

Movilidad infantil, rango espacial y experiencia de lugar. Estudio de caso en Morelia, México

Alethia Vargas-Silva¹
Tamara Martínez Ruiz²
Pedro S. Urquijo Torres³

Resumen: En esta investigación se analizaron las experiencias espaciales infantiles en relación con la percepción de seguridad, al arraigo y a la posibilidad de desplazamiento autónomo y cotidiano de niños y niñas de entre 9 y 12 años de Morelia, México. Para ello, se aplicó un cuestionario sobre la percepción de seguridad a 279 niños y niñas. Se realizaron entrevistas y se diseñaron mapas mentales con niños y niñas de tres áreas urbanas, diferenciadas por nivel de escolarización, calidad de vida e ingresos económicos. La habitación propia y la escuela son los lugares de mayor posibilidad de juego y percepción de seguridad espacial. En la movilidad, las niñas usaron 30% del espacio que usan los varones, lo que limita el desarrollo de habilidades físicas, sociales y de ciudadanía en sus lugares.

Palabras clave: Infancia; espacio urbano; movilidad; género.

Mobilidade infantil, alcance espacial e experiência de lugar. Estudo de caso em Morelia, México

Resumo: Nesta pesquisa, analisamos as experiências espaciais das crianças em relação à percepção de segurança, enraizamento e possibilidade de deslocamento autônomo e diário de crianças entre 9 e 12 anos de Morelia, México. Para este fim, um questionário sobre a percepção da segurança foi aplicado a 279 crianças. Foram realizadas entrevistas e elaborados mapas mentais com crianças em três áreas urbanas, diferenciados por nível de escolaridade, qualidade de vida e renda. O próprio quarto das crianças e a escola são os lugares com maior possibilidade de brincadeiras e percepção de segurança espacial. Em termos de mobilidade, as meninas utilizavam 30% do espaço utilizado pelos meninos, o que limita o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais e de cidadania em seus lugares.

Palavras-chave: Infância; espaço urbano; gênero; mobilidade.

Child mobility, spatial range and experience of place. Case study in Morelia, Mexico

Abstract: In this research, children's spatial experiences were analyzed in relation to the perception of security, the rooting and the possibility of autonomous and daily displacement of boys and girls between 9 and 12 years old from Morelia, Mexico. For this purpose, a questionnaire about the perception of security was applied to 279 children. Interviews were conducted and mental maps were designed with children in three urban areas, differentiated by level of schooling, quality of life and income. The children's own room and the school are the places with the greatest possibility of play and perception of spatial security. In mobility, girls used 30% of the space used by boys, which limits the development of physical, social and citizenship skills in their places.

Keywords: Childhood; urban space; gender; mobility.



DOI: <https://doi.org/10.26512/patryter.v5i9.32351>

Como citar este artigo: Vargas-Silva, A., Martínez-Ruiz, T., Urquijo-Torres, P. (2022). Movilidad infantil, rango espacial y experiencia de lugar. Estudio de caso en Morelia, México. *PatryTer – Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografia e Humanidades*, 5 (9), 73-87. DOI: <https://doi.org/10.26512/patryter.v5i9.32351>

Recebido: 03 de novembro de 2021. **Aceite:** 01 de agosto de 2021. **Publicado:** 01 de março de 2022.

¹ Doctora en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (CIGA-UNAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7551-1011>. E-mail: alethia.danae@gmail.com

² Profesora titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-4613>. E-mail: tamara_martinez@enesmorelia.unam.mx

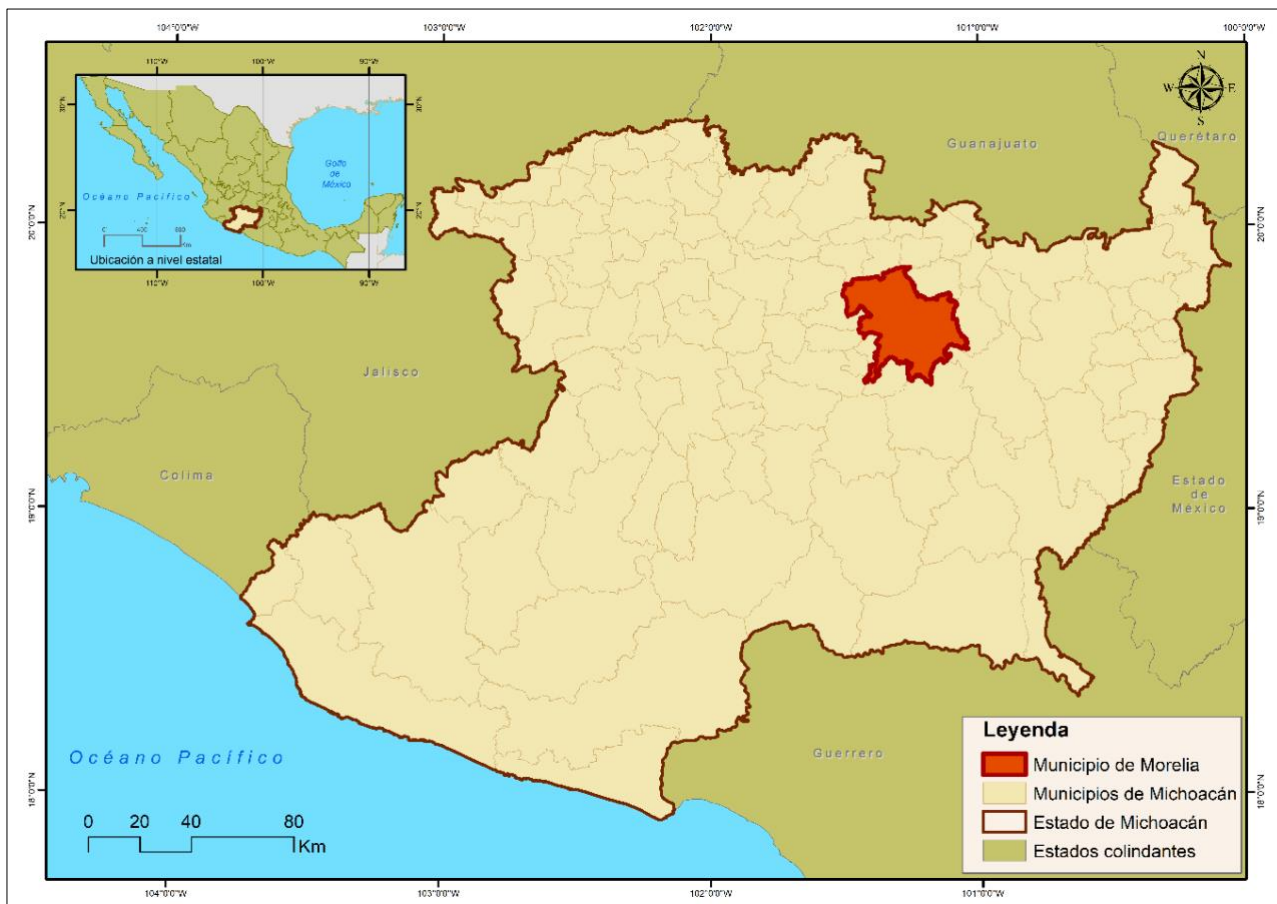
³ Investigador Titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIGA-UNAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-0322>. E-mail: psurquijo@ciga.unam.mx (autor de correspondencia)

1. Introducciónⁱ

En diversas investigaciones, cuando se aborda el tema del desarrollo cotidiano de la infancia en relación con el lugar y los espacios urbanos, generalmente se remite a parques públicos, patios de las escuelas y áreas abiertas como calles o terrenos baldíos. Sin embargo, en los últimos veinte años, en México, el deterioro de estos lugares producto del incremento de la violencia y la falta de planeación urbana que contemple las necesidades de movilidad y desplazamiento de las poblaciones infantiles, han propiciado, en lo general, el alejamiento de los espacios públicos habituales y los lugares de tránsito cotidiano, como pueden ser los alrededores de las escuelas. En este sentido, se hace necesario el reconocimiento de las formas de movilidad infantil y la apropiación de lugares para el desenvolvimiento lúdico, así como la interacción social en contextos perceptivamente adversos.

La presente investigación es un estudio de caso en la ciudad de Morelia, capital del estado de Michoacán, en el occidente de México (figura 1). Como sucede en otras ciudades mexicanas, en Morelia se ha incrementado la tendencia de percepción de que la niñez se encuentra en condiciones mucho más seguras al interior de sus hogares, escuelas o en espacios cerrados o semiprivados para el esparcimiento o actividades extraescolares, y bajo vigilancia adulta constante. Por esta razón, el objetivo de este artículo es analizar las experiencias espaciales de niños y niñas de la ciudad de Morelia, estado de Michoacán, México para comprender las implicaciones sociales y subjetivas con respecto a la interacción socioespacial y el desplazamiento autónomo en los barrios en que habitan. Para ello, nos aproximamos a las experiencias de movilidad y motilidad espacial a través de la creación de cartografías simbólicas elaboradas por niños y niñas.

Figura 1 – Ubicación de Morelia, Michoacán, México



Fuente: elaboración propia, 2021.

De acuerdo con información del Banco Mundial, en 2016 el 80% de la población total de México vivía en espacios urbanos, del cuales 30% eran niños, niñas y adolescentes que prioritariamente se desplazaban en las ciudades para ir a la escuela. Ante ello, en el caso del estado de Michoacán, el 60% de los trayectos escolares son caminando, el 1% en bicicleta, 24% en transporte público y 14% en transporte privado que depende de algún cuidador (Secretaría de Desarrollo Urbano, Territorial y Agrario - SEDATU, 2016). La limitación de estos trayectos de manera autónoma por la falta de seguridad e infraestructura, ha contribuido a la elaboración de percepciones o representaciones sobre el espacio basadas en el temor e inseguridad, pero también miradas sobre las diferencias sociales que impacta en la forma en que los niños y niñas comprenden y se relacionan con sus lugares.

En el caso específico de Morelia, cuyas características urbanas la ubican como una ciudad media – con cerca de un millón de habitantes en su municipalidad –, se ha convertido en un mosaico de fragmentaciones caracterizado por la segregación espacial, vinculadas a la desigualdad económica y al acceso diferenciado a los servicios y oportunidades sociales (Ávila & Pérez, 2014; ONU-Habitat, 2016). La segregación urbana se vincula con situaciones de fractura del tejido social y condiciones de precarización, que pueden generar a su vez condiciones propicias para la inseguridad (Janoschka, 2016; Gottsbacher & Erazo, 2016). En este contexto, la infancia es de los sectores poblacionales que se ven más afectados, ya que la exclusión social de Morelia se equipara a la disminución de las relaciones sociales, que a su vez impacta en el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de sí mismos, de la alteridad, así como el fortalecimiento de una ciudadanía activa que se perciba como posible partícipe de transformar los lugares que habitan (Saucedo & Taracena, 2011; Gulgönen, 2016).

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, explicaremos los conceptos que guían la investigación a través de apartados conceptuales. Abordaremos el tema de la experiencia de lugar de la infancia, el rango espacial y las diferencias de género. Posteriormente, explicaremos el proceso metodológico realizado, resaltando el trabajo de corte etnográfico con niños y niñas de diferentes colonias o barrios de la ciudad y la elaboración de mapas mentales. Enseguida mostramos los resultados y conclusiones.

2. Experiencia de lugar, rango espacial y género

El vínculo espacio-infancia permite comprender a los niños y niñas como agentes sociales activos que contribuyen a la construcción de los espacios a partir de su experiencia y movilidad, al mismo tiempo que se van desarrollando subjetivamente a partir de esas mismas experiencias. Esta mirada ha sido estudiada desde la Geografía de la Infancia que busca comprender las percepciones, actitudes y vivencias de los niños y niñas, analizando los espacios habitados, imaginados y deseados, así como aquellos donde son excluidos o marginados (Matthews & Limb, 1999; Holloway & Valentine, 2000; Phillips, 2001; Ortiz, 2007).

La movilidad es indispensable para dotar de experiencia a los espacios, para conocerlos y hacerlos propios; en el caso de la infancia, el juego adquiere vital importancia porque no sólo impacta en el desarrollo psicomotor, sino que abona también en el conocimiento e interpretación del mundo y en que cada niño y niña encuentre su lugar en él. La Geografía de la Infancia subraya que a partir de las prácticas situadas y las experiencias se fortalece el arraigo que se tiene a los lugares (Sánchez- Blanco, 2013). La movilidad permite a los niños y niñas relacionarse con el espacio a partir de lo que ven, sienten y conocen por sí mismos, así como por los intercambios sociales, a través de relatos o experiencias compartidas, en los ámbitos familiares o comunitarios. Como elemento de la movilidad, se muestra a la motilidad como categoría de análisis (Cresswell & Uteng, 2008, p. 2). Esta permite entender que, antes de tener autonomía plena de movimiento geográfico hay ideas y pensamientos sobre las posibilidades que las personas, de manera diferenciada, tienen para moverse en los espacios. Así, las niñas y los niños muestran sus creencias sobre lo que pueden y no pueden hacer o, en términos geográficos, distancias que pueden o no recorrer en las cercanías de los espacios que viven.

El concepto de lugar reconoce a los espacios de connotación fenomenológica como aquéllos donde se realiza la esencia de la vida cotidiana. Como lo plantea Lemos (2018), es la experiencia espacial lo que da sentido a la geografía de la vida cotidiana, que se construye de las movi­lidades entre la casa, la escuela o los trabajos en el caso de los adultos. De manera particular, las movi­lidades son parte de las actitudes construidas materialmente, que a su vez dependen de condiciones de género, conocimientos y experiencias y de la edad entre otros factores. Todo

ello define territorios como formas de materialización de la interacción espacio-temporal intersubjetiva, y otorga sentido y significado a los procesos de vida (Tuan, 1977). En palabras de Yerás (2018), los usos del espacio urbano construyen la imagen de una ciudad, quedando establecida a través de símbolos concretos y de acciones que cada grupo social puede desarrollar y que de manera simbólica son reconocidas por sus habitantes.

Desde este posicionamiento, resulta necesario resaltar la importancia de la coproducción y de la experiencia en el lugar. Por un lado, la coproducción parte de que la infancia no está determinada por lo que le rodea (relaciones, situaciones y espacios), ya conforme las niñas y los niños crecen, realizan mayores interacciones sobre los espacios, dotándolos así de significados. Esa interacción es dinámica a partir de las relaciones que establecen con otros niños, con los adultos y con el mundo conocido. Además, se define la toma de decisiones sobre cómo actuar, usar y enfrentarse a ese espacio a partir de sus afectos y sus habilidades individuales y colectivas (Werscht, 1993; Ruiz & Estrevel, 2010).

Las vivencias de experiencias aluden a la necesidad humana de relacionarse activamente con sus espacios, puesto que el movimiento y las historias hacen que las geografías se carguen de sentido y se construyan colectivamente como lugares (Tuan, 1977). Los lugares permiten el desarrollo de la identidad de lugar y del sentido de lugar. De acuerdo con Laussault (2007), la identidad refiere a la adhesión agencial relacionada a una representación dotada de atributos de los lugares; es decir, donde hay un arraigo de las personas con sus espacios. El sentido de lugar, como elemento que construye identidades, remite a la comprensión cognitiva, afectiva y corporal que un lugar por parte de una persona (Cobb, 1977 como citado en Lim & Calabrese, 2010; Tuan, 1977; Baylina, Ortiz & Prats, 2006; Djohari et al., 2018). De esta forma, la movilidad espacial permite el (re)conocimiento de lugares que, a su vez, construye y define identidades y otorga significados (Poó et al., 2015; De Paz & Bracamontes, 2018). Conforme crece y se desarrolla, el sujeto social complejiza su movilidad y amplía las distancias que recorre por la diversidad de actividades y tareas en las que se va incorporando. Incluso, el tipo de accidentes que vive la infancia por diferencia de edad muestra lo dicho. Por ejemplo, en la primera infancia son más comunes las lesiones en el hogar y poco a poco las lesiones comienzan a situarse en la calle, como peatones o ciclistas

(Durkin et al., 1999; Waisman, Núñez & Sánchez, 2002; OMS, 2008).

Entre la diversidad de espacios en que convive la infancia, los lugares abiertos y públicos posibilitan la diversidad de expresiones de vida, interacción con grupos sociales y etarios distintos que conviven en un mismo espacio de manera incluyente. Incluso, para la infancia, los lugares públicos pueden facilitar el desarrollo de habilidades sociales de escucha y diálogo, reivindicando la pluralidad, pero también desarrollando juicios propios y críticos sobre las múltiples realidades, que permita la construcción paulatina de una ciudadanía activa (Chapela, 2015; Ramírez, 2015). En este sentido, la distinción de género juega un papel importante, pues permite diferenciar el uso de los lugares desde la infancia y por ello es indispensable reconocerlos como resultado de una construcción de procesos individuales y colectivos de creación de significados (Massey, 1994; Krauskopf, 1998; Cresswell & Uteng, 2008; Cresswell, 2011).

Cuando los niños y niñas se desplazan en la ciudad, se enfrentan a un ambiente cuyo diseño urbano no necesariamente contempla sus características sociales, cognitivas, emocionales, conductuales y físicas; lo que les pone en riesgo o vulnera en su contexto de movilidad. Por ejemplo, los niños deben asociar la velocidad del desplazamiento de los vehículos con su posibilidad física de cruzar una calle, hasta caminar de la mano con un cuidador a su velocidad y ritmo, sin contemplar su tamaño y cansancio (Ortiz, 2007; Poó et al., 2015). En este sentido, recurrimos conceptualmente al rango espacial, el cual entendemos como el ámbito geográfico con el que un niño o niña puede tener contacto o interacción social, donde se desenvuelve su cotidiano y que puede variar en función de la distancia, el tiempo y la permanencia (Lugo-Laguna, 2017). En el caso de Morelia, la socialización infantil se sitúa más puertas adentro, lo que pareciera que el espacio público es para los adultos. Estos últimos, al percibir o reconocer los riesgos y peligros externos, prefieren mantenerlos en lo que se considera espacios más seguros, como el hogar y otros semiprivados como nodos de educación informal o de esparcimiento extraescolar (Valentine, 1999).

En la Figura 2 se muestra la forma en que se concibe en este trabajo el impacto que las variables clase social, género y edad tienen en la movilidad. Ello, a su vez, coadyuva en la construcción de lugar en la infancia, pues determina la forma en la que los niños y las niñas pueden moverse en los espacios cotidianos de la ciudad

que habitan. Los elementos centrales que se analizan son el rango espacial como forma de medir la movilidad física de los niños y la descripción que niños y niñas hacen de esa posibilidad de movilidad (motilidad), buscando los factores que permiten a los niños y niñas definir sentido de lugar en sus espacios (figura 2).

Por medio del análisis de la motilidad se pueden comprender las posibles limitantes que los espacios sociales han construido para los niños y niñas de manera diferenciada, así como las razones que usan para planear y seleccionar sus trayectos (Jirón & Mansilla, 2013). En el caso de las diferencias de género, es necesario comprender que la libertad individual para decidir cómo usar el espacio está condicionada por las oportunidades de las que se disponga en términos reales y en términos de percepción de esas mismas oportunidades (Muxi-Martínez, 2018). El hecho de que las niñas y los niños no puedan acceder al espacio urbano que les rodea, ni conocerlo por sí mismos o jugar en los espacios abiertos sin la mirada de un adulto, implica limitaciones en el desarrollo de la autoestima, la responsabilidad y la independencia, ya que también se ve limitada la posibilidad de gestión de las propias necesidades, de exploración y de movimiento en su rango espacial (Roman, 2000; Tonucci, 2015; Sparks, 2016).

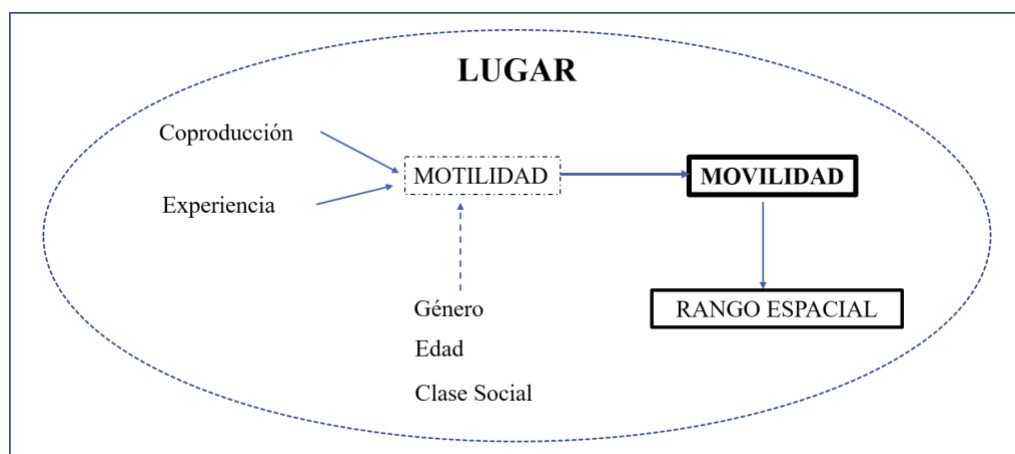
Entre la diversidad de espacios en que convive la infancia, comenzando desde el hogar, luego la calle y la escuela, es necesario entender que los espacios abiertos son indispensables para fortalecer el desarrollo, ya que permiten a los niños y niñas conocer, comprender y construirse a partir de la diversidad que observan y con la que pueden dialogar y convivir. Los lugares públicos pueden posibilitar la diversidad de expresiones de vida,

grupos sociales distintos, edades distintas que conviven en un mismo espacio de manera incluyente; incluso para la infancia, los lugares públicos pueden facilitar el desarrollo de habilidades sociales de escucha y diálogo, reivindicando la pluralidad, pero también desarrollando juicios propios y críticos sobre las múltiples realidades, que permita la construcción paulatina de una ciudadanía activa (Chapela, 2015; Ramírez, 2015).

3. Procedo metodológico

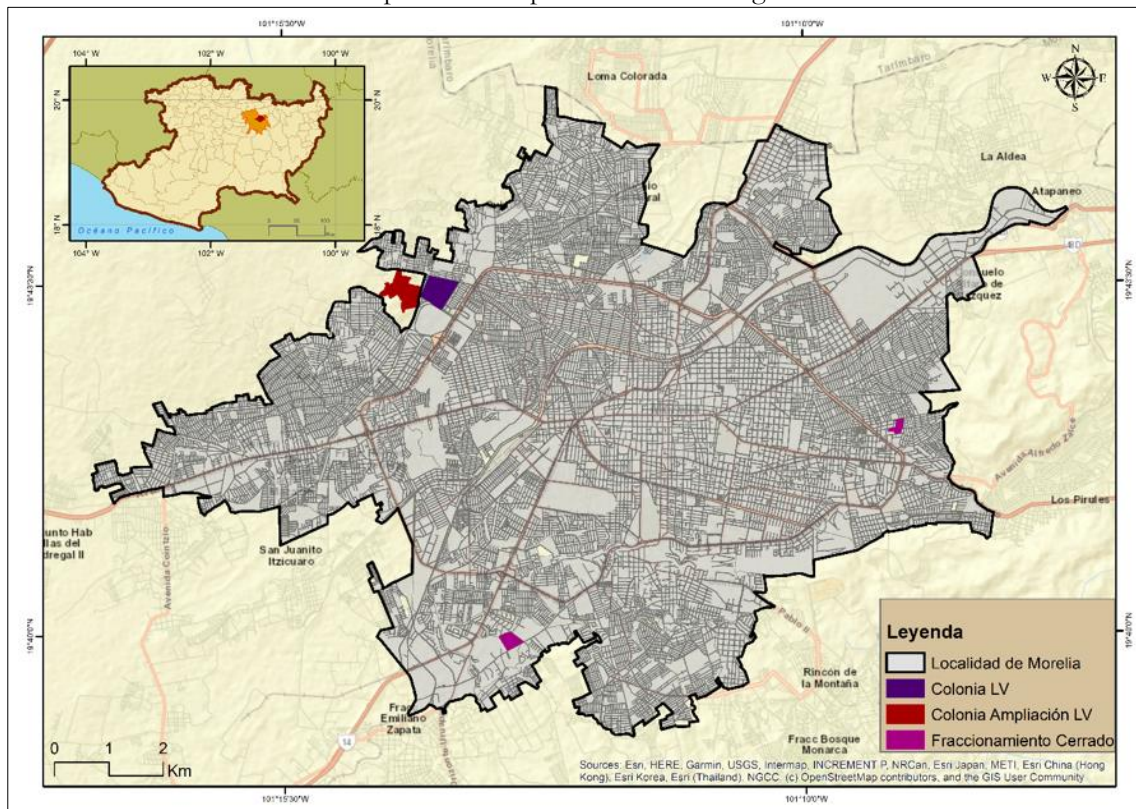
Se analizaron y ponderaron espacialmente datos sobre pobreza, educación y calidad de vida en la ciudad de Morelia (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática- INEGI, 2010, ONU-Habitat, 2016). Ello permitió la ubicación de áreas urbanas diferenciadas y la posibilidad de elegir, por conveniencia y posibilidades de acceso, tres escuelas de educación básica donde pudieran aplicarse las técnicas de investigación diseñadas para indagar la movilidad urbana en población infantil. Se estableció, asimismo, un rango de edad correspondiente a los últimos grados de la educación primaria; es decir, se trabajó con niñas y niños entre los 9 y 12 años. Las escuelas elegidas albergaron poblaciones de tres áreas con las siguientes características: 1) asentamiento irregular con alto índice de precarización laboral, bajo nivel de escolarización y sin acceso a servicios públicos (Ampliación LV); 2) colonia de la periferia de la ciudad con alto índice delictivo, bajo nivel de escolarización y con acceso a servicios públicos (LV); 3) fraccionamientos cerrados de clase media alta, acceso a todos los servicios y alto nivel de escolarización (figura 3).

Figura 2 – Rango espacial como elemento de análisis de la experiencia de lugar en la infancia



Fuente: elaboración propia, 2021.

Figura 3 – Mapa de localización de colonias donde se llevó a cabo el proceso de aplicación metodológica



Fuente: elaboración propia, 2021.

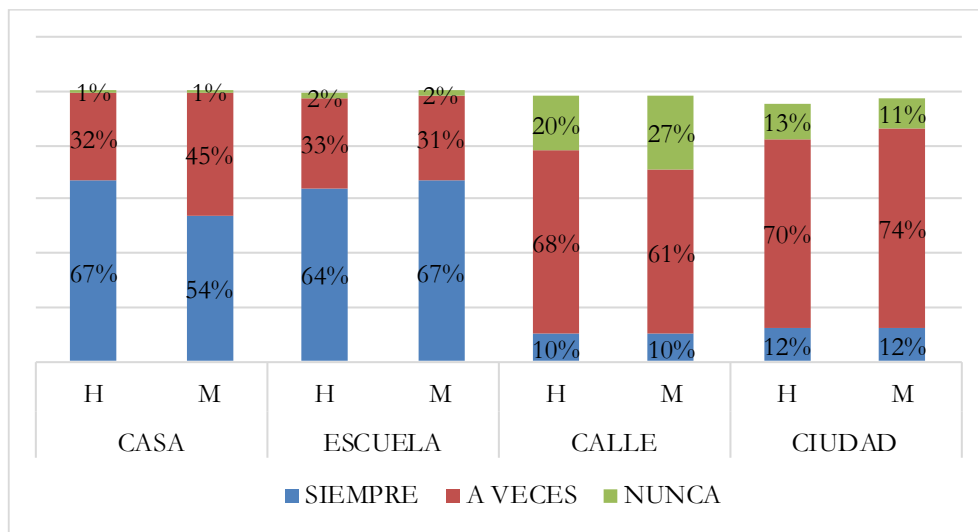
Posteriormente, se llevaron a cabo dos fases de investigación que permitieran analizar las experiencias espaciales infantiles mediante trabajo de campo. La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario de contexto diseñado *exprofeso* para reconocer la percepción respecto a la seguridad y a la identidad de lugar que 279 niños y niñas de entre 9 y 12 años de las escuelas elegidas tienen de cuatro lugares cotidianos: el hogar, el barrio, la escuela y, en otra escala, la ciudad. La segunda fase implicó un proceso de corte etnográfico, en donde se hizo observación participante por cuatro semanas en cada espacio y se aplicaron entrevistas semiestructuradas con niños y niñas para indagar los imaginarios espaciales en relación con la seguridad y a la identidad de lugar. Como parte de las entrevistas se elaboraron mapas mentales en colaboración con los niños y niñas. A través los mapas se identificaron trayectos y lugares específicos en los que se percibieron más seguros y donde tenían autorización de sus cuidadores para transitar. Se realizaron seis mapas, dos en cada escuela, con un niño y una niña de entre 11 y 12 años. Finalmente, el análisis de los datos permitió triangular los tres instrumentos desde tres dimensiones: a) percepción de seguridad vinculada a

experiencias cotidianas y paseo autónomo; b) arraigo e identidad de lugar; c) rango espacial, que se presenta como una forma de materialización de las dos primeras dimensiones.

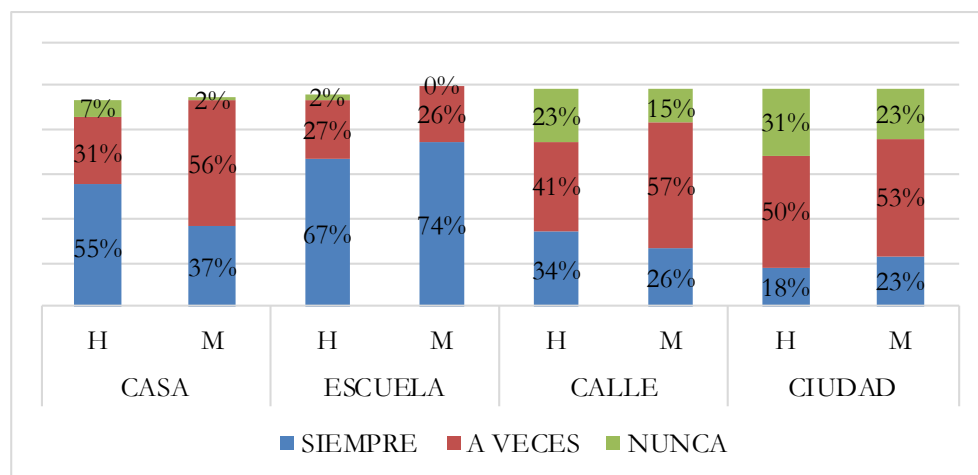
4. Resultados

4.1. Dimensión de seguridad

La tabla titulada ¿Qué tan seguro me siento? muestra que la percepción de mayor seguridad se encuentra en la casa y en la escuela. Uno de los varones entrevistados menciona: “El lugar donde me siento más seguro es mi casa porque tiene rejas” (NV10_1), así como lo comenta también una niña: “En la casa, en mi cuarto me siento cómoda y feliz” (NM12_1). Así mismo se muestra una relación estrecha entre la percepción de seguridad en la calle y la posibilidad de juego, como lo muestra NM12_1: “Aquí no juego con nadie más, los adultos de aquí (de su barrio) son buenos, pero vienen muchos externos que hacen cosas malas y ni conozco a otras niñas o niños, así que sólo juego dentro de mi casa”. O el fragmento de NV11_2: “Hay un parque cerca de mi casa, aunque hay unos vecinos que se sienten dueños del lugar, pero cuando no están me gusta ir a jugar con mis hermanos...”

Tabla 1 – ¿Qué tan seguro(a) me siento?

Fuente: elaboración propia, 2021.

Tabla 2 – ¿Dónde puedo jugar?

Fuente: elaboración propia, 2021.

Complementando lo anterior, la tabla 2, ¿Dónde puedes jugar?, muestra a la escuela como el espacio prioritario para la convivencia y esparcimiento. Durante las observaciones participantes en las escuelas, las niñas mostraron la necesidad de que haya diversidad de juegos y no solo fútbol o deportes colectivos en los horarios de receso, ya que son comunes los golpes con los balones a quienes están fuera de la cancha. También es frecuente que los varones no permitan jugar a las niñas, o que los más grandes limiten el juego a los más pequeños. Con respecto a la pregunta ¿dónde juegas cuando no estás en la escuela?, aparece el teléfono móvil como respuesta constante y el 52% muestra señala que su habitación (tablas 1 y 2).

Por otro lado, la observación etnográfica en fraccionamientos cerrados mostró que aun cuando tienen espacios destinados a las áreas verdes compartidas y jardines en los frentes de las casas, no son espacios donde se pueda jugar, ya que las formas de jugar de los niños y niñas, resultan incómodas para los y las vecinas que son adultos. Como lo menciona NM10_10: "... los vecinos mandan mensajes en el grupo diciendo que los niños deben jugar en sus casas porque luego hacemos mucho ruido o les pisamos las flores de sus jardines..."

Las y los participantes reconocen elementos no permanentes o que no dependen de ellos para arraigarse a los lugares: la compañía, los horarios y la sensación de seguridad, por lo que su sentido de

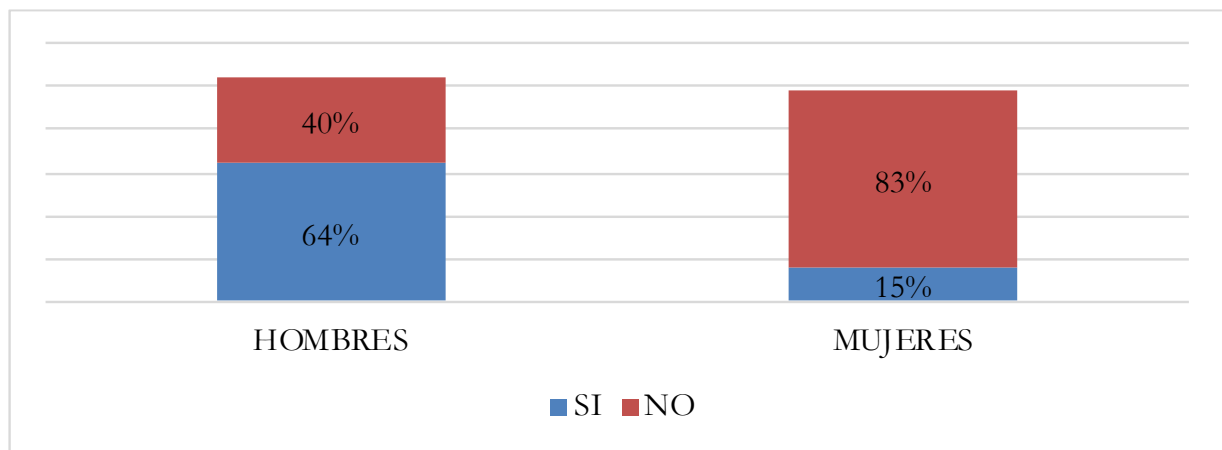
pertenencia persiste temporalmente, mientras exista la combinación y presencia de éstos.

La ciudad de Morelia de la que hablan los niños y niñas es un constructo imaginario que se establece a partir de la escala en la que transitan, y en su mayoría lo hacen al ritmo del transporte público o privado o de los transectos caminables. Ante ello, los niños y niñas que hacen trayectos en vehículos por la ciudad se perciben mucho más inseguros de salir a la calle que aquellos niños que caminan la ciudad ya sea para trabajar o estudiar, o que se trasladan en transporte público. Como el fragmento de la entrevista de NV10_10, quien nunca ha usado el transporte público "...aquí escuchas así de robos y todo eso y pues tú te sientes más inseguro de salir a la calle, de hecho, yo ya ni quiero salir de mi casa, sólo cuando me llevan a entrenamientos o que tengo que acompañar a mi mamá a la universidad", o el caso de NM10_10: "cuando salgo a la calle...pues

me siento más o menos insegura y segura, porque pasa gente y no me siento segura porque siento que, soy yo muy nerviosa con las personas y pues no me gusta donde hay mucha gente y siento que me pueden robar y... no se"

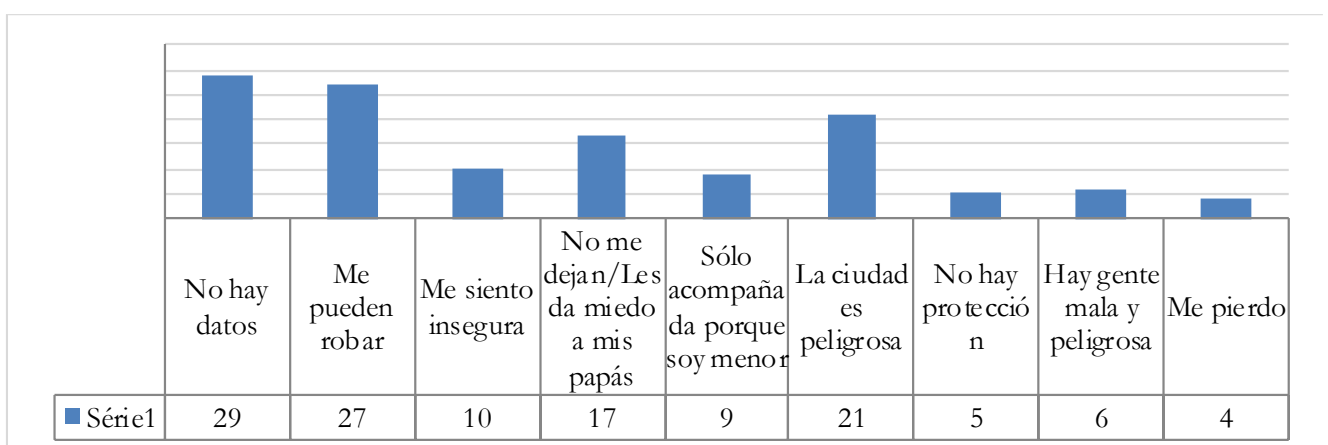
Ello impacta también en cómo perciben la posibilidad de pasear en la ciudad. En la tabla 3, titulada ¿Puedes pasear solo o sola por la ciudad? se muestra que el 64% de la población de niños responde afirmativamente a la cuestión y únicamente el 15% de niñas creen poder hacerlo. De los participantes que dijeron que no es posible pasear solo por la ciudad, se buscó la frecuencia de las razones con las que argumentan su respuesta niños y niñas, el número de respuestas no refleja el número de sujetos, ya que un mismo participante tiene la posibilidad de poner varias razones (tablas 3 y 4).

Tabla 3 – ¿Puedes pasear solo o sola en la ciudad?

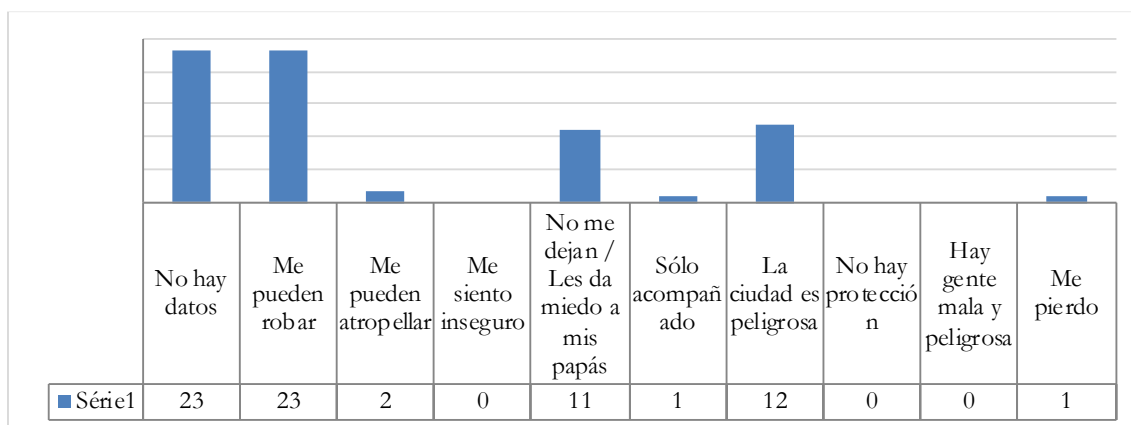


Fuente: elaboración propia, 2021.

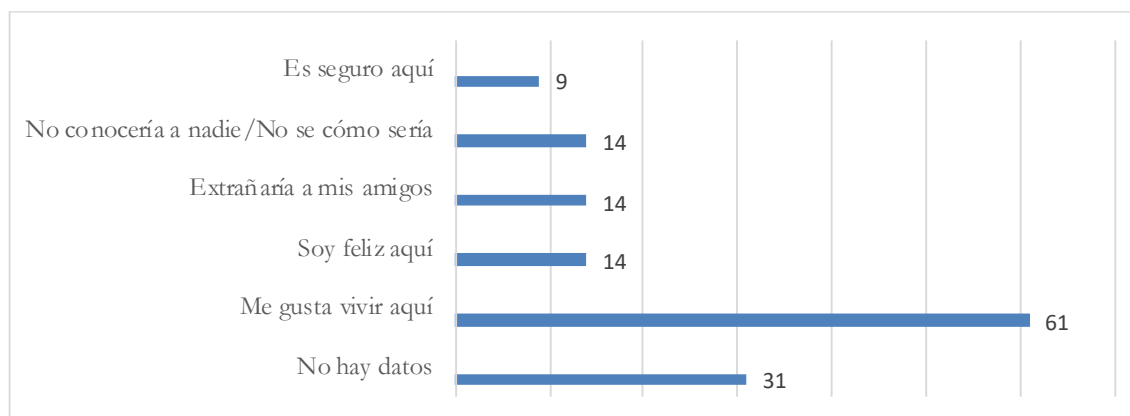
Tabla 4 – Razones por las que las niñas no pueden pasear solas en la ciudad



Fuente: elaboración propia, 2021.

Tabla 5 – Razones por las que los niños no pueden pasear solos en la ciudad

Fuente: elaboración propia, 2021.

Tabla 6 – Razones para seguir viviendo aquí

Fuente: elaboración propia, 2021.

Como puede apreciarse, en la tabla 4, Razones por las que las niñas no pueden pasear solas en la ciudad, las respuestas se vinculan a las posibilidades de ser dañadas por otro, la inseguridad que los cuidadores sienten y limitan los permisos, falta de confianza en las autoridades y otros adultos. Las participantes hablan de historias relacionadas al robo de niñas, particularmente en la zona de la periferia de la ciudad. En el caso de los varones no aparece la idea de sentirse inseguros, ni la necesidad de salir acompañado. Sin embargo, como se muestra en la tabla 5 el mayor riesgo percibido es ser víctima de robo (tabla 5).

4.2. Dimensión de arraigo

En lo referente a la identidad que pudieran sentir los niños y las niñas respecto a sus lugares, se contabilizaron las respuestas a las preguntas sobre su grado de autonomía (caminar sin compañía

adulto), respecto a los elementos de sus lugares que aprecian o si les gustaría cambiar de lugar para vivir. Para el caso de los varones, el 75% no cambiaría de vivienda ni de lugares, en el caso de las mujeres el porcentaje fue 67% para esta misma pregunta.

La tabla 6 muestran los argumentos de las niñas y los niños para seguir viviendo en sus lugares de residencia, resalta la importancia de que les guste el espacio donde viven, lo cual resulta interesante después de ver las situaciones de riesgo identificadas en los entornos cercanos a su hogar, como aquellas respuestas que afirman que es seguro.

En las entrevistas a los niños y las niñas pueden verse las contradicciones que producen los afectos que se han construido gracias a las experiencias en el territorio. Podemos mostrar dos fragmentos de entrevista. Primero, el testimonio de una niña (NM12_1), respecto a los temores que siente viviendo en su colonia: "...matan a muchas... han matado como a cinco personas en lo que

llevamos (viviendo) aquí. Por asaltos y secuestros”. Respecto a lo que le gusta de su lugar, a pesar de la percepción de inseguridad, también expresó: “tengo varias cosas cerca, como las tiendas y la panadería y la tortillería, y por supuesto a mis queridas amigas”. Por su parte, un niño (NV13_8) respondió: “En la colonia han aparecido muertos”; y a la pregunta de si pudiera mudarse a dónde se iría, contestó: “A ningún lado; aquí ya tengo mi casa y a mis amigos”.

Como se puede ver entender, en la colonia Ampliación LV y en la colonia LV, aun cuando la violencia vivida es aparentemente cotidiana, los niños y niñas muestran la importancia de poseer una casa propia, ya que son familias que arriban procedentes de otros lugares del estado de Michoacán, en procesos migratorios debidos a la pobreza o más violencia. Este es un dato que contrasta con las respuestas de niños y niñas de los fraccionamientos cerrados que hacen mención del gusto por cambiar de lugar de residencia para viajar y conocer otros espacios, haciendo referencia a la escala de ciudad y no de casa o entorno inmediato.

4.3. Dimensión de Rango espacial

Los rangos espaciales muestran la disparidad de género en los polígonos de movilidad y motilidad cotidianas de niños y niñas. Para el caso de la colonia LV y la colonia Ampliación LV las niñas tienen un rango de movilidad limitado a los espacios del hogar, la calle de su casa y los espacios que son identificados como escolares. Las niñas no

se atreven a ir más allá de donde se les permite porque miedo a ser robadas. Los varones, ayudados por la creencia de su posibilidad de defenderse, traspasan los límites que imponen sus cuidadores adultos. En la figura 4, Rango espacial de colonia LV, mientras una niña puede trasladarse hasta 300 metros con sensación de seguridad, el niño puede hacerlo 1100 metros. Respecto a los lugares seguros para sus actividades lúdicas, la niña argumenta que lo mejor es su casa, con un área de 25 metros cuadrados, o un espacio de la calle donde está su casa que abarca un área de 0.07 kilómetros cuadrados. A la misma pregunta, el varón establece un rango de 1.2 kilómetros cuadrados.

Los niños y niñas que participaron en la elaboración de esta cartografía, muestran que la franja norte de la colonia es la más peligrosa, porque en las esquinas se reúnen diferentes grupos de jóvenes que controlan el territorio, mediante colectivos pandilleros. Otros infantes asocian al colectivo juvenil con la distribución y venta de drogas, así como con el robo de automóviles. La niñez de esta colonia reconoce caminos seguros y comunes de tránsito, pero en sus entrevistas los y las participantes dejan entrever que los territorios de cada calle son distinguibles: para los niños y niñas de la escuela de la colonia LV los terrenos de la colonia Ampliación LV son una suerte de “basurero” en donde pasan cosas malas y vive gente distinta, esos mismos terrenos son lugares de juego para los niños y niñas del asentamiento irregular, donde además pasan la hora del receso de su escuela y es la entrada a su colonia (Figura 5).

Figura 4 – Rango espacial de colonia LV



Fuente: elaboración propia, 2021.

Figura 5 – Rango espacial de colonia Ampliación LV

Fuente: elaboración propia, 2021.

Figura 6 – Rango espacial de fraccionamientos cerrados

Fuente: elaboración propia, 2021.

Respecto al rango espacial de la colonia LV, los y las participantes señalaron que no es seguro caminar por todas las calles. Llama la atención que ellos, en sus entrevistas hablan de la colonia como si tuviera límites muy claros, como si no tuvieran relación con otras colonias circunvecinas. Esto a diferencia de la colonia contigua, en donde hacen incluso comparaciones entre colonias y muestran una sensación de invasión por parte de este asentamiento.

[...] Sin permiso me muevo en los mismos lados, llego al parque, al estacionamiento con la gente mala, a unos edificios por allá, un poco fuera de la colonia, también por un Oxxo (tienda de conveniencia). También por la casa de mi amigo, el pan y todo lo que sobra por allá. También paso por otro fraccionamiento que se llama X. Y con un poco de miedo, muy inseguro, pero con acompañantes, llego hasta ahí (NV11_2).

En la figura 6, Rango espacial de fraccionamientos cerrados, los y las participantes muestran que sus grupos de cuidado dependen del automóvil particular para la movilidad en la ciudad. Sus trayectos son un eje estructurante que conecta nodos distantes entre sí; con una conectividad construida a partir de lo que las posibilidades económicas ofrecen. Las familias van de un espacio a otro sin que haya una sensación de pertenencia a alguno de esos lugares, y no hay conocimiento de lo que sucede fuera de los nodos, como el ejemplo de NM13_9: “la verdad no sé (donde vivo) solo sé que hay unas antenas en un cerro, pero como mi mamá maneja yo sólo voy revisando mi celular (teléfono móvil)”. A la hora de elegir a donde salir a pasear hablan de lugares privados como las dos plazas comerciales de la ciudad por considerar que son más seguras que los espacios públicos (figura 6).

Los rangos espaciales muestran que los y las participantes se sienten seguros en un área de 125 metros cuadrados que abarca su casa y en algunos casos el parque de su calle o fraccionamiento, sólo con compañía de un adulto. Aunque los recorridos que hacen en línea recta pueden ser de hasta 5 kilómetros desde su casa hasta su escuela. Se reconoce la distancia en términos de trayecto y no como recorrido, no saben más de lo que se observa al pasar. Incluso es difícil que logren ubicar su casa en el mapa ya que no cuentan con referencias espaciales.

5. Discusión final

La información presentada anteriormente evidencia la percepción general de que la infancia en Morelia constituye un grupo social al que hay que proteger de los peligros de la ciudad y que la principal estrategia para ello es mantenerles el mayor tiempo posible en espacios cerrados y que desde la perspectiva de los adultos, el espacio más seguro es la propia casa. Sin embargo, esta situación pone en riesgo su desarrollo integral, el fortalecimiento de habilidades físicas, sociales y cognitivas que requieren de enclaves espaciales y relacionales.

En términos igualmente generales, el juego, la actividad lúdica compartida, se percibe como algo opcional o meramente complementario para la infancia. En los fraccionamientos cerrados resulta molesto para algunos vecinos que los niños y niñas alteren la aparente tranquilidad de los espacios comunes. En esta relación espacial entre personas que comparten un territorio vecinal, las actividades infantiles no son necesariamente prioritarias. En síntesis, los niños y niñas de fraccionamientos

cerrados presentan menores expectativas con respecto al uso del espacio público y abierto, así que su conocimiento de este es limitado. Se muestran, además, convencidos de la seguridad que les otorgan las áreas privadas o semiprivadas, así como de la necesidad de contar con cuidadores o cámaras de seguridad. En contraste, en los grupos de infantes en áreas de precariedad urbana hay un mayor conocimiento de lo que sucede afuera de las viviendas y esto facilita la toma de decisiones para el uso de los lugares como espacios de juego e interacción infantil.

Se puede comprender, así, que la motilidad de los niños y niñas depende de los factores relacionales, y que particularmente se establecen por la motilidad de los mismos cuidadores con respecto al género, edad y necesidades del grupo familiar. Quienes son parte de las actividades de manutención familiar tienen fronteras más amplias a pesar de los riesgos, y las barreras son menos rígidas. En el caso de los niños y niñas de espacios cerrados, su movilidad está limitada a un itinerario del grupo familiar, pero no permite otras formas lúdicas de estar o explorar los espacios cercanos. De ahí que sea notorio que el espacio donde más juegan más la escuela.

Con respecto al arraigo y su relación con la identidad, la experiencia y las historias dotan de emociones a los espacios vividos. La casa y la escuela son, para todos los niños y niñas participantes, los lugares más significativos. Sin embargo, los niños y niñas de fraccionamientos cerrados muestran menor identidad por ellos, aun cuando el mayor tiempo posible de sus vidas transcurren ahí. En general, hacen mención del tamaño pequeño de las casas y no hay datos que muestren la existencia de relación o reconocimiento con su comunidad a pesar de la cercanía. En contraste, en el asentamiento con condiciones de precariedad urbana se muestra un mayor arraigo a sus lugares, así como reconocimiento de los discursos de lucha por apropiación de los terrenos irregulares que defienden los adultos. Muchos de ellos han llegado ahí luego de un proceso de migración familiar donde los niños y niñas se han sentido vulnerados y vulneradas y reconocen estos terrenos como *su* lugar y su referencia a la necesidad de mantenerlos como propios. Los niños del asentamiento irregular, no tienen acceso cotidiano a los aparatos tecnológicos; sin embargo, por el mayor margen de movilidad que poseen en su barrio, pueden ubicar nodos que les permiten reconocer lugares y dotarles de significados: tiendas, calles, casas vecinas, entre otros. Los niños y niñas de fraccionamientos

cerrados no tienen experiencia caminando, o incluso mirando fuera del auto cuando los llevan al centro comercial o a sus actividades extraescolares, por lo que ubican nodos de la ciudad a una escala mayor, pero no les brindan significados ni hay mayor apropiación. En otras palabras, los rangos entre los diferentes grupos sociales muestran una desconexión, como si estuvieran confrontados en los usos que hacen del espacio público y semiprivado, en las dinámicas de movilidad y en la participación ciudadana.

En síntesis, el espacio público tiene importancia crucial para el reconocimiento espacial y el fortalecimiento social de los niños y las niñas de Morelia. Sin embargo, dado los contextos perceptivos de peligrosidad urbana, los grupos con los que se trabajó parecen temer a la posibilidad de ir más allá de los límites de sus espacios de interacción cotidiana. La ciudad, en ese sentido, es percibida como de alto riesgo. Los argumentos respecto a esto suelen variar de acuerdo con el género. Mientras que los niños señalan constantemente no temerles a los extraños porque pueden correr y defenderse, las niñas, por el contrario, se perciben así mismas como vulnerables.

6. Referencias

- Ávila, P. & Pérez, A. (2014). Pobreza Urbana y Vulnerabilidad en la Ciudad de Morelia. In A. Vieyra & A. Larrazábal (Coords.). *Urbanización, Sociedad y Ambiente, Experiencias en ciudades medias* (pp. 223-270). México: Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Campus Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático (INECC) y Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). <https://doi.org/10.22201/ciga.9786070244032p.2014>
- Banco Mundial (2016). *Población urbana*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL.IN.ZS>
- Baylina, M., Ortiz, A. & Prats, M. (2006). Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographicalia*, (50), 5-26. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.2006501122
- Chapela, L. (2015). Infancia, movimiento, currículos, fronteras. In N. Del Río (Coord.). *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 25-30). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cresswell, T. (2011). Place. Part I. In J. Agnew & J. Duncan (Eds.), *Wiley-Blackwell Companion Human Geography*, (pp. 235-244). Reino Unido: Wiley-Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444395839.ch15>
- Cresswell, T. & Uteng, T. (2008). Chapter 1. Gendered Mobilities: Towards an Holistic Understanding. In P. Uteng & T. Cresswell (Eds.). *Gendered Mobilities* (pp. 1-11). Londres: Routledge.
- De Paz, Y. & Bracamontes, L. (2018). Movilidad y circulación geográfica. Niños y jóvenes en la provincia de Buenos Aires (Argentina), 1880-1919. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 10(20), 196-236. <https://doi.org/10.15446/historelo.v10n20.69296>
- Djohari, N., Pyndiah, G. & Arnone, A. (2018). Rethinking 'safe spaces' in children's geographies. *Children's Geographies*, 16(4), 351-355. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1487032>
- Durkin, M., Laraque, D., Lubman, I. & Barlow, B. (1999). Epidemiology and prevention of traffic injuries to urban children and adolescents. *Pediatrics*, 103(6), 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.103.6.e74>
- Gottsbacher, M. & Erazo, J. (2016). Introducción. In F. Carrión, y J. Erazo (Coords.). *El derecho a la ciudad en América Latina. Visiones desde la política* (pp. 9-20). México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm0z.3>
- Gulgönen, T. (2016). Participación Infantil a nivel legal e institucional en México- ¿ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 81-93. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1414081014>

- Holloway, S. y Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34(4), 763-783. <https://doi.org/10.1177/S0038038500000468>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). *Censo de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Janoschka, M. (2016). Gentrification-Displacement-Dispossession: Key urban processes in latinamerican cities. *Revista INVI*, 31(88), 27-71. <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/1087/1313>
- Jirón, P. & Mansilla, P. (2013). Atravesando la espesura de la ciudad: vida cotidiana y barreras de accesibilidad de los habitantes de la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (56), 53-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022013000300004>
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In D. Krauskopf. *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia* (pp. 119-133). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Laussault, M. (2007). El hombre espacial. La construcción social del espacio humano. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lim, M. & Calabrese-Barton, A. (2010). Exploring insideness in urban children's sense of place. *Journal of Enviromental Psychology* (30), 328-337. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.03.002>
- Lemos, A. (2018). Cidades, território e memória na América Latina: um olhar através de suas metrópoles. *PatryTer*, 1 (2), 13-28. <https://doi.org/10.26512/patryter.v1i2.9281>
- Lugo-Laguna. E. (2017). Los espacios urbanos para la infancia, entre lo público y lo privado. *Entretextos*, 9 (26), 75-88. <https://entretextos.leon.uia.mx/num/26/la-bor-de-punto/PDF/ENTRETEXTOS-26-L6.pdf>
- Massey, D. (1994). *Space, Place and gender*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90. <https://doi.org/10.1191/030913299670961492>
- Muxi-Martínez, Z. (2018). *Mujeres, casas y ciudades: Más allá del umbral*. Barcelona: DPR-Barcelona.
- ONU-HABITAT (2016). *Índice Básico de las Ciudades Prosperas. Morelia, Michoacán, México*. México: ONU-Habitat, Infonavit, SEDATU. http://70.35.196.242/onuhabitatmexico/cpi/2015/16053_Morelia.pdf
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2008). *Informe mundial sobre prevención de lesiones en los niños*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/7762/1/WHO_NMH_VIP08.01_spa.pdf
- Ortíz, A. (2007). Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Territorios*, (16-17), 11-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357/35701702>
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: introduction. *Area*, 33(2), 117-118. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00014>
- Poó, F., López, S., Tosi, J., Nucciarone, M. & Ledesma, R. (2015). Educación vial y movilidad en la infancia. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 387-395. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192881>
- Ramírez, P. (2015). Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista Mexicana de sociología*, 77(1), 7-36.

- <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2015.1.46614>
- Roman, M. (2000). *Niños ciudadanos peligrosos*. https://www.grijalvo.com/Marta_Roman_Rivas/Ninnos_ciudadanos_peligrosos.htm
- Ruiz, E. & Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-145. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Sánchez-Blanco, C. (2013). *Infancias nómadas: educando en el derecho a la movilidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Saucedo, I. & Taracena, B. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 269-285. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77320072014.pdf>
- SEDATU. Secretaría de Desarrollo Urbano, Territorial y Agrario (2016). *Anatomía de la Movilidad en México. Hacia dónde vamos*, México: SEDATU. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411314/Anatom_a_de_la_movilidad_en_M_xico.pdf
- Sparks, H. (2016). Exploring the Geographies of Privileged Childhoods. *Geography Compass*, 10(6), 253-267. <https://doi.org/10.1111/gec3.12267>
- Tonucci, F. (2015). Autonomía de movimiento de niños y niñas. Una necesidad para ellos, un recurso para la ciudad y la escuela. In J. Villena & E. Molina (Coords). *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*, (pp.15-30). España: Graó.
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Valentine, G. (1999). Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School. *Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography*, 2(2), 141-155. <https://doi.org/10.1080/13668799908573667>
- Waisman, I., Núñez, J. & Sánchez, J. (2002). Epidemiología de los accidentes en la infancia en la Región Centro Cuyo. *Revista chilena de pediatría*, 73(4), 404-414. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062002000400015>
- Werscht, J. (1993). Voces de la mente, un ensayo sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Yeras, M. (2018). Usos y apropiaciones del patrimonio urbano vs identidad perdida o conservada. *PatryTer*, 1(1), 22-33. <https://doi.org/10.26512/patryter.v1i1.7108>

Notas

¹ Este artículo presenta resultados de la investigación “Infancias que habitan la ciudad de Morelia: el sentido de lugar en la relación socioespacial de niños y niñas”. La financiación depende del programa de becas para posgrados adscritos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT).