quienes pensaban que tanto el Parque de la familia como el Jardín del maestro se habían remodelado en su totalidad al mismo tiempo, aun cuando existen algunos años de diferencia entre la inauguración y entrega de ambos proyectos.

### *Apropiaciones.*

Los usuarios de Parque de la familia y Jardín del maestro consumen el espacio a través de apropiaciones fugaces, pues las condiciones ambientales no fomentan una larga estadía, especialmente en los meses de frío y en la temporada de sol intenso; no obstante, las actividades que promueve de apropiación son de carácter recreativo, como pasear al perro y de los niños, niñas y adolescentes que se sienten atraído por los diversos juegos colocados en los parques.

Podemos concluir que las modificaciones del entorno también cambian el sentido de apropiación que tendrán quienes lo rodean, el sentido de identidad y los referentes que tendrá la misma en el desarrollo de sus ciudadanos. En el parque niños y niñas comienzan a trazar su propio mapa cognitivo, con base en su propia referencia espacial, sus recorridos y también mejoran su sistema de orientación con base a referentes socioculturales, base de su conformación identitaria. En las primeras observaciones pudimos dar cuenta de que para algunos niños el lugar existe en sí mismo, a través del uso, pero lo desconocen en sus límites y contornos, de igual manera un alto número de adolescentes que usan el parque que lo utilizan solamente como un espacio de recreación no logran ubicar varios de los edificios circundantes, como la oficina de correos que está a dos cuadras o las oficinas de relaciones exteriores, lo que denota también el grado de marginación social que enfrentan ante el desconocimiento de la ciudad como un todo global, la viven segmentada, el parque pareciera estar aislado de su rededor.

Por otra parte, los habitantes de la ciudad de Pachuca también observan que el cambio de este espacio y participan en los eventos culturales que tienen lugar dentro de los parques, siendo algunos artistas locales que por medio de los institutos municipales solicitan el espacio y lo aprovechan para presentarse y darse a conocer en la población, viendo este lugar como

una posibilidad de presentar su trabajo ante el público de la ciudad. Niños, niñas y adolescentes como usuarios comunes consumen este espacio a través de estancias fugaces, en gran medida porque las condiciones ambientales no fomentan una estadía prolongada, y si bien las actividades que promueve el espacio son de carácter recreativo, el factor climático delimita el tiempo de estancia de estos.

Cada una de las personas que van al parque realizan en él diferentes actividades, pero de las encuestas podemos denotar que la actividad predominante por parte de la población adulta es “traer a los niños al parque” (60%) por lo que damos cuenta de que el parque se vive como un lugar al que hay que llevar a la población infantil pero en el cual no es tan fácil vivir una experiencia propia, de igual forma se reduce a los niños y niñas a un rol pasivo en la decisión de qué lugares visitar dentro del parque, ya que son las personas adultas quienes delimitan el uso, el tiempo y las formas de acceder a él e incluso en algunos casos son quienes median su uso y la interacción que se tienen con el mismo. Otra de las actividades cotidianas que se realizan ahí es el hacer tiempo o esperar para realizar cambios de cuidadores de niños y niñas, por lo que se trata de un destino transitorio.

Para dar cuenta del proceso de apropiación e integración de significado del parque en la vida del usuario, se les solicitó describir el parque, y por medio de la técnica de nube de palabras se encontró que el parque contiene los siguientes sentidos (Tabla 10):

Tabla 10. Descriptores del parque.

		
<p>Descriptores obtenidos en un día laboral y de clases durante el otoño.</p>	<p>Descriptores obtenidos un sábado durante el otoño.</p>	<p>Descriptores obtenidos durante un domingo durante el otoño.</p>

Al analizar con mayor detalle el momento en el que se recaban los descriptores y el tipo de descriptor que se obtiene, también podemos decantar el tipo de apropiación que se hace del parque pues quienes lo visitan en días laborales y durante el periodo de clases lo describen con características asociadas a una vivencia personal más cercana, siendo este bonito, divertido y entretenido; mientras que quienes lo visitan en fines de semana lo describen a partir de la funcionalidad que tiene, siendo seguro, económico, protegido lo cual denota una relación del tipo lugar-objeto y no como un lugar-vivenciado.

Para otras personas el puente atirantado es el que le da sentido a su vivir el parque, en el puente donde tiene lugar el grafiti, surge como una forma de expresión gráfica que no sólo consiste en el hecho de rayar la pared, por el contrario esta constituye una forma de expresar su individualidad como lo haría cualquier otra persona, pero en este caso supone también un punto de tensión entre la experiencia de quien ha rayado la pared y quienes visitan el parque, que lo viven como una pinta; para el usuario común este es un sitio descuidado, mientras que para quien lo ha pintado puede ser el espacio de significado por su forma de expresión, la cual además podría considerar tan válida como la del autor de los murales realizados con técnica de arte urbano al interior del parque.

Para quienes se expresan a través del grafiti, el parque les llama para que lo vivan y para que vivan con él, para ellos el parque es un espacio existencial que escapa a la racionalización de la vida del visitante promedio, ellos se permiten dialogar con el parque, no es algo unilateral, sino que es el parque y sus alrededores lo que les devuelve la mirada.

### ***Actividades en el Parque***

La recuperación y construcción de espacios públicos recreativos al ser una modificación de las posibilidades socio-espaciales para la apropiación de un lugar, repercute en el aprendizaje de competencias sociales; para Michel de Certeau (1988) es a través de la apropiación y su uso concreto que los espacios se transforman en lugares, siendo el resultado de acciones específicas, así el espacio sirve como una estructura flexible, negociable que será definida por la organización social que se permita dotar al espacio físico de características simbólicas. A través de las actividades que se realizan en el parque podemos encontrar algunos puntos

en común con el trabajo de Gülgonen (2016), Jacobs (2011), al descubrir que los espacios públicos urbanos segregan y excluyen a los niños pero también encontramos que es la imagen estereotipada de niñez que ha sido impuesta por la gente que está en edad adulta, por lo tanto habrá que hacer una distinción entre las actividades que los niños realizan de forma auténtica y aquella a la que se les lleva que no siempre corresponde con una apropiación espacial por parte de los niños, particularmente cuando estas actividades no se dan dentro de un juego libre, sino que obedece a la visión del juego que es dada por el adulto; esto es relevante observarlo con detenimiento pues dentro del esquema vigotskiano de aprendizaje las funciones mentales se desarrollan y transforman en contextos sociohistóricos, donde el entorno influye con un valor causal pero el mediador se hace necesario de esa metamorfosis a través de lo que el autor denominó Zona de Desarrollo Potencial, aquí debemos recordar que se trata de un aprendizaje asistido pero que requiere de un aprendizaje previo por parte del niño, es decir, el niño o niña que acude al parque en compañía de un adulto solamente podrá imitar o lograr aquello que se halla en la zona de sus posibilidades intelectuales propias, si no sabe cómo impulsarse por sí mismo en el columpio, así se lo enseñé un acróbata profesional, no será capaz de conseguirlo, pero el hecho de mostrarle la solución le conducirá de inmediato a su propia resolución, más no por ello se logrará que el menor avance inmediato en ese sentido, requerirá además poder transitar por sí mismo de la zona en la que no sabe a lo que puede saber sobre cómo impulsarse en el columpio; en este sentido la convivencia con otros nutre las posibilidades de cada niño para transitar y conocer lo que no sabe.

Por otra parte, encontramos también que la expulsión de las áreas de juego lleva a la población joven y adolescente a un ejercicio de apropiación de lugares que no estaban concebidos específicamente para ellos, como por ejemplo los túneles del jardín; lo cual nos permite percatarnos de que las personas también pueden apropiarse de espacios que no son para ellos, pero que se vuelven de ellos. Ante esta situación podemos señalar que mientras continúe la supresión de espacios para los jóvenes en la ciudad, donde aparentemente están excluidos de la vida urbana, seguirán dándose situaciones de apropiación de espacios no destinados a esta población; en este sentido lo que se pretende más que criticar la poca existencia de espacios públicos urbanos para la adolescencia y juventud, se pretender

considerar que la calidad de los espacios no sea concebida sólo para una población como son los niños, sino para todos. En este sentido podría recobrar importancia el reclamo de Gülgonen (2016) sobre la necesidad de crear espacios que puedan ser apropiados por los niños y no sólo para ellos, sino que consideren sus necesidades, intereses y posibilidades de movilidad a la hora de planearlos y diseñarlos.

De acuerdo con lo expresado en las encuestas, la gente va al parque para: distraerse, para descansar, para tomar aire puro, para llevar a los niños. Con base en lo observado la gente acude al parque para: llevar a los niños a jugar, realizar caminatas en compañía de sus mascotas, almorzar, pasear, comprar dulces, vender botana.

Volviendo nuevamente al tema del espacio vivido encontramos que la actividad que más realiza la población adulta es de contemplación y acompañamiento de acuerdo a lo observado, sin embargo a través de la encuesta encontramos que para ellos la actividad que más realizan es divertirse y estar feliz, en el caso de los niños y niñas lo que más hacían de acuerdo con la observación era jugar, pero ellos responden que vienen al parque a divertirse y convivir, y los más pequeños presumiblemente preescolares acotaban que vienen al parque a jugar.

Tomando como base la encuesta y las observaciones se sabe que la gran mayoría experimentó alguna manera de relacionarse con otras personas, aunque la mayoría de los adultos no lo hizo, porque su propósito era acompañar o traer a los niños y niñas al parque, así al establecerse dentro del papel de cuidadores-acompañantes no se permiten interactuar mucho con otras personas adultas; en la encuesta un alto porcentaje de familiares adultos 10% expresó su inconformidad con no poder subir a los juegos, otro 22% expresó que no podía desatender a los niños o niñas porque temen por su seguridad, desde una caída hasta el robo de los menores, los adolescentes por su parte perciben que no pueden realizar muchas actividades en el parque ni hacer nuevos amigos, porque “la gente suele ser muy grosera, aquí no se puede tener amigos, ni ingerir alcohol, ni decir malas palabras” (OBS\_04\_2017).

Los visitantes relacionan la diversión y la convivencia familiar con las actividades que pueden realizar dentro del parque, sin embargo, llama la atención que la gran mayoría de los visitantes en edad adulta enfatizan que traen a los niños y niñas para que se diviertan y jueguen, pero al hacerlo también se convierten en el enseñante experto para que los niños y niñas aprendan a jugar y usar el mobiliario del parque, parte de esta mediación se relaciona con el tipo de juegos que hay en ambos parques; a los niños más jóvenes los acompañan al Jardín del maestro por encontrarse el área de juego rodeada de reja, el piso con material especial que protege en caso de golpes, mientras que a los más grandes se les lleva al Parque de la familia. Hay quienes también en días de lluvia o frío prefieren utilizar el Jardín del maestro porque ahí no hay fuentes brotantes y la sensación térmica es más confortable, es decir que el ambiente influye también en el desarrollo de las actividades de niños y niñas, que van aprendiendo a cuidar de sí mismos y de su salud.

Otra de las actividades que se realiza en el parque es hacer tiempo para esperar a alguien, por lo que este destino se puede calificar como transitorio; esta actividad es común en el grupo de persona mayor acompañada de menor(es); aquí el cambio de rol entre cuidadores es evidente, por colocar un ejemplo se retoma el siguiente fragmento:

“La señora J. acude al parque nuevamente en compañía de dos menores, nos saludamos y me dice que hoy su hija quizá tarde en llegar, parece que ha tenido una junta en el trabajo; sus acompañantes aún con el uniforme escolar dejan a nuestro lado las mochilas y se retiran a jugar, al poco tiempo llega la mamá de los menores, saluda a la señora J. y me dice buenas tardes mientras con la mano llama a su hijos, quienes se acercan y le piden dinero para comprar un dulce, ella acepta y se sienta a nuestro lado, le pregunta a su madre por el reporte del día en el colegio y luego la despide, le dice -vete tranquila, yo de aquí me los llevo, sino tú ya no llegas, córrele...-” (OBS\_09\_2017).

Al contrastar los resultados de la encuesta con los de las observaciones podemos ver algunas diferencias importantes respecto a la convivencia, ya que de las personas encuestadas un 57.5% dijo que en parque aprende a convivir, de esas mismas un 30% de las encuestas

demuestran que los visitantes vienen con la intención de convivir con otras personas en el parque, y de hecho lo hacen, pero solamente con su familia, con los grupos que previamente estaban conformados y no con las personas que también acuden como visitantes; es decir, en su vivencia el parque favorece la convivencia entre personas, pero esto sólo pasa cuando se encuentran con sus parejas, familiares o amigos, ya que no se relacionan con nadie más en el parque, no establecen contacto con personas desconocidas. Con base en lo anterior podemos afirmar que lo que están aprendiendo es a convivir con su familia; para estas personas estar en el parque sirve para aprender a ser integrante de una familia, si bien este aprendizaje cambia mucho si se trata de una familia extensa, compuesta de adultos y niños de distintas edades o si se trata de una familia pequeña y monoparental que aprende a jugar con su primer hijo(a), aquí se reafirman y confirman los roles que debe tener cada miembro de la familia, lo que se espera de él o ella y también se ponen a prueba sus habilidades sociales en el arte de la convivencia; sobre este punto es importante señalar que a pesar de haber reunido evidencia conductual que corroboré dicha interpretación, se requeriría de un seguimiento longitudinal para denotar perfectamente el papel que tienen los espacios en la educación de los roles familiares; pensemos en lo antes expuesto por Vygotsky (1995) al mencionar que todas las funciones psíquicas superiores han sido sociales antes que internas, lo cual lleva implícito que dicha función fue primero externa y que se aprendió a través de la relación que mantienen las personas.

### **Hallazgos. El rol educativo de Parque de la familia y Jardín del maestro.**

El jardín del maestro y el parque de la familia son dos espacios contemplados como espacios públicos en la ciudad y que son vivenciados por el usuario de la misma maneta, quienes acuden comentan que dentro de las instalaciones del parque pueden realizar muchas actividades debido a la variedad de opciones que el espacio en sí mismo ofrece, juegos, área de comedor, canchas deportivas, áreas verdes.

A pesar de que este es un espacio público, la mayoría de la gente considera necesario acatar los reglamentos expuestos, aunque no les agrada el horario y les gustaría extenderlo tampoco conocen la forma en la que puedan hablar con quienes se encargan de regular el uso del parque, por lo que a pesar de ser un espacio público todas las personas han aprendido a

respetar el tiempo de uso y nadie insiste en pernoctar ahí, ni tampoco en quedarse cuando les indican que es tiempo de retirarse.

La vivencia dentro del parque le dota de un sentido de comunidad, pues cuenta con mobiliario que permite la convivencia y el esparcimiento, mobiliario adecuado a diversas necesidades, vegetación, bebederos y agua; sin embargo también señalan elementos que podrían mejorar su estancia, proponen que existan espacios para los adolescentes, más sitios con sombra para los adultos que cuidan a los menores, que se amplíe el horario de apertura y que exista dentro del parque un espacio en el que puedan consultar la cartelera cultural de la sala de artes.

Gracias a todos los elementos descritos a detalle a lo largo de este capítulo podemos dar cuenta de que la gente se siente atraída por el lugar, considerándolo un espacio propio donde puede encontrarse y convivir con otras personas, en donde el aprendizaje social se da en el encuentro y convivencia con las demás personas, aquí pueden reforzar lo que han aprendido sobre tolerancia, solidaridad, respeto, amistad y resolución de conflictos. A pesar de que se trata de parques públicos, la gente los percibe como un espacio público-privado, porque tiene un horario específico, zonas de consumo privado que no perciben como útiles al municipio, aunque si a los particulares y porque los servicios sanitarios que presta el parque tienen un costo.

### ***Aprender de los otros.***

El quehacer educativo está basado en esquemas que no son necesariamente explícitos, así consideramos que nuestras relaciones con otros nos permiten aprender de una forma efectiva al observar qué hacen los demás. Al educar tomamos como modelo posible lo que vemos a nuestro alrededor, creamos expectativas, criterio y sanciones con base en la conducta que observamos en otros.

Es común que los adultos quieran enseñar a niñas y niños las habilidades que han adquirido, que les muestren cómo pueden emplear los objetos, de qué forma regular por sí mismo su conducta y motivarles a aprender conducta de otras personas en particular. El aprendizaje de los otros guarda una perspectiva cognitiva social del aprendizaje que considera la dimensión

macrosocial de cada sujeto, considerando el ambiente, la conducta y algunos factores personales, se trata de un proceso triádico que da forma a los comportamientos que habrán de darse dentro de determinados ambientes.

De acuerdo con Riviere (1992) en todas las culturas los niños adquieren y modifican patrones de conducta complejos a través de la observación de ellos mismos y de otros; además considera que el aprendizaje observacional acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social. Si bien Bandura (1963) fue el primero en realizar trabajo de investigación sobre el aprendizaje por observación sus estudios se enfocaron en el aprendizaje de las conductas agresivas, llegando a la conclusión de que los niños que están expuestos a modelos agresivos no sólo exhiben después respuestas imitativas, sino que también desarrollaban un número elevado de conductas agresivas no imitadas. Por otra parte la teoría del aprendizaje social de Rotter (et al, 1992) señala que las maneras de comportarse se aprenden en la interacción con otras personas, uno genera expectativas acerca de la probabilidad de las consecuencias de su conducta y actúa según aquellas y según el valor que concede a los posibles resultados; aunque la teoría de Rotter supone que la conducta es específica de cada situación esto no implica que no se pueden generalizar a otras, ya que las expectativas de respuesta no sólo están determinadas por las experiencias particulares de ésta, sino de otras experiencias que el individuo considera similares.

Finalmente en el parque podemos comprender que sus visitantes aprenden por ejemplo que es posible utilizar las áreas verdes que delimitan el área para jugar o bien para comer de igual manera aprende el mobiliario está diseñado para fines específicos de acuerdo con su material y equipo de buzos que se puede hacer se aprende observando a otros cómo se sientan donde descansan a qué juegan de qué manera lo hacen y cada elemento arquitectónico va tomando una forma única y exclusiva que se va a significar de igual manera los adolescentes pueden ver a otros de donde son retirados por el personal de vigilancia el usuario común observa y aprende que sentarse por ejemplo puede ser permitido gracias aquí hay algunas estructuras que tienen una altura y ancho permitida y que soportarán su peso Por otra parte

Por otra parte, los usuarios adultos que visitan el parque con niños van aprendiendo de otros adultos a relacionarse con el parque, desde la ubicación de sitios; desde en qué lugares podrían sentarse para vigilar a los niños a una distancia cómoda.

Todos los usuarios que acuden en automóvil al parque aprenden a modular sus tiempos para evitar que las placas les sean retiradas, para lo cual llegan a usar los cajeros del estacionamiento, de igual manera su relación con el espacio cambia a partir de la forma en la que algunos elementos como el cajero se consideran parte del parque, aunque no están dentro de él.

Finalmente los niños y las niñas aprenden de otros más grandes cómo deben usar los juegos de mobiliario infantil del área que se sitúa además dentro de las rejillas aprenden mediante la observación de niños que ya tienen experiencia previa con estos aparatos, un visitante promedio aprende en qué lugares cambiarse, cómo vestirse y sí bien no existen reglas de etiqueta para acceder a este lugar y la población usuaria viste de manera casual de acuerdo con sus gustos, de ahí también que niño y niñas aprenden sobre las formas aceptadas y apreciadas para cubrir su cuerpo, de acuerdo con las condiciones climáticas.



Fotografía: Juegos. Autor: Itzel Díaz

## **CAPÍTULO 4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.**

Como se ha visto hablar de la ciudad, no solamente consiste en centrarse en sus aspectos arquitectónicos o físicos, la ciudad es también el territorio en el que la sociedad ratifica sus necesidades y expresa su realidad social. Pachuca deja de ser un espacio geográfico, para dar cabida a un lugar sociodemográfico cuyo sistema educativo informal es testigo de la tensión social entre sus habitantes, donde la desigualdad social y la violencia simbólica se imponen al habitante mientras que su sistema educativo escolarizado reclama conductas solidarias y en apego a los derechos humanos.

Al estudiar los procesos educativos que se dan fuera del salón de clases, atendiendo a la relación pedagógica que existe entre la persona y su medio, considerando éste como un contexto de aprendizaje situado en las circunstancias de la vida cotidiana, nos permitió revalorar el aporte que en materia de habilidades y conocimientos sociales debe tener una persona para habitar e incluso disfrutar de los parques en la ciudad de Pachuca. Además, pude dar cuenta de que aprender a vivir en la ciudad, no necesariamente implica como lo creía en un principio, la necesidad de aprender a convivir con la otredad mediante el reconocimiento de sí mismo y la valoración del otro; aún cuando esto sería uno de lo ideales, ya que al lograr la apropiación del espacio público la persona va conformando su identidad ciudadana.

Al estudiar la interdependencia entre los sujetos y el parque como un lugar habitable, observando y tratando de revelar cuáles eran los patrones repetitivos de mayor influencia en la formación de los niños y niñas en Pachuca, partiendo de la pregunta: ¿Cuáles están siendo los procesos de educación informal en la ciudad?, pude percatarme del gran valor educativo que tiene la intervención física del espacio público recreativo para la infancia y de lo que ésta puede producir en la población infantil en la ciudad; aunque dicho valor no se dio en el sentido que lo esperaba.

Respecto a los supuestos iniciales, se encontró que si bien el cerramiento de los espacios públicos para la infancia amenaza el proyecto educativo democrático e imposibilita el aprender a vivir juntos, esto no se debe al cerramiento del espacio público, sino a las prácticas

sociales que tienen lugar en él, las cuales sustentadas en el imaginario de protección y cuidado infantil dificultan la convivencia de los menores con personas ajenas a su grupo familiar en los espacios públicos, lo que nos conduce a la fragmentación socio-espacial de la ciudad.

En Pachuca se concibe que los espacios públicos son lugares de la ciudadanía, donde se encuentran los diversos sectores sociales, sus habitantes perciben el parque como lugares seguros para las niñas y los niños, sin embargo la creación de “zonas exclusivas” para el juego, contradice y niega una de las características importantes del espacio público, a saber, que es el soporte para que los colectivos sociales convivan en libertad; por lo que la vivencia de estos espacios nos lleva a considerar que el entorno urbano es hostil, y la mirada adulta considere que el lugar de la niñez está en espacios privados o en espacios enrejados que han sido presuntamente diseñados para los niños, aun cuando al analizar dichos espacios hayamos encontrado que solamente cumplen con una representación estereotipada del juego, donde el mobiliario prefabricado hace que los espacios de juego tengan un mismo modo en toda la ciudad poniendo en duda la posibilidad de ser espacios apropiados por los niños, en los cuales puedan jugar de forma libre y espontánea, e incluso dada la forma en que se visitan los parques los niños y niñas que acuden en compañía de un solo adulto puedan interactuar con sus pares; el espacio del parque no está pensado en el disfrute de los actores que serán usuarios de este espacio, inclusive en lugar de favorecer la inclusión de los niños en la comunidad, hay un sector de niños que tiende a quedar aún más excluido como es el caso de los adolescentes.

Bajo esta óptica, la colocación del mobiliario en espacios remanentes o inutilizables para otros fines refleja la falta de prioridad que se ha dado a los niños en el desarrollo urbano de la ciudad de Pachuca, ya que si bien los parques elegidos para el desarrollo del trabajo de campo no se encontraban en las orillas de la ciudad, la gran mayoría de los niños en Pachuca debe acudir a espacios de juego colocados entre carriles de alta velocidad como es el caso de río de las avenidas, en espacios debajo de las líneas de alta tensión como es el caso de los parques ubicados en los camellones al sur de la ciudad o bien en espacios remanentes. Por otra parte, y en el mismo sentido, fuimos testigos de que cuando los grupos intergeneracionales acuden al parque, no es el cerramiento del parque lo que limita su

convivencia con sus pares, sino las prácticas de crianza de los adultos que los acompañan, así los niños aprenden a convivir solamente con aquellos que reconocen como sus semejantes considerando la mirada adulta para ello.

El segundo supuesto se refería a conocer la posibilidad del parque de ser un lugar de aprendizaje social en la ciudad, aquí vale la pena señalar que quizá ambos parques estudiados funcionen o sean exitosos desde una perspectiva arquitectónica, sin embargo, no es hasta que el proceso de apropiación se lleva a cabo que podemos decir en términos educativos que estos lugares son en efecto espacios de aprendizaje social. Así que una parte de los espacios estudiados no son lugares, por lo tanto, podemos encontrar que:

Los espacios influidos por el comercio en ambos parques, que se corresponden a las zonas de venta de comida y servicios, tienen una mezcla de lugar público-privado, no buscan tener una conexión con el paisaje natural que les rodea, en incluso quienes prestan en ellas su servicio no permiten una libertad de acción que sería típica en un espacio público. Estas personas han determinado, por ejemplo, que sólo quienes consumen de sus negocios puedan utilizar el mobiliario que dichos locales han traído al parque, o bien gracias a ellos el servicio sanitario se encuentra presente y tiene un costo.

La construcción de la sala de artes, parece no haber sido concebida para el espacio que ocupa, es común verla cubierta de lonas en su zona sur para evitar que entren a ella las corrientes de aire o que se cuele el agua de la lluvia dentro del recinto, aunque en los medios publicitarios del municipio se celebra su buen funcionamiento, el hecho de que no exista un vínculo entre la cartelera del lugar y el paisaje aledaño, dificulta que puedan surgir comportamientos espontáneos para convivir y recrearse con los eventos que tienen lugar en ella, por lo que nuevamente se convierte en un espacio con uso privado que se encuentra en un espacio público, lo que dificulta su apropiación por parte de la población general.

Lefebvre (1974) señaló que la producción del espacio existe gracias al intercambio y aprendizaje de los otros, con los otros y del lugar en el que habita el sujeto, sin embargo, la brevedad de los tiempos de permanencia de los visitantes en Parque de la familia

convirtiéndolo en un espacio predominantemente de transición entre semana, no permiten observar que haya un aprendizaje de los otros. Entre semana solamente el personal del municipio que se hace cargo de su cuidado y los vendedores aprenden en él, a acomodar la herramienta, a mantener y limpiar su área de trabajo, así como a comportarse con los visitantes acorde a lo que hacen sus compañeros.

En futuros diseños de parque habría de tomarse en cuenta la opinión de los usuarios finales al momento de considerar los aspectos socioculturales y arquitectónicos del lugar para poder integrar en el proceso de revitalización elementos que permitan y faciliten la apropiación de sus usuarios. Al aprender de los otros, los usuarios se dan cuenta de que los usuarios se retiran del parque debido a que las condiciones ambientales no permiten largas estancias, aunque al observar a otros que se encuentran disfrutando del lugar les permite establecer una relación de tranquilidad-tolerancia con el sol, el viento y el ruido ambiental, de manera que van aprendiendo de los otros a convivir con el caos exterior a través de otros usuarios que acuden al parque.

Si bien las instalaciones del parque permiten pocas actividades, de descanso, recreativas, de ejercicio, de reunión social, de alimentación, de caminata para el perro; son los niños quienes tienen mayor contacto con las áreas de juego, incluso al estar en un espacio transitado de la ciudad, son los niños quienes se acercan al parque curiosos de sus instalaciones y oferta, los adultos que les acompañan les permiten probar de las actividades y propuestas, sin embargo entre semana no llegan a pasar mucho tiempo antes de que retomen su ruta aunque saben que en otro momento podrían venir al parque y usarlo como punto de encuentro, de descanso o utilizarlo como otros adultos como un punto para traer a los niños mientras terminan su recorrido.

Al recorrer las rutas de acceso y salida de ambos parques, encontramos que los visitantes siguen un flujo, que va en un solo sentido, encuentran los puntos de interés y acceso a las diversas áreas de entretenimiento, es decir aprenden con los otros sobre los recorridos cortos, lineales y atajo dentro del parque. En este sentido los visitantes respetan la instalación segmentada de actividades, y se adaptan a ello, así cuando vienen de visita al parque ya tienen

una idea obre lo que van a hacer. Por ejemplo, las áreas de juego infantil tienen un piso que amortigua las caídas y se encuentra cercado, por lo que la población adulta acompañante confía en que los niños no se lastimarán en una caída al jugar.

Los letreros que delinear el sentido de los flujos al caminar dentro del parque de la familia delimitan normas y reglas de uso, así como restringen el uso de las diferentes áreas, así los usuarios comprenden que hay un flujo circular alrededor del jardín y el área de juegos, y que pueden acortar ese flujo al transitar a través del jardín.

Finalmente, podemos ver que el aprendizaje social dentro del parque se da en un sentido individual y colectivo. Cada usuario y grupo analiza las ventajas y desventaja del espacio y satisface su necesidades con base en lo que el espacio muestra que se puede hacer con él, aunque son lo usuario los que le brindan aceptación y proponen las actividades, podemos encontrar que el tipo de mobiliario específico de juego o el marcaje de los espacios para personas con discapacidad guían el juego hacia un entorno estereotipado que lejos de desarrollar limita el sentido de pertenencia al provocar que este juego pueda ser igual aquí o en cualquier otro parque remodelado de la ciudad.

En la investigación note que si bien el tiempo que permanecen los usuarios en el parque no permite la apropiación como un proceso de aprendizaje social, la experiencia vivida a partir de la investigación en Parque de la familia y Jardín del maestro, me permite comprender algunos de los fenómenos referidos a las transformaciones sobre el espacio público, que manifiestan entre otras cosas las tensiones existentes entre lo público, lo privado y lo civil en la ciudad; encontrando que los espacios que son de fácil localización y acceso, que cuenten con mobiliario para sentarse, en los que exista sombra y estén ambientados con vegetación van a generar que la población quiera permanecer en ellos por más tiempo, y ese tiempo que se vive el espacio será lo que pueda establecer apropiaciones profundas contrario de los espacios que sólo funcionan como lugares de paso o transición. De igual forma pude percatarme de la gran necesidad que hay de establecer mecanismos de participación ciudadana y social para lograr la creación de espacios que reflejen las necesidades e identidad

de quienes habrán de habitar el espacio para lograr que se den procesos de identificación y apropiación; de esta forma también la niñez aprende que puede ser tomada en cuenta.

El estudio de la relación entre la niñez y la ciudad sigue siendo un tema relevante, sin embargo, habrá que considerar un estudio más amplio respecto a esta relación desde un ámbito educativo; no sólo desde las teorías educativas socioculturales, que se basan en los sistemas de interacción, sino que quizá valga la pena realizar estudios que consideren el cómo se da el aprendizaje de un sujeto a otro por medio de la observación de unos individuos a otro que han utilizado momentáneamente el espacio mediante el uso que es permitido por las instalaciones, es decir quizá no sea a través de la interacción social como lo pensaba sino mediante un mecanismo de aprendizaje vicario que se da la educación en los espacios públicos.

Dentro del parque niños y niñas pueden ejercer su derecho a convivir en familia y el derecho a la libertad de pensamiento, pero la vivencia que se tiene del mismo los lleva a tener que exigir el cumplimiento del derecho a la no discriminación en el caso de la población adolescente y joven, y a que como sociedad exijamos un espacio público que nos permite ejercer el derecho a la identidad, con infraestructura que representen nuestra cultura. Las rejas dividen los usos del espacio, limitan el acceso y permean las posibilidades de interacción, pero permiten que los peatones observen y se den cuenta de que hay personas sentadas, consumiendo alimentos, escuchando música, estando en pareja o familia y relajándose dentro del parque, así que de alguna manera estos individuos se están dando cuenta de que es posible aislarse del mundo exterior en la tranquilidad espacial del parque; no obstante su relación con el mismo espacio no siempre será la misma con todos los parques, ya que la interacción de las personas dentro de estos espacios puede llegar a ser de mayor cercanía de acuerdo con el mobiliario, o por el contrario tener una mayor distancia.

En el ámbito del derecho también ha sido la vivencia de los parques la que nos denota la necesidad de contar con espacios que permitan el ejercicio del derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo, aquí vale la pena señalar que muchos de los nuevos espacios deportivos y de recreación se han construido en espacios residuales y en algunos

casos en zonas poco convenientes para el cuidado de la salud, como en el caso de las construcciones deportivas sobre río de las avenidas. Ambos parques, tienen un acceso controlado, su horario de 8:00 a 16:00 y de 8:00 a 18:00 horas, no permite pernoctar en su interior a nadie de tal manera que el concepto de parque público como lugar de encuentro y para la ciudadanía se percibe totalmente restringido. La falta de interacción y de intercambio social no sólo perjudican este espacio, sino también afectan su dimensión cultural, incluida en ella el aprendizaje de los otros, con los otros y del lugar.

En el tintero queda también rescatar las necesidades expresadas a través de la voz de algunos adultos y de los adolescentes al demandar juegos que permitan la convivencia de adultos y niños, pues fueron muchas las ocasiones en la que los niños(as) demandaban la atención de sus adultos acompañantes pero en las que éstos sólo podían acercarse y observar mientras juegan sin poderse integrar a la actividad, en las encuestas ambas partes niños y adultos demandan espacios de encuentro, la posibilidad de juegos adultos-niños, donde la altura, edad o tamaño no exista como excusa para involucrarse en el juego y que contribuya a la afirmación de vínculos intrafamiliares; ya que este tipo de interacción sólo fue posible en las áreas verdes y en las fuentes brotantes de parque de la familia, pero no basta este espacio para satisfacer las necesidades lúdicas de la población; por lo tanto cabe preguntarse ¿En qué momento la ciudad dejó de concebir la convivencia lúdica entre generaciones? ¿Qué podemos aprender al convivir solamente con nuestros pares? ¿Esta separación etaria favorece en algún sentido la educación social de la ciudad?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

1. Alfaro, R. (2006) La sociología crítica de Henri Lefebvre. *Revista de Ciencias Sociales*. (113-114) Universidad de Costa Rica. Pp. 97-104. Recuperado en mayo de 2017 de: <http://www.redalyc.org/html/153/15311406/>
2. Alfieri, F. (2006) *Turí, ciudad educadora*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705123.pdf>
3. Arendt, H. (1993) *La condición humana*. España: Paidós. Recuperado de: <https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20%20La%20Condicion%20Humana.pdf>
4. Asensio, M. & Pol, E. (2001) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
5. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2013) *Carta de ciudades educadoras*. España. Recuperado de: [http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS\\_3idiomas.pdf](http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf)
6. Augé, M. (2007) *Por una antropología de la movilidad*. España: Gedisa.
7. Ayuntamiento de Pachuca (2012) *Plan municipal de desarrollo 2012-2016*. México: Talleres de Color Vivo Impresos. Recuperado de: <http://siieh.hidalgo.gob.mx/Planes%20Municipales/PACHUCA.pdf>
8. Azuela, A.(1999) *La ciudad, la propiedad privada y el derecho*. México: Colegio de México.

### B

9. Baltazar, E. (2012) *El espacio público urbano como lugar del desacuerdo*. *Espacio diseño*, (204), abril. Pp. 8- 10.
10. Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*. USA: Genral Leaning Press. Recuperado de: [http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura\\_sociallearningtheory.pdf](http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf)

11. Bandura, A. & Walters, R. (2004) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. CIUDAD Y PAÍS: Paidós.
12. Ballesteros, V. M. (2005) *El reloj monumental de Pachuca*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
13. Borja, J. (2003) La ciudad es el espacio público en: Ramírez, P. *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía*. México: Miguel Ángel Porrúa.
14. Borja, J. (2011) Espacio público y derecho a la ciudad. *Viento sur (116)* Recuperado el 26 de febrero de 2018 de: [http://cdn.vientosur.info/Vscompletos/Vs116\\_Borja\\_EspacioPublico.pdf](http://cdn.vientosur.info/Vscompletos/Vs116_Borja_EspacioPublico.pdf)
15. Borja, J & Muxí, Z. (2003) *El espacio público: ciudad y ciudadanía* (L'espai públic: ciutat i ciutadania, 2001) España: Electra.
16. Burbules, N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista entramados – Educación y sociedad* (1). Pp. (131-135) Recuperado en enero de 2018 de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
17. Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55.
18. Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. (Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. 1979)
19. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998) The ecology of developmental process. En: Damon, W. (Series Ed) y R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5° ed, 993 - 1028) New York: John Wiley.

## C

20. Caldeira, T. (2001) *City of walls. Crime, segregation and citizenship in Sao Paulo*. E.U.A.: University of California Press.
21. Cardenas, P. (2017) La importancia de la participación ciudadana en espacio público. *La Jornada* Recuperado el 25 de Mayo de 2017 de: <http://ljz.mx/2017/01/18/la-importancia-la-participacion-ciudadana-en-espacio-publico/>

22. Carro, A. (2017) *La caída de la reforma educativa*. Educación futura. Recuperado el 16 de noviembre de 2017 de: <http://www.educacionfutura.org/la-caida-de-la-reforma-educativa/>
23. Casas, F. (1998) *Infancia. Perspectivas psicosociales*. España: Paidós.
24. Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
25. Castells, M. (1974) *La cuestión urbana* (Irene C. Oliván) España: Grupo editorial siglo veintiuno. (*La question urbaine*).
26. Castells, M. (1998) La era de la información. El poder de la identidad, *Urbanitas* (7). España: Universidad de Huelva.
27. Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A, (2014) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza editorial. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=BEOUBQAAQBAJ&pg=PA148&lpg=PA148&dq=Apropiaci%C3%B3n+%2B+Leontiev&source=bl&ots=fMMSrUnNua&sig=Aot19z790lNSuv5gVTJrOCzSpj4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE9I26v5zXAhUBr1QKHZBeAgcQ6AEIRTAG#v=onepage&q=Apropiaci%C3%B3n%20%2B%20Leontiev&f=false>
28. Conflict Barometer 2016. Alemania: Heidelberg institute for international conflict research.
29. Congreso constitucional del estado libre y soberano de Hidalgo, (2011) *Ley orgánica de la administración pública para el estado de Hidalgo*. Publicada en el Periódico Oficial del Estado de Hidalgo el 21 de noviembre de 2011.
30. Coombs, P. (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, España: Santillana. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/964091468333061996/text/100910PUB0SPANISH0Box74494B01PUBLIC1.txt>
31. Córdoba, G. & Romo, M.L. (2018) *Espacio urbano y actores sociales en la ciudad de Chihuahua: ¿Mutua reconfiguración?*. El colegio de la frontera norte. Baja California, México. Recuperado el 13 de Abril de 2018 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722018000100193](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722018000100193)

32. Cortés, A. (2004) La herencia de la teoría ecológica de Bronfrenbrenner. *Innovación educativa*. (14) Pp. 51-65. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de: [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5016/pg\\_053-068\\_inneduc14.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5016/pg_053-068_inneduc14.pdf?sequence=1)
33. Cortés, A. (2002) La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*. (18) 1. Pp. 111-134. Recuperado el 5 de diciembre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/html/167/16718107/>
34. Craig, G. y Vaucum, D. (2001) *Desarrollo psicológico* (José Carmen Pecina Hernández) México: Pearson Educación de México (*Human development*).
35. Cresswell, T. (1996) *In Place/out of Place: Geography, ideology, and Transgression*, University of Minnesota Press, Mineápolis.
36. Crovi, D. (2016) *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=nsy3DgAAQBAJ&pg=PA33&lpg=PA33&dq=Apropiaci%C3%B3n+%2B+Leontiev&source=bl&ots=sH6oFnZdRm&sig=FwHbPY1oZRWU2Di0APGa354-SWg&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE9I26v5zXAhUBr1QKHZBeAgcQ6AEIMTAC#v=onepage&q=Apropiaci%C3%B3n%20%2B%20Leontiev&f=false>
37. Cuadrado, T. (2008) *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid, España: Narcea.

## D

38. De Certeau, M. (1999) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
39. Del Río, N. (2015) Las diversas maneras de ser y estar en el mundo. En: *La primera infancia en el espacio público. Experiencias Latinoamericanas*. UAM-Childwatch International Research Network-OEI, pp. 11-24.
40. Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

41. Delval, J. (2004) *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI editores.
42. Dewey, J. (1957) *La educación de hoy*. Argentina: Losada.
43. Dorfman, A. & Mattelart, A (2001). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
44. Durkheim, E. (1975) *Educación y sociología*. España: Península.

## E

45. Ende, M. (1973) *Momo* (Susana Constante) México: Santillana ediciones generales (K. Thienemanns Verlag Stuttgart).

## F

46. Figueroa, O. (2010) “La movilidad del siglo xxi: ¿qué sigue, qué cambia?”, en Ricardo Montezuma (coord.), *Movilidad y ciudad del siglo xxi. Retos e innovaciones*, Bogotá: Fundación Ciudad Humana/Universidad del Rosario, 2010
47. Fullat, O. (2011) *Antropología y educación*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
48. Forrester, W. (1969) *Urban Dynamics*. EE.UU.AA.: Cambridge Press

## G

49. Galtung, J. (1981) Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipología en: UNESCO: *La violencia y sus causas*. Francia: UNESCO.
50. GeoCensos (13 de junio de 2011) *¿Cómo se determinan las áreas urbanas y rurales en la cartografía de un censo?* [Blog] GeoCensos. Recuperado el 20 de marzo de 2016 de: <http://www.geocensos.com/2011/06/como-de-determinan-las-areas-urbanas-y.html>
51. Gilbert, A. (2015) *La ciudad latinoamericana*. México: Siglo XXI Editores.
52. Göbel, C. (2016) *Espacio público. Aprendiendo en la plaza urbana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
53. González Luna, F. (2012) Apuntes sobre la ciudad fragmentada y sus espacios públicos. *Espacio diseño*, núm. 204, Abril. Pp. 23-27

54. González, J. M. (2007) Metropolización, fragmentación da ciudad e urbanización da pobreza no estado de Hidalgo (México). *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* 245 (XI), Recuperado en Abril de 2018 de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24519.htm>
55. Granados, J. A. (2010) *Los nuevos residentes de Pachuca. Análisis de la migración y características de los migrantes en la Aglomeración Urbana de Pachuca*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
56. Grupo Ven América (10 de marzo de 2016) Pachuca de Soto, la ciudad Minera. *Revista ven América*. Recuperado de: <https://revistavenamerica.com/pachuca-de-soto-la-ciudad-minera/>
57. Guattari, F. (2003) Prácticas ecosóficas y restauración de la ciudad subjetiva [Blog] Cartografías urbanas. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de: <https://cartografiasurbanas09.files.wordpress.com/2010/05/practicas-ecosoficas-y-restauracion-de-la-ciudad-subjetiva-felix-guattari.pdf>

## H

58. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill Educación.
59. Herrero, J., Navarro, I., & Musitu, G. (2007) *Familias y problemas. Análisis e intervención social*. Ed. Síntesis. 45-48.
60. Hidalgoport, (16 de marzo de 2017) Alcaldía de Pachuca instaló el SIPINNA. Hidalgoport. Recuperado de: <http://www.hidalgoport.com/2017/03/16/alcaldia-de-pachuca-instalo-el-sipinna/>
61. Higuera, C. (2012) La construcción de una identidad urbana en la ciudad de México: la percepción, imagen y uso de la ciudad de los habitantes de la delegación Azcapotzalco en: Serrano, T y Ortiz, A. (2012) *La investigación social en México, 2012*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
62. Howell, R. (1969) *A study of informal learning. Final report*. City Univ. Of New York, N.Y. Richmond Coll. Washington, D.C.
63. Huertas, J., Rosa, A. y Montero, I. (1991) La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú. *Anuario de psicología*. (51)

España: Universitat de Barcelona. Recuperado de:  
[https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7G-zZzXAhVoslQKHUpBAOAQFgguMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FAnuarioPsicologia%2Farticle%2Fdownload%2F64674%2F88701&usg=AOvVaw3\\_jT4it-YqKvru775qm4GC](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7G-zZzXAhVoslQKHUpBAOAQFgguMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FAnuarioPsicologia%2Farticle%2Fdownload%2F64674%2F88701&usg=AOvVaw3_jT4it-YqKvru775qm4GC)

## I

64. Igelmo, J. y Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo xxi. *Educación XX1*, 20(1), 37-56, doi: 10.5944/educXX1.11465
65. Illich, I. (1985) *La sociedad desescolarizada*. México. Recuperado el 7 de febrero de 2016 de:  
[http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociadadescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadescolarizada.pdf)
66. INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2010). *Cuéntame... Población*. Recuperado el 5 de Febrero de 2016 de:  
[http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P)
67. INEGI (2010), *Censo de población y vivienda 2010* [Base de datos en línea]. Recuperado el 15 de Octubre de 2017 de,;  
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
68. INEGI (2010) *Distribución de Hidalgo*. Cuéntame INEGI. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de:  
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=13>

## J

69. Jacobs, J. (1961) *Muerte y vida de las grandes ciudades* (Ángel Abad y Ana Useros). España: Capitán Swing Libros. (*The death and life of great american cities*)
70. Jares, X. (2004) Los sustratos teóricos de la educación para la paz. En: *Educar para la paz en tiempos difíciles*. España: Bakeaz. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de:

[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/eu\\_conviven/adjuntos/600001c\\_Pub\\_Jares\\_educar\\_paz.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjuntos/600001c_Pub_Jares_educar_paz.pdf)

## L

71. Labinowicz, E. (1998) *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza.* (Humberto López Pineda) México: Pearson educación (*The Piaget Primer, Thinging-Learning-Teaching*).
72. Lefebvre, H. (1969) *El derecho a la ciudad.* (J. González -Pueyo) España: Ediciones Península (*Le droit a la ville*).
73. Lefebvre, H. (1974) La producción del espacio. *Papers: revista de sociología* (3) Pp.219-229. Recuperado el 23 de Abril de 2016 de: [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/nadia\\_osornio/wp-content/uploads/2014/05/lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/nadia_osornio/wp-content/uploads/2014/05/lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf)
74. Lefebvre, H. (1978) *De lo rural a lo urbano.* Barcelona: Ediciones Península.
75. Lorenzo, A. I (1995) *Evolución de la ciudad de Pachuca.* México: Consejo Estatal para la cultura y las artes del estado de Hidalgo.
76. Lorenzo, A. I. (2017) *Hacia una valoración amplia e incluyente de los centros históricos como expresiones complejas. El caso de Pachuca, Hidalgo.* México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
77. Lugo, E. (2013) *Derechos de los niños y espacios jugables.* (Tesis doctoral) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

## M

78. Marenales, E. (1996) *Educación formal, no formal e informal.* Temas para concurso de maestros. Editorial Aula.
79. Marina, J.A. (2010) La función educadora de la sociedad. En: *Educación y futuro*, 22 (2010), Pág. 15-40. España: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.
80. Maturana, H. (1991) *El sentido de lo humano.* Chile: J. C. Sáez Editor.

81. Mead, M. (1963) Socialization and enculturation. *Current Anthropology* 4(2) Pp. 184-188 Recuperado el 11 de mayo de 2015 en: [https://www.jstor.org/stable/2739841?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2739841?seq=1#page_scan_tab_contents)
82. Mead, G.H. (1973) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. España: Paidós.
83. Medina, S. (2012) *La importancia de reducción del uso del automóvil en México. Tendencias de motorización, del uso del automóvil y de sus impactos*. México: Instituto de Políticas para el Transporte y Desarrollo México. Revisado el 21 de 10 de 2017 en: <http://mexico.itdp.org/wp-content/uploads/Importancia-de-reduccion-de-uso-del-auto.pdf>
84. Merlí, C. (2006) Los actores locales que participan en la producción del espacio de público recreativo. *Anuario de estudios en turismo*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue. Recuperado el 8 de julio de 2017 de: <http://170.210.83.98:8080/jspui/bitstream/123456789/173/1/Art%C3%ADculo%202%20-%20Merli.pdf>
85. Moctezuma, R. (2003) Ciudad y transporte: la movilidad urbana en: Balbo, M. et al, *La ciudad inclusiva*, Santiago, Cepal (Cuadernos de la Cepal, núm.8) Pp. 189.
86. Montalvo, T. (10 de enero de 2011) Caricaturistas mexicanos promueven la campaña ‘¡Basta de Sangre!’. [Blog] *Expansión*. Recuperado el 13 de septiembre de 2014 de: <http://expansion.mx/nacional/2011/01/10/caricaturistas-mexicanos-promueven-la-campana-basta-de-sangre>
87. Montesquieu (1972). *Del espíritu de las leyes*. España: Tecnos.
88. Muller, P. (2011) *Historia de los derechos del niño. Perspectiva histórica de los derechos del niño*. [Blog] Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/historia/>
89. Muñoz, J. M. (2009) Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista portuguesa de pedagogía*. 43(1). Pág. 5-25.

## N

90. Narváez, E. (2006) Una mirada a la escuela nueva. *Educere* 10(35) Pp.629-636. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>

91. Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento* (Pablo Manzano). España: Morata (*The construction zone: working for cognitive change in school*).

## O

92. Observatorio Nacional de Lesiones (2013) Perfil estatal Hidalgo 2013. Recuperado el 20 de Enero de 2016 de: [http://www.conapra.salud.gob.mx/Interior/Documentos/Observatorio/Perfiles/14\\_Hidalgo.pdf](http://www.conapra.salud.gob.mx/Interior/Documentos/Observatorio/Perfiles/14_Hidalgo.pdf)
93. Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada en Junio de 2009 en: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

## P

94. Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009) *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.
95. Pardo, B. (2015) *La escuela nueva como corriente pedagógica: principios que necesita la educación actual*. [Blog] Correo del Maestro. Recuperado el 30 de junio de 2017 de: [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo3/La\\_Escuela\\_Nueva\\_como\\_corriente\\_pedagogica.html#\\*](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo3/La_Escuela_Nueva_como_corriente_pedagogica.html#*)
96. Parque de la familia, un proyecto pensado en todos los pachuqueños (10 de agosto de 2014) agenda hidalguense diario digital : <https://agendahidalguense.com/2014/08/10/parque-de-la-familia-un-proyecto-pensado-en-todos-los-pachuquenos/>
97. Parkinson, J. (2006) Holistic democracy and physical public space. *British Journal of political science conference*. Recuperado el 25 de Junio de 2017 de: [https://www.researchgate.net/publication/228378096\\_Holistic\\_Democracy\\_and\\_Physical\\_Public\\_Space](https://www.researchgate.net/publication/228378096_Holistic_Democracy_and_Physical_Public_Space)
98. Parkinson, J. (2012) *Democracy & Public Space. The physical sites of democracy performance*. E.U.A.: Oxford University Press.

99. Pastor, M. (2001) Orígenes y evolución del concepto d educación no formal. *Revista española de pedagogía*. LIX(220) Pp.525-544.
100. Piaget, J. (1969) *Psicología y pedagogía* (Francisco J. Fernández Buey) España: Editorial Ariel (*Psychologie et pédagogie*).

## Q

101. Quesada, F. (2006) Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina. *Revista de Cultura. Pensar Iberoamérica*. 8 (Abril-Junio). Recuperado en noviembre de 2016 de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric08a03.htm>

## R

102. Real Academia Española (2018) *educación* en: *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 3 de enero de 2018 de : <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
103. Ramírez, J.I. (2015) *Segregación espacial de población indígena: entre espacios precarios y de identidad. Pachuca, Hidalgo 2000-2010 (Tesis de doctorado)* Universidad Nacional Autónoma de México.
104. Rancier, O. (2009), “Sobre Espacio Público y otras articulaciones”, en: *La enajenación del espacio público en la era de la globalización*. Recuperado de: <http://www.cielonaranja.com/rancierciudad1.html>
105. Rodríguez, J. (2001) Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. *Pensar Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>
106. Romero, Ch. R. (2016) *Espacios públicos y calidad de vida urbana. Estudio de caso en Tijuana, Baja California*. (Tesis de maestría). El colegio de la frontera norte, Chihuahua, México.
107. Rosas, R. y Sebastián, C. (2008) *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Argentina: Aique Grupo Editor.

## S

108. Sabater, V. (21 de julio de 2017) *Aprendizaje social, la interesante teoría de Albert Bandura*. [Blog] La mente es maravillosa. Recuperado el 4 de agosto de 2017 de: <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-social-albert-bandura/>
109. Sacristán, G. (1999) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata. Pp. 19-83
110. Salcedo, M. & Caicedo, S. (2008) El espacio público como objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas. *Revista científica Guillermo de Ockham*.6 (1) Pp. 99-1153 Recuperado el 14 de septiembre de 2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257008.pdf>
111. Salcedo, M. (2008) Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista científica Guillermo de Ockham*. 6(2) Pp. 91 -107. Recuperado de: <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/viewFile/528/332>
112. Sánchez-González D. (2014), *Identidad y espacio público. Ampliando ámbitos y prácticas*. España: Gedisa
113. Save the children,(SF) ¿Por qué una Ciudad Amiga de la Infancia? En: Belmonte, C. (SF) *Una ciudad para los niños: políticas locales de la infancia*. Recuperado de: [http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752\\_EDI/EDI\\_1752\\_M04/web/html/WebContent/u1/media/ciudad\\_amiga.pdf](http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M04/web/html/WebContent/u1/media/ciudad_amiga.pdf)
114. Segovia, O. & Jordán, R. (2005) Espacios públicos urbanos, pobreza y construcción social. Chile: Naciones Unidas, CEPAL. Recuperado el 22 agosto de 2017 de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5660/1/S0501090\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5660/1/S0501090_es.pdf)
115. Sennett, R. (2001) *Vida urbana e identidad personal*. España: Ediciones Península.
116. Sierra, M.A. (2009). *Impacto social del crecimiento urbano de Pachuca de Soto, Hidalgo*. (Tesis de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

117. Suárez, C. (SF) *Entre ciencia y experiencia: Un estudio cualitativo del consumo de alcohol en adolescentes*. (Tesis doctoral) Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, España. Recuperada el 6 de mayo de 2017: <https://www.uv.es/lisis/cristian/cs2014/tesis-csuarez.pdf>

## T

118. Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1984) *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
119. Todd, L. (24 de agosto de 2017) Trabajos realizados por la RMCAN. [Diapositivas] Asambleas de la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez, Recuperado de: <http://rmcan.org.mx/ponencia-trabajos-realizados-por-la-rmcan/>
120. Touriñan, J.M. (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos. <<formales>>, <<no formales>> e <<informales>> *Teoría educativa* (8) Pp. 55-79. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120>
121. Triglia, A. (13 de marzo de 2015) *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Analizamos uno de los cuerpos teóricos más influyentes en psicología social*. [Blog] Psicología y Mente. Recuperado el 28 de noviembre de 2017 en: <https://psicologiaymente.net/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>

## U

122. UNESCO (2000) *Final Report World Education Forum Dakar, Senegal*. Francia: UNESCO. Recuperado en enero de 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>
123. UNICEF. (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niños y niñas en un mundo urbano*. Nueva York: UNICEF.
124. Urrutxi, M. (2005) *La educación como derecho humano*. Bilbao:UNESCO.
125. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [Internet]. 2006. Recuperado el 07 de noviembre de 2016 de: [https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)

## V

126. Varela, V. (30 de diciembre de 2016) Solicitan ocho colonias de Pachuca colocar rejas. *Independiente*.
127. Vergara, C. (14 de septiembre de 2017) *Bandura y la teoría del aprendizaje social* [Blog] Actualidad en psicología. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/bandura-teoria-aprendizaje-social/>
128. Vidal, M. (2011) ¿Qué tan necesarios son los espacios públicos en la actualidad? Plataforma urbana. Recuperado en noviembre de 2016 de: <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2011/10/26/necesidad-de-espacio-publico/>
129. Vygotsky, L. (1933) *Play and its role in the mental development of the child*. (Catherine Mulholland). Psychology and Marxism Internet Archive (*Voprosy psikhologii*) Recuperado en septiembre de 2017 de: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
130. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological process*. E.U.A.: Cambridge, MA. Harvard University Press.
131. Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
132. Vygotsky, L. (1989) *Fundamentos de defectología, Obras completas, tomo V*. Cuba: Ed. Pueblo y educación.

## Z

133. Zuñiga, M. (2014) Las mujeres en los espacios públicos entre la violencia y la búsqueda de libertad. *Revista región y sociedad*. (4). Pp. 77 – 100. México: El colegio de Sonora.



